

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2014. – № 2. – 155 с.

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

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 27 травня 2014 року (протокол № 9)

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

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

Редакційна колегія:

Ірина Задорожна — доктор педагогічних наук

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

Лілія Морська — доктор педагогічних наук, професор

Віра Поліщук — доктор педагогічних наук, професор

Галина Мешко — доктор педагогічних наук

Бердн Меср — доктор, професор (Німеччина)

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

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Олександра Янкович — доктор педагогічних наук, професор

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

Комп'ютерна верстка: **Світлана Григорчук**

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.091

Б. Б. БУЯК

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ВИКЛИКИ СУЧАСНІЙ УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТИ

Проаналізовано один із викликів сучасній цивілізації, зокрема, виклик її здатності протистояти руйнівним тенденціям і підтримати тенденції творчі, прогресивні в контексті розвитку освітньої сфери. Досліджено вплив процесів глобалізації на систему університетської освіти загалом і національну університетську освіту зокрема. Дано оцінку розвитку університету як інноваційного вищого навчального закладу (ВНЗ). Згідно з результатами критичного висвітлення здобутків вчених сформувано перелік питань, що залишилися невирішеними, і визначено місце реалізованого дослідження у вирішенні означеної проблеми.

Ключові слова: освіта, університет, глобалізаційні виклики, ключовий підхід, національна університетська освіта.

Б. Б. БУЯК

ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОМУ УНИВЕРСИТЕТСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Проанализирован один из вызовов современной человеческой цивилизации, в частности, вызов её способности противостоять разрушительным тенденциям и поддержать тенденции творческие, прогрессивные в контексте развития образовательной среды. Исследовано влияние процессов глобализации на систему университетского образования вообще и национальное университетское образование в частности. Дана оценка развития университета как инновационного вуза. В соответствии с результатами критического освещения достижений ученых сформировано перечень вопросов, которые остались нерешенными, и определено место реализованного исследования в решении указанной проблемы.

Ключевые слова: образование, университет, глобализационные вызовы, ключевой подход, национальное университетское образование.

В. В. ВУІАК

GLOBALIZATION CHALLENGES TO MODERN UNIVERSITY EDUCATION

This article presents the analysis of one of the challenges to modern civilization, in particular, the one to its ability to resist destructive tendencies and support the creative and progressive ones in the context of the development of the educational sphere. The impact of the globalization processes on the system of university education in general, and the national university system in particular has been researched. The level of development of a university as an innovative higher educational institution has been made an assessment of. On the basis of the analysis of the achievements of prominent scientists on this issue a list of unsolved questions has been made, as well as the role of the given research in the solution of the mentioned problem was defined.

Keywords: education, university, globalization challenges, key approach, national university education.

Фундамент, на якому кожне суспільство базує своє майбутнє, складається зі знань, які воно використовує, та освітньої системи, здатної розширювати і передавати ці знання. Сучасний процес глобалізації розширює суперечність між новими конструктивними вимогами, що висувуються «суспільством знань» чи «інформаційним суспільством», і консервативністю, а то й статичністю основних освітніх систем, через які ці знання здобуваються [29, с. 206].

П. Чіттиватананонг визначає глобалізацію «як вільний потік у глобальному масштабі інформації, товарів, послуг, капіталу, технологій, цінностей і культур» [13, с. 11].

В умовах сучасної України, як і всього світу, спостерігається перехід глобалізації «зі сфери фінансів та економіки ... у сферу соціальну, гуманітарну та політичну». При цьому необхідно розрізняти два аспекти глобалізації: перший – «як природний, об'єктивний процес», другий – «як силовий, примусовий (в інтересах так званих «глобалізаторів») процес» [4, с. 69]. Традиційні освітні системи, як правило, ґрунтуються на принципі «освіта на все життя». В наш час активно пропагується принцип набуття «освіти впродовж усього життя» [8].

Мета статті – проаналізувати вплив сучасних глобалізаційних процесів на систему університетської освіти в світі, в т. ч. в Україні, та окреслити тенденції розвитку університету як модерного інноваційного ВНЗ.

У Меморандумі про навчання впродовж усього життя, який був підготовлений Комісією Європейського Союзу і схвалений 30 жовтня 2000 р., пропонується шість ключових підходів [16].

1. Нові базисні вміння для всіх (потрібно забезпечити загальний і постійний доступ до навчання для отримання і поновлення навичок, які необхідні для довготривалої участі в суспільстві знань. Базисних умінь є п'ять: вміння працювати з інформаційно-обчислювальною технікою, іноземні мови, технічна культура, підприємництво, соціальні навички (вміння бути більш самостійним через самоспрямованість, самовпевненість, ризикованість). Цей перелік умінь, кваліфікацій і досвіду, які потрібні на нинішньому ринку праці, постійно змінюються).

2. Більше інвестувань у людські ресурси (варто суттєво підняти рівень інвестицій у людські ресурси, щоб зробити більш пріоритетним здобутком Європи її людей).

3. Інновації у викладанні та навчанні (активно впроваджувати ефективні методи та умови викладання і навчання для континууму навчання впродовж усього життя).

4. Цінність навчання (удосконалити засоби, за допомогою яких оцінюються участь у процесі та результати навчання впродовж усього життя, особливо в неофіційному та неформальному навчанні).

5. Переусвідомлення керівництва та консультування (забезпечити спрощеність отримання високоякісної інформації та порад щодо можливостей навчання у світі і впродовж усього життя).

6. Наближення навчання до споживача (надання можливості навчання впродовж усього життя максимально наближеного до учнів, в їх власній громаді та за допомогою сучасних технічних засобів, де це потрібно).

Традиційно університети функціонують на локально фіксованому місці, яке залишається недосяжним для багатьох мешканців регіонів. Як правило, їх робота базується на залученні професорсько-викладацького персоналу і при цьому нехтується внесок, який здатні зробити інші складові суспільства. Навчальний процес ґрунтується на однорідному змісті чи за освітніми стандартами, тоді як ефективна освіта повинна впроваджувати освітнє та культурне розмаїття. Переважна більшість університетів України до недавнього часу працювали на єдиному державному джерелі фінансування, яке не йшло у ногу зі зростаючими обсягами знань та потребами в освіті впродовж усього життя, тобто зі зростанням вартості освіти.

Як зазначає К. Мацуура, «мету освіти не можна далі зводити до простої передачі знань або до опанування професійними компетенціями певного фаху. Ми не мусимо забувати, що освіта буквально означає «просвітлювати», давати змогу тим, хто вчиться, виявляти весь свій потенціал» [18, с. 43].

Міжнародний аналітичний огляд стратегії розвитку освіти на початку XXI ст., проведений В. Федорченком, свідчить, що «нові «цивілізаційні виклики» закономірно приводять більшість країн до «освітнього буму», до хвилі глибоких реформ у системі освіти, що спостерігається в таких країнах, як США, Велика Британія, Китай, країни Східної Європи, Південно-Східної Азії, Південної Америки». Він же стверджує, що «освіта як одне з основних прав людини є ключем до стійкого розвитку, миру і стабільності як у самих державах, так і у відносинах між ними, і у зв'язку з цим є необхідним засобом ефективної участі в житті суспільства та в економіці XXI століття, які охоплені прискореною глобалізацією» [29, с. 206].

Глобальні процеси, які охоплюють цивілізацію, найвиразніше ілюструє глобальний розвиток засобів зв'язку. Преса, радіо, телебачення, Інтернет як основні компоненти мас-медіа постійно розвиваються [9, с. 12]. Проте їх кількісні показники не завжди ідуть в ногу з якісними. Найвідоміший з глобальних процесів – феномен Інтернету – як альтернативна форма отримання інформації, здобуття та поширення знань є підґрунтям нової форми організації навчального процесу [3, с. 132]. Цілком очевидно, що розробка нових освітніх технологій сприятиме підвищенню освітнього рівня та поширенню знань, а також неодмінно зумовить докорінні зміни систем освіти в усьому світі. Дослідженню процесів «технологізації освіти як історичної неперервності» розвитку освіти в Україні присвячена монографія колективу авторів на чолі із С. Сисоєвою [24], а сучасним освітнім технологіям – у навчально-методичному посібнику за редакцією О. Пехоти [23].

За твердженням аналітиків, в наш час найбільш виразно проявляються дві полярні тенденції можливих варіантів розвитку цивілізації [27, с. 510–511].

1. «Глобалізація інформатизації». За цим варіантом стоять найбільш потужні країни світу (насамперед члени «великої сімки»). Вони ратують, щоб зберегти розподіл країн на три світи відповідно до досягнутого рівня розвитку: 1) першу групу утворюють держави з найвищою інформаційною фазою розвитку – постіндустріальною. Це світова еліта, яка виробляє «знання», «інформацію» та визначає «процес», «دوزи» та засоби передання цих «знань» решті людства; 2) до другої групи належать країни, які, базуючись на цих «знаннях», забезпечують виробництво матеріальних цінностей, що потрібні для функціонування всієї цивілізації; 3) третя група країн виробляє сировину, а також здійснює її первинну чорнову обробку та задовольняється мінімально дозволеним рівнем «знання» та життя.

2. «Глобалізація економіки» чи «концепція сталого розвитку». Ідеологи і натхненники цього варіанта опираються на перспективу формування, розвитку та піднесення у кожної людини інтелектуально-духовного змісту і відносно задоволення обмежених матеріальних потреб всіх людей на Землі.

Сучасний стан розвитку науки і технологій дозволить при існуючих на планеті ресурсах забезпечити людину належним рівнем задоволення її потреб [27, с. 511]. Проте головною перешкодою реалізації цього варіанта є існуючі політичні системи, засоби виробництва, що засновані на бажанні отримувати максимальні прибутки, слабкість громадського самоусвідомлення, консервативність системи освіти і низький рівень культури значної частки населення, неосвіченість і поширення «цінностей» масової культури.

На наше переконання, найголовніший потенціал, яким володіє сучасна Україна, – це духовно-інтелектуальний, сконцентрований у сферах фундаментальних наук, вищої школи та всієї системи освіти, новітніх технологіях і всіх проявах культури. Крім того, це середовище, що є носієм цього духовно-інтелектуального потенціалу, яке здатне до самооновлення.

Сучасний університет приречений самим розвитком суспільства бути тим середовищем, що не тільки об'єднує в собі самі знання і засоби їх передання та отримання, а й яке максимально сприяє самопродукуванню та розширенню духовно-інтелектуальних можливостей суспільства [20, с. 15].

Головна формула та зміст ідеології сучасного університету – це визначення і прийняття тези, що поза освітньо-науковою сферою неможливі підготовка, навчання та формування сучасної освіченої людини, особистості і фахівця у кожній галузі людської діяльності [1, с. 27; 4, с. 77]. У зв'язку з цим не можна не погодитися із В. Тацієм, який вказує, що «розумний, поміркований консерватизм завжди був і має бути в системі освіти, яка зазнає великих змін. Можуть змінюватися політична орієнтація, політична, економічна системи, а вища школа має послідовно розвиватися» [28, с. 4].

Характеризуючи процеси у вищій школі, наведемо вислів М. Квієка, «що університет, який у сучасній формі був тісно пов'язаний з державно-політичним механізмом ХІХ ст. і який у другій половині ХХ ст. все більше залежав від загального добробуту, поступово почав змінюватися від елітарної до масової і, як зараз вважають, до майже загальної моделі участі» [15, с. 107]. Вчений відзначає, що «глобалізація спричинила знецінення всіх національних проєктів, одним з яких є (національно і державно орієнтований) університет. Якщо за університетом більше не стоять ідеї нації – дух і (національна) культура, то або необхідно

визначити нові ідеї, або університет буде приречений здатися на милість всеосяжній логіці захисту прав споживачів. У межах цієї логіки університет, позбавлений сучасної національної і державної місії, існує з технократичної точки зору просто для «продажу» свого освітнього «продукту» як бюрократична освітня корпорація» [15, с. 117].

У відповідь на глобалізацію в усьому світі створюються консорціуми університетів, що дозволяє задовольняти потреби молоді в поширенні асортименту послуг у сфері освіти. Найефективнішим способом входження у світ дистанційного навчання університети вважають створення на базі новітніх інформаційних технологій високоякісних програм для вищої освіти. Найбільша педагогічна новація в університетах – це опора на новітні технології навчання, нові форми оцінки рівня знань, нові інтерактивні засоби організації навчання, індивідуальна форма взаємодії, що робить дистанційне навчання привабливішим за традиційні очні курси.

Сучасна організація навчального процесу в університетах спирається на надання студентові свободи у виборі значної кількості та певної послідовності у вивченні окремих курсів. Таку ж свободу вибору має й викладач [13, с. 17].

В. Ходаков та деякі інші дослідники сформувавши певні закономірності реформування освітніх систем у світі, які, відповідно, зумовлені загальними причинами, що виникли під впливом глобальних чинників [31, с. 91–92].

Демографічний вибух наприкінці 40-х років ХХ ст. зумовив у 1960–1970-х рр. різке збільшення кількості студентів у світі – з 12 до 34 млн. [17, с. 46]. У дослідженні О. Глузмана доведено, що наслідком відкритого прийому у ВНЗ є зростання контингенту студентів за останні 10 років: у США, Франції – в 3 рази, в Японії, Великій Британії – в 2,5 рази, в Німеччині – в 2 рази [10, с. 25].

Вибух наукової інформації призвів до того, що сучасна людина стала заручником інтенсивно наростаючої лавини нових знань.

Зростання виробничої мобільності спричинило динамічний характер зникнення старих і виникнення нових професій, збільшення резерву кадрів вищої кваліфікації, міграцію працездатного населення з аграрної сфери у виробництво, сферу обслуговування та ін.

Збільшення впливу науки і сучасної техніки, інноваційних технологій на життя суспільства та окремої особистості [29, с. 211].

Розвиток засобів масової інформації та комунікації, особливо телебачення, та новітніх форм зв'язку (Інтернету, соціальних мереж, дистанційних форм навчання) [9, с. 13].

Збільшення вільного часу, коли людина не зайнята на виробництві за рахунок впровадження нової техніки і технологічного процесу.

Загальне зростання добробуту.

Демократизація різних форм соціального життя [26, с. 183; 29, с. 209].

Суттєве зростання середнього віку життя людей за рахунок розвитку охорони здоров'я та прогресу в медичній науці.

Зростання загрози деформації геофізичного середовища життєдіяльності людини.

Розповсюдження «хвороб» цивілізованого світу, поява їх нових форм, зростання злочинності серед молоді.

Із розвитком цих та інших процесів сформувалися світові тренди вищої освіти: масовізація; дефундаменталізація; реінституціоналізація; інтернаціоналізація; маркетингізація; автономізація [2, с. 53].

Наведемо загальні характеристики університету «нового типу» чи так званого «глобального університету». На думку Р. Мейсона, «нові» університети діють так: студенти з різних країн світу мають можливість спілкуватися між собою та з викладачами; викладачі та навчальні заклади чітко заявляють про своє намагання залучити студентів з різних країн; зміст курсових матеріалів орієнтовано на інтернаціональний склад студентства; для підтримки та управління навчанням студентів з різних країн створюються організаційні та технологічні служби підтримки; навчальний процес не обмежений однією програмою та одним предметом, у ньому беруть участь більше ста студентів» [33].

Однак необхідно визнати, що вирішальними для розвитку освіти в сучасних умовах є економічні міркування. Студенти повинні набувати певних знань і навичок, щоб конкурувати у

світовій економіці, на ринку праці. Крім того, кваліфікований кадровий потенціал слугуватиме країні дієвою зброєю у глобальному змаганні [11, с. 248].

Заслуговує на увагу думка О. Дем'янчука, що сучасна університетська освіта робить наголос на розвитку комунікативних і творчих здібностей, конструктивної пристосованості до динамічних змін. Власне, ці навички покликані слугувати передусім економічним намірам [13, с. 15]. Тому потрібні глибокі дослідження, щоб встановити, куди ведуть світ нинішні тенденції. У нашому глобалізованому, взаємозалежному світі ці аспекти сучасної системи освіти набувають міжнародного характеру.

Г. Дейлі стверджує, що швидке і комплексне економічне зростання неодмінно призведе до глобальної кризи, якщо уряди держав світу не досягнуть згоди щодо рівномірного розподілу прибутків, соціальної рівноваги, захисту довкілля як для теперішнього покоління, так і для нащадків [11]. Зазначений комплекс проблем вдасться вирішити лише завдяки виваженій політиці, переходу до концепції сталого розвитку, на першому етапі, в галузі освіти і, у подальшому, суспільства та цивілізації.

Підґрунтя концепції сталого розвитку людства заклав сенатор В. Фулбрайт, започаткувавши у 1946 р. найбільш масштабну програму наукових обмінів США, котра діє донині. Щодо формування В. Фулбрайтом ідеї цілісності та взаємозалежності світу М. Богачевська-Хом'як висловила так: «Розглядаючи попелище Європи й розмірковуючи, як запобігти повторення таких війн, він (Фулбрайт – Б. Б.) вирішив, що тільки вмінням думати про світ як одну глобальну одиницю людство збереже себе. Це можливо лише за умови пізнання інших суспільств» [5, с. 6].

Стає очевидним, що людство змушене виробити та перейти на нову концепцію розвитку цивілізації. Такою концепцією прийнята на світовій конференції ООН у Ріо-де-Жанейро (1992 р.) концепція сталого розвитку суспільства.

У своїй «теорії універсального еволюціонізму» М. Моїсєєв стверджує, що «розробка такої стратегії здається найфундаментальнішою проблемою і потребою науки за всю історію людства» [21, с. 66]. Він зазначає, що «якщо людина не знайде необхідного ключа до своїх взаємовідносин з Природою, то вона приречена на загибель» [21, с. 11]. Цікавою є думка І. Стенгера та І. Пригожина, що «закони рівноваги мають високу узагальненість: вони універсальні» [с. 54].

Закони ж природи, які мають всеохоплююче значення, прийнято називати принципами. В зв'язку з цим можна стверджувати про концептуальну єдність принципів сталого розвитку в освітній сфері, індивідуалізацію діяльності фахівця, концепції безконфліктної педагогіки, педагогіки добра [14], онтопедагогіки чи педагогіки розвитку особистості, інвайронментальної педагогіки [22] чи педагогіки гармонії.

У контексті нашого дослідження варто проаналізувати групи рушійних сил, які зумовлюють глобальні процеси, глобальний характер перетворень загалом та університетської освіти зокрема:

- «взаємозумовленість і всеохоплюваність» виробничих і технологічних процесів (винахід відбувається в одній країні, розробка – в іншій, а виробництво – у третій);
- «мобільність трудових ресурсів» (ще від 70-х років ХХ ст. відбувається зовнішня міграція з країни в країну, динамічно зростає і внутрішня міграція);
- «торгівельно-комерційний бум» (набуває інтернаціонального характеру);
- «електронно-інформаційна революція» (гроші змінюють своє місцезнаходження і власника зі швидкістю електронних сигналів, інформаційні потоки долають усі кордони, а часом посягають і на суспільства);
- «тотальне забруднення» оточуючого середовища і пограбування природних ресурсів (глобальна проблема для всіх країн світу);
- «стандартизація» споживчих смаків і переваг розповсюдження «масової культури» на всі континенти і прошарки суспільства (призводить до нівелювання, знищення національних особливостей та рис);
- «розпад соціалістичної системи», крах СРСР та агресивна політика Росії – найвагоміші пришвидшувачі світової реструктуризації.

Наслідком виникнення та акселераційної дії зазначених рушійних сил є дисбаланс функціонування різних соціальних підсистем, що зумовлює особистісний дисбаланс. Інтенсивність та частота впливу цих рушійних сил на кожну людину з часом істотно зростають. Її звичайні уявлення руйнуються, адаптаційні механізми не встигають адекватно реагувати на постійний потік змін, які відбувається. Людина використовує будь-які уявлення, що здаються їй надійними та усталеними. Саме на цій хвилі почала розвиватися ідея про сталий, збалансований розвиток, де головним пріоритетом є люди, а не цифри та показники економічного зростання.

Варто погодитися з висновком А. Федотова, «що економічне зростання (середньостатистичне на планеті) має бути констатованим або ж взагалі зупинене і трансформоване в гармонійний розвиток людства, тобто у процес вдосконалення людини, її творчих і духовних начал, у процес накопичення знання та вдосконалення технологій при квазінульовому економічному зростанні. Розвиток людства не має межі» [30, с. 39]. Він же ставиться «до освіти як до відображення наукової картини світу» [30, с. 41].

На думку Ф. Олтбека, «із зростанням комерціалізації вищої освіти ринкові цінності проникли у традиційний університетський кампус. Одним з головних чинників стосовно цього є зміна у ставленні суспільства до вищої освіти: воно зараз як «приватне благо», що приносить користь тим, хто навчається чи займається дослідницькою діяльністю. З цієї точки зору виправданий той факт, що користувачі повинні платити за цю послугу, як вони платять за всі інші види послуг. Надання знання стає ще одним видом комерційної діяльності. Основний провайдер суспільних фондів – держава – з плином часу не бажає чи не може надавати ресурси, що потрібні для розширення сектору вищої освіти. Від працівників університетів та інших навчальних закладів очікують на віднайдення якомога більшої кількості джерел самофінансування. Вони зобов'язані думати переважно про себе як про бізнесові підприємства і менше – як про навчальні заклади» [32].

Я. Садлак говорить про «відверте визнання того, що глобалізація стала постійною рисою нашого соціального, економічного та культурного простору. Суттєво важливо використати те, що вона пропонує, а також запобігти небезпекам, які вона несе із собою» [24, с. 106].

Процеси глобалізації призводять до перегляду таких фундаментальних визначень, як демократія, громадянство, свобода і політика, а також соціальна роль університету [12, с. 104]. Виникнення глобального ринку, глобальної економіки та зниження ролі держави потребують врахування нових відношень між державою та університетом в епоху глобалізму.

Глобалізація зумовлює появу нових технологій, нових форм навчання, нового складу студентів (зростання розбіжностей за віком). Набуває масовості післядипломна освіта тих, хто працює, і тих, хто навчається протягом усього життя. Утворюються та активно пропонують свої послуги нові провайдери вищої освіти: комерційні корпоративні університети, віртуальні університети, змішані (традиційні та віртуальні) провайдери. Одночасно формуються нові та більш глобалізовані вимоги та сподівання студентів, що орієнтовані на ринкові відносини. Наукові дослідження у галузі вищої освіти опинилися перед поєднанням нової якості та нової кількості.

Таким чином, в основі популярної концепції сталого розвитку людства лежить неперервний процес розширення можливостей для вибору людиною власних шляхів і засобів підвищення якості свого життя за рахунок саморуху, самовдосконалення, власних зусиль і намагань, а не за рахунок поглинання невідтворюваних енергії, речовини та ресурсів, і при цьому не за рахунок та без позбавлення майбутніх поколінь задовольняти свої потреби в якісному житті.

З урахуванням вищеописаних аргументів потрібно формувати модель розвитку університетської системи освіти, що міститиме як суб'єкт та умови оцінки, так і об'єкт оцінки з позиції характеристик, індексу людського розвитку. Один з можливих варіантів вирішення цієї проблеми пропонує Л. Вербицька, стверджуючи, що «необхідне формування регіональних міждисциплінарних наукових проектів для вирішення, у першу чергу, екологічних, соціальних та економічних регіональних проблем, розробки тактичних і стратегічних планів розвитку, побудови сталих моделей для прогнозів, що враховують різноманіття чинників, які впливають на стан регіональної економіки і соціальної сфери» [7, с. 22].

Нинішні університети вимагають суттєвої модернізації, щоб набути підприємницького характеру, а їх адміністрації – структури і поведінки вищого управлінського ланцюга корпорації. Змістом підприємницької діяльності університету є обслуговування регіону на взаємовигідних та прибуткових напрямках. Сучасний університет підвищує культурно-освітній рівень у регіоні, надає можливості працевлаштування, глобалізує регіон шляхом поєднання місцевих можливостей із глобальними реаліями, притягує кваліфіковані людські ресурси та підприємства, що базуються на знаннях. Створення наукових парків і проведення прикладних досліджень, розробка інноваційних програм для бізнесу – все це перетворює університет в ядро економічного розвитку регіону. У традиційному сенсі університет перетворюється у центр збереження традицій, культурного надбання, саморозвитку талановитої молоді.

Глобалізаційні процеси у практиках країн світу за значимістю і сутністю впливу на системи університетської освіти висувають більше спільних, ніж відмінних, проблем перед науковцями, освітянами та студентами. Як констатує М. Богачевська-Хом'як, «проблеми в українських й американських науковців-викладачів спільні: брак часу на власну працю, незадоволення низькою платнею та рівнем навченості теперішнього суспільства, ... як забезпечити достатнє фінансування, рівний доступ до якісної освіти, баланс між наукою та потребами ринку, досягти соціалізації студентів як самостійних продуктивних громадян країни, не зашкодивши ані розвиткові особистості, ані єдності держави» [6, с. 6].

Прийняттям у 1999 р. Болонської декларації Європа вступила в епоху глобальних перетворень національних систем освіти, визначальною метою яких є створення якісно нової системи, що надала би реальну можливість кожній людині здобувати і поновлювати власні знання упродовж усього життя.

Отож, в контексті реалізації дослідження нами визначені основні глобальні процеси і проблеми світового рівня в конструктивному аспекті сталого розвитку, що неодмінно зумовлюють зміни університетської освіти: глобалізація ринків праці та послуг, у т. ч. навчальних; глобальний бум засобів зв'язку, поширення масової інформації; глобалізація економіки та інформатизації; глобалізація торгівельної системи; акселерація соціально-економічних та педагогічних процесів; тотальна інформатизація суспільства і, як наслідок, перехід до «суспільства знань»; зміна цінностей; розширення структури університетської освіти від елітарної до масової з набуттям постнаціонального характеру; виникнення та поширення інноваційних освітніх технологій; розширення свободи вибору навчальних програм, форм і часу навчання; зростання: кількості студентів, наукової інформації, мобільності, добробуту, вільного часу, демократизації, вікових параметрів тих, хто вчиться, злочинності, антропогенного навантаження на довкілля, інтернаціонального складу студентства, різноманіття форм навчання, часу навчання, навчання впродовж усього життя, якості освіти, протиріччя між якістю освіти, що надають традиційні університети, і потребами сучасних практик, потребами людини, швидкостей; держава більше не бажає чи не може бути основним провайдером університетської освіти і, як наслідок, формуються шість ключових ідей: нові базисні вміння для усіх (інформаційні технології, іноземні мови, технічна культура, підприємництво, соціальні навички), більше інвестувань в людські ресурси, інновації у викладанні та навчанні, цінність навчання, переусвідомлення керівництва і консультивання, наближення навчання до дому; адаптаційні механізми людини не встигають за цими змінами; фундаменталізація, гуманізація та екологізація, які спираються на новітні наукові уявлення про взаємодію природи та людини, співіснування людини з людиною, загальні закони «універсального еволюціонізму».

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова В. Наукові дослідження у приватних ВНЗ: перші досягнення, перспективи / В. Астахова // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22–27.
2. Багіров В. С. Світові тренди вищої освіти / В. С. Багіров // Міжнародна співпраця університетів як невід'ємна складова інноваційного розвитку вищої школи: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Чернівці, 16–18 травня 2013 р. – Чернівці: ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2013. – С. 53–54.
3. Березовська І. Інформаційні технології і роль викладача вищого навчального закладу в Україні сьогодні / І. Березовська // Україна в сучасному світі: конференція випускників програм наукового стажування у США. – К.: Стило, 2003. – С. 127–133.

4. Білорус О. Імперативи стратегії розвитку України в умовах глобалізації / О. Білорус // Політична думка. – 2001. – № 4. – С. 68–83.
5. Богачевська-Хом'як М. Плекаймо вміння розуміти різні культури / М. Богачевська-Хом'як // Слово і час. – 2001. – № 9 (489). – С. 5–7.
6. Богачевська-Хом'як М. Ідея школи в подвійній перспективі / М. Богачевська-Хом'як // Критика. – 2003. – № 3 (65). – С. 6–7.
7. Вербицкая Л. Программа «Интеграция» и задачи Федерального исследовательского университета / Л. Вербицкая // Alma mater. – 1999. – № 11. – С. 21–22.
8. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Всемирный статистический обзор по высшему образованию 1980–1995 гг. ЮНЕСКО. – Париж, 5–9 октября 1998. – 158 с.
9. Глобальний бум засобів зв'язку // Кур'єр ЮНЕСКО. – 2000. – Квітень-травень. – С. 12–13.
10. Глузман А. В. Професійно-педагогічна підготовка студентів університета: теорія і опыт исследования / А. В. Глузман. – К.: Поиск-изд. агентство, 1998. – 252 с.
11. Дейлі Г. Е. Поза зростанням: економічна теорія сталого розвитку; пер. з англ. / Г. Е. Дейлі. – К.: Інтелсфера, 2002. – 312 с.
12. Дем'янчук О. Політичні та інституційні аспекти впровадження закордонних моделей освіти в Україні / О. Дем'янчук // Україна в сучасному світі: конференція випускників програм наукового стажування у США. – К.: Стилос, 2003. – С. 102–112.
13. Дем'янчук О. Управління університетами в умовах демократизації: державний і приватний сектори вищої освіти / О. Дем'янчук // Зміни у свідомості українського суспільства на зламі тисячоліть / Редкол.: С. Рябов та ін. – К.: Вид. дім «КМ Academia», 2001. – С. 11–18.
14. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
15. Квієк М. Глобалізація і вища освіта / М. Квієк // Вища школа. – 2001. – № 4–5. – С. 107–117.
16. Квятковський С. Меморандум Європейської комісії «Навчання протягом усього життя» / С. Квятковський // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2002. – Вип. 3 (7). – С. 11–19.
17. Коваленко Т. А. Законодательство о частных учебных заведениях в общей системе образовательных реформ XIX–XX вв.: первое приближение к проблеме / Т. А. Коваленко // Ученые записки Харьковского гуманитарного института «Народная украинская академия». – Харьков: Око, 1997. – С. 45–54.
18. Мацуура К. Коперникова революція / К. Мацуура // Кур'єр ЮНЕСКО. – 2000. – Квітень-травень. – С. 43.
19. Мещанинов О. П. Духовність професіонала в контексті концепції сталого розвитку особистості / О. П. Мещанинов // Наукові праці: наук.-метод. журнал. – Вип. 7. – Т. 20: Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2002. – С. 15–22.
20. Мінаков М. Університет: криза ідентичності / М. Мінаков // Критика. – 2003. – № 3 (65). – С. 8–15.
21. Моисеев Н. Н. Быть или не быть... человечеству? / Н. Н. Моисеев. – М.: Молодая гвардия, 1999. – 288 с.
22. Нечепоренко Л. С. Онтопедагогіка та інвайроментальна педагогіка: навч. посібник / Л. С. Нечепоренко. – Харків: Основа, 2001. – 238 с.
23. Освітні технології: навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
24. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. – К.: Віпол, 2001. – 502 с.
25. Пригожин И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой; пер. с англ.; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климантовича и Ю. В. Сачкова / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
26. Рябов С. Громадянське суспільство, політична культура та перспектива демократії / С. Рябов // Зміни у свідомості українського суспільства на зламі тисячоліть. – К.: Вид. дім «КМ Academia», 2001. – С. 183–185.
27. Соколов В. С. Стан «ядром конденсации» / В. С. Соколов // Я – ФИЗТЕХ / сост.: Н. В. Карлов, Л. П. Скороварова, Н. Ф. Симонова. – М.: ЦентрКом, 1996. – С. 509–515.
28. Тацій В. Я. Кожний етап розвитку суспільства вимагає реформуваннями системи освіти / В. Я. Тацій // Вища школа. – 2001. – № 4–5. – С. 3–10.
29. Федорченко В. К. Стратегія розвитку освіти на порозі XXI століття (міжнародний аналітичний огляд) / В. К. Федорченко // Нові технології навчання: наук.-метод. збірник / Ред. кол.: В. О. Зайчук (гол. ред.), О. Я. Савченко та ін. – К.: НМЦ ВО, 2002. – Вип. 32. – С. 205–212.
30. Федотов А. Глобалістика – наука XXI в. / А. Федотов // Alma mater. – 1999. – № 11. – С. 39–41.

31. Ходаков В. Е. Высшее образование в Украине: взгляд со стороны и изнутри / В. Е. Ходаков. – Херсон: Олди-плюс, 2001. – 214 с.
32. Altbach Philip G. Higher Education and the WTO: Globalization Run Amok / Philip G. Altbach // International Higher Education. – 2001. – № 3.
33. Mason R. Globalizing Education: Trends and Applications / R. Mason. – London: Routledge Studies in Distance Education, 1998.
34. Sadlak J. Globalization and Concurrent Challenges for Higher Education / J. Sadlak // The globalization of higher education. – London: Open University Press, 1998. – P. 100–107.

УДК 378 (477):37.091

О. І. ЮХНО

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ПОЛІТЕХНІЧНИХ ІНСТИТУТАХ УКРАЇНИ (50– 80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Розглянуто особливості організації навчального процесу в політехнічних інститутах у 50–80-х роках ХХ ст. Констатовано підвищення творчої активності студентів, зміцнення їх зв'язків з виробництвом, зростання наукових робіт експериментального характеру, появу нових форм науково-дослідної роботи майбутніх фахівців – студентських конструкторських бюро, лабораторій, майстерень тощо. З'ясовано, що від 60-х років одним із шляхів удосконалення ефективності навчального процесу було широке запровадження електронно-обчислювальних машин. Охарактеризовано процес організації виробничої практики, самостійної навчальної та науково-дослідної роботи студентів. Показано основні недоліки організації навчального процесу у політехнічних інститутах України в досліджуваний період.

Ключові слова: навчальний процес, політехнічний інститут, навчальні плани, спеціальність, фундаментальні науки, самостійна робота, виробнича практика, інженерні кадри, науково-технічний прогрес.

О. И. ЮХНО

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ПОЛИТЕХНИЧЕСКИХ ИНСТИТУТАХ УКРАИНЫ (50–80-Е ГОДЫ ХХ ВЕКА)

Рассмотрены особенности организации учебного процесса в политехнических институтах в 50–80-х годах ХХ в. Отображено повышение творческой активности студентов, укрепление их связей с производством, увеличение научных работ экспериментального характера, появление новых форм научно-исследовательской работы будущих специалистов – студенческих конструкторских бюро, лабораторий, мастерских и т. д. Установлено, что с 60-х годов одним из путей совершенствования эффективности учебного процесса, было широкое внедрение электронно-вычислительных машин. Охарактеризован процесс организации производственной практики, самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов. Показаны основные недостатки организации учебного процесса в политехнических институтах Украины в исследуемый период.

Ключевые слова: учебный процесс, политехнический институт, учебные планы, специальность, фундаментальные науки, самостоятельная работа, производственная практика, инженерные кадры, научно-технический прогресс.

O. I. YUCHNO

THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT POLYTECHNIC INSTITUTES OF UKRAINE (1950S – 1980S)

In this article peculiarities of the organization of educational process at polytechnic institutes in the 1950s– 1980s have been considered. An increase in students' creative activity and number of scientific works of experimental character, strengthening of ties with production, emergence of new forms of scientific and research work of students – student's design offices, laboratories, workshops, etc was stated in the paper. It has been discovered that starting with the 1960s broad introduction of electronic computers was one of the ways of improvement of efficiency of educational process. The process of the organization of work practice, students'

individual study, scientific and research work has been characterized. Major disadvantages in educational process organization at polytechnic institutes of Ukraine in the period being explored have been presented in this article.

Keywords: *educational process, polytechnic institute, curricula, specialty, fundamental sciences, individual work, work practice, engineering staff, scientific and technical progress.*

Реформування української освіти з метою інтеграції зі світовим науково-освітнім простором є стратегічним напрямом її розвитку у XXI ст. Підготовка інтелектуальної еліти відіграє сьогодні ключову роль при визначенні статусу України на світовій арені. Для країн Європи характерною тенденцією є процес професіоналізації вищої освіти, коли пріоритетного значення набуває професійна підготовка науково-технічної еліти. Для кардинального оновлення освіти в Україні необхідно враховувати не лише реалії і перспективи соціально-економічного розвитку, освітні надбання розвинутих держав, а й власний історичний шлях. Вивчення вітчизняного досвіду підготовки інженерних кадрів у політехнічних інститутах є актуальним, адже саме його багатогранний аналіз сприятиме передбаченню тенденцій і перспектив подальшого розвитку вищої політехнічної освіти в нашій державі.

Мета статті – висвітлити особливості організації навчального процесу у політехнічних інститутах в 50–80-х роках ХХ ст. Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

- охарактеризувати навчальний процес підготовки інженерних кадрів у політехнічних інститутах України в досліджуваній період;
- окреслити нові організаційні форми навчальної роботи студентів;
- виявити шляхи інтенсифікації навчального процесу в інститутах;
- встановити основні недоліки навчального процесу політехнічних вишів.

Основоположні принципи раціональної організації навчального процесу у вищій технічній школі сформульовані у роботах Я. Ряппо, Я. Столярова, К. Симинського, Д. Петровського, І. Щербакова, А. Терпигорева, В. Осадчого, Д. Тітова, С. Кафтанова, В. Александрова, А. Реформатського, А. Рєви, Н. Державіна, Н. Карташева, А. Проніна, Н. Рождественського, А. Завалішина, І. Кудрявцева, Б. Телешева, В. Завьялова й ін. У дисертаційних дослідженнях В. Терентьева, Г. Волкотруб, А. Вороха, С. Ховрича, Є. Степанович містяться матеріали щодо розвитку вищої технічної освіти на різних історичних етапах. У фундаментальних працях Б. Єлютіна, Г. Таукач, Д. Зюзіна, О. Стояна А. Липовського аналізуються якісні і кількісні оцінки підготовки інженерів у технічних вишах в досліджуваній період.

У першій половині 50-х років ХХ ст. виникла невідповідність між зростаючими потребами до якості підготовки спеціалістів та можливостями вишів забезпечити високий рівень їх навчання. Ці суперечності поглиблювалися зі зростанням кількісної потреби суспільства у кваліфікованих спеціалістах, у тому числі інженерно-технічного профілю.

Можливості вишів в удосконаленні навчальних планів і програм та поліпшенні всього навчального процесу розширювалися постановою Ради Міністрів СРСР від 12 квітня 1956 «Про заходи поліпшення науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах» і виданим на його основі інструктивним листом № І-100 міністерства вищої освіти СРСР. Розширювалися права навчальних закладів щодо внесення змін до навчальних планів, скорочення лекційних курсів і зміни практичних занять, за рахунок чого збільшувався час на самостійну роботу студентів (СРС). Радам вишів давалося право вводити факультативні курси з новітніх досягнень науки і техніки, уніфікувати навчальні плани і програми з однойменних курсів, які викладалися студентам різних спеціальностей [12, с. 173].

У багатьох інститутах скоротилися лекційні курси, поширилися курси, семінари та практикуми за вибором студентів, більше стало проводитися факультативних курсів з новітніх науково-технічних досягнень, розширилася фізико-математична підготовка майбутніх інженерів.

Удосконалення навчального процесу та розвиток СРС створювало умови для зростання науково-дослідної діяльності та поєднання її з навчальною. Тільки за 1955–1956 рр. обсяг госпдоговірних робіт з політехнічних та машинобудівних вишах міністерства вищої освіти СРСР зріс з 70,2 до 1180 млн. крб. У результаті збільшувалася кількість курсових і дипломних робіт, тематика яких була пов'язана з науковими проблемами кафедри і виробництва. Так, якщо

в 1955–56 навчальному році студенти радіотехнічного факультету Львівського політехнічного інституту (ЛПІ) виконали на реальні теми 22 курсових і 18 дипломних проєктів, то в наступному навчальному році реальне курсове та дипломне проєктування стало домінуючим на всіх кафедрах інституту [12, с. 175–176].

До середини 1960-х років порівняно з 1945 р. чисельність студентів політехнічних інститутів зросла майже вдвічі. Було впроваджено нові спеціальності. Завдання педагогічних колективів вишів полягало не тільки у тому, щоб дати студентам міцні знання з різних фундаментальних і спеціальних наук, а й прищепити їм навички самостійної творчої роботи. З цією метою при складанні навчально-методичних планів у 1960-ті роки враховувалась необхідність поглиблення фізико-математичної і загальної інженерної підготовки, скорочення кількості спеціалізацій з метою підготовки інженера широкого профілю, розвиток дисциплін, що поглиблювали б знання в галузі управління виробництвом, засвоєння студентами нових методів, які застосовуються в інженерних і конструкторських розрахунках, створення умов для вдосконалення самостійної роботи студентів, залучення студентів до дослідної роботи, самостійного вирішення практичних завдань тощо [11, с. 109].

Зміцнення зв'язків студентів з виробництвом, зростання наукових робіт експериментального характеру, підвищення творчої активності студентів призвели до виникнення нових форм наукової роботи майбутніх фахівців – студентських конструкторських бюро, лабораторій, майстерень. З другої половини 60-х років у навчальний процес політехнічних ВНЗ все більше вводять нові прогресивні форми навчання, зокрема, програмоване навчання із застосуванням кібернетичних контрольно-навчаючих машин, а також інші технічні засоби: телебачення, кіно, магнітофонні записи тощо, які у поєднанні з традиційними формами навчання забезпечували вищу якість підготовки фахівців [12, с. 178].

Вищі навчальні заклади стали більше уваги приділяти пошукам нових методів і засобів навчання, ширше впроваджувати у навчальний процес принципи наукової організації праці. Особлива увага надавалася удосконаленню організації навчального процесу студентів молодших курсів, ліквідації розриву, який існував між вищою і середньою загальноосвітньою школою, адже значний відсів студентів і низька успішність припадали саме на I курс. Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти УРСР запропонувало вжити заходи щодо покращення підготовки майбутніх фахівців на перших курсах з урахуванням кращого досвіду ряду ВНЗ, зокрема ЛПІ. Розроблена цим ВНЗ програма заходів була надіслана у вищі країни як інструктивний лист, що свідчить про високий рівень організації навчального процесу у політехнічних вишах.

У ЛПІ було впроваджено плани-графіки навчальних занять на кожний семестр. Їх одержував кожен студент. В них були відображені всі види навчальних занять: лекції, практичні та лабораторні заняття, колоквиуми, семінари, домашні завдання. В кожній темі всіх видів занять вказувалася обов'язкова та допоміжна література з визначенням розділу, параграфу, номерів задач і т. д. Приводився графік виконання обов'язкових завдань із зазначенням кількості годин, необхідних для їх виконання. При складанні завдань враховувався бюджет часу студента [1, арк. 30].

Ефективність виконання планів-графіків досягалася системою контролю. У виші було впроваджено журнал виконання обов'язкових завдань на кожную академічну групу та встановлено контрольні строки перевірки поточної успішності студентів з якісними показниками. У відповідну графу проти прізвища студента в контрольний строк викладачем навчальної дисципліни проставлялася залежно від обсягу і якості виконаних обов'язкових завдань певна кількість балів. Так створювалася можливість своєчасно проконтролювати поточну успішність кожного студента, студентської групи, курсу, успішність з окремих дисциплін, й оперативно впливати на виправлення недоліків. Крім того, такий комплекс заходів надавав змогу навчальній частині, факультетам та кафедрам більш ефективно контролювати роботу не лише студентів, а й викладачів.

Досвід роботи ЛПІ показав, що впровадження планів-графіків і журналів обліку виконання завдань значно сприяв поліпшенню успішності студентів. Так, якщо в 1965–66 навчальному році абсолютна успішність студентів I курсу радіотехнічного факультету

інституту за наслідками зимової сесії складала 79%, то в наступному навчальному році після впровадження згаданого комплексу заходів – 89,4% [1, арк.31].

У березні 1968 р. міністерство провело республіканську міжвузівську науково-методичну конференцію з питань організації СРС. Рекомендації конференції становили обґрунтовану систему заходів, направлених на вирішення таких завдань, як планування самостійної роботи, співвідношення обсягів планової навчальної і СРС, методика активізації та психолого-фізіологічні проблеми СРС, напрямки і зміст науково-дослідних робіт в галузі організації СРС тощо [2; арк.86].

СРС мала за мету не тільки закріпити і поглибити знання програмного матеріалу, а й розвинути творчі навички майбутніх фахівців, навчити організовувати свій час, самостійно розбиратися у потоці наукової інформації. Удосконалення організації СРС студентів у політехнічних інститутах проводилося за такими напрямками: покращення планування навчального процесу, приведення у відповідність трудомісткості СРС з бюджетом часу, зв'язок курсових проектів з аудиторною роботою. Організація виконання СРС проходила в різних формах. На більшості спеціальних кафедр були проектні кабінети, в яких студенти одержували необхідні матеріали для курсових робіт. Крім того, для СРС використовувалися робочі кімнати в гуртожитках, обладнані показовими посібниками [10; с. 42, 46].

Аналіз архівних документів показує, що з першого і до останнього курсу ретельно викладалися дисципліни навчального плану. У кожному з напрямків існувала система підготовки інженерних кадрів широкого профілю, що орієнтувала на якісну підготовку спеціалістів відповідно до вимог науково-технічного прогресу. З кожної спеціальності розробляли «модель спеціаліста», де було визначено обсяг знань, навичок, які повинен мати майбутній фахівець, визначено рівень загальноприродничої і загальноінженерної підготовки спеціаліста певної галузі виробництва.

На основі «моделі спеціаліста» розроблялися навчальні плани кожної спеціальності з урахуванням підготовки спеціаліста широкого профілю, що забезпечувалося б уніфікацією навчальних планів у межах вишу для I–III курсів і факультету (певної галузі промисловості) – I–III курсів.

Методичні комісії і навчальна частина вишів працювали над вивченням ефективності послідовності загальнонаукового, загальнопрофесійного і спеціального циклу дисциплін, щоб студент постійно пам'ятав про необхідність вивчення наступної дисципліни і при вивченні кожної з них розумів її зв'язок з майбутнім фахом [10, с. 25].

На основі навчальних планів розроблялися робочі навчальні плани для всіх спеціальностей. Виклад дисциплін, як правило, проводився згідно з типовою програмою, затвердженою навчально-методичним управлінням вищої освіти мінвузу СРСР. З усіх курсів, що читалися в політехнічних вишах на основі типових програм, кафедри розробляли робочі програми, які раз в два навчальні роки перезатверджувались. У розподілі годин, які відводилися СРС з усіх дисциплін, що вивчалися у виші, включалися також години для організації науково-дослідної роботи студентів (НДРС) у процесі навчання, лабораторні та практичні заняття, а також перелік основної і допоміжної літератури, яка рекомендувалася студентам. Для кожного заняття вказано технічні засоби навчання і форми контролю за роботою студентів [10, с. 25].

У політехнічних інститутах України за досліджуваній період з багатьох дисциплін розроблялися і структурно-логічні схеми, в яких було визначено матеріал з попередніх курсів при вивченні кожного розділу або теми і застосування одержаних знань у дисциплінах, що будуть вивчатися пізніше. Завершення роботи над складанням структурно-логічних схем з усіх дисциплін давало можливість створити сітковий графік навчального процесу на весь період навчання, в якому відтворювалися важливі питання логічного зв'язку усіх курсів, що читалися у виші, їх оптимальної послідовності тощо.

У 1975 р. в навчальний процес запроваджено систему НДРС. Основний зміст цієї роботи спрямований на формування у студентів спеціальних дослідницьких навичок, вивчення ними методики проведення наукових досліджень з використанням технічних засобів. У її рамках почато викладання курсу «Основи наукових досліджень» та навчальний практикум «Основи технічної творчості». Розроблений комплексний план організації НДРС, був розрахований на

весь час навчання, і передбачав елементи наукових досліджень при виконанні дипломних і курсових проєктів, лабораторних робіт, проведенні навчальної та виробничої практик.

З метою ефективнішого залучення студентів до наукової роботи з 1976–77 навчального року запроваджувалися на профільюючих кафедрах студентські наукові семінари. Робилися спроби проводити такі семінари в підрозділах науково-дослідних інститутів і на промислових підприємствах, з якими кафедри були пов'язані розробкою наукової тематики [9, с. 41].

Про інтенсифікацію навчального процесу свідчило широке використання технічних засобів. Зокрема, великого значення надавалося створенню з метою студентів умов для набуття навичок роботи на електронно-обчислювальних машинах (ЕОМ). Використання невеликих лічильних машин на практичних і лабораторних заняттях стало звичним для всіх кафедр. У 1978 р. в Київському політехнічному інституті (КПІ) кількість типів невеликих лічильних машин, що використовувалися у навчальному процесі, збільшилася вдвічі (з 545 до 1065). Для навчального процесу було створено 57 класів лічильної техніки. У цьому ж році у навчальному процесі використовувалися 4 класи для ЕОМ, що давало можливість вирішувати понад 50 тис. студентських завдань урік. Машинний час у 1978 р. на одного студента дещо збільшився порівняно з 1977 р. і складав 335 годин [3, арк. 58–60].

У 1980 р. у ЛПІ загальний обсяг машинного часу становив 90562 години. За період з 1976 р. до 1980 р. парк ЕОМ у виші збільшився на 22 одиниці [7, арк. 62]. У Донецькому політехнічному інституті у 1982 р. загальний обсяг машинного часу становив 80823 години [8, арк. 33].

Таким чином, у 70–80-і роки одним із шляхів удосконалення ефективності навчального процесу з метою покращення якості підготовки інженерних кадрів було широке запровадження ЕОМ. Кафедри забезпечувалися потрібною технікою, з кожним роком зростала їх кількість, збільшувався машинний час на одного студента. Проте це не забезпечувало належної якості підготовки майбутніх фахівців. Виникали проблеми з використанням ЕОМ, оскільки машини часто псувалися, а відповідного обслуговуючого персоналу не було. Колективи інститутів, передусім кафедри, почали залучати до цієї справи фахівців з промислових підприємств, хоча ця робота їх не завжди приваблювала. Високорентабельна техніка у політехнічних вишах використовувалася загалом неефективно, майбутній інженер не одержував належної машинної практики, про що свідчать досліджувані документи і матеріали [10, с. 42].

Особлива увага у політехнічних інститутах приділялася фундаменталізації навчального процесу. Цьому сприяв наказ міністерства вищої і середньої спеціальної освіти України № 51 від 30 січня 1976 року «Про призначення базових кафедр у вузівських центрах» [3; арк.24]. Це було пов'язано з глибоким проникненням фундаментальних наук у сферу інженерних курсів. В цьому ж році визначено базові кафедри Київського вузівського центру: це були кафедри КПІ – вищої математики, фізики, теоретичної механіки, опору матеріалів. При всіх базових кафедрах в інституті відкритися предметні аудиторії та кабінети. Проте базові кафедри Київського вузівського центру були недостатньо забезпечені методичними матеріалами, оскільки майже не мали розмножувальної техніки [4, арк. 35].

У 1978 р. в КПІ на всіх базових кафедрах було складено перспективні плани роботи на 1978–79 навчальний рік, плани обладнання кафедр, плани підготовки видання методичної літератури тощо. Кафедра теоретичної механіки КПІ організувала консультації провідних викладачів для викладачів кафедр теоретичної механіки інших вишів Києва з наукових, методичних і методологічних питань, завершення роботи над створенням методичних вказівок до проведення студентських наукових семінарів і організації наукової роботи студентів з теоретичної механіки [3, арк. 23–24, 27].

У 80-х роках удосконалення фундаментальної підготовки студентів проводилося у таких напрямках: підвищення якості проведення занять з фундаментальних наук (зокрема, застосування проблемного навчання), забезпечення наступності у вивченні фундаментальних, загальних інженерних і профільюючих дисциплін тощо. Важливим фактором удосконалення підготовки майбутніх фахівців було підвищення рівня та якості викладання, удосконалення педагогічних знань і методичної майстерності викладачів. З цією метою, наприклад, у КПІ працював загальноінститутській психолого-педагогічний семінар і методичні семінари на кафедрах [5, арк. 16–17].

У досліджуваній період у політехнічних інститутах України значна увага приділялася практиці студентів. Існували три різновиди практики загальною тривалістю 24–36 тижнів. На перших двох курсах у навчальних майстернях інституту проводилася навчально-виробнича практика, яка мала за мету підготувати студентів до спеціальної виробничої практики на робочих місцях підприємств. Перед завершенням навчання у виші студенти проходили переддипломну практику.

Досвід проведення практики вивчався безпосередньо на заводах і фабриках. Результати обговорювалися на засіданнях кафедр, вчених радах тощо. Робилися відповідні висновки, вживалися заходи щодо раціоналізації розподілу студентів-практикантів на виробництва, організації виробничої практики, забезпечення керівництва кваліфікованими викладачами. Розроблялася навчально-методична документація практики з урахуванням рівня науково-технічного прогресу, складалися наскрізні програми практики [10, с. 52].

Практика проводилася на передових підприємствах Львова, Харкова, Запоріжжя, Маріуполя, Краматорська та інших міст. До 65% студентів проходили практику на інженерно-технічних посадах, безпосередньо в цехах за профілем своєї майбутньої професії, що дозволяло ознайомитися з технологією виробництва і набути необхідний досвід роботи. Методика проведення практики постійно вдосконалювалась. Стало традицією проведення студентських наукових конференцій за підсумками практики [9, с. 37].

Поряд з цим в навчальному процесі політехнічних вишів були істотні недоліки, які негативно позначалися на якості підготовки фахівців, зокрема:

- загальний теоретичний і практичний рівень підготовки багатьох випускників вишів відставав від темпів науково-технічного прогресу;
- були відсутні змістовні підручники та навчальні посібники з багатьох дисциплін, особливо з новітніх галузей науки і техніки;
- інститути недостатньо приділяли уваги розробці комплексних робіт, створенню крупних наукових колективів із співробітників різних кафедр і факультетів для їх виконання і проведення наукових досліджень на стиках наук;
- проводилася недостатня робота стосовно залучення кращих фахівців виробництва до навчання в аспірантурі, внаслідок чого з більшості спеціальностей прийом проводився без належного конкурсу;
- існували недоліки в організації і проведенні виробничої практики. Не завжди характер роботи студентів на робочих місцях відповідав вимогам навчальних програм. Частина підприємств використовували студентів як допоміжну робочу силу і направляли їх на відстаючі дільниці з низьким рівнем організації праці. Підприємства неохоче призначали студентів-практикантів старших курсів на посади інженерно-технічних працівників. Іноді практикою керували малокваліфіковані спеціалісти підприємств [6, арк. 95].

Із вищесказаного можна зробити такі висновки:

1. У 50–80-х роках ХХ ст. у політехнічних інститутах України здійснювався пошук шляхів підвищення ефективності навчального процесу, що був спрямований на підготовку інженера широкого профілю, добре обізнаного з основами фундаментальних наук та зі сформованими практичними навичками роботи на виробництві.

2. Зміцнення зв'язків студентів з виробництвом, зростання кількості наукових робіт експериментального характеру, підвищення творчої активності студентів призвели до виникнення нової форми наукової роботи майбутніх фахівців – студентські конструкторські бюро, лабораторії, майстерні тощо.

3. Інтенсифікація навчального процесу у політехнічних інститутах досягалася шляхом використання ЕОМ. З другої половини 60-х років у вишах все більше вводять нові прогресивні форми роботи, зокрема програмоване навчання з застосуванням кібернетичних контрольно-навчальних машин, а також інші технічні засоби: телебачення, кіно, магнітофонні записи тощо.

4. Основними недоліками організації навчального процесу були: відставання від темпів науко-технічного прогресу, відсутність навчальних посібників з новітніх галузей науки і техніки, недосконале проведення машинної та виробничої практики, недостатня робота щодо створення крупних наукових колективів із співробітників різних кафедр і факультетів для

розробки та виконання комплексних завдань та проведення наукових досліджень на стижах наук.

ЛІТЕРАТУРА

1. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України у Києві (ЦДАОВУ). Ф. 4621, опис №13, спр. 326.
2. ЦДАОВУ. Ф. 4621, опис № 13, спр. 601.
3. ЦДАОВУ. Ф. 4621, опис № 13, спр. 4430.
4. ЦДАОВУ. Ф. 4621, опис № 13, спр. 3536.
5. ЦДАОВУ. Ф. 4621, опис № 13, спр. 6009.
6. ЦДАОВУ. Ф. 4621, опис № 13, спр. 1459.
7. Державний архів Львівської області. Ф. 120, опис № 40, спр. 552.
8. Державний архів Донецької області. Ф. 1087, оп. № 1, спр. 4360.
9. Буцко М. І. Державний університет «Львівська політехніка» 1844–1994 / М. І. Буцко, В. Г. Кипаренко. – Львів: Вид-во держ. ун-ту «Львівська політехніка», 1994. – 145 с.
10. Волкотруб Л. М. Підготовка інженерних кадрів у технічних вузах України (друга половина 70-х – перша половина 80-х років ХХ ст.): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Л. М. Волкотруб – К., 1998. – 194 с.
11. Київський політехнічний інститут: нарис історії / [Беляков Г. Ф., Василенко Є. С., Вілков М. Ф. та ін.]; Згуровський М. З. (гол. ред.). – К.: Наукова думка, 1995. – 320 с.
12. Трусъ А. И. Техническая школа в условиях упрочнения социализма (1938–1958): монография / А. И. Трусъ. – М.: Прометей, 1989. – 223 с.

УДК 796637(498.6) «XIX/XX»

О. Т. ВИННИЧУК

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ БУКОВИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Охарактеризовано процеси становлення та розвитку фізичної культури в школах Буковини в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. Визначено причини та охарактеризовано недоліки процесу становлення фізичної культури в освітній політиці Габсбурзької монархії. Доведено, що соціально-політичне життя буковинців у другій половині ХІХ ст. сприяло запровадженню реформістсько-інноваційних підходів до народної школи, які вже були апробовані в західноєвропейських країнах. Встановлено основні підходи до реалізації змісту фізичної культури учнів шкіл на Буковині в досліджуваній період.

Ключові слова: фізична культура, гімнастика, народні школи, освітній процес.

О. Т. ВИННИЧУК

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ БУКОВИНЫ КОНЦА ХІХ – НАЧАЛА ХХ СТОЛЕТИЯ

Дана характеристика процессов становления и развития физической культуры в школах Буковины в конце ХІХ – в начале ХХ ст. Определены причины и охарактеризованы недостатки процесса становления физической культуры в образовательной политике Габсбургской монархии. Доказано, что социально-политическая жизнь буковинцев во второй половине ХІХ ст. способствовала внедрению реформаторско-инновационных подходов к народной школе, которые уже были апробированы в западноевропейских странах. Выделены основные подходы к реализации содержания физической культуры учеников школ на Буковине в исследуемый период.

Ключевые слова: физическая культура, гимнастика, народные школы, образовательный процесс.

PHYSICAL CULTURE IN EDUCATIONAL PRACTICE OF BUKOVYNA IN THE LATE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES

The process of physical culture establishment and development in schools of Bukovyna in the late 19th – early 20th centuries has been described. The reasons for and the disadvantages of the physical culture establishment process in the educational policy of Habsburg Monarchy have been determined and characterized. It has been proven that social and political life of the residents of Bukovyna in the second half of the 19th century helped to implement reformation and innovative methods into public schools, which had been already approbated in Western European countries. Basic approaches to the implementation of the content of physical culture of the pupils in Bukovyna in the period being explored have been pointed out.

Keywords: *physical culture; gymnastics; public schools; educational process.*

Аналіз сучасної системи освіти в Україні загалом та фізичного виховання як її вагомої складової зокрема дозволяє стверджувати, що в суспільстві різко зменшився інтерес до занять фізичними вправами, малоефективним є управління процесом фізичного виховання в освітній галузі, здебільшого не відповідає сучасним вимогам рівень компетентності фахівців фізичної культури. Одночасно продовжує зростати рівень захворюваності дітей та підлітків. Означене вимагає пошуків нового підходу до вирішення проблеми розвитку сучасної національної системи фізичного виховання школярів. Вона повинна формуватись з урахуванням регіональних особливостей та передового світового досвіду в галузі фізичного виховання.

Актуалізується, зокрема, вивчення історії розвитку освітніх практик на західноукраїнських землях – Галичині, Буковині, Закарпатті, які в різні історичні періоди перебували у складі чужоземних держав. Ця обставина зумовила своєрідну особливість національно-культурного життя в цих регіонах.

У роботах сучасних дослідників (Я. Боднар, О. Вацеба, Є. Приступа, А. Цьось та ін.) фізичне виховання другої половини XIX – початку XX ст. розглянуто як загальнопедагогічну проблему, порушено питання становлення та розвитку гімнастично-спортивних товариств і об'єднань у різні історичні періоди в окремих регіонах України. У дослідженні В. Мужичка розглянуто педагогічні засади організації фізкультурно-спортивної роботи в загальноосвітніх школах Західної України.

В наукових дослідженнях з історії українського шкільництва на Буковині (Л. Кобилянська, І. Ковальчук, О. Пенішкевич,) порушено окремі аспекти означеної нами теми. Окремої уваги заслуговує дисертаційне дослідження Н. Гнесь, в якому виокремлено та охарактеризовано етапи розвитку фізичного виховання учнів народних шкіл Буковини в досліджуваний період [5].

Метою роботи є характеристика процесу становлення і розвитку фізичної культури учнів шкіл Буковини.

Детальний аналіз історико-педагогічної літератури й архівних джерел, а також матеріалів періодичних видань означеного періоду переконують нас у тому, що стан фізичного виховання в народних школах Буковини упродовж монархічного устрою змінювався внаслідок прогресивних зрушень у змісті і методиці початкової освіти під впливом різних зовнішніх та внутрішніх факторів. У загальному контексті освітньої політики й поступу народного шкільництва в краї, починаючи з 1869 р., знаходимо зацікавлений та однастайний підхід австрійської влади до організації фізичного виховання в неподільній єдності з іншими заходами щодо підвищення загального культурного рівня населення в центрі та на периферії монархії.

Особливу увагу в Габсбурзькій монархії звертали на вивчення основних гімнастичних вправ, оволодіння рухами, розвиток сили, спритності, витривалості та інших особистісних якостей, оскільки саме вони дозволяли розвивати тіло людини змалку, застосовувати фізичну досконалість у праці та військовій службі з максимальною користю не лише для себе, а насамперед для держави: «З сільських шкіл столяри, муляри, гірники отримують собі поповнення, з села походить ядро військового складу армії. Для них усіх гімнастика в школі є бажаним і корисним предметом та навіть необхідним. Стосовно цісарської королівської армії, то переваги гімнастики побачили під час останніх воєнних дій і навряд чи варто сумніватися,

що відтепер фізичним вправам у цісарсько-королівській армії надаватимуть більше уваги, ніж це було дотепер» [9].

На такі преференції в системі освіти монархії неодноразово вказували тодішні педагоги і громадські діячі Буковини К. Павлюк, І. Савицький, М. Шкурган та ін.

Архівні дані [6; 7; 8; 9; 10] свідчать про дотримання Крайовою шкільною радою Буковини основних положень законодавчих актів міністерства віросповідань і освіти Австрії з організації освітнього процесу в народних школах краю, зокрема з фізичної культури.

Зауважимо, що майже через 30 років після оприлюднення загальнодержавного «Закону про освіту» (1869 р.) з переліком обов'язкових шкільних предметів освітяни Буковини у 1894–1896 навчальних роках все ще звітували про незадовільний стан організації фізичного виховання в початковій ланці шкільної освіти. Так, у звіті про стан шкільних справ в краї, в параграфі «Гімнастика» зазначено, що про фізкультурно-спортивне навчання можна говорити лише в окремих школах Буковини, оскільки в більшості шкіл відсутні спортивні зали та необхідне спортивне обладнання. Проводиться лише обмежена кількість занять і то в теплий час на шкільному подвір'ї у вигляді вільних і стройових вправ. Узимку в цих та інших школах вправи проводяться у класних кімнатах. Тут же зазначалося, що фізичне виховання могло би проводитися майже у всіх школах, оскільки наявною є достатня кількість здібних учителів, якби були створені мінімальні умови для таких занять [20].

Згідно із статистичними даними, «народних шкіл було на Буковині з кінцем шкільного року 1894/95 разом 327 з 601 класами (проти 319 з 540 класами минулого року)» [19].

У звіті про стан народної освіти на Буковині за 1897–1898 навчальний рік читаємо: «Заняття з фізичного виховання проводились у 292 школах з 349». Щодо виконання навчальних програм наголошувалося, що на належному рівні заняття з фізичного виховання проводяться лише у чоловічій школі в м. Чернівці. У решті шкіл через нестачу спортивного обладнання заняття зводяться до виконання вільних і стройових вправ на шкільному подвір'ї в теплу пору року. Додавалось також, що за такого стану речей урізноманітнити заняття можливо через використання природних умов, а саме: організувати зі школярами заняття з бігу, їзди на лижах, плавання у природних водоймах [21].

Зауважимо, що означений поступ у розвитку методики станом на 1898–1899 навчальний рік не вніс кардинальних змін у навчання гімнастики в народних школах Буковини. Підтвердження для такого висновку вбачаємо в результатах інспекції чернівецьких народних шкіл за вказаний рік. Тут, зокрема, йдеться про те, що гімнастичні заняття не можуть проводитися нормально у більшості шкіл у негоду, бо необхідні приміщення (спортивні зали) в них відсутні. В атмосфері занять на спортивних майданчиках не вистачає простого спортивного запалу: команди подаються монотонним голосом, а вправи проводяться в'яло, сповільнюється їх темп, хлопці через нестачу руху сумують і починають розмовляти. Поведінка дітей на майданчику несвідома, марширування виконується повільно. У стрибках у довжину з розбігу учням не дозволяється бігти один за одним при маленькому розмірі майданчика неможливо їх вишикувати у дві шеренги. Часто витрачається багато часу на ходьбу за рахунок інших рухів і вправ [22].

Не кращою була ситуація в наступному навчальному році. У річному звіті в розділі «Гімнастика» зазначалось, що її проводили у 277 школах. Деякі заняття обмежувались елементарними вправами через нестачу спортивного обладнання і приміщень для організації рухливих вправ і спортивних ігор [21].

Деякі народні школи краю, переважно міські, мали можливість проводити уроки з «гімнастики» в обсязі, запланованому державними навчальними планами (1874 р.), у деяких школах на фізичне виховання відводили меншу кількість годин, ніж пропонувалося нормативними документами [13, арк. 2]. Це зумовлювалося матеріально-технічними можливостями та фінансовою скрутою шкіл краю.

Глибокому осмисленню причин такого становища порушеної проблеми, народного шкільництва загалом сприяють проаналізовані нами джерела, в яких учителі-практики висловлюють власні оціночні судження. Показово, що в таких матеріалах оприлюднені взаємозумовлені питання: як впливали законодавчі акти на загальний стан навчання в народній

школі та чи його реальна оцінка співпадала з аналізом фактів впливу на підвищення загального культурно-освітнього рівня.

У цьому контексті показовими є міркування І. Бажанського, який практикував у народній школі в с. Окно й у педагогічній пресі неодноразово вдавався до аналізу порушеного питання [3]. Так, скажімо, для розуміння особливостей навчання учнів гімнастичних вправ він писав у 1890 р., що від учителів вимагається спеціальних зусиль через певні об'єктивні причини: «Учитель, который и сего предмета такъ какъ другихъ учить хоче, має найбільше клопоту, а то одно, що при многихъ школахъ нема ѳтповедныхъ на то местцъ, а друге, що до науки сего предмета нема ѳтповедныхъ пѳдручникѳвъ въ русскѳмъ языкѳе. Не дивно отже, що съ симъ предметомъ въ нашихъ народныхъ школахъ такъ млаво иде» [3, с. 146].

Можемо визнати, що цей компонент навчання був дуже важливим у поглядах педагога на зміст освіти дітей. Однак І. Бажанський цілком слушно зазначав, що якість гімнастичних вправ не відповідає існуючим приписам, оскільки реальне становище народної школи було значно важчим, аніж її теоретичне обґрунтування в законі від 1869 р.: «Задачею народной школы есть дети норовственно (с. е. морально) релігійно воститовати, душевни ихъ сили розвивати, ихъ – знаніями и способностями и потребными къ дальшому до житъя образованью – заосмотрити и основу для воспитанья гѳдныхъ людей и членѳвъ общественности (суспѳбности) положить» [3, с. 98].

Мета освіти в Австро-Угорській імперії визначалися характером її політичного устрою як просвітницької монархії, передусім такими чинниками, як: «зміцнення імперії, єдність народів, що до неї входили, сприяння розвитку економіки, ...духовне збагачення особистості, ...доступність освіти для всіх народів імперії, врахування національної культури різних народів та їх право навчатися рідною мовою, поступове обмеження церкви на освіту, перехід від навчання за бажанням батьків до обов'язкової початкової освіти, стандартизація змісту освіти та її організації, суворе регламентування шкільного життя тощо» [17, с. 104–105]. Зауважимо, що рішення офіційної влади дуже повільно впроваджувались у реальну практику народної школи.

Вивчення архівних документів, законодавчих актів, директивних розпоряджень дозволило акцентувати увагу на питанні експлуатації дитячої праці в монархії. Зростаючі темпи реформування промислового сектора в країнах Європи в кінці XIX – на початку XX ст. зніціювали принципово нову соціокультурну ситуацію в більшості держав: масове початкове навчання ставало суспільною необхідністю, яка спонукала уряди до поблажливого ставлення до всіх суспільних прошарків – аж до найбіднішого населення.

Однак запит на просту і малокваліфіковану та ще й, окрім усього іншого, дешеву дитячу працю повсюдно зростав. Відтак, як стверджують джерела [14; 15], лише до 50 % всіх дітей Буковини могли навчатися в народних школах унаслідок такого перерозподілу пріоритетів.

Аналогічну тему порушив В. Андрієвич в часописі «Bukowiner Pädagogische Blätter» («Буковинський педагогічний журнал»), де зазначав, що в селах батьки прагнули уникати відвідування школи їх дітьми: «...Одні родчъ кажуть, що ихъ дѳти мають то сю то иншу хоробу; другі удають, що ихъ дѳти слѳпї, глухї, нѳмї або дурнї; инші зновъ звиняють ся, що вони бѳднї та що пороздавали дѳтей по чужихъ селахъ на службу и т. д. Все то есть ихъ єдина цѳль до увѳльнення дѳтей вѳдъ посьщення школы» [1, с. 225].

Однією з основних причин поганого відвідування школи буковинськими дітьми, зокрема в селі, І. Бажанський вважав загальну убогість людей: «Лѳто бѳднему воля – житѳе, но зима – смерть. Ни сардачины, ни постолятъ, – якъ будетъ бѳднѳй посылати голу и босу дитину до школы? Накладати на него грошевую кару было бы безсовѳстно...» [2, с. 54].

Попри означені проблеми, економічний та соціокультурний поступ Буковини зумовлював розвиток педагогічної науки, серед основних положень якої виокремлюємо визнання розвитку розумових і фізичних сил кожної дитини задля якнайвищої її здатності до праці.

Означене підтверджується листом у 1909 р. до Крайової шкільної ради в Буковині з міністерства віросповідань і освіти Австрії, де, зокрема, йшлося про «необхідність приділення більшої уваги фізичній підготовці шкільної молоді, про безцінне значення фізичної підготовки для фізичного розвитку підростаючого покоління, яке не може лишатись поза увагою як кожної людини, так і держави. Тому міністерство схиляється до того, щоб за допомогою шкіл взяти

турботу не лише про організацію молодіжних ігор, й про сприяння розвитку інших видів спорту, зокрема плавання, відтак буде надаватись посилене сприяння у будівництві необхідних споруд» [11, арк. 5].

На початку другого десятиліття XX ст. міністерство віросповідань і освіти Відні винесло на обговорення урядів провінцій монархії пропозицію щодо створення при крайових шкільних радах центрів з питань фізичного виховання школярів (за прикладом діючого з 1911 р. в Нижній Австрії). Означений комітет мав складатися з представників крайового шкільного уряду, спортивних об'єднань, лікарів та здійснювати свою роботу щодо підвищення кваліфікації вчителів у означеній галузі, надавати допомогу у матеріально-технічному забезпеченні фізичного виховання школярів, здійснювати контроль за здоров'ям учнівської молоді тощо [12]. Зважаючи на дату звернення – 5 січня 1914 р. та на відсутність документів, які б свідчили про створення центру з фізичного виховання школярів при буковинській Крайовій шкільній раді, вважаємо, що розвитку справи завадив початок Першої світової війни влітку 1914 р.

На початку XX ст. як в усій державі, так і на Буковині порушувалось питання військового спрямування фізичної підготовки хлопців, зокрема у народних школах, що підтверджує розпорядження міністерства віросповідань і освіти від 5 травня 1907 р. [10]. В ньому наголошувалось на величезному значенні виховання юнаків, спрямованому на військову справу, оскільки тогочасні оборонні тенденції були сфокусовані на формування масових армій, скорочення строку обов'язкової військової служби.

У документі зазначалося, що імперське міністерство оборони все частіше покликається на приклади інших держав – Італії, Англії, Швейцарії, Румунії, де ідеї військового виховання юнаків надається все більшого значення та законності. Утім, наголошувалося, що не потрібно гімнастику замінювати військовими справами. Обидві сторони фізичного виховання юнаків повинні розвиватися паралельно. Отже, акцентувалося на необхідності військових нововведень до гімнастичних занять хлопців у середніх школах, педагогічних закладах, народних і громадських школах.

Якщо на початку 70-х років XIX ст. на Буковині основну увагу приділяли створенню народних шкіл, то з 80-х років набуває актуальності організація навчально-виховного процесу, добір методів роботи з дітьми з метою вирішення основних завдань, у т. ч. з фізичного виховання.

До кінця 90-х років XIX ст. вчителі народних шкіл керувалися методичними порадами щодо ведення уроків гімнастики й вирішення проблем фізичного виховання здебільшого із застарілих, методично необґрунтованих джерел. Методика фізичного виховання в народних школах не була достатньо описана. І все ж учителі усіляко намагалися поширювати відомий їм досвід на сторінках часописів, практикували передрук з різних джерел.

Результати аналізу джерельної бази, архівних матеріалів переконують у тому, що вчителі народних шкіл намагалися адаптувати зміст і форми проведення фізичного виховання до найбідніших умов у народних школах краю, донести до батьків значення знань та умінь, якими оволодівали діти для подальшого життя, спонукати до досвіду народної педагогіки.

Хоча матеріали першоджерел засвідчують прагнення керівників народних шкіл Буковини до належної організації місць та придбання обладнання й інвентарю для занять гімнастикою [7; 8], констатуємо реальний незадовільний стан матеріальної бази фізичного виховання учнів через нестачу коштів шкільних громад на її створення та утримування.

Цей факт підтверджується документальними матеріалами останнього десятиліття досліджуваної доби. Серед них, зокрема, знаходимо звіти голів повітових (Вашківці, Кіцмань, Сучава) та міської (Чернівці) шкільних рад (1908–1913 рр.) про стан викладання гімнастики в народних школах Буковини [11].

Як приклад наводимо звіт про організацію занять з гімнастики для дівчат в Чернівецькому повіті: «Керівники народних шкіл мотивують не проведення занять з гімнастики для дівчат нестачею шкільних приміщень, яку спричинив розподіл планових навчальних годин по окремих класах.

Шкільні керівництва в с. Нові Мамаївці, с. Альт-Жучка наголошують на небажанні і спротиві батьків дівчат щодо занять гімнастикою з їх дітьми.

Керівники шкіл в с. Біла, Боян-Глиниця, Чагор, Садагора (дівчата) виправдовують не проведення гімнастичних занять з дівчатами навчально-плановою необов'язковістю; при цьому керівництво народної школи у Чагрі посилається, зокрема, на § 3 Державного закону про шкільну освіту від 14 травня 1869 р.» [11].

Серед багатьох складностей і перепон на шляху повноцінного викладання означеної дисципліни у звітах зазначалось, що заняття можуть проводитися тільки влітку за хорошою погоди. Зимомо або осінню у дощову погоду уроки гімнастики не можуть проводитись, оскільки в багатьох школах відсутні спортивний ігровий інвентар і закриті спортивні приміщення [11].

Разом з тим у звітах голів шкільних рад у Вашківцях, Кіцмані, Сереті, Чернівцях зазначено, що «...фізична підготовка сільських школярів не така погана, як у місті. Школярі у селах рухаються на свіжому повітрі набагато більше, оскільки залучаються до певних сільськогосподарських робіт. Діти, які мешкають поблизу річок, непогано плавають. У багатьох школах практикують молодіжні ігри» [11, арк. 51]. У звіті голови Сучавської шкільної ради читаємо: «...У всіх школах повіту проводяться заняття з гімнастики, але, на жаль, успіхи в цій шкільній дисципліні недостатні, оскільки в більшості шкіл спортивний інвентар (через бідність громади) майже відсутній. Фізкультурні заняття обмежуються вільними вправами, стройовими заняттями, а ігри – місцевим репертуаром. Там, де наявні більш-менш відповідні майданчики та більш підготовлені й ініціативні учителі, спортивні заняття проходять на належному рівні» [11, арк. 47–48].

Під час Першої світової війни Буковина зазнала руйнувань і пограбувань. Села в зоні бойових дій (Бояни, Звенячин, Хрещатик, Раранча, Топорівці, Чорнівка тощо) цілком або частково знищили. Навчання в учительській семінарії у м. Чернівці навесні 1916 р. М. Гарас описав так: «Ворожі літаки – «бомбарі» – почали чистіше навідувати місто, то й з наукою був кінець. Не можна було більше втримати молоді у клясі. З кожним вибухом бомби тремтіла вона з нетерпеливості, коли вже відпустить їх учитель домів...» [4, с. 127]. У краї було зруйновано промислові підприємства, громадські заклади. У багатьох населених пунктах приміщення народних шкіл були перетворені на казарми, лазарети, отже, діти не навчались. Лише з вересня 1917 р. розпочалися «приготування до отворення шкіл» [4, с. 127].

Підсумовуючи вищенаведене, можемо стверджувати, що доцільність фізичної культури дітей у школах Буковини була підтверджена чинними законодавчими актами, підтримана шкільною владою та провідними педагогами краю, однак недостатня реалізація положень законів, розпоряджень та навчальних планів стала в Буковині досліджуваного періоду визначальною рисою освітньої політики уряду Австро-Угорщини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвич В. Якъ може собъ учитель любовь и довѣріе сьельского народа позыскати и черезъ то численне и правильное посьщене школы придбати / В. Андрієвич // Bukowiner Pädagogische Blätter. 1892. – № 14. – С. 224–225; № 15. – С. 239–241.
2. Бажанській І. Обстоятельства препятствующіи осягненню приписаной цѣли въ народныхъ школахъ / І. Бажанській // Bukowiner Pädagogische Blätter. – 1889. – № 4. – С. 53–56.
3. Бажанській І. Якъ треба съ наукою у насъ въ народныхъ школахъ поступати, чтобы зъ ней наши селяни хосень мали / І. Бажанській // Bukowiner Pädagogische Blätter. – 1890. – № 8–9. – С. 97–99; № 11. – С. 145–147.
4. Гарас М. Ілюстрована історія товариства „Українська Школа» в Чернауцъ 1887–1937 / М. Гарас / Пропамятна книжечка видана з нагоди 50-их роковин існування цього товариства. – Чернауцъ: Тірографія «Сeas»Е. Truchanko &Co, 1937. – 148 с.
5. Гнесъ Н. О. Становлення і розвиток фізичного виховання учнів народних шкіл Буковини (1869 – 1918 рр.): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/ Н. О. Гнесъ. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
6. Державний архів Чернівецької області. Ф. 211, оп. 1, спр. 13, 96 арк.
7. Державний архів Чернівецької області. Ф. 211, оп. 1, спр. 1359, 10 арк.
8. Державний архів Чернівецької області. Ф. 211, оп. 1, спр. 1899, 3 арк.
9. Державний архів Чернівецької області. Ф. 211, оп. 1, спр. 3373, 45 арк.
10. Державний архів Чернівецької області. Ф. 211, оп. 1, спр. 9029, 3 арк.
11. Державний архів Чернівецької області. Ф. 211, оп. 1, спр. 10255, 84 арк.
12. Державний архів Чернівецької області. Ф. 211, оп. 1, спр. 12833, 10 арк.
13. Державний архів Чернівецької області. Ф. 246, оп. 1, спр. 36, 12 арк.

14. Купчанко Г. Народне просвещеніє въ Буковинѣ / Г. Купчанко // Просвещеніє. – 1895. – № 1. – С. 7–9.
15. Купчанко Г. Просвещеніє то наше спасеніє / Г. Купчанко // Просвещеніє. – 1893. – № 1. – С. 2–4.
16. Маковей О. Про діточі забави / О. Маковей // Bukowiner Schule. – 1904. – № 3. – С. 137–145.
17. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.): монографія / О. Пенішкевич. – Чернівці: Рута, 2002. – 520 с.
18. Пігуляк В. Головні причини аналіфбетизму на Буковині й способи його поборення / В. Пігуляк // Bukowiner Schule. – 1913. – № 2. – С. 91–94.
19. Шкільництво на Буковині // Буковина. – 1896. – № 21. – С. 2.
20. Jahres-Hauptbericht über den Zustand des Volksschulwesens in der Bukowina im Schuljahre 1894/1895 // Bukowiner Pädagogische Blätter. – 1896. – № 8. – S. 134.
21. Jahres-Hauptbericht über den Zustand des Volksschulwesens in der Bukowina im Schuljahre 1899/1900 // Bukowiner Pädagogische Blätter. – 1901. – № 12. – S. 181.
22. Wotta J. Über die Wahrnehmungen bei den im Schuljahre 1898/99 vorgenommenen Inspectionen der Czernowitzer Volksschulen: Nichtamtlicher / J. Theil Wotta // Bukowiner Pädagogische Blätter. – 1899. – № 21. – S. 328.

УДК 378.096

С. А. НАХОД

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК БАЗИСНА КАТЕГОРІЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Здійснено теоретичний аналіз проблеми визначення взаємодії як базисної категорії інтерактивного навчання. Систематизовано та проаналізовано сучасне розуміння сутності взаємодії в різних науках. Розглянуто структурні компоненти та атрибути взаємодії. Визначено основні функції взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. З'ясовано, що інтерактивне навчання визначається посиленою педагогічною взаємодією, взаємовпливом учасників педагогічного процесу крізь призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності. Встановлено, що особливістю взаємодії в інтерактивному навчанні є створення нового знання та пошук нових ідей, що становить підґрунтя у формуванні особистості студентів.

Ключові слова: педагогічний процес, взаємодія, педагогічна взаємодія, інтерактивне навчання.

С. А. НАХОД

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК БАЗИСНАЯ КАТЕГОРИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Осуществлен теоретический анализ проблемы определения взаимодействия как базисной категории интерактивного обучения. Систематизировано и проанализировано современное понимание взаимодействия в разных науках. Рассмотрены структурные компоненты и атрибуты взаимодействия. Определены основные функции взаимодействия субъектов педагогического процесса. Выяснено, что интерактивное обучение определяется усиленным педагогическим взаимодействием, взаимовлиянием участников педагогического процесса сквозь призму собственной индивидуальности, личного опыта жизнедеятельности. Установлено, что особенностью взаимодействия в интерактивном обучении есть создание нового знания и поиск новых идей, которые являются основанием для формирования личности студентов.

Ключевые слова: педагогический процесс, взаимодействие, педагогическое взаимодействие, интерактивное обучение.

S. A. NAKHOD

COOPERATION AS THE BASIC CATEGORY OF THE INTERACTIVE STUDY

Article is devoted to the theoretic analysis of the problem of the determination of the cooperation as the basic category of the interactive study. Modern understanding of the cooperation matter in various fields of science has been systematized and analyzed. The structure components and attributes of cooperation have been studied. The main functions of the interaction of the subjects of the pedagogical process have been determined in

this paper. It has been clarified, that interactive study is defined by intensified pedagogical cooperation, as well as by pedagogical process participants' interplay through the prism of personal identity, personal experience in vital activity. It has been defined, that the peculiarity of the cooperation in the interactive study is the creation of new knowledge and also it is the search of the new ideas which are the base for the formation of the students' personality.

Keywords: *pedagogical process, cooperation, pedagogical cooperation, interactive study.*

Одна з основних функцій вищого навчального закладу (ВН) – формування особистості майбутнього фахівця. Цій меті підпорядкована взаємодія викладачів та студентів під час навчання у ВНЗ, яка стає важливим фактором професійного виховання майбутнього фахівця та суттєво визначає ефективність педагогічного процесу. Останній є спеціально організованою взаємодією педагогів та вихованців щодо змісту освіти для рішення завдань освіти, спрямованих як на задоволення потреб суспільства, так і особистості в її розвитку і саморозвитку [12, с. 84–86]. Важливими стають не тільки засвоєні знання, а й засоби засвоєння, мислення та навчальна діяльність як прототип майбутньої професійної діяльності. Перехід від домінанти виховного впливу до домінанти виховної взаємодії означає активний двосторонній рух до загальної мети виховання на основі рівних позицій [7, с. 69]. Досягнути цього можна тільки за умови застосування демократичних методів навчання, подолання бар'єрів між викладачами та студентами. Найбільш продуктивною формою для реалізації всіх можливостей освітнього процесу є технології інтерактивного навчання, завдяки яким навчання відбувається в умовах постійної активної взаємодії всіх учасників.

Незважаючи на те, що в сучасній науці існує значна кількість досліджень, сформульоване коло ідей, положень, підходів до визначеної проблеми, аналіз ускладнюється різницею трактувань поняття «взаємодія». так і визначенням його місця в системі інших соціально-педагогічних феноменів. В зв'язку з цим вважаємо за необхідне розглянути поняття взаємодії в контексті інтерактивного навчання.

Діапазон досліджень проблеми взаємодії широкий і різноманітний. Її вивченням займаються представники різних наук: філософії, соціології, психології, педагогіки. На сьогодні накопичено значний матеріал вивчення взаємодії за різними аспектами.

«Філософський енциклопедичний словник» трактує взаємодію як філософську категорію, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість, зміни стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого [13, с. 250]. Результати аналізу філософських позицій дозволяють нам визначити основні положення, які характеризують сутність цієї категорії:

- взаємодія постійно породжує та відтворює рух;
- в процесі взаємодії відбувається дія речей одна на одну завдяки взаємообміну деякою кількістю матерії та руху в умовах активності сторін;
- діалектичною сутністю взаємодії є єдність та боротьба протилежностей немов роздвоєння єдиного на протилежні сторони та взаємодія між цими протилежностями;
- характер взаємодії не може залишатися незмінним у певний проміжок часу, він приймає різні форми, що визначає багатогранність процесу взаємодії;
- взаємодії підрозділяються на слабкі та сильні, знищуючі та відтворюючі, ті, що характеризуються боротьбою, і ті, що взаємопов'язані.

Аналіз психологічних досліджень показує, що вивчення взаємодії в психології відбувається за такими основними напрямками: уточнення категоріального статусу поняття «взаємодія»; визначення компонентів його структури та змісту, а також місця в розвитку психічних процесів індивіда. соціальної психології спеціального напрямку. Інтеракціонізм розглядає взаємодію вихідним пунктом соціально-психологічного аналізу. Для нього характерний розгляд розвитку та життєдіяльності особистості у контексті соціальної взаємодії.

У нашому дослідженні особливий інтерес становить можливість реалізації основних ідей інтеракціонізму:

- ідея свободи людини при створенні свого соціального світу;
- ідея інтеракції як взаємодії людини з об'єктами і суб'єктами навколишньої дійсності;

- ідея підготовки до соціальної взаємодії на основі здатності людини приймати роль «іншої» при роботі в групі;
- ідея використання гри як особливого середовища взаємодії;
- ідея рефлексії у становленні самосвідомості.

Роботи соціальних психологів показують, що вивчення взаємодії здійснюється на основі інтерсуб'єктного підходу, який, на відміну від традиційного інтрасуб'єктного, бере за відправний пункт не окремого індивіда, а його зв'язок з іншими індивідами і вбачає в цьому зв'язку не щось зовнішнє щодо його особистості та життєдіяльності, а його внутрішню змістову тканину.

У педагогіці категорія «педагогічна взаємодія» має свої історичні першооснови та розглядалась педагогами минулих сторіч з різних точок зору: від гуманного ставлення до дитини з боку викладача до планомірного впливу на студента з метою формування необхідних умінь.

Тривалий час при визначенні поняття «взаємодія» в педагогічній літературі наголошувалось не стільки на взаємодії, скільки на засобах впливу педагога на вихованця, в результаті якого відбуваються зміни в особистості останнього. Ми вважаємо, що таке уявлення про ставлення викладача та студента склалося за умов механічного перенесення основного положення теорії управління: якщо присутній суб'єкт управління, тоді обов'язково повинен бути об'єкт. В результаті такого підходу в теорії педагогіки склалась система відношень: суб'єктом є педагог, об'єктом – студент. Багато відомих вчених виступали проти такого однобічного впливу на вихованця, та вирішували проблему взаємодії педагога та студентів з урахуванням активності дитини.

Нині, в дослідженнях неможливо знайти однозначної відповіді на питання, взаємозв'язком чого (дій, діяльностей, функціонально-рольових позицій) зумовлена взаємодія педагогів та студентів. З одного боку, педагогічна взаємодія розглядається як взаємозв'язок дій педагога та студентів, яке передбачає, що дії однієї сторони породжують дії іншої. Залежно від того, усвідомлені дії учасників взаємодії чи ні, є вони випадковими чи цілеспрямованими, безпосередніми чи опосередкованими, змінюється характер педагогічної взаємодії. З іншого боку педагогічна взаємодія може бути представлена як взаємозв'язок діяльностей викладача та студентів. У цьому випадку характер взаємодії залежить від того, на що спрямована діяльність педагога: на діяльність студентів чи безпосередньо на предмет діяльності.

Проблему навчальної взаємодії вивчали багато науковців: Л. І. Айдарова, В. А. Андрієвська, Я. В. Гольдштейн, А. І. Донцов, Г. А. Китайгородська, В. Я. Ляудис, Т. А. атіс, А. В. Петровський, Г. А. Цукерман, В. А. Ядов та ін. Е. Берн, В. П. Зінченко, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясішев обґрунтували структуру та зміст поняття «педагогічна взаємодія». Різні аспекти педагогічної взаємодії та умови її успішного здійснення розкриті в працях Б. З. Вульфова, Л. І. Новікової, В. В. Тарасова та ін.

Одночасно з розробкою оригінальних концепцій відбувався пошук педагогами-новаторами (І. П. Волков, Є. Н. Ільїн, С. Н. Лисенкова) таких форм взаємодії в ході навчального процесу, що сприяє гуманізації педагогічних відносин. Такий характер взаємодії пов'язаний із діалоговими позиціями учасників педагогічного процесу і передбачає найбільш високий рівень активності як педагога, так і студентів, різноманітність їх відносин, що породжуються процесом досягнення загальних цілей, широким спектром мотивів. Сучасна педагогіка, яка працює в руслі гуманістичної парадигми, намагається знайти нові підходи для визначення позиції кожного учасника педагогічного процесу, ролі та місця взаємодії в процесі цілісного розвитку як студента, так і педагога.

Мета статті – систематизувати існуючі підходи щодо визначення поняття «взаємодія» та розглянути його в контексті інтерактивного навчання.

Питання ефективності навчання шляхом взаємодії, діалогу упродовж сторіч вважалось фундаментальним. Сучасні науковці акцентують увагу на сутності, специфіці, можливостях та організаційних засадах інтерактивного навчання, (в перекладі з англійської – стихійне або спеціально організоване навчання, засноване на взаємодії).

Основними компонентами взаємодії в вищій школі є викладачі і студенти, їх взаємний зв'язок, взаємні впливи та зміни як результат взаємовпливу один на одного. Орієнтація

сучасного освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктні відносини передбачає відхід від жорсткого маніпулювання свідомістю.

У процесі педагогічної взаємодії на заняттях студент не тільки отримує необхідні знання, уміння, навички, а й засвоює певні соціально значущі стереотипи, набуває досвіду, буде особисту систему змістових зв'язків, що неодмінно знадобиться йому при виконанні в майбутньому своїх професійних обов'язків. В організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії особлива роль належить викладачеві.

Суб'єктна позиція викладача може виражатися в уміннях:

- визначення ціннісної значущості предмета для процесу особистісно-професійного становлення студента і його власного розвитку;
- розуміння можливостей навчального предмета в загальному процесі освіти студентів;
- проектування власної системи цілей взаємодії зі студентами на основі різноманіття заданих завдань освітньо-професійної підготовки;
- особистісної інтерпретації заданого освітнім стандартом змісту навчального предмета;
- адаптації технологій викладання до власних особових можливостей, спираючись на можливості студентів;
- визначення критеріїв оцінки успішності власної освітньої діяльності та результатів процесу викладання;
- максимального використання всього потенціалу викладацької діяльності для забезпечення процесу особистісно-професійного становлення студентів.

Таким чином, діяльність викладача, по суті, стає мета-суб'єктною, тобто діяльністю суб'єкта з організації діяльності іншого суб'єкта. Суб'єктний аспект діяльності викладача в освітньому процесі пов'язаний з організацією умов, що дозволяють студенту вступати і перебувати в процесі вивчення предмета на рівних з викладачем суб'єктних засадах.

Відомо, що категорія суб'єкта є центральною як на загальнофілософському, загальнонауковому, так і на практичному рівнях. Вона розкриває якість активності людини, визначає його роль та місце у світі, здатність до діяльності та розвитку.

І. Є. Висотова розглядає шість основних функцій взаємодії суб'єктів педагогічного процесу:

- конструктивна – педагогічна взаємодія викладача і студента при обговоренні та роз'ясненні змісту знань і практичної значущості предмета;
- організаційна – організація спільної учбової діяльності викладача та студента, взаємної особистісної інформованості та загальної відповідальності за успіхи учбово-виховної діяльності;
- комунікативно-стимулююча – поєднання різних форм навчально-пізнавальної діяльності, організації взаємодопомоги з метою педагогічного співробітництва, обізнаність студентів в тому, що вони повинні вивчити, зрозуміти;
- інформаційно-навчальна – демонстрація зв'язку навчального предмета з професійною діяльністю для правильного світорозуміння та орієнтації студентів в подіях, рухливість рівня інформаційної ємності навчальних занять та її опора на наочно-суттєву сферу студентів.
- емоційно-коригуюча – реалізація в процесі навчання принципів «відкритих перспектив» та «виграшного» навчання в процесі змін видів навчальної діяльності;
- контроль-оціночна – організація взаємоконтролю, спільне підведення підсумків, оцінка з самоконтролем та самооцінкою [4, с. 10].

Отже, у понятті «взаємодія» розкривається не тільки обмін інформацією, а й організація спільних дій, що дозволяють партнерам реалізувати деяку загальну для них діяльність. У ході її для учасників надзвичайно важливо як обмінятися інформацією, так і організувати «обмін діями», спланувати загальну діяльність. При цьому плануванні можлива така регуляція дій одного індивіда «планами з боку іншого», яка й робить діяльність дійсно спільною.

Специфіка педагогічної взаємодії обумовлена тим, що в цей процес залучені і індивідуально-психологічні особливості викладача, й особливості студентів, без яких діяльність викладача втрачає сенс. На думку В. А. Кан-Каліка, результатом взаємодії викладача і студента стає емоційний рівень дійсно творчого педагогічного процесу, творче самопочуття [5, с. 35].

У нашому дослідженні ми дотримуємось визначення педагогічної взаємодії в інтерактивному навчанні як цілеспрямованого педагогічного процесу взаємного обміну викладача та студентами змістом та сенсом діяльності, досвідом, емоціями при систематичному здійсненні комунікативних дій викладача з метою викликати відповідну реакцію з боку студента.

Н. Н. Обозов вважає, що основними атрибутами педагогічної взаємодії є:

- присутність учасників в єдиному часі і просторі, що створює можливість особистого контакту між ними;
- наявність спільної мети, очікуваного результату діяльності, який відповідає інтересам всіх і сприяє реалізації потреб кожного;
- планування, контроль, корекція і координація дій;
- розподіл єдиного процесу співпраці, спільної діяльності між учасниками;
- виникнення міжособистісних відносин [8, с. 85–87].

Для більш детального аналізу сутності взаємодії в інтерактивному навчанні, вважаємо за необхідне розглянути структуру цього явища. Під структурою розуміється сукупність сталих зв'язків між множиною компонентів об'єкта, які забезпечують цілісність та тотожність самому собі, тобто збереження основних властивостей при різних зовнішніх або внутрішніх змінах [10, с. 387].

При визначенні структури взаємодії вчені, зазвичай, вказують на зв'язок трьох компонентів: когнітивного, емоційного, поведінкового. Когнітивний компонент можна визначити як усвідомлення суб'єктом об'єкта або суб'єктами один одного. Усвідомлення характеризується активністю суб'єктів, які переробляють інформацію. Емоційний компонент характеризує стан особистості, її занепокоєння, задоволеність або незадоволеність собою, своїми діями. Поведінковий компонент включає результати діяльності та вчинки: міміку, мову, тобто все, що люди можуть спостерігати один в одному [8, с. 89].

На центральне місце педагогічної взаємодії в гуманістично-орієнтованому освітньому процесі вказують Ю. Н. Кулюткін, Т. Н. Мальковська, А. Б. Орлов, визначаючи цей процес як ситуативний контакт та взаємодію викладача та студента. В руслі цього підходу значущою стає тенденція спрямованості виховання до діалогічності, духовного та діяльнісного зв'язків, більш широкого спілкування між викладачем та студентами.

Є. В. Коротаєва розглядає педагогічну взаємодію як детермінований освітньою ситуацією особливий зв'язок суб'єктів і об'єктів освіти, заснований на дієво-інформативній, організаційно-діяльнісній і емоційно-емпатійній єдності і приводить до кількісних та/або якісних змін в організації педагогічного процесу. Педагогічна взаємодія, на думку автора, заснована з філософської точки зору на прямому і зворотному зв'язку об'єктів, з психологічної точки зору – на послідовності процесів інтеріоризації та екстеріоризації суб'єктів освіти, з педагогічної точки зору – на кількісних і якісних змінах в організації педагогічного процесу, використанні індивідуальних, колективних та групових форм роботи. На основі концептуальних положень теорії діяльності вченою розроблена структура педагогічної взаємодії, дано визначення інтерактивного навчання як навчання, зануреного в спілкування і взаємодію. Інтерактивне навчання, на думку Є. В. Коротаєвої, зберігає кінцеву мету і основний зміст освітнього процесу, але видозмінює форми з транслуючих на діалогові, полілогові [6, с. 78–82].

У процесі інтерактивного навчання студенти постійно опиняються в ролі об'єкта та суб'єкта спілкування. Як суб'єкт вони пізнають співрозмовників та впливають на них. Одночасно вони опиняються об'єктом пізнання, на який намагаються вплинути.

Ю. В. Блошкіна вважає, що суттєву роль в розвитку пізнавальних дій, мотивів навчання та особистості студента загалом відіграє саме такий тип навчальної взаємодії, за якого активізується продуктивна творча діяльність студента [3, с. 37]. Інтерактивне навчання є одним з основних способів активізації саморозвитку студента. Викладач допомагає студенту усвідомити себе як особистість, з'ясувати та розкрити свої можливості, розвинути такі особистісно значущі якості як самоусвідомлення, самоствердження, самовизначення, самореалізація.

Розглядаючи інтерактивне навчання як спільну діяльність, можемо визначити: наявність єдиної мети та загальної мотивації, поділ діяльності за функціонально пов'язаними складовими та розподіл їх між учасниками, об'єднання індивідуальних діяльностей в узгоджене їх виконання, наявність управління, загальних кінцевих результатів, єдиного простору і

одночасність виконання різними учасниками. В цьому контексті для нашого дослідження становлять інтерес концептуальні положення про структуру, сутність і процес спільної діяльності, розкриті в роботах А. Л. Журавльова, В. Н. Куніциної, В. Я. Ляудис, А. К. Маркової. На думку авторів, умовою виконання спільної діяльності є процеси розподілу, об'єднання, узгодження та управління індивідуальними цілями, мотивами, діями і результатами, тобто всі мають відношення до основних структурних складових діяльності.

Якщо розглядати інтерактивне навчання як спільну навчальну діяльність, тоді можна визначити наступні особливості:

По-перш, індивідуальні діяльності є основними елементами або частинами цілісної спільної діяльності, тому їх співвідношення одна з одною доцільно розглядати як співвідношення частин і цілого.

По-друге, індивідуальну діяльність можна тільки умовно розглядати як ізольовану систему, оскільки реально вона завжди, в кінцевому підсумку, включена в структуру спільної діяльності. Остання при цьому не є простою сумою складових її індивідуальних діяльностей, а існує як таке ціле, яке більше суми її частин.

По-третє, включення індивідуальної діяльності в структуру спільної неминує призводить до зміни структури діяльності кожного учасника, проте за рахунок не усунення окремих компонентів індивідуальної діяльності, а їх якісної зміни в умовах спільної діяльності. При цьому індивідуальні діяльності зберігають свою цілісність, стійкість і відносну самостійність, що дає можливість забезпечити індивідуальний розвиток студента.

Саме наявність взаємодій між людьми є основною відмінністю спільної діяльності від індивідуальної. Однак відрізняються вони не тільки відсутністю взаємодій між учасниками діяльності, скільки характером включення взаємодії в структуру діяльності. В. В. Рубцов робить акцент на характері розподілу індивідуальних дій в спільній діяльності та визначає компоненти спільної діяльності, що властиві і інтерактивному навчанню:

- 1) розподіл дій та операцій, заданий предметними умовами;
- 2) обмін діями, заданий необхідністю включення різних дій учасників як засобів виконання спільної роботи;
- 3) взаєморозуміння, яке визначає для учасників характер включення різних дій в спільний спосіб виконання діяльності;
- 4) комунікація, що забезпечує реалізацію процесів розподілу, обміну та взаєморозуміння;
- 5) планування способів спільної роботи, засноване на передбаченні необхідних умов протікання і пошуку адекватних завдань схем виконання діяльності;
- 6) рефлексія, яка забезпечує подолання обмежень власної дії щодо загальної схеми діяльності [11, с. 24].

Інша форма взаємодії, на яку звертають увагу вчені, є співробітництво. Г. А. Цукерман говорить про навчальне співробітництво з однолітками, що передбачає розподіл вже не окремих операцій, а різних точок зору на досліджуване явище, кожна з яких претендує на цілісність, не є достатньою для вирішення завдання [14, с. 125].

Саме одним із елементів гуманістичної педагогічної взаємодії є педагогічне співробітництво, що можна спостерігати в процесі інтерактивного навчання. Співробітництво – це гуманістична концепція спільної розвивальної діяльності людей, в основі якої лежать ідеї стимулювання та спрямування викладачем пізнавальних інтересів студентів, а також перетворення навчально-виховного процесу в суб'єкт-суб'єктний процес. При побудові педагогічної взаємодії передбачається збільшення статусу референтності студента, за якого викладач, з'ясовуючи та розкриваючи можливості студента, допомагає йому в усвідомленні себе як особистості, становленні його самоусвідомлення [2, с. 68].

Співробітництво в інтерактивному навчанні передбачає діалогічність відносин, виконує розвивальну роль для кожного учасника педагогічної взаємодії. З одного боку, викладач допомагає студентам в їх розвитку, з іншого – студенти стимулюють розвиток та вдосконалення викладача в його професійно-педагогічних та загальнолюдських якостях [3, с. 38].

Все це дає можливість констатувати, що освітня взаємодія розвиває студента при дотриманні наступних умов:

- діяльність викладача в освітньому процесі організується як навчально-виховна,

- викладач має можливість реалізувати в освітньому процесі власну суб'єктну позицію;
- такі аспекти освітньої взаємодії, як особистісний і суб'єктний, займають провідне місце при його організації.

Таким чином, інтерактивне навчання визначається посиленою педагогічною взаємодією, взаємовпливом учасників педагогічного процесу крізь призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності. Це процес інтенсивної, міжсуб'єктної комунікації вчителя і студентів, де педагог – суб'єкт власної професійної діяльності – ставить в позицію суб'єкта освітню діяльність студента.

Інтерактивна педагогічна взаємодія характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, їх комунікації, обміну діяльностями, зміною і різноманітністю її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності і взаємодії, що відбулася. Інтерактивна педагогічна взаємодія, реалізація інтерактивних педагогічних методів спрямовані на зміну, вдосконалення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу.

Інтерактивні методи дають найбільший простір для самореалізації студента у навчанні і найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу. Вони орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної багатосторонньої комунікації, яка характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованістю на поглядах викладача. Учасники такої комунікації більш мобільні, відкриті і активні.

Отже, особливістю педагогічної взаємодії в процесі інтерактивного навчання є її спрямованість на розвиток особистості студентів. З цією метою в освітньому процесі створюються умови для реалізації особистісно-орієнтованого підходу.

Педагогічна взаємодія своєрідна, її зміст і засоби визначаються завданнями виховання і навчання людей. Вона, на відміну від будь-якої іншої взаємодії, є навмисним контактом (тривалим або тимчасовим) педагога та студентів, наслідком чого є взаємні зміни в їх поведінці, діяльності та відносинах. Взаємодія у контексті інтерактивного навчання становить рівноправне суб'єкт-суб'єктне спілкування, при якому відбувається взаємне пізнання, самопізнання та саморозвиток партнерів із спілкування. Взаємодія в освітньому процесі в системі «педагог-студент», тобто суб'єкт-суб'єктного характеру, включає в себе різні форми: дискусію, спор, полеміку, обмін інформацією, поглядами, ідеями. Діалог в процесі інтерактивного навчання передбачає унікальність кожного партнера та його принципіальну рівність один одному; різницю та оригінальність точок зору; орієнтацію кожного на розуміння та активну інтерпретацію його точки зору партнером; взаємне доповнення позицій учасників спілкування, співвіднесення яких і є метою діалогу. Саме тому він може бути формою зв'язку тільки суб'єктів, висловлюючи всі ті риси, які відрізняють суб'єкта від об'єктів. Така взаємодія – це зіткнення розумів, різних істин, позицій, які складають єдиний розум, єдину істину.

Особливості взаємодії в інтерактивному навчанні полягають не стільки в обміні інформацією, скільки в створенні нового знання та пошуку нових ідей, що і є підґрунтям для формування особистості студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базарова Л. В. Основы педагогики сотрудничества и творчества / Л. В. Базарова. – Барнаул, 2005. – 75 с.
2. Байкова Л. А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учебное пособие / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 249 с.
3. Блошкіна Ю. В. Формирование продуктивной деятельности студентов в процессе педагогического взаимодействия / Ю. В. Блошкіна // культура учебной деятельности студентов: Теория и практика формирования // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003. – С. 36-40.
4. Высотова И. Е. Профессиональная подготовка педагога-психолога в процессе освоения иноязычной культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Высотова. – Томск, 2001. – 19 с.
5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
6. Коротчаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии / Е. В. Коротчаева. – М.: Academia, 2007. – 256 с.

7. Кузьмин Е. С. Уровни межличностной компетентности в педагогическом взаимодействии / Е. С. Кузьмин // Вестник ЛГУ. Серия экономика, финансы, право. – Вып. 4. – № 23. – 1984. – С. 68–73.
8. Обозов Н. Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия / Н. Н. Обозов // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1982. – С. 80–92.
9. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженок // Відкритий урок. – 2003. – № 3. – С. 19–31.
10. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
12. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство «Магистр»», 1997. – 224 с.
13. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Губский, Г. Королева, В. Лутченко. – М.: ИНФРА, 2000. – 576 с.
14. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.

УДК 371

О. Є. СМОЛІНСЬКА

ПОНЯТТЯ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Розглянуто зміст поняття «культурно-освітній простір» з позицій педагогічної теорії. Подано класифікацію досліджень культурно-освітнього простору. Запропоновано власні критерії групування визначень культурно-освітнього простору та взятих у синонімічному значенні інших понять. Виокремлено такі його визначення науковцями: фізичний фактор просторової організації, організаційно-управлінська категорія, фактор педагогічного впливу, система координат для суспільних етнічних цінностей, простір соціально-психологічних комунікацій, об'єкт філософсько-освітнього дискурсу, фактор виникнення суб'єктності особистості, обставина метафоризації мовленнєвого освоєння дійсності.

Ключові слова: культурно-освітній простір, освітнє середовище, університет, класифікація, критерії класифікації.

О. Е. СМОЛИНСКАЯ

ПОНЯТИЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Рассмотрено содержание понятия «культурно-образовательное пространство» с позиций педагогической теории. Дана классификация классифицированию исследованных культурно-образовательного пространства. Предложены собственные критерии группирования определенных культурно-образовательного пространства и употребленных в синонимическом значении других понятий. Выделены следующие его определения учеными: физический фактор пространственной организации, организационно-управленческая категория, фактор педагогического влияния, система координат для общественных этнических ценностей, пространства социально-психологических коммуникаций, объект философско-образовательного дискурса, фактор возникновения субъектности личности, обстоятельство метафоризации, языкового освоения действительности.

Ключевые слова: культурно-образовательное пространство, образовательная среда, университет, классификация, критерии классификации.

CONCEPT OF CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE IN MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE

The paper considers the content of the concept of cultural and educational space from pedagogical theory positions. A classification of the studies of cultural and educational space has been made in this research. Author's criteria for grouping definitions of cultural and educational space and other notions used in a synonymic sense have been outlined. The following definitions of this subject by scientists have been presented: as a physical factor of spatial organization, organizational and managerial category, factor of pedagogical influence, the coordinate system for society ethnic values, space of social and psychological communications, the object of philosophical and educational discourse, factors of the appearance of a person's subjectness, the circumstance of metaphor formation of speech assimilation of reality.

Keywords: *cultural and educational space, educational environment, university classification, the classification criteria.*

Поняття простору розвивалось у філософській, соціологічній та культурологічних площинах, тому в аналізі генезису поняття «культурно-освітній простір» необхідно звертатися до надбань цих наук. У «Короткому тлумачному словнику української мови» термін «простір» має щонайменше чотири основні визначення [3, с. 238], проте жодне з них повно не відображає сучасного змісту гуманітарного простору культури.

Поняття культурно-освітнього простору стало актуальним внаслідок сучасного повороту до універсалій людського розуму, до яких входять: ноосфера (Т. де Шарден, В. І. Вернадський), інтелектосфера (О. Гумбольдт), психосфера (О. Рейзер), пневматосфера (П. О. Флоренський), дух часу (Г. Гегель), дух народу (Й. Гердер), загальний розум (Г. Гадамер), світова думка (М. І. Пирогов), світовий розум (Б. Рассел), масова свідомість (Е. Дюркгейм), масова психіка (З. Фрейд), колективне несвідоме (К. Юнг), елементарні ідеї (А. Бастіан), парадигма (Т. Кун), епістема (М. Фуко), первинні ідеали (Ч. Кулі), семіосфера (Ю. Лотман), ціннісно-смісловий універсум (С. Б. Кримський), третій світ (К. Поппер), які, проте, не відразу були визнані науковим співтовариством. Цей набір понять демонструє генезис ідеї культурно-освітнього простору як способу існування певних кодів (культурних, інтелектуальних, соціальних, психологічних тощо), спільних для людства загалом, незважаючи на те, що їх фізико-біологічна природа досі не з'ясована. Зміщення пріоритетів освіти різних рівнів з передання знань на становлення світогляду, яке не зупиняється від початку індустріальної науково-технічної революції, покликане насамперед подолати предметно-дисциплінарну розрізненість в освіті, вибудувати системно організоване «ядро знань/професійної підготовки» (П. І. Сікорський). Ще І. Я. Франко писав, що «у такий час, як наш, коли втрачається сенс існування, освіта, замість передачі знань і традицій, має бути спрямована, у першу чергу, на піднесення і очищення світогляду людини» [10, с. 48]. У зв'язку із цим постає потреба розвитку теоретичних підходів до осмислення цілісного змісту освітнього процесу в педагогічних університетах.

Проблемам дослідження культурно-освітнього простору присвячено чимало праць, особливо протягом останнього часу, в зв'язку з чим постала необхідність, по-перше, систематизації визначень та здійснених досліджень, по-друге, визначення вихідних характеристик цього поняття. Спроби класифікації його типів здійснили Н. В. Касярум, а визначень – Т. В. Ткач. Крім того, у соціології, культурології та менеджменті аналізуються визначення соціального (О. Ф. Філіпов, І. Г. Шендрік) та культурного (О. В. Орлова, І. І. Свирида) простору, його організаційної культури (Т. М. Персикова, Т. О. Лапіна, О. Г. Тихомирова, О. В. Харчишина, О. Є. Смолінська). Попри це проблема єдності у підходах до визначення та класифікації поняття «культурно-освітній простір» у педагогічній науці існує та потребує опрацювання.

Мета статті – розкрити зміст поняття культурно-освітнього простору в педагогічній науці, класифікувати існуючі визначення цього поняття.

У педагогічній теорії поняття «культурно-освітній простір», як і в філософії, культурології, соціології та менеджменті, теж розвивалося. Його відомими назвами є «пам'ять суспільства» (Г. Г. Ващенко) «соціальний клей» (А. С. Макаренко), «духовне життя школи» (В. О. Сухомлинський), «організаційний клімат» (О. Є. Гуменюк), «уклад життя»

(О. М. Тубельський), «педагогічна матриця» (В. П. Андрущенко), «культурний етос університету» (Дж. Деланті). Еволюція уявлень про культурно-освітній простір включає в себе розвиток його з категорій мікроклімату, середовища, з яких найбільшого поширення набуло останнє з великою кількістю означень (навчальне, виховне, освітнє, інформаційне, культурне, соціальне).

Найближчими до обраної тематики є поняття «освітній простір», та «освітнє середовище», що вживаються у вітчизняній педагогічній науці з 90-х років ХХ ст. разом з категорією культури в освіті (В. П. Андрущенко, Є. К. Бистрицький, І. С. Добронравова, А. М. Єрмоленко, В. С. Лутай, В. В. Кізіма, С. Ф. Клепко, В. В. Корженко, Б. І. Коротяєв, В. С. Курило, В. Г. Кремень, М. Д. Култаєва, О. В. Марченко, В. Огнев'юк, І. О. Радіонова, М. І. Романенко й ін.). Вони прийшли у педагогіку нинішнього періоду з-за кордону як уявлення про «прихований навчальний план» (hidden curriculum), «навчальна програма, що не вивчається», «інституційний контекст освіти» (Я. Міллер, У. Селлев, Х. Данієлс), «можливісний освітній простір» (В. І. Шпак).

Щодо вищої освіти специфічним означенням культурно-освітнього простору можуть слугувати «ненульова пам'ять» та «відкладені знання» О. С. Панаріна [6] як наявність наукової школи та запорука фундаментальної освіченості, орієнтованої на довгострокову перспективу. Це не втратило цінності в педагогічній освіті, хоча вичерпало додану освітню вартість, накопичену українськими педагогічними університетами раніше. Це, власне, загострює увагу на необхідності вивчення джерела її походження – культурно-освітнього простору педагогічного університету.

Поширеність цього поняття зумовила і його різномірність. Смысловое поле терміна охоплює очевидні та неочевидні навчально-виховні взаємодії, організаційну топографію, сакральність подій, що відбуваються, тощо. Родо-видові співвідношення понять «освітній простір» та «культурно-освітній простір» теж складні, оскільки твердження про родовий характер освіти щодо культури чи навпаки неможливо аргументувати однозначно. М. Корсаков і Т. Корсакова [4], чия думку поділяємо, вважають, що формації такого типу зумовлюють виникнення специфічної наукової доданої вартості. Навіть щодо різниці між оформленням «прихованого навчального плану» як середовища чи простору в педагогіці триває дискусія: з одного боку існує переконаність в тому, що простір – продукт цілеспрямованих змін у середовищі, його окремий аспект, так, наприклад, І. Г. Шендрік, опрацьовуючи проблему проектування освітнього простору суб'єкта, стверджує, що простір є освоєним людиною середовищем (природним, культурним, соціальним, інформаційним), пристосованим для вирішення відповідних завдань, середовище – це даність, а простір – надбання (І. Г. Шендрік). З іншого боку середовище (освітнє, виховне, інформаційне) є складовою простору (культурно-освітнього, соціокультурного, міського, етнокультурного) (В. В. Радул). Крім того, деякі дослідники, зокрема ті, які не ставлять первинною метою дослідження проблематики простору, вживають ці поняття синонімічними (Л. І. Новікова та М. В. Соколовський, Н. Л. Селіванова).

Ми вважаємо, що середовище є особливою твірною частиною простору, а поєднання різних видів середовищ у єдиний простір зумовлює синергічний ефект. Згідно з думкою І. Канта, «можна уявити собі тільки один-єдиний простір, а якщо говорять про багато просторів, то розуміють лише частини одного й того ж єдиного простору» [1, с. 51]. Зміст ефекту поєднання цих частин полягає в їх розвитку разом із масштабом простору [11]. Зауважимо, що між поняттями культурно-освітнього середовища та простору існує значна спорідненість, оскільки обидва позначають оточення суб'єкта (педагогічного університету), при цьому середовище означає занурення в певний інформаційний потік (згідно з твердженням А. Моля [5]) задля зміни та вдосконалення людської сутності, тому передбачає обов'язкове залучення суб'єкта-людини, тоді як простір передбачає не тимчасове, хоч і тривале в часі, занурення, а постійну присутність, при цьому необов'язкову людську співучасть, реалізує свої функції в доленосні складні моменти. Саме тому зараз у педагогіці активізувалося обговорення проблем простору освіти й культури.

Обговорюючи внутрішню сутність педагогічного університету, якою є його культурно-освітній простір, варто мати на увазі, що він підлягає якісним змінам, розвитку як іманентному процесу, тобто «рухові, що триває всередині» та полягає у встановленні таких залежностей та

зв'язків, «які дозволяли б зводити наступні стани до попередніх, а потім виводити їх з попередніх на основі цих зв'язків» [7, с. 171–172]. Інакше кажучи, змістом еволюційних зв'язків є культурно-освітній простір, а зміст культурно-освітнього простору педагогічного університету можна розглядати як функціонально, вивчаючи призначення та дієвість різних видів середовищ, що його складають, так і двовимірно, враховуючи існування його суб'єктивного та об'єктивного планів [2], як зазначав щодо структури гуманітарного, на відміну від природничо-наукового, осмислення простору І. Кант.

Дослідження культурно-освітнього простору можна класифікувати по-різному, зокрема, залежно від рівня освіти, що вивчається, і типу установи освіти (Н. В. Касярум здійснює рівневий поділ типів освітнього простору, щоправда, найбільш виправданим вважає вживання цього поняття щодо етапів після закінчення загальноосвітньої школи). У зв'язку з цим є дослідження, присвячені освітньому простору/середовищу дошкільного закладу освіти (К. Л. Крутій, О. Д. Літченко, Н. М. Колосова), загальноосвітньої школи (А. Д. Цимбалару, А. А. Цукер, В. А. Ясвін, Г. О. Ковальов та Ю. Г. Абрамова, Приходченко, А. І. Каташов), професійної освіти (Е. Ф. Зеєр та І. В. Мешкова, А. С. Росстальной, С. О. Альошина), вищих навчальних закладів (А. І. Бондаревська, Т. Є. Ісаєва, О. Н. Рубаник, Т. В. Менг, О. О. Пісоцька).

Крім того, здійснюється якісна типологія просторів: інформаційно-освітній (Л. М. Горбунов), художньо-освітній (Л. О. Троєльнікова), літературно-освітній (А. П. Попова, Л. В. Калачова), полікультурний освітній (Я. В. Полякова, О. П. Демиденко), професійно-освітній (Е. Ф. Зеєр, І. В. Мешкова, В. І. Гордієнко), діалогічний (В. І. Гордієнко, Л. В. Копець), інтегральний гуманітарний освітній (О. Я. Данилюк), семіотичний (В. М. Дрешпак), життєдіяльнісний простір в освітньому процесі (Н. А. Соловйова), духовний простір освітнього закладу (М. П. Лещенко), педагогічно комфортне середовище, що сприяє перетворенню освітнього середовища на культурологічний простір (І. А. Ларісова), етновиховне середовище (О. Б. Будник).

Класифікаційні підходи у визначенні культурно-освітнього простору є різними. Так, Т. В. Кач розрізняє їх за показниками поєднання зі змінами, що, по-перше, стосуються різних сфер культури, філософії, педагогіки; по-друге, систем освіти у глобальному масштабі; третій підхід пов'язує простір із системою освітніх технологій, позанавчальної роботи, управління, взаємодії з іншими соціальними інститутами, закладами, взаємовідносин освіти й соціуму в цілому [8, с. 759–760].

Базисними положеннями освітнього простору, у рамках яких може здійснюватися визначення і культурно-освітнього, згідно з Н. К. Туктамишовим, є його специфічна межа, що окреслює інертну зону його функціонування, наявність внутрішніх центрів ваги, ієрархізованість, яка зумовлює виникнення різниці потенціалів, розвиток [9, с. 305].

Вважаємо доречним класифікувати визначення поняття «культурно-освітній простір» (та вжитих науковцями у синонімічному значенні інших просторових конструктів культури та освіти) в сучасній педагогічній науці за наступними критеріями.

1. Фізичний фактор просторової організації (освітньо-виховне середовище як організований простір школи (М. В. Ісаєва, О. А. Леонова), численні дослідження етнопедagogічної спрямованості. Згідно із цим критерієм, культурно-освітній простір педагогічного університету – це організований внаслідок цілеспрямованої діяльності педагогів порядок подій та їх зовнішні обставини, що визнаються правильними в межах конкретного університету, системи відповідних закладів, національного чи державного утворення.

2. Організаційно-управлінська категорія (єдиний освітній простір (Н. М. Рибка, І. Г. Малюкова, С. І. Здіорук та ін.), організаційна культура професійно-освітнього середовища (В. І. Гордієнко), єдиний освітній та науковий простір (Х. М. Олексик), фактор модернізації педагогічної освіти (І. Л. Набок)). Цей підхід дає можливість визначити культурно-освітній простір педагогічного університету як організований з метою оптимізації управління майданчик, основною функцією якого є легітимізація відповідних до його параметрів рішень задля їх успішного подальшого впровадження.

3. Фактор педагогічного впливу (чинник формування проектно-технологічної культури майбутнього вчителя технологій і креслення (В. В. Моштук), фактор впливу на розвиток суб'єктності студентів (Т. В. Равчина), чинник формування сучасного спеціаліста

(Н. Г. Чибісова), педагогічний потенціал корпоративної культури ВНЗ (М. І. Беляєва), детермінанта професійно-особистісного становлення майбутнього інженера (Н. С. Немцева), основа створення технології розвитку педагогічної обдарованості майбутніх учителів (Г. В. Голубова), по-особливному організоване соціокультурне та педагогічне середовище, що стимулює розвиток та саморозвиток кожного включеного в нього індивіда, система відповідних умов для особистісного і творчого розвитку (Н. В. Щиголева), фактор педагогіки середовища (М. А. Гусаковський), можливісний освітній простір (В. І. Шпак). Цей критерій узагальнено зумовлює таке визначення культурно-освітнього простору педагогічного університету: це концентратор та приціл спрямування зусиль індивідуального та колективного типів на досягнення цілей якісної професійно-педагогічної підготовки.

4. Система координат для суспільних, етнічних цінностей (освітній простір як світоглядно-ціннісна основа соціокультурного розвитку суспільства (О. В. Марченко), парадигма ціннісних орієнтацій і трансформацій суспільства (І. Г. Мухіна), реакція на суспільні тенденції (О. В. Андропова), транслятор цінностей загальнолюдської та української національної культури молодому поколінню (О. В. Малицька), результат концептуалізації розвитку виховної системи (Г. В. Захарова). Згідно з аналізом перелічених вище визначень, культурно-освітній простір педагогічного університету – це інституційне утворення, що, генеруючи власні правила та обґрунтовуючи власні цінності, водночас вибірково відкрите щодо світоглядно близьких йому інших суспільних інституційних формацій, з якими відбувається культуровідповідний обмін вартостями.

5. Простір соціально-психологічних комунікацій (адаптаційний фактор (О. О. Гінгель, В. Ю. Стрельцова), соціалізаційні обставини (В. І. Лабунська). У соціально-психологічному контексті у визначенні культурно-освітнього простору педагогічного університету на перший план виходять характеристики патернів та шляхи ідентифікації у ньому. Таким чином, культурно-освітній простір – це сукупність зразків культури, що виникають внаслідок проживання певних подій у масштабі педагогічного університету, його життєвий досвід, який слугує еталоном засвоєння для новачків та формує шаблони їх подальшої професійно-педагогічної діяльності шляхом передання від покоління (викладачів, студентів) поколінню (викладачів, студентів), включно з комбінаціями «викладач – викладач», «студент – студент».

6. Об'єкт філософсько-освітнього дискурсу («форма буття сучасної освіти» (А. І. Бондаревська), об'єкт структурування (Н. В. Радіонова), середовище гуманізації особистості (І. А. Кадієвська), «м'який каркас потенційного, що оточує і проникає у тканину освітніх взаємодій, епіцентром яких є основний суб'єкт освіти – той, хто навчається» (М. В. Кісіль), категорія філософії освіти, що відображає особливості структуротворення інтелектуального життя (В. Г. Кремень), педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з оточуючими її елементами-носіями культури, у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання (А. Д. Цимбалару)). Як об'єкт філософсько-педагогічного дискурсу культурно-освітній простір педагогічного університету є онтологічною категорією, феноменом, вивчення якого можливе в колективному та індивідуальному ракурсах як специфічної рефлексії на події, а осмислення відбувається у площині герменевтики шляхом розкриття текстуально-контекстуальних змістів внутрішніх та зовнішніх щодо меж цього простору подій.

7. Фактор виникнення суб'єктності особистості (Г. І. Герасимов, Ю. Г. Голуба, І. Г. Шендрік, Т. В. Ткач та ін.). Культурно-освітній простір педагогічного університету у вимірі суб'єктності – це особливе відображення синтезу різномірних культурно-освітніх впливів у рисах індигенної особистості (людини чи університету), яка виявила активність у формуванні цієї рефлексії (Д. Мацумото).

8. Обставина метафоризації-омовлення дійсності (М. Елвессон, В. М. Онищик, В. В. Сидорова), освітня система особистісно-розвивального типу, в якій можливий систематичний переклад навчальної інформації мовами різних наук та мистецтв (О. Я. Данилюк). Із цих позицій, культурно-освітній простір педагогічного університету – це призма переломлення інформації, яка внаслідок цього набуває індивідуально цінного змісту, інтеріоризуючись перетворюється в знаково-символічну університетську, професійну чи особистісну реальність.

Зіставивши підходи педагогіки, філософії, культурології, соціології, менеджменту щодо визначення культурно-освітнього простору, бачимо, що вони сходяться в точці визнання його як причини та наслідку символізації взаємодій суб'єктів, які відбуваються у певному фізично-інтелектуальному ландшафті, створюючи нову культурно-часову дійсність, що може мати різний характер (професійно-педагогічний, соціальний, культурний, науковий тощо).

Отже, нашим визначенням буде таке: культурно-освітній простір педагогічного університету – це особливий тип локального хронотопу, що виник внаслідок діяльності індивідуальних та колективних суб'єктів (викладачів, студентів, управлінців, університету) з освоєння професійно-прикладної та символічно-знакової професійно-педагогічної дійсності та зумовлює параметри як цієї дійсності, так і активності суб'єктів щодо її освоєння та організації.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що визначення категорії культурно-освітнього простору педагогічного університету є утрудненим внаслідок того, що її зміст перебуває на перерізі багатьох гуманітарних наук, в яких діють різні підходи до тлумачення цього поняття, тому існує велика кількість визначень та їх смислова різноаспектність. Спільні положення філософії, культурології, соціології, психології, педагогіки та менеджменту відкривають можливості для багатогранного та різноспрямованого аналізу змісту поняття культурно-освітнього простору педагогічного університету, що для педагогічних наук є відносно новим об'єктом дослідження. Разом з тим, не заперечуючи важливості та необхідності застосування природничо-наукових та математичних методів пізнання щодо вивчення організації культурно-освітнього простору педагогічного університету, можливе використання інших способів його осягнення, спрямованих, з одного боку, на посилення фактора суб'єктності в дослідженнях, з іншого – на подолання надмірного антропоцентризму, який заземлює педагогічну тематику на задоволенні освітніх, культурних, інших соціально-духовних потреб одиничної особистості, тим самим втрачаючи з поля зору ту специфічну дієвість культурно-освітнього простору, що забезпечує можливості самобудування особистості (як одиничної, так і колективної).

Перспективи подальших досліджень бачимо у вдосконаленні сформульованих критеріїв, їх узгодженні із актуальним етапом розвитку педагогічних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – СПб. : ИКА «ТАЙМ-АУТ», 1993. – 477 с.
2. Кісіль М. В. Простір освіти з точки зору її основного суб'єкта / М. В. Кісіль // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2006. – Вип. 88. – С. 138–141.
3. Короткий тлумачний словник української мови / За ред. Д. Г. Гринчишина. – К.: Рад. школа, 1988. – 320 с.
4. Korsakova T. Way of Life of the Educational Organization: Intellectual Model / T. Korsakova, M. Korsakov // American Journal of Educational Research. – 2013. – Vol. 1. – № 5. – P. 156–161.
5. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М.: Прогресс, 1973. – 406 с.
6. Панарин А. С. Христианский фундаментализм против рыночного терроризма / А. С. Панарин // Наш современник. – 2003. – № 1–2. – С. 13–16.
7. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий, В. М. Розин, Н. Г. Алексеев, Н. И. Непомнящая. – М.: Касталь, 1993. – 412 с.
8. Ткач Т. В. Методологічні засади дослідження освітнього простору особистості / Т. В. Ткач // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2012. – Вип. 18. – С. 757–766.
9. Туктамышов Н. К. Структура и функционирование образовательного пространства / Н. К. Туктамышов // Известия КГАСУ. – 2012. – № 2 (20). – С. 304–310.
10. Франко І. Я. Педагогічні статті і висловлювання / І. Я. Франко. – К.: Рад. школа, 1960. – 299 с.
11. Шалаев И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И. К. Шалаев, А. А. Веряев // Педагог. – 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/articl_1.html

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 387.147+78(07)

Я. В. ТОПОРІВСЬКА

ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Висвітлено технологію підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності, зокрема, її діагностико-цільовий, змістовий і процесуальний компоненти. Охарактеризовано хід та результати формульованого педагогічного експерименту, який передбачав практичну реалізацію кожного із названих компонентів цієї технології, запровадження елективної навчальної дисципліни «Музична інформатика» в навчальний процес експериментальних груп. Показано динаміку зростання показників і рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Ключові слова: технологія підготовки майбутнього вчителя музики, комп'ютерні технології, критерії і показники визначення рівнів готовності, результати експерименту.

Я. В. ТОПОРИВСКАЯ

ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

Раскрыта технология подготовки будущего учителя музыки к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности, в частности, ее диагностически-целевой, содержательный и процессуальный компоненты. Дана характеристика прохождения и результатов формирующего эксперимента, который предусматривал практическую реализацию каждого из названных компонентов указанной технологии, применение элективной учебной дисциплины «Музыкальная информация» в учебный процесс экспериментальных групп. Показана динамика возрастания показателей и уровней сформированности готовности будущих учителей музыки к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: технология подготовки будущего учителя музыки, компьютерные технологии, критерии и показатели определения уровней готовности, результаты эксперимента.

YA. V. TOPORIVSKA

TECHNOLOGY OF THE INTENDING MUSIC TEACHERS' TRAINING FOR THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES: THE EXPERIMENT ORGANIZATION AND RESULTS

The article presents a technology of future music teachers's training to use computer technologies in professional activity. In particular, the focus has been made on defining diagnostic -based, semantic and procedural components of the mentioned technology. The analysis and interpretation of the results of the formation experiment have been given. The experiment included practical implementation of each of the components of the mentioned technology, and introduction of the elective course "Music information" into the educational process of the experimental groups. There has been shown a dynamics of raise in indicators, as well as in the levels of formation of intending music teachers' readiness for the use of computer technologies in professional activity.

Keywords: *intending music teacher's training technology, computer technologies, criteria and indicators for determination of readiness levele, experiment results.*

Високий рівень професіоналізму й компетентності вчителів сприяє вдосконаленню освітньої діяльності школи, втіленню нових ідей та експериментальних педагогічних програм у загальну систему освіти. Використання технологій навчання, зокрема комп'ютерних, у підготовці майбутніх учителів музики стимулює їх готовність до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності, сприяє сформованості стійкого інтересу до застосування цих технологій, усвідомленню цілей і мотивів навчальної і професійної діяльності з використанням комп'ютерних технологій.

Теоретичні засади становлення системи професійної підготовки педагога розроблені у працях З. Курлянд, А. Ліненко, Л. Хомич, О. Кондратюка, О. Пехоти, С. Сисоевої, В. Чайки та ін. Професійне та особистісне становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін досліджено в наукових працях Л. Коваль, Л. Кондрацької, Л. Масол, О. Рудницької, Т. Танько, О. Чайковської, О. Щолокової та ін. У сучасній психолого-педагогічній науці питаннями діагностики рівнів готовності майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності займаються Л. Варнавська, В. Луценко, Ю. Олійник та ін. Проблемам педагогічних досліджень присвятили свої роботи Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, П. Образцов, В. Сидоренко, С. Сисоева та інші науковці.

Мета статті – охарактеризувати практичну реалізацію технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Формувальний експеримент дослідження передбачав розробку і практичну реалізацію діагностико-цільового, змістового і процесуального компонентів технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Експериментальна робота здійснювалась під час підготовки бакалаврів у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка, Вінницькому державному педагогічному університеті ім. М. Коцюбинського і Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича. Всього формувальним експериментом було охоплено 302 студенти, з яких 152 входили до експериментальних груп і 150 – до контрольних. Експериментальна робота здійснювалась протягом 4 років (2009–2013 рр.). У ній взяли участь 6 експериментальних та 6 контрольних груп студентів I–IV курсів Інституту мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету, 2 групи Вінницького державного педагогічного університету і 2 групи Чернівецького національного університету.

У контрольних групах навчання здійснювалося за традиційною методикою. Для студентів експериментальних груп було створено умови для активного використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі: створення навчального інформаційного середовища, залучення до навчально-педагогічної діяльності з використанням комп'ютерних технологій, формування потреби у використанні сучасних комп'ютерних технологій.

На основі проаналізованої науково-методичної літератури та результатів констатувального експерименту конкретизовано його мету – формування мотиваційної, когнітивної, практичної готовності майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

У ході експериментальної роботи було передбачено вирішення таких завдань:

- розробка критеріїв, показників, рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності;
- запровадження навчальної дисципліни «Музична інформатика» в навчальний процес експериментальних груп;
- діагностика стану готовності майбутніх фахівців музичної педагогіки до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності в експериментальних і контрольних групах;
- реалізація технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності в умовах освітнього процесу педагогічного ВНЗ.

Практична реалізація компонентів технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності охоплювала три етапи підготовки: пропедевтичний, навчально-перетворювальний та результативно-корекційний.

Практична реалізація діагностико-цільового компонента передбачала досягнення мети професійно-педагогічної підготовки та мети і завдань підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності. Діагностико-цільовий компонент вказаної вище технології охоплював пропедевтичний та навчально-перетворювальний етапи підготовки.

Реалізація основних завдань підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності передбачала: ознайомити студентів з основними компонентами комп'ютерних технологій для забезпечення педагогічної діяльності вчителя музики; мотивувати потребу студентів використовувати комп'ютерні технології у навчальній, педагогічній, творчій діяльності; забезпечити можливість студентам використовувати основні компоненти комп'ютерних технологій під час вивчення фахових навчальних дисциплін та проходження педагогічної практики у ЗНЗ.

Метою констатувального етапу нашого дослідження було виявлення стану готовності майбутніх фахівців у галузі музичної педагогіки до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності. Для її досягнення нами було проаналізовано навчальні плани, освітньо-кваліфікаційні характеристики, виявлено особливості процесу навчання в педагогічному ВНЗ щодо підготовки студентів до названого вище виду діяльності, проведено анкетування, бесіди, вивчення продуктів діяльності, тестування студентів.

Практична реалізація *змістового компонента* здійснювалась під час навчально-перетворювального етапу підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності та передбачала оволодіння студентами необхідними знаннями та вміннями, зокрема, структурою теоретико-методологічних, технічних, психолого-педагогічних, методичних знань та гностичних, конструктивних, психомоторних, науково-педагогічних умінь. Для набуття вищезазначених знань і вмінь використано відповідні методи і форми навчання, з них специфічні форми навчання: практикум, навчальні екскурсії до студій звукозапису та музичних магазинів, та специфічні методи: творчих завдань, відеометод, частково-пошуковий метод, робота з електронним підручником, дидактична гра, презентація, аналіз професійних ситуацій, педагогічна практика, пізнавальні ділові ігри, метод музичного узагальнення.

Підготовка майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності здійснювалась під час вивчення навчальних курсів «Музична інформатика», «Світова художня культура», «Музична інтерпретація», «Практикум роботи з хором», «Диригування», «Методика роботи з інструментальними колективами», «Методика музичного виховання», «Комп'ютерне аранжування», а також інших фахових дисциплін і проходження педагогічної практики.

Так, під час лекцій навчальної дисципліни «Музична інформатика» студенти мали можливість ознайомитись з: нормативно-правовими документами щодо проблеми інформаційної освіти в Україні; теоретичними аспектами і можливостями використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності вчителя музики; сучасними принципами, методами, засобами і формами організації навчання музики з використанням комп'ютерних технологій; основними компонентами комп'ютерних технологій для забезпечення педагогічної діяльності вчителя музики; санітарно-гігієнічними нормами використання комп'ютерних технологій під час навчання музики учнів ЗНЗ. На практичних заняттях зазначеної дисципліни та під час педагогічної практики студенти мали можливість набуття необхідних умінь, а саме вмінь: використовувати комп'ютерні технології у процесі навчально-пізнавальної діяльності учнів; створювати навчальне електронне забезпечення з музики відповідно до поставленої педагогічної мети; вмінь проектувати й проводити уроки музики з використанням комп'ютерних технологій; використовувати основні компоненти комп'ютерних технологій відповідно до психолого-педагогічних особливостей учнів, правил експлуатації та техніки безпеки.

Практична реалізація *процесуального компонента* здійснювалась під час навчально-перетворювального та результативно-корекційного етапів підготовки.

Процесуальний компонент охоплював специфічні форми та методи навчання, під час яких здійснювалась підготовка майбутніх учителів музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності: практикум, навчальні екскурсії до студій звукозапису та музичних магазинів, виконання творчих завдань, відеометод, частково-пошуковий метод, робота з електронним підручником, дидактична гра, самопрезентації, аналіз професійних ситуацій, пізнавальні ділові ігри, метод музичного узагальнення.

Однією з необхідних умов реалізації процесуального компонента технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності є створення комп'ютерного навчального середовища. До такого середовища входить апаратне та програмне забезпечення навчального процесу, тобто відповідна комплектація комп'ютерного класу. Студенти мали можливість ознайомитись та практично використати компоненти комп'ютерних технологій педагогічної діяльності вчителя музики, а саме: апаратне (звукові карти, мікрофони, акустичні системи, навушники, MIDI-клавіатури, сканер, принтер, мультимедійний проектор) та програмне (комп'ютерні програми Finale, Sound Forge, Wave Lab, Adobe Audition, Cubase) забезпечення.

Студенти виконували творчі завдання, під час яких у них формувались уміння використовувати музичні комп'ютерні програми для створення методичного забезпечення уроку музики, зокрема, музичних вікторин на основі навчальної програми «Музика 1–4 класи». Передували творчим завданням практичні заняття з навчальної дисципліни «Музична інформатика», на яких студенти ознайомлювались з мультимедійними програмами, редакторами, вивчали основи їх роботи, виконували практичні завдання.

Завдання з навчальної дисципліни «Музична інформатика» ускладнювались з кожною темою. Наприклад, набір нотного тексту у нотних редакторах здійснювався за принципом постійного ускладнення. Одним із практичних завдань було вставлення фрагмента нотного тексту в документ Microsoft Word шляхом експорту файлу в графічний формат. Практичним завданням під час вивчення теми «Звукові редактори» було створення музичної вікторини з предмета «Музичне мистецтво» для учнів 1–8 класів ЗНЗ.

Одним із методів підготовки майбутніх учителів музики стало використання квестових завдань у вивченні фахових навчальних дисциплін. Виконання квестових завдань з «Диригування», «Вокалу», «Основного музичного інструмента» та інших фахових дисциплін, що передбачають проведення індивідуальних занять, сприяло активізації навчальної діяльності студентів.

На основі результатів аналізу науково-методичної літератури та формувального експерименту було встановлено, що широкі можливості в розвитку готовності майбутніх учителів музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності мають дисципліни з: музичної інформатики, методики музичного виховання, комп'ютерного аранжування, інтерпретації музичних творів, педагогічної практики, методики роботи з оркестровими колективами, практикуму роботи з хором, диригування, вокалу, сучасних інформаційних технологій, педагогіки та психології. Використання комп'ютерних технологій у вивченні вказаних дисциплін сприяє формуванню готовності майбутніх учителів музики до застосування цих технологій у професійній діяльності.

Важливою складовою дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності було визначення критеріїв і показників ефективності цього процесу, що відображають сформованість у студентів цієї якості.

Основні показники мотиваційно-ціннісного критерію, який слугує для оцінки рівня сформованості професійних якостей особистості, – це сформованість стійкого інтересу до використання комп'ютерних технологій, усвідомлення цілей і мотивів навчальної і професійної діяльності.

Встановлено, що основними показниками інформаційно-змістового критерію, який слугує для оцінки рівня знань майбутніх учителів музики з теоретичних аспектів та можливостей використання комп'ютерних технологій у педагогічній діяльності, є якість знань

про психологічні та дидактичні особливості використання комп'ютерних технологій у педагогічній діяльності, знання цілей, змісту, концептуальних положень комп'ютерних технологій.

Показниками технологічного критерію, що визначають практичний структурний компонент готовності майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у педагогічній діяльності, є оволодіння технологічними операціями роботи з програмним забезпеченням; уміння доцільно використовувати комп'ютерну техніку у професійній діяльності.

Загальна характеристика рівнів готовності дає можливість синтезувати інформацію та описати кожний з рівнів за компонентами готовності.

Для визначення рівня сформованості *мотиваційного* компонента, крім опитування, бесід, спостережень, аналізу продуктів діяльності готовності, студенти відповіли на запитання анкети.

Для визначення рівня сформованості *когнітивного* компонента студенти виконували різного типу і рівня складності теоретичні завдання, зокрема, модульні контрольні роботи з навчальної дисципліни «Музична інформатика», практичні завдання, тестові завдання, які успішно можуть бути виконані за умови наявності у студентів необхідних знань. Наприклад, студенти письмово відповідали на такі запитання: «Якого типу інформацію несе в собі музика як вид мистецтва?», «Охарактеризуйте суттєві зміни, що відбулись у музичному мистецтві в другій половині ХХ століття з поширенням звукозапису», «Охарактеризуйте явище «шизофонії», «Запис та відтворення звуку», «Аналоговий та цифровий сигнали», «Оцифрування звуку», «Стиснення та формати звукових файлів», «Технологія MIDI», «Охарактеризуйте термін «мультимедіа»», «Охарактеризуйте основні можливості програми Finale», «Охарактеризуйте головну панель інструментів програми Finale», «Охарактеризуйте основні можливості програми Sound Forge Pro 10», «Охарактеризуйте основні можливості програми Adobe Audition», «Звукові редактори», «Класифікація звукових ефектів», «Класифікація музичних комп'ютерних програм», «Internet-технологія», «Музичні ресурси мережі Internet», «Мультимедійні компоненти презентації» та ін.

Визначення рівня сформованості когнітивного компонента готовності відбувалось під час виконання практичного завдання створити таблиці у текстовому документі на тему «Позитивні та негативні аспекти використання комп'ютерних технологій на уроках музичного мистецтва».

Для визначення рівня сформованості практичного компонента проаналізовано навчальну діяльність студентів з використанням комп'ютерних технологій, зокрема, у вивченні фахових дисциплін, під час проходження педагогічної практики, захисту курсових робіт та виступах на студентських наукових конференціях. Основними показниками технологічного критерію практичного компонента є оволодіння технологічними операціями з програмним забезпеченням та уміння доцільно використовувати комп'ютерну техніку у професійній діяльності.

Рівням практичного компонента (високому, середньому і низькому) відповідав рівень уміння працювати з програмним забезпеченням, передусім музичними комп'ютерними програмами Finale, Sound Forge, Adobe Audition. Для визначення рівня сформованості практичного компонента студентам було запропоновано практичні завдання, наприклад: «Визначити, який обсяг займає аудіофайл 25 хвилин звучання з частотою дискретизації 44 кГц та роздільністю 16 біт?», «Розробити музичну вікторину», «Транспортувати музичний твір у задану тональність», «Аранжувати музичний твір», «Розробити мультимедійну презентацію уроку музики» та інші.

Результати навчальної діяльності студентів, рівень їх активності у застосуванні комп'ютерних технологій під час семінарських та практичних занять, в процесі самостійної роботи, якість виконання ІНДЗ, презентацій, повнота і змістовність усних відповідей забезпечили можливість сформулювати об'єктивне уявлення про рівень готовності майбутніх учителів музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Результати аналізу отриманих даних дослідження на початку організованого навчання і після його завершення дають підтвердження чи спростування ефективності технології підготовки майбутніх учителів музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності. Аналіз здійснювався з урахуванням показників, що характеризують

визначені нами критерії розвитку готовності до зазначеного виду діяльності (табл. 1). Для підтвердження ефективності застосування технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій використано метод математичної статистики – критерій Пірсона – χ^2 [1, С. 130].

Таблиця 1

Порівняльний аналіз рівнів готовності студентів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності до і після експерименту

Рівень готовності	Контрольні групи (150 студентів)				Експериментальні групи (152 студенти)			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Високий	21	14,0	28	18,7	24	15,8	49	32,3
Середній	57	38,0	73	48,7	63	41,4	85	55,9
Низький	72	48,0	49	32,6	65	42,8	18	11,8

Дані таблиці свідчать, що суттєво збільшилась кількість студентів з високим загальним рівнем готовності (було 15,8% – стало 32,3%), і середнім (було 41,4% – стало 55,9%). Суттєво зменшилась кількість студентів з низьким рівнем готовності: – з 42,8% до 11,8%.

Отже, можна зробити висновок, що ефективність підготовки майбутніх вчителів музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності можна забезпечити впровадженням у навчальний процес ВНЗ запропонованої нами моделі.

Перспективи наших подальших досліджень полягають в обґрунтуванні шляхів підготовки вчителів музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності у системі післядипломної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко А. І. Музична інформатика: навч. посібник / А. І. Бондаренко, В. Д. Шульгіна. – К.: НАКККІМ, 2011. – 190 с.
2. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
3. Дибкова Л. М. Інформатика і комп'ютерна техніка: навч. посібник / Л. М. Дибкова. – 3-є вид., доп. – К.: Академвидав, 2011. – 464 с.
4. Кремень В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства / В. Кремень // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – № 6. – С. 4–8.
5. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. посібник / В. М. Чайка. – К.: Академвидав, 2011. – 240 с.

УДК 81'243:[81'276.6:33-051]

О. В. ТИНКАЛЮК

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІАКУВАННЯ

Проаналізовано методологічні аспекти формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування. Проблема формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування розглядається на основі системного (дає можливість визначити структуру готовності фахівця, виявити особливості побудови змісту навчання), діяльнісного (забезпечує цілеспрямоване опанування студентами основними видами мовленнєвої діяльності), особистісно орієнтованого (сприяє здійсненню диференційованого відбору засобів, форм і методів організації навчання), компетентнісного (дає змогу оцінити рівень підготовленості фахівців до

професійної діяльності на основі визначених стандартами компетенцій), та культурологічного (орієнтує студентів на оволодіння загальнокультурними цінностями) методологічних підходів.

Ключові слова: формування готовності до професійного іношомовного спілкування, системний підхід, діяльнісний підхід, особистісно орієнтований підхід, компетентнісний підхід, культурологічний підхід.

О. В. ТЫНКАЛЮК

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Проанализированы методологические аспекты формирования готовности будущих экономистов к профессиональному иноязычному общению; осуществлен анализ ключевых понятий исследования; определены главные принципы реализации методологических подходов. Проблема формирования готовности будущих экономистов к профессиональному иноязычному общению рассматривается нами на основе: системного (дает возможность определить структуру готовности специалиста, выявить особенности построения содержания обучения); деятельностного (обеспечивает целенаправленное овладение студентами основными видами речевой деятельности); лично ориентированного (способствует осуществлению дифференцированного отбора средств, форм и методов организации обучения); компетентностного (позволяет оценить уровень подготовленности специалистов к профессиональной деятельности на основе определенных стандартами компетенций); культурологического (ориентирует студентов на овладение общекультурными ценностями) методологических подходов.

Ключевые слова: будущие экономисты, формирование готовности к профессиональному иноязычному общению, системный подход, деятельностный подход, лично ориентированный подход, компетентностный подход, культурологический подход.

O. V. TYNKALYUK

CONCEPTUAL APPROACHES OF READINESS FORMATION OF THE FUTURE SPECIALISTS OF ECONOMICS TO PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

The methodological aspects of the formation of future economists to professional foreign language communication are analyzed in the article; the analysis of the key concepts of the study is conducted; the main principles of methodological approaches are defined. The problem of formation of future economists' readiness to professional foreign language communication is considered on the basis of: system approach (allows determining the structure of readiness formation of the specialist of economic profile and identifying the features of training content); activity approach (provides mastering of the basic types of speech activity); individually oriented approach (contributes to the differentiation of tools, forms and methods of training); competence approach (allows assessing the level of preparedness of the future experts to professional activity on the basis of certain standards of competence); cultural approach (focuses students on mastering general cultural values).

Keywords: future economists, readiness formation to professional foreign language communication, system approach, activity approach, individually oriented approach, competence approach, and cultural approach.

Зміни освітніх систем в Україні, що відбуваються у контексті світових тенденцій, спрямовані на забезпечення якісного надання освітніх послуг, у тому числі оновлення системи професійної підготовки фахівців економічної галузі, спроможних на належному рівні спілкуватися мовами міжнародного спілкування. В умовах економічних та освітніх трансформацій, розширення міжнародних контактів у сфері суспільного життя кваліфіковане володіння іноземною мовою є вагомим складовою професійної компетентності фахівців різного профілю. Працівники економічної галузі особливо потребують знань й умінь іношомовного спілкування, від формування яких залежить ефективність їхньої фахової підготовки, вирішення різних завдань професійної діяльності, налагодження контактів та активне співробітництво з зарубіжними партнерами.

Аналіз праць В. Борщовецької, Ю. Гапона, Н. Логутіної, М. Бабинця, М. Галицької, Л. Гапоненко та інших науковців, присвячених питанням формування готовності майбутніх фахівців немовних спеціальностей до професійного іншомовного спілкування, засвідчує, що методологічну й теоретичну основу проблеми становлять засади концептуальних освітніх підходів, які потребують обґрунтування в контексті вирішення завдань нашого дослідження.

Методологічну основу дослідження проблеми формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування складають засади освітніх підходів, які розробляли різні вчені: системного (Л. фон Берталанфі, І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін та ін.), діяльнісного (І. Зімня, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), особистісно орієнтованого (Р. Гришкова, О. Бондаревська, І. Якиманська та ін.), компетентнісного (І. Бех, Е. Зеєр, А. Хуторський та ін.), культурологічного (Є. Верещагін, Л. Вигоцький, В. Костомаров та ін.).

Мета статті полягає у висвітленні методологічних аспектів формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування.

У дослідженні вказаної проблеми важливого значення надаємо обґрунтуванню методологічних підходів, які, на нашу думку, дозволять розробити педагогічні умови та модель формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування.

Так, осмислення теоретичних аспектів дослідження виводить нас на застосування системного підходу, загальну теорію систем, розроблену в працях Т. Ільїної, О. Клименко, Н. Кузьміної, І. Блавберга та інших науковців.

Системний підхід є одночасно методологічною орієнтацією в діяльності, за якої об'єкт пізнання або управління розглядається як система, наука про принципи, поняття і способи вивчення або перетворення матеріальних та ідеальних систем [6, с. 22].

Педагогічну систему формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування розглядатимемо як відкриту динамічну систему, що підпорядкована меті, головним принципам (системності, цілісності, комунікативності, структурності, ієрархічності, керованості та цілеспрямованості, розвитку), має зв'язки з професійним середовищем, особливості та закономірності, може розвиватися і змінюватися під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. З цього погляду застосування системного підходу дасть нам змогу дослідити процес формування готовності фахівців економічного профілю до професійного іншомовного спілкування як педагогічну систему.

Досліджувана система, на нашу думку, буде складовою системи вищого порядку, а отже, повинна включатися, як зазначає Т. Колбіна, у зв'язки вищого рівня (держави, навчального закладу тощо), забезпечуючи цим реалізацію суспільно значущої мети підготовки фахівця. Ієрархічність педагогічної системи виявляється в тому, що вона завдяки своїй цілісності може відтворюватися і на нижчих рівнях (наприклад, кафедри) [9, с. 232–233]. Її цілісність забезпечують цілі, завдання, принципи, зміст, методи, форми навчання і виховання та інші структурні компоненти.

Л. Барановська вказує, що така система зазнає впливу різних чинників:

- *зовнішнього середовища* (перехід України до ринкових відносин, процеси реформування форм власності; процеси входження України в світовий освітній простір; перехід вищої професійної школи на ступеневу систему підготовки фахівців);
- *внутрішніх станів самої системи*, що зумовлені дією цих зовнішніх факторів (перепрофілювання системи фахової підготовки залежно від потреб часу; зміни в освітньо-кваліфікаційних характеристиках випускників ВНЗ; гуманітаризація підготовки кадрів тощо) [1, с. 18].

Отже, системний підхід у нашому дослідженні дасть змогу:

- розглядати систему іншомовної підготовки студентів у цілісній системі професійної підготовки фахівців економічного профілю;
- виявити особливості побудови змісту навчання іноземної мови професійного спрямування (аспект формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування);
- розкрити особливості взаємодії суб'єктів професійного іншомовного спілкування та управління нею;
- визначити структуру готовності фахівця до професійного іншомовного спілкування;

– виявити та обґрунтувати педагогічні умови і модель формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування тощо.

З огляду на те, що студент – це суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності, в майбутньому – суб'єкт професійної діяльності, а іншомовна мовленнєва діяльність формує його готовність до виконання професійних функцій в іншомовному середовищі, важливим для нашого дослідження є також *діяльнісний підхід*. Концепція цього підходу сформувалася на базі теоретичних положень, розроблених у працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, М. Дьяченка, М. Кагана, А. Леонт'єва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна та інших вчених.

Отож, у дослідженні ми виходимо з того, що *діяльнісний підхід*:

- реалізується в учінні, тобто процес учіння необхідно розглядати як діяльність, процес навчання у вищому навчальному закладі – як організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- є фундаментальним принципом, оскільки у ньому розглядають механізми формування та розвитку особистості шляхом проектування, конструювання, організації і управління процесом людської діяльності [10, с. 25–26, 33].

Л. Момот у діяльнісному компоненті змісту освіти називає основні види діяльності – (загально навчальну, пізнавальну, перетворювальну (творчу), самоорганізаційну [11, с. 88].

Під час вивчення іноземної мови важливою є навчально-пізнавальна діяльність майбутніх економістів. Беручи до уваги підходи Г. Костишиної, В. Сластьоніна, Д. Ельконіна, розглядатимемо навчально-пізнавальну діяльність студента як діяльність щодо засвоєння ним знань, набуття вмінь і навичок, досвіду практичної діяльності, особистісного та професійного розвитку, що забезпечує формування готовності майбутнього економіста до професійного іншомовного спілкування відповідно до потреб фаху.

Оскільки діяльність студентів є професійно спрямованою, вона стає навчально-професійною діяльністю. Таку діяльність О. Дронова називає квазіпрофесійною діяльністю, яка є особливим видом діяльності, свідомо спрямованою на підготовку студентів до оволодіння вибраною ними професією, що допомагає їм зануритися у світ професійного середовища, пришвидшуючи та покращуючи підготовку до її виконання. Її структуру складають мотиви, цілі-результати, засоби, операції, умови тощо [6, с. 52].

Визначаючи структуру готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування на засадах діяльнісного підходу, зосередимо увагу на іншомовній мовленнєвій діяльності, що є і умовою, і провідним засобом іншомовної підготовки студента в змісті його загальнопрофесійної підготовки.

Формування такої готовності пов'язуємо з оволодінням студентами основними видами мовленнєвої діяльності: говорінням, аудіюванням, читанням, письмом. Це важливі усні та письмові форми іншомовного спілкування, на основі яких відбувається цілеспрямоване оволодіння мовленнєвими діями з метою їх подальшого використання для вирішення комунікативних завдань в іншомовному професійному середовищі.

Значний інтерес для нашого дослідження становлять засади особистісно орієнтованого підходу, особистісно орієнтованої освіти і навчання, розроблені у працях І. Беха, О. Бондаревської, М. Вікуліної, Р. Гришкрової, О. Пехоти, К. Платонова, А. Фасолі, І. Якиманської та ін.

Зокрема, О. Пехота розглядає особистісно орієнтований підхід як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість і практичних методичних засобів, які сприяють її цілісному вивченню та гармонійному розвитку [13, с. 277].

Розвиток і саморозвиток особистості майбутнього економіста у процесі формування готовності до професійного іншомовного спілкування забезпечує особистісно орієнтоване навчання. Під ним розуміють організацію навчального процесу на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей студента, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії з викладачем і ровесниками [7, с. 626].

Ефективність його впровадження у вищій школі (за І. Бехом) забезпечують такі психолого-педагогічні умови: розуміння студентами місця й ролі особистісно орієнтованого

навчання; забезпечення особистісно орієнтованої спрямованості викладання академічних дисциплін; формування в студентів позитивної мотивації до самостійного оволодіння знаннями в цьому напрямку; пріоритет активних методів навчання, які спонукають студентів до самостійних пошуків, педагогічного мислення та посилення практичної спрямованості навчальних занять, що сприяють формуванню умінь і навичок професійної діяльності [2, с. 115].

Продовжуючи думку вченого зазначимо, що такий підхід дасть змогу урізноманітнити форми організації навчання при вивченні іноземної мови студентами економічного факультету, серед яких можна виокремити:

- особистісно орієнтовані лекції (проблемна лекція, лекція із задалегідь запланованими помилками, лекція-візуалізація, лекція-бесіда, лекція-дискусія);
- особистісно орієнтовані (семінарські та практичні) заняття (міждисциплінарні, наукові, проблемні, тематичні, орієнтаційні, системні);
- самостійну науково-дослідну роботу студентів (підготовка доповідей, рефератів, есе, творчих проєктів, курсових, бакалаврських дипломних робіт тощо).

Виявлені переваги особистісно орієнтованого підходу та досвід практичної роботи у ВНЗ переконують в тому, що формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування доцільно розглядати на основі цього підходу. Він сприятиме розвитку особистості фахівця, здійсненню диференційованого відбору засобів, форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності в процесі професійної іншомовної підготовки студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, рівня готовності до навчання, самоосвіти та самовиховання.

Сучасні вимоги до якості іншомовної підготовки фахівців у ВНЗ акцентують на потребі комплексного оцінення результатів навчальних досягнень студентів на засадах застосування компетентнісного підходу. Його головні ідеї обґрунтовані у працях В. Болотова, Е. Зеєра, І. Зимньої, Н. Микитенко, Л. Морської, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторского, Г. Галла, Г. Джонса, Д. Маттеуса та ін.

У дослідженні формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування на засадах цього підходу важливими є врахування таких положень:

- перспективність компетентнісного підходу полягає у тому, що в ньому має бути високий ступінь готовності фахівця до успішної професійної діяльності, забезпечення активізації механізмів загального і професійного саморозвитку студента і врахування мотивації, її динаміки у процесі професійної підготовки, навчання, організації саморуку до кінцевого результату;
- основне призначення компетентнісного підходу полягає в створенні умов для самоорганізації діяльності та особистості фахівця, виявлення і розвитку його творчих можливостей, формування професійної позиції [10, с. 49].

Компетентнісний підхід визначає пріоритетну спрямованість на цілі-вектори освіти (навчання, учіння, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію, розвиток індивідуальності). Інструментальними засобами їх досягнення є принципово нові освітні конструкти: компетентності, компетенції і метапрофесійні якості [8, с. 5]. Аналіз цих понять дасть змогу розкрити зміст іншомовної професійної комунікативної компетентності та її компонентів у контексті реалізації завдань щодо формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування на засадах компетентнісного підходу.

На думку експертів Ради Європи, поняття компетентності передбачає спроможність особистості сприймати й відповідати на індивідуальні та соціальні потреби і включає комплекс відношень, цінностей, знань, навичок. Компетентності – це загальні або ключові уміння, базові уміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні уміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання [12].

Важливого значення експерти надають іноземним мовам та інформаційним комп'ютерним технологіям, виокремлюючи їх як дві ключові компетентності, що потребують посиленої уваги.

Дослідники також неоднозначно класифікують компетенції та компетентності. Так, у доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. «Освіта. Прихований скарб» (ЮНЕСКО,

1996 р.) Ж. Делор актуалізував чотири глобальні компетентності для сучасної освіти: навчитися пізнавати; навчитися працювати; навчитися жити разом; навчитися жити [5, с. 24].

Значення для нашого дослідження мають також підходи науковців до виокремлення груп і видів компетентностей за певними ознаками. А. Хуторської, враховуючи поділ змісту освіти на метапредметну (для всіх предметів), міжпредметну (для освітніх галузей) і предметну (для кожного навчального предмета) складові, запропонував трирівневу ієрархію: 1) ключові компетенції, що відносяться до метапредметного змісту освіти; 2) загальнопредметні компетенції, що відносяться до певного ряду навчальних предметів; 3) предметні, що формуються в рамках окремих навчальних предметів [16].

Отже, компетентність є інтегрованим поняттям, що визначає рівень професіоналізму фахівця економічного профілю, а досягнення компетентності відбувається через здобуття ним необхідних компетенцій, що є метою його професійної підготовки. Ми дотримуємося також погляду дослідників, які вважають, що компетенція становить потенціал випускника ВНЗ, а компетентність є актуальним проявом компетенції в професійній діяльності.

Під час навчання у ВНЗ студенти оволодівають не лише загальнокультурними цінностями, а й різними видами професійної культури (економічною культурою, культурою організації, культурою управління, культурою професійного спілкування, культурою професійного мовлення в іншомовному середовищі). У дослідженні ми беремо до уваги культурологічний підхід, використання якого дасть змогу навчати студентів економічних спеціальностей іноземної мови у взаємодії і взаємозв'язку рідної та іншомовних культур.

Культурологічний підхід заснований на культурології як науці про способи (технології) здійснення колективного життя людей і про домовленості (соціальні конвенції) стосовно припустимості і прийнятності тих або інших способів задоволення їхніх інтересів і потреб; процеси формування у різних людських колективах комплексів їхніх соціально значущих знань і соціального досвіду, які разом творять осмислену і впорядковану картину світу, що відображає специфіку історичної долі певного співтовариства; зміст процесів соціальної комунікації і соціальне функціонування мов цієї комунікації [14, с. 43].

О. Тарнопольський зазначає, що тенденція навчати мову в рамках культури та через неї виникла давно і чітко сформулювалася після виходу книги Р. Ладо «Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers». Сьогодні цей підхід є одним з провідних, оскільки навчання мови без навчання культури не може формувати повноцінної іншомовної професійної комунікативної компетенції [15, с. 71].

Д. Кіллік вказує, що для навчання комунікації в контексті навчальної програми важливою є культура у значенні стандартної нормативної поведінки, яка відрізняє носіїв певної мови у різних комунікативних ситуаціях, сприяє розвитку міжкультурних здібностей та дозволяє подолати культурний бар'єр [17, с. 5].

Важливе значення для вирішення завдань дослідження має розуміння сутності культури професійного спілкування. А. Бичок визначає культуру професійного спілкування фахівця міжнародного бізнесу та менеджменту як інструмент управління менеджера, що ґрунтується на комунікативному елементі, виявом якого є процес обміну інформацією засобами спілкування та взаємодія представників різних груп і національних культур у вирішенні професійних завдань на міжнародному рівні. Культуру професійного спілкування фахівця дослідниця вважає основою його професійної та соціокультурної діяльності, яку визначають сукупність ціннісних орієнтирів, норм професійної поведінки, дотримання загального і службового етикету у процесах міжсуб'єктної взаємодії на предметно-інформаційному та інтерактивному рівнях у прийнятті управлінських рішень [3, с. 22].

С. Кожушко одним із завдань формування готовності студентів економічного факультету до професійного іншомовного спілкування є пошук шляхів практичної реалізації принципу культуровідповідності, вбачаючи його «у відпрацюванні в навчальному процесі стандартів ділової комунікативної поведінки при вивченні іноземної мови професійного спрямування» [15, с. 73].

Оскільки при цьому має формуватися сукупність професійних компетенцій, Р. Гришкова стверджує, що національно-культурний компонент змісту навчання професійної іноземної мови передбачає ознайомлення студентів з культурно-побутовими особливостями, типами

службових відносин, стилями управління, ієрархічного підпорядкування, манерою спілкування, нормами комунікативної поведінки партнерів тощо [4, с. 105].

Врахування цих аспектів на заняттях з іноземної мови, на нашу думку, дасть змогу майбутнім фахівцям економічного профілю оволодіти знаннями та навичками відповідної комунікативної поведінки в іншомовному середовищі.

Під час вивчення іноземної мови професійного спрямування з метою розширення знань про країни, мова яких вивчається, необхідно передбачити вивчення тем професійного спрямування з національно-культурним змістом («Культура і суспільне життя Великої Британії», «Український народ: його історія, культура, традиції» тощо), підібрати відповідно до теми форми, методи та засоби організації навчання.

Охарактеризовані вище методологічні аспекти сприяють дослідженню проблеми за темою наукового пошуку і дають можливість вивчити структуру готовності майбутнього економіста до професійного іншомовного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Барановська. – К., 2005. – 43 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Бичок А. В. Формування культури професійного спілкування майбутніх менеджерів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. В. Бичок – Тернопіль, 2010. – 296 с.
4. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Р. О. Гришкова. – К., 2007. – 446 с.
5. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор // Международная комиссия по образованию в XXI веке / UNESCO. – 1996. – 31 с.
6. Дронова О. В. Формирование профессиональных умений будущих экономистов средствами иностранного языка в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Дронова. – Нижний Новгород, 2002. – 171 с.
7. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Москов. психол.-пед. ин-т, 2005. – 216 с.
9. Колбіна Т. В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретико-методологічний аспект: монографія / Т. В. Колбіна. – Х.: ІНЖЕК, 2008. – 392 с.
10. Костишина Г. І. Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів: теорія і практика / Г. Костишина, В. Чайка. – Тернопіль: ТНПУ, 2010. – 349 с.
11. Момот Л. Діяльнісний компонент змісту освіти / Л. Момот // Освіта і управління. – 2004. – № 2. – С. 88–92.
12. Овчарук О. Нові орієнтири освітніх інновацій в Україні у контексті компетентнісного підходу до формування змісту шкільної освіти / О. Овчарук // Вісник програм шкільних обмінів. – 2004. – № 22. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://visnyk.iatp.org.ua/visnyk/issue_article.
13. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології / О. М. Пехота // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: / за ред. І. А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 274–297.
14. Саєнко Н. В. Культурологічний підхід до навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах: монографія / Н. В. Саєнко. – Х.: Вид-во ХНАДУ, 2008. – 340 с.
15. Тарнопольський О. Б. Методика обучения английскому языку: учеб. пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Эйдос: Интернет-журнал / Центр дистанционного образования «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
17. Killick D. Culture and capacity: Crossing the divide / D. Killick // IATEFL Issues. – 1999. – № 148. – P. 4–7.

I. M. ЦІДИЛО

НАВЧАЛЬНІ ПРОЕКТИ ЯК ЗАСІБ ЗАСТОСУВАННЯ ЗНАНЬ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Висвітлено проблему застосування знань у практичній діяльності інженерів-педагогів. Встановлено, що провідною у діяльності інженера-педагога є перетворювальна діяльність, яка повинна відбуватися на основі засвоєння усіх її компонентів в єдності: мети, мотиву, дії, операції. Як засіб застосування теоретичних знань у практичній діяльності запропоновано в організації навчального процесу в вищому навчальному закладі (ВНЗ) використовувати навчальні проекти трьох рівнів складності залежно від активності і поставленої мети.

Ключові слова: практична діяльність майбутніх інженерів-педагогів, застосування знань, навчальна діяльність, об'єкт діяльності, навчальний проект.

И. Н. ЦИДЫЛО

УЧЕБНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ПРИМЕНЕНИЯ ЗНАНИЙ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Отражена проблема применения знаний в практической деятельности инженеров-педагогов. Установлено, что ведущим видом деятельности инженера-педагога является преобразующая деятельность, которая должна происходить на основе усвоения всех ее компонентов в единстве: цели, мотива, действия, операции. Как средство применения теоретических знаний в практической деятельности предложено в организации учебного процесса в вузах использовать три уровня учебных проектов в зависимости от активности и поставленной цели.

Ключевые слова: практическая деятельность будущих инженеров-педагогов, применение знаний, учебная деятельность, объект деятельности, учебный проект.

I. M. TSIDYLO

EDUCATIONAL PROJECTS AS A MEANS OF KNOWLEDGE APPLICATION IN PRACTICAL ACTIVITY OF FUTURE ENGINEERS-PEDAGOGUES

The problem of knowledge application in practical activity of engineers-pedagogues is highlighted. It has been ascertained that the principal kind of activity is the transformational activity which should take place on the basis of mastering all the components of activity in unity: aim, reason, action, operation. As a means of theoretical knowledge application in practical activity, it is suggested that in the organization of learning process in a higher educational establishment (HEI) three levels of educational projects should be used depending on the activeness and the goal of activity.

Keywords: practical activity of future engineers-pedagogues, knowledge application, educational activity, object of activity, educational project.

Провідним аспектом функціонування системи вищої професійної освіти є фахова реалізація випускника ВНЗ. Ця обставина життєво актуальна як для майбутніх бакалаврів, спеціалістів, магістрів, так і для ВНЗ загалом з огляду його конкурентоспроможності на освітньому ринку.

Оскільки нині ринок праці дуже динамічний і в ньому відбуваються значні структурні та інші зміни, то в момент вступу у ВНЗ ще складно передбачити наскільки вибрана професія буде затребувана через кілька років. Із розвитком промисловості, наукомістких технологій, підвищення цінностей наукових розробок акценти зміщуються у бік професій, що базуються на вивченні вищої математики, фізики, інформативних та інших дисциплін підготовки з наукомістких напрямків. Вибір ВНЗ і відповідно професії, зазвичай, активно починається в 10 чи 11 класі, потім йдуть студентські роки навчання. За минулий період (майже 7 років) багато що міняється і вибрана спеціальність може на час закінчення ВНЗ вже не давати роботи чи

гідної зарплати. Тоді доводиться або погоджуватись з існуючими обставинами, або доучуватися професійно чи здобувати іншу освіту [2, с. 10].

Традиційно процес засвоєння знань у дидактиці описується послідовністю: сприйняття, розуміння, осмислення, узагальнення, закріплення, застосування. Проте його остання ланка повністю називається «застосування отриманих знань на практиці». Тут варто уточнити, про яку практику йде мова. Під вказаним «застосуванням» нині є лише виконання вправ, рішення «завдань» (у сенсі прикладів, вправ і т. д.) з відповідного навчального курсу: якщо вивчається математика – це рішення прикладів з математики тощо. Таке «застосування отриманих знань на практиці» є настільки академічним, що до справжнього життя, дійсної практики, практичної діяльності людей переважно не має відношення.

У теоретичних роботах з дидактики і педагогічної психології проблема застосування знань розглядалася переважно так, що в процесі вирішення завдань, у т. ч. «практичних», учень (студент) повинен проаналізувати умови, які в ній дані відкрито, і визначити ті приховані умови, опора на які й призводить до рішення задачі.

Психологічне вивчення діяльності як особливого предмета досліджень започаткували Л. Виготський і С. Рубінштейн, котрі вказували на нерозривність розвитку особистості від різних властивих людині видів діяльності, засобів розкриття потенційних можливостей. В їхніх роботах тісно поєднуються поняття «особистість» і «діяльність».

Метод проектів запропонований і розроблений американським філософом Дж. Дьюї та розвинутий його учнем В. Кілпатріком. Він запропонував будувати навчальний процес на активній основі, спираючись на цілеспрямовану діяльність тих, хто навчається, з урахуванням їх особистої зацікавленості в цих знаннях.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання різнорівневих навчальних проектів для застосування теоретичних знань у практичній діяльності майбутніх інженерів-педагогів.

Діяльність людини в новій ситуації, коли стоїть проблема застосування готових знань, полягає в активному пізнанні об'єкта діяльності, орієнтуванні, «повертанні» об'єкта з різних боків, «відпрацюванні» уявлень про нього, виокремленні предмета, мети і засобів власної діяльності, зміні формулювання попередніх знань, зіставленні їх з готовою ситуацією в різних аспектах і структурних відношеннях, на різних рівнях спілкування [4, с. 186].

У реальних практичних ситуаціях від студента вимагаються переважно аналіз і взаємозв'язане застосування чималої кількості різнорідних понять, принципів, законів з різних розділів багатьох галузей знання. Так, для грамотного вибору і використання токарного різця необхідно знати не лише властивість клину, який застосовується в усіх різальних інструментах, а й умови теплопровідності, тепловіддачі різальних поверхонь, поняття про важіль, закони статички, властивості твердості оброблюваного матеріалу і різця, статичної та ударної міцності тощо.

Застосування теоретичних знань у практичній діяльності включає і складний процес пошуку студентами, які умови мають бути враховані, знання яких понять, принципів, законів необхідно використати. Крім того, дія законів фізики, хімії та інших наук на практиці, в т. ч. техніці, технології, не представлена в чистому вигляді. Вони «розчинені» в усіх конкретностях ситуацій. Тож усвідомити їх дію студент часто може лише за допомогою особливої керованої пізнавальної діяльності, тобто проходити у рамках цілеспрямованого навчання.

Що тоді означає опанувати діяльність, «уміти робити» в загальному сенсі? Уміти вчитися, уміти учити, уміти лікувати, уміти будувати і т. д.

Діяльність, яка пов'язує суб'єкт зі світом, визначена О. Леонтєвим предметом психології. Передусім учений зосередив увагу на вивченні структури, будови діяльності. Мета і мотив як основні елементи обдуманого діяльності були ним об'єктивовані, зрозумілі не як внутрішні переживання, а як зовнішні предмети, що спрямовують діяльність суб'єкта. Так, мотив діяльності трактується не як звичайна потреба суб'єкта в чому-небудь, а як «опредмечена» потреба, як той об'єкт, що спонукає суб'єкта до дії [6, с. 21].

Дослідник розрізняє поняття діяльності, дії, операції. Під діяльністю він розуміє процеси, що здійснюють життєве, активне відношення суб'єкта до дійсності. Характерною її особливістю є узгодженість мотиву і мети: вона породжується тією метою, на досягнення якої

спрямована. Стосовно цього Н. Тализіна зазначає: «Основними складовими окремих людських діяльностей є здійснення їх дій. Дією ми називаємо процес, що підкорений уявленню про той результат, який повинен бути досягнутий, тобто процес, що підкорений свідомій меті. Подібно тому, як поняття мотиву співвідноситься з поняттям діяльності, поняття мети співвідноситься із поняттям дії» [6, с. 22].

Таким чином, дія є цілеспрямованим процесом, що породжений не його метою, а мотивом тієї діяльності, яку дана дія реалізує. Характерна ознака дії, на відміну від діяльності, – це неузгодженість мотиву з метою. Операції визначаються як способи, якими здійснюються дія; отже, операції відповідають не мотиву і меті дії, а умовам, в яких задана мета. Операції утворюються з дій: «...Коли мета дії входить в іншу дію як умова її виконання, тоді перша дія перетворюється у спосіб здійснення другої, в свідому операцію» [6, с. 22].

Дія (діяльність) характеризується переліком незалежних параметрів: формою, узагальненістю, розгорненням, засвоєнням. Форма дії (діяльності) фіксує міру її інтеріоризації: матеріальну, зовнішньомовну, розумову. З позицій застосування дії (діяльності) визначають теоретичну і практичну форми, тобто діяльність, що створює знання, і діяльність за рішенням конкретних завдань. Узагальненість описує міру визначення істотних для виконання дії (діяльності) властивостей предмета з інших наявних. Розгорнення показує, чи всі операції із складу дії (діяльності) виконуються людиною. З їх формуванням склад зменшується, дія (діяльність) стає згорнутою і скороченою. Засвоєння дії (діяльності) означає легкість і швидкість її виконання. Названі характеристики не є наслідками одна одної.

Крім цих, існують вторинні характеристики, що впливають з перших: розуміння, свідомість, абстрактність, міцність. Розуміння дії (діяльності) означає, що в процесі їх виконання людина спирається на істотні умови, розгортає всі процедури сповна. Свідомість полягає в можливості правильного виконання дії (діяльності) й обґрунтуванні в мовній формі такого виконання. Абстрактність пов'язана з виконанням дії (діяльності) як узагальненого, без опори на чуттєвий зміст об'єкта. Міцність розуміється як можливість його виконання через деякий час після формування, що є результатом узагальненості і засвоєння [2, с. 83].

Наведена загальна цілісна структура дії (діяльності), яка включає усі перераховані компоненти в єдності, називається інтеграційною. Закономірно, що багато конкретних діяльностей людини, в т. ч. професійні, часто включають лише частину перерахованих компонентів. Так, суто виконавська діяльність, діяльність на рівні виконання окремих операцій припускає, що мета, засоби і способи задані людині ззовні – учителем, керівником, інструкцією тощо; відповідно ціннісно-орієнтовані, пізнавальні компоненти згорнуті.

Основне питання полягає в тому, хто визначає мету. Якщо людина сама ставить мету власної діяльності, то діяльність має активний, у т. ч. творчий характер. Якщо ж мета задається людині кимсь іншим: учневі – учителем, студентові – викладачем, працівникові – керівником тощо, то така діяльність є виконавською [3, с. 538].

Завдання розвитку особистості студента полягає не лише в інтелектуальному, духовному, фізичному його зростанні, а й у формуванні людини з активною громадянською позицією, людини діяльної, «діяльно розвиненої». Адже діяльна людина може дуже швидко зорієнтуватися та освоїти нові життєві ситуації, нові професії і т. д.

Однак для оволодіння всіма істотними складовими діяльності потрібна організація власного досвіду студентів у таку діяльність, де вони могли би самі сформулювати здатності до орієнтування, самостійного визначення мети дій і діяльності, до творчості. Навчання у послідовному представленні навчальних завдань цьому не сприяє, бо мета задається студентові ззовні: викладачем, підручником, навчальною програмою тощо.

Власне вища професійна освіта забезпечує підготовку молодого покоління до вирішення різних типів завдань у різних сферах діяльності, формує здібності до вдосконалення отриманих компетенцій, створює базу для самонавчання, саморозвитку і самовдосконалення особистості. Традиційно основні акценти в процесі опису цілей вказаної освіти зміщені у бік формування професійних знань, умінь і навичок (знаннево-орієнтований підхід). Сучасні є умови припускають зміни в постановці цілей і завдань вищої школи в контексті особистісно-орієнтованого підходу. З позицій цього підходу досягнення глобальної мети вищої професійної освіти – забезпечення процесу розвитку особистості – безпосередньо пов'язано з вирішенням

завдань щодо формування професійних компонент, компонент «надпрофесійного» типу із вирішенням проблем забезпечення подальшого самовдосконалення, самонавчання і самовиховання людини [2, с. 10].

Нині вже недостатньо тільки формування повноцінних професійних знань і умінь, потрібне формування здібностей до їх вдосконалення згідно з вимогами майбутньої практичної роботи. Сучасний бакалавр, спеціаліст, магістр повинен володіти вміннями освоювати нові види діяльності, що не увійшли в зміст отриманої освіти. Фактично йдеться про формування потреб і здібностей вчитися самостійно, самостійно на отриманій базі вищої освіти освоювати за необхідності нову професію, знати закономірності побудови власної діяльності дослідження.

Розглянемо процес навчання з іншого боку. Науковці визначають п'ять основних видів діяльності: 1) пізнавальна; 2) ціннісно-орієнтовна; 3) перетворювальна; 4) комунікативна; 5) естетична [3, с. 539].

Людина живе повноцінним життям, коли включена у діяльність, де вона може розкрити усі свої потенційні можливості, тобто в таку діяльність, в якій дуже повно представлені всі вказані вище види діяльності в єдності. При цьому провідним видом діяльності, відповідно до природи людини, є діяльність перетворювальна.

Навчальний план як загальноосвітньої, так і вищої професійної школи передбачає освоєння учнями і студентами майже всіх основних видів діяльності. Але справа в тому, що вони розчленовані нарізно за предметами і циклами навчання. Так, в загальноосвітній школі:

вивчення курсів основ наук – провідний вид діяльності учнів є пізнавальною діяльністю. В процесі вивчення гуманітарних предметів – це ще частково й ціннісно-орієнтовна діяльність. Інші види діяльності, як правило, згорнуті;

технологічна галузь – організація первинного досвіду учнів в практичній перетворювальній діяльності, зазвичай, механічній, репродуктивній і відірваній від вивчення інших предметів. Крім того, є курс креслення як деякий досвід проектно перетворювальної діяльності, теж репродуктивної і відірваної від усіх інших видів діяльності;

образотворче мистецтво, музика, в деяких школах – хореографія. Естетична діяльність як провідний вид діяльності відірвана від інших її видів;

комунікативна діяльність в навчальному процесі практично не представлена. В умовах монологічної побудови навчального процесу школи (переважно говорить учитель, учень іноді лише відповідає «завчений» урок) спілкування на заняттях згорнуте. Спілкуватися між собою учні можуть лише на перервах або поза навчальною діяльністю [3, с. 540].

Отже, всі види діяльності розчленовані, розкомплектовані нарізно по «клітинках» навчального плану, предметів, розкладу занять. А композиції, об'єднання немає. Відповідно у такому разі повноцінної картини навколишнього світу в учня не може бути.

Аналогічна ситуація існує і у вищій професійній школі, де навчальний процес складається з таких циклів: теоретичне навчання (переважно пізнавальна діяльність студентів); практичне навчання – виробниче навчання профтехучилищах і технікумах, заняття у навчальних майстернях, виробнича практики у ВНЗ I–II рівнів акредитації як досвід перетворювальної практичної діяльності студентів (як правило, має механічний, репродуктивний характер); навчальне проектування як організація досвіду проектно перетворювальної діяльності студентів, що також має переважно вузький, технологічний характер. Курсове, дипломне й інше проектування студентів, як правило, не завжди припускає реалізацію цих проектів, тобто проектна перетворювальна діяльність існує сама по собі, а практична перетворювальна діяльність (в процесі практики тощо) – теж сама по собі.

Отже, нині для успішної фахової реалізації випускника ВНЗ вже недостатньо формування професійних компонент в їх традиційному розумінні. Потрібні вміння удосконалювати свою кваліфікацію з урахуванням новітніх вимог суспільства, вміння освоювати нові спеціальності, причому багато в чому шляхом самоосвіти. Важливим стає засвоєння таких умінь, як різнобічна робота з комп'ютером, перенесення технологій з однієї галузі в іншу, засвоєння знань з економіки, екології, бізнесу, права, фінансів, лінгвістики й інших наук. У наш час випускник ВНЗ часто повинен володіти кількома професіями. Наприклад, керівникові малого підприємства доводиться розбиратися у бухгалтерії, питаннях постачання, знати принципи роботи підприємства за умов конкуренції. Крім того, в сучасних умовах випускникові потрібно

мати психологічну готовність до зміни професії і методологічну базу, що дозволяє це виконати [2, с. 11].

Зазначена проблема дуже складна і багатогранна. Її розробка порушує питання підготовки компетентних бакалаврів, спеціалістів, магістрів з різних напрямів, в різних ВНЗ і на різних ступенях освіти, на базі різних дисциплін [5].

Таким чином, в організації навчального процесу напрошуються три паралельні, суттєво незалежні один від одного рівні:

Вирішення традиційних навчальних завдань як міні-проектів навчальної діяльності – необхідна ланка навчального процесу, що відповідає ситуативній активності.

Вирішення навчальних завдань другого рівня, що відповідають надситуативній активності – більших навчальних проектів, де студенти вже могли би самі ставити мету власної діяльності, де могли б активно застосовувати свої знання з різних дисциплін у практиці, спілкуватися один з одним тощо. Навчальний процес буде в такому разі посиленій ціннісно-орієнтовними, перетворювальними, комунікативними, естетичними компонентами за рахунок включення в нього підготовки усних та письмових доповідей і повідомлень студентів; введення лабораторно-дослідницьких практикумів замість наборів примітивних лабораторних робіт за готовими зразками; застосування ділових ігор, ігрового моделювання та інших ігрових форм навчальних занять, виконання міждисциплінарних дослідницьких робіт й ін.

Вирішення навчальних завдань третього, творчого рівня, що відповідає творчій активності особи, – великих навчальних проектів. Такі проекти радше можуть бути реалізованими в практичному навчанні і навчальному проектуванні (які в принципі повинні були б становити щось одне ціле, адже проектувати щось, не реалізуючи проектоване, безглуздо) – організацією власного досвіду студентів у здійсненні професійної діяльності. Для цього студенти мають бути включені в проекти, вибрані ними самостійно (краще) або запропоновані викладачами, які відповідають наступним вимогам:

мають суспільно-корисну значущість, ринкову вартість і певних споживачів; посилені для студента, але відрізняються високим рівнем труднощі, отримуваний продукт (матеріальний або духовний) має бути високої якості, міри досконалості;

сформульовані загальні вимоги активного застосування теоретичних знань, додаткового залучення наукової, довідкової та іншої літератури, економічних розрахунків, самостійної розробки проекту продукту, технології його отримання, плану дій з його реалізації з урахуванням можливостей;

передбачають можливості колективної виробничої діяльності студентів і включення їх у виробничі або наукові колективи [3, с. 544].

Основна суть має полягати в тому, щоб студент самостійно виконав повний виробничий цикл: від пошуку відповідної «ніші» на ринку товарів і послуг, задуму до виготовлення продукту і його реалізації. Навчальні проекти другого і третього рівнів, очевидно, мають бути включені в навчальні програми як обов'язкові компоненти навчального процесу ВНЗ.

Вибрана проектна діяльність для організації навчання у ВНЗ [1, с. 24] дозволить підвищити ефективність навчання, забезпечуючи систему дієвих зворотних зв'язків, що сприятиме розвитку особистості не лише студентів, а й педагогів, які беруть участь в проектній діяльності, надаючи їм нові можливості самореалізації, усвідомлення власного досвіду, вдосконалення своєї професійної майстерності, подальшого поглиблення педагогічного співробітництва, спрямованого на укріплення міжпредметних зв'язків, відпрацювання єдиних вимог, що загалом сприяє оптимізації навчального процесу.

Перспективою подальших розвідок вбачаємо у реалізації навчальних проектів запропонованих рівнів у навчальному процесі ВНЗ, зокрема, при вивченні інтелектуальних технологій управління прийняття рішень майбутнім інженером-педагогом комп'ютерного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Курова Н. Н. Проектная деятельность в развитой информационной среде образовательного учреждения: учеб. пособие для системы доп. проф. образования / Н. Н. Курова. – М.: Федерация Интернет Образования, 2002. – 64 с.

2. Малыгина О. А. Формирование основ профессиональной мобильности в процессе обучения высшей математике / О. А. Малыгина. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 368 с.
3. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: СИН-ТЕГ, 2007. – 668 с.
4. Новиков А. М. Процесс и методы формирования трудовых умений / А. М. Новиков. – М.: Высшая школа, 1986. – 288 с.
5. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования / В. А. Попков, А. В. Коржув. – М.: Академ. проект, 2004. – 430 с.
6. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.

УДК 316.77

О. М. ТУР

ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ДОКУМЕНТОЗНАВЦЯ: ЗМІСТ І СТРУКТУРА

Сформульовано основну мету професійної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства. Охарактеризовано знаннявий та компетентнісний педагогічні підходи. Розкрито зміст понять «компетенція», «компетентність», «професійно-комунікативна компетентність». Розглянуто структуру професійно-комунікативної компетентності, до якої віднесено професійну рефлексію, соціальну перцепцію та лінгвістичний складник, а також функціональні компоненти: інформаційний, поведінковий і мотиваційний. Визначено рефлексивний, активний і соціокультурний рівні формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців документознавства та інформаційної діяльності.

Ключові слова: професійна освіта, професійно-комунікативна компетентність, професійна рефлексія, соціальна перцепція, документознавець.

О. Н. ТУР

ПРОФЕСИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ДОКУМЕНТОВЕДА: СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА

Сформулирована основная цель профессионального образования на современном этапе развития общества. Дана характеристика знаниевому и компетентностному педагогическим подходам. Определено содержание понятий «компетенция», «компетентность» и «профессионально-коммуникативная компетентность». Рассмотрена структура профессионально-коммуникативной компетентности, к которой отнесены профессиональная рефлексия, социальная перцепция и лингвистическая составляющая, а также функциональные компоненты: информационный, поведенческий и мотивационный. Выделены рефлексивный, активный и социокультурный уровни формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов документоведения и информационной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессионально-коммуникативная компетентность, профессиональная рефлексия, социальная перцепция, документовед.

О. М. TUR

PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE DOCUMENT CONTROL SPECIALISTS: CONTENT AND STRUCTURE

The article defines the main aim of the professional education on the present stage of the society development. Cognitive and competential pedagogical approaches are characterized. The notions of “competence” and “professional communicative competence” are defined. The article distinguishes the structure of the professional communicative competence which includes professional reflection, social perception, linguistic component and functional components such as informational, behavioural and motivational. Reflective, active and sociocultural levels of the development of the professional communicative competence of the future document control specialists are determined.

Keywords: *vocational training, professional communicative competence, professional reflection, social perception, document control specialist.*

Основне завдання професійної освіти на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства – підготовка кваліфікованого працівника, конкурентоздатного на ринку праці, у тому числі й світовому, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією, іноземними мовами, здатного ефективно працювати за обраним фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання й мобільності.

Підготовка такого фахівця можлива за умови впровадження в систему вищої професійної освіти компетентнісного підходу, який, як зазначає Г. Селевко, переорієнтує домінуючу освітню парадигму «із переважною трансляцією знань, формуванням навиків на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання й стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного, соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного й комунікативно насиченого простору» [5, с. 138].

Компетентнісний підхід є пріоритетною орієнтацією на мету – вектори освіти: навчання, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію й розвиток індивідуальності. Основна ідея компетентнісного підходу полягає в тому, що освіта повинна надавати не окремі розрізнені знання, уміння і навички, а розвивати здатність і готовність майбутніх фахівців до ефективної діяльності в різних соціально-виробничих умовах.

Базовими категоріями компетентнісного підходу в освіті є «компетентність» і «компетенція». Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що це складні, багатокомпонентні, міждисциплінарні поняття, які не мають в науці літературі уніфікованого визначення. Тож необхідно уточнити їх зміст.

Компетенцію ми розуміємо як деяку сферу, галузь теоретичних знань, оволодіння якими забезпечить успішну практичну діяльність на ринку праці, а компетентність – як рівень володіння особистістю відповідною компетенцією, ставлення до неї і предмета діяльності. Важливу роль у набутті компетентності відіграють суб'єктивні фактори: особисті якості, цінності, прагнення, переконання, інтереси людини.

Науковці особливу увагу приділяють питанням професійно-комунікативної компетентності фахівця, оскільки будь-яка професійна діяльність так чи інакше ґрунтується на спілкуванні, вмінні організувати комунікативну професійну діяльність у різних соціально-економічних умовах із представниками різних професійних груп і різних культур. Вивченням системних характеристик професійно-комунікативної компетентності займалися Р. Ардовська, К. Гончарова, Ю. Караулова, В. Кашинцева. Лінгводидактичні основи її формування аналізували О. Бастрикова та Т. Грабой. Критерії розвитку вказаної компетенції та способи їх реалізації описала Є. Сунцова. Вивчення професійної комунікативної культури, як невід'ємного складника професійно-комунікативної компетенції фахівця, знаходимо в працях О. Киричука, В. Лівенцова, Г. Медвідь, Ф. Хміля, О. Пономарьова, О. Романовського. Питаннями розроблення й впровадження в освітню практику дидактичної системи формування, розвитку й активізації професійної комунікативної компетенції опікувалася Т. Хасія та інші вчені.

Однак, незважаючи на те, що науковцями на сьогодні розроблено достатній теоретичний і практичний матеріал стосовно формування і розвитку комунікативної компетентності, потреба в уточненні даного поняття залишається актуальною, що зумовлено постійним зростанням вимог сучасного суспільства до рівня підготовки фахівців.

Мета статті – визначити структуру й сутність професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності.

Під професійно-комунікативною компетентністю ми розуміємо систему екстрафункціонального забезпечення професійних функцій фахівця, що виражає готовність і здатність до комунікативної організації діяльності в різних професійних сферах із представниками різних культур. Екстрафункціональне забезпечення професійної діяльності інтерпретуємо як сформованість комунікативних, загальнопрофесійних, міжгалузевих і міжкультурних знань, умінь, навичок, а також особистісних якостей фахівця, необхідних для адаптації та ефективної діяльності в різних професійних групах.

Однією з важливих проблем при формуванні професійно-комунікативної компетентності є визначення її структури, тобто сукупності вмотивованих знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому фахівцеві для здійснення професійно-комунікативної діяльності. Існують різні думки стосовно того, що входить до структури комунікативної компетентності фахівця. Л. Богомолів, наприклад, переконаний, що елементами будь-якої компетентності, в тому числі професійно-комунікативної, є знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності, соціальні нахили, ціннісні орієнтації, самоорганізація, мотиви діяльності [1, с. 20]. О. Павленко вважає, що структура комунікативної компетентності повинна мати три компоненти: лінгвістичний (говоріння, розуміння на слух, читання), прагматичний (уміння кодувати й декодувати повідомлення за вербальними й невербальними каналами) і соціокультурний (правила соціальних умовностей, толерантність) [4, с. 11]. Ю. Федоренко виокремлює шість складників: 1) соціокультурну компетенцію (країнознавство та лінгвокраїнознавство); 2) мовну компетенцію (мовні знання: лексичні, граматичні тощо); 3) мовленнєву компетенцію (аудіювання, мовлення, письмо, читання); 4) компетенцію щодо процесу говоріння (діалогічне й монологічне мовлення); 5) лексичну й граматичну компетенції (знання лексики й граматики та мовленнєві лексичні й граматичні навички); 6) фонетичну компетенцію (знання фонетики й мовленнєво-слухово-вимовні навички) [8, с. 65].

Ми вважаємо, що визначені Ю. Федоренко п'ятий і шостий структурні елементи можна вважати, фактично, мовною компетенцією, а до мовленнєвої варто віднести компетенцію, щодо процесу говоріння. На думку Н. Назаренко до структури комунікативної компетентності, крім зазначених Ю. Федоренко соціокультурної, мовної та мовленнєвої компетенцій, треба віднести стратегічну (здатність використовувати вербальні та невербальні стратегії комунікації з метою досягнення правильного розуміння змісту між співрозмовниками) та прагматичну (знання, навички та вміння, що розкривають комунікативні наміри мовця, умови спілкування, здатність використовувати висловлювання у конкретних ситуаціях спілкування) компетенції, а також когнітивний (самопізнання та пізнання партнерів по спілкуванню), емоційний (соціальні установки, досвід) і поведінковий (вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки) компоненти [3, с. 33–35]. Розкриваючи комунікативну компетентність майбутнього фахівця, О. Дубаков, зокрема, виокремлює лінгвістичний, соціально-психологічний та рефлексивний структурні компоненти, які містять знання, уміння, якості й представлені відповідними компетенціями [2].

Отже, різні дослідники по-різному визначають структуру комунікативної компетентності фахівця, роблять спроби виокремити й описати різні види компетенцій, розкрити характер їх взаємовпливу та взаємодії. Ми узагальнили виділені різними авторами структурні елементи і пропонуємо свою структуру професійно-комунікативної компетентності майбутнього документознавця, яка має 3 складники: *лінгвістичний, соціальну перцепцію, професійну рефлексію*, кожен із яких містить *інформаційний, поведінковий і мотиваційний* компоненти.

Наявність у професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців лінгвістичного складника (лінгвістичної компетентності) зумовлена потребою досконало володіти професійним мовленням, уміти будувати висловлювання відповідно до мовних норм. Правильність, логічність, виразність, образність, точність, багатство мовлення, його доцільність і доречність впливають на загальний емоційний фон, сприяють зацікавленості процесом спілкування, адекватному сприйманню інформації.

Лінгвістична компетентність – це сукупність знань, умінь, навич, якостей, які визначають продуктивний інформаційний обмін, ведення діалогу і монологу з урахуванням дотримання основних правил нормативності мови [2].

Лінгвістична компетентність майбутнього фахівця сфери документознавства та інформаційної діяльності передбачає: 1) знання механізмів комунікативної діяльності, основ фонації, невербальних засобів спілкування, норм культури спілкування, норм сучасної української літературної мови, а також іноземних мов – орфоепічних, акцентуаційних, граматичних, стилістичних, морфологічних, синтаксичних, комунікативних стратегій тощо. (інформаційний компонент); 2) наявність умінь логічно вибудовувати мовленнєве висловлювання, вести діалог і монолог, продуктивно передавати інформацію, користуватися невербальними засобами (поведінковий компонент); 3) високу пізнавальну активність, яскраво

виражене захоплення справою, сферою професійної діяльності, бажання ставити складні цілі і досягати мети (мотиваційний компонент).

Необхідність включення до структури професійно-комунікативної компетентності соціальної перцепції зумовлено тим, що успішність професійного спілкування майбутнього документознавця залежить не лише від рівня сформованості лінгвістичної компетентності, а й від уміння налагоджувати контакти з представниками своєї та інших професій, встановлювати довірливі, доброзичливі стосунки, уникати конфліктних ситуацій тощо.

У багатьох джерелах перцепція трактується як процес і результат сприйняття людиною явищ навколишньої дійсності й самої себе: «перцепція, *псих.* [лат. *perceptio*]. Чуттєве сприйняття зовнішніх предметів» [7, с. 655]. Соціальна перцепція – це образне сприймання, розуміння й оцінка людьми соціальних об'єктів: інших людей (зовнішніх ознак, рис характеру, тлумачення й прогнозування вчинків, інформації, яку вони несуть), самих себе, груп, соціальних спільнот тощо. Під час спілкування соціальна перцепція взаємна. До соціальної перцепції можна віднести й міжкультурну перцепцію: вербальне й невербальне сприйняття людьми один одного на рівні різних культур.

Соціальна перцепція включає: 1) знання конфліктології, форм і методів самоконтролю (інформаційний компонент); 2) уміння долати комунікативні бар'єри під час обміну інформацією, орієнтуватися в оптимальних засобах і методах професійно-комунікативної діяльності, співчувати людині, здатність передбачати результати спілкування та можливі комунікативні помилки, контролювати й коригувати свою комунікативну поведінку відповідно до норм і вимог колективу (поведінковий компонент); 3) обґрунтування ставлення до позиції співрозмовника щодо професійної проблеми, евристичний вибір рішення в конкретній професійній ситуації, бажання здобути відповіді на свої запитання, незважаючи на кількість витрачених зусиль, прагнення з'ясувати причини комунікативних невдач у ситуаціях міжкультурного професійного спілкування (мотиваційний компонент).

У «Словнику термінології з педагогічної майстерності» визначення рефлексії подано як «осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального й індивідуального способу існування; самоаналіз» [6, с. 39].

Рефлексивний складник комунікативної компетентності, як зауважує О. Дубаков, визначає уміння фахівця об'єктивно оцінити власний рівень комунікативної компетентності, зрозуміти, як його сприймають інші [2]. Ми вважаємо, що, крім уміння об'єктивно оцінювати свою комунікацію, коригувати й прогнозувати збагачення власного комунікативного досвіду, необхідно вміти співвідносити себе і свої можливості з вимогами обраної професії, у тому числі з уявленнями, які існують про неї. Важливим є формування власної системи розуміння про професію, професійно-значимі ситуації, зокрема й комунікативні, що сприяє розвитку фахових здібностей та особистісних якостей, важливих для виконання майбутніх професійних обов'язків й успішного спілкування у виробничому колективі. Тому до структури професійно-комунікативної компетентності майбутніх документознавців відносимо професійну рефлексію.

Професійна рефлексія передбачає: 1) знання закономірностей розвитку особистості, вікової психології (інформаційний компонент); 2) уміння й навички аналізувати власні думки й переживання у зв'язку з професійною комунікативною діяльністю (поведінковий компонент); 3) високу критичність стосовно власної діяльності й бажання ставити складні цілі, вирішувати нестандартні завдання, прагнути до вдосконалення (мотиваційний компонент).

Цілеспрямована й систематична робота з розвитку лінгвістичної компетентності, соціальної перцепції та професійної рефлексії як взаємопов'язаних та взаємозумовлених складників структури професійно-комунікативної компетентності фахівців із документознавства та інформаційної діяльності сприяє підвищенню якості знань, умінь і навичок майбутніх фахівців, формує стійку потребу в самоосвіті, самовдосконаленні, творчій активності.

Розвиток професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця можливий за умови вирішення конкретних комунікативних завдань і реалізується на *рефлексивному, активному й соціокультурному* рівнях. Характерною особливістю комунікативного завдання є те, що воно складається з комунікативних дій мовця й слухача та обов'язково зумовлює зворотну вербальну чи невербальну дію.

Рефлексивний рівень ми співвідносимо з уявленням про професію, професійною ідентифікацією. Вирішення комунікативних завдань рефлексивного рівня зумовлює накопичення необхідних теоретичних знань і практичних навичок професійної комунікації, наприклад, можливість обґрунтування вибору стратегії комунікативної поведінки в конкретних професійно значущих ситуаціях.

На активному рівні здійснюється формування творчого стилю діяльності, накопичення знань про традиції інших культур, розуміння толерантності. Комунікативні завдання цього рівня сприяють нагромадженню особистого досвіду учасників процесу комунікації, усвідомлення ними потреби в адекватному виборі форм вербального й невербального прояву стосовно отриманої інформації у процесі комунікації з діловим партнером тощо.

Соціокультурний рівень професійно-комунікативної компетентності фахівців – це набуття ними в суспільстві соціокультурного досвіду, розвиток і вдосконалення своєї особистості, суб'єктивне визнання духовних цінностей. Комунікативні завдання соціокультурного рівня формують, наприклад, розуміння необхідності обґрунтованого ставлення до позиції співрозмовника при вирішенні професійної проблеми.

Отже, до структури професійно-комунікативної компетентності належать три складники: лінгвістичний, соціальна перцепція, професійна рефлексія, кожен з яких містить інформаційний, поведінковий і мотиваційний компоненти. Розвиток цієї компетентності майбутнього фахівця можливий за умови вирішення конкретних комунікативних завдань і реалізується на рефлексивному, активному й соціокультурному рівнях.

У контексті розглянутої в статті проблеми подальшого дослідження потребують такі аспекти, як вивчення сучасних інноваційних методів і прийомів формування професійно-комунікативної компетентності студентів різних спеціальностей та, розроблення критеріїв оцінювання рівня розвитку вказаної компетентності майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богомолов Л. Н. Компетентностный подход к отбору содержания образования: на примере формирования компетенции избирателей / Л. Н. Богомолов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 19–21.
2. Дубаков А. В. Содержание, структура и сущность коммуникативной компетентности будущего учителя / А. В. Дубаков // III Всероссийская научно-практическая Интернет-конференция «Инновационные направления в педагогическом образовании» с международным участием. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URT: <http://econf.rae.ru/article/5245>
3. Назаренко Н. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. С. Назаренко. – К., 2008. – 259 с.
4. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. О. Павленко. – К., 2005. – 447 с.
5. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144.
6. Словник термінології з педагогічної майстерності / за ред. Н. Тарасевич. – Полтава, 1995. – 64 с.
7. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х.: ВД «Школа», 2009. – 1008 с.
8. Федоренко Ю. С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю. С. Федоренко // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 63–65.

УДК 378.147-057.875

Т. А. ОПАЛЮК

АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТА ЙОГО СТРУКТУРА

Визначено сутність та структуру адаптивного навчання студентів. Адаптивне навчання трактується як головний механізм компетентнісного, особистісно-орієнтованого навчання, в основі якого – взаємодія досвідів викладача та студента як значущих суб'єктів взаємодії. Структурування

адаптивного процесу в навчанні дало можливість визначити домінанти, врахування яких сприятиме оптимізації вказаного процесу, системі професійної підготовки вчителя.

Ключові слова: адаптація, адаптивне навчання, адаптивні процеси, адаптивна функція, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Т. А. ОПАЛЮК

АДАПТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ И ЕГО СТРУКТУРА

Определены сущность и структура адаптивного обучения студентов. Адаптивное обучение рассматривается как главный механизм компетентностного, личностно-ориентированного обучения, в основе которого – взаимодействие опытов преподавателя и студента как значимых субъектов взаимодействия. Структурирование адаптивного процесса в обучении позволило выделить доминанты, учет которых будет способствовать оптимизации указанного процесса, системе профессиональной подготовки учителя.

Ключевые слова: адаптация, адаптивное обучение, адаптивные процессы, адаптивная функция, субъект-субъектное взаимодействие.

T. L. OPALIUK

STUDENTS' ADAPTIVE LEARNING AND ITS STRUCTURE

This article explains the essence and structure of students' adaptive learning. Adaptive learning is treated as a major mechanism of competence, personality-oriented learning based on the interaction of teacher's and student's experience as a significant interaction objects. Structuring adaptive process in education provided an opportunity to define the dominants, consideration of which will favor optimization of the mentioned process, as well as teacher training system in general.

Keywords: adaptation, adaptive learning, adaptive processes, adaptive function, subject-subject interaction.

Професійне навчання у ВНЗ – досить складний і суперечливий процес, яким передбачається адаптація студента до нових умов життя та діяльності, тобто – освітнього середовища з його якісно відмінними характеристиками. Фактично йдеться про процес прийняття студентом нової соціальної ролі, базові характеристики якої закономірно вступають у конфлікт з усталеними стереотипами діяльності і поведінки, проектуючи або позитивні процеси особистісного розвитку, або деструктивні, залежно від того, будуть долатися протиріччя між наявним досвідом навчання в школі та життєдіяльністю загалом і тим, що диктується об'єктивними умовами професійного навчання.

Проблемам адаптації в освіті, в тому числі професійній, присвячена значна кількість наукових праць філософів педагогів і психологів В. П. Андрущенко, Г. П. Васянович, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. І. Бондар, С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, А. В. Донцов, Н. Ф. Кузьміна, В. А. Крутецький, Л. М. Мігіна, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, А. В. Брушлинський, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн.

Метою статті є дослідження структури адаптивного навчання в процесі формування нової моделі навчальної діяльності студентів, яка трактується як взаємопов'язана діяльність викладача та студента, спрямована на реалізацію відповідних цілей професійної підготовки майбутнього вчителя.

Адаптивний процес може бути ефективним, якщо охоплює обидві сторони навчання – студента і викладача. Викладач повинен обидві максимально враховувати не лише особливості навчальних задач, які потрібно вирішувати, а й особливості навчальної ситуації, що виникає, та суб'єктів педагогічної взаємодії. Висока професійна компетентність викладача дає можливість формувати навчальну діяльність студентів на діалогічній основі, організувати навчання як спільний узгоджений поступ до реалізації навчально-професійних завдань. Головним механізмом компетентнісного, професійно-орієнтованого навчання є взаємодія досвідів того, хто вчить, і того, хто навчає, реалізація якої можлива лише тоді, коли викладач сприймає студента як особистість.

А. Бандура, О. Г. Мороз, В. А. Семиченко В. Г. Чайка, та інші вчені, розглядаючи загальний зміст процесу адаптації студентів до навчання, визначають три основні складові: соціально-психологічну, що віддзеркалює зміну соціальної ролі студента як майбутнього вчителя, коригування його потреб та системи цінностей, необхідність гнучкої регуляції професійно значущої поведінки, засвоєння норм і традицій інноваційної діяльності, що складаються в сучасній вищій школі; дидактико-психологічну складову як перебудову професійно спрямованого мислення і мови студентів, розвиток когнітивних функцій, уваги, пам'яті, формування професійної особистості; діяльнісну – пристосування до нових навантажень, фахово напруженої навчальної праці, максимально наближеної до ситуацій професійної діяльності.

Серед загальних важливих факторів адаптації студентів до умов навчання професії та реалізації його адаптивної функції, що позитивно позначаються на їх діяльності та навчальній успішності, науковці називають рівень мотивації до обраної професії та навчання професії, здатність до саморегуляції навчальної діяльності, навчальної винахідливості, наступність форм навчання. Негативно на здійснення навчальної діяльності та її результативність позначаються конфліктність, рівень травматичного стресу, незадоволеність студентів навчанням і надмірна їх самовпевненість.

Автор соціально-когнітивної теорії особистості А. Бандура, досліджуючи механізми двостороннього впливу оточення, поведінки і особистісних факторів, вважає, що активне ігрове начало людини, її здатність розвиватися формує не лише внутрішній рух, а й зміну ставлення до навколишнього оточення та її життя. Він лише: «Поведінка формує зовнішнє оточення... Більшою мірою оточення винятково потенційне та актуалізується при цілеспрямованих діях. Лекції не вплинуть на студентів, якщо вони не будуть на них присутні, книжки не будуть зрозумілі, якщо не будуть прочитані... Подібно до цього й особистісні детермінанти є тільки потенційними, які не проявляють себе, якщо їх не реалізувати. Люди, котрі зі знанням діла говорять про ситуацію, можуть вплинути на її хід, якщо будуть говорити, а не мовчати, навіть якщо вони мають дар впливу. Тобто поведінка частково визначає, які з багатьох потенційних впливів оточення будуть рухатись і які форми будуть мати; впливи оточення, відповідно, частково визначають, які сценарії поведінки будуть розвиватись і актуалізовуватись. В цьому процесі двобічного впливу змінюється як і оточення, так і поведінка, котру воно регулює» [1, с. 266–267].

Особливе місце А. Бандура відводить когнітивним процесам: за допомогою навчання, під впливом спостереження за іншими або на основі прикладів відбувається індивідуальне засвоєння моделей соціально-очікуваної поведінки. Важливе місце в соціально-когнітивних теоріях посідають поняття «саморегуляція», «самоконтроль» і «самоефективність».

Вчений А. Бандура розглядає самоефективність особистості як усвідомлену здатність людини адаптуватися в специфічних і складних ситуаціях, можливість впливати на свою діяльність, а також на функціонування особистості загалом. На його думку, висока ефективність діяльності (навчальної в тому числі) пов'язана з переживанням успіху, призводить до позитивних результатів і сприяє зростанню самоповаги особистості. І навпаки, низька ефективність, яка пов'язана з очікуванням невдач, пасивних результатів, планує дії в бік поразки, сприяє зниженню самоповаги [1, с. 250].

В. Г. Чайка зазначає, що в процесі адаптації до навчання у вищій школі студенти виявляють різні типи поведінки: конструктивний, агресивний і пасивний. Так, студенти з конструктивною поведінкою адаптуються до нових умов, реалізуючи свій потенціал розвитку. Більшість студентів в адаптаційний період, на думку автора, дотримується агресивного або пасивного типу поведінки. Якщо для агресивного типу характерне неприйняття існуючих норм і цінностей ВНЗ, його технології навчання, соціального оточення і, як наслідок, активної ворожості до них, то пасивному типу властива байдужість до себе, оточуючих, навчального процесу, пригніченість, розчарування, прогресуюча невіра в себе, навчальні можливості освітнього закладу [2, с. 38].

Отож, аналізуючи сутність різних типів адаптивних процесів, зрозуміло, що вони різні за своїм змістовим спрямуванням. Разом з тим у них є багато спільних точок дотику, особливо високою є взаємозалежність між ними.

Вивчаючи адаптацію молодих вчителів, О. Г. Мороз зазначає, що процес адаптації – це не пасивне пристосування до колективу, а творчий комунікативний процес. У процесі соціальної взаємодії люди стикаються з труднощами і, пристосовуючись один до одного, виробляють нові способи взаємодії з соціальним середовищем. Соціальна адаптація, за О. Г. Морозом, включає дві взаємопов'язані сторони:

- адаптацію до певного виду діяльності (предметну адаптацію);
- адаптацію до нового колективу (соціальну адаптацію).

Таким чином, науковець трактує діяльнісну (предметну) складову як частину соціальної адаптації.

Аналіз наукової літератури дав можливість визначити зовнішні чинники, які впливають на перебіг адаптивних процесів, якщо вони проходять в умовах особистісно-орієнтованої освіти, в основі якої – взаємодія студента та викладача як учасників навчальної діяльності. Згідно з логікою, адаптивні процеси мають двобічний характер, який набуває особливої значущості в умовах особистісно та фахово-орієнтованої (інтерактивної) навчальної діяльності. За умов інформаційно-репродуктивної системи освіти адаптація має практично односторонній характер і стосується студента, який має підлаштуватися до умов навчання, а реально – вимог, які йому безальтернативно пропонує (нав'язує) викладач.

Якщо навчання трактується як взаємодія досвідів того, хто вчить, і того, хто навчається, то викладач насамперед має враховувати особливості студентів, з якими організовується навчальна діяльність, рівень їх актуального розвитку, інтелектуальних можливостей, пізнавального інтересу, рівень сформованості навчальної діяльності (вміння вчитися), здатність до оцінно-рефлексивної діяльності та ін. Врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів є також формою адаптації викладача до суб'єкта навчальної взаємодії, а отже і до реальних умов навчальної діяльності.

В основі концепції системного розгляду процесу адаптації, яку запропонували В. С. Заслужанюк і В. А. Семиченко, покладено ідею про те, що це складне явище, яке має певну структуру. Наведемо узагальнений перелік його підсистем [3, с. 196]:

1. Підсистема енергетична, яка відображає ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування основних систем організму в умовах підвищення енерговитрат. Психологічними еквівалентами, що відображають тенденції адаптування на цьому рівні, можуть бути самооцінка співвідношення самопочуття, активності, настрою та стану нервово-психічного напруження .

2. Підсистема середовища, яка відображає вставлення людини та тих зовнішньо-предметних умов, що її оточують. Зміна умов може бути повною або частковою. Показниками адаптації, яка відбувається на середовищному рівні, можуть бути відповіді на прямі запитання (задоволеність чи незадоволеність відповідними аспектами життя) чи опосередковані (впевненість, що відповідний вибір був би знову зроблений).

3. Підсистема діяльнісна, яка відображає здатність людини виконувати дії, що становлять зміст відповідної діяльності. По-перше, це передбачає засвоєння нових дій; по-друге — подолання вже напрацьованих навичок, які в нових умовах є недоцільними; по-третє — часові витрати на виконання цих дій. Показниками адаптації до діяльності можуть бути наявність уникнення труднощів та помилок у виконанні основних видів діяльності, доцільний розподіл навантаження протягом доби, тижня.

4. Підсистема соціальна, яка відображає входження людини в нове соціальне середовище. Соціальний аспект адаптації характеризується, з одного боку, ступенем прийняття людиною норм та правил життя в новій соціальній спільноті, а з іншого — ступенем прийняття цієї людини соціальним оточенням. Показники, що відображають тенденції соціальної адаптації: задоволення людини групою, до складу якої вона входить; співпадання індивідуальних і соціальних цінностей; соціально сприятлива позиція.

5. Підсистема особистісна, яка відображає загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт від ситуації свого життя, приймає її як конструктивно значущу, що відкриває подальші перспективи розвитку. Показниками особистісного рівня адаптації можуть бути: зниження особистісного рівня тривожності; відсутність бажання змінити життєву ситуацію; домінування позитивних емоцій (оптимістична гіпотеза);

впевненість у собі, у власних силах, у здатності вирішити проблеми свого життя; стійка адекватна самооцінка.

Підсистеми, що відповідають за якість середовища, в якому працює студент, безпосередньо залежать від продуктивності діяльності (навчання як головного виду його діяльності). Зокрема, якщо йдеться про психологічний мікроклімат в академічній групі, то він є продуктом взаємодії суб'єктів діяльності на рівнях «студент–викладач», «студент–студент». Ефективна організація діяльності визначає чіткий розподіл та програмування функцій учасників навчальної діяльності, комплекс домінуючих цінностей, а, отже, й узгоджену взаємодію при виконанні сумісних навчальних завдань. Такий рівень діяльності неодмінно супроводжується взаєморозумінням, взаємопідтримкою, вибором адекватних форм комунікації, і, нарешті, – відчуттям спільного успіху і своєї причетності до нього.

На основі виокремлення базових характеристик адаптивних процесів в системі професійної діяльності майбутнього вчителя, зокрема тих, що найбільше визначають ефективність навчальної діяльності студентів педагогічного ВНЗ, зроблена спроба структурувати реалізацію адаптивної функції навчання у статичному розрізі. При цьому враховано, що системотвірним компонентом структури є базова мета навчальної діяльності, яка спроектована в контексті особистісно-орієнтованої професійної освіти. Тому це має бути рівень інтерактивної навчальної діяльності, в основі якої – суб'єкт-суб'єктна взаємодія її учасників (викладача та студента), спрямована на вирішення професійно значущих навчальних завдань. Зрозуміло, що реалізація цієї мети має проектуватись як зустрічний рух викладача та студента.

Вивчення наукових джерел, присвячених проблемам адаптації студентів в умовах переходу на стандарти інноваційної професійної освіти, дав можливість визначити професійні та особистісні характеристики викладача, без яких інтерактивна навчальна діяльність неможлива, також і реалізація адаптивних функцій навчання є низькою. Саме тому йдеться про викладача з високою професійною мотивацією, твердою орієнтацією на професійний успіх, який визначається не лише як особистісний успіх, а і як сумісний успіх кожного учасника навчально-професійної взаємодії. За поданими характеристиками викладачам такого рівня властива інноваційна спрямованість, пошук найбільш ефективних моделей, технологій та форм і методів управління процесом навчання.

Навчання в системі професійної освіти закономірно повинно бути професійно орієнтованим, оскільки, якщо студент не усвідомлює професійну значущість виконання навчального завдання, то воно сприймається ним як самоцінність, а не як фактор професійного становлення. Характерною ознакою інтерактивного, діалогічного навчання є тенденція до оптимізації співвідношення управління і самоуправління в структурі процесу навчання, що актуалізує у спільній навчальній діяльності студента і викладача такі процеси, як самоаналіз, самооцінювання, саморозвиток, самореалізація, самоадаптація.

Аналогічними є процеси, які проектують зустрічний рух студента. Вони є адекватними умовам, які пропонує на навчальному занятті викладач, відповідно адаптуючись до них. Так, спрямованість на майбутній професійний успіх студента – це характеристика, яка постійно формується, видозмінюється, оскільки залежить як від особистісних установок, так і від конкретних зовнішніх умов, в яких функціонує навчальний процес. Суб'єктність позиції студента визначається його вмінням ставити перед собою навчальну мету, адекватну власним можливостям, і проектувати свою траєкторію її досягнення відповідно до можливостей, конкретних навчальних компетенцій з теми навчального заняття, які значною мірою визначає інтелектуальна мобільність, творчий потенціал. Оцінно-рефлексивна діяльність неодмінно має супроводжувати навчальний процес студента, оскільки вона «відповідає» за формування продуктивної особистісно означеної, індивідуальної технології та стиля навчальної діяльності: результати аналізу є умовою цілеспрямованого вдосконалення будь-якого процесу (в тому числі навчального, професійного становлення загалом). Зрозуміло, що за цього актуалізуються процеси самоуправління, зокрема, здатність до самоорганізації, самодисциплінованості, оскільки за таких умов студент відчуває себе суб'єктом навчальної взаємодії, який не лише адаптується до зовнішніх умов діяльності, а й проектує індивідуальну траєкторію власного професійного розвитку.

Отож, реалізації головної мети – здійснення навчання як інтерактивної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на вирішення професійно значущих навчальних задач, сприяє актуалізація таких чинників навчання, як наявність і розвиток власної Я-концепції в процесі професійного становлення, а також особистісних якостей, необхідних для продуктивної взаємодії у навчанні, майбутній професійній діяльності.

Розроблена структура дає уявлення про навчальний процес як суб'єкт-суб'єктну взаємодію його учасників, який здійснюється на основі принципів особистісної орієнтованості і є засобом ефективної реалізації адаптивної функції навчання в ході фахової підготовки студентів педагогічних ВНЗ до майбутньої фахової праці.

ЛУТЕРАТУРА

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Чайка В. Г. Особенности социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе / В. Г. Чайка // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 35–41.
3. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності: навч. посібники / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К.: Видав.-поліграф. центр «Київський університет», 2001. – Ч. I. – 217 с.

УДК 159.923.5:373.6

С. В. МАТВІЙЧИНА

САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Висвітлено результати вступного контролю, які показали необхідність вдосконалення саморозвитку студентів коледжу. Запропоновано використання компетентнісного підходу, а також модульний підхід до побудови навчальних програм з дисциплін природничого циклу. Основний акцент зроблено на характеристиці практичної реалізації стимулювання мотиваційної спрямованості саморозвитку студентів коледжу під час вивчення хімії. Проаналізовано використання модульного принципу. Досліджено оптимальні шляхи формування у студентів коледжу практичних умінь і навичок при використанні диференційованого підходу. Вказано на необхідність конструювання навчального процесу з вивчення хімії на основі інноваційних методів навчання.

Ключові слова: саморозвиток, студенти коледжів, компетентнісний підхід, диференційований підхід, дидактичні умови, індивідуальні завдання.

С. В. МАТВІЙЧИНА

САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Отражены результаты вступительного контроля, которые показали необходимость совершенствования саморазвития студентов колледжа. Предложено использование компетентностного подхода, а также модульный подход к построению учебных программ по дисциплинам естественнонаучного цикла. Основной акцент сделан на характеристике стимулирования мотивационной направленности саморазвития студентов колледжа при изучении химии. Проанализировано использование модульного принципа, исследованы оптимальные пути формирования у студентов колледжа практических умений и навыков при использовании дифференцированного подхода. Отмечена необходимость конструирования учебного процесса по изучению химии на основе инновационных методов обучения.

Ключевые слова: саморазвитие, студенты колледжей, компетентностный подход, дифференцированный подход, дидактические условия, индивидуальные задания.

MOTIVATIONAL DIRECTION OF COLLEGE STUDENTS' PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF STUDYING NATURAL SCIENCES ON THE BASIS OF THE COMPETENTIAL APPROACH

The article highlights the results of entrance control, which have showed the necessity of improving college students' self-development. The use of the competential and module approaches for development of educational programs in natural sciences has been suggested. The main emphasis is made on the characteristics of stimulation of the motivational orientation of college students' self-development in the process of studying Chemistry. The use of module principle has been analyzed, the optimal ways of formation of students' practical abilities and skills while using a differential approach have been researched. A necessity has been stressed on development and organization of educational process of studying Chemistry on the basis of innovative teaching methods.

Keywords: *self-development, college students, competential approach, didactic conditions, differential approach, individual tasks.*

Сучасне суспільство вимагає від людини високого рівня життєвої та професійної компетентності й орієнтує фахівця на постійний саморозвиток, креативність. Нині головною є сформованість у майбутніх фахівців мобільності у соціокультурному просторі, що дає можливість стимулювати їх творчу ініціативність, сприяє конкурентоспроможності на ринку праці. Освіта має бути спрямованою на майбутнє і мотивованою на розвиток ключових компетентностей випускників ВНЗ, формування в них нових способів мислення й реалізації практичної діяльності.

Окреслена проблема актуальна в системі навчально-виховного процесу ВНЗ I-II рівнів акредитації, метою функціонування яких є формування у майбутніх молодших спеціалістів інтелектуального потенціалу суспільства. Модернізація навчання в коледжах відповідно до законів України «Про освіту» і «Про загальну середню освіту» й документів Болонської декларації передбачає посилену увагу до підвищення якості освітніх послуг. Виникає потреба внесення суттєвих змін в організацію навчального процесу ВНЗ, які б сприяли соціальному і фаховому становленню особистості, її самовдосконаленню. Завданням викладача коледжу стає розробка і впровадження певних дидактичних умов для формування студента як висококомпетентної особистості, здатної до саморозвитку і самонавчання.

Вітчизняні та зарубіжні вчені розглядають компетентнісний підхід стрижневою ідеєю неперервної освіти впродовж життя, що є основою людського розвитку. Загальні методичні аспекти вказаного підходу в освіті відображені в дослідженнях Т. Алексєнко [1], С. Бондар [2], О. Овчарук [4]. Модульно-рейтингова технологія у поєднанні з компетентнісним підходом під час вивчення хімії представлена в роботах, Л. Романишиної [5; 6] та І. Хмеляр [7]. Однак донині всі можливості компетентнісного підходу в процесі мотивації саморозвитку студентів під час навчання не з'ясовані. Додаткового дослідження потребують питання щодо практичної організації навчального процесу при вивченні дисципліни «Хімія» студентами коледжу.

Метою статті є з'ясувати можливості мотивації саморозвитку особистості студентів коледжу на прикладі вивчення змістового блоку «Речовина» навчальної дисципліни «Хімія» безпосередньо у Фінансово-економічному коледжі Буковинського державного фінансово-економічного університету (ФЕК БДФЕУ) в м. Чернівці.

У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти наголошується на необхідності формування здатності особистості адекватно сприймати, засвоювати, поповнювати та оцінювати інформацію, здобувати її з різних джерел, логічно мислити, осягати сутність зв'язків між явищами та об'єктами дійсності, застосовувати способи творчої діяльності. Ця компетентність формується поступово, використовується і вдосконалюється кожною людиною особисто через активні форми діяльності і відтворюється в універсальних інтелектуальних операціях. Найважливішою ознакою компетентнісного підходу є здатність особистості до самонавчання надалі, а це неможливо без отримання глибоких знань.

Зазначимо, що хімічні знання інтегруються в зміст економічної освіти як складова реалізації профільного навчання на основі Навчальної програми для ВНЗ I-II рівнів акредитації, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної

середньої освіти за суспільно-гуманітарним напрямком профілізації. Зміст хімічної компоненти освітньої галузі «Природознавство» зазначеного Державного стандарту ґрунтується на принципі наступності між загальною середньою та вищою освітою, а її змістове наповнення передбачає засвоєння студентами знань про речовини та їх перетворення, найважливіші закони і теорії, методи дослідження в хімії, роль хімії в суспільному виробництві і житті людини, набуття навичок безпечного поводження з речовинами в буденному житті.

Блок «Речовина» в структурі хімічної компоненти складається з таких змістових ліній:

1. Склад речовини. Хімічна формула.
2. Будова речовин. Хімічний зв'язок.
3. Властивості речовин.
4. Залежність властивостей речовин від складу і будови.
5. Різноманітність і класифікація речовин.

З метою визначення рівня сформованості базових хімічних знань у студентів, які вступили на навчання у ФЕК БДФЕУ, було проведено моніторингове дослідження. На першому занятті студентам запропоновано виконати контрольну роботу у формі тестування, в якому були завдання з вивченого у загальноосвітній школі матеріалу курсу хімії. Аналіз результатів оглядового тестового контролю показав, що обізнаність зі структурою періодичної системи хімічних елементів переважної більшості випускників 9 класу школи – на низькому та середньому рівні. Встановлено, що більше половини учнів, які прийшли навчатися в коледж, не вміють знайти символи елементів і визначити характеристики атома (відносну атомну масу, кількість електронів в атомі, заряд ядра, число валентних електронів тощо). Їх знання про будову атомів елементів мають формальний характер і не використовуються ними для прогнозування властивостей елементів та їх сполук. Особливі труднощі у 90% студентів виникли при проведенні обчислень, які пов'язані із знаходженням хімічного елемента.

Під час вступного контролю було встановлено також, що студенти знають про валентність, властиву не лише окремим атомам, а й групам сполучених атомів. Однак майже 70% респондентів відчують труднощі безпосередньо під час складання формул сполук. Суттєвим недоліком у вивченні в школах навчального предмета «Неорганічна хімія» вважаємо те, що переважаюча більшість (80%) першокурсників коледжу не змогли визначити валентність елементів у формулах бінарних сполук і розмістити їх у правильній послідовності. Разом з тим відрадним є той факт, що 80% студентів за допомогою таблиці розчинності правильно вказали заряди складних іонів, хоча переважна більшість й не вміли визначити ступені окиснення елементів у них.

Найгірше студенти виконали завдання, які перевіряли вміння складати формулу речовини за її якісним і кількісним складом. Першокурсники не уміють виконувати обчислення із застосуванням кількості речовини. Випускники шкіл, які стали студентами ФЕК БДФЕУ, переважно відчують значні труднощі під час розв'язування розрахункових задач через слабку сформованість алгоритму дій, невміння застосувати знання з математики для розв'язування хімічних задач.

Вчорашні дев'ятикласники вже ознайомлені зі складом і хімічними властивостями речовин, хімічною поведінкою сполук в розчинах, з типами хімічних реакцій, мають володіти умінням визначати певні йони за допомогою якісних реакцій. Уміння складати рівняння хімічних реакцій є головним при вивченні курсу хімії. Узагальнення результатів вступного тестування дають підстави для констатації того факту, що лише 10% першокурсників уміють складати рівняння хімічних перетворень і прогнозувати перебіг реакцій іонного обміну.

Отже, результати вступного дослідження засвідчують фрагментарність знань більшості студентів-першокурсників коледжу про хімічні явища та знаходження речовин у природі, слабку ерудицію в питаннях використання хімічних речовин.

З урахуванням результатів вступного контролю рівня сформованості базових хімічних знань студентів ФЕК БДФЕУ нами були застосовані дидактичні умови, які суттєво впливають на саморозвиток кожного студента відповідно до його можливостей, здібностей і потреб. Ми керувалися необхідністю стимулювати мотиваційну спрямованість саморозвитку особистості студентів під час вивчення хімії на основі компетентнісного підходу. В основі нашої практичної діяльності лежить модульний принцип, а застосування методів сучасних

педагогічних технологій допомагає повною мірою охопити формування предметних компетенцій.

Розглянемо ґрунтовніше практичну реалізацію стимулювання мотиваційної спрямованості саморозвитку студентів коледжу. Отже, наша практична діяльність передбачала наступні основні аспекти.

1. Організація навчання на основі модульного принципу. В нашому баченні модульний процес поступово реалізує цілі навчальної діяльності і складається з двох фаз: проблемно-предметної, в якій студенти сприймають, відкривають та осмислюють конкретний змістовий модуль, і формуючо-коригуючої, в якій здійснюється відпрацювання вмінь, навичок, способів узагальнюючої та рефлексивної діяльності. Предметні компетенції студенти набувають тільки через діяльність і це базується на їхньому особистісному досвіді, тому важливо спрямувати їх на своєчасне усунення існуючих прогалин у знаннях, визначення перспектив свого навчання. Практично цьому допомагає розроблений нами навчально-методичний посібник «Модуль студента» [3], в якому пропонуються випереджуюче домашнє завдання, очікувані результати навченості з модуля, теми рефератів, тести для самоконтролю, ознайомлення з системою оцінювання результатів, стимулюючи таким чином розвиток мотиваційної компетентності.

2. Впровадження різних форм роботи відповідно до змісту навчальної діяльності студентів під час вивчення матеріалу. Широко використовуємо групову та індивідуальну форми навчання, головне в яких – довіра до особистості студентів, опора на їх здатність відповідати за себе, підтримка самоповаги. Робота в парах, малих групах формує навички спілкування та співпраці. Дуже ефективним, на нашу думку, є організація групової роботи над картками-опорними конспектами, диференційованими тренінговими завданнями, які розроблені нами і включені до «Модуля студента».

3. Конструювання навчального процесу з вивчення хімії на основі інноваційних методів навчання. В організації навчальної діяльності студентів застосовуємо методи розвитку критичного мислення, зокрема «асоціативний кущ», «структурований огляд», «семантична карта» для представлення поняття чи оцінки фонових знань, а також вводимо проблемну ситуацію, хімічний експеримент, метод «знаємо – хочемо дізнатися – дізналися» з метою активізації навчання. При систематизації, узагальненні вивченого навчального матеріалу найчастіше використовуємо аналіз діаграм, роботу зі схемами, опорними конспектами, таблицями; прийоми розвитку мислення на основі алгоритмів порівняння, узагальнення, класифікації; міні-дослідження; тестовий контроль, завдання проблемного характеру, що передбачають вербальне спілкування, розвивають критичне і логічне мислення і ґрунтуються на внутрішньопредметних зв'язках між складом, будовою і властивостями. На основі розв'язування проблемних задач у взаємодії навчаємо студентів ФЕК БДФЕУ критично ставитися та осмислювати інформацію.

4. Формування у студентів практичних умінь та навичок, вироблення норм діяльності в типових, а згодом і в нетипових ситуаціях. Такий підхід дозволив нам розвивати у майбутніх фахівців діяльнісно-творчу компетентність. Основна увага приділяється відбору вправ за рівнем складності і спрямованості, зокрема: пробні вправи, пропедевтичні, пояснювальні, тренувальні, творчі роботи. У навчально-виховному процесі застосовуємо авторський дидактичний інструментарій, що відрізняється за своєю дидактичною метою – від простого відтворення до порівняння, аналізу, синтезу. Кожне завдання кожного рівня орієнтує студента на певну кількість балів. У нашому баченні такий підхід безпосередньо стимулює мотивацію діяльності студента на занятті, тоді як функція контролю від викладача переходить до студентів, здійснюється на основі використання самооцінювання, взаємооцінювання не тільки результатів, а й процесу навчання. Перевагу надаємо творчим і продуктивним завданням, які визначають суть і мотиви вибору навчальних репродуктивних завдань.

5. Практичне розв'язування навчальних хімічних задач спрямоване на реалізацію триєдиної дидактичної мети: освітньої, розвиваючої та виховної. З практичної точки зору нами було застосовано такий метод навчання на всіх етапах формування хімічних понять в поєднанні з іншими методами і формами навчальної роботи. Так, у практичній частині заняття студенти в малих навчальних групах коментовано розв'язують задачі нового типу, розв'язують їх за алгоритмом, складають задачі із практичним застосуванням або значенням певної речовини. У

спілкуванні між собою вони закріплюють, розширюють і поглиблюють набуті знання, переносять їх в нестандартні ситуації, розвивають свої комунікативні вміння. Вважаємо, що така комплексна і постійна робота із студентами формує систему знань, умінь і навичок, сприяє встановленню міжпредметних зв'язків, створює умови для формування компетентної особистості.

6. Диференційований підхід в організації навчального процесу під час вивчення студентами хімії. У практичному аспекті диференціація навчання включає різноманітний вибір завдань різної складності та опору на самостійність студентів в усіх формах навчання. Вагомий акцент ми робимо на пояснення прикладного значення хімії для розвитку медицини, текстильної промисловості, комфорту в повсякденному житті й ін. Вважаємо, що розуміння сутності хімічних процесів принесе майбутньому фахівцеві лише користь. Пояснити це, відповідно організувати діяльність студентів, мотивувати роль хімії в житті ми змогли за допомогою підготовки індивідуальних і групових проектів, при виконанні яких майбутні фахівці використовують інформаційні технології, Інтернет-ресурси. Такий вид домашнього завдання скерований на формування комунікативної компетентності, уміння працювати з інформацією. Студент здобуває знання з різних джерел інформації, впорядковує їх в ході організованої пошуково-дослідницької діяльності.

Як приклад диференціації наведемо індивідуальні завдання, які ми пропонували студентам (рис. 1).

Індивідуальне завдання з основною (підручник) та самостійно добутою інформацією (спеціальність «Правознавство»)		
Що я знаю	Про що хочу дізнатися	Джерело знань
Хімічні властивості оцтової кислоти	Пояснювати застосування оцтової кислоти, опираючись на її хімічні властивості	Творче домашнє завдання
Дізнався і застосував знання		
Поясніть, що означає вираз «Напоїти оцтом і жовцю»		

Індивідуальне завдання з основною (підручник) і самостійно добутою інформацією (спеціальність «Фінанси і кредит»)		
Що я знаю	Про що хочу дізнатися	Джерело знань
Способи одержання оцтової кислоти	Ознайомитися із виробництвом оцту в Україні	Творче домашнє завдання
Дізнався і застосував знання		
Оцініть переваги і недоліки існуючих в Україні способів виробництва оцту		

Рис. 1. Приклади індивідуальних завдань з хімії для студентів ФЕК БДФЕУ

Отже, саме ці основні аспекти, в нашому баченні, дадуть можливість вийти за рамки шаблонної діяльності під час вивчення хімії та стимулюватимуть мотиваційну спрямованість саморозвитку студентів ФЕК БДФЕУ.

Зупинимся ще на деяких окремих підходах, які були нами застосовані з метою стимулювання у студентів коледжу прагнення до саморозвитку. В організації навчального процесу ми відмовилися від порівняння студентів одного з одним. Як результат – було прийняте рішення, що поступ кожного студента оцінюється за багатьма його особистісними параметрами порівняно із самим собою. Цікавим вважаємо особистий досвід щодо формування рефлексії студентів за аналізом їхньої освітньої траєкторії (у графічному вигляді). На основі

побудови такої траєкторії студенти коледжу мають змогу оцінювати свої досягнення і разом з викладачем планувати подальші дії для досягнення кращого результату.

Вагомим позитивним ефектом щодо саморозвитку володіє формування у студентів уміння здійснювати самоаналіз і самооцінювання. Під час формувального етапу експериментального дослідження було встановлено, що самоаналіз дозволяє виявити кожному студентові власні помилки і проектувати шляхи їх усунення. Саме внаслідок такого підходу майбутній фахівець, що навчається в коледжі, набуває особистий досвід, у нього формується позитивна настанова на подальше навчання, він здійснює оцінювальну діяльність у поєднанні з оцінкою викладача. Зазначимо, що перевагу в оцінюванні має не оцінка викладача, а взаємооцінка та самооцінка в групах студентів у межах спільної діяльності та змісту.

Таким чином, запропоновані нами практичні механізми організації навчально-виховного процесу під час вивчення хімії дають можливість суттєво стимулювати мотивацію навчальної діяльності студентів ФЕК БДФЕУ і позитивно впливають на саморозвиток особистості.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у перевірці доцільності застосування дидактичних умов в процесі стимулювання саморозвитку особистості майбутніх фахівців під час вивчення ними в коледжі дисциплін природничого циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеенко Т. А. Модульна організація навчального процесу як умова управління якістю підготовки спеціалістів / Т. А. Алексеенко // Проблеми розробки та впровадження модульної системи професійного навчання : зб. наук. праць. – Харків, 1999. – С. 132–136.
2. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
3. Матвійчина С. В. Модуль студента «Хімічні елементи та їх сполуки» з базового курсу навчальної дисципліни «Хімія»: навч.-метод. посібник. – Чернівці, 2014. – 100 с.
4. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К.: К.І.С., 2003. – С. 13–29.
5. Романишина Л. М. Модульно-рейтингова технологія викладання у вищих навчальних закладах: посібник. – Тернопіль, 2000. – 48 с.
6. Романишина Л. М. Модульно-рейтингова технологія викладання хімії у технікумах нехімічного профілю: посібник / Л. М. Романишина, І. М. Мельничук. – Тернопіль, 2001. – 47 с.
7. Хмеляр І. Модульно-рейтингова технологія викладання хімії в ліцеї / І. Хмеляр // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2002. – № 1. – С. 70–76.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛИН

УДК 57.012(07)+371.38

В. Ф. БАК, А. В. СТЕПАНЮК

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ БИОЭТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

Обосновано методологическое единство законов природы и законов морали, что позволяет реализовать интеграцию науки и этики в процессе обучения биологии. Предложена методическая система интеграции, которая включает факультативные курсы биоэтической направленности, организацию учебной деятельности на основе сотрудничества и гуманно-личностного подхода. Дана характеристика метода аналогий при отражении тенденции интеграции науки и нравственности в содержании школьного предмета «Биология» и его использования.

Ключевые слова: интеграция науки и нравственности, системный подход, образовательный курс «Биология», метод аналогий.

В. Ф. БАК, А. В. СТЕПАНЮК

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ БІОЕТИЧНИХ ЗНАНЬ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ

Обґрунтовано методологічну єдність законів природи і законів моралі, що дає змогу реалізувати інтеграцію науки й етики в процесі вивчення біології. Запропоновано методичну систему інтеграції, яка включає в себе факультативні курси біоетичної спрямованості, організацію навчальної діяльності на основі співробітництва та гуманістично-особистісного підходу. Охарактеризовано метод аналогій у відображенні тенденції інтеграції науки та моралі у змісті шкільного предмета «Біологія» і його використання.

Ключові слова: інтеграція науки і моралі, системний підхід, навчальний курс «Біологія», метод аналогій.

V. F. BAK, A. V. STEPANYUK

METHODS OF FORMATION OF PUPILS' BIOETHICAL KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF STUDYING BIOLOGY

Methodological unity of the laws of nature and morality has been substantiated in this research. This enables integration of science and ethics in the process of studying biology. There has been developed a methodical system of integration, which includes elective courses focused on bioethics, organization of training activities on the basis of cooperation, humanistic and personal approach. The analogy method in the reflection of trends in integration of science and morality in the content of a school subject «Biology» and its use has been characterized in this article.

Keywords: integration of science and ethics, systematic approach, study course "Biology", analogy method.

Доминировавшее в биологии XX века мышление, основанное на методологии редукционизма, которое направлено на изучение отдельных структур и функций живой природы, в последнее время уступило свое лидерство. Ведущей стала системно-интеграционная методология, концентрирующая внимание на различного уровня биосистемах, начиная от молекулярного и заканчивая биосферным. Системный подход является основой новой методологии познания и мировоззрения, исключающего авторитаризм и насилие. Он

способствует осознанию того, что Вселенная, биосфера и человек развиваются по общим законам природы.

XX век ознаменовался целым рядом научных открытий, качественно изменяющих старую научную парадигму и представление человека о мире: учение В. Вернадского о живом веществе, биосфере и её эволюции в ноосферу [1]; теории: морфо-генетических полей А. Гурвича [2]; автопоэзиса «самопроизводства» (У. Матуран, Ф. Варела) [3]; синергетики (И. Пригожин, Л. Онзагер де Дондье) [4]; направленной эволюции (А. Любищев, П. Анохин, С. Мейен) [5]; сущности сердечно-сосудистой системы (А. Гончаренко) [6]; ускоренного расширения Вселенной [7]; интерпретация квантовой механики (Х. Эверетт) и квантовая концепция сознания (М. Менский) [8] и др.

Научные открытия, которые совершаются на грани между веществом и энергией, живой материей и космой, естественнонаучным и гуманитарным знанием требуют объединения рационального (научного или эмпирического) подхода с иррациональным (интуитивным или метанаучным). Человечество подходит к осознанию единства нравственных и научных законов. Еще П. Тейяр де Шарден писал, что настал момент понять, что удовлетворительное истолкование универсума должно охватывать не только внешнюю, но и внутреннюю сторону вещей, не только материю, но и дух. Истинная физика та, которая когда-либо сумеет включить всестороннего человека в цельное представление о мире [11, с.40]. О единстве законов природы и нравственности писал и К. Циолковский, отмечая что надо истинную мораль извлечь из естественных начал Вселенной, из её общих законов и сделать её, таким образом, убедительной и приемлемой всеми людьми [12, с.455].

Интеграция науки и нравственности имеет глубокие исторические корни и основывается на гуманистической традиции, берущей своё начало в глубинах человеческой культуры. Согласно этой традиции, человек рассматривается как неповторимая уникальная ценность, отражающая в своей сути высшие принципы бытия, микрокосм, содержащий Макрокосм. «Как вверху, так и внизу, как на Небе, так и на Земле, и человек, микрокосм и миниатюрная копия Макрокосма, есть живой свидетель этому Вселенскому Закону и его способу действия» [13, с. 342].

А. Швейцер делает вывод о том, что рациональное и эмоциональное должно быть слито. «Всякое истинное познание переходит в переживание. Я не познаю сущность явлений, но я постигаю их по аналогии с волей к жизни, заложенной во мне, таким образом, знание о мире становится моим переживанием мира. Познание, ставшее переживанием, не превращает меня по отношению к миру в чисто познающий субъект, но возбуждает во мне чувство внутренней связи с ним» [14, с. 43]. Это чувство внутренней связи со всем миром и есть основа глубокого этического чувства, основа мировоззрения мыслящего человека, который не отделяет себя от мира, а ощущает себя его частью и потому организует свою деятельность в соответствие с интересами мира и всего живого.

Мысли А. Швейцера созвучны с идеями В. Сухомлинского, в представлении которого познавательный интерес ребёнка, пришедшего в школу, можно сохранить и расширить, если сохранить его связь с миром природы. «Может быть, всё то, что приходит в ум и сердце ребёнка из книги, из учебника, из урока, как раз и приходит лишь потому, что рядом с книгой – окружающий мир – природа, ... потому, что вокруг него добро и зло, которые видит маленький человек в окружающем мире, и в этом мире делает он свои нелёгкие шаги на длинном пути от рождения до момента, когда он сможет сам открыть и прочитать книгу» [15, с. 53].

Исследователи [9; 10] утверждают, что отличия нового знания от старого заключаются в следующем:

Мироздание рассматривается как целостная открытая система, состоящая из различных структур, включая человека, которые взаимодействуют между собой в грандиозном энергоинформационном обмене. Обмен между всеми частями системы – обязательное условие развития или эволюции как каждого компонента в отдельности, так и всей системы.

Развитие и функционирование всех систем осуществляется по всеобщим законам природы; они едины для всех уровней бытия, в том числе для человека и человеческого общества.

Задача человека – познание всеобщих законов природы и организация своей деятельности в соответствии с ними; нравственный человек становится субъектом развития или эволюции.

Из этих положений можно сделать три важных вывода:

- этическое или нравственное состояние человечества значительно влияет на развитие всех систем в мироздании, поэтому организация жизни общества на нравственных основах – эволюционная задача человечества;
- законы нравственности и всеобщие законы природы едины по своей сути;
- результатом интеграции фундаментальных и этических знаний являются биоэтические знания, которые позволяют раскрывать моральность законов природы и формировать этическое отношение к жизни во всех её проявлениях.

Однако, несмотря на все изменения в науках о жизни, в школьном курсе «Биологии» они не нашли еще необходимого отражения.

Цель статьи – обоснование методики интеграция фундаментальных и этических знаний учащихся в процессе изучения школьного курса «Биология».

Проведенный анализ школьных программ, учебников по биологии, учебно-методической литературы позволяет констатировать, что в структуре современного образования все науки подаются как некая данность, существующая отдельно от человека. Сложилась такая ситуация, когда устарело не столько содержание, сколько методологические подходы изложения материала. Мироззренческий концепт современной научной парадигмы ориентирован на включение человека в структуру познания, а школьные программы и учебники разделяют научное знание и человека. В учебнике законы жизни выглядят скучно и не имеют аналогий в реальной жизни, окружающей ученика. Но глубокое осознание учителем законов жизни дает ему неоспоримое доказательство существования единых законов природы, которые по своей сути едины с нравственными законами человеческого общества.

Проведенное анкетирование среди 74 учителей биологии дало следующие результаты: 85 % опрошенных считают, что обучение биологическим наукам в школе должно иметь этическую направленность, но материала для этого в учебниках недостаточно; 15 % учителей считают, что биология – это наука, которая сообщает факты о строении живой материи, формируя естественнонаучную картину мира, и отношения к воспитанию не имеет. Для усиления воспитательного влияния школьного курса «Биология» учителя предлагают внести изменения как в методику подачи учебного материала, так и в содержание школьного курса биологии. Так, 62 % учителей предлагают отойти от стандартной подачи материала и активно использовать методику сотрудничества «учитель – ученик», направленную на совместное проживание учебного материала. 38 % опрошенных вполне довольны традиционной методикой и не считают, что её изменение может повлиять на воспитательный компонент предмета. 75% учителей предлагают дополнить содержание учебника новыми открытиями в области естествознания, которые включают человека в сферу познания, и подавать материал с точки зрения интеграции науки и нравственности. Лишь 15 % учителей биологии вполне довольны содержанием школьного предмета и считают, что оно отвечает всем современным научным и социальным тенденциям в развитии общества.

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что ученикам целесообразно раскрывать общую основу биологической жизни и человеческих законов нравственности. Школьные знания биологии нуждаются в их подаче с позиции законов природы, которые едины с законами нравственной жизни человека. При таком подходе биологические знания приобретают биоэтическую направленность, формируя у школьников этическое отношение ко всем проявлениям жизни. Овладение ими возможно только через объединение изучения знаний о природе с нравственно-моральным воспитанием, что позволит реализовать намеченную в науке тенденцию к синтезу этики и науки.

Результаты проведенного анкетирования 134 учащихся 10–11 классов показали, что только 15 % учащихся осознают необходимость изучения биологии для себя и возможную ценность науки для своей будущей жизни. На вопрос «Для чего необходимы фундаментальные научные исследования?» 75 % опрошенных ответили, что это удовлетворяет пытливым ум учёных, но пока не нужно современному обществу; 10 % считают, что это совершенно

бесполезная трата средств и сил; 3 % затруднились дать какой-либо ответ и 12 % опрошенных считают, что человечество связано со Вселенной и, познавая её, оно познаёт себя, поэтому фундаментальные научные исследования необходимы для развития человечества. На вопрос «Кто такой человек?» 67 % учащихся ответили, что человек – это активный преобразователь природы для своих потребностей, а 33 % определили роль человека, как разумного преобразователя природы, который должен строить свою деятельность на основе познаваемых законов природы. На вопрос «Позволило ли изучение биологии в школе понять тебе, что такое жизнь и по каким законам она развивается?» утвердительный ответ дали 37 % учащихся, а 63 % – отрицательный. Всё это свидетельствует о том, что обучение биологии в школе носит формальный характер. Биологические знания воспринимаются учащимися отдельно от реальной жизни, а общие законы развития природы не воспринимаются ими как законы развития и их личной жизни. Передача биологических знаний учителем воспринимается учениками как трансляция знаний, которые не влияют на формирование их ценностного отношения к себе и миру.

Существует противоречие между сложившейся тенденцией интеграции науки и нравственности и ее отражением на различных уровнях формирования содержания школьного образования. С целью его решения мы разработали методическую систему интеграции научных и этических знаний школьников. Она предусматривает изучение пропедевтического курса «Мир красоты» в начальной и средней школе, вариативных курсов «Зерцало юности» (8–10 кл.) и «Философия биологии» (10–11 кл.), а также включение биоэтических знаний в процесс изучения школьного курса биологии в 10–11 кл.

Курс для начальной школы «Мир красоты» (1 час в неделю в течение четырёх лет) состоит из четырёх разделов: «Мир природы и твоей души», «Все связано со всем», «Творчество прекрасного», «Кто мы, откуда, куда мы идем». В ходе его изучения учащиеся знакомятся с темами: «Мир природы планеты Земля», «Космос. Жители Космоса: звезды, планеты, кометы», «Мир твоей души. Как стать лучше», «Природа глазами души», «Радуга чудес», «Ты и природа», «Учимся у природы», «Человек в прошлом, настоящем и будущем», «Я – человек», «Я и общество». Практическая часть программы составляет 40 % общего учебного материала – это практические работы, рисование, экскурсии, наблюдения. Курс направлен на то, чтобы создавать условия для осознания детьми силы добрых чувств, слов, мыслей, поступков, ответственности за свои поступки, мысли. Он помогает познавать себя, свой внутренний мир, постигать красоту природы и чувствовать ее состояние, развивает интерес к духовной жизни, философствованию, наблюдательности, внимательности, умению давать точное и ясное описание событий, природных явлений, людей, работать самостоятельно, сотрудничать.

Программа «Мир красоты» для 5–7 кл. продолжает начатую образовательную биоэтическую линию. Разделы программы: «Моральный закон внутри нас», «Воспитание чувств», «Творчество прекрасного». Главным на уроках является создание между учителем и учеником взаимоотношений любви и понимания, преодоление авторитарного подхода к обучению. При этом достигаются цели и задачи курса: способствовать раскрытию творческого потенциала учащихся путем приобщения к культурным ценностям; воспитывать внутренний механизм защиты от агрессивно-жестокой массовой культуры; развивать умение ценить прекрасное во всех проявлениях жизни, потребности к анализу и самооценке; формировать биосферное мышление, направленное на осознание единства с окружающим миром.

В 8–10 кл. предлагается курс «Зерцало юности», в котором усиливаются нравственно-этические аспекты и рассматриваются важнейшие мировоззренческие вопросы, связанные со становлением личности. Основные разделы программы: «Место, роль и предназначение человека в Мироздании», «Природа и человек», «Культура», «Наука», «Философия», «Религия». Факультатив интегрирует в себе знания биологии, психологии, культурологии, этики, краеведения, истории, литературы, философии. Эти знания подчинены задачам воспитания осознанного нравственного поведения, что возможно в условиях гуманно-личностного подхода, при котором учитель должен быть сам подлинным образцом такого поведения. Курс построен на выстраивании особых отношений между учителем и учениками, которые В. Сухомлинский называл «духовной общностью» [15, с. 213].

Для 11 кл. разработан курс «Философия биологии». На нём учащиеся знакомятся с разделами: «Общефилософские подходы к определению жизни», «Информационные структуры жизни», «Закономерности возникновения и эволюции живых систем», «Человек – космическое явление». Цель курса – расширить знания о жизни, показать единые законы развития бытия на примере живого вещества и, используя современные открытия в области естествознания, раскрыть космическую природу жизни и человека. Он способствует самостоятельному выбору юношами и девушками нравственной жизненной позиции. Программа предусматривает глубокое знакомство с работами В. Вернадского, которые посвящены теории живого вещества, началу и вечности жизни, переходу биосферы в ноосферу, особенностям организации пространства и времени живых систем, а также с современными научными теориями, не вошедшими в программу школьного курса биологии. Курс развивает у учащихся личную ответственность за качество своих поступков и мыслей, так как на примере функционирования живых систем раскрывает единые законы развития, которые по своей сути глубоко нравственны.

При разработке экспериментальной методики мы исходили из следующих положений:

- морально-нравственное воспитание и обучение основам наук – это два взаимосвязанных процесса, которые при продуманной организации учебно-воспитательного процесса комплексно воздействуют на личность ученика, создавая условия для активизации в нём процессов саморазвития и самовоспитания;

- «не науки должны схоластически укладываться в голове ученика, а знания и идеи, сообщаемые науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь» (К. Ушинский) [16, с. 47];

- цель воспитания продиктована не только ограниченными историческими рамками социального заказа, но есть следствие познания сути человека (Я. Коменский, И. Песталоцци, К. Ушинский, П. Каптерев, Д. Узнадзе, В. Вахтеров, К. Вентцель, С. Гессен, В. Сухомлинский, Ш. Амонашвили и др.);

- «урок в школе должен быть не только основной формой организации обучения, но и основной и ведущей формой организации и направления всей жизни детей и каждого школьника в отдельности» (Ш. Амонашвили) [17, с. 230]. Потому необходимо «вырабатывать положительное отношение школьника к учению, чтобы он не отбывал в школе, а проживал учение (А. Леонтьев); превращать учебные предметы (дающие в итоге знания) в образовательные курсы, создающие в детях целостный мировоззренческий взгляд на те знания, которые они присваивают в процессе учения» [17, с. 238];

- каждая тема курса биологии может быть рассмотрена с точки зрения биологических закономерностей, которые имеют свои аналогии в нравственной жизни человека. Изучение строения и функционирования живых систем целесообразно интегрировать с ответами на важные вопросы школьников, связанные с их жизнью. Это вопросы о смысле жизни, тайне рождения и смерти, взаимоотношений на основе любви и дружбы, верности и предательства, будущей жизни и устройстве мира, предназначении человека.

Интеграция естественнонаучного и этического знания в процессе изучения биологии выводит биологические знания, которые зачастую не влияют на этическое отношение ко всем проявлениям жизни, на биоэтический уровень, обеспечивающий такое отношение. При этом школьный предмет «Биология» преобразуется в образовательный курс, содержание которого представляет своего рода форму синкретного соединения определённых знаний и соответствующих видов деятельности и направлено на развитие в учениках глобальных умений и способностей, которые развиваются с помощью особо организованных знаний.

При подаче учебного материала используется метод «проживания», что возможно при условии глубокой заинтересованности ученика и учителя в общении. Поэтому уроки образовательного курса строятся на основе сотрудничества учителя и учеников, которое выступает как гуманистическая идея совместной развивающей деятельности педагога и учащихся, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности. Сотрудничество и определённая подача биологической темы являются важнейшими мотивационными аспектами обучения.

Используется и метод аналогии, следующий из главного принципа строения бытия, известного с античного периода как закон единства макро- и микрокосма.

Экспериментальная проверка методики формирования биоэтических знаний учащихся показала, что в экспериментальной группе (ЭГ) по сравнению с контрольной группой (КГ), в которой преподавание биологии осуществлялось по стандартным методикам, качество знаний выросло на 20 %. Показатели беглости ответов в нестандартных ситуациях, которые развиваются в результате повышения активности учащихся по отношению к изучаемому предмету, осознанной мотивационной деятельности, направленной на саморазвитие, в ЭГ были: высокий и выше среднего – 70 % учеников, средний – 28 %, ниже среднего – 2 %, низкий – 0%; в КГ – высокий и выше среднего у 45 % учеников, средний – 34 %, ниже среднего – 18 %, низкий – 3 %.

Анализовалась степень сформированности ценностных ориентиров учащихся по методике М. Рокича [18], доминантность субъективного отношения к природе «Доминанта» по методике В. Ясвина [19], а также умение учащихся размышлять над нравственно-этическими вопросами, которые связаны со смыслом жизни, постижением сути жизни, размышлением о будущем, постижением прекрасного. В ЭГ шкала ценностей и жизненных приоритетов согласно анкетированию была следующей: 76 % учащихся показали развитость ценностных ориентаций, причём в шкале ценностей этические, альтруистические и ценности принятия других людей (нравственные ценности) занимали ведущее место. 24 % опрошенных имели противоречивость ценностных ориентаций, что свидетельствовало о неоконченном процессе формирования ценностных установок. В КГ эти показатели были: 67 % имели развитые ценности, 20 % показали противоречивость ценностных ориентаций и 13 % – неразвитость ценностных ориентиров. При ранжировании ценностей в ЭГ ценности «природа и животные» и «нравственность» выбрали 80 % опрошенных, а в КГ – 45 %. На вопрос «Что представляет собой современный мир, в котором ты живёшь?» учащиеся ответили: «создан для меня и должен удовлетворять мои желания» – 0 % в ЭГ и 4 % в КГ; «источник опасностей и тревог» – соответственно 0 % и 1 %; «в нём есть другие люди и живые существа, с которыми следует считаться и учитывать их потребности» – 60 % и 80 %; «существует по определённым законам природы, которые нужно познавать и учитывать в своей деятельности» – 40 % и 15 %.

Проведенное исследование подтверждает то, что научные знания, лишённые личной значимости для учащихся не могут стать основой стратегии поведения и определять этическое отношение ко всему живому. Поэтому обучение биологии в школе должно содержать не только научные факты, но и ценностные ориентиры, определяющие поведение человека во взаимосвязанном и взаимозависимом мире. Для этого целесообразно раскрывать перед учащимися единство законов природы и нравственности путем аналогий, а также усиливать воспитательный компонент обучения.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / В. Вернадский. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 576 с.
2. Горяев П. П. Волновой генетический код / П. Горяев. – М.: Ин-т проблем управления РАН, 1997. – 108 с.
3. Князева Е. Н. Между временем и вечностью: С. П. Курдюмов о темпоральных свойствах сложных структур / Е. Князева // Труды объединённого научного центра проблем космического мышления. – М.: МЦР, Мастер-Банк, 2007. – Т. 1. – С. 60–61.
4. Дульнев Г. Н. «Золотое сечение» жизни. Введение в синергетику / Г. Дульнев // Культура и время. – 2006. – № 2. – С. 59–72.
5. Мейен С. В. Проблема направленности эволюции / С. Мейен // Итоги науки и техники. Зоология позвоночных. Т. 7. Проблемы теории эволюции. – М.: Геологический институт АН СССР, 1975. – С. 66–117.
6. Гончаренко А. И. Пространство сердца как основа сверхсознания / А. Гончаренко // Сознание и физическая реальность. – 1997. – Т. 2. – № 3. – С. 25–35.
7. Стульпинене И. Физика языком сердца / И. Стульпинене. – Рига: Паркс рекламай, 2006. – 182 с.
8. Менский М. Б. Тайны сознания и параллельные реальности квантового мира / М. Менский // Культура и время. – 2010. – № 1(35). – С. 111–123.
9. Алексеева В.И. Космизм о мире, человеке и обществе: [концепции XIX– середины XX вв.] / В. Алексеева. – М.: Луч, 2012. – 440 с.

10. Шапошникова Л. В. Космическое мышление и новая система познания / Л. Шапошникова // Язык и культура в Евразийском пространстве. Сборник статей XVII Международной научной конференции / под ред. С. К. Гураль. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2004. – С. 633–659.
11. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / Тейяр де Шарден. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
12. Циолковский К. Э. Космическая философия. / К. Э. Циолковский. – М.: Сфера, 2001. – 480 с.
13. Блаватская Е. П. Тайная Доктрина. Синтез науки, религии и философии. Книга 1. / Е. Блаватская. – М.: СИРИНЪ, 1993.
14. Алексеева В. И. Этика благоговения перед жизнью / В. Алексеева // Культура и время. – 2008. – № 2. – С. 43.
15. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям./ В. Сухомлинский. – Харьков: Акта, 2012. – 563 с.
16. Лебедев П. А. Ушинский / П. Лебедев. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 2002. – 120 с.
17. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики: собр. соч. в 20 кн. – М.: Амрита, 2012. – Кн. 4. – 368 с.
18. Методика «Ценностные ориентации» Рокича. Энциклопедия психодиагностики. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyiab.info/>
19. Ясвин В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

УДК 37.09:504

Г. Я. ЖИРСЬКА

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ ЯК КОМПОНЕНТА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Обґрунтовано зв'язок ціннісного ставлення до природи з екологічною культурою особистості та необхідність застосування нових підходів до його формування в умовах загострення екологічної кризи. Визначено зміст, структуру та особливості оцінної діяльності школярів щодо формування ціннісного ставлення до природи. Розкрито можливості сучасних методів і засобів природничо-наукової освіти для організації емоційно-оцінної діяльності екологічного спрямування в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Ключові слова: екологічна культура, ціннісне ставлення до природи, емоційно-оцінна діяльність.

Г. Я. ЖИРСКАЯ

ФОРМИРОВАНИЕ В УЧАЩИХСЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ КАК КОМПОНЕНТА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Обосновано связь ценностного отношения к природе с экологической культурой личности и необходимость применения новых подходов к его формированию в условиях обострения экологического кризиса. Определено содержание, структуру и особенности оценочной деятельности школьников относительно формирования ценностного отношения к природе. Раскрыты возможности современных методов и средств естественнонаучного образования для организации эмоционально-оценочной деятельности экологического направления в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы.

Ключевые слова: экологическая культура, ценностное отношение к природе, эмоционально-оценочная деятельность.

H. Y. ZHYRSKA

FORMATION OF STUDENTS' VALUE ATTITUDE TO NATURE AS A COMPONENT OF ECOLOGICAL CULTURE

The article presents a substantiation of the connection of value attitude to nature with ecological culture of an individual and the need to apply new approaches to its formation in the conditions of environmental crisis. The content, structure and peculiarities of student's evaluation activity on the formation of their value attitude to nature were analyzed. The power of modern methods and means of natural and scientific education for the organization of emotional and evaluative ecology oriented activity in educational process at secondary schools has been revealed.

Keywords: ecological culture, value attitude to nature, emotional and evaluative activity.

Поглиблення екологічної кризи та її наслідків протягом XX й початку XXI ст. зумовили необхідність радикальних змін у ставленні людини до природи. Вирішення надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем світової цивілізації загалом та сучасної України зокрема потребує підвищення рівня екологічної свідомості і культури громадян на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин суспільства й природи. Саме тому в Концепції екологічної освіти України зазначається, що основною метою екологічної освіти є формування екологічної культури людей і суспільства, формування фундаментальних екологічних знань, умінь і навичок, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності [3, с. 3]. Пріоритетом екологічної освіти є особистісна орієнтація, що передбачає створення таких умов, за яких природа стає особистісною цінністю для кожного школяра.

Проблема формування цінностей особистості через перетворення соціальних норм та ідеалів в особистісні принципи її життєдіяльності набуває особливої актуальності. Теоретичну основу сучасних досліджень проблем формування ціннісних ставлень зростаючої особистості у філософсько-культурологічному й психолого-педагогічному аспектах становлять: висновки і положення щодо гуманізації сучасної освіти (В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, Б. Гершунський, С. Гончаренко, С. Дерябо, І. Зязюн, В. Кремень, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Ясвін та ін.); теорії неперервної екологічної освіти і виховання (С. Глазачев, М. Дробноход, М. Кисельов, В. Крисаченко, М. Мамедов, М. Мойсеев, Г. Пустовіт, О. Сластьоніна та ін.); результати досліджень функціонування педагогічних систем у галузі екологічної освіти і виховання дітей та молоді (О. Біда, Л. Білик, Г. Білявський, І. Костицька, О. Колонькова, Л. Лук'янова, Г. Марченко, О. Мітрясова, Т. Нінова, О. Плахотнік, С. Рудишин, С. Совгіра, Г. Тарасенко, В. Червонецький, С. Шмалей та ін.); системний екофілософський підхід до вивчення світу та основні положення сучасної екологічної етики (В. Латинов, А. Наесс, Д. Мейсі, Д. Сід, Д. Сессіне, С. Холл та ін.). Прикладні аспекти формування ціннісного ставлення особистості до природи вивчали П. Бачинський, В. Вербицький, Н. Грейда, К. Магрламова, Л. Нечепоренко, В. Ніколіна, Н. Пустовіт, С. Скрипник, Н. Щокіна та ін.

Водночас результати аналізу сучасного стану теорії й практики екологічної освіти і виховання учнів засвідчили наявність суперечності між усвідомленням ролі ціннісного ставлення учнів до природи у формуванні екологічної культури й низькою реалізацією його потенціалу в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Метою статті є теоретичне обґрунтування базових закономірностей формування ціннісного ставлення учнів до природи та його значення для підвищення рівня екологічної культури громадян, розкриття можливостей сучасних методів і засобів природничо-наукової освіти для організації емоційно-оцінної діяльності екологічного спрямування.

Проведений аналіз літературних джерел та власний досвід педагогічної діяльності дав підстави вважати, що екологічна культура – це вся поведінка і життя людини на основі пізнання й використання законів розвитку природи з урахуванням близьких та віддалених наслідків її змін під впливом людської діяльності. Екологічна культура охоплює: знання про взаємозв'язки в природі та місце людини як її частини; розуміння багатогранної цінності природи; усвідомлення необхідності берегти навколишнє середовище для нинішніх і прийдешніх поколінь; умінь і навички позитивного впливу на природу; негативне ставлення до людей, що завдають шкоди природному середовищу [7, с. 4]. Психологами доведено, що стимули діяльності людини у всіх сферах життя суспільства – це її ціннісні орієнтації. На нашу думку, ефективним засобом становлення екологічної культури є формування в особистості внутрішніх позицій, норм, ідеалів поведінки на основі особистісного усвідомлення цінностей природи, їх інтеріоризації як особистих життєвих принципів та спрямування практичної діяльності на збереження навколишнього середовища.

У психології і педагогіці під «ціннісним ставленням» розуміють особливий тип ставлення, основою якого є усвідомлення цінності предметів і явищ природи. Якщо цінність має об'єктивний характер, то ставлення відображає суб'єктивну оцінку особистості подій, фактів і явищ. «Ставлення» взагалі є однією з провідних категорій у психологічній науці, оскільки її зміст відображає не лише багатогранні зв'язки особистості з навколишнім світом, а

й її суб'єкту позицію стосовно всього, що її оточує. Система ставлень виконує гносеологічну функцію у визначенні потреб, інтересів, мотивів, установок, ціннісних орієнтацій, які безпосередньо торкаються суб'єктивних якостей особистості [4, с. 143]. На підставі аналізу наукових джерел вважаємо, що ціннісне ставлення учнів до природи — це внутрішня готовність до екологічно доцільної взаємодії з природою, яка базується на усвідомленні самоцінності об'єктів природи, їх цінності для суспільства і кожної людини. Ціннісне ставлення до природи виявляється у непрагматичному гармонійному гуманному співіснуванні з нею, особистій відповідальності за стан довкілля, прагненні до емоційних переживань, пов'язаних з вивченням, оцінюванням та збереженням природи рідного краю та власного здоров'я.

Наукою доведено, що внутрішня логічна єдність процесу формування емоційно-ціннісного ставлення особистості до природи, а отже, адекватної доцільної з екологічної точки зору поведінки у довкіллі, можлива за умов, коли її внутрішні індивідуальні та зовнішні соціально-педагогічні чинники здійснюють корегуючий чи спрямовуючий вплив на формування відповідної якості. Ціннісне ставлення до природи, як до всіх інших чинників життя людей, формується у процесі емоційно-оцінної діяльності, за якої встановлюється багатогранна цінність природи для людини, виявляються сутність, значущість об'єктів довкілля для людей як суб'єктів пізнання. Ця діяльність здійснюється відповідно до потреб, інтересів, ідеалів певної особистості, має мотиваційно-потребнісний смисл. У процесі емоційно-оцінної діяльності стимулюються емоції (негативні чи позитивні), переживання, що є важливим способом засвоєння не лише практичного, а й емоційного досвіду.

Під час емоційно-оцінної діяльності, коли потрібно оцінити факт, подію, явище, історичну особу, результати її діяльності тощо, учні, спираючись на ціннісні уявлення, життєвий та емоційний досвід, вчать давати оцінку з певних позицій, виявляють ставлення, здійснюють вибір рішення у проблемній ситуації, уточнюють, а інколи змінюють особисті ціннісні орієнтації. Однак більшість опитаних нами учителів біології та екології, розуміючи важливість й актуальність систематичної роботи з формування досвіду оцінної діяльності, не здійснюють її регулярно. Зокрема, майже 52% педагогів не можуть визначити поняття «емоційно-оцінна діяльність» та пояснити її сутність, 37% вчителів вважають, що така діяльність пов'язана лише з вивченням матеріалу гуманітарного змісту, який стосується внутрішнього світу людини. 43% вчителів-природників емоційно-оцінну діяльність на своїх уроках здійснюють шляхом аналізу фактів і теорій, а в екологічній освіті 28% з них використовують переважно традиційні методи навчання і виховання. Однією з причин цього, як свідчить опитування, є те, що загал учителів (59%) не володіє методами організації емоційно-оцінної діяльності.

Оцінна діяльність визначається вченими-педагогами як «здатність здійснювати комплекс упорядкованих дій та операцій, за допомогою яких визначається цінність того чи іншого об'єкта». Оцінна діяльність є структурним елементом оцінних методів, які за своєю суттю не можуть бути репродуктивними, а є творчими, оскільки передбачають виявлення готовності людини до прийняття рішень та реалізації їх у нестандартних умовах. Оцінна діяльність завжди здійснюється на основі емоційного сприйняття, що зумовлює певний особистісний характер і результат діяльності. У процесі оцінювання виділяють два рівні – чуттєвий і раціональний. На чуттєвому рівні оцінка здійснюється через емоційні переживання, наявну систему ціннісних особистісних орієнтацій і життєвого досвіду. Емоційна оцінка складається у вигляді первинного враження («подобається – не подобається», «погано – добре», «не знаю»). На раціональному рівні чуттєва оцінка поглиблюється, уточнюється, а інколи й змінюється з розширенням знань про об'єкт оцінки, всебічним його аналізом, формуванням цілісного уявлення про те, що оцінюється [5, с. 101].

Теоретичне та емпіричне дослідження проблеми формування ціннісного ставлення школярів до природи дало можливість визначити наступну послідовність етапів цього процесу: становлення і розвиток духовних потреб у взаємодії з природою; поглиблення пізнавального інтересу до проблем довкілля; стимулювання емоційних переживань у процесі спілкування з природою; організація екологічно вираженої поведінки та діяльності школярів; закріплення ставлення до довкілля в гуманних якостях особистості.

Для організації оцінної діяльності в навчально-виховному процесі застосовують спеціальні методи: 1) емоційно-особистісного стимулювання, спрямовані на розвиток мотиваційної сфери школяра; 2) здійснення ціннісного обміну змістом навчального матеріалу; 3) рефлексії пізнавальної діяльності [6, с. 49]. Засобами оцінної діяльності, пов'язаної з вивченням екологічних проблем, можуть бути різні дискусії, «мозкові штурми», диспути, тренінги, ігрова проектна і практична діяльність тощо. Дуже важливим є насичення цього процесу емоційними та естетичними переживаннями, пов'язаними з екологічними проблемами, оскільки вони мають комплексний характер і визначаються значимістю для власного існування і здоров'я близьких.

Практичний досвід здійснення дій та операцій, що входять до структури емоційно-оцінної діяльності, тобто творчі оцінні вміння, формуються в ході оцінної діяльності під час виконання спеціально організованих оцінних завдань. З метою формування оцінних умінь і залучення школярів до систематичної оцінної діяльності у процесі екологічної освіти нами розроблені і запропоновані завдання такого типу: 1) аналіз висловлювань, висновків, оцінок, поданих в підручнику та додатковій літературі; 2) порівняння кількох оцінних суджень; 3) вибір певних оцінок; 4) узагальнення кількох оцінних тверджень; 5) вирішення проблемно-оцінних ситуацій; 6) завдання ситуативного характеру.

Важливе значення для забезпечення ефективності екологічної освіти школярів щодо формування ціннісного ставлення до природи має не лише обґрунтований добір змісту навчального матеріалу та відповідних методів і засобів навчання, а й особистісна орієнтація педагогічних технологій. Остання досягається такими шляхами:

- головна увага у процесі вивчення проблем доквілля приділяється корекції наявного в учнів досвіду поведінки та відповідних ціннісних орієнтацій, оскільки вони дуже часто мають суто споживацький характер;
- проблеми доквілля розглядаються не загально, а стосовно кожного, і на які кожен впливає в повсякденному житті;
- використання інформаційного і комунікативного «вибухів», які спричиняють духовне потрясіння, емоційне переживання, зіставлення кожним учнем свого «Я» з відповідними «Я» своїх ровесників;
- створення ситуацій, в яких певна проблема обговорюється всебічно і якомога об'єктивніше, висувається кілька можливих способів її вирішення і учень сам приймає якийсь рішення.

Опираючись на вище обґрунтовані теоретичні положення, робота щодо залучення учнів до оцінної діяльності охоплює наступні компоненти: включення до навчального матеріалу цікавої екологічної інформації етичного змісту з її аналізом та виявленням ставлення до неї; вирішення ігрових, ситуативних та оцінних завдань, що спонукають до вибору рішень у ситуаціях альтернативного вибору; активізація емоційно-мотиваційної сфери учня шляхом нестандартних підходів до використання форм і методів навчання.

Для реалізації зазначених умов формування ціннісного ставлення до природи необхідно передбачити використання відповідних форм і методів навчання, основою для яких є інтерактивні вправи. Інтерактивні методи навчання базуються на спілкуванні як життєвій необхідності людини та різних способах міжособистісної взаємодії. Вони створюють умови для діалогу чи полілогу всім учасникам навчання, виробляють уміння працювати в групі для знаходження спільного узгодженого рішення шляхом обговорення висунутих пропозицій, поступово формують екологічні знання та відповідні ставлення через сенсорне сприйняття, дискусію, рольову та імітаційні ігри, життєву практику. Інтерактивні методи навчання екології – це робота в малих групах, метод ПРЕС, акваріум, мікрофон, ажурна пилка, дискусії «Так – ні», дилеми, екологічні дебати, ток-шоу, «мозкові штурми», диспути, тренінги, рольові та ділові ігри.

На нашу думку, найповніше творчість і активність учнів, нестандартність їхнього мислення виявляються у наукових міні-дискусіях, які можуть стати як елементом уроку, так і узагальнюючим заняттям (диспутом) з певної теми. Як приклад можна навести тему наукової дискусії з теми «Еволюція людської цивілізації: прогрес чи регрес?». Учні пропонуються ознайомитися з кількома висловами відомих в історії людей: «Людина є великою геологічною

силою, що змінює обличчя Землі» (В. І. Вернадський), «Якщо природа зміниться настільки, що стане заперечувати суть виду *Homo sapiens*, ніщо не збереже її від долі динозаврів» (М. Ф. Реймерс) тощо. Після ознайомлення і обговорення цих думок у групах учні мають висловити свою точку зору з поставленого питання і дійти певного висновку.

Робота в малих групах передбачає диференціацію обов'язків між її членами (спікер, секретар, доповідач, дослідник, аналітик тощо), де кожен виконує свою функцію і бере участь в обговоренні. Передбачається самостійне опрацювання учнями навчального матеріалу та його презентація. Кожен учасник повинен внести свій вклад у колективний результат, який оголосить доповідач. Наприклад, завдання для 4 груп: *Прокоментуйте закони екології, сформульовані американським соціоекологом Б. Коммонером: «Усе пов'язано з усім», «Все повинно кудись подітися», «Нічого не дається задарма», «Природа знає краще». У дискусіях-дебатах передбачається навчальна суперечка (змагання) двох команд-опонентів. Перша команда доповідає аргументи на користь стверджувальної позиції, а друга — заперечує її своїми аргументами щодо певної проблеми. Наприклад, завдання: «Нині доля людства значно залежить від сформованості екологічної культури, фундаментом якої є оптимальні стосунки людини і природи. Чи згодні Ви з цією думкою: так – ні?».*

Доцільним для формування ціннісного ставлення до природи є інноваційний підхід «глибинної екології», що передбачає формування позитивної мотивації через психологічне включення особистості в світ природи з подальшим поетапним конструюванням системи особистісного ставлення до природи (теоретичний, емоційно-ціннісний і практично-дійовий етапи). «Глибинна екологія» з позицій психології – це шлях створення психоемоційного погляду на себе крізь призму системи, частиною якої людина уявляє себе. Психологічними механізмами «глибинної екології» є: актуалізація особистої причетності людини до того чи іншого природного об'єкта, ситуацій, обставин, у яких вона перебуває; проекція особистих станів на природні об'єкти через ототожнення себе з ними (співпереживання), а також переживання особистих емоцій та почуттів щодо стану природних об'єктів (співчуття); самоаналіз людиною своїх дій та вчинків з погляду їх екологічної доцільності [1, с. 5].

До необхідних педагогічних умов, що забезпечують реалізацію підходу «глибинної екології» у процесі вивчення екології, належать такі: орієнтація учнів на екоцентричний спосіб світосприйняття; корекція їх особистісних якостей шляхом поетапного здійснення екологічного виховання; єдність теоретичної підготовки учнів, їх емоційно-ціннісної оцінки та практичної діяльності; актуалізація етичних норм та правил щодо ставлення до природних об'єктів. В екологічній освіті на засадах «глибинної екології» використовуються специфічні психолого-педагогічні методи екологічного виховання: екологічної ідентифікації, асоціації, лабілізації, експектації, емпатії, рефлексії, страху, турботи, художньої репрезентації, ритуалізації екологічної діяльності. Вони сприяють ототожненню себе з певними об'єктами природи, допомагають відчутти їхній стан, спонукають до піклування про все живе, а отже, забезпечують суб'єктне сприйняття природних об'єктів особистістю, яка, за умови надання їй фахових знань, отримує необхідний потенціал непрагматичної взаємодії зі світом природи.

Ефективною комплексною формою екологічного навчання і виховання є тренінг, який заснований на методології соціально-психологічного тренінгу і спрямований на корекцію екологічної свідомості особистості [2, с. 38]. Застосування психолого-педагогічних методів «глибинної екології» може бути доцільним під час інтегрально-пошукових рольових ігор, які базуються на проектуванні соціального змісту екологічної діяльності, але специфікою їх є ототожнення людиною себе з іншими живими істотами або природними об'єктами. Вправи та завдання для гри чи тренінгу підбираються вчителем відповідно до специфіки аудиторії й інформаційної наповнюваності заняття за їх спрямованістю: співпереживання стану природи; самоусвідомлення причетності до Природи; актуалізації готовності до вирішення екологічних проблем; рефлексії власної поведінки в природі тощо.

Наприклад, екологічна гра-вправа «Павутинка» може бути проведена на занятті з метою вивчення екологічних чинників та їх впливу на компоненти екосистеми (рослини, тварини, людину). Один з учасників гри бере на себе роль певного компонента довкілля (людини) і стає всередину кола. Клубок з нитками тримає в руках один з учасників гри, що її починає. Учасники по черзі називають фактори середовища, які можуть впливати безпосередньо на

людину чи іншу істоту або живі організми загалом чи неживі об'єкти (наприклад, промислові об'єкти) та явища природи. Клубочок з кожним аргументом кидається учаснику в центрі кола. Він теж може запропонувати свій вплив на довілля, кинувши клубок відповідно, якщо ж ні, то кидає клубок наступному учаснику з кола. Клубок може мандрувати також і між учасниками в колі. Основний принцип гри – після кожного кидка учасник фіксує (залишає собі) нитку і тримає її до кінця гри. Один учасник може мати по декілька таких ниток-взаємозв'язків з іншими. Найбільше ниток-взаємозв'язків або ниток-взаємовпливів матиме учасник в центрі кола. Гра логічно завершується, коли «павутинням» будуть облутані всі учасники гри.

Візуалізація зв'язків у довіллі під час гри дозволяє вийти за межі формального сприйняття проблеми, побувати на місці іншої живої істоти, краще зрозуміти її почуття у певній ситуації, зробити висновки і прийти до конкретних рішень, базуючись на пережитих почуттях. Після ідентифікації під час бесіди створюємо умови для переживання учнями стану об'єкта й аналізу і оцінки отриманої інформації. Підводимо учнів до висновку про недоцільність постановки людини в центр світу, що зазнає безліч впливів різноманітних чинників середовища; про людину як невід'ємну частину Природи та її взаємозв'язок із живою та неживою природою.

Сприяє формуванню ціннісного ставлення до навколишнього середовища метод проектів, під яким розуміють конкретне творче завдання, індивідуальне або групове виконання якого зумовлює поетапний рух до прийнятої та усвідомленої мети. Екологічний проект формує не лише екологічну культуру та екологічну свідомість, а й екологічну поведінку, оскільки передбачає застосування теоретичних знань на практиці та реалізацію їх у конкретних результатах (проект екологічно чистого міста, модернізація способів утилізації сміття, системи водопостачання тощо). Діяльність над проектом є різновидом самостійної роботи, що передбачає самоорганізацію й самокерування особистості щодо вивчення і моделювання перспектив реалізації певних ситуацій інформаційного, соціально-значимого, творчого та дослідницького характеру. Саме такі типи навчальних міні-проектів, що відрізняються домінуючим видом діяльності і готують учнів до серйозної проектної роботи, найбільше реалізують завдання щодо формування ціннісного ставлення до природи. Наведемо приклади завдань для міні-проектів різного типу, що можуть бути використані в екологічній освіті.

Завдання для інформаційного проекту, спрямованого на збір певних даних, аналіз та узагальнення фактів: *Підготуйте і обговоріть публікації в місцевих періодичних виданнях, які торкаються екологічних проблем Вашого регіону.* Під час роботи над таким проектом школярі вправляються в уміння працювати з різноманітними джерелами інформації, вчать вибирати суттєві факти, систематизувати й узагальнювати їх, робити відповідні висновки. Для представлення інформації учні можуть скористатися різноманітними способами її відображення: плакатами, стендами, листівками, мультимедійними презентаціями тощо.

Завдання для соціально-значимого (прикладного) проекту, робота над яким відображає соціальні інтереси його учасників: *Екологічні знання не закінчуються, а тільки починаються з пізнання законів загальної екології, надалі необхідні професійні, спеціалізовані знання. Обґрунтуйте коло і обсяг екологічних знань, які будуть необхідними у Вашій професійній діяльності.* Під час виконання такого проекту старшокласники мають можливість в черговий раз осмислити вибір майбутньої професії, її соціальну значимість та визначити зміст і обсяг екологічних компетенцій, які необхідні для успішної роботи у вибраній сфері суспільного життя.

Завдання для творчого проекту, що передбачає оригінальний жанр представлення кінцевого результату: *Дослідити відображення певних проблем довілля (порушення стабільності екосистеми тощо) у художніх творах вітчизняних і зарубіжних авторів.* Творчі проекти також можна використовувати для так званої «творчої терапії» – методу відображення людиною довілля та почуттів, зумовлених ним, засобами мистецтва. Дуже широко можна використовувати засоби образотворчого мистецтва, поезії, аплікації, моделювання природними матеріалами, музику.

Завдання для дослідницького проекту, що залучають учнів до науково-дослідної роботи з використанням експериментальних і статистичних методів: *Проведіть дослідження щодо проблеми стану екосистем свого регіону.* Зокрема, актуальні теми проектів: «Роль живих організмів (бактерій, грибів, рослин і тварин) у екосистемах»; «Вивчення структури популяцій

(вікової, статевої, генетичної, соціальної)»; «Моніторинг міграцій тварин»; «Вивчення біології та екології рідкісних і зникаючих видів рослин і тварин та розробка можливих шляхів їх охорони». Для активізації навчання старшокласників особливо треба передбачати теми проєктів, які максимально були б наближені до їх майбутньої професійної діяльності або з урахуванням особливостей певного регіону, наприклад: «Вплив підприємств галузі на навколишнє середовище».

Дослідницькі проєкти вимагають найбільше умінь і навичок самостійного навчання, оскільки спрямовані як на опрацювання теоретичного матеріалу на основі огляду літератури з певної проблеми, так і на безпосереднє виконання власних спостережень, експериментів, моделювань тощо та їх аналізу. Такі проєкти доцільно виконувати у системі форм позакласної роботи, під час екскурсій в природу, екологічних польових практикумів, організації екологічних стежок, дослідницької роботи на заповідних територіях тощо, спрямовуючи діяльність учнів не лише на поглиблення знань за програмою шкільного курсу біології, географії чи екології, а й на участь у різних конкурсах, олімпіадах, турнірах тощо.

Формування звичок екологічно доцільної поведінки може здійснюватися як завдяки екологізації змісту різних навчальних предметів, так і через запровадження окремих курсів екологічного спрямування за вибором, зокрема «Уроки для стійкого розвитку». Мета курсу – сприяти формуванню в учнів розуміння необхідності забезпечити стійкий розвиток себе, своєї родини, громади, країни та всього людства через зміну власної поведінки та способу життя [8, с. 17]. Зміст курсу стосується способу життя учня у сфері повсякденного використання ресурсів (економії енергії, води, повітря, рослин), розсудливого здійснення покупок, пошуку можливостей переробки відходів, побудови гуманних стосунків з іншими людьми як чинників соціального здоров'я. Цьому сприяє особлива технологія навчання, яка називається педагогікою емпauerменту, що означає надання людині внутрішньої сили і натхнення до дії. Емпauerмент-педагогіка передбачає від початку навчання запрошення учнів до діяльності чи експериментування. Нескладна початкова дослідницька діяльність (аудит) прояснює для учнів певні аспекти навколишньої реальності, що викликають їх занепокоєння, хвилювання, потребу потурбуватися про щось, яке має стати кращим. Тоді учні відчують потребу в інформації та приймають рішення щодо її пошуку. Знаходження інформації дозволяє розпочати ефективні дії, результат виконання яких відкриває для учня нові аспекти проблеми, що його хвилює. Будучи мотивованим на її вирішення, учень знову повторює коло діяльності. Учні черпають мотивацію до навчання з внутрішнього бачення того, в якому середовищі й суспільстві вони прагнуть жити, а не зі страху перед екологічними чи соціальними катастрофами. Мотивація учня для кожної наступної дії на користь людства і довкілля виникає з інформації про результати та значення попередніх дій щодо економного споживання та свідомого ставлення до ресурсів, а не шляхом погіршення якості життя. Наочність цих результатів укріплює потребу в піклуванні про майбутнє.

Отже, формування екологічної культури, що ґрунтується на ціннісному підході, спрямовується на поєднання раціонального й емоційного начал у взаємовідносинах людини з природою на базі принципів добра й краси, розуму й свідомості, наукових знань і необхідності дотримання екологічного права. Як показало дослідження, під час такого розгляду екологічних проблем залучається емоційно-чуттєва сфера особистості, виявляються мотиви, ставлення, почуття учнів, внаслідок чого посилюється пізнавальний інтерес до проблем довкілля і поглиблюється ціннісне сприйняття його. Використання специфічних методів оцінної діяльності надає можливість школярам частіше спілкуватися між собою, обмінюватися інформацією, виявляти своє ставлення до проблеми, ділитися переживаннями і вправлятися у різних способах міжособистісної взаємодії, в яких опосередковано розкривається особистісна значимість багатогранної цінності природи.

Перспектива подальшого дослідження проблеми формування ціннісного ставлення школярів до природи може бути конкретизована вивченням особливостей цього процесу на уроках та в позаурочній роботі з певних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах різних ступенів, а також спрямована на розробку педагогічної системи підготовки вчителів до емоційно-оцінної діяльності у процесі пізнання природи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Колесник М. О. Екологічне виховання учнів на засадах «глибинної екології» / М. О. Колесник, В. В. Грубінко. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2002. – 52 с.
2. Колонькова О. Використання нових методик екологічного виховання старшокласників / О. Колонькова // Біологія і хімія в школі. – 2002. – № 5. – С. 37–40.
3. Концепція екологічної освіти України. – К., 2001. – 23с.
4. Магрламова К. Г. Формування ціннісного ставлення до природи у змісті екологічного виховання учнів загальноосвітніх шкіл / К. Г. Магрламова // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук, праць / гол. ред. С. О. Сисосва. – К.: ЕКМО, 2008. – Вип. 1. – С. 141–147.
5. Момот Л. Формування досвіду емоційно-оцінної діяльності в процесі навчання / Л. Л. Момот, Л. І. Ломако // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8, Ч. 2. – С. 100–105.
6. Николина В. В. Формирование у учащихся эмоционально-ценностного отношения к природе в процессе обучения географии / В. В. Николина // География и экология в школе XXI века. – 2009. – № 1. – С. 44–51.
7. Плохій З. Сучасний зміст екологічного виховання / З. Плохій // Рідна школа. – 2004. – № 10. – С. 3–6.
8. Уроки для стійкого розвитку: посібник для вчителя навч. курсу за вибором для учнів 8-го класу / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пилипчатіна, Г. Серова та ін. – К.: Логос, 2010. – 79 с.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 811.161.2 246.2

Р. І. ЗІЯДИНОВА, В. П. КАЛЕНСЬКА

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ДВОМОВНОСТІ

Показано особливості формування орфографічної компетентності молодших школярів в умовах російсько-української двомовності. Проаналізовано психолого-педагогічну та науково-методичну літературу з проблеми дослідження. Здійснено порівняльний аналіз орфографічних правил російської та української мов у початкових класах. Описано труднощі, з якими стикаються учні при паралельному вивченні української та російської орфографії. Розкрито рівні сформованості орфографічної компетентності молодших школярів. Проведено кількісний та якісний аналіз дослідно-експериментальної роботи з формування орфографічної компетентності молодших школярів в умовах російсько-української двомовності.

Ключові слова: орфографія, грамотність, орфографічна компетентність, російсько-українська двомовність, експеримент.

Р. И. ЗИЯДИНОВА, В. П. КАЛЕНСКАЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РУССКО-УКРАИНСКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Показаны особенности формирования орфографической компетентности младших школьников в условиях русско-украинского двуязычия. Проанализирована психолого-педагогическая и научно-методическая литература по проблеме исследования. Осуществлен сопоставительный анализ орфографических правил русского и украинского языков в начальных классах. Описаны трудности, с которыми встречаются учащиеся при параллельном изучении украинской и русской орфографии. Раскрываются уровни формирования орфографической компетентности младших школьников. Дан качественный анализ опытно-экспериментальной работы по формированию орфографической компетентности младших школьников в условиях русско-украинского двуязычия.

Ключевые слова: орфография, грамотность, орфографическая компетентность, русско-украинское двуязычие, эксперимент.

R. I. ZIYADINOVA, V. P. KALENSKAYA

FORMATION OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS' ORTHOGRAPHIC COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF RUSSIAN AND UKRAINIAN BILINGUALISM

The article reveals the peculiarities of the formation of orthographic competence of elementary school pupils in terms of Russian and Ukrainian bilingualism. An analysis of scientific and methodical literature on the given problem has been made. Also, there has been carried out a comparative analysis of the spelling rules of

the Russian and the Ukrainian languages at primary school. The difficulties faced by students in the process of simultaneous study of the Ukrainian and Russian spelling have been described in this research. There has also been made a quantitative and qualitative analysis of the the research and experimental work on the formation of orthographic competence of elementary school pupils in terms of Russian and Ukrainian bilingualism.

Keywords: *orthography, literacy, orthographic competence, Russian and Ukrainian bilingualism, experiment.*

Одним з найважливіших завдань загальноосвітньої школи є формування навичок і вмінь на міцній науково-теоретичній основі. Звідси для практичної психології постає проблема розкрити психологічні передумови, шляхи та засоби підвищення якості навчання російськомовних школярів української мови.

Зміни в сучасній науці, громадській та трудовій діяльності людини пов'язані з посиленням інтеграції різних галузей, процесів та видів діяльності. Це викликає гостру потребу у створенні органічного взаємозв'язку навчальних предметів в загальноосвітній школі, що має враховуватися в процесі навчання.

У шкільній практиці утвердилася стійка тенденція атомістичного паралелізму в навчанні російської та української мов. Сутність цього явища полягає в тому, що обидва предмети вивчаються паралельно, але практично ізольовано один від одного, як самостійні дисципліни, майже не пов'язані між собою. При цьому епізодичні українсько-російські і російсько-українські зв'язки, паралелі практично не змінюють ситуації.

Проблема формування орфографічної компетентності в сучасній школі набуває все більшої актуальності. Саме в початковій школі закладаються основи грамотного письма і від того, наскільки вони будуть сформовані, залежить подальше навчання дитини, її здатність надалі засвоювати програми російської та української мов.

Під орфографічною компетентністю розуміють уміння правильно писати букви (великі та малі), звуки (фонетична транскрипція) та пунктуаційні знаки, а також уміння правильно писати слова відповідно до орфографічних правил.

На сьогоднішній день спостерігається рецидив безграмотності не тільки серед школярів, а й серед випускників шкіл і вузів. Причин низького рівня орфографічної грамотності випускників шкіл можна назвати декілька. Зараз учні мало читають, тому зоровий канал сприйняття написаного або надрукованого слова використовується погано. Крім того, в сучасних умовах не завжди можна довіряти друкованому слову, оскільки деякі видавництва обходяться без коректорів при виробництві своєї продукції, тому орфографічні та пунктуаційні помилки часто потрапляють на сторінки книг (найчастіше навчальних), журналів і газет.

Водночас зауважимо, що традиційна методика навчання орфографії за правилами, що від початку побудована на усвідомлюваній основі (правило – практичне його використання – автоматизація навичка), не позбавлена окремих недоліків. По-перше, знання правил письма зводилося нерідко до заучування словесного формулювання правила, а не до оволодіння ним як орфографічною дією. По-друге, недооцінювалася мовна і мовленнева база, на якій ґрунтується грамотне письмо (правильна вимова слів та їх поєднань, відпрацювання навичок виразного читання, багатство словника, вміння проводити аналіз і синтез, проводити зіставлення і порівняння, робити узагальнення і т. д.).

Формування орфографічної грамотності в учнів є одним із головних завдань навчання мови в школі. Важливість цього завдання зумовлена тим, що:

1) орфографічна грамотність виступає складовою загальної мовної культури людини, забезпечує точність вираження думки і взаєморозуміння при письмовому спілкуванні;

2) письмова форма літературної мови відрізняється від усної більшою складністю [4, с. 24–25].

Оволодіння орфографією – це важливий елемент загальноосвітньої підготовки учнів. Підвищення рівня їхнього мовленнєвого розвитку (на що звертається особлива увага в сучасній школі) повинно супроводжуватися вдосконаленням орфографічної грамотності, оскільки сформованість в учнів орфографічних навичок позитивно впливає на їхній загальний мовленнєвий розвиток.

Навчання української мови в школах Автономної Республіки Крим здійснюється в умовах формування багатомовності. Теорія білінгвізму (двомовності) в різних її аспектах – соціологічному, психологічному, лінгвістичному – відносяться до найбільш актуальних і складних як у мовознавстві, так і в методиці навчання другої мови.

Таким чином, вибір теми дослідження зумовлений, з одного боку, соціальною значущістю оволодіння мовою як засобом спілкування та пізнання, з іншого – невисоким рівнем орфографічної грамотності учнів початкової школи, недостатністю дослідження проблеми в теоретичному і практичному аспектах, а з третього – в необхідності корекції труднощів російськомовних дітей при вивченні української мови.

Проблемами порівняльного вивчення рідної та іноземної мови займався Л. С. Виготський. Він стверджував що рідна мова засвоюється дитиною неусвідомлено і ненавмисно, а свідоме і навмисне засвоєння іноземної мови спирається на відомий рівень розвитку рідної мови [3, с. 86]. Важливу роль у становленні методики орфографії зіграли праці М. Р. Львова, Г. М. Приступи, М. М. Розумовської, М. С. Рождественського, О. В. Текучева, Д. М. Ушакова, К. Д. Ушинського та ін.. Н. М. Арват і Ф. С. Арват займалися порівняльним вивченням російської та української мов у школі, О. О. Леонтьєв та Т. В. Рябова – питаннями породження мовлення і навчання мови, психологічними та психолінгвістичними проблемами володіння і оволодіння мовою, М. Н. Певзнер розробив типологію білінгвальної освіти. На сучасному етапі питаннями порівняльного вивчення кількох мов займаються М. С. Вашуленко, І. Ф. Гудзик, О. Н. Хорошковська, Р. Р. Девлетов та інші науковці. Останнім часом проблемою білінгвального і мультилінгвального вивчення в лінгвістичному та методичному аспектах активно займаються вчені Національно-методичного центру управління освітою і НАПН України і Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського під керівництвом Г. Ю. Богданович [1].

Однак проблеми формування орфографічної компетентності молодших школярів в умовах російсько-української двомовності вимагають подальших методичних досліджень. Актуальним на сучасному етапі є розробка комплексу вправ і планів-конспектів уроків з формування орфографічної компетентності молодших школярів в умовах російсько-української двомовності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування орфографічної компетентності молодших школярів в умовах російсько-української двомовності.

При обговоренні питання навчання різних мов С. І. Бернштейн і Л. В. Шерба вказували на необхідність зіставлення фонологічних систем рідної та досліджуваних мов.

Вивчення російської мови в українських школах здійснюється в специфічних мовних умовах. Українська та російська мови відносяться до однієї мовної групи, тобто вони близько споріднені. У ході навчання російськомовних дітей української мови слід враховувати інтерференцію (лексичну, фонетичну, фонемну, орфографічну) і транспозицію (перенесення), за твердженням М. М. Шанського, позитивний перенос умінь і навичок у мовленні іншою мовою. М. М. Вчений вважає, що при вивченні української мови в російських школах є великі можливості для транспозиції, для опори на аналогічні знання, вміння та навички з рідної мови. Це дозволяє використовувати на уроках української мови багато методів і прийомів, ефективних при навчанні української мови як рідної [5, с. 27].

Місце і роль інтерференції і транспозиції при оволодінні дітьми двома мовами залежать від співвідношення систем рідної та російської мов і від рівня знань рідної мови.

Відомо, що в близькоспоріднених мовах звукові системи мають багато спільного, зокрема, в російській і українській мовах спостерігаються подібні, частково подібні, протилежні і специфічні мовні факти. Значні труднощі у російськомовних дітей викликають частково подібні і специфічні мовні факти, що призводить до неправильної артикуляції звуків української мови, а потім до фонетичних помилок, ускладнює розуміння і спілкування українською мовою.

Таким чином, з вищесказаного видно, наскільки велика роль рідної мови в умовах близькоспорідненої двомовності.

З досліджень психологів і лінгвістів (І. В. Баранніков, А. М. Богущ, Л. С. Виготський, О. О. Леонтьєв, М. Б. Успенський, М. М. Шанський та ін.) відомо, що в умовах близькоспорідненої двомовності опора на рідну мову значно полегшує процес оволодіння українською мовою російськомовними школярами. Під опорою на рідну мову на сучасному етапі розвитку розуміються відповідні побудови, програми підручників і методичних посібників, підготовки вчителів, які навчають російськомовних дітей української мови.

Принципово важливим є зауваження А. М. Богущ, що чим раніше починається навчання другої мови, тим вище у свідомості дитини питома вага рідної мови. При введенні нового слова чи граматичної конструкції використовуються зіставлення з рідною мовою дітей. Використовуючи його як опору в оволодінні дітьми українською мовою, слід пам'ятати, що навчальний матеріал рідної мови повинен трохи випереджати в часі відповідний матеріал української мови [2, с. 63–64].

Відомо, що засвоєння знань учнями відбувається успішніше при оволодінні прийомами аналітико-синтетичної діяльності стосовно мовного матеріалу. Аналіз такого матеріалу включає провідні наступні розумові операції: вичленення, абстрагування, усвідомлення структурних елементів мови, узагальнення одиниць мови за цими елементами.

Структурними елементами мови є: 1) звуки (фонем), які на письмі позначаються буквами; 2) морфем; 3) слова і 4) пропозиції. Між цими елементами розподіляється інформація, що передається в мовленні за допомогою мови.

Власне граматичне вивчення мови передбачає аналітико-синтетичну діяльність на теоретичному рівні: ідеальну абстракцію, чітке усвідомлення структурних елементів мови, їх теоретичний аналіз, формування теоретичних узагальнень, які й лежать в основі граматичних понять.

Російськомовні діти порівняно легко засвоюють українську мову, проте особливо на першому етапі вивчення російськомовними дітьми вимови і правопису української мови виникають труднощі.

Український правопис побудовано на двох основних принципах: фонетичному та морфологічному. Крім того, в українській орфографії є так звані диференційовані і смислові написання, що залежить від смислового значення слова або словосполучення. Враховується в українському правописі і принцип історичний (традиційний). Таким чином, провідним принципом в українській мові є фонетико-морфологічний, а в російській – морфологічний.

Труднощі, з якими зустрічаються учні при паралельному вивченні української і російської орфографії, пов'язані з переносом і інтерференцією навичок, сформованих при вивченні рідної мови задовго до шкільного навчання.

Щоб підготувати російськомовних дітей до свідомого засвоєння української орфографії, сформувати орфографічну чутливість, навчити використовувати прийоми перевірки звуків в слабкій і сильній позиціях (в одному і тому ж морфологічному елементі), необхідно сформувати у молодших школярів уміння аналізувати слово, яке звучить, узагальнювати, диференціювати фонем за їх конститутивними ознаками (голосність – приголосність, ударність голосних, твердість – м'якість, дзвінкість – глухість, парність – непарність, шумність, сонорність приголосних звуків), що передбачає високий рівень фонематичного слуху.

Для визначення сформованості орфографічної компетентності на уроках російської та української мов був проведений констатуючий етап педагогічного експерименту на базі Бахчисарайської середньої загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1, в якому брали участь учні двох класів: 2–А та 2–Б 33 молодші школярі і 4 вчителі початкових класів.

Як зрізові роботи, нами були складені і проведені словникові диктанти з пройденого матеріалу, які проводилися на уроках як російської, так і української мови.

Максимальна кількість балів, яку дитина могла отримати за виконання завдань, становила 10 балів, а мінімальна – 0.

В оцінюванні робіт учнів враховувалися такі критерії:

- 1) рівень розвитку в дитини навички письма;
- 2) уміння аналізувати слово з фонетичної сторони;
- 3) уміння виокремлювати зі слова орфограму, що вимагає перевірки;
- 4) уміння підвести орфограму під відповідне їй правило.

На основі цих критеріїв виділяються чотири рівні розвитку орфографічної компетентності.

Високий рівень (9–10 балів) – на основі теоретичних знань сформовані стійкі правописні (орфографічні та пунктуаційні) вміння і навички: учні пишуть усвідомлено, вміють передбачати помилконебезпечне місце і оперативно відреагувати (тобто здійснити правилодоцільну дію).

Достатній рівень (7–8 балів) – учні пишуть «механічно», зупиняються дуже рідко, лише при «зустрічі» з незнайомим словом (тобто підходять до процесу письма усвідомлено; сформована контрольна (сигнальна) навичка передбачення «помилконебезпечного місця»). Пишуть «механічно», без усвідомлюваної опори на правила (тобто навичка сформувалася, найімовірніше, на основі хорошої зорової пам'яті і розвиненого фонематичного слуху).

Середній рівень (4–6 балів) – в учнів недостатньо глибокі і міцні знання із правопису: окремі правила вони знають, можуть відтворити, але в практиці письма не враховують: правила існують як би «самі по собі» поза зв'язком з практикою письма і вважаються чимось непотрібним, зайвим, присутня навичка неправильного написання.

Початковий рівень (0–3 бали) – незнання орфографічних і пунктуаційних правил, неспіввіднесеність теорії та практики письма; учні пишуть «механічно», допускають помилки і не помічають їх.

У ході констатуючого етапу ми отримали наступні дані: в 2–А класі 3 учні, що становить 19 %, показали високий рівень розвитку орфографічної компетентності; 6 учнів (37 %) – достатній рівень, 5 учнів (31 %) – середній рівень, 2 учні (13 %) – початковий рівень. У 2–Б класі 5 учнів, що становить 29 % всіх учнів класу, показали високий рівень, 7 учнів (41 %) – достатній рівень, 4 учні (24 %) – середній рівень, 1 учень (6 %) – початковий рівень.

Підводячи підсумки дослідження констатуючого етапу, ми бачимо, що рівень розвитку орфографічної компетентності в учнів 2–А класу нижчий, ніж в учнів 2–Б класу. Тому 2–А клас був обраний нами для подальшої роботи як експериментальний, а 2–Б – як контрольний.

За підсумками аналізу пройденого другокласниками матеріалу з російської та української мов, за результатами констатуючого експерименту нами був підібраний і адаптований комплекс вправ. Він охоплював наступну тематику:

1. Правопис великої літери на початку речення і у власних іменах.
2. Перенесення слова по складах (одну букву не переносять).
3. Правопис м'якого знаку.
4. Перевірка позначення на листі ненаголошених голосних.
5. Перевірка позначення на листі дзвінких і глухих приголосних.
6. Правопис російських та українських слів з літерами *i, u*.
7. Вимова і правопис слів з невимовними приголосними.

Приклад вправи.

Мета вправи: активізація знань, здобутих на уроках російської мови, використання транспозиції.

Прочитайте текст російською і українською мовами і поясніть, яку букву – велику чи малу – слід вживати на письмі.

Російська мова.

(Л, л)_ев (Н, н)_иколаевич (Т, т)_олстой написал много поучительных рассказов для детей. (М, м)_не очень понравилась поэма (Н, н)_иколая (А, а)_лексеевича (Н, Н)_екрасова «Мороз, Красный Нос».

Українська мова.

Поблизу (к, К)иева на обох берегах (д, Д)ніпра розкинулись чудові села. Одне з них – (Д, д)ем'янівка. У ньому на вулиці (л, Л)есі (у, У)країнки мешкає мій друг (і, І)ванко. Влітку ми з ним ловили рибу, пасли корову (Л, л)иску й телятко (З, з)ірочку.

– Порівняйте написання великої і малої букв у російській та українській мовах.

Комплекс вправ з формування орфографічної компетентності молодших школярів в умовах російсько-української двомовності розроблений нами на основі порівняльного аналізу орфографічних правил російської та української мов.

Виділивши основні орфограми, які будуть вивчатися в процесі роботи над граматичним матеріалом, при поясненні нового матеріалу ми звертали увагу учнів на особливості цього матеріалу, на ті труднощі, з якими вони можуть зіткнутися при використанні цього правила, на провідні орієнтири, ознаки орфограм для практичного їх розпізнавання.

У процесі закріплення увагу учнів було скеровано на віднайдення в прикладах потрібних орфограм, запропоновано завдання, при виконанні яких учні можуть контролювати правильність їх виконання. Це завдання знайти в слові, реченні, тексті потрібну орфограму, знайти її у своїй роботі або роботі товариша чи інші подібні завдання. А оскільки виявляти й аналізувати доводиться кілька орфограм, причому всі з різними правилами, то й упізнання, і розпізнавання їх для учнів є процесом складним і важким.

Комплексу вправ будувався в строгій послідовності і становив систему роботи над орфограмою, дотримуючись принципу поступовості. Наприклад, вивчаючи ненаголошені голосні, спочатку ми пропонували учням знайти ненаголошену голосну, яку можна перевірити наголосом, в простих за складом словах, без префіксів і суфіксів, потім – у словах із префіксом, із суфіксом, і, нарешті, в словах складного морфологічного складу, що мають і префікси, і суфікси. Як узагальнення учням пропонувався загальний розбір тексту, що має всі основні орфограми даної теми.

Поетапна робота над орфограмою сприяла розвитку навички самоконтролю. Основні прийоми самоконтролю: виявлення орфографічної труднощі, порівняння, вміння виокремлювати морфему в слові, визначати, в якій морфемі є орфограма, вміння співвіднести цю орфограму з потрібним правилом – все це необхідно застосовувати при роботі з будь-якою граматичною темою. Звичка до самоконтролю, вироблена в процесі роботи над однією темою, зберігається в учнів і в подальшій роботі над іншим орфографічним матеріалом.

Вправи, спрямовані на формування орфографічної компетентності молодших школярів в умовах російсько-української двомовності, застосовувалися на різних етапах уроку: на етапі актуалізації опорних знань учнів, при поясненні нового матеріалу, при постановці навчального завдання, на етапі закріплення та узагальнення матеріалу, а також стосовно до уроку загалом.

Контрольний етап експерименту проводився з метою повторного виявлення рівня розвитку орфографічної компетентності та порівняння з результатами констатуючого зрізу; при цьому лексичний матеріал вправ був змінений. У ході цього етапу ми отримали наступні дані: в 2–А класі 4 учні, що становить 25 %, показали високий рівень розвитку орфографічної компетентності, 7 учнів (44 %) – достатній рівень, 4 учні (25 %) – середній рівень, 1 учень (6 %) – початковий рівень. У 2–Б класі 5 учнів, що становить 29 %, показали високий рівень орфографічної компетентності, 8 учнів (47 %) – достатній рівень, 3 учні (18 %) – середній, 1 учень (6 %) – початковий рівень.

Проаналізувавши отримані дані, бачимо, що в 2–А класі, в якому ми проводили цілеспрямовану роботу з розвитку орфографічної компетентності в умовах російсько-української двомовності, високий рівень підвищився на 10 %, достатній рівень – на 4 %, а середній рівень знизився на 7 %, початковий рівень – відповідно на 7 %. У 2–Б класі, який продовжував навчатися за традиційною системою, кількість учнів з високим рівнем підвищився на 4 %, кількість учнів з достатнім рівнем підвищився на 3 %, із середнім рівнем – на 3 %, а початковий рівень залишився незмінним.

Отже, загальний рівень орфографічної компетентності у 2–А класі підвищився. Це може бути свідченням того, що запропоновані нами завдання, які використовуються на уроках російської та української мови, сприяють розвитку орфографічної компетентності молодших школярів в умовах двомовності, а також ми усунули деякі труднощі у вивченні української мови.

Результати дослідження дозволили нам сформулювати наступні висновки.

1. Здійснення міжпредметних зв'язків при навчанні орфографії в умовах білінгвізму сприяє підвищенню культури мови, тому система навчання орфографії в класах зі змішаним національним складом повинна будуватися в тісному зв'язку із розвитком мовлення учнів. Вивчення мови на основі навчання мовленню, як показало наше дослідження, дає змогу досягти більш глибокого усвідомлення комунікативного завдання, що особливо актуально в умовах двомовності. Подібна побудова навчального процесу дозволить заощадити час, не передбачений програмою, для усунення явищ інтерференції.

2. Формування орфографічних навичок – сприятливий матеріал для розвитку мислення, пам'яті, уваги. Тому даний розділ шкільного курсу, ми вважаємо, необхідно будувати на розвиваючій основі з використанням різних типів вправ як репродуктивного, так і творчого характеру.

3. Роботу щодо попередження та корекції інтерференційних помилок необхідно проводити в строгій системі на уроках російської та української мов.

4. Необхідною умовою формування автоматизованих навичок правопису є підвищення практичної спрямованості навчання писемного мовлення.

5. Порівняльний аналіз результатів експерименту показав незначну динаміку підвищення рівня сформованості орфографічної компетентності, що пов'язано з тривалістю процесу формування даної компетентності, і це буде предметом нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданович Г. Ю. Русский язык в аспекте лингвокультурологии / Г. Ю. Богданович. – Симферополь: Доля, 2003. – 392 с.
2. Богуш А. М. Методика обучения детей русскому языку в дошкольных учреждениях / А. М. Богуш. – К., 1990. – 215 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь: Собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 361 с.
4. Фролова Л. А. Об орфографической работе в период обучения грамоте шестилетних детей / Л. А. Фролова // Начальная школа. – 1991. – № 7. – С. 24–25.
5. Шанский Н. М. Основные направления в развитии методики русского языка в национальной школе / Н. М. Шанский, М. Б. Успенский // Русский язык в национальной школе. – 1977. – № 6. – С. 25–28.
6. Щерба Л. В. Избранные труды по языкознанию и фонетике. / Л. В. Щерба. – СПб: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2002. – Т. 1. – 183 с.

УДК 811.161.2:371.3

Г. І. ДІДУК-СТУП'ЯК

ДИСКУРСНО-ТЕКСТОЛОГІЧНИЙ І ПРАГМАТИКО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТИ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ МАКРОТЕХНОЛОГІЇ «ІНТЕРАКЦІЯ РІЗНОТИПОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

З'ясовано лінгвістичні засади лінгводидактичної інноваційної макротехнології «Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови», які базуються на досягненнях прагматичної, когнітивної і комунікативної лінгвістик. Розглянуто п'ять найбільш активно вживаних у шкільній практиці навчальних підходів до вивчення мови: комунікативно-діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, дискурсно-текстоцентричний і соціокультурний, а також лексико-фразеологічний та граматичний рівні мови у прагматичному аспекті. Розкрито методичні принципи комунікативно зорієнтованого вивчення лексики і граматичних явищ української мови у процесі застосування вказаної авторської макротехнології.

Ключові слова: лінгвістичні основи, інноваційна макротехнологія, інтерація різнотипових підходів, лексико-фразеологічний і граматичний рівні, методичні принципи.

**ДИСКУРСНО-ТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИКО-
КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТЫ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ
ИННОВАЦИОННОЙ МАКРОТЕХНОЛОГИИ «ИНТЕРАКЦИЯ
РАЗНОТИПНЫХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА» В
ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

Установлены лингвистические основы разработанной автором лингводидактичной инновационной макротехнологии «Интеракция разнотипных подходов к изучению украинского языка», которые базируются на достижениях прагматической, когнитивной и коммуникативной лингвистик. Рассмотрены пять наиболее активно применяемых в школьной практике учебных подходов к изучению языка: коммуникативно-деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный, дискурсно-текстоцентричный и социокультурный, а также лексико-фразеологический и грамматический уровни языка в прагматическом аспекте. Раскрыты методические принципы коммуникативно ориентированного изучения лексики и грамматических явлений украинского языка в процессе применения указанной авторской макротехнологии.

Ключевые слова: лингвистические основы, инновационная макротехнология, интеракция разнотипных подходов, лексико-фразеологический и грамматический уровни, методические принципы.

G. I. DIDUK-STUPYAK

**DISCOURSE AND TEXTOLOGY, PRAGMATIC AND COMMUNICATIVE
ASPECTS OF LINGUOMETHODICAL INNOVATIVE MACROTECHNOLOGY
«INTERACTION OF DIFFERENT TYPES OF APPROACHES TO THE STUDY OF
THE UKRAINIAN LANGUAGE» AT A SECONDARY SCHOOL**

The article deals with linguistic principles of linguodidactic innovative macrotechnology «Interaction of different types of approaches to the study of the Ukrainian language», which are based on the achievements of pragmatic, cognitive and communicative linguistics. The author defines five most often used in school practice teaching approaches to language learning: communication and activity, personality oriented, competence, discourse and textcentric, sociocultural. There have been considered the lexical-phraseological and grammatical levels of language in pragmatic aspect. There have been disclosed methodical principles of communication oriented study of vocabulary and grammatical phenomena of the Ukrainian language in the process of author's macrotechnology implementation.

Keywords: linguistic principles, innovative macrotechnology, interaction of different types, lexical-phraseological and grammatical levels, methodical principles.

Теоретичними засадами формування комунікативної компетентності є лінгвістичні науки, а предметом вивчення в них – мовлення, спілкування, комунікація. На нашу думку, комунікативна лінгвістика, лінгвістика тексту і стилістика – це базові лінгвістичні дисципліни, які є теоретичною основою формування і розвитку комунікативних умінь учнів.

У сучасних умовах розвиток комунікативної компетентності учнів, формування у них комунікативних умінь і навичок має починатися із вивчення лінгвістичної теорії (особливості функціонування мовних одиниць, характеристика текстів, його частин, особливості комунікативної ситуації), через спостереження й аналіз над функціонуванням мовних категорій у конкретних текстах (дискурсах) і до створення власних висловлень з урахуванням усіх особливостей комунікативної ситуації (спочатку мовленнєвих актів, пізніше мовленнєвих жанрів і потім до дискурсів – самостійних реалізованих текстів).

Рівень розвитку лінгвістичних здібностей і знань учнів характеризується рівнем сформованості у них знань і здібностей до виявлення та встановлення внутрішніх

закономірностей мовленнєвих явищ – таких, як мова, мовлення, мовленнєве висловлення (комунікативний акт).

До лінгвістичних здібностей учнів О. Біляєв, О. Горошкіна, Г. Дідук-Ступ'як, М. Львов, М. Пентиліук, О. Супрун, І. Сусов, К. Ушинський, Л. Щерба та інші вчені відносять:

- здатність до швидкого сприймання і переробки лінгвістичної інформації;
- переробка лінгвістичної інформації, яка виявляється в логічному мисленні у сфері лексичних і граматичних явищ;
- швидке функціональне узагальнення мовних одиниць і мовленнєвих актів;
- розвиток активної вербальної пам'яті і збереження лінгвістичної інформації;
- комунікативне чуття мови і мовленнєвої ситуації.

Звідси впливає **мета статті** – з'ясувати лінгвістичні основи лінгводидактичної інноваційної макротехнології «Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови», які ґрунтуються на досягненнях когнітивної, прагматичної і комунікативної лінгвістик у компаративно-зіставному аспекті.

Вважаємо за необхідне для створення лінгвістичних підвалин інноваційної макротехнології «Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови» звернутися до праць прагматико-когнітивно-комунікативних і дискурсно-текстологічних досліджень сучасної лінгвістики.

Будь-яка національна мова – це чітко організовано й відрегульована система мовних одиниць різних рівнів, яка зорієнтована на здатність передавати думку через слово. Відомо, що кожне слово має лексичне й граматичне значення. Завдяки цій подвійній природі слово є в мові одиницею лексичної системи й одночасно словоформою – одиницею граматичного ладу мови, що служить основою для співвідношення лексичних одиниць з їхньою граматичною характеристикою. Граматика становить механізм мови, за допомогою якого здійснюється побудова висловлювань. У живому мовленні лексичні одиниці використовуються не самі по собі, а в певних граматичних формах; які, по суті, конструюють мовлення. Український лінгвіст Ф. Бацевич вважає, що «основою формування прагматичних аспектів (складників, елементів) одиниць і категорій різних рівнів мови є суб'єктивне ставлення людей (груп людей, етносів) до певних об'єктів (у широкому розумінні слова) дійсності і одиниць, які їх позначають» [1, с. 81].

На практиці ці структурні елементи мовної парадигми стають узувальним складником лексичного чи граматичного значення і фіксуються у словниках чи граматиках певної мови у вигляді стилістичних і стильових позначок. Інакше кажучи, це конотативне значення лексем, афіксів, граем, синтаксичних конструкцій. Наприклад, з негативною ознакою носії української лінгвокультури вживають лексеми *аферист*, *зłodий*, *тjохтій*, *розбишака*, *замазура* тощо, із позитивною семою – *глава*, *поводир*, *легінь*, *страж*, *чадо* тощо. За визначенням М. Львова, «сполучення слів – двигун мовленнєвого механізму, а речення – тісно сплавлена система відношень, які, власне, і створюють мовлення» [3, с. 78]. Такі мовні конструкції, як *«сонце сходить, сідає, встає, ударив грім, іде дощ, упав туман, вітер вис, свище»*, є продуктами анімістичного світогляду і притаманні кожному народу у певному етнокультурному фокусі.

Регістрова характеристика лексичних одиниць під впливом мовленнєвого мікроконтексту спричиняє певні зрушення у семантико-прагматичній структурі лексичних одиниць, змінюючи і денотативні, і конотативні складники. Стосовно граматичних одиниць, то під впливом мікроконтексту мовлення вони можуть модифікуватися, отримувати додаткові семантико-прагматичні відтінки, нейтралізувати системні властивості. Функціонування лексичних і граматичних засобів у процесі комунікації найточніше виражає термін «дискурсні слова», тому що вони наголошують на специфіці граматичних форм та значеннєвості цілого слова у співвідношенні зі змістом висловлюваного з комунікативною ситуацією дискурсу, акцентуючи на їх співвіднесеності з мовним використанням, а не із мовною структурою.

Як свідчать дослідження Ю. Степанова, І. Сусова, Н. Формановської, саме у спілкуванні за допомогою живої природної мови лексичні і граматичні засоби передають різноманітні комунікативні смисли прагматичного характеру [4; 6; 8]. На це вказують суб'єктивні, модальні слова, що використовуються у текстах у ролі вставних, модальні частки, прислівники та адвербіальні звороти, наприклад: *безперечно*, *мабуть*, *можливо*, *здається*, *зазвичай*, *очевидно*, *наче*, *більш-менш*, *перш за все* та ін. Важливим чинником використання лексичних і

граматичних одиниць як прагматичних є актуалізація їх вживання у певному дискурсі, динамізація, відповідно збагачення різноманітними відтінками (доброзичливості, заздрості, радості, ненависті, злоби, інтимності, товариськості тощо). Відповідно, прагматична роль лексичних і граматичних засобів залежить від рівня освіти, соціального статусу мовця. Крім того, прагматичні одиниці відображають культурно-національну ментальність їх носіїв. На думку Ф. Бацевича, це культура, що співвіднесена з мовою через концепт навколишнього і духовного світу певної нації [1, с. 81].

Комунікативний підхід (за Є. Пассовим, О. Залевською, О. Богіним, В. Загородною) передбачає добір навчального матеріалу у вигляді готових словосполучень, речень, кліше, мовленнєвих етикетних висловлювань і правил їх вживання у процесі спілкування. А комунікативно-діяльнісний підхід пропонує навчати української мови, враховуючи те, що в центрі цього навчання перебуває учень як суб'єкт навчальної діяльності, з його індивідуально-психологічними, віковими, статевими, ментальними особливостями. Окрім цього, комунікативно-діяльнісний підхід орієнтує заняття з мови на навчання спілкування, використання мови у чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

Вищерозглянуті теоретичні положення прагматичної лінгвістики вказують на пошуки ефективних шляхів навчання, що свідчить про необхідність запровадження й дискурсно-текстоцентричного, особистісно орієнтованого, компетентнісного і соціокультурного підходів у поєднанні з комунікативно-діялісним, в осерді яких лежить ідея взаємопов'язаного опанування мовою і культурою водночас.

Труднощі під час вивчення української мови як рідної і як державної пояснюються лінгвістичними та екстралінгвістичними чинниками. До перших відносимо природу мовного знаку, мовний код і його функціонування у мовленні. Екстралінгвістичні чинники полягають у тому, що найбільші труднощі в засвоєнні мовного матеріалу відчувають ті учні, які мало читають, рідко послуговуються словниками, іншою довідковою літературою, без інтересу вивчають мовний матеріал, мало спілкуються живою мовою.

Найперше звернемо увагу на лексико-семантичний рівень, в якому зосереджене значення будь-якої частини мови і разом з тим, в котрому закодована національна специфіка комунікативного призначення.

Учений-компаративіст М. Кочерган стверджує, що «головною причиною відмінності лексико-семантичних систем різних мов є своєрідність дискретизації світу, що відображає неоднаковий спосіб його пізнання і є найголовнішою ознакою самотності лексико-семантичної системи кожної мови» [2, с. 296].

Без урахування знань лексико-семантичних груп і лексико-семантичних полів української мови неможливим для нас уявляється її вивчення як рідної і як державної поготів. Питомої ваги засоби лексико-семантичного рівня набувають у прагматичному їх використанні, у контексті (дискурсно-текстоцентричному і соціокультурному виявах). Із цим рівнем прагматичної лінгвістики пов'язані явища синонімії, антонімії і омонімії, полісемії, гіперо-гіпонімії, використання слів-символів, безеквівалентної лексики, лексичних лакун і емоційних лексем.

Лексичні синоніми є найвиразнішими і найпоширенішими образними засобами мови і в прагматичній лінгвістиці за їх допомогою точніше передається інформація, бо є можливість передати відтінки, думки, уточнити деталі, у них найбільше зосереджено національну специфіку. На віддалених асоціативних зв'язках між ознаками предметів і соціокультурних явищ відбувається перенесення або розширення значень слів, виникають образні назви.

Конотативну лексику складають слова з тотожними денотативними значеннями, але з відмінностями в лексичному фоні. Такі слова можуть мати різні конотації, а також різні асоціативні зв'язки (*личаки* – рос. *лапти*, *призьба* – рос. *завалинка*). Відмінність зумовлена й реаліями. Наприклад, укр. *валіза* і рос. *чемодан*, укр. *парасоля* і рос. *зонтик*, укр. *худоба* і рос. *скотина*, укр. *вогнище* і рос. *костёр* тощо. Спостерігаються розбіжності в символічних значеннях, зокрема: рос. *кукушка* – це вісниця, провидиця, а укр. *зозуля* – це символ безпритульності, самотності, іноді дружини, сестри, матері.

Найбільше розбіжностей слова-відповідники в різних мовах (не тільки з національно-культурним компонентом, а й загальноновживані) мають у семантичних асоціаціях. Особливо це виявляється в реакціях-порівняннях: укр. *очі* – як волошки, терен, озера, сонце, небо; рос. *глаза*

– як бусини, іскри, зірки, як у сови; амер. *eyes* – монети, мармурові кулі, океан. Порівняльні звороти: укр. *стрункий як тополя*, рос. *стройный как береза*; укр. *красна (гарна) як калина*, рос. *писаная красавица*.

Фонову лексику складають слова, які відрізняються своїми лексичними фонами від еквівалентних іншомовних слів (*бігун – спринтер, варення – джем, світлина – фотографія*).

Фразеологізми, крилаті слова, образні вирази, прислів'я і приказки характеризують цілісність й унікальність значення (*бити байдики (ледарювати); водити за носа (обманювати); біла ворона (інший); сім раз подумай, один раз скажи; дивитися правді у вічі; сидіти на чужому возі; не нашого поля ягода; у здоровому тілі – здоровий дух; робить, наче мокре горить*). Ці мовні одиниці ввібрали філософію та мудрість народу, вони сприяють громадянському вихованню через усвідомлення неповторності національної культури, точності мовлення, його багатства й виразності.

Як бачимо, у лінгвістичній прагматиці лексика і граматики (морфологія і синтаксис) визначаються як взаємодія різних рівнів мови для вираження певної інформації про позамовну дійсність в окремих висловлюваннях (реченнях). Мова розглядається насамперед як засіб комунікації, а граматики аналізується, щоб виявити закономірності її організації, що дозволяє тому, хто говорить, створювати й обмінюватись ідеями, знаходити відповідність форми конкретному комунікативному завданню у визначеному контексті. У цьому разі пріоритет віддається функціям структур та їхнім складовим, а також їхньому контекстуальному значенню.

Перший підхід до граматичного аналізу часто називають формальним, тоді як другий – функціональним або комунікативним.

У живому акті мовлення лексичні та граматичні явища нерозривні: граматики організовує словник, у результаті чого утворюються одиниці змісту – основа всякої мовленнєвої діяльності, що є принципово важливим для створеної нами лінгвометодичної макротехнології «Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови», і сприяє формуванню комунікативної компетентності в учнів 5–9 класів загальноосвітньої школи.

Мова є складним динамічним явищем, що становить одночасно набір структурних одиниць і процесів, які обумовлюють вибір цих одиниць. Вона є універсальним засобом спілкування, а отже, навчання мови передбачає знання мовних одиниць у їх «робочому стані» (за О. Леонтьєвим), тобто вміння використовувати мовні одиниці в конкретних життєвих ситуаціях у процесі мовленнєвого спілкування. Саме тут мовні засоби набувають свого змісту.

У процесі мовленнєвої комунікації люди користуються засобами мови – її словником і граматикою – для побудови висловлювань, які були б зрозумілими адресату. Однак знання тільки словника і граматики недостатньо для того, щоб спілкування було успішним: треба знати ще й умови вживання тих чи інших мовних одиниць та їх сполучень. Інакше кажучи, крім знання лексичних засобів, власне граматики, носій мови має, за словами Ф. Бацевича, засвоїти «ситуативну лексику і граматику», яка зобов'язує використовувати мову не тільки відповідно до змісту лексичних одиниць і правил їх поєднання в реченні, а й залежно від характеру стосунків між мовцем і адресатом, від мети спілкування та інших факторів, знання яких у сукупності із власне мовними знаннями становить комунікативну компетенцію носія мови [1, с. 81].

Також у процесі спілкування існує орієнтація на соціальні характеристики партнера мовлення: його статус, позицію, ситуативну роль, що виявляється у виборі альтернативних мовленнєвих засобів. Л. Щерба стверджував, що граматики є не чим іншим, як збіркою правил мовленнєвої поведінки [12, с. 94].

За комунікативно орієнтованого навчання граматики розуміється не як звід правил, відомостей про систему мовних категорій, а як механізм, що забезпечує спілкування. Отже, в рамках комунікативного підходу граматичні явища вивчаються і засвоюються не як окремо взяті форми і структури, а як засоби вираження певних думок, відносин, комунікативних намірів. Основу комунікативного граматичного аналізу складає розуміння того, граматики мови служить джерелом породження та обміну думками, тобто джерелом комунікації. Комунікативна граматики, таким чином, найбільше відповідає прагматичним цілям. Д. Хаймс стверджував, що є правила використання мови в процесі спілкування, без яких граматичні правила мови як такі не потрібні, оскільки мовцю необхідно знати не тільки граматику мови, а

й розуміти, що сказати, кому і за яких обставинах [13, с. 132]. Для демонстрації та відпрацювання в мовленні граматичної форми й структури, що вивчається, створюються мовленнєві ситуації, типові для вживання цих явищ носіями мови. Ці ситуації різноманітні й передбачають варіативне використання мовних засобів залежно від комунікативної інтенції. Видозміна ситуації створює умови для автоматизації граматичних структур.

Знання з прагматичної граматики забезпечують формування умінь використовувати граматичні засоби мови і розглядаються як сукупність знань і вмінь поєднання лексичних елементів в окремі фрази і речення теж через усталені правила, вироблені певним народом протягом тривалого часу.

Ще за часів К. Ушинського граматиці відводилась важлива роль у розвитку розумових і мовних здібностей учнів, вона розглядалась як основа для вдосконалення їх мовленнєвих навичок і свідомого засвоєння орфографії. Зосереджуючи свою увагу на питаннях викладання граматики у певному віці, Великий педагог вбачав суттєву роль вивчення граматики в тому, що вона допомагає засвоєнню грамотності й виховує елемент самоспостереження. Йому належить думку про те, що граматичні правила мають виводитися учнями з уживання граматичних форм у мовленні. Він писав: «ГраMATика всюди є тільки висновком із спостережень над мовою, що вже створена. Так само має бути і у викладанні: кожне граматичне правило має бути висновком з уживання форм, уже засвоєних дітьми» [7, с. 19].

О. Пешковський називав граматику гімнастикою для розуму і вбачав величезну користь від спостережень за рідною мовою. Він відстоював позицію, що шкільна граMATика має бути семантичною, а не формальною, має створювати у свідомості дитини цілісне сприйняття мовної системи, щоб ці знання надавали усвідомленості природній мовленнєвій здатності дитини.

Л. Щерба зазначив необхідність розрізнення так званих пасивних (рецептивних) та активних граматик. Як відомо, ця проблема висувалася ним щодо вивчення іноземної мови, тобто у компаративному аспекті. Саме в цій сфері методики вперше розглядався принцип «мовленнєвої спрямованості навчального процесу» [10, с. 67].

Відзначаючи роль граматики, Л. Щерба вказував, що під мовою ми розуміємо чи не в першу чергу її граматику. Вона становить механізми мови, за допомогою яких здійснюється розуміння й побудова висловлювань. «ГраMATика вчить говорити», – стверджував учений, – «правила мови» (граMATика) дають можливість творити мовлення, робити його засобом спілкування [11, с. 75–76]. На думку А. Супруна, «граMATика починається там, де учасник повідомлення постає перед потребою побудувати текст або навіть найпростіше словосполучення» [5, с. 71].

Вивчення української мови як державної і як іноземної враховує пропаговану нами в останні десятиліття компаративну методику, що враховує оволодіння граматичним матеріалом у процесі навчання української мови як другої, що вивчається паралельно з рідною, передбачає вміння утворювати форми слів, володіння тією чи іншою синтаксичною конструкцією, уміння певним чином будувати речення, розмішувати слова в ньому, враховує ментальні, культурологічні положення. Змінюючи форми слів при побудові словосполучення чи речення, учні оперують словами та їхніми формами, вчать прагматично застосовувати їх у пропонованих контекстах.

Нами розроблені певні вимоги, що висуваються до організації граматичного матеріалу через призму інтеракції різних типів підходів. Насамперед це комплексність, взаємозв'язок лексики і граматики, синтаксису і морфології, синтаксична основа організації матеріалу, що вивчається. Таке поєднання узгоджується з даними аналізу мовленнєвого акту: наявність у процесі породження мовлення поряд з операціями комбінування, операцій вибору елементів, які збагачують і конкретизують схему програми мовлення, що дає підставу для розгляду морфологічних явищ на синтаксичній та стилістичній основах, а це відповідно ставить питання про нерозривні взаємозв'язки граматики, лексики й стилістики.

Принцип організації засвоєння мовного матеріалу на синтаксичній та стилістичній основах відкриває можливості повніше реалізувати мовленнєву спрямованість навчання шляхом врахування процесів, котрі відбуваються безпосередньо в мовленнєвій діяльності. Він дозволяє подати мовні явища «від змістових елементів свідомості до мовленнєвих текстів і від

мовленнєвих текстів до елементів свідомості», тобто об'єднати в навчальному матеріалі змістову характеристику виучуваних явищ і нелінгвістичні фактори, важливі для формування змісту висловлювання. При цьому процес мовлення розглядається «не як породження окремих, вилучених із загального контексту і незалежних одне від одного речень, а як породження текстів, закінчених мовленнєвих утворень, повідомлень монологічного чи діалогічного характеру» [9, с. 148].

Засвоєння граматичного матеріалу під час оволодіння другою мовою передбачає не тільки наявність сформованих навичок автоматичного виконання мовленнєвих дій, а й вимагає глибокого осмислення низки мовних явищ, які не піддаються безпосередньому чуттєвому сприйняттю, усвідомлення закономірностей, які реалізуються в мовленні, використання дуже складних інтелектуальних дій та операцій.

Процес оволодіння мовленням вимагає розуміння як інформації, котру несуть слова як лексичні одиниці, так і інформації, котру несуть граматичні одиниці у конкретному висловлюванні (реченні). Для прикладу можна взяти набір окремих слів (*маки, глечик, червоні, у, стояли*) і речення, побудовані з цих слів (*У глечику стояли червоні маки. Червоні маки стояли у глечику*). Тут додаткова інформація закладена не в лексичних одиницях, а в граматиці, точніше в граматичних формах слів. Це свідчить, що у процесі вивчення граматики важливо звертати увагу не лише на правильність граматичного оформлення мовлення, а й на прагматичне значення граматичних форм, їхню функцію.

У процесі застосування макротехнології «Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови» до засвоєння граматики учень співвідносить цілісні мовні комплекси з певними «мисленнєвими комплексами» й умовами використання їх для виконання комунікативного завдання. У співвіднесених мовних комплексах виокремлюються елементи, які варіюються у конструюванні нових граматичних одиниць, а у процесі конструювання застосовуються граматичні правила, які є узагальненим, абстрагованим мовним матеріалом. В умовах паралельного навчання мов національних спільнот, які часто відрізняються лише окремими мовними елементами, зокрема, граматичними формами, саме їх засвоєння і становить найбільшу трудність. Наявність узагальненого мовного матеріалу в змісті навчання не суперечить взаємному поєднанню особистісно зорієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, дискурсно-текстоцентричного, соціокультурного підходів. З урахуванням цього мовний матеріал, що вивчається, необхідно представляти в цілісних мовних комплексах, звертаючи увагу на вживання окремих мовних одиниць у тому вигляді, в якому вони існують у висловлюванні.

За комунікативно-діяльнісного підходу граматику розглядається в дії, як механізм, що забезпечує мовленнєве спілкування. Виокремлення семантико-граматичних мовленнєвих дій як об'єкта засвоєння показує органічний зв'язок і нерозривність мовних знань і мовленнєвих умінь. Отже, щоби навчальний граматичний матеріал відповідав завданням комунікативного оволодіння мовою, необхідно, як уже зазначалося, подати в ньому виучувані граматичні явища в складі цілісних мовних комплексів, співвіднесених із ситуаціями їхнього функціонування в мовленні в узагальненому систематизованому вигляді. Впровадження узагальненого і систематизованого граматичного матеріалу здійснюється не заради здобуття теоретичних знань про устрій мови, а для того, щоб спонукати учнів до певних мовленнєвих дій. При цьому процес оволодіння мовою, що вивчається як рідна і як державна, проходить від усвідомленого вживання мовних одиниць до їх автоматичного використання у мовленні.

Грамматичні категорії, котрі є єдністю граматичних значень і форм, становлять елемент мовної свідомості. Синтаксис сам по собі є абстракцією дуже високого ступеня, ще більший ступінь абстракції складають граматичні категорії мови, однак у них відображений і найвищий ступінь абстракції – понятійні категорії, що не пов'язані з конкретною мовою і є міжмовними універсалами. Міжмовні універсали передаються в різних мовах системно, але різними способами залежно від специфіки мовної структури. У кожній конкретній мові так виражаються міжмовні універсали в системі мовних значень, властивих саме цій мові.

У процесі навчання будь-якої мови, що засвоюється як друга, в учнів формуються лінгвістичні знання, котрі включають різноманітні аспекти виучуваної мови, насамперед лексику, тобто слова та їх словоформи, граматику як закономірність поєднання лексичних

елементів у значимі фрази і речення, синтаксичні закономірності організації текстів із слів, синтагм і речень, а також правила слово- і формоутворення. Оволодіння мовними знаннями нерозривно пов'язано із розвитком в учнів компетенцій – фонетичної, лексичної, граматичної, котрі формуються під час оволодіння мовою і виявляються у мовленні, зокрема комутативному, що є основною метою навчання української мови як державної і як іноземної.

Узагальнюючи сказане, зазначимо таке:

– у кожній мовній системі лексика і граматики займають чільні місця і становлять механізм мовлення;

– і в теорії, і в методиці навчання мов слід використовувати комунікативно-діяльнісний підхід у поєднанні з особистісно зорієнтованим, компетентнісним, дискурсно-текстоцентричним і соціокультурним підходами до вивчення лексики і граматики, за якого вони розглядаються як взаємодія різних рівнів мови для вираження тієї чи іншої думки або комунікативного наміру із врахуванням соціокультурного чинника;

– за комунікативно-орієнтованого навчання мови, тобто з погляду прагматичної лінгвістики, теорії мовленнєвих актів, а саме на це орієнтують сучасні програми, лексика і граматики розуміються не як збір правил і відомостей, а як механізм, що забезпечує спілкування;

– навчання лексики і граматики включає: а) засвоєння мовних засобів; б) формування лексичних та граматичних навичок; в) формування комунікативної компетентності учнів.

Отже, для методики навчання української мови як рідної і як державної, що вивчається у школах національних спільнот, у процесі впровадження макротехнології «Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови», особливе значення має положення про встановлення доцільного співвідношення між змістом навчання (знаннями) і кінцевою метою навчання – комунікативними вміннями, що безпосередньо впливає із напрацювань прагматичної лінгвістики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 304 с.
2. Кочерган М. П. Основи зіставного мовознавства: підручник / М. П. Кочерган. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 424 с.
3. Львов М. Р. Некоторые вопросы обучения русскому языку в свете теории речевой деятельности / М. Р. Львов // Лингвистические основы преподавания языка. – М., 1983. – С. 78–79.
4. Степанов Ю. С. В поисках прагматики (проблема субъекта) / Ю. С. Степанов // Известия АН СССР. Сер. Литература и язык. – 1981. – № 4. – Т. 40. – С. 325–332.
5. Супрун А. Е. Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе / А. Е. Супрун. – Мн.: Нар. асвета, 1974. – 144 с.
6. Сусов И. П. Лингвистическая прагматика / И. П. Сусов. – Винница: Нова книга, 2009. – 272 с.
7. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 4. – 528 с.
8. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н. И. Формановская. – М.: Русский язык, 2002. – 233 с.
9. Шелякин М. А. О единстве функционального и системного описания грамматических форм в функциональной грамматике // Проблемы функциональной грамматики: сб. статей / М. А. Шелякин; отв. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Наука, 1985. – 198 с.
10. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М.: Учпедгиз, 1957. – 187 с.
11. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – 2-е изд. – М., 1974. – 112 с.
12. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л.: Наука, Ленингр. отделение, 1974. – 428 с.
13. Hymes D. *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice* / Dell H. Hymes. – Washington: Taylor & Francis, 1996. – 258 p.

Т. В. ГЛУШКО

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПЕРІОДИКИ

Розглянуто науково обґрунтований процес навчання читання англomовної періодики в усіх його компонентах, що послідовно розвиваються, та форму взаємозв'язку структурних елементів у навчанні читання. Цей процес подано у вигляді кількох взаємопов'язаних і взаємозумовлених моделей: 1) моделі процесу набуття знань стандартної й експресивної лексики; 2) моделі процесу формування навичок вживання цієї лексики; 3) моделі розвитку вмінь читання різнорівневих за ступенем лінгвістичного різновиду текстів.

Ключові слова: стандартна лексика; експресивна лексика; рецептивна активність; репродуктивна активність; продуктивна активність; мовленнєві вміння читання.

Т. В. ГЛУШКО

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПЕРИОДИКИ

Описаны описывается научно обоснованный процесс обучения чтению англоязычной периодики во всех его последовательно развивающихся компонентах, и форма взаимосвязи структурных элементов в обучении чтению. Этот процесс представлен в виде нескольких взаимосвязанных и взаимообуславливающих моделей: 1) модели процесса приобретения знаний стандартной и экспрессивной лексики; 2) модели процесса формирования навыков употребления этой лексики; 3) модели развития умений чтения разноуровневых по степени лингвистической разновидности текстов.

Ключевые слова: стандартная лексика; экспрессивная лексика; рецептивная активность; репродуктивная активность; продуктивная активность; речевые умения чтения.

T. V. GLUSHKO

MODELLING OF THE PROCESS OF TEACHING READING ENGLISH LANGUAGE PERIODICALS

The article reveals a scientifically substantiated process of teaching reading English language periodicals in all its components, which are consistently developed, and form of interconnection of the structural elements in the process of teaching reading. This process is presented as a few interconnected and interdetermined models: 1) the models of the process of acquiring standard and expressive lexical knowledge; 2) the models of the process of formation of skills to use such vocabulary; 3) the models of the development of skills to read texts of the different linguistic levels.

Keywords: standard lexis; expressive lexis; receptive activity; reproductive activity; productive activity; speaking reading skills.

Педагогічна модель є науково обґрунтованою схемою досліджуваного об'єкта в динаміці його розвитку. Ми розглядаємо та аналізуємо науково обґрунтований процес навчання читання англomовної періодики в усіх його компонентах, що послідовно розвиваються.

Метою статті є розгляд нових структурних елементів у процес навчання читання, уточнення сутності і форми їх взаємозв'язку.

Розробляючи свою модель, ми повною мірою дотримувалися думки тих учених, які вважають, що «педагогічне моделювання» – це вирішення традиційних проблем нетрадиційним способом», що ґрунтується на власній інтерпретації педагогічних закономірностей процесу навчання, а також дидактичної логіки і дидактичних принципах його організації.[2]

Водночас вважаємо, що навіть раціональна оцінка дидактичної сутності навчання є недостатньою для визначення розробленої моделі як найбільш ефективної, тобто такої, що дозволяє у процесі її реалізації досягти більшістю студентів усіх цілей навчання.

Ефективність моделювання залежить від первісних теорій і гіпотез, що вказують на межі допустимих під час моделювання спрощень. Тому виникає найважливіше запитання: «Як вирішити проблему адекватності моделі?». Цьому аспекту всі дослідники, що використовують апарат моделювання, надають особливого значення. Стосовно цього існує важливе методологічне положення. Австрійський логік К. Гедель довів дві знамениті теореми про неповноту і несуперечливість формальних систем. Перша стверджує, що в логіко-математичних системах принципово неможливо формалізувати всю змістову частину, тобто будь-яка система аксіома є неповною. У другій йдеться про неможливість довести несуперечливість формальної системи засобами цієї системи [3]. Теореми К. Геделя отримали й загальнонаукову інтерпретацію, згідно з якою для дедуктивної побудови моделі, що точно описує «поведінку» системи будь-якої природи, не існує повного й остаточного набору відомостей про неї [4].

У зв'язку з цим виникає більш важливе запитання: «Як моделювати навчання чи мотивацію поведінки людини?» Людина, мабуть, найскладніший об'єкт дослідження. В теорії педагогічного моделювання можлива ґносеологічна помилка. Відповідь одна, зауважує А. Богатирьов, – «невизначеність під час моделювання буде значною. Для опису ефективності моделювання в педагогіку було введено спеціальне поняття – педагогічна валідність, яке близьке до достовірності, адекватності, але не тотожне їм» [1].

Педагогічну валідність обґрунтовують комплексно: концептуально, критеріально й кількісно, оскільки моделюються, зазвичай, багатofакторні явища. Суперечки навколо можливості моделювання складних явищ соціальної сфери продовжуються й нині і, мабуть, не закінчатися ніколи. Пов'язано це з фундаментальною проблемою повноти кожної сконструйованої моделі. Жодна модель, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про досліджуваний об'єкт і точно передбачити його розвиток чи описати траєкторію руху в якомусь власному просторі. Науковцям доводиться під час конструювання моделей балансувати на межі їх повноти і валідності.

Намагаючись наблизити нашу модель до її найбільш точних параметрів, тобто надати їй достатнього рівня валідності, ми, порівняно з іншими схожими моделями, ввели до її структури такі уточнювальні деталі: 1) конкретизували освітні цілі навчання читання англomовної періодики на всіх його етапах; 2) деталізували сутність кожного етапу з урахуванням не тільки елементів читання, які поступово розвиваються, а й труднощів переходу від одного етапу до іншого; 3) розширили спектр досліджуваних компонентів змісту навчання англomовного читання: а) знань – загальних і лексикологічних; б) навичок – мовних, умовно мовленнєвих і мовленнєвих; в) умінь – передмовленнєвих різних порядків; г) текстів різнорівневих щодо ступеня їх адаптації; 4) конкретизували методи навчання і види коопераційного контролю його результатів.

Крім того, для більш точного відображення різних аспектів навчання іншomовного читання англomовної періодики ми подали цей процес у вигляді не однієї, а кількох взаємопов'язаних і взаємозумовлених моделей, а саме: 1) моделі процесу набуття знань стандартної й експресивної лексики; 2) моделі процесу формування навичок уживання цієї лексики; 3) моделі розвитку вмінь читання різнорівневих за ступенем лінгвістичного різновиду текстів.

Розглянемо почергово ці моделі.

Перша з них (див. схему 1) демонструє дидактичну послідовність у виконанні педагогічних дій щодо забезпечення знань будь-якої частини лексики, що вивчається, достатньої для читання і відтворення одного чи кількох газетних текстів у межах певної тематики.

Структура і зміст пропонованої моделі будуть повністю відповідати обґрунтованим вище цілям навчання читання англomовної періодики, його мовним і мовленнєвим елементам, компонентам змісту навчання розглядуваного предмета і методам їх досягнення, а також рівням мовної і мовленнєвої активності у процесі набуття лексичних знань, формування мовних, умовно-мовленнєвих і мовленнєвих навичок уживання матеріалу, що вивчається, в

поєднанні з раніше вивченим і розвитку мовленнєвих умінь, які постійно ускладнюються, читання текстів з рівнем адаптації, що зменшується. В моделі також будуть подані способи контролю рівня знань, навичок та вмінь для визначення можливості переходу до виконання кожної наступної навчальної дії.

У моделі будуть використовуватися такі умовні позначення: стандартна лексика – СЛ; експресивна лексика – ЕЛ; рецептивна активність – рец.; репродуктивна активність – реп.; продуктивна активність – прод.; мовленнєві вміння читання першого порядку (лінгвістичні) – МВЧ-1; мовленнєві вміння читання другого порядку (передмовленнєві) – МВЧ-2; мовленнєві вміння читання третього порядку (передмовленнєві) – МВЧ-3; мовленнєві вміння читання четвертого порядку (реально-мовленнєві) – МВЧ-4; мовленнєві вміння читання п'ятого порядку (інтегровані) – МВЧ-5; високі результати контролю становлення знань, навичок та вмінь будь-яких видів – «+».

Як видно з моделі, освітні, конкретні цілі навчання мовних та мовленнєвих елементів читання визначають дидактичну логіку організації процесу навчання у вигляді його етапів. Ці цілі також програмують певну структуру змісту навчання предмета: а) його мовні компоненти – знання, навички, їх види та види мовної активності; б) його мовленнєві компонент – вміння, їх види і види мовленнєвої активності, а також різнорівневі за складністю і ступенем адаптації тексти.

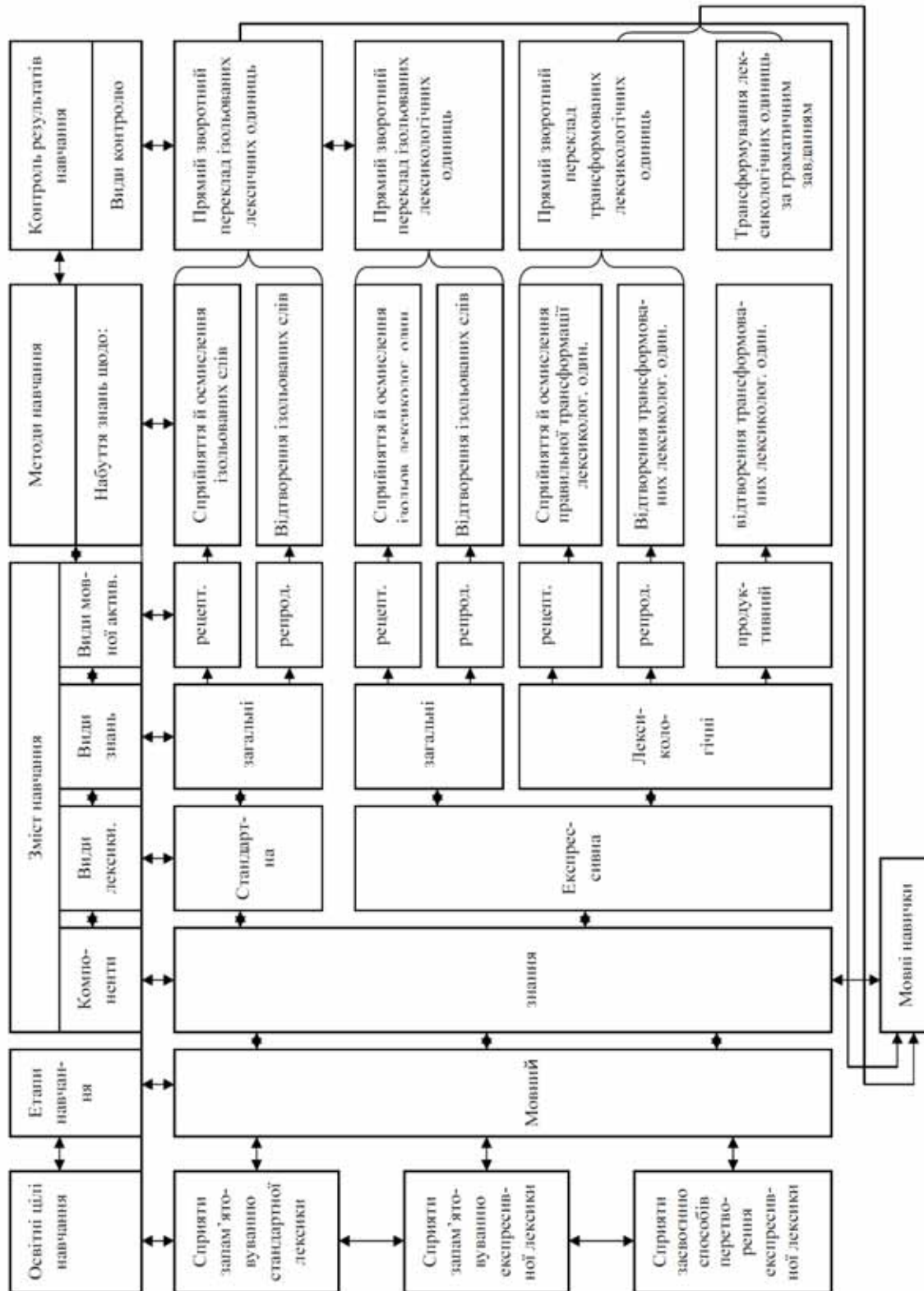
Модель також демонструє методи досягнення запрограмованих знань, навичок та вмінь на різних етапах навчання і форми контролю їх становлення.

Процес навчання розпочинається з набуття загальних знань над знаннями (Під «загальними знаннями» ми розуміємо здатність усвідомити значення слова чи висловлювання і готовність їх відтворити іноземною мовою в тому вигляді, в якому вони подавалися) стандартної лексики на рецептивному й репродуктивному рівнях, якість яких контролюється прямим і зворотним перекладом. Високий рівень набуття знань (+) дає підстави для формування на їх основі перших за складністю мовних навичок.

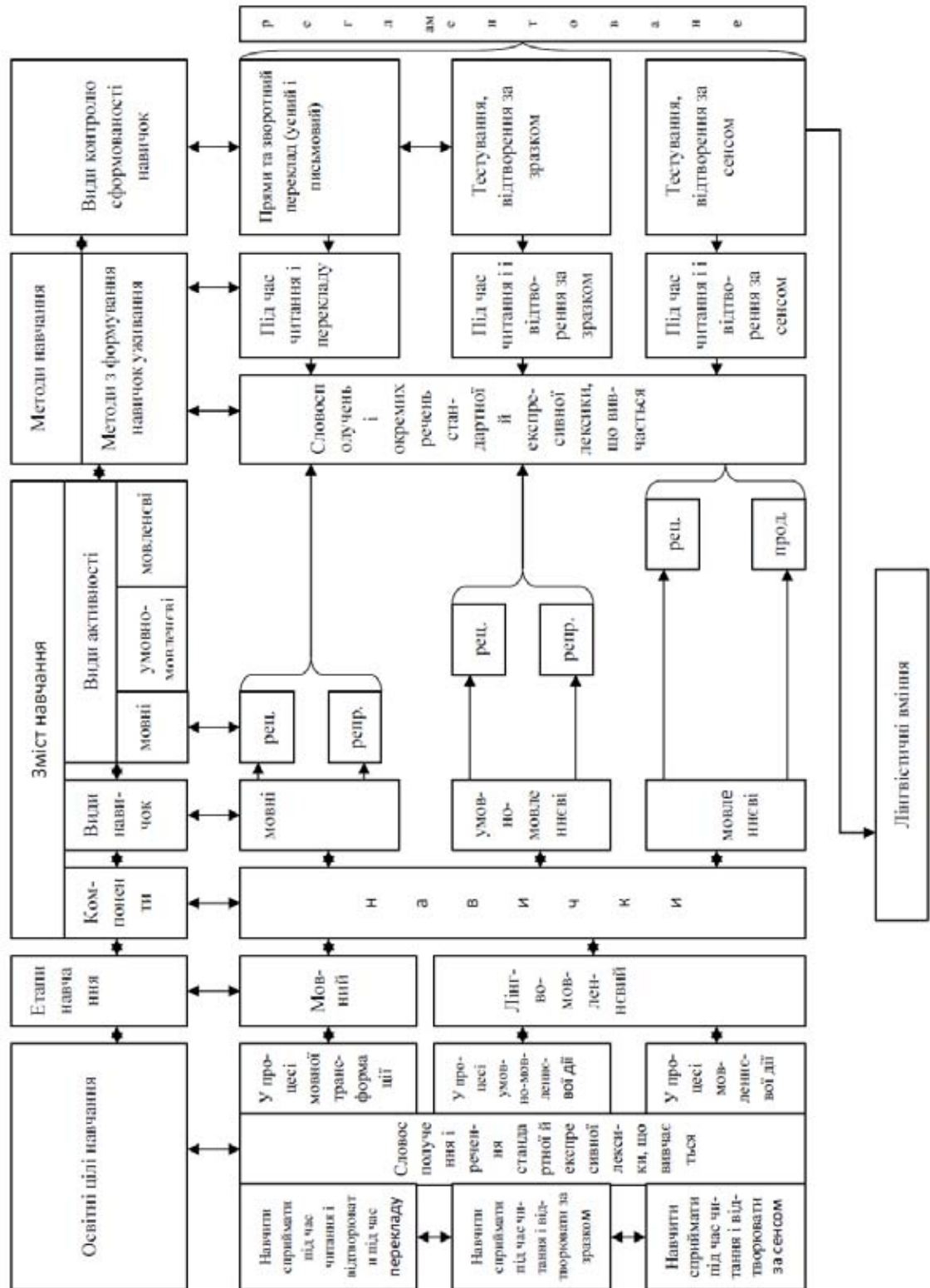
Паралельно з ними набуваються загальні знання експресивної лексики. Однак навіть високий рівень їх набуття не дозволяє поки що формувати на їх основі навички, оскільки експресивна лексика потребує спеціальних лексикологічних знань з трансформації певних частин усталених висловлювань для їх нормативного вживання в реченнях. І лише міцні як загальні, так і лексикологічні рецептивні та репродуктивні знання експресивної лексики дозволяють розпочинати формування мовних навичок та їх уживання (див. схему 2).

Як видно з моделі, мовні навички вживання стандартної та експресивної лексики – рецептивні і продуктивні – формуються у процесі її мовного тренування. За умови високої якості їх становлення, що перевіряється шляхом тестування і диктанту-перекладу, можливий перехід до формування умовно мовленнєвих рецептивних та репродуктивних навичок. Вони формуються шляхом виконання умовно мовленнєвих дій щодо сприйняття під час читання і відтворення словосполучень і окремих речень стандартної й експресивної лексики. Високий рівень становлення умовно мовленнєвих навичок дозволяє приступити до формування мовленнєвих навичок: швидкого та безпомилкового впізнання під час читання і самостійного продукування словосполучень і речень лексики, що вивчається, для вирішення мовленнєвих завдань. Сформовані таким способом рецептивні і репродуктивні мовленнєві навички дають підставу розвивати первинні мовленнєві вміння (див. схему 3).

Лінгводидактична модель процесу набуття знань стандартної й експресивної лексики



Лінгводидактична модель процесу формування навичок уживання стандартної й експресивної лексики



Мовленнєві вміння читання текстів другого рівня складності (МВЧ-2) передбачають середній ступінь їх адаптації, тобто такий, при якому в ньому залишаються незнайомі слова, призначені для мовної та контекстуальної здогадки. Їх кількість не повинна перевищувати 2–3 % загальної кількості лексичних одиниць у тексті. Це становить 11–16 слів на одну сторінку тексту із 48 рядками, в якому всі інші 517–512 слів знайомі. Досягаються ці вміння методом ознайомлюваного читання зі швидкістю 160 слів за хвилину. При цьому рівень ініціативності читання з боку студентів вже вищий, тобто середній, оскільки такі тексти більш природні й інформація, що в них міститься, дещо ширша, ніж у текстах попереднього рівня складності. Високі результати в становленні МВЧ-2 дозволяють розпочинати розвиток МВЧ-3.

Мовленнєві вміння читання тексту третього рівня складності (МВЧ-3) також поки недостатньо реальні; вони передмовленнєві, оскільки передбачають адаптацію автентичних текстів, але на нижчому її рівні, тобто такому, що буде виключати скорочення, які рідко зустрічаються, нетипову для газети і складну для розуміння лексику, громіздкі географічні назви, терміни, мало розповсюджені сленги. Будь-який інший незнайомий матеріал у текстах, що розвивають МВЧ-3, буде залишатися, або «не помічатися» під час читання, чи семантизуватися за допомогою всіх видів здогадки. Ці вміння досягаються тим же методом, що і МВЧ-2, тобто методом ознайомлювального читання, але ступінь ініціативності достатній для самостійного читання, зумовленого не тільки доцільністю навчального процесу, а й особистою зацікавленістю студентів у набутті інформації, що викладається в текстах. Якість становлення МВЧ-2 і МВЧ-3 перевіряється однаково, оскільки методи розвитку обох ідентичні. Високий рівень досягнення останнього вміння зумовлює можливість розвитку наступного, тобто МВЧ-4.

Мовленнєві вміння читання текстів четвертого рівня складності (МВЧ-4) можна вважати реально мовленнєвими, оскільки вони природні, автентичні, не підлягають ніякій адаптації. Навчальний характер процесу читання виявляється лише в тому, що їх добирає викладач для вилучення з них інформації, що відповідає темі, яка вивчається. Сам же процес вибору такої інформації з тексту повністю самостійний з боку студентів, оскільки він здійснюється в умовах оглядового читання зі швидкістю 300 слів за хвилину. Крім того, студенти вирішують самі, які частини тексту можна «опустити», а які вважати методом вивчального чи ознайомлювального читання. При цьому рівень їх особистої активності високий, адже таке читання реальне, повною мірою обслуговує інтереси читача. Контроль якості оглядового читання відрізняється від усіх попередніх своєю природністю, виключає навчальний характер перевірки. Людина читає в пізнавальних цілях, які полягають у збагаченні знань новою інформацією, тому контроль зводиться до визначення обсягу нових відомостей, отриманих під час читання, за заданою викладачем проблемою. Високий рівень досягнення МВЧ-4 дозволяє приступити до розвитку МВЧ-5.

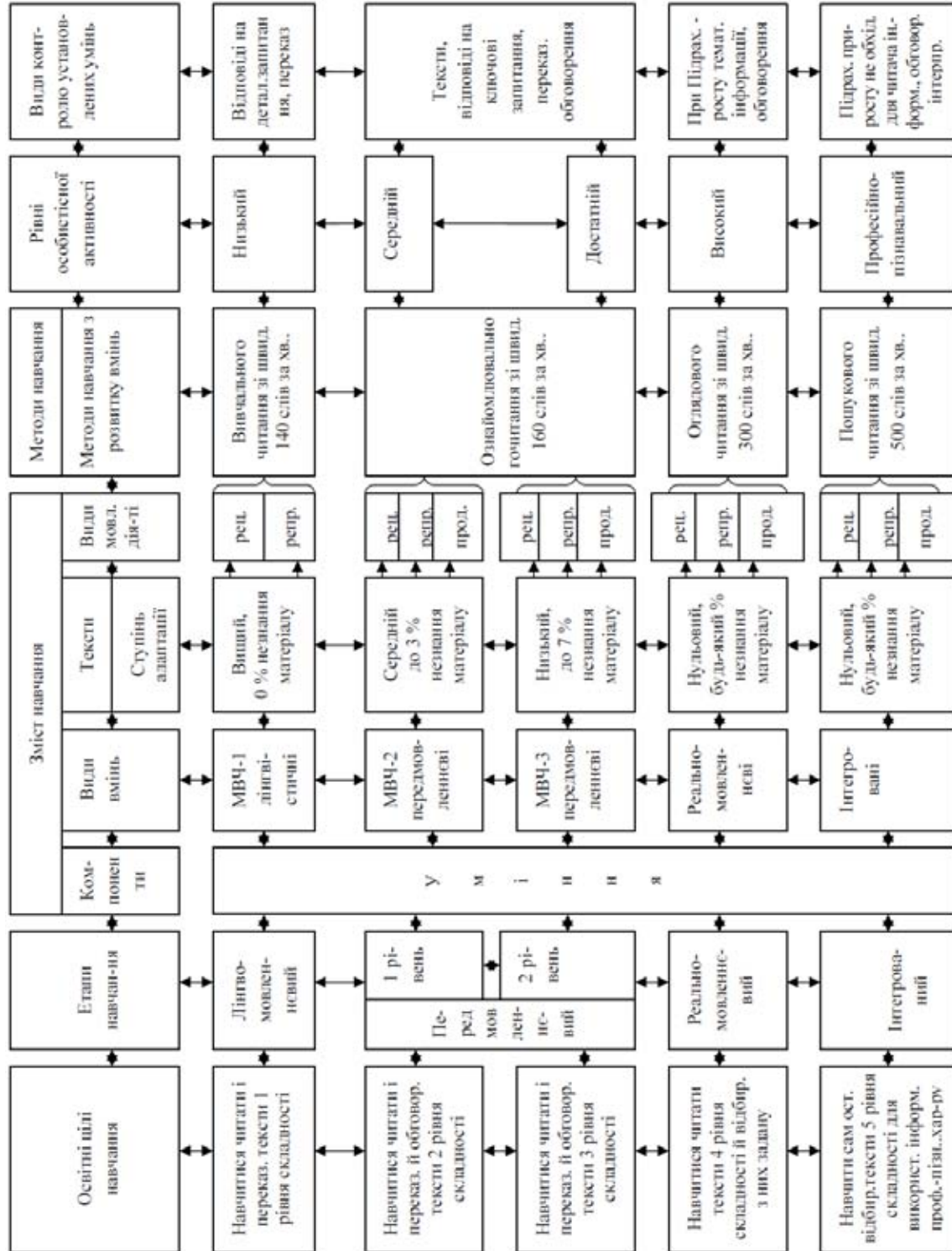
Мовленнєві вміння читання текстів п'ятого рівня складності (МВЧ-5) є інтегрованими, оскільки вони розвиваються у процесі взаємодії двох видів діяльності: професійно пізнавальної та іншомовної мовленнєвої. Тому читання ініціюється не викладачем, а студентами для вирішення їхніх власних інтелектуальних завдань. При цьому використовується пошукове читання, яке здійснюється зі швидкістю 500 слів за хвилину. Адаптація текстів виключається, їх обсяг і кількість не обмежуються. Рівень особистої активності зростає до професійно пізнавального. Контроль якості пошукового читання, як і оглядового, зводиться до визначення обсягу приросту інформації з цікавої для студента проблеми. Всі ці мовленнєві вчинки характерні для процесу іншомовної самоосвіти, що дуже необхідна сучасній молоді. Натомість високий рівень становлення МВЧ-5 не свідчить про завершення процесу навчання читання іншомовної періодики, а лише є сигналом готовності студентів до вивчення наступної дози лексичних одиниць – більшої за обсягом і ступенем лінгвістичної складності. Вони в подальшому після їх засвоєння на рівні знань і навичок стануть підставою для розвитку вмінь читання газетних текстів, що поступово ускладнюються, іншої політичної, економічної та культурологічної тематики.

Отже, подана нами лінгводидактична модель навчання англomовного читання газетних текстів не тільки обґрунтовує сутність і послідовність усіх видів мовних, передмовленнєвих і мовленнєвих дій та видів мовленнєвої діяльності, кінцевої мети навчання, а й демонструє неперервність, послідовність та динамічність процесу навчання досліджуваного предмета.

На нашу думку, весь попередній аналіз навчання читання англomовної періодики студентів немовних ВНЗ і наукове моделювання цього процесу дозволяє назвати систему вправ з досягнення кожного виду знань, навичок та вмінь достатньо обґрунтованою.

Схема 3.

Лінгводидактична модель процесу розвитку вмінь читання англomовних газетних текстів



ЛІТЕРАТУРА:

1. Богатырев А. И. Моделирование в теории развивающего образования / А. И. Богатырев, И. М. Устинова. – М.: Просвещение, 2006.
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование / А. Н. Дахин. – М., 2001.
3. Ногель Э.. Теорема Геделя / Э. Нагель, Дж. Р. Ньюмен. – М.: Красанд, 2010.
4. Успенский В. А. Теорема Геделя о неполноте / В. А. Успенский. – М.: Наука, 1982.

УДК : 378+ 37.015.6+81'243

С. В. БОДНАР

**ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ**

Проаналізовано поняття «самоосвіта» і «самоосвітня компетентність». Розглянуто формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови в сучасній педагогічній теорії і практиці. Обґрунтовано необхідність впровадження новітніх інформаційних технологій в самоосвіту студентів. Наведено методи і прийоми роботи з формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів.

Ключові слова: самоосвіта, самоосвітня компетентність, студенти економічних спеціальностей, іноземна мова.

С. В. БОДНАР

**ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Проанализированы понятия «самообразование» и «самообразовательная компетентность». Рассмотрен процесс формирования самообразовательной компетентности студентов экономических специальностей в процессе изучения иностранных языков в современной педагогической теории и практике. Обоснована необходимость внедрения новейших информационных технологий в самообразование студентов. Предложены методы и приемы работы по формированию самообразовательной компетентности будущих экономистов.

Ключевые слова: самообразование, самообразовательная компетентность, студенты экономических специальностей, иностранный язык.

S. V. BODNAR

**SELF-EDUCATIONAL COMPETENCY DEVELOPING OF STUDENTS
MAJORING IN ECONOMICS AND BUSINESS WHILE FOREIGN LANGUAGE
LEARNING**

In the given article the notions «self-education» and «self-educational competency» have been analyzed. According to modern pedagogical theory and practice, there has been shown the process of formation of the future economists' self-educational competency in the process of studying a foreign language. A substantiation of the introduction of modern information technologies techniques into the process of students' self-education has been made. The methods of the intending economists' self-educational competency have been suggested.

Keywords: *self-education, self-educational competency, students majoring in economics and business, a foreign language.*

Головною метою сучасної теорії і практики викладання іноземних мов є підготовка студентів до умов незалежного оволодіння іноземною мовою. При цьому спостерігається не виправдана тенденція до скорочення навчального навантаження, що відводиться на заняття з іноземної мови, і відповідно збільшується кількість годин для самостійної роботи студентів. У цій ситуації актуальним стає пошук таких форм і методів навчання, що розвивали б у студентів уміння свідомої самоорганізації процесу засвоєння знань, формували їхню самоосвітню компетентність.

Методологічні засади самоосвіти особистості розробляли такі науковці: Ю. Бабанський, С. Гончаренко, В. Загвязінський, І. Зязюн, Л. Журавська, Г. Костюк, В. Кремень, О. Пометун, О. Савченко, О. Локшина, О. Овчарук, В. Сластьонін та інші. Питання самоосвітньої іншомовної діяльності дослідженні в роботах І. Берман, О. Бігич, Р. Мартинової, О. Петрашук, В. Плахотник, О. Тарнопольського, А. Хуторського.

Відзначимо, що в сучасних зарубіжних дослідженнях також наголошується на необхідності формувати самоосвітню компетентність студентів. Доцільність такої роботи доводили психологи (А. Маслоу, К. Роджерс), педагоги (М. Брін, С. Дж. Ман) і методисти (Г. Еліс, Р. Лоуес, Б. Сінклер, Ф. Таргет). Однак ретельний аналіз проблеми дає підстави стверджувати, що на сьогодні відсутня єдина точка зору на явище «самоосвітня компетентність». Це призводить до необхідності більш детально розглянути це поняття, особливо стосовно категорії студентів немовних спеціальностей, під якими розуміємо такі спеціальності вузу, що не належать до напряму підготовки «Філологія».

Мета статті полягає у розробці методів та прийомів роботи з формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови.

Об'єктом дослідження є самоосвітня компетентність студентів економічних спеціальностей, а предметом – методи та прийоми роботи з формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови.

Проаналізуємо поняття «самоосвітня компетентність» докладно. Насамперед дамо визначення «компетентності». Слідом за А. Богуш, визнаємо, що компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль. Вона має вікові характеристики, що розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції певного виду діяльності [9, с. 22].

Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття «компетентність» як загальні або ключові компетентності, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання. Відповідно до навчання іноземних мов означене поняття визначається як здатність до виконання будь-якої іншомовної діяльності на основі набутих у ході навчання знань, навичок, умінь, досвіду роботи [10, с. 115].

Звернемося до визначення поняття «самоосвіта». Так, А. Айзенберг, С. Архіпова, М. Рогозіна характеризують це поняття як цілеспрямовану, планомірну, самостійну роботу особистості над підвищенням своєї професійної майстерності [1]. У такому контексті самоосвіта розглядається як професійна функція, а її мета пов'язується з підвищенням ефективності професійної діяльності. У цьому розумінні самоосвіта є продовженням загальної і професійної освіти. Інші науковці вважають самоосвіту невід'ємною частиною процесу навчання. Так, В. Лозовий відзначає, що самоосвіта студентів пов'язана з навчальним процесом і є важливим і природним його доповненням [8, с. 76]. С. Гончаренко уточнює це визначення, стверджуючи, що самоосвіта – це невід'ємна частина систематичного навчання у стаціонарних закладах і сприяє поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань [11, с. 296]. А. Ключко розглядає самоосвіту як систему розумового та світоглядного самовиховання, оновлення, розширення та поглиблення набутих знань, удосконалення практичних навичок та умінь, однак робить акцент на інформаційно-забезпечувальному виді діяльності, що здійснюється в самостійній роботі поза межами систематичного навчання у ВНЗ [6].

Отже, ми бачимо різні точки зору на самоосвіту, однак, ґрунтуючись на визначеннях понять «компетентність» і «самоосвіта», феномен самоосвітньої компетентності можна ідентифікувати як властивість особистості задовольняти індивідуальні та соціальні потреби пізнання дійсності на основі самостійного оволодіння знаннями, навичками та вміннями.

На думку О. Чеботарьової, самоосвітня компетентність – це інтегративна особистісна властивість, що забезпечується емоційно-ціннісним відношенням до саморозвитку й самоосвітньої діяльності, системою знань про планування й реалізацію самоосвітньої діяльності, про способи самовиховання; суб'єктно-особистісним досвідом продуктивного вирішення проблем розвитку, розробки й реалізації моделей підготовки студентів до самоосвітньої діяльності; готовністю до безперервного саморозвитку якостей фахівця, самовдосконаленню, самоосвіті в галузі майбутньої професії [12]. Н. Бухлова під самоосвітню компетентність розуміє інтегровану якість особистості, що характеризується наявністю певним чином організованих і структурованих знань, самоосвітніх умінь і навичок, мотивів, інтересу до самовдосконалення, досвіду самоосвітньої діяльності, спрямованістю на освіту впродовж життя, цінносних орієнтацій, що дозволяють їй успішно вирішувати питання власних самореалізацій, самовиховання, саморозвитку [2].

Самоосвітню компетентність щодо вивчення іноземних мов було визначено як потенційну готовність і здатність підтримувати й підвищувати в процесі самоосвіти рівень володіння іноземною мовою шляхом формування та вдосконалення вмінь усного та письмового перекладу [7]. Однак, на нашу думку, це визначення однобічне і не охоплює всі види іншомовної мовленнєвої діяльності. Тому ми розглядаємо *самоосвітню компетентність студентів економічних спеціальностей* щодо вивчення іноземних мов як комплексну характеристику особистості майбутнього економіста, яка вбирає в себе: *знання* загальнонавчальної та фахової професійної лексики конкретної іноземної мови, граматичних структур і стилістичних особливостей економічних текстів різних жанрів, соціокультурної інформації професійної спрямованості, закладеної у текстах; *навички та вміння* практичного володіння усіма видами англійської мовленнєвої діяльності (письмом, читанням, говорінням та аудіюванням); *здатність* особистості студента самостійно набувати, формувати та вдосконалювати іншомовні знання, навички та вміння, використовуючи різні мовленнєві стратегії; *готовність* до самооцінки рівня сформованості певної іноземномовної компетенції.

Формування самоосвітньої компетентності ми розуміємо як єдність, взаємопроникнення двох процесів: зовнішнього педагогічного впливу викладача на студента з метою розвинути в нього здатність до самостійного засвоєння іншомовних знань, навичок та вмінь і внутрішнього процесу самовдосконалення майбутнього фахівця у галузі іноземної мови за професійним спрямуванням.

Зауважимо, що проблема формування самоосвітньої компетентності безпосередньо пов'язана з розвитком новітніх інформаційних технологій. Ефективне використання студентами світового інформаційного потенціалу є визначальним чинником зближення вітчизняної та європейської вищої освіти, яка і характеризується більшою мірою тенденціями до самоосвіти.

У Законі України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» вказується на необхідність підготовки молоді до сприйняття все більш зростаючого потоку інформації. На місце її пасивного сприймання ставиться самостійний пошук нової інформації, уміння аналізувати і використовувати інформаційний потенціал для орієнтації в провідних концепціях і теоріях, щоб на їхній основі формувати власне мислення. Студентові варто навчитися прийомам самостійного пошуку, збору, обробки, аналізу та синтезу інформації, набути знання, сформувати уміння і навички інформаційного самозабезпечення з навчальної і науково-дослідної діяльності [3]. Сьогодні студенти повинні вміти працювати з інформаційно-довідковими (словники, атласи, енциклопедичні довідники, інформаційні буклети, навчально-довідкові видання та ін.), рекламно-довідковими, газетно-журнальними матеріалами, Інтернет-файлами й електронною довідковою літературою, автентичними фаховими аудіо- та відеоматеріалами і використовувати їх при виконанні професійних завдань і для особистісно пізнавальних цілей.

Нині для реалізації ідеї самоосвіти студентів на сайтах значної кількості університетів передбачається спеціальна секція, в якій розміщено електронні навчально-методичні комплекси з усіх дисциплін. Кожна дисципліна представлена навчальною та робочою програмами, електронними лекціями, розробленими провідними викладачами кафедр, завданнями для практичних занять, електронними підручниками, матеріалами для самостійної роботи. Таким чином, студенти мають можливість заздалегідь підготуватися до запланованої лекції або семінарського заняття, і лекційний матеріал, що викладається аудиторно, вже розглядається з певним рівнем його розуміння, осмислення, що дає можливість обговорювати тему, звертати увагу на незрозумілі питання, проводити дискусії. Лектор не повинен задиктовувати всю лекцію, а може акцентувати увагу студентів тільки на певних визначеннях, класифікаціях, структурах, наводити більше прикладів та ілюстративних матеріалів. Все це забезпечує більш якісний рівень засвоєння навчального матеріалу.

Щодо вивчення іноземних мов студентами економічних спеціальностей, то на сайті університету у секції «Іноземні мови» повинно бути представлено: робочу програму з іноземних мов з розподілом професійно-спрямованих тем за курсами і семестрами та кількістю годин, відведених на вивчення кожної теми; фахові тексти для студентів всіх курсів за темами, що вивчаються; граматичні та лексичні схеми і таблиці, за допомогою яких студент, що не відвідував заняття, зможе самостійно опрацювати новий матеріал; завдання для самостійної роботи студентів за певними фаховими темами, рекомендації щодо виконання цих завдань і ключі для перевірки їх виконання. Окреме розташування повинен мати розділ для студентів заочного відділення з наведеним алгоритмом методичних дій щодо виконання пропонуємих завдань і переліком тем, які виносяться для вивчення на певному курсі.

Крім того, такий сайт повинен забезпечити студентів тестовими (лексичними, граматичними) матеріалами з іноземної мови, за допомогою яких студент має можливість самостійно визначити свій рівень знань, а за допомогою ключів до тестів перевірити ефективність виконання завдання. Доцільно навести список підручників іноземною мовою, за якими рекомендується самостійно підвищувати свій рівень знань, і список Інтернет-сайтів, на яких розташовані відомі світові англомовні економічні журнали, в яких можна ознайомитися із сучасною фаховою інформацією. Представимо такі журнали: *Leading business periodicals: the Economist* (<http://www.economist.com/>), *the Forbes* (<http://www.forbes.com/>), *the Financial Times* (<http://www.ft.com/home/uk>), *the Financial Post* (<http://www.financialpost.com/>), *the Entrepreneur* (<http://www.entrepreneur.com>), *the Fortune* (<http://www.money.cnn.com/magazines/fortune/>), *the Business & Finance* (<http://www.businessandfinance.ie/>) та інші.

Крім вищезазначених обов'язкових матеріалів для занять, розташованих на сайті університету, студентам під час самоосвітньої діяльності рекомендується знаходити і вивчати додаткову фахову інформацію, щоб вміти самостійно вирішувати завдання професійного характеру і розуміти певну соціокультурну інформацію, пов'язану з особливостями ведення бізнесу в різних країнах, наприклад, ознайомлення з бізнес культурою країни, мова якої вивчається, з мовленнєвим етикетом, особливостями мовного поведіння носіїв мови, традиціями, звичками представників певної спільноти. Адже подолання тільки мовного бар'єру недостатньо для забезпечення ефективності спілкування між представниками різних культур. Для цього потрібно подолати ще й культурний бар'єр, оскільки у міжкультурному спілкуванні необхідно враховувати особливості національного характеру комунікантів, специфіку їх емоційного складу, національно-специфічні особливості мислення.

Наведемо приклади завдань, що базуються на роботі з інформаційними ресурсами Інтернету при формуванні самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей других курсів і одночасно акцентують увагу на культурологічному аспекті навчання.

Завдання 1. Знайдіть інформацію на англомовних сайтах про реально існуючі економічні компанії, ознайомтеся з історією їх створення, виявіть найбільш вдалі періоди їх існування та перепони, з якими вони зустрілися на шляху до слави та визнання: «Prepare an oral presentation of any existing company. Give the information about the date of its foundation, names of the founders, important dates in the development of the company, interesting events connected with the company history». (Сайти викладачем не наводяться. Студенти повинні самостійно знайти

необхідну інформацію в Інтернеті та виокремити найбільш доцільну частину, яка несе тільки ту інформацію, що була задана для пошуку).

Завдання 2. Під час роботи з темою «Гроші» пропонується звертати увагу не тільки на різні види грошових еквівалентів, види валют та міжнародні банки, а й ознайомитися з думками провідних економістів, які досягли вершин у своїх кар'єрах, на цю тему. Наприклад, можна ознайомитися з висловлюваннями грецького мільйонера Арістотеля Онасіса «Money is meaningless after a certain point. It ceases to be the goal. The game is what counts» або австралійського підприємця Рене Рівкіна «When buying shares, ask yourself, would you buy the whole company?» і поміркувати над їхніми словами, чи згодні студенти з ідеєю, що висловлена, знайти інформацію про авторів цих фраз, виявити, який шлях кожен з них пройшов для досягнення своєї мети, проаналізувати причини їхніх злетів та падіння. Крім того, кожен студент повинен самостійно знайти висловлювання на тему, що вивчається, яке, на його думку, найбільш повно відображає і підсумовує зміст теми.

Завдання 3. Вивчаючи тему «Business across cultures», можна запропонувати студентам порівняти ділові культурні традиції двох країн. Пропонується взяти Україну як представника західної (європейської) культури та Японію як представника східної культури. Щоб отримати необхідну інформацію, студенти безсумнівно повинні опрацювати матеріали з Інтернету. Інформацію можливо знайти, користуючись ключовими словами через так звані «механізми пошуку» (search engines). Спочатку кожен студент повинен скласти план-опертя, за яким він буде знаходити і виокремлювати необхідну інформацію. Як ключові пункти, можна запропонувати такі питання: «1) What do you know about Japanese business culture? Is it different from European business culture? 2) What obstacles can a European businessman meet starting business in Japan? 3) Do you know any European companies which are doing successful business in Japan? 4) What is the difference between business greeting in Japan and in Europe? 5) What are the peculiarities of the process of handing in a business card in European culture and Oriental culture?». Також після європейських та східних країн можна розглянути африканську або азіатську країну (на вибір студента) і підготувати презентацію про культурні особливості у сфері ведення бізнесу у цій країні: «Prepare an oral presentation on the topic «Cultural differences in business communication». Choose one of the following: 1) English-speaking cultures; 2) Far Eastern cultures; 3) Middle Eastern cultures; 4) African cultures (you can make presentation about one definite country). Pay attention to such items: business meeting etiquette, greetings, gift giving etiquette, behavior and manners, dress code, non-verbal means of communication».

Завдання 4. Вивчаючи тему «Corporate etiquette», рекомендується в Інтернеті знайти кілька текстів англійською мовою, що представляють цю інформацію (наприклад, corporate business etiquette in such English speaking countries as Australia (Sydney), England (London), the USA (New York), відібрати з них найбільш значущу інформацію, порівняти, виокремити спільні факти, які характеризують міжнародний корпоративний етикет, і скласти свій новий текст, що базується тільки на найбільш важливій інформації. Підкреслити у кожному абзаці нового тексту ключові слова/вирази, базуючись на яких можна самостійно передати ідею цього абзацу. Скласти смислові віхи тексту і переказати весь текст. Потім самостійно дати детальний виклад тексту без будь-яких опор і наприкінці передати основний зміст тексту в інтерпретованій формі.

У таких завданнях ми бачимо віртуальний діалог двох культур, стимульований реальними контактами з представниками цієї культури. Тобто навчання спеціальності йдеться через мову і культуру, а навчання мови через спеціальність, що і є одним з найважливіших завдань професійної підготовки фахівця в умовах немовного вузу. Цей процес передбачає не тільки навчання іноземної мови як засобу спілкування і передачі студентам професійно значущої інформації, а й формування полілінгвальної особистості, що увібрала в себе цінності рідної і іншомовної культур і готова до міжкультурного спілкування. Викладач під час такої роботи повинен самоусунутися і тільки створити умови для самостійного пошуку та ініціативи студентів і, виконуючи роль помічника у роботі, усіма засобами заохочувати студентів до цього процесу.

Зазначимо, що для формування самосвітньої компетенції студентів можна також рекомендувати використання тематичних веб-сайтів, освітніх веб-порталів і веб-квестів.

Підсумовуючи, зазначимо, що у навчальному процесі вузу має передбачатися робота, спрямована на формування самосвітньої компетентності, оскільки саме у студентські роки найактивніше формується потреба самостійно поновлювати свої знання, доповнюючи відомості, одержані на лекціях і лабораторно-практичних заняттях.

Необхідність організації такої роботи обумовлена зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної і спеціальної підготовки випускників вузів, зміною загальноосвітніх парадигм, підготовкою майбутніх фахівців до професійного, компетентного входження в ринок праці з міцно сформованими потребами у постійній професійній самоосвіті й саморозвитку.

Формування самоосвітньої компетенції майбутніх економістів сприяє зростанню їхньої професійної компетентності, а фахівець, який має навички самостійної діяльності, спроможний брати на себе відповідальність за прийняті рішення, знаходити конструктивні рішення у кризових ситуаціях. Це безперервний процес навчання, який триває навіть після закінчення вузу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Айзенберг А. Я. Самообразование: история: теория и современные проблемы / А. Я. Айзенберг. – М., 1986. – 126 с.
2. Бухлова Н. В. Сутнісний зміст поняття «самоосвітня компетентність» / Н. В. Бухлова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nsod/2008_1/Vyhlova.pdf.
3. Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр>.
4. Иванова Т. В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы / Т. В. Иванова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 1. – С. 16–20.
5. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник-госарій / М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, Т. Є. Рак. – Львів: Вид-во «СПОЛОМ», 2011. – 214 с.
6. Ключко А. О. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема / А. О. Ключко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>
7. Копил О. А. Формування самоосвітньої компетентності у студентів немовних спеціальностей з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 / О. А. Копил. – Чернігів, 2012. – 240 с.
8. Лозовой В. А. Самообразование – важное звено перестройки высшего образования / В. А. Лозовой, В.Н.Чижиков // Вопросы общественных наук. – 1989 – Вып. 80. – С. 73–79.
9. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти: навч.-метод. посібник / уклад. А. М. Богущ. – Одеса; Ярослав, 2004. – 176 с.
10. Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеєвропейские компетенции владения иностранным языком / перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 145 с.
11. Український педагогічний словник / укл. С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
12. Чеботарева Е. С. Информационные технологии в развитии самообразовательной компетентности студентов / Е. С. Чеботарева. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2008/Kursk/II.html>.

УДК 811.111(07)+81 ‘ 36

В. А. МИСЬКІВ

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ

Представлено результати дослідження рівня сформованості граматичної компетентності (ГК) у процесі вивчення англійської мови як другої іноземної. Встановлено критерії оцінювання рівня сформованості ГК та їх показники. Розглянуто структуру та сутність ГК на високому рівні. Описано результати передекспериментального дослідження рівня сформованості ГК у процесі навчання

англійської мови після німецької майбутніх філологів. Визначено початковий рівень ГК у студентів експериментальних та контрольних груп.

Ключові слова: граматична компетентність, критерій, друга іноземна мова, вміння.

В. А. МЫСЬКИВ

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО

Представлены результаты исследования уровня сформированности грамматической компетенции (ГК) в процессе изучения английского языка как второго иностранного. Выделены критерии оценки уровня сформированности ГК и их показатели. Рассмотрена сущность ГК на высоком уровне. Описаны результаты передэкспериментального исследования уровня сформированности ГК в процессе изучения английского языка после немецкого. Определен начальный уровень ГК у студентов экспериментальных и контрольных групп.

Ключевые слова: грамматическая компетентность, критерий, второй иностранный язык, умения.

V. A. MYSKIV

DIAGNOSING THE FORMATION LEVEL OF GRAMMAR COMPETENCE IN STUDYING ENGLISH AFTER GERMAN

The article deals with the results of the research of grammatical competence formation in learning English as a second foreign language. The criteria for evaluation of grammar competence formation and their indices have been highlighted. The article presents structure and essence of grammatical competence of the highest level of mastering it. The results of the pre-experimental research of the level of formation of the intending philologists' grammatical competence in the process of studying English after German have been described. Students' initial level of grammar competence in experimental and control groups.

Keywords: grammatical competence, criterion, a second foreign language, skills.

Результатом ефективної реалізації розробленої методики попередження та подолання граматичної інтерференції у процесі навчання англійської мови після німецької майбутніх філологів є сформованість високого рівня ГК. У методиці викладання іноземних мов (ІМ) вона асоціюється з управлінням лінгвістичним кодом мови [10, с. 199] – складається з певних відносно незалежних компетенцій: знання словникового запасу, морфології, синтаксису, семантики і фонології [9, с. 87; 11, с. 29].

Ми розглядаємо ГК як неусвідомлене вживання граматичних форм рідної та іноземної мов згідно із законами і нормами граматики, чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм. Аналіз та зіставлення вимог до рівнів володіння іншомовним матеріалом, запропонованих у рекомендація Ради Європи [3, с. 112–113] і Типовій програмі з англійської мови як другої іноземної [8, с. 48], дозволяє нам визначити рівень, що його мають досягти майбутні філологи у процесі вивчення англійської мови після німецької як високий, тобто це володіння другою ІМ, а також здатність і готовність до оволодіння й оперування основними граматичними правилами англійської мови з метою сприйняття, переробки і розуміння автентичної англомовної інформації на слух (зорово) її продукування в усному та письмовому вигляді.

Мета статті – визначити рівні сформованості ГК у процесі навчання англійської мови після німецької майбутніх філологів.

Розглянемо структуру та сутність ГК, передбаченої високим рівнем. О. Вовк трактує її як:

а) системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для розуміння та побудови осмислених та зв'язних висловлювань;

б) володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій;

в) знання стилістичних особливостей ІМ, що вивчається;

г) автентичність використання ІМ;

д) навички та вміння адекватно використовувати граматичні явища в мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для вирішення комунікативних завдань і проблем [2, с. 45].

Відповідно до аналізу Типової програми з другої ІМ і освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутніх учителів [1, с. 38] обсяг професійно-методичних умінь для студентів, які вивчають другу ІМ, не визначений. Л. Орловська, враховуючи недостатній рівень сформованості комунікативних умінь з другої ІМ та професійно-методичних умінь, визначає мінімальний обсяг граматично орієнтованих професійно-методичних умінь, формування яких можна рекомендувати для другого року вивчення другої ІМ [1, с. 38–39]. Сюди ввійшли вміння, пов'язані з реалізацією конструктивно-планувальних, організаторських та комунікативно-навчальних функцій учителя ІМ:

1) чітко і ясно формулювати граматичне правило, користуючись граматичною термінологією ІМ;

2) фонетично правильно демонструвати мовленнєві зразки, що містять виучувану граматичну структуру (ГС);

3) добирати навчальний текстовий та наочний матеріал до вправ за завданням викладача;

4) готувати роздавальний матеріал за зразком;

5) укладати граматичні таблиці, що ілюструють утворення чи вживання ГС;

6) розробляти навчальну бесіду з використанням ГС;

7) укладати вправи щодо запобігання граматичних помилок, пов'язаних з інтерференцією першої ІМ та рідної мови за зразком;

8) проводити певні граматичні вправи, запропоновані викладачем;

9) чути і коректувати граматичні помилки в усному мовленні;

10) визначати типові граматичні помилки;

11) коректно використовувати вирази класного вжитку (Classroom Expressions) у методичних ситуаціях при поясненні граматичних правил, стимулюванні учнів до виконання навчальних дій, виправленні помилок [5, с. 64].

Отже, завданням передекспериментального дослідження є визначити у студентів вихідний рівень сформованості ГК у продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

При проведенні передекспериментального зрізу ми враховували те, що завдання зрізу мають бути посилюючими для всіх тестованих. Таким чином, усі студенти перебували в однакових умовах. Завдання для визначення рівня сформованості граматичних компетенцій полягало у виконанні тестів, які містили завдання множинного та альтернативного вибору, для контролю правильності утворення форм ГС. Максимально можлива кількість набраних балів за всі завдання (120 балів) приймалась за 100% і відповідно до цього визначався рівень сформованості ГК студентів експериментальних груп (ЕГ) і контрольної групи (КГ) та середні результати в цих групах. Результати передекспериментального зрізу та поточна оцінка рівня сформованості ГК у процентному відношенні представлено в таблицях 1, 2, 3 та 4.

Для об'єктивного оцінювання рівня сформованості ГК англійської мови як другої іноземної необхідно визначити критерії, якими ми будемо користуватися при вимірюванні та обробці отриманих результатів. Дослідженню проблеми визначення критеріїв оцінювання володіння граматичними матеріалом присвячено наукові праці [2; 6]. Ми розуміємо поняття «критерій» як ознаку, на основі якої проводиться оцінювання. Більшість авторів поділяють критерії на якісні та кількісні, причому якісні розглядають як основні, а кількісні – як додаткові. Якісні критерії є основою для визначення основних показників – характеристик, що розвиваються під впливом педагогічного процесу. Вони втілюються у мовленнєвому продукті студентів: усному монологі чи діалозі, писемному висловлюванні або розумінні певного

ЛІНГВОДИДАКТИКА

навчального матеріалу при аудіюванні чи читанні. Тому необхідно визначити такі критерії, котрі би співпадали з кінцевими цілями навчання і відображали характеристики, на розвиток яких спрямоване навчання [4, с. 8]. Є. Пассов визначає критерій як граматичну правильність мовлення. Під цим він розуміє правильне виконання всіх операцій, які входять до репродуктивної граматичної навички: вибір ГС, адекватної мовленнєвому замислу того, хто говорить; її морфолого-синтаксичне оформлення; оцінка правильного вибору й адекватності оформлення [5, с. 146].

Таблиця 1

Результати передекспериментального зрізу ЕГ-1

Прізвище, ім'я	Граматична правильність оформлення мовлення (максимально 40 балів)	Відповідність вибору ГС (максимально 40 балів)	Точність розуміння (максимально 40 балів)	Загальна сума балів	Середній коефіцієнт навченості
1.	35	29	30	94	0,7
2.	22	20	19	61	0,5
3.	24	21	19	64	0,53
4.	26	24	26	76	0,63
5.	18	19	17	54	0,45
6.	25	27	26	78	0,65
7.	26	24	25	75	0,625
8.	28	30	27	85	0,71
9.	21	20	19	60	0,5
10.	26	25	23	74	0,61
11.	19	15	18	52	0,42
12.	18	16	17	51	0,4
Всього	288	270	266	724	6,725
Середній бал групи	24	22,5	22	68,6	0,56

Результати передекспериментального зрізу ЕГ-2

Прізвище, ім'я	Граматична правильність формлення мовлення	Відповідність вибору комунікативному наміру	Точність розуміння	Загальна сума балів	Середній коефіцієнт навченості
1	2	3	4	5	6
1	30	17	19	66	0,55
2	24	16	18	58	0,48
1	2	3	4	5	6
3	22	17	18	57	0,47
4	17	15	21	53	0,44
5	17	14	22	53	0,44
6	18	16	23	57	0,47
7	16	18	19	53	0,44
8	15	19	18	52	0,43
9	15	14	16	45	0,375
10	31	28	26	85	0,7
11	18	15	18	51	0,425
Всього	223	189	218	630	5,22
Середній бал групи	20,2	17	19,8	57,3	0,5

Таблиця 3

Результати передекспериментального зрізу КГ

Прізвище, ім'я	Граматична правильність оформлення мовлення	Відповідність вибору комунікативному наміру	Точність розуміння	Загальна сума балів	Середній коефіцієнт навченості
1	32	20	23	75	0,625
2	22	17	24	63	0,525
3	24	16	26	66	0,55
4	26	15	20	61	0,5
5	18	18	21	57	0,475
6	25	16	18	59	0,49
7	26	14	15	55	0,46
8	28	17	17	62	0,52
9	21	18	16	55	0,45
10	26	22	20	68	0,57
11	19	21	19	59	0,49
12	18	20	18	56	0,55
Всього	285	214	237	736	6,205
Середній бал групи	23,75	17,8	19,75	61,3	0,52

До кількісних критеріїв відносять обсяг висловлювання, темп мовлення, наявність або відсутність хезитаційних пауз та інтонаційне оформлення усного мовлення [2, с. 123]. Враховуючи мету нашого дослідження – попередження та подолання граматичної інтерференції у процесі навчання англійської мови після німецької майбутніх філологів – для встановлення рівня сформованості граматичних навичок розуміння і вживання ГС ми відбираємо певні критерії.

Таблиця 4

Оцінка поточного рівня сформованості ГК

ГК	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ1+2	КГ1	ЕГ1+2	КГ1	ЕГ1+2	КГ1
Граматична правильність оформлення мовлення	3	2	10	6	10	4
	14%		45%		40%	
Відповідність вибору граматичної структури мовленнєвій ситуації	2	2	9	5	11	6
	11%		40%		45%	
Точність розуміння мовлення	2	1	11	7	10	4
	9%		51%		40%	

1. Граматична правильність оформлення мовлення. Критерій віднесений нами до основних, оскільки правильність мовлення – одна з об'єктивних характеристик мовлення, необхідність врахування якої є безсумнівною. При оцінці сформованості граматичних навичок має велике значення адекватний вибір морфологічно-синтаксичних елементів. З метою збереження чистоти експерименту враховується правильність вживання в мовленні тільки ГС, які вивчалися, і застосовуються лише письмові завдання, які дають змогу швидко та економічно перевірити сформованість граматичних навичок. Максимальна кількість балів за цей критерій – 40. За відсутності ГС та при порушенні правильності оформлення вживання кожної ГС знімається 1 бал.

2. Відповідність вибору ГС мовленнєвій ситуації. За допомогою цього критерія можна встановити, як певна граматична навичка функціонує в мовленні. Для оцінювання за цим критерієм ми підраховували кількість доречно вжитих граматичних форм, які вивчалися. Максимальна кількість балів за цим критерієм становить 40: по 2 бали за кожну правильну відповідь.

3. Точність розуміння мовлення. За допомогою цього критерію оцінюється та визначається рівень сформованості граматичних навичок при перекладі. Беруться до уваги функціональні помилки, тобто помилки у правильному розумінні значення ГС в адекватній мовленнєвій ситуації. Максимальна кількість – 40 балів: студент отримує 2 бали за кожну правильну відповідь.

Розглянемо процедуру нарахування балів за визначеними критеріями при оцінюванні рівня сформованості ГК. Ми керувалися однаковою ступенем їхньої значущості, тому максимальна кількість балів, яку може отримати студент за усіма критеріями, – 120: по 40 балів за кожен. На нашу думку, це дозволило нам адекватно та достовірно оцінити початковий рівень сформованості ГК.

Шкалу оцінки рівня сформованості граматичних навичок представлено у табл. 5.

Шкала оцінки рівня сформованості граматичних навичок

№	Критерії	Показники	Максимальна кількість балів
1	Граматична правильність оформлення мовлення	Враховуються помилки у вживанні граматичної форми під дією граматичної інтерференції	40
1	2	3	4
1	2	3	4
2	Відповідність вибору граматичної структури мовленнєвій ситуації	Враховуються функціональні помилки	40
4	Точність розуміння мовлення	Враховуються правильність вживання ГС та функціональні помилки	40

Відповідно до результатів проведеного експерименту у від 40 до 51% студентів рівень сформованості ГК передбачає в межах середнього. Високий рівень зазначено лише у від 9 до 14%, низький рівень – у від 40 до 45% студентів (табл. 6).

Таблиця 6

Кількісна та якісна характеристика рівнів сформованості ГК у майбутніх філологів

Рівень сформованості ГК	Кількісна характеристика	Якісна характеристика
Високий рівень	100–120 балів	Повне та точне вираження усіх показників оцінювання за кожним із критеріїв
Середній рівень	79–99 балів	Неповне, але достатнє вираження оцінюваних показників за кожним із критеріїв
Низький рівень	1–78 балів	Слабке і недостатнє для ефективного спілкування вираження оцінюваних показників за кожним із критеріїв

Кількісна та якісна характеристика названих рівнів сформованості ГК у майбутніх філологів. Високий рівень передбачає вільне володіння мовленнєвими вміннями, студент вміє прогнозувати результати комунікативного процесу, має чітку установку на оволодіння різними видами мовлення, вміння варіювати граматичне оформлення при зміні комунікативного наміру, здійснювати ефективні рішення, вміння мислити критично та творчо. Кількісна характеристика цього рівня коливається у межах 100–120 балів.

Середній рівень: студент на достатньому рівні володіє мовленнєвими вміннями в комунікативному процесі й адекватно до цілей застосовує їх, проте не завжди може оперативно вибирати вид мовлення. Він вміє аналізувати якість мовлення, але не завжди вміє управляти комунікативним процесом і коректувати окремі якості мовлення. Водночас проявляє інтерес до комунікативності, прагне удосконалювати цей процес, та не завжди знає, як це зробити; включається у різні види комунікативної діяльності, але лише за крайньої необхідності. Кількісна характеристика цього рівня відповідає проміжку від 79 до 99 балів.

На низькому рівні сформованості ГК оцінювані показники за кожним із критеріїв недостатні. В комунікативний процес студент включається лише за вимогами керівників соціально-виховної структури. Не проявляє інтересу до особливостей вказаного процесу, його поліпшення за рахунок удосконалення власних мовленнєвих умінь. Цей рівень оцінювався від 78 до 1 бала.

Опираючись на дані про оцінку рівня сформованості ГК (табл. 5), можна стверджувати, що початковий рівень сформованості ГК у більшості студентів, які взяли участь в експерименті, є низьким, а також значною мірою середнім, окрім 9 і 14% студентів ЕГ та КГ відповідно, які досягнули високого рівня.

Для визначення приросту коефіцієнта навченості володіння граматичними навичками порівняємо зазначені результати у двох ЕГ та одній КГ (табл. 7).

Таблиця 7

Порівняння результатів передекспериментальних зрізів в ЕГ-1, ЕГ-2 та КГ

Групи	Граматична правильність формлення мовлення	Відповідність вибору ГС комунікативному наміру	Точність розуміння	Середній бал групи	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ1	24	22,5	22	68,6	0,56
ЕГ2	20,2	17	19,8	57,3	0,5
КГ	285	214	237	736	6,2

Максимальний показник навченості					
	40	40	40	120	1

Як видно із таблиці 7, середній коефіцієнт навченості володіння граматичними навичками в ЕГ-1, ЕГ-2 та КГ є незадовільним, оскільки жоден із студентів не набрав максимальної кількості балів.

Таким чином, як свідчать результати передекспериментального зрізу, середній коефіцієнт навченості в трьох групах є нижчим від мінімального достатнього 0,7 за В. Беспальком: в ЕГ-1 – 0,56, в ЕГ-2 – 0,5 та КГ – 0,62, що підтверджує необхідність удосконалення процесу формування ГК шляхом виконання спеціально розроблених вправ.

Отже, за кількісними показниками початкового рівня сформованості ГК у майбутніх філологів ЕГ і КГ ми виявили їхній коефіцієнт рівня сформованості ГК (табл. 8).

Таблиця 8

Коефіцієнт рівня сформованості ГК

Рівень сформованості ГК	ЕГ	КГ	Коефіцієнт рівня сформованості
Високий	13%	8%	0,7–0,8
Середній	34%	66%	0,49–0,65
Низький	53%	26%	0,1–0,45

За отриманими кількісними показниками найвищий коефіцієнт початкового рівня сформованості ГК у майбутніх філологів, які взяли участь у експерименті, коливається у межах 0,7–0,8 у 8 та 13% відповідно в ЕГ і КГ, а найнижчий виявлений в межах 0,1–0,45 у 53% студентів ЕГ та 26% КГ. Середній рівень навченості становить 34 та 66% у ЕГ і КГ, коефіцієнт початкового рівня сформованості ГК склав від 0,46 до 0,69.

У результаті проведеного дослідження ми отримали змогу визначити початковий рівень ГК у студентів ЕГ і КГ у процентному відношенні, що дало нам змогу обчислити від найвищого до найнижчого коефіцієнти рівнів сформованості ГК. Отже, беручи до уваги

діагностичні дані, ми виявили низький рівень сформованості ГК у більшості студентів, тоді як значна частина студентів у всіх групах продемонструвала непоганий рівень її володіння, досягнувши середнього рівня сформованості ГК. Лише у невеликій кількості студентів виявлено високий рівень сформованості ГК у говорінні.

Діагностика рівня сформованості ГК під час констатувального експерименту свідчать про необхідність навчання майбутніх філологів другої ІМ згідно з розробленою нами моделю навчання та відповідною системою вправ і завдань для попередження і подолання граматичної інтерференції у процесі вивчення англійської мови після німецької.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземних мов (спеціальність) / Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 96 с.
2. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. І. Вовк. – К., 2008. – 335 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. Контроль речевих уменій в обучении иностранным языкам в средней школе / ред. В. С. Цетлин. – М.: Просвещение, 1970. – 119 с.
5. Орловська Л. К. Формування граматичної компетенції в усному мовленні на засадах інтегрованого навчання у майбутніх учителів англійської мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. К. Орловська. – К., 2010. – 278 с.
6. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.
7. Стеченко Т. О. Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. О. Стеченко. – К., 2004. – 200 с.
8. Типова програма з англійської мови як другої іноземної мови для університетів (спеціальність «Мова і література») / укл. І. Ф. Буфан, І. Є. Гущина, В. О. Коломієць, А. В. Моренцова, Т. С. Шеченко, Н. П. Яхно. – К., 2003. – 81 с.
9. Bachman L. F. Fundamental Consideration in Language Testing / L. F. Bachman. – 3-d impression. – Oxford University Press, 1995. – 408 p.
10. Brown G. Principles of Language Learning and Teaching / G. Brown. – 2 nd ed. – San Francisco: San Francisco State University, 1987. – 277 p.
11. Byrne D. Teaching Oral English / D. Byrne. – London: Longman, 1986. – 104 p.

УДК 811.111'25:37.02.

О. Р. СВІТЛИЧНА

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ ПОСЛІДОВНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Проаналізовано визначення поняття «перекладацька компетентність» в усному послідовному перекладі. Розглянуто існуючі підходи у підготовці майбутніх перекладачів, соціальні вимоги й очікування реципієнтів перекладу та питання забезпечення якості усного перекладу. Перекладацька компетентність трактується як багатокomпонентна категорія, що є сукупністю спеціальних, предметних і фонових знань у конкретній сфері людської діяльності, навичок та умінь, які дозволяють перекладачеві здійснювати свою професійну діяльність.

Ключові слова: перекладацька компетентність, навички, уміння, знання, підхід, усний послідовний переклад.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСТНОМ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ

Анализируются определения понятия «переводческая компетентность» в устном последовательном переводе. Рассматриваются существующие подходы в подготовке будущих переводчиков, социальные требования и ожидания реципиентов перевода и вопросы обеспечения качества устного перевода. «Переводческая компетентность» подана как многокомпонентная категория, которая представляет собой совокупность специальных, предметных и фоновых знаний в конкретной сфере человеческой жизнедеятельности, навыков и умений, которые позволяют переводчику осуществлять свою профессиональную деятельность.

Ключевые слова: переводческая компетентность, навыки, умения, знания, подход, устный последовательный перевод.

O. R. SVITLYCHNA

MODERN APPROACH TO DEFINING INTERPRETER'S COMPETENCE IN CONSECUTIVE TRANSLATION

The article analyzes modern approach to the problem of giving definition to the concept of interpreter's competence in consecutive translation. The author reveals existing approaches to the preparation of students majoring in interpreting and views users' needs, expectations and quality assurance for interpreting process. The article describes the concept of 'interpreter's competence' as a compound category consisting of a complex of diversified skills and knowledge, including special, subject and background one, enabling an interpreter to fulfil his functions, and defines its components.

Keywords: interpreter's competence, skills, knowledge, approach, consecutive translation.

Незважаючи на те, що перекладач – це професія з багатовіковою історією, у сучасних методичних дослідженнях з проблем навчання перекладу виділяють методіку викладання перекладу в сфері професійної комунікації як новий напрямок лінгводидактики. У наш час на сформованому ринку праці швидко зросла потреба в експертах-перекладачах за фахом «перекладач у сфері професійної комунікації» (економіка, право, інноваційні технології).

На думку багатьох вчених, які досліджують методичні проблеми навчання усного перекладу, питання про розмежування й облік видів знань, представлених у тексті оригіналу, важливе тому, що об'єктом діяльності сучасної професійної перекладацької практики є політематичні тексти, які мають міжгалузевий характер і становлять взаємодію галузей знань і видів діяльності. Саме міждисциплінарний характер сучасних текстів диктує необхідність системності знань перекладача-експерта. Спеціальний переклад упевнено висувається на перше місце, особливо у вузьких галузях – таких, як банківська справа, фінанси й кредити, інвестиції, керування персоналом, цінні папери тощо [5; 6; 13; 18].

Протягом останніх десятиріч соціальні вимоги щодо підготовки фахівця у галузі перекладу зазнали суттєвих змін: з елітної та специфічної професії перекладача перетворилася на масову, а завдяки науковому та економічному прогресу, потребі в інтенсивному обміні інформацією при навчанні перекладачів необхідно враховувати предметні та професійні галузі, які з'явилися за останні роки і в яких потрібні послуги мовних посередників. Якщо говорити про доцільність професійної та галузевої орієнтації у навчанні усного перекладу та історію становлення методіки навчання перекладу, то треба відзначити, що дослідники завжди мали дуже різні думки з цього питання.

Як відзначав О. Ф. Ширяєв, головною метою перекладацької діяльності є утворення мовленнєвих висловів за відповідним соціальним замовленням. Таким чином, продукт перекладацької діяльності виробляється не з власної потреби перекладача, а відповідно до вимог, які мають соціальний характер [17, с. 11]. На думку Л. К. Латишева, реалізувати ідею

професійно орієнтованої підготовки перекладача для роботи у конкретній галузі дуже складно з багатьох причин. По-перше, через велику диференціацію предметних галузей; по-друге, через проблему рентабельності підготовки перекладачів – «напівфабрикат», який необхідно буде доучувати на робочому місці, обійдеться дешевше [8, с. 20]. Ми вважаємо, що в цьому разі постає питання конкурентоспроможності фахівців, яких потрібно доучувати, оскільки брати на роботу такого фахівця просто нерентабельно. Крім того, ж дуже складно зазначити, яким мінімумом знань у всіх галузях життєдіяльності та словниковим запасом має володіти молодий фахівець, щоб можна було з упевненістю сказати, що саме цього достатньо для того, щоб працювати перекладачем у будь-якій професійній галузі.

Як визначають деякі вчені, тематична спрямованість у навчанні усних перекладачів може мати негативні наслідки через створення перекладачів з вузьким професійним кругозором. Головним джерелом труднощів такої спрямованості вважається необхідність поєднання тематичних знань та професійних умінь. При цьому деякі з них наголошують на тематичному принципі підготовки перекладачів, який має знайти своє розумне і належне місце у комплексі з іншими принципами у процесі навчання перекладачів [9; 1]. Інакше кажучи, готуючи перекладачів у межах вузької спеціалізації, ми усвідомлено звужуємо їх кругозір та обмежуємо багаж їх знань певною сферою застосування їхніх послуг. З цим важко не погодитися, але, якщо йти від протилежного, не можна казати про якісну підготовку фахівця, якщо він спеціалізується майже в усіх галузях, але в жодній конкретно, бо насамперед неможливо відмежувати той мінімум знань і ті галузі, де він зможе працювати у майбутньому завдяки одержаній підготовці. Спеціалізація перекладача не може бути занадто вузькою, бо підготовка таких фахівців буде дуже дорого коштувати і перед ними гостро постане проблема працевлаштування. Ми маємо на увазі необхідність спеціалізації у глобальних сферах життєдіяльності людини та професійній перекладацькій діяльності – таких, як соціальна і політична, економічна і фінансова, юридична, медична галузі, а також технічні перекладачі, перекладачі конференцій, теоретики перекладу тощо. Подібну спеціалізацію для перекладачів передбачають стандарти, розроблені Міжнародною федерацією перекладу.

І. В. Полуян пропонує такий підхід до підготовки фахівців-перекладачів: курси і факультети, які готують перекладачів, мають дотримуватися більш вузьких і спеціалізованих підходів, орієнтованих на ринок, тобто на існуючий попит на продукт; необхідно вирішити, як можна було б готувати перекладачів за конкретними спеціальностями – фахівець у письмовому перекладі (з рідної на англійську, з англійської на рідну), усний послідовний двосторонній переклад (із записом, з опорою на пам'ять), синхронний переклад, при цьому в послідовному й синхронному перекладах бажана спеціалізація за темами [13, с. 63].

На нашу думку, тематичну підготовку перекладачів для роботи у конкретній галузі необхідно розпочинати лише тоді, коли, по-перше, вони вже одержать загальну професійну перекладацьку підготовку і будуть спроможні використовувати різноманітні перекладацькі технології, по-друге, одержать знання у тій галузі, в якій вони будуть спеціалізуватися, щоб не тільки перекладати знайомі терміни, а й усвідомлювати те, про що йдеться, а, по-третє, у процесі формування навичок та умінь професійно орієнтованого перекладу необхідно передбачити закріплення знань в обраній галузі за допомогою мови для спеціальних цілей (ESP).

У процесі навчання будь-якого виду діяльності передусім необхідно визначити чого ми навчасмо і яким має бути кінцевий результат.

У нашому випадку йдеться про навчання усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу, метою якого є формування у студентів перекладацької компетентності (ПК) в галузі професійно орієнтованого усного перекладу. Розглянемо, як розуміють ПК сучасні науковці, та визначимо її складові.

Відповідно до визначення Л. К. Латишева, під перекладацькою компетентністю прийнято розуміти сукупність знань, умінь і навичок, які дозволяють перекладачеві успішно вирішувати свої професійні завдання [8, с. 19]. У «Тлумачному перекладацькому словнику» Л. Л. Нелюбіна перекладацька компетентність трактується як складна багатовимірна категорія, що включає ті кваліфікаційні характеристики, які дозволяють перекладачеві здійснювати міжмовну та міжкультурну комунікацію [12, с. 150]. В. Н. Комісаров відзначає,

що професійна компетентність перекладача не зводиться до володіння двома мовами, оскільки природний переклад білінгва не відповідає вимогам, які ставляться до професійного перекладача. Білінгвізм професійного перекладача – це не тільки знання двох мов, а й уміння знаходити й співвідносити комунікативно рівноцінні засоби цих мов з урахуванням особливостей конкретного акту спілкування, а також знання принципів, методів і прийомів, що утворюють таке уміння [7, с. 77].

Тому для визначення перекладацької компетентності в усному послідовному двосторонньому професійно орієнтованому перекладі та її складових, необхідно розглянути її формування та розвиток. Перші значущі спроби дати визначення поняттю «перекладацька компетентність» і визначити її компоненти були зроблені вітчизняними і зарубіжними дослідниками в 60–70 роках ХV ст. Серед них необхідно відзначити таких учених, як Л. С. Бархударов, В. Вільс, О. Д. Швейцер, Р. Штольце та ін.

Так, на думку О. Д. Швейцера, одним з найважливіших суб'єктів психолінгвістичного аналізу мовленнєвої діяльності є здатність перекладати або те, що в перекладацькій літературі має назву «перекладацька компетентність». Він вважав, що серед компонентів ПК велике значення має ідіоматичне володіння мовою перекладу. Крім того, ПК включає елементи двох культур, що взаємодіють у процесі перекладу. Чітко орієнтуючись на вихідний текст, перекладач включається у процес пошуку й прийняття рішення, який завершується «переформулюванням» оригіналу мовою перекладу. О. Д. Швейцер став одним з перших дослідників, які запропонували комунікативний підхід до перекладу. Визначаючи перелік компонентів ПК, він згадав і деякі з тих компетентностей, володіння якими необхідне за наявності певної спеціалізації в роботі перекладача, тобто, такі що є актуальними для професійно орієнтованого перекладу. У своїх дослідженнях науковець спирається на поняття комунікативної компетентності, описане Д. Хаймсом, який трактує її як здатність мовця вибирати з доступної йому сукупності граматично правильних форм ті, які належно відображають норми поведінки в реальних актах взаємодії [16, с. 45].

З існуючих нині сучасних трактувань поняття ПК і її компонентів найбільш повним, на нашу думку, є трактування, сформульоване Л. К. Латишевим [8]. У визначенні ПК особливу увагу дослідник приділяє формуванню тих її складових, які можуть згодом послужити перекладачеві базою для професійного вдосконалення. Однак поза увагою науковця залишаються компетентності, які необхідні перекладачам для їх майбутньої спеціалізації і, якщо розглядати її з огляду на навчання усного професійно орієнтованого перекладу, розподіл її тільки на специфічну й спеціальну складові буде недостатнім.

Метою статті є розглянути ПК в галузі професійно орієнтованого усного перекладу з точки зору знань, навичок, умінь та здатностей, необхідних усному перекладачеві для здійснення усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу з урахуванням психологічної складової ПК.

Серед знань, необхідних усному перекладачу, варто відокремити знання мовні: (лексичні – знання термінології та безеквівалентної лексики, сполучуваності слів, синонімів, лексичних еквівалентів слів мови оригіналу й перекладу та стійких фраз і висловлювань, готових формул та фразеологічних ідіом); граматичні (знання значень варіантів перекладу граматичних елементів, особливо таких, як артиклі, прийменники, допоміжні дієслова тощо); фонетичні (знання норм фонетичного оформлення висловлення); предметні (знання предмета спеціалізації перекладача); лінгвосоціокультурні (соціокультурні та соціолінгвістичні знання); перекладацькі (знання теоретичних норм перекладу, норм перекладацької поведінки, знання УПС).

Мовні знання перекладача у світлі навчання усного професійно орієнтованого перекладу тісно взаємозв'язані з предметними знаннями перекладача. Лексичні та граматичні знання пов'язані з особливостями дискурсу предмета спеціалізації перекладача. Наприклад, як відзначає Л. С. Бархударов, перекладачеві для розуміння граматичних конструкцій може знадобитися знання предмета мови, тобто фактів дійсності, про які говориться в тексті [2, с. 43]. Крім того, як вказує Р. Якобсон, в навчанні усного перекладу необхідним є акцент не тільки на правильному, а й «смысловому» використанні граматичних форм [19, с. 18].

Враховуючи специфіку навчання професійно орієнтованого перекладу, лексичний запас перекладача має ґрунтуватися на оволодінні термінологічною лексикою як основною лексикою

мови конкретної спеціалізації перекладача, оскільки специфікація відбувається переважно на рівні лексичних одиниць мови. У процесі оволодіння лексикою майбутні перекладачі повинні постійно накопичувати словник стійких фраз і висловлювань, готових формул (особливо в роботі під час конференцій, засідань, сесій), а також фразеологічних ідіом, які є спільними для всіх видів дискурсу. Обов'язковим для перекладача є знання найпоширеніших назв міжнародних організацій, що особливо стосуються сфери спеціалізації перекладача [4, с. 150]. Знання їх назв англійською мовою та їх еквівалентів необхідно будь-якому кваліфікованому перекладачеві, особливо в сфері професійно орієнтованого перекладу. Також, особливого значення в навчанні усного перекладу в спеціальній сфері набуває знання неологізмів, географічних назв і власних імен, спеціальних значень фразових дієслів. Крім того, перекладач повинен знати способи передачі безеквівалентної лексики (власних імен, випадкових лакун, географічних найменувань, назв установ, організацій, газет тощо), знати лексичні еквіваленти слів мови оригіналу й перекладу, володіти достатнім запасом синонімів для здійснення перефразування та описового перекладу й забезпечення внутришньолексичного зв'язку, знати сполучуваність слів, уміти обирати необхідне значення багатозначних слів для зв'язку слова із загальним контекстом. Фонетичні знання перекладача пов'язані зі знаннями норм фонетичного оформлення висловлення.

Крім перелічених вище знань та умінь, необхідних перекладачеві для здійснення усного професійно орієнтованого перекладу, на нашу думку, треба відзначити «знання предмета спеціалізації», потрібна для успішного перекладу у межах спеціалізації перекладача. На важливість «знання предмета мови» наголошує Л. С. Бархударов: «Щоб успішно виступати у ролі перекладача, необхідно знати не тільки дві мови, але й те, про що йдеться, тобто сам предмет мови. Це може бути віднесено до будь-якого виду перекладу – як усного, так і письмового – і до перекладу текстів будь-якого жанру: художніх, суспільно-політичних і науково-технічних» [2, с. 44]. Отже, перекладач повинен знати, як йому перекладати, і розуміти те, що він перекладає, оскільки навіть для розуміння граматичних конструкцій перекладачеві може знадобитися знання предмета мови, тобто фактів дійсності, про які говориться в певному тексті.

Соціокультурні знання перекладача в нашомутрозуванні – це сукупність соціокультурних фонових знань про країни мови перекладу та здатність використовувати такі знання у процесі перекладу, з урахуванням звичаїв, традицій та норм поведінки реципієнтів. Нині не тільки для перекладачів-практиків, а для багатьох теоретиків-лінгвістів став очевидним факт, що для здійснення перекладу абсолютно необхідним є залучення екстралінгвістичної інформації [2, с. 44]. Соціокультурні знання містять у собі також країнознавчі (знання про культуру країни мови) та лінгвокраїнознавчі (передбачає володіння особливостями мовної й немовної поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість системи понять про національно-культурні особливості країни, яка дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії мови, й досягати, таким чином, повноцінної комунікації) знання.

Соціолінгвістичні знання перекладача – це знання соціокультурного шару лексики мов перекладу, які дають йому змогу ефективно здійснювати акт міжкультурного й міжмовного спілкування.

Знання теоретичних норм перекладу – це знання перекладачем суті перекладу і його специфіки, відмінних рис, історії, цілей, завдань, які стоять перед перекладачем, основних принципів вирішення цих завдань. На думку В. Н. Комісарова, теорія перекладу має бути безпосередньо пов'язана з перекладацькою практикою, будь-які теоретичні концепції повинні спиратися на опис спостережуваних фактів реального процесу перекладу, узагальнювати й пояснювати ці факти. Відповідно, наукова теорія перекладу впливає на перекладацьку практику, полегшуючи й збагачуючи її [7, с. 78].

Таким чином, володіння теоретичними знаннями в галузі перекладу полегшує практичну роботу перекладача, роблячи її більш ефективною й усвідомленою. Говорячи про норми професійної поведінки, ми маємо на увазі знання перекладачем норм і правил професійного перекладацького кодексу, без чого неможлива робота в будь-якій міжнародній організації, діяльність якої пов'язана з перекладом. Тож для підготовки конкурентоспроможного фахівця в галузі усного перекладу необхідно враховувати засвоєння ним універсальних правил

професійного етичного кодексу. Крім того, забезпечення процесу усного послідовного перекладу пов'язано з володінням УПС – універсальною системою перекладацького скоропису для фіксації думки, ключової інформації в процесі сприйняття мови за допомогою букв, скорочень, символів і знаків, прийнятих в універсальному скорописі для подальшого повного відновлення сприйнятого повідомлення мовою перекладу. УПС призначена для оптимізації процесу двостороннього перекладу й підвищення рівня його адекватності до 95–98% [12, с. 234]. Для здійснення професійно орієнтованого перекладу, перекладач повинен знати символи, знаки, скорочення УПС, які слугують для позначення ключової інформації (прецизійних слів, термінів, предикативних груп, назв організацій і регалій) дискурсу його спеціалізації.

Серед спеціальних навичок, необхідних перекладачу для здійснення усного послідовного двостороннього перекладу у фінансово-банківській галузі, особливо потрібно відокремити навичку переключення з однієї мови на іншу та навичку буквено-цифрового кодування. Як відзначає Р. К. Мін'яр-Белоручев, функціонування навички переключення з однієї мови на іншу має свої закономірності: вона припиняється за межами попередньо відібраної семантичної системи (тематичний принцип), а це означає, що відбувається не формування навички переключення взагалі, а формування навички переключення для семантичної системи певної тематики [10, с. 116]. У перекладача, на його думку, не може бути відпрацьованої навички переключення на всі випадки життя, у нього може бути сформована навичка переключення для роботи в певних галузях спеціалізації: економічній, політичній, військовій тощо. Для професійно орієнтованого перекладу в галузі фінансів і банківської справи характерна велика кількість текстів із цифровою інформацією, або, як називає цей феномен І. С. Алексєєва, «буквено-цифрове кодування». Це можуть бути відсотки, співвідношення курсу валют, показники рівня заборгованості стосовно всіляких параметрів (наприклад, зовнішня заборгованість у відсотках від валового внутрішнього продукту), розміри бюджету, податкових ставок і ставок відсотка, заробітної плати, різні кількісні показники (кількість філій банку або фірми, кількість банків резидентів і нерезидентів тощо). При цьому цифровий код майже завжди має незмінну, абсолютно стабільну семантику кількості й через це він не залежить від контексту і не виводиться з нього [1, с. 64]. Навичка переключення з буквеного на цифровий код потребує швидкості і точності сприйняття та передачі інформації. Отже, важливо запам'ятовувати не тільки цифри, а й цифри у вербальному контексті.

Необхідно також згадати такі навички, формування яких необхідне для здійснення усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу: мовні навички перекладача (лексичні, граматичні та фонетичні) і стратегічні навички (навички перебирання варіантів перекладу, тема-рематичного членування та побудови тексту перекладу, прогнозування, трансформацій і перефразування, визначення «ключової інформації» – смислових опор тексту).

Фонетичні навички перекладача містять як навички перцепції тексту оригіналу (зокрема, розуміння інтонації, різних акцентів та діалектів), так і продукції тексту перекладу. З репродуктивних навичок особливо важливі у здійсненні усного перекладу ті, які належать до фонетики речення, або, як ще їх називають, просодичні навички. Протягом останніх десятиліть просодичні аспекти мови вивчалися глибоко як у нашій країні, так і за кордоном, однак, якщо говорити про аспект просодичних навичок, необхідних для оформлення тексту усного перекладу, то подібні дослідження проводили тільки зарубіжні вчені [20; 21; 22; 23].

Просодія є продуктом взаємодії великої кількості компонентів – інтонації, наголосу, темпу, ритму, висоти тону, гучності, тривалості й паузації. Кожний з цих компонентів окремо і їх комбінація суттєво впливають на сприйняття реципієнтом тексту перекладу. Важливими просодичними параметрами перекладу є емоційно жвава інтонація при перекладі, тоді же як монотонна інтонація і вимовляння вигуків для заповнення пауз зумовлюють негативну реакцію. Крім того, як відзначає М. Шлезінгер, ефектна презентація, з точки зору інтонаційного оформлення, може створювати ілюзію високоякісного перекладу в той час, коли сам текст перекладу перевернутий [27, с. 124].

Щодо умінь, необхідних перекладачу для здійснення усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу, серед них необхідно відокремити спеціальні уміння перекладача (уміння здійснювати ампліфікації та тлумачити термінологію у процесі перекладу,

уміння використання УПС у процесі перекладу, уміння мовного оформлення тексту перекладу (мовна норма, узус, смислова структура тексту), уміння передачі змісту в перекладі (денотативного, сигніфікативних конотацій, змісту на рівні інтерпретатора), уміння знаходити оптимальне перекладацьке рішення, уміння прогнозування та актуального членування) уміння перцепції та презентації тексту у процесі перекладу, невербальні уміння презентації тексту у процесі перекладу, уміння користуватися технічними засобами забезпечення перекладу, лінгвосоціокультурні уміння.

Під спеціальними уміннями перекладача ми розуміємо здатність застосування перекладацьких стратегій різного рівня для ефективного здійснення перекладацької діяльності, головним завданням якої є усвідомлення змісту оригіналу і його передача в тексті перекладу. Л. К. Латишев визначив ці уміння як технологічну складову ПК, маючи на увазі сукупність базових перекладацьких умінь, які допомагають мовному посередникові подолати типові «технічні» труднощі, що супроводжують процес перекладу, і вирішити різнопланові завдання, які виникають перед ним на шляху досягнення мети [8]. Серед технічних умінь необхідно перелічити уміння мовного оформлення тексту перекладу (мовна норма, узус, смислова структура тексту), уміння передачі змісту в перекладі (денотативного, сигніфікативних конотацій, змісту на рівні інтерпретатора), уміння знаходити оптимальне перекладацьке рішення, уміння прогнозування та актуального членування, які ґрунтуються на тренуванні певних видів пам'яті. Уміння використання УПС у процесі послідовного перекладу передбачає наявність у перекладача уміння синхронізації своїх дій (термін Р. К. Мін'яр-Белоручева), тобто одночасного сприйняття повідомлення мовою оригіналу з його фіксацією за допомогою символів та знаків УПС та видачі й оформлення цього повідомлення мовою перекладу з розшифруванням зафіксованих символів.

За словами В. С. Виноградова, рівень еквівалентності в перекладах у спеціальній сфері знижується за рахунок описового трактування термінів або навіть неточностей у їх розумінні. Перекладачеві необхідно уміти здійснювати ампліфікації, роз'яснюючи суть терміна, перекладати термін дослівно або транскрибувати його [3, с. 29]. М. Кадрик з'ясувала, що 72% реципієнтів очікують від перекладачів, крім спрощень, узагальнень, пояснень культурних розбіжностей, ще й роз'яснення мови спеціальності – тлумачення термінології та специфічних понять [24].

Уміння презентації тексту в процесі усного перекладу як фактор, що впливає на очікування реципієнтів і, відповідно, на оцінювання ними якості одержуваного продукту – тексту усного перекладу, неодноразово відзначався зарубіжними дослідниками [21; 23; 24; 27]. До цього відносяться релятивні уміння логічності та зв'язності оформлення тексту перекладу, правильне розміщення пауз, темп мовлення тощо. Якщо розглядати процес презентації перекладу з точки зору невербальної поведінки перекладача, то вона також чутливо впливає на сприйняття вихідного тексту реципієнтом [1; 23]. Серед факторів впливу на сприйняття реципієнтами визначаються міміка, рухи (зокрема, жестикуляція) та уміння підтримувати візуальний контакт з аудиторією.

Багато вчених відзначають, що переклад це – насамперед сприйняття. За словами П. Падилл, в усному перекладі 80% зусиль або когнітивних ресурсів витрачається на аудіювання чи розуміння дискурсу й тільки 20% – на процес породження мовлення [26, с. 30]. В. С. Виноградова вважає [3], що сприйняття тексту в процесі перекладу є надзвичайно складним сенсорно-розумовим процесом, заснованим на різних видах і формах аналітичної й синтезуючої роботи органів почуттів і мозку. На його думку, перекладач має бути передусім чутливим рецептором. Він повинен не тільки осмислювати текст, але й сприймати його образний та емоційний вплив [3, с. 30]. Особливе «перекладацьке» володіння мовою (рецептивне володіння вихідною мовою й репродуктивною мовою перекладу) для здійснення акту міжмовної комунікації відзначає й О. Д. Швейцер [16].

До технічних засобів забезпечення перекладу, з точки зору навчання усного перекладу, ми відносимо професійне технічне обладнання: мікрофон, пульт перекладацької kabіни, навушники для режиму «нашіптування» при перекладі на конференціях, комп'ютерне й програмне забезпечення, у т. ч. для роботи в Інтернет для здійснення якісної підготовки перед роботою або

участі у відео конференціях, що передбачає наявність умінь у перекладача, як використовувати ці засоби.

Лінгвосоціокультурні уміння пов'язані насамперед з соціальними вміннями перекладача: здатністю виконувати роль культурного посередника між рідною й іноземною культурою, успішно долати конфліктні ситуації й непорозуміння. В деяких випадках у процесі усного перекладу перекладач стає особою, яка має дипломатичні повноваження, і він повинен виконувати функцію допоміжної особи для підтримки дипломатичних відносин [1, с. 17]. При цьому, на нашу думку, перекладач має виконувати певну соціальну роль для роботи в різних професійних ситуаціях спілкування, наприклад, під час проведення конференцій, у ході переговорів, «круглих столів», прес-конференцій, медіа-перекладу, перекладу під час судових засідань, соціального перекладу тощо.

Під психологічною складовою ПК в усному послідовному професійно орієнтованому перекладі ми розуміємо індивідуальні здатності усного перекладача – це так звана категорія суб'єктивних показників, які пов'язані з індивідуальними особливостями поведінки, мотивацією, типом особистості. Проаналізувавши роботи дослідників, які вивчали роботу усних перекладачів, ми дійшли висновку, що серед індивідуальних якостей, необхідних у роботі усним перекладачем, необхідно відзначити уміння впоратися зі стресом і витривалість, наявність гарної пам'яті, уміння концентрувати увагу, стійкість, зацікавленість і впевненість у собі. Крім того, до цього списку можна додати психологічну пристосовність, самовладання, комунікабельність, допитливість, пластичність, спритність, відповідальність тощо, які у міжнародній практиці відбору й підготовки персоналу звичайно поєднуються загальним терміном «soft skills» [14; 15; 28].

Таким чином, під перекладацькою компетентністю в галузі професійно орієнтованого перекладу ми розуміємо багатокomпонентну категорію, що є сукупністю загальних і спеціальних, предметних і фонових знань у конкретній сфері людської діяльності, навичок та умінь, які дають можливість перекладачеві здійснювати свою професійно орієнтовану діяльність.

У навчанні усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу особливого значення набувають наступні спеціальні знання, навички та уміння: розуміння перекладачем предмета обговорення (знання «предмета мови» або «предмета спеціалізації перекладача»), від якого залежить логічна побудова висловлювання та розуміння граматичних конструкцій у разі структурної двозначності; уміння перекладати і тлумачити термінологію й перекладати прецизійну інформацію (числівники, назви установ, організацій, абрєвіатури та власні імена, які особливо стосуються сфери спеціалізації перекладача тощо), оскільки від них залежить точність передачі інформації. Крім того, до спеціальних умінь галузевого перекладу належить володіння УПС для позначення ключової інформації за допомогою спеціальних знаків і символів в межах дискурсу спеціалізації перекладача. При цьому особливого значення в навчанні усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу набуває навичка переключення з однієї мови на іншу в межах попередньо відібраної семантичної системи для роботи в певних галузях спеціалізації. Дуже актуальною для перекладача, який спеціалізується у фінансовій та банківській галузях у світлі того, що тексти цього дискурсу насичені цифровою інформацією, є навичка «буквено-цифрового» кодування або навичка переключення з цифрової на текстову інформацію.

Перспективними напрямками нашого дослідження вважаємо створення системи вправ для навчання усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика: учеб. пособие по устному и письмен. переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Союз, 2005. – 288 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Изд-во Ин-та общего сред. образования РАО, 2001. – 224 с.
4. Емельянова Я. Б. Совершенствование процесса обучения устному переводу с учетом формирования лингвострановедческой компетенции на 4–5 курсах переводческого факультета

- лингвистического вуза: экономическая тематика: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Я. Б. Емельянова – Нижний Новгород, 2005. – 341 с.
5. Ермолович Д. И. Имена и названия в переводе (из переписки) / Д. И. Ермолович // *Мосты* (журнал переводчиков). – 2004. – № 1. – С. 31–36.
 6. Ермолович Д. И. Несобственные имена (О названиях международных организаций) / Д. И. Ермолович // *Мосты* (журнал переводчиков). – 2004. – № 4. – С. 37–42.
 7. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В. Н. Комиссаров – М.: РЕМА, 1997. – 112 с.
 8. Латышев Л. К. Технология перевода: учеб. пособие для студ. лингвист. вузов и фак-тов – М.: Академия, 2007. – 320 с.
 9. Латышев Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе: учеб.-метод. пособие / Л. К. Латышев, В. И. Провоторов. – Курск: Изд-во РОСИ, 1999. – 136 с.
 10. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Московский лицей, 1996. – 208 с.
 11. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: «Готика», 1999. – 176 с.
 12. Нелюбин Л. Л. Толковый переводческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – М.: Флинта; Наука, 2008. – 320 с.
 13. Полуян И. В. Специализация в процессе обучения / И. В. Полуян // *Мосты* (журнал переводчиков). – 2007. – № 4 (16). – С. 61–63.
 14. Цвиллинг М. Я. О некоторых условиях повышения качества подготовки переводчиков / М. Я. Цвиллинг // *Перевод: кадры решают все* (сб. статей); под. ред И. И. Убина – М.: Всерос. центр переводов науч.-тех. литры и документации, 2003. – С. 5–9.
 15. Чужакин А. П. Последовательный перевод. История. Теория. Практика. Переводческая скоропись: учебник для переводческих факультетов и курсов (including British – American and British – Australian glossaries) / А. П. Чужакин – М.: ИНСА, 2011. – 256 с.
 16. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 214 с.
 17. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод: деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода / А. Ф. Ширяев – М.: Воениздат, 1979. – 183 с.
 18. Шитов Б. А. Подготовка переводчиков в системе современного Российского высшего образования / Б. А. Шитов // *Перевод: традиции и современные технологии* (сборник статей); под. ред И. И. Убина – М.: Всерос. центр переводов науч.-тех. лит-ры и документации, 2002. – С. 111–121.
 19. Якобсон Р. О. О лингвистических аспектах перевода / Р. О. Якобсон // *Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике*. – М.: Международные отношения, 1978. – С. 16–24.
 20. Collados Ais A. Quality Assessment in Simultaneous Interpreting: The Importance of Nonverbal Communication / A. Collados Ais // *The Interpreting Studies Reader*. – London/New York: Routledge, 2002. – P. 327–336.
 21. Crystal D. The English tone of voice: Essays in intonation, prosody and paralanguage. – London: Edward Arnold Publishers, 1975. – 264 p.
 22. Gile D. Fidelity Assessment in Consecutive Interpretation: An Experiment / D. Gile // *Target*. – 1995. – 7:1. – P. 151–164.
 23. Kalina S. Quality Assurance for Interpreting Process / S. Kalina // *Meta: Translators' Journal*. – 2005. – Vol. 50. – №2. – P. 768–784.
 24. Kurz I. Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User / I. Kurz // *Meta: Translators' Journal*. – 2001. – Vol. 46. – № 2. – P. 394–409.
 25. Mack G. User Surveys in Simultaneous Interpretation: A Means of Learning about Quality and/or Raising some Reasonable Doubts / G. Mack, L. Cattaruzza // *Topics in Interpreting Research*. – Turku: University of Turku, 1995. – P. 51–68.
 26. Pöchhacker F. Writings and Research on Interpreting: A Bibliographic Analysis / F. Pöchhacker // *The Interpreters' Newsletter*. – 1995. – № 6. – P. 17–31.
 27. Shlesinger M. Quality in Simultaneous Interpreting / M. Shlesinger // *Conference Interpreting: Current Trends in Research*. – Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1997. – P. 123–131.
 28. Sunnari M. Aptitude tests & selection criteria for interpreting students / M. Sunnari // *EMCI Workshop Teaching Simultaneous Interpretation Into a "B" Language*, 20-21 September. – 2002. – P. 23–27.

ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 37.014.3(438)

А. В. ВАСИЛЮК

ПОШИРЕННЯ ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ У ПРАКТИКУ РЕФОРМУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОГО ШКІЛЬНИЦТВА

Висвітлено досвід реформування шкільної освіти в Польщі. На основі його аналізу розроблено інтегративну (діагностико-прогностичну) модель реформування освіти, в якій відображені загальні постулати проведення реформ, стратегії та алгоритм її запровадження. Описано адаптаційну й критично-креативну (трансформаційну) парадигми освіти Польщі, визначено їх характерні ознаки. Виявлено перспективи реалізації позитивних ідей досвіду реформування шкільної освіти Польщі в умовах України. Акцентовано увагу на етапах підготовки, запровадження реформ та моніторингу, що передбачає їх оцінювання.

Ключові слова: реформування освіти, шкільна освіта, інтегративна (діагностико-прогностична) модель, моніторинг.

А. В. ВАСЫЛЮК

РАСПРОСТРАНЕНИЕ ПОЛЬСКОГО ОПЫТА В ПРАКТИКУ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Отражен опыт реформирования школьного образования в Польше. На основе его анализа разработана интегративная (диагностико-прогностическая) модель реформирования образования, в которой отражены общие постулаты проведения реформ, стратегии и алгоритм ее внедрения. Описаны адаптационная и критически-креативная (трансформационная) парадигмы образования Польши, определены их характерные признаки. Выявлены перспективы реализации позитивных идей опыта реформирования школьного образования Польши в условиях Украины. Акцентировано внимание на этапах подготовки, проведения реформ и мониторинга, предусматривающего их оценивание.

Ключевые слова: реформирование образования, интегративная (диагностико-прогностическая) модель, школьное образование, мониторинг.

A. V. VASYLYUK

IMPLEMENTATION OF THE POLISH EXPERIENCE INTO THE PRACTICE OF REFORMATION OF THE UKRAINIAN EDUCATIONAL SYSTEM

The experience of reformation of school education in Poland has been presented in this article. Based on its analysis there has been developed an integrative (diagnostic and prognostic) model of educational reformation, in which the general postulates of the reforms realization, strategies and algorithms of its introduction are reflected. There have been described the adaptive, critical and creative (transformational) paradigms of education in Poland, and defined their characteristic features. Prospects for the realization of positive ideas of the reformation experience of Polish school education in the Ukrainian environment have been revealed. The attention has been focused on the stages of preparation, introduction of reforms and monitoring, which involves their evaluation.

Keywords: reformation of education, integrative (diagnostic and prognostic) model, school education, monitoring.

Ефективний розвиток розумового потенціалу народу стає вирішальним у розвитку суспільства ери інформації та інновації. Наука і дослідження, виробництво та поширення знань

починають бути головними компонентами конкурентоспроможності держави у світовому співтоваристві. Відтак генерування нових знань, їх засвоєння та застосування вимагає від людей високого інтелектуального й освітньо-кваліфікаційного рівня. Отже, на часі в Україні проведення шкільних реформ, які б забезпечили економічний поступ нашої держави, сприяли подоланню глибоких кризових явищ в економіці, суспільному та духовному житті.

Прагнення до євроінтеграції спонукає до вивчення досвіду розвитку освіти європейських держав. Такою є Польща, яка однією з перших постсоціалістичних країн (від 1989 р.) розпочала системні перетворення в усіх головних галузях суспільного життя, у тому числі освітній, і має на сьогодні значний позитивний досвід. Зокрема, результати міжнародних програм оцінювання освітніх досягнень учнів у сфері функціональної грамотності (PISA-2003, PISA-2006, PISA-2009, PISA-2012) виявили позитивну динаміку навчальних успіхів польських школярів, що засвідчує успішність освітнього реформування в цій країні. У трансформаційних умовах Україна і Польща вирішують приблизно однакові стратегічні освітні завдання, зокрема формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти, пристосування національних систем освіти до європейських стандартів і потреб ринку праці, вдосконалення змісту шкільної освіти, орієнтованої на якість і ефективність. Проте Польща як член Європейського Союзу (ЄС) порівняно з Україною має переваги в системних освітніх перетвореннях. Отже, важливо вивчити процеси реформування у польському шкільництві задля використання позитивних ідей в освітньо-виховному просторі нашої держави.

Проблеми реалізації освітніх реформ є предметом численних досліджень учених. Філософські та ідеологічні засади сучасних освітніх реформ, напрямів освітньої політики ЄС та окремих його країн вивчали Н. Абашкіна, А. Валицька, Т. Кошманова, В. Кравець, Н. Лавриченко, В. Мітїна, І. Руснак, О. Сухомлинська та ін. Реформування шкільної освіти в Європейському геополітичному регіоні досліджували Б. Вульфсон, Д. Дзевуляк, Ч. Котусевич, Р. Півоварський, В. Рабчук, Г. Тадеусевич, Х. Тедеско та інші науковці. Значний інтерес становлять праці з аналізу міжнародних порівняльних досліджень якості освіти за рубіжем (І. Іванюк, К. Корсак, О. Локшина, Ю. Ляшенко, О. Овчарук), національних освітніх систем окремих країн (Е. Днепров, Р. Новаковська-Сюта, Є. Потолицька, А. Сбруева, М. Цильковська-Новак).

Окремий інтерес становлять теоретичні підходи до феномена реформи, зокрема, етіологія та парадигми освітніх реформ (А. Тхожевський [1], Я. Гнітецький [2], З. Квєцинський [3], Й. Томас [4]), стратегія й постулати їх запровадження (В. Лексин, О. Швецов [5]), критерії ефективності реформ (О. Епштейн [6]). Проте в проаналізованих наукових дослідженнях не розглянуто можливості реалізації позитивних ідей польського досвіду шкільних реформ в інших європейських країнах, зокрема в Україні, яка здійснює суттєві перетворення як в освітній, так і в економічній галузях.

Мета статті: на основі вивчення досвіду розвитку шкільництва Польщі у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. розробити інтегративну (діагностико-прогностичну) модель реформування освіти та виявити перспективи реалізації позитивних ідей в освітньо-виховному просторі України.

Система шкільної освіти Польщі є цілісним утворенням із багатомірною структурою. Її реформування в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. спрямовувалося на підвищення якості навчання й виховання, поступове розширення вищих освітніх рівнів та пристосування їх до економічних і господарських потреб країни, усупільнення та децентралізацію системи управління освітою, збільшення ефективності системи шкільництва (оптимізацію видатків щодо результатів). Центральне місце займали гасла доступності всіх рівнів освіти і типів шкіл. Політичні декларації і проголошені цілі реформ передбачали формування цілісності шкільної системи (загальності, неперервності та прохідності навчання), вирівнювання й забезпечення освітніх шансів для молоді з різних соціальних верств. Проте специфічні політичні та економічні умови розвитку у попередній історичний період, тривалий конфлікт між демократичним та консервативним освітніми підходами, відсутність єдиної освітньої концепції і стратегічних проектів реформ, часта зміна ініціаторів і керівників реформ не сприяли реалізації цих декларацій. Тому ще й зараз у Польщі, як і в Україні, існують явища функціональної

неграмотності та диспропорції у доступності до якісної освіти, подолання яких залишається однією з головних освітніх проблем.

Узагальнення отриманих теоретичних знань з проблем освітніх реформ й досвіду реформування шкільництва Польщі дало нам змогу побудувати інтегративну (діагностико-прогностичну) модель реформування освіти (рис. 1), яка може слугувати для здійснення багатостороннього інтерпретаційно-оцінювального аналізу сучасних освітніх реформ, фокусувати увагу як на процесуальних, так і на результативних характеристиках освітніх змін. У розробленій моделі відображено загальні постулати проведення реформ, стратегії та алгоритм її запровадження [7, с. 23].

Сучасна освітня політика Польщі та України значною мірою залежить від загальних зовнішніх чинників (кризи, євроінтеграції, глобалізації, трансформації), а реформування шкільництва спрямовується на реалізацію стратегічної мети обома державами – інтеграції з Європейським освітнім простором [8]. Отже, у цих постсоціалістичних країнах має місце модель «навздогінної модернізації» в освіті (як політика спрямованого розвитку, яка базується на визнанні універсальності та еталонності західних інституційних, економічних та духовних цінностей, що спричинило усвідомлення необхідності прискорення власного розвитку).



Рис. 1. Інтегративна (діагностико-прогностична) модель реформування освіти.

Для України як постколоніальної та нової незалежної держави особливо важливо виробити дієву, науково обґрунтовану стратегію розвитку не лише освіти, а й суспільства. На сьогодні відсутність загальної концепції перетворень у різних сферах суспільного життя є істотним дестабілізуючим чинником.

На нашудумку, універсального рецепту щодо послідовності освітніх перетворень бути не може, оскільки вирішальними чинниками модернізації освіти є соціокультурний, економічний і політичний рівні розвитку соціуму країни. Тож копіювання закордонного досвіду не є припустимим. Важливо визначити позитивні елементи досвіду польських шкільних реформ й

окреслити можливості їх врахування в умовах модернізації шкільництва в Україні, що сприятиме розвитку вітчизняної освіти.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства реформі шкільної освіти заважає недосконалість механізму реформування, тому доцільно акцентувати увагу на етапах підготовки, запровадження реформи та моніторингу, що передбачає її оцінювання.

Важливою умовою успішності реформування є не лише державне розуміння важливості освітніх змін, а й дотримання цивілізованого шляху їх організації. Реформаторські дії повинні підпорядковуватися загальній меті – процвітанню суспільства. Щодо цілей освітніх перетворень, то вони впливають із загальної парадигми освіти та відповідної ідеології.

Досвід реформування польської шкільної освіти засвідчує, що в умовах становлення і розвитку Другої Речі Посполитої (1918–1939) та Польської Народної Республіки (1945–1989) домінувала адаптаційна парадигма освіти, що полягала у підготовці й пристосуванні підростаючого покоління до існуючих суспільно-політичних та економічних умов певного державного устрою. Натомість у 1990-х роках, в умовах системної трансформації польського суспільства й становлення президентсько-парламентської республіки (Третьої Речі Посполитої), була визначена критично-креативна або трансформаційна освітня парадигма, характерними ознаками якої є скерованість системи освіти на пріоритети особистості, широку демократизацію і децентралізацію (необхідні для побудови громадянського суспільства). Основними рисами цієї парадигми є орієнтація на формування вільної людини, здатної до критичного аналізу та креативного підходу у вирішенні різноманітних проблем і перетворень, самостійної діяльності у швидкозмінному демократичному суспільстві. Виникли нові ідеологія, цілі та модель системи освіти [9; 10; 11].

Суттєвим перетворенням підлягали цілі освіти. Зокрема, традиційний ланцюжок ієрархії цілей – знання – вміння – навички були замінені іншим порядком. На перше місце поставлено умови розвитку особистості та пропозиції світу універсальних цінностей. У наступній черговості виділено вміння, і вже в кінці – передання й засвоєння знань. Отже, став визнаватися пріоритетним не навчальний зміст, а розвиток і світ цінностей людини. Виховання й навчання набули особистісно орієнтованого характеру.

На нашу думку, як для Польщі, так і для України загальними цілями реформування освіти є:

- 1) підвищення рівня освіченості суспільства й подолання існуючої функціональної неграмотності;
- 2) вирівнювання освітніх шансів щодо підготовленості майбутніх учнів до шкільного навчання та доступності до якісної шкільної освіти (особливо для сільських дітей);
- 3) підвищення якості освіти загалом;
- 4) підвищення ефективності освітніх видатків.

Збалансованість загальних цілей і можливостей освітньої реформи – це обов'язкова умова та гарантія її успішності. Проте щоб вітчизняні освітні реформатори могли визначити конкретні цілі освітніх змін, законодавці й політики повинні окреслити, куди спрямовується сучасна Україна, виробити прозору компактну і цілісну програму соціально-економічної і політичної трансформації суспільства. Одночасно в умовах системної трансформації українського суспільства потрібно визначити місце освітньої реформи (або модернізації освіти). Умовою її успішності є державне розуміння важливості освітніх змін, їх всебічна громадська підтримка, зацікавленість різних верст суспільства в їх проведенні. Реформа шкільництва є довготривалим процесом. Тому при розробленні її цілей і проекту належить враховувати дійсну і майбутню демографічну ситуацію в країні, а також бачення імовірного шляху цивілізаційного та господарського розвитку українського суспільства.

Історичний досвід проведення реформ у Польщі свідчить про необхідність періодичної новелізації (перегляду й оновлення) та удосконалення освітньої законодавчої бази, неприпустимість запровадження змін у шкільництві без правового підґрунтя. Разом із тим новелізація закону не повинна відбуватися надто часто, оскільки це свідчить про недосконалість правового акту.

Процеси освітніх змін довготривалі і в наш час їх проектування є складною справою, оскільки дуже швидко змінюються суспільно-політичні, економічні та інші умови. Отже,

правові регуляції мають бути настільки загальними, щоб не блокувати можливості здійснення змін і внесення необхідних коректив, оскільки важко відразу передбачити всі зміни. Правові зміни вимагають політичної волі і часто важкого для досягнення політичного консенсусу, що в умовах України ускладнює здійснення змін.

У проведенні шкільних реформ необхідно закріпити за окремими керівниками та рівнями влади (центр, регіони) усю повноту відповідальності за реалізацію реформи. Основна відповідальність лежить на авторах реформ (міністрах освіти, керівниках НАПН України), що має бути окреслено у проекті шкільної реформи. Польський досвід свідчить, що однією з причин їх поразок була часта зміна міністрів освіти та, відповідно, неузгодженість програм реформування.

Важливо звернути увагу на функціонування у Польщі громадських органів контролю за діяльністю авторів-реформаторів (міністерством освіти) та реалізаторів-реформаторів (кураторіїв, гмін і окремих шкіл). Зокрема, на рівні міністерства національної освіти Польщі створена Загальнопольська освітня рада (виборний орган, у який входять науковці-експерти, представники воєводських освітніх рад, профспілок та освітньої громадськості), що має юридичне забезпечення. На рівні воєводства при кураторії освіти (відповідник обласного відділу освіти в Україні) створені воєводські освітні ради (із представників профспілок, учителів, батьків, учнів) для визначення освітніх потреб воєводства, шляхів їх забезпечення, розподілу бюджетних засобів, вирішення питань розвитку шкільної мережі. У школах діють шкільні ради (з учителів, батьків і учнів), завданнями яких є затвердження статуту школи, річного фінансового плану і плану роботи школи, інноваційних проектів.

Також заслуговує на увагу польський досвід щодо запровадження в міністерстві освіти департаменту зі справ реформи шкільної освіти (основним завданням якого є її підготовка й запровадження).

Дослідження реформування польського шкільництва у кінці XX – на початку XXI ст. свідчить, що почасти освітні реформи забезпечувалися її науковим обґрунтуванням, діагностуванням стану освіти, розробкою пропозицій та сценаріїв освітніх змін. Для цієї мети при міністерстві освіти Польщі створювалися комітети експертів, а результати їх досліджень оприлюднювалися у звітах і відбивалися у проектах чергових реформ [2, с. 109].

Успішність освітнього реформування в Україні можлива за умови забезпечення належного наукового забезпечення й пропозицій освітніх змін вітчизняними науковцями-експертами та їх урахування освітніми політиками й авторами-реформаторами. Інакше поспішність у підготовці до реформ та недостатня експериментальна перевірка запланованих перетворень (або її відсутність) призведе до ризикованого експериментування на шкільництві у масштабах усєї країни (свідченням цього є прорахунки і помилки у переважній більшості польських реформ).

Державна освітня політика повинна керуватися ретельно опрацьованою системою діагнозів і прогнозів, пов'язаних з економічним і суспільним плануванням. Також необхідно збільшити участь науковців і педагогів-практиків й використання їх доробку в реформуванні освіти. Подібне створення системи матеріального стимулювання вчителів-новаторів, методистів, вчених, які беруть активну участь в освітніх перетвореннях.

Важливою стратегією реформ є значне збільшення видатків на освіту (як істотний спосіб підтримки програмних, методичних та організаційних реформ). В іншому разі зростає ймовірність поглиблення негативних тенденцій. Отже, проект реформи має містити оцінку коштів витрат на її реалізацію, без чого виникають певні сумніви щодо рівня підготовки, фінансування та хронології реформаторських дій (саме так сталося під час останньої польської системної реформи 1999 р.). Важливою є й стратегія освітньої реформи, що передбачає модернізацію педагогічної освіти з акцентуванням формування професійних компетентностей учителів. Польський досвід впровадження освітніх реформ свідчить, що їх успіх або невдача значною мірою залежить від педагогічних кадрів, їх професійних компетентностей, мотивації, активного включення до реформаторських починань. Він також показує, що реформу шкільництва потрібно розпочинати з удосконалення кваліфікації вчителів, підвищення заробітної плати та покращення умов їх праці.

Заслуговує на увагу польський досвід з організації спеціальної підготовки «лідерів реформи» в закладах удосконалення вчителів, завданням яких є проведення у школах різних типів підготовки вчителів до освітніх змін.

Серед важливих підходів до стратегії впровадження освітньої реформи є здійснення спочатку програмно-методичних та організаційних змін, а пізніше – структурних. Поспішність зміни структури шкільної освіти у Польщі (1999 р.) і в Україні (2001 р.) призвела до багатьох труднощів, зокрема, в обох країнах виявилися недостатньо забезпеченою програмно-методична та організаційна підготовка, не були своєчасно підготовлені державні освітні стандарти, шкільні навчальні програми та підручники. Побічним ефектом структурної реформи виявилось закриття малокомплектних шкіл та обмеження доступності до старшої школи і повної середньої освіти в окремих регіонах обох країн (передусім у віддалених гірських і сільських районах, де діти змушені обмежуватися основною школою).

Проте зауважимо, що впроваджена в Україні триступенева структура системи шкільної освіти 4+5+2 (за умови існування шкільних ступенів разом чи окремо) є більш доречною і виправданою, ніж польська 6+3+3 з їх категоричною вимогою функціонування кожного ступеня школи окремо. У польському випадку впровадження гімназій як типу середньої школи I ступеня та впровадженням 9-річного шкільного обов'язку замість 8-річного виявилось одним із найскладніших завдань, що викликало багато непередбачених проблем (інфраструктурних, фінансових, організаційних, кадрових, навчально-виховних тощо).

За необхідності треба активізувати резервні механізми зміни тактики проведення реформи, тимчасового відступу й перегрупування сил. Реформатори повинні краще знати і враховувати освітні реалії, потреби та можливості регіонів, здійснювати гнучку освітню політику й тактику проведення освітніх трансформацій.

Позитивна практика поляків щодо здійснення вирівнювання освітніх шансів через ширше охоплення дітей дошкільною освітою також заслуговує на увагу. Проте важливо застерегти від можливого дублювання змісту освіти п'ятирічних дошкільнят і шестирічних першокласників.

У запроваджених польських програмних реформах 1990-х років зазначена тенденція до децентралізації відповідальності за навчальні програми. Центральна освітня влада визначала лише програмні основи (державні стандарти змісту освіти), натомість межі більш деталізованого змісту розробляли місцеві органи управління освітою і школи. Вважалося, що кожна школа має специфічні риси, які зумовлюють необхідність пристосування навчальних програм до кожної школи й окресленої групи учнів. Школи отримали можливість вибору пропозицій програм і підручників на вільному ринку, а також розробку власних навчальних програм. Домінантною стратегією польських освітніх змін стає звітність освітнього закладу на основі досягнутих стандартів. На думку політиків зі сфери освіти, установлення стислих і прозорих засад виміру результатів навчання (на основі розроблених тестів перевірки знань і вмінь) активізує як учнів, так і вчителів до більш результативної роботи. У цій стратегії предметом оцінки є: стисло окреслений зміст навчання; тести, які відповідають змісту навчальних програм; допідготовка й удосконалення вчителів з метою досягнення установлених стандартів; докладне й зрозуміле представлення результатів навчання; використання відзнак і нагород за отримані результати.

Важливою стратегією здійснення реформ є поетапне й довготривале впровадження освітніх змін, що пов'язано з постійним пошуком кращих програмних, методичних, організаційних та інших рішень. У Польщі відбувається перехід до так званого інноваційного типу реформування шкільництва, який включає механізми свого постійного оновлення, нововведення є провідним чинником розвитку освіти.

Для покращення освіти в Україні найбільш доцільним можна вважати неперервне удосконалення освітньої системи, тобто впровадження еволюційних, «дозованих» змін (й відмовитися від «навздогінної» стратегії). Оскільки вітчизняна освітня політика спрямована на модернізацію освіти (або модернізаційну реформу), то концепція модернізації повинна мати цілісний характер, охоплювати навчальні програми, організацію, методи й засоби навчально-виховного процесу, пов'язані зі шкільною структурою, а також варіативний та перспективний проекти освітніх змін. Орієнтація на такий шлях оновлення та розвитку системи освіти є одним із найважливіших завдань України. При проведенні змін у шкільництві, навіть добре

підготовлених, не можна уникнути помилок. Коли відбувається експеримент над цілою освітньою системою, то помилки мультиплікуються в цілій системі. Концепція реформи міністерства національної освіти Польщі виразно нехтує небезпекою експериментування цілою системою. Для України (як і для Польщі) значно безпечнішим є так званий «клиновий» метод, який полягає у ступінчатих освітніх змінах, перевірених експериментами на меншому масштабі з наступною перевіркою досягнень.

Успіх реформ суттєво залежить від якісного проведення моніторингу, забезпечення технологією аналізу й оцінювання її дійсних результатів. Для оцінювання реформ корисним є обмін експертами з країн одного геополітичного регіону з подібними або наближеними суспільно-економічними умовами, які також беруть участь у міжнародній освітній співпраці. Істотним видається відповідне стажування експертів за кордоном, їх участь в організації та співпраці зі спільних міжнародних проєктів. Усе це разом може дати відчутні результати.

Для України бажаною є участь у міжнародних вимірюваннях якості знань учнів. Отримані порівняльні характеристики їх результатів можуть стати предметом національних політичних дискусій і певною мірою впливатимуть на освітню політику та практику, зокрема, дадуть змогу ідентифікувати та об'єктивніше оцінити якість вітчизняної шкільної освіти, здійснити певні освітні корективи.

Досвід реформування польської шкільної освіти переконує, що неможливо передбачити всі наслідки освітньої реформи в її соціальному, культурному й географічному контексті. Саме тому помітна тенденція підходити до інституційних реформ із переходом до вищої автономії закладів (наданням їм змоги самим розробляти концепції й проєкти розвитку шкіл, визначення їх «місії» тощо).

Аналіз досвіду шкільних реформ у Польщі наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. дає підстави вважати, що перспективами реалізації позитивних ідей в Україні є:

– *на етапі підготовки*: збалансованість цілей та їх відповідність чинним засобам та умовам, необхідність забезпечення легітимності та громадського контролю за авторами та реалізаторами реформ, забезпечення освітніх реформ різнобічним науковим обґрунтуванням й експертизою стану освіти за аналітичними, прогностичними, модельними та інформаційно-методологічними напрямками;

– *на етапі впровадження*: встановлення раціональних способів реформування освіти, які мають ґрунтуватися на концепціях і програмах із виділеннями цілей, сфер змін, методів, форм і умов впровадження; збільшення видатків; модернізація педагогічної освіти з акцентуванням на формування професійних компетентностей учителів та вимогою їх підготовки на рівні повної вищої освіти (не нижче рівня магістра), у тому числі вчителів початкових класів і вихователів дитячих садків;

– *на етапі оцінювання реформ*: орієнтація на стратегічні, оперативні-тактичні та поточні зміни. Орієнтацію на стратегічні зміни спрямовано на виявлення того, наскільки реформа може впливати на розвиток та на особливі комплекси суспільного життя. Орієнтацію на оперативні-тактичні зміни покликано співвіднести задумані перетворення з очікуваними результатами, потенційними можливостями чи передбачуваним впливом суб'єктів реформування. Зосередження на поточних змінах сприяє виявленню взаємозв'язків задуму та результату на конкретному етапі здійснення реформи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Tchorzewski A. M. Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych / A. M. Tchorzewski // Edukacja w dialogu i reformie / pod red. A. Karpińskiej. – Białystok: Trans Humana, 2002. – S. 88.–102.
2. Gnitecki J. Reformy w oświacie – paradygmaty, strategie i uwarunkowania globalne / J. Gnitecki // Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku / red. naukowy T. Pilch. – Warszawa: Wyd. Akademickie “Żak”, 2006. – T. V. – S. 104–111.
3. Kwiecieński Z. Paradygmaty reform szkolnictwa. Studium orientacji praktycznych i badawczych / Z. Kwiecieński // Rocznik Pedagogiczny. – Wrocław-Warszawa-Gdańsk: PAN, 1980. – T. 6. – S. 23–55.
4. Tomas J. Edukacyjne problemy współczesnego świata / J. Tomas. – Warszawa, 1980.
5. Лексин В. Общая теория реформ. Контуры и система исследования / Лексин В., Швецов А. // Теория и практика организации проведения реформ. Сборник трудов Института системного анализа РАН. – М., 1995. – С. 6–51.

6. Эпштейн А. О критерии эффективности реформы образования в России / А. Эпштейн // Мир образования – образование в мире. – 2006. – № 2. – С. 38–43.
7. Василюк А. Наукові підходи до аналізу освітніх реформ / А. Василюк // Вища освіта України. – 2013. – № 2. – С. 20–25.
8. Василюк А. Реформи шкільної освіти в Польщі : історія й сучасність : монографія / А. Василюк. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 340 с.
9. Василюк А. Польща: освітні реформи і рух до європейських стандартів якості / А. Василюк // Вища освіта України. – 2007. – Т. 1, № 2. – С. 145–149.
10. Василюк А. Реформування шкільної освіти в Польщі: досвід для України / А. Василюк // Кримсько-польський збірник наукових праць / ред. В. Казарін. – Сімферополь: ТНУ ім. В. Вернадського, 2012. – С. 261–267.
11. Reformy edukacyjne w Polsce: tradycje i współczesność / red. I. Michalska. – Skierniewice: Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna, 2001. – 255 s.

УДК 378-053.8(438)

А. МУШИНСЬКИ

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОРΟΣЛИХ У ПОЛЬЩІ

Висвітлено організаційно-правові аспекти професійного консультування як фактора організації професійної освіти дорослих в Польщі. Охарактеризовано основні юридичні акти щодо професійного консультування у міністерстві освіти, службах працевлаштування та соціального захисту. Описано специфіку функцій установ Польщі, які організаційно утворюють цілісну систему професійного консультування дорослих.

Ключові слова: професійне консультування, професійна освіта, школа, центр, юридичний акт.

А. МУШИНСКИ

СИСТЕМА ПРОФЕСИОНАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПРОЦЕССА ПРОФЕСИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ

Раскрыты организационно-правовые аспекты профессионального консультирования как фактора организации профессионального образования взрослых в Польше. Дана характеристика основных юридических актов относительно профессионального консультирования в министерстве образования, службах трудоустройства и специальной защиты. Показана специфика функций учреждений Польши, которые организационно создают целостную систему профессионального консультирования взрослых.

Ключевые слова: профессиональное консультирование, профессиональное образование, школа, центр, юридический акт.

A. MUSHYNSKI

SYSTEM OF PROFESSIONAL CONSULTANCY AS A PRECONDITION FOR THE PROCESS OF ADULTS' VOCATIONAL TRAINING IN POLAND

Organization and legal aspects of professional consultancy as a factor in organization of vocational education of adults in Poland have been presented in this article. Major legal acts on professional consultancy in the Ministry of Education, employment services and those of social protection have been characterized. There have been described the peculiarities of institutions in Poland, which in terms of organization constitute an integrated system of professional consultancy of adults.

Keywords: professional consultancy, vocational training, a school, a centre, a legal act.

У час стрімкого науково-технічного, економічного прогресу, змін в організації праці і соціальній сфері людина повинна протягом усього життя брати участь у неперервній освіті.

Сьогодні професійної освіти, отриманої у навчальних закладах, недостатньо, щоб до кінця життя активно брати участь у трудовій діяльності. Для збільшення адекватності власної професійної кваліфікації потребам динамічного ринку праці значною мірою має сприяти професійне консультування дорослих.

Відомий педагог С. Сухи стверджує наступні постулати:

- 1) людина не може здобути у професійній школі всі відомості, необхідні для роботи і життя, адже програмні і дидактичні можливості у кожній школі обмежені;
- 2) знань, набутих у професійній школі, недостатньо для всього життя, адже виникають нові факти, проблеми і завдання, розуміння, вирішення і виконання яких вимагає застосування найновіших надбань науки і техніки;
- 3) набуті у професійній школі знання і вміння через деякий час повністю або частково забуваються, що призводить до неможливості їх застосування у практичній діяльності людини;
- 4) соціально-економічні зміни, що відбуваються в останні роки, а також технічний і технологічний прогрес, зміни в організації праці й ринкова економіка потребують тривалої модернізації знань і професійної кваліфікації [6].

Система професійного консультування в Польщі є предметом багатьох педагогічних досліджень, зокрема таких знаних науковців, як Б. Бараняк, А. Богай, М. Будкевіч, С. Квятковскі, А. Марцинкевіч та інші. Однак для розуміння багатогранності і різноплановості педагогічних проблем системи професійного консультування дорослих у Польській Республіці важливо враховувати структуру та функції численних установ, які задіяні в цій важливій сфері.

Мета статті – висвітлити організаційно-правові аспекти професійного консультування як фактора організації професійної освіти дорослих у Польщі.

Професійне консультування у Польщі підпорядковується переважно двом міністерствам – освіти та праці і соціальної політики. Міністерство освіти займається освітнім і професійним консультуванням дітей та молоді, а міністерство праці і соціальної політики реалізує професійне консультування для дорослих. У військових службах клієнтами є військовослужбовці і частково їх сім'ї.

Завдання професійного консультування у відділі освіти регулюють такі основні юридичні акти:

- закон «Про систему освіти» від 7 вересня 1991 р. з пізнішими змінами (Закон про зміну закону «Про систему освіти» від 25 липня 1998 р.);
- розпорядження міністра народної освіти «Про організацію і принципи дії психолого-педагогічних консультативних пунктів та інших громадських центрів спеціалізованого консультування» від 15 січня 2001 р.

Професійне консультування здійснюється у системі освіти та службах працевлаштування.

Професійне консультування у системі освіти пов'язане з:

- психолого-педагогічними консультативними пунктами, у т. ч. спеціалізованими;
- школами усіх типів і ступенів;
- центрами практичного навчання;
- шкільними осередками кар'єри;
- академічними центрами кар'єри.

До основних діючих юридичних актів в галузі професійного консультування у службах працевлаштування належать:

- закон «Про працевлаштування і боротьбу з безробіттям» від 14 грудня 1994 р. з пізнішими змінами;
- розпорядження міністра праці і соціальної політики «Про особливі принципи здійснення посередництва у пошуку роботи, професійного консультування та організацію навчання безробітних, створення методичної бази для потреб професійної інформації та професійного консультування, а також організацію і фінансування клубів праці» від 9 лютого 2000 р.
- закон «Про професійну і соціальну реабілітацію та працевлаштування осіб з обмеженими фізичними можливостями» від 27 серпня 1997 р.
- розпорядження голови Ради Міністрів Польщі «Про організацію, особливі принципи і сферу діяльності державного центру зайнятості» від 21 лютого 2000 р..

У системі професійного консультування дорослих функціонують: Методичний центр інформації і професійного консультування Державного центру зайнятості, центри інформації і планування професійної кар'єри воєvodських центрів зайнятості, незалежні відділи праці, народні центри ресурсів професійного консультування, департамент народної оборони з професійного консультування, агенції з професійного консультування.

Методичний центр інформації і професійного консультування. Він здійснює свою діяльність на основі наступних юридичних документів: розпорядження міністра праці і соціальної політики від 9 лютого 2000 р., та розпорядження голови РМ від 21 лютого 2000 р.

Мета Методичного центру інформації і професійного консультування полягає у забезпеченні професійних консультантів в установах праці єдиним та актуальним збором професійної інформації, професійними методами і засобами праці, а також популяризацію європейського виміру професійного консультування.

У завдання центру входить зокрема, співпраця з центрами інформації та планування професійної кар'єри та з установами праці у сфері професійного консультування, у тому числі:

- збір інформації стосовно потреб і відповідності методів професійного консультування;
- збір даних стосовно очікувань у сфері професійної інформації;
- діагностика навчальних потреб професійних консультантів;
- організація семінарів для працівників центрів інформації та планування професійної кар'єри і повітових центрів зайнятості.

Центри інформації і планування професійної кар'єри воєvodських центрів зайнятості. Кожен центр – це спеціалізована установа воєvodської служби зайнятості, яка збирає і надає доступ до інформації про професії, ринок праці, можливості отримання професійної кваліфікації та допомагає клієнтам у прийнятті рішень щодо вибору професії.

Центр інформації і планування професійної кар'єри допомагає:

- визначити власні професійні очікування;
- оцінити інтерес та професійні здібності;
- вибрати напрямок навчання;
- проаналізувати ринок праці з точки зору власних професійних переваг;
- скласти індивідуальний план дій;
- ознайомитись з методами і способами пошуку роботи;
- написати автобіографію і мотиваційний лист;
- підготуватися до співбесіди з працедавцем;
- працедавцям при підборі працівників на посади, які вимагають особливих психофізичних характеристик.

На повітовому рівні служби зайнятості реалізують зазначені завдання в рамках професійного консультування та інформації стосовно професій за допомогою профконсультантів, які тут працюють.

Незалежні відділи праці. Організації, які надають послуги з професійного консультування, – це:

- мобільні центри надання професійної інформації;
- молодіжні центри кар'єри;
- клуби праці;
- центральний методичний осередок надання професійної інформації.
- Послуги, що надаються в рамках незалежних відділів праці:
- надання індивідуальних і групових порад;
- надання інформації стосовно професій;
- підготовка молоді до виходу на ринок праці та самостійного працевлаштування.

Народні центри ресурсів професійного консультування. Основною функцією Народного центру ресурсів професійного консультування (НЦРПК) є сприяння освітньої і професійної мобільності громадян та забезпечення усім громадянам Європи однакових можливостей доступу до інформації щодо навчання у своїй країні та інших країнах Європи. НЦРПК підтримує професійне консультування впродовж усього життя.

З наведеної функції впливають його наступні завдання:

- накопичення, перетворення і розповсюдження інформації на тему можливостей навчання, у тому числі професійного навчання у Польщі, з метою задоволення інформаційних потреб громадян Польщі та інших європейських країн;
- збір і розповсюдження інформації про можливості здобуття освіти в інших європейських державах з метою задоволення потреб вітчизняних споживачів;
- ініціювання, промоція і розвиток співпраці між організаціями, які проводять професійне консультування у Польщі і в країнах ЄС у сфері діяльності НЦРПК;
- облік інформаційних потреб партнерів НЦРПК і клієнтів, а також складання різних обов'язкових і фінансових звітів;
- участь у розвитку європейської мережі НЦРПК;
- удосконалення кадрів профконсультантів;
- видавнича діяльність.

Департамент народної оборони з професійного консультування. У його склад входить насамперед Центральний та місцеві осередки професійної активізації.

Клієнтами осередків професійної активізації є:

- військовослужбовці після звільнення з професійної служби;
- колишні військовослужбовці за професією;
- члени сімей (дружини і діти) військовослужбовців, які загинули або померли у зв'язку з виконанням службових обов'язків.

Осередки професійної активізації реалізують професійне консультування завдяки:

- наданню групових та індивідуальних порад;
- наданню інформації щодо професій;
- перекваліфікації;
- підготовці до виходу на цивільний ринок праці;
- допомозі у пошуку роботи на цивільному ринку праці;
- проведенню активізуючих занять;
- співпраці з інституціями ринку праці;
- співпраці з працедавцями.

Агенції професійного консультування. Вони реалізують наступну консультативну діяльність:

- надання допомоги при виборі відповідної професії і місця працевлаштування;
- надання необхідної інформації для прийняття рішень щодо професії;
- проведення активізуючих занять,
- надання працедавцям допомоги при підборі кандидатів на роботу, зокрема надання інформації і консультування у цій сфері.

Клієнтами можуть бути всі особи, зацікавлені консультативними послугами цього виду.

Основною метою надання послуг професійного консультування дорослих є визначення професійних переваг, аналіз наявної професійної кваліфікації та компетенції, а потім консультування способу їх використання у професійній кар'єрі. Процес консультування служить, зокрема, коригуванню незадовільних ситуацій у професійному житті людини внаслідок невідповідного вибору професії і неефективного функціонування на ринку праці.

Компетентна допомога з профконсультування надає можливість професійного розвитку протягом усього життя. У сферу надання допомоги входять також різні форми підтримки у вирішенні проблем, пов'язаних з професійною діяльністю.

Власне, як зазначає С. Сухи, професійне консультування поєднує два чинники: 1) інтереси, здібності і 2) зміни професійної ситуації громадян з можливостями та потребами ринку праці. Вони виконують складну для аналізу роль підвищення рівня і збільшення ефективності навчання працівників і безробітних. Відповідно до цього професійне консультування виконує вагомий роль у неперервній освіті, адже сприяє зацікавленням особам завдяки компетентним консультантам творити власну професійну кар'єру відповідно до вимог динамічного ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baraniak B., Budkiewicz M. Standaryzacja kształcenia zawodowego. – Warszawa: Wyd. IBE, 1998. – 201 s.
2. Bogaj A., Kwiatkowski S. Szkoła a rynek pracy. – Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 2006.
3. Kwiatkowski S. M., Bogaj A., Baraniak B. Pedagogika pracy. – Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne, 2007. – 125 s.
4. Kwiatkowski S.M. Kształcenie zawodowe, rynek pracy, pracodawcy. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000. – 301 s.
5. Marcinkiewicz A. Kształcenie zawodowe a rynek pracy. – E-mentor. – 2012. – Nr 2 (440).
6. Suchy S. Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych. – Warszawa: Difin SA, 2010. – 212 s.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 37.015.311:316.61

С. С. ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Розглядаються форми і методи стратегіальної організації свідомості та настановлення на творчість не лише у навчанні, а й в інших сферах життєдіяльності людини. Акцентується увага на необхідності подолання особистістю сугестивних комплексів, які є внутрішньою перешкодою на шляху вирішення нею ускладнених творчих завдань. Розкриваються сутність і виховне значення стратегій творчого пошуку «Альпініст», «Квадратики», «Поезія», що побудовані на емоційно-образній основі.

Ключові слова: творчість, педагогіка евристики, стратегії творчого пошуку, проблема, інтуїція.

С. С. ПАЛЬЧЕВСКИЙ

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Рассматриваются формы и методы стратегической организации сознания и направленность на творчество не только в обучении, но и в других сферах жизнедеятельности человека. Акцентируется внимание на необходимости преодоления личностью сугестивных комплексов, которые являются внутренним препятствием на пути решения затрудненных творческих задач. Раскрыта сущность и воспитательное значение стратегий творческого поиска «Альпинист», «Квадратики», «Поэзия», построенных на эмоционально-образной основе.

Ключевые слова: творчество, педагогика эвристики, стратегии творческого поиска, проблема, ситуация.

S. S. PALCHEVSKIИ

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE FORMATION OF A CREATIVE INDIVIDUAL

This article presents a research of the forms and methods of strategic organization of consciousness and orientation on creativity not only in education, but also in other spheres of human activity. Attention is stressed on the need to overcome by an individual his/her suggestive complexes, which are an internal obstacle on the way to solve complicated creative tasks. Essence of and educational importance of strategies of creative search like “an Alpinist”, “Squares (“kvadratyky”)”, “Poetry (“poeziya”)” developed on emotional and imaginative basis are revealed in this research.

Keywords: creativity, pedagogical heuristics, strategies of creative search, problem, intuition.

Збагачення творчого потенціалу сьогодні є неодмінною умовою успішності людини в житті, оскільки будь-яка професійна діяльність нерідко потребує від фахівця роботи на рівні імпровізації. Сучасне виробництво часто відчуває нестачу фахівців, які не лише здатні виконувати певні завдання, а й можуть вирішувати нарізлі проблеми. «Нині, за часів екзистенціального вакууму, писав щодо цього В. Франкл, основне завдання виховання полягає не в тому, щоб задовольнятися передачею традицій, а в тому, щоб удосконалювати здатність, яка дає людині можливість знаходити унікальні сенси. Сьогодні виховання не може перебувати в руслі традиції, воно має розвивати здатність до продукування автентичних рішень» [6, с. 284].

Сучасна педагогічна наука активно реагує на цю вимогу. Йдеться, зокрема, про необхідність розвитку педагогіки евристики як нової галузі загальної педагогіки, що повинна розглядатись «як особлива педагогічна система, що зосереджена на особливих якостях творчої особистості, і ... спрямована на формування такої стратегії мислення, яка дозволяє підготовленому спеціалісту отримувати високі результати, на зразок тих, яких досягають талановиті вчені при інтуїтивному осяянні» [2, с. 8].

Основою вихідної програми евристичного навчання та виховання учнів і студентів, на думку дослідника цих проблем В. Лукаша, могли б стати евристичні методи та прийоми, які після достатнього осмислення та деталізованого групування, могли би бути укладені в послідовні ряди. Такі методи та прийоми пов'язані з іменами Г. Альшулера, І. Бувена, Г. Буша, В. Гордона, Г. Ейдрарта, А. Есаулова, Ф. Кунца, А. Мая, Ф. Хайзена, Ф. Цвіка та інших вчених. Вони розкривають в основному технологічний бік проблеми. Крім того, недостатня увага звертається на мотиваційні чинники творчої діяльності, механізми інтуїтивного осягнення істини.

Мета статті – розкрити складники психолого-педагогічного інструментарію формування творчої особистості в сучасних умовах.

Зважаючи на сказане, постає завдання виявлення та знаходження шляхів подолання тих внутрішніх перепон, що виступають у вигляді негативних сугестивних (навіяних – С. П.) комплексів особистості, які заважають людині розвивати власний креативний потенціал. Необхідно також за рахунок цього допомогти учням та студентам ширше використовувати інтуїтивні механізми у пошуках, як уже згадувалося, унікальних сенсів.

Згадані сугестивні комплекси, які стають внутрішньою перепорою на шляху вирішення ускладнених творчих завдань, найчастіше пов'язуються з таким психологічним утворенням, як вивчена безпомічність. У психологічній літературі остання визначається як «...стан, що виникає у людини і тварини після певної тривалості аверсивного впливу, уникнути якого не вдається» [5, с. 72]. Основною властивістю цього утворення є розвиток зневір'я у власні можливості, що часто супроводжується емоційним дискомфортом, депресією, невротичною тривогою. Небезпечною є тенденція вивченої безпорадності до генералізації. Будучи виробленою в одній конкретній ситуації, вона швидко поширюється на інші, через що суб'єкт нерідко відмовляється навіть від спроб справитися з тими проблемами, які за інших умов міг би подолати.

Зважаючи на це, для вирішення цієї проблеми впродовж останніх років ми сформували та апробували низку методик, стратегій і тактик творчої діяльності, спрямованих на настановлення на творчість у різних сферах життєдіяльності людини. Створюючи їх, враховували те, що креативна «потужність» особистості не стільки залежить від коефіцієнта інтелектуальності, скільки від особливостей характеру людини-творця і особливо, як говорив про це відомий генетик В. П. Ефроїмсон, захопленості, котра «примушує фанатично, концентровано, невідступно займатися обраною справою» [3, с. 132]. Звичайно, справжня творчість можлива лише тоді, коли базується на відповідному арсеналі дарувань, знань, умінь та навичок. Але якщо до такого арсеналу не додається «безмежна захопленість, яка примушує працювати на справу навіть підсвідомо, то і надзвичайно високий коефіцієнт інтелектуальності не призведе до високих досягнень» [3, с. 132].

З огляду на це, у представлених нами стратегіях творчого пошуку важливе місце належить таким мотиваційним джерелам, як: радість успіху і випадкових творчих знахідок, інсайт, інтуїтивне передчуття істинності в ситуаціях нестабільності і випадковості, осягнення творчого начала хаосу тощо.

Стратегії, побудовані на емоційно-образній основі, несуть у собі психогігієнічну функцію, яка пов'язана з формуванням почуття порядку та завершеності.

Стратегія творчого пошуку «Альпініст». Уявіть, що ви беретеся за абсолютно нову для вас справу, результат якої уявляється в найзагальніших привабливих рисах. Конкретизуєте структурні складові його. Складаєте відповідні план чи схему. Однак через кілька днів, повернувши до своїх записів чи креслень, розчаровано їх редагуєте або перекреслюєте. В уяві вимальовуються нові логічні ходи, нова структура. Пізніше повторюється те ж саме. Зупиніться. Насамперед постарайтеся вийти із кола невизначеності з його традиційним

питанням: «З чого почати?». Для цього необхідно подолати сугестивний комплекс, який швидко формується в ситуаціях невдалих спроб, невпевності та зневір'я. Непідступна проблема у таких випадках асоціює з високою гірською вершиною, від думки про необхідність подолання якої закрадаються сумнів і острах. Щоби подолати ці відчуття і відчутти необхідну для творчого пошуку внутрішню свободу, образ високої вершини-проблеми не відкидайте. Але на певний період не слід автосугестувати себе необхідністю досягнення «вершини» з «першого разу». Натомість спочатку дійте згідно зі стратегією альпініста, який підходить до підніжжя гори з думкою, як подолати перші кілька метрів підйому, не дивлячись на вершину і не думаючи про неї.

Старанно вивчаєте ці «перші кроки». Збираєте, аналізуєте і належним чином готуєте відповідні матеріали. Добийтеся, щоб перших «кілька метрів підйому» було подолано. До «вершини» ще далеко. Але на певний період вона вас і не цікавить, бо у ході «підйому» вам кинулися в очі «опори» для наступного його етапу. Спираючись на здобутий досвід, розпочинаєте пошук нових засобів та методів, часто «підказаних» та обумовлених попередніми. Завершується другий етап підйому, а у вас уже може бути не один, а кілька шляхів для третього.

Таким чином, із заглибленням у проблему ви поступово розширюєте зону творчого пошуку і у вас появляється все більше і більше засобів, методів, прийомів для досягнення поставленої мети. Образно кажучи, ви все вище і вище піднімаєтеся до своєї «вершини». Зникають враження її недосяжності та напластовані уявлення про скромні межі власних можливостей. Натомість появляються почуття задоволення та радості від розширення цих меж. У таких випадках людина відчуває, що не тільки вона вплинула на вирішення проблеми, а й проблема вплинула на формування її характеру.

«Піднявшись» на «вершину», ви задовольнили певним чином свій внутрішній потяг до порядку, завершеності, гармонії. Відчули себе господарем власної долі. Довели самі собі, що ви «це можете». У вас появляються підстави поважати себе.

Важливим тут є й те, що ретельний підбір методів та засобів для кожного чергового етапу вашого «підйому» допоміг значно удосконалити структуру вашого кінцевого творчого продукту. Як правило, у таких випадках він виявляється значно досконалішим від попередньо уявного. Інколи навіть неочікуваним.

Щоб рельєфніше побачити результати застосування стратегії «Альпініст», уявіть, що ви відмовилися від неї. Натомість вирішили зразу зорієнтуватися на «вершину» і накреслити весь шлях «підйому». У цьому випадку ви будете вимушені проектувати кінцевий результат, опираючись на обмежене коло вихідної інформації, засобів, методів, прийомів. Різко звужите можливості корегування підбору останніх, що, безумовно, вплине на кінцевий результат, у який на початку будуть закладені основи вашого первинного консерватизму. Зрештою, неврахування певних деталей на окремих етапах «підйому» (що найстрашніше) може призвести до відмови від вибраного шляху. Просто виявиться, що на якійсь ділянці шляху ви пішли «не туди, де треба». Ще, як мовиться, куди не йшло, якщо неправильним виявиться один етап. А якщо кілька? Шкода затраченого часу, енергії, засобів. Та найголовніше те, що, коли за умови успіху спрацьовує позитивна автосугестія, то за умови невдач – негативна. Починає нагромаджуватися втома, зростає почуття зневіри у власні можливості, результат творчих пошуків віддаляється. Життя починає втрачати свою первинну радість.

Однак творчі завдання бувають інколи настільки складні, що потребують застосування не однієї, а кількох стратегій творчого пошуку, які взаємодоповнюють одна одну.

Стратегія творчого пошуку «Квадратики». Створюючи цю стратегію, ми враховували те, що будь-яка творча робота опирається на повний набір знань, умінь, навичок, вражень, відчуттів, які упродовж життя людини часто-густо нагромаджуються хаотично. З цього хаосу необхідно вибрати те, що згодом знадобиться, підшукати деякі невідомі до цього часу елементи. Якщо намагатися зразу уявити хід усієї роботи та її структуру, у вас може появитися відчуття невпевненості, зневір'я, розчарування. В іншому разі поспішність може призвести до примітивізму. Щоб цього не трапилося, поділіть роботу на структурні частини. Уявіть їх у вигляді квадратних площ у складському приміщенні, в якому панує хаотичне нагромадження певних предметів.

Пристаючи до роботи, виберіть ту її структурну частину, де вам у цей час найлегше «навести порядок». Уявіть виконану роботу в межах її як наведення порядку в певному «квадратику» складського приміщення. Заглиблення в роботу в цьому «квадратику» зумовить появу у вас нових ідей для «наведення порядку» в іншому «квадратику», який може безпосередньо і не стикуватися з тим, де ви щойно працювали. «Перестрибування» із «квадратика» у «квадратик» породжуватиме все більше і більше ідей, які поступово наблизять вас до синтезуючої основи.

Як це вже очевидно, ця стратегія творчої діяльності є певним чином протилежною попередній, хоч об'єднує їх те, що обидві дозволяють приступати до роботи тоді, коли ще в уяві детально не вималювалася структура кінцевого результату. Крім цього, обидві спрямовані на те, щоб основний обсяг інформаційного матеріалу та ідей, які його породжують, нагромаджувати у процесі творчої діяльності. Обидві забезпечують поступове звільнення суб'єкта творчої діяльності від негативних сугестивних комплексів. Різниця полягає в тому, що стратегія «Альпініст» призначена для тих видів творчої діяльності, де необхідна строга послідовність робіт. Стратегія «Квадратики» – для тих видів, де така послідовність є необов'язковою. Наприклад, вирішивши намалювати велику картину, художник спочатку працює над окремими її фрагментами, які найбільш рельєфно вимальовуються в його уяві, найбільше хвилюють. Кожний із них підказує щось своє для загального сюжету картини. З кожним із них загальна ідея картини та її сюжет проступають чіткіше, наповнюючи внутрішній світ художника новими думками і почуттями. Важливим є те, що за такої умови не виключена можливість, коли вдала творча знахідка допоможе вийти на якусь значиму ідею. Нехтування стратегією творчої діяльності «Квадратики» нерідко призводить до того, що у тих випадках, коли послідовність дій є необов'язковою, людина-творець витрачає зайвий час на творчий пошук, перебуваючи у полоні відомих стереотипів: «не знаю, з чого почати», «не бачу початку», «не має натхнення», «не вдається із самого початку» і т. д.

Стратегія творчого пошуку «Поезія». Її теж можна віднести до універсальних, зважаючи на можливість застосування в різноманітних сферах людської діяльності, хоч опис її дамо на прикладі літературно-художньої творчості, необхідність занять якою талановитий вітчизняний учений-педагог В. О. Сухомлинський рекомендував усім учням.

Цю стратегію часто використовують під час написання віршів. Вона легко поєднується із стратегіями «Альпініст» і «Квадратики». Свідченням поєднання її з останньою є те, що написання деяких віршів розпочинається із вдало випадково підібраної фрази, яка інколи набирає вигляду голограми.

Наприклад, автора у свій час схвилювала думка про почуття ностальгії, яке переслідує співвітчизників під час розлуки з Батьківщиною. Спочатку на папір лягли слова: «Бо України сонечку жаріти судилося у храмах наших душ». Це кінець фрази. Тепер її необхідно було «надбудувати», закріплюючи і розширюючи створений образ.

Розпочалася спокійна, приємна робота з підбору необхідного для «надбудови» матеріалу. Насамперед були підбрані слова для пошуків потрібних рим. Слідкуємо:

- Жаріти – діти, уміти, віти, квіти, любити, світити і т. д.;
- душ – Буш, вуж, груш, калюж, руж (красиве поетичне українське слово) і т. д.

Уже з наведеного прикладу видно, які широкі можливості появляються для «надбудови» – поглиблення і розширення створюваного художнього образу. «Діти» – образ майбутнього Вітчизни; «уміти» – вихід на думку про вміння збереження своєї національної сутності; «віти» – поетичний образ гілок дерев України, з давніх-давен оспіваний у народних піснях; «квіти» – образ ніжності та чистоти почуттів; «любити» – найуживаніше в ліричній поезії слово; «світити» – це слово із когорти слів, які формують образ чистоти та істини; воно світить у нашій уяві.

Група наступних римованих слів дає вихід на цікаві образи: «Буш» – образ президента наймогутнішої країни світу; «вуж» – образ чогось негативного, нещирого, холодного, слизького; «груш» – образ надзвичайно віддаленого від конкретної ситуації, «калюж» – образ чогось негативного, буденного, брудного, приземленого, міщанського; «руж» – у пісенній українській творчості образ довершеності, краси, чистоти та шляхетності.

Існує чимало й інших методик, стратегій і тактик творчого пошуку. За необхідності їх порівняно неважко відшукати. Ми не ставили собі за мету представити всі відомі з них не тільки тому, що цього неможливо досягнути в рамках статті, а й тому, що вони часто є варіаціями одного і того ж задуму.

Отже, як бачимо, «навчити творчості» неможливо. Але цілком можливо створити такі психолого-педагогічні передумови, які б сприяли формуванню у підростаючої особистості чи майбутнього фахівця рис характеру людини-творця серед них: уміння та бажання використати певну складну проблему як тест для виміру потужності не тільки власного креативного потенціалу, а й емоційно-вольових здібностей; здатність до використання «згорнутої логіки» інтуїції; сміливість дії в зонах хаосу, випадковостей та нестабільності.

Це важливо, з одного боку, з огляду на те, що, як вважають представники медичної галузі знань, потреба в пошуку – «...це потреба в процесі постійних змін. Відмова від останнього, пасивно-оборонна позиція знижують адаптаційні можливості організму, а ... недостатній розвиток творчого мислення може бути причиною невротичних та психосоматичних розладів» [4, с. 20]. А, з другого боку, як впевнені психологи, усе людське життя є сукупністю процесів, з яких лише незначна частина «вирішується свідомо» [1, с. 86].

Вважаємо, що за зразком представлених прикладів творчого пошуку можна технологізувати шляхи вирішення різної складності та спрямованості навчальних проблем як у середній, так і у вищій ланках національної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / К. Дункер // Психология мышления: сб. переводов / под. ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1965. – 234 с.
2. Лукаш В. Педагогіка евристики / В. Лукаш // Рідна школа. – 2002. – № 8–9. – С. 7–9.
3. Эфроимсон В. П. «Божий дар» или естественный феномен? / В. П. Эфроимсон // Народное образование. – 1991. – № 3. – С. 130–135.
4. Психология: словарь / под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Каструбин Э. М. Ключ к тайнам мозга / Э. М. Каструбин. – М.: Триада, 1995. – 215 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

УДК : 378+811.111

Н. Н. ПРИМИНА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ ЧТЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АУТЕНТИЧНЫХ ЛОЦИЙ

Проанализированы психологические особенности обучения будущих судоводителей чтению англоязычной профессиональной аутентичной документации. Рассмотрены психологические основы понимания печатной информации вообще и иноязычной в частности. Освещены процессы восприятия текстовой информации и осмысления зрительно воспринятого материала. Исследованы языковые уровни понимания иноязычного текста. Выявлены особенности перцептивной переработки иноязычной информации в процессе чтения англоязычных лоций.

Ключевые слова: чтение англоязычной профессиональной аутентичной документации, перцептивная переработка иноязычной информации, будущие судоводители, лоции.

Н. Н. ПРИМИНА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ АУТЕНТИЧНИХ ЛОЦІЙ

Проаналізовано психологічні особливості навчання майбутніх судоводів читання англomовної професійної автентичної документації. Розглянуто психологічні засади розуміння друкованої інформації загалом та іншомовної інформації зокрема. Показано процеси сприйняття текстової інформації та усвідомлення зором сприйнятого матеріалу. Досліджено мовні рівні розуміння іншомовного тексту. Виявлено особливості перцептивної переробки іншомовної інформації в читанні англomовних лоцій.

Ключові слова: читання англомовної професійної автентичної документації, перцептивна переробка інішомовної інформації, майбутні судоводії, лоції.

N. N. PRIMINA

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING FUTURE NAVIGATORS READING ENGLISH AUTHENTIC SAILING DIRECTIONS

In the given article the psychological peculiarities of teaching future navigators reading English professional authentic documentation have been analyzed. The psychological foundations of understanding printed information in general and foreign information particularly have been disclosed. The processes of textual information perception and visual material perception comprehension have been analysed. The language levels of foreign text comprehension have been examined. The peculiarities of perceptual transformation of foreign language information while reading English sailing directions have been found out.

Keywords: reading English professional authentic documentation, perceptual transformation of foreign language information, future navigators, sailing directions.

Вследствие политических, экономических и социальных изменений Украина стала открытой для делового международного сотрудничества. Успешное решение профессиональных задач в морской сфере диктует необходимость иметь в распоряжении квалифицированных специалистов-судоводителей, умеющих читать профессиональную литературу на едином международном языке – английском. Это обуславливает потребность в качественной профессиональной подготовке будущих судоводителей, способных быстро и эффективно решать поставленные задачи в сфере мореплавания.

В последние десятилетия в лингводидактическом направлении обучения английскому языку для специальных целей (English for specific purposes) сформировалась самостоятельная отрасль – обучение морскому английскому языку (Е. В. Зимина, В. Н. Зыкова, О. Б. Соловьева, В. Ф. Тенищева, Е. В. Цибульская, М. З. Шишло). Однако попыток обучения будущих судоводителей чтению англоязычных аутентичных профессиональных текстов, а именно лоций, не наблюдалось, что и обусловило тему нашего исследования.

Методологические основы обучения чтению разрабатывали: Л. И. Зильберман, И. А. Зимняя, З. И. Клычникова, Р. Ю. Мартынова, Е. И. Пассов, О. Б. Тарнопольский, С. К. Фоломкина и другие ученые. Проблемы чтения профессионально-ориентированных текстов разнопрофильными специалистами решались в работах таких методистов, как Г. В. Барбанова, О. В. Бирюк, Ю. В. Дегтярева, А. С. Малюга, О. Л. Полякова, С. В. Радецкая и др. Однако ни один из вышеперечисленных ученых не рассматривал психологические особенности процесса обучения чтению будущих судоводителей англоязычной профессиональной аутентичной документации.

Целью статьи является выявление психологических особенностей процесса обучения чтению англоязычной профессиональной аутентичной документации.

Объектом исследования стал процесс обучения будущих судоводителей чтению англоязычной профессиональной аутентичной документации, а предметом – психологические особенности процесса обучения чтению англоязычных лоций.

Изучение теоретического аспекта проблемы дало нам возможность рассмотреть психологические основы понимания печатной информации вообще и иноязычной в частности. Установлено, что психологи (В. П. Зинченко, Ю. А. Сорокин, М. С. Шехтер) рассматривают понимание читаемого в виде двух процессов: 1) восприятие текстовой информации и 2) осмысление зрительно воспринятого материала. Однако необходимо отметить, что подобное разграничение носит условный характер, поскольку на практике перцептивная и смысловая обработка воспринятого текста происходит одновременно и в тесной взаимосвязи. Для исследователей изучение сущности каждого этапа понимания имеет принципиально важное значение, так как позволяет раскрыть специфику изучаемого феномена и разработать рекомендации по организации обучения понимания текста в целом.

Это становится особенно важным, если речь идет о понимании аутентичного иноязычного текста, где оно осложнено не только отсутствием прочных навыков декодирования зрительных знаков в смысловые блоки информации, но и отсутствием в

сознании человека иноязычной формы выражения знакомых смысловых понятий. Другими словами, студенты при чтении иноязычных аутентичных текстов затрудняются как в технической стороне чтения, так и в семантизации незнакомых языковых явлений.

Именно поэтому считаем целесообразным рассмотреть сущность перцептивной и смысловой переработки информации в отдельности. В данной статье проанализируем детально процесс перцептивной переработки информации.

Начальным моментом понимания текста при чтении является его зрительное восприятие. Органы зрения человека выполняют функцию сенсорного инструмента, с помощью которого осуществляется передача сигналов из источника информации (текста) в мозг, где уже с поступлением первых сигналов запускаются психологические механизмы их смысловой обработки. В процессе чтения, утверждает Ю. А. Сорокин, читатель вступает во взаимодействие с некоторой знаковой продукцией – текстом, представляющим собой систему визуальных сигналов, интерпретируемых реципиентом и, как результат, образующих у него систему представлений – смыслов [8, с. 6]. Описанные процессы должны осуществляться автоматизировано, т. е. быть неосознаваемыми самим участником данного вида речевой деятельности. В противном случае декодирование зрительных символов в звуковые будет тормозить восприятие смысла, так как внимание читателя будет концентрироваться не на содержании действия, а на его форме.

Узнавание смысла слова по его графическим символам является значимой составляющей процесса перцептивной переработки печатной информации. По данным исследований В. П. Зинченко и М. С. Шехтер, этот процесс представляет собой сличение опознанного слова с его образцом – эталоном, хранящемся в долговременной памяти читающего и на этой основе его идентификацией [3; 9]. Зрительное восприятие слова сопровождается актуализацией его слухомоторного образа, без чего невозможно его узнавание, так как физиологической природой хранимых в памяти слов является, по мнению Н. И. Жинкина, «двигательный стереотип». «Только то слово может быть признано и узнано, которое уже образовано и двигательные следы которого хранятся в речедвигательном анализаторе» [2, с. 132]. Другими словами, оно проговаривается во внутренней речи и носит редуцированный (свернутый) характер. Именно поэтому скорость чтения про себя в 2–3 раза превышает скорость чтения вслух [10, с. 9].

Необходимо отметить, что рефлексия говорящего или читающего над речью – это осознание всех составляющих ее лингвистических операций и контроль над ее порождением (10, с. 154). Следовательно, чтобы речь состоялась, а в нашем случае письменная речь в такой ее форме, как «чтение», необходимо прежде всего знать весь языковой материал, составляющий тексты. Для приобретения его знания необходима концентрация внимания как на его форме, так и на его смысловом содержании, что соответствует выполнению с этим материалом сознательных операций. Из психологии порождения речи (А. А. Леонтьев) известно, что только те операции сознательные, если они производятся целенаправленно. На основе таких операций могут возникнуть действия более сложного порядка, подлежащие сознательному контролю [5, с. 160].

Но существуют и операции, возникшие путем практического «прилаживания» действия к предметным условиям или путем простейшего подражания. В нашем случае – это обучение чтению значительно отсроченное во времени по отношению к устной речи, т. е. основанное на интуитивно усвоенном языковом материале. Операции последнего рода, как и те условия, которым они отвечают, неспособны сознательно контролироваться без специального условия. Это условие состоит в том, что интуитивно сформированные операции должны также стать предметом актуального осознания, т. е. предметом целенаправленного действия. В противном случае они будут продолжать существовать в обучаемых лишь в форме так называемого «чувства языка».

Итак, языковой материал, составляющий тексты для чтения и тем более такие тексты, как лоции, подлежит осознанному усвоению на этапе формирования техники чтения, т. е. в период обучения перцептивной переработке информации. А так как языковой материал представляет собой лексемы во всех их грамматических формах, то единицей обучения иноязычному чтению на данном этапе должно быть слово в его лексическом аспекте и грамматическая форма в ее грамматическом аспекте. При этом следует подчеркнуть, что их взаимосвязь незыблема. Ведь

можно знать смысл слова, но оказаться в затруднении понять его в требуемой контекстом форме. Например, слово «bearing» ассоциируется у будущих судоводителей с его основным значением «пеленг», а выражение «to bring to bear» может вызвать затруднительную семантизацию, если не знать, что «bearing» является производным от «to bear» в значении «привести в створ по пеленгу».

Психологи обращали столь пристальное внимание на понимание иноязычных языковых явлений, составляющих текст, так как их многочисленные эксперименты показывали, что обучаемые могут знать значения всех слов в предложениях, но не понимать их смысла. Такие выводы делает А. Н. Соколов при исследовании речевых обобщений и речевых семантических комплексов при переводе иностранных текстов. Ученый установил причины нарушения семантической логики при восприятии читаемого на иностранном языке. Ими являются невозможность семантизации языкового явления в его нестандартном значении или неизвестной грамматической форме, а также в случае его сочетания с другими, пусть даже известными по смыслу словами, но в комплексе создающими выражение, неадекватное по сути каждому из входящих в него лексических элементов [7, с. 65–70]. Такие явления в лексикологии принято называть устойчивыми словосочетаниями или идиоматическими выражениями.

Именно поэтому языковую ступень понимания иноязычного текста З. И. Клычникова подразделяет на три уровня: первый – это уровень понимания отдельных слов или «понимания категориально-познавательной информации»; второй – это уровень понимания словосочетаний, т. е. понимание категориально-познавательной и частично ситуативно-познавательной информации текста; третий – предполагает понимание отдельных предложений и всех трех планов сообщения: логического, эмоционального и побудительного [4, с. 135].

Рассмотрим каждый из названных уровней детально.

Первый языковой уровень понимания текста. Этот уровень характеризуется тем, что реципиент идентифицирует только отдельные объекты (предметы и явления), о которых сообщается в тексте. Реализация этого уровня возможна при слабом владении иностранным языком или чрезвычайно сложном сообщении, суть которого с трудом распознается при семантизации ключевой лексики [4, с. 136].

В процессе обучения иностранному языку слово вводится вне контекста, что соответствует методической точки зрения И. М. Бермана, П. Б. Гурвича, Р. Ю. Мартыновой, В. М. Плахотника. Эти ученые считают, что изолированное слово в его начальной форме позволяет усмотреть в нем не только основной смысл, но и основу для образования производных лексем (to read – reader, to play – playing, quick – quickly). Однако оставлять изолированное слово в сознании учащихся на длительное время противоречит психологическому механизму его осознания, так как осознание, по определению психологов, состоит в способности его соединения с другими изученными словами, но только теми, которые могут быть объединены с новым по лингвистической форме и по смысловому содержанию [6]. Именно поэтому вышеописанный первый уровень понимания текста предопределяет второй, который состоит в понимании словосочетаний как свободных, так и устойчивых.

Второй языковой уровень понимания текста. Этот уровень характеризуется пониманием связи предметов и явлений и требует уже знания грамматики данного иностранного языка, так как в словосочетаниях слова либо изменяют свою форму, либо в них появляются дополнительные слова – предлоги, частицы, артикли. Названные языковые явления обеспечивают лингвистические и смысловые отношения между словами, поэтому читающий прочитывает текст про себя по синтагмам, воспринимая часть слов, входящих в них [4, с. 136].

При этом следует отметить, что конкретное содержание всей фразы не представляет собой суммы предметного значения отдельных слов. Чаще всего оно складывается из значительно большего числа компонентов, одним из которых является смысловое отношение слов между собой.

Как показывают наши наблюдения, понимание связи слов зависит от ее языковой выраженности и от степени совпадения средств выражения этой связи в родном и иностранном

языках. Чем явственнее выражена связь между словами, тем легче понять конкретное содержание фразы.

Необходимо отметить, что следует формировать механизм осмысления сочетаемости слов. Он состоит в развитии у читающего «умения проникнуть во внутреннюю форму слова и на основе этого антиципировать лабильность его связей с другими словами. Элементарным подтверждением необходимости развивать это начальное умение чтения, граничащее с его навыком, могут быть часто наблюдаемые трудности в установлении сочетаемости слов, которые отдельно хорошо знакомы. Например, курсанты третьего курса хорошо знают слово *light* – *огонь* и слово *flash* – *вспышка*, однако словосочетание «*a flashing light*», обозначающее «*проблесковый огонь*», труднодоступно им для понимания.

Третий языковой уровень понимания текста. Этот уровень характеризуется семантизацией более сложных грамматических явлений, чем те, которые имели место в словосочетаниях. Эта сложность, по определению И. М. Бермана, состоит в обучении студентов механизмам структурирования линейного ряда предложений с их расчленением на словосочетания и слова, что соответствует аналитическим умственным операциям, а затем объединением вычлененных, уже семантизированных структур в целостные смысловые группы, что соответствует синтезированным умственным операциям [1, с. 90].

Для выполнения этих умственных операций грамматического характера студентам следует научиться опознавать иноязычные грамматические явления на основе грамматических признаков, которые выступают показателями семантизируемых явлений. К таким грамматическим признакам И. М. Берман относит следующие:

1. Положительные и нулевые признаки (положительными признаками принято называть маркированные, а нулевыми – немаркированные) Например, *I steer- I steered*. В первом случае глагол характеризуется нулевым признаком, что означает его начальную форму, во втором случае, глагол характеризуется положительным признаком, так как он маркирован окончанием *-ed*, что означает выражение им действия в прошедшем времени.

2. Омонимические признаки. Они представляют собой трудность при овладении пассивной грамматикой английского языка. Омонимия распространяется не только на грамматические аффиксы: *I ask – they ask; I ask – if I ask*; но и на строевые и служебные слова: *since (adv.), since (conj.), since (prep.)*.

3. «Ложные признаки». Эти признаки представляют собой явления, вызванные случайным совпадением в положении букв или слов, которые в действительности грамматическими показателями не выступают. Так, например, конечная “*s*” у существительного *a lens - оптическое стекло*. В процессе обучения «*ложные признаки*» должны быть превращены в неграмматические сигналы; и такие явления в предложениях подлежат анализу и запоминанию.

4. Коррелятивные признаки. Если у грамматического признака отсутствуют омонимы, то он может рассматриваться в качестве *независимого*, не требующего соотносительности с другими признаками для его однозначной идентификации. Например, суффикс *-ize* не требует соотносительности с другими признаками для опознавания по нему глагола. А значение словоизменяющих суффиксов (*-s, -ed, -ing, -er, etc.*) в связи с их омонимичностью может быть установлено только в корреляции с другими признаками. При опознавании морфологических форм в качестве коррелятивных выступают синтаксические признаки строя предложения, которые различаются как *достаточные* (в том числе необходимые и вариативные) и *дополнительные*. Отправными при обучении являются всегда признаки *необходимые*, которые в каждом случае сочетаются с соответствующими или достаточными [1, с. 94].

Приведенные примеры наглядно демонстрируют важность знания грамматики, понимание смысла грамматических форм для адекватного восприятия излагаемого иноязычного материала. К такому выводу пришел и А. Н. Соколов. Ученый доказал, что для семантизации предложения читающий прежде всего обращает внимание на ключевые слова, к которым он интуитивно относит существительные и глаголы, а при их первичной семантизации понимает их значение в начальной форме, т. е. без учета имеющихся у них окончаний, суффиксов, или их положения в предложениях относительно других вспомогательных слов. Такая первичная семантизация чаще всего приводит к искаженному смыслу фразы, что

доказывает неправомерность восприятия слова вне его формы, представленной в тексте. Результаты исследований А. Н. Соколова показали, что связь между опорными словами и характером их грамматических категорий не только имеется, но и является важным признаком семантизации. Поэтому первичная неадекватная семантизация фразы на основе понимания смысла начальной формы существительных и глаголов трансформировалась в адекватную путем осмысления грамматических форм не только ключевых, но и вспомогательных слов.

Отсюда следует, что возможность непосредственного понимания иноязычного текста должна основываться на том, что все стороны значения слов – лексическая, синтаксическая и контекстная – объединяются в сознании читателя в единое значение или смысл. А сопровождающие иноязычное чтение такие умственные операции, как анализ, синтез, сравнение, умозаключение, смогут проходить в редуцированной, т. е. свернутой форме внутренней речи лишь в том случае, если все грамматические формы слов в предложении будут бегло восприниматься читателем на основе их предварительного детального изучения и осознания [7, с. 65–73].

Итак, особенности перцептивной переработки иноязычной информации в процессе чтения иноязычных лоций состоят в следующем: 1) в знании значений всех слов, употребляемых в профессиональной морской документации, а именно лоциях; 2) в знании значений всех грамматических форм, ключевых и вспомогательных языковых явлений; 3) в способности бегло идентифицировать грамматические формы языковых явлений по их грамматическим признакам; 4) в способности бегло семантизировать смысл предложения на основе беззатруднительного понимания значений всех составляющих его элементов.

Смысловая переработка англоязычных лоций также имеет свои отличительные специфические особенности, о которых мы будем говорить далее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берман И. М. Методика обучения английскому языку / И. М. Берман. – М.: Высшая школа, 1970. – 230 с.
2. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
3. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание; / под ред. В. П. Зинченко Б. Г. Мещерякова – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 130 с.
4. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на английском языке / З. И. Клычникова. – М.: 1973. – 198 с.
5. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
6. Мартинова Р. Ю. Системно-комунікативний спосіб навчання іноземних мов // Український патент. – № 48831. – А, 2002.
7. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.
8. Сорокин Ю. А. Психолінгвістическі аспекти вивчення тексту / Ю. А. Сорокин. М.: Наука, 1985. – 168 с.
9. Шехтер М. С. Зрительное опознание / М. С. Шехтер. – М.: Педагогика, 1981. – 264 с.
10. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.

УДК 796 : 613.7

І. В. ШЕРЕМЕТ

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЯК СКЛАДОВА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Подано визначення поняття здорового способу життя, розглянуто його складові. Доведено взаємозв'язок фізичної культури та спорту як одних із найбільш вагомих засобів, що сприяють формуванню здорового способу життя. На основі аналізу літератури розкрито зміст поняття «оптимальний руховий режим». Окреслено ефективні методи формування здорового способу життя.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, здоров'я, фізична культура, фізичне здоров'я, фізичні вправи.*

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Подано определение понятия здорового образа жизни, рассмотрены его составляющие. Доказана взаимосвязь физической культуры и спорта, как одних из наиболее весомых средств, способствующих формированию здорового образа жизни. На основе анализа литературы раскрывается такое понятие, как оптимальный двигательный режим; изложены методы формирования здорового образа жизни.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, здоровье, физическая культура, физическое здоровье, физические упражнения.*

I. V. SHEREMET

HEALTHY LIFESTYLE FORMATION AS A COMPONENT OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

This article presents a definition of the notion “healthy lifestyle” and its components. There has been proved an interconnection of physical culture and sports as of the most important means, which enfavor formation of healthy lifestyle. On the basis of scientific literature analysis, the essence of the term “optimal motive mode” was explained. Effective methods of healthy lifestyle formation have been presented in this article.

Keywords: *healthy lifestyle, health, physical culture, physical health, physical exercises.*

У сучасних умовах зниження духовного потенціалу та здоров'я молоді, особливо підлітків, стає відчутною реальністю необхідність формування їхніх духовних потреб, здорових звичок, фізичного загартування, здорового способу життя загалом одного з пріоритетних напрямів діяльності сучасної освіти України.

Стан проблеми формування здорового способу життя викликає значне занепокоєння та потребує окремої уваги: вживання молоддю алкоголю, тютюну, наркотиків, небезпечна сексуальна поведінка, знижена фізична активність, надмірна вага, наявність хронічних захворювань, психологічний дискомфорт. Як відомо, активне набуття таких шкідливих звичок припадає на підлітковий вік.

Це зумовлено, з одного боку, зменшенням турботи держави про функціонування здорового способу життя, а з іншого – зниженням інтересу молоді до занять фізичною культурою та спортом. Разом з тим здоровий спосіб життя кожного громадянина є предметом серйозної уваги в більшості передових країн світу, адже там добре розуміють суть виразу: «здорова людина – здорова нація». Тому проблема здорового способу життя та оздоровлення молоді на сучасному етапі розвитку української держави є дуже важливою.

Мета статті – висвітлення проблеми формування здорового способу життя засобами фізичної культури і спорту як домінуючих чинників.

Здоров'я є першою та найважливішою потребою людини, яка визначає здатність до праці та забезпечує гармонійний розвиток особистості. Здоровий спосіб життя – це раціонально організований, активний, трудовий, гартувальний та одночасно такий, що захищає від негативного впливу навколишнього середовища, спосіб життя, який дозволяє до старості зберігати моральне, психічне й фізичне здоров'я. Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, «здоров'я – це стан фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та фізичних дефектів».

Найважливішою умовою здорового способу життя є оптимальний руховий режим. Його основу складають систематичні заняття фізичними вправами та спортом, які ефективно зміцнюють здоров'я й розвивають фізичні здібності молоді, сприяють збереженню здоров'я та удосконаленню рухових навичок, підсилюють профілактику несприятливих вікових змін. При цьому фізична культура і спорт є найважливішим засобом виховання.

У вихованні здорового способу життя важлива складова – це залучення учнів до занять фізичною культурою, упровадження в повсякденне життя науково обґрунтованих методик щодо раціонального режиму праці, харчування, рухової активності, відпочинку. Діти, котрі постійно займаються фізичною культурою, зокрема фізичними вправами, та зазнають

«здорових» фізичних навантажень, як показує практика, гармонійно розвиваються, духовно й тілесно, що є одним із факторів, необхідних у період зростання та становлення молоді.

Здоровий спосіб життя є невід'ємною складовою фізичного здоров'я людини, але водночас і найбільш проблематичною: дотримуватися його засад чи ні завжди залежить від більш або менш свідомого вибору людини. Головними «ворогами» здорового способу життя можна вважати так звані «культурні забобони», деякі соціальні чинники (недостатня матеріальна забезпеченість тощо), а також різні шкідливі звички, які мають одночасно психологічну, культурну і соціальну природу. Фізичне виховання та спорт покликані послабити та нейтралізувати дію цих негативних факторів, від яких щороку зростає смертність та погіршується загальний стан здоров'я населення України.

Здоровий спосіб життя не можна «придбати» раз і назавжди на якомусь етапі виховання і розвитку особистості. Спосіб життя може бути здоровим лише тоді, коли він розвивається, доповнюється різними новими корисними для здоров'я елементами, звичками, а відтак вдосконалюється. Тому здоровому способу життя треба постійно вчитися, а, отже, необхідно виховувати потребу в цьому.

Стиль здорового способу життя обумовлюється особистісно мотиваційними особливостями, можливостями і нахилами молоді людини. Він передбачає активну діяльність, спрямовану на збереження й зміцнення особистого здоров'я. Закцентуємо увагу на основних компонентах:

- свідоме, цілеспрямоване застосування різних форм і засобів фізкультурної активності;
- цілісне засвоєння гігієнічних навичок і навичок збереження здоров'я;
- використання природних факторів у зміцненні здоров'я (загартування) і цивілізоване ставлення до природи;
- активна боротьба зі шкідливими звичками і прагнення до їх викорінення;
- впровадження здорового способу життя в життя кожної людини і суспільства.

Під індивідуальним стилем здорового способу життя необхідно розуміти притаманний конкретній людині спосіб організації життєдіяльності, який враховує індивідуальні інтереси, потреби, можливості і зв'язок їх з навчальною, професійною і побутовою діяльністю [10].

Основною з умов, яких треба дотримуватись для збереження й зміцнення здоров'я, є правильно організована і достатня за обсягом та інтенсивністю рухова активність.

Фізична активність людини є головним і вирішальним фактором збереження і зміцнення здоров'я, нічим не замінимим засобом профілактики недуги і сповільнення процесів старіння організму.

Руховий режим людини неоднаковий у різному віці. Для школярів і студентів він рекомендований науковцями в обсязі 8–12 годин у тиждень [2]. Однак загальне в тому, що фізична активність абсолютно необхідна дитині, молодій і дорослій людині, людині похилого віку. Вона повинна бути постійним фактором життя, головним регулятором усіх функцій організму.

Відтак фізична культура не лише одна із складових, й найголовніший компонент здорового способу життя. Вона передбачає щоденну ранкову гігієнічну гімнастику, регулярні фізкультурно-оздоровчі заняття, систематичні процедури загартування, а також інші види активності, спрямовані на збереження й зміцнення здоров'я.

Тому так гостро і стоїть на сучасному етапі завдання для всіх керівників фізичної культури, вихователів, вчителів, батьків, людей, які ведуть здоровий спосіб життя, формувати у молодого покоління цінності здорового способу життя.

Методи формування здорового способу життя можуть бути різними: методи переконання, методи вправ, позитивного і негативного прикладу, методи заохочування і покарання.

Під методом переконання розуміється такий вплив на молодь, за якого фактором виховання є слово: розповіді, лекції, бесіди, диспути, телебачення.

Без сумніву, основним методом формування здорового способу життя могло б бути телебачення, якби воно рекламувало фізичну культуру і здоровий спосіб життя хоча б на рівні 10%.

Правильне фізичне виховання великою мірою сприяє повноцінному психічному розвитку дитини та вдосконаленню її рухових функцій.

Принцип різнобічного і гармонійного розвитку організму передбачає забезпечення планомірного й цілеспрямованого розвитку всіх його органів та систем і фізичних якостей людини.

Організм всебічно розвивається, якщо систематично зазнає дії різноманітних фізичних навантажень, зокрема фізичних вправ. Відомо, що в організмі є понад 630 м'язів і 230 суглобів. Їхнє нормальне функціонування передбачає інтенсивне і систематичне навантаження кожного з них. Однак у виконанні певної вправи бере участь обмежена кількість м'язів і суглобів. Тому для оптимального фізичного розвитку необхідно використовувати комплекс різноманітних вправ, які б забезпечували функціонування всіх м'язів і суглобів людини.

Чим більше м'язів бере участь у виконанні конкретної фізичної вправи, тим істотніші фізіологічні (в органах) і біохімічні (в клітинах) зрушення відбуваються в організмі, тим ефективніший їхній вплив на всебічний фізичний розвиток дитини [1; 4].

Принцип оздоровчої спрямованості фізичної культури полягає в організації фізичного виховання і, зокрема, занять фізичними вправами так, щоб вони сприяли профілактиці захворювань учнів, зміцненню їхнього здоров'я. У процесі фізичного виховання слід забезпечувати таке поєднання роз'яснювальної, виховної роботи і різних форм практичних занять фізичними вправами, під час яких фізична культура стає усвідомленим обов'язковим компонентом режиму для школяра.

Згідно з «Положенням про фізичне виховання учнів загальноосвітньої школи» система занять школярів фізкультурою і спортом включає такі пов'язані між собою форми:

- уроки фізичної культури;
- фізкультурно-оздоровчі заходи протягом шкільного дня (гімнастика перед уроками, фізкультурні хвилинки під час уроків, ігри й фізичні вправи на перервах і в режимі продовженого дня);
- позакласна спортивно-масова робота (заняття в гуртках фізичної культури і спортивних секціях, спортивні змагання);
- позашкільна спортивно-масова робота та фізкультурно-оздоровчі заходи за місцем проживання учнів (заняття в дитячо-юнацьких спортивних школах, туристичних гуртках і т. д.);
- самостійні заняття учнів фізичними вправами вдома, на пришкольних і дворових майданчиках, стадіонах тощо [4; 5].

Систематичні заняття фізкультурою позитивно впливають на розвиток учнів у школі та сім'ї, спонукають їх дотримуватися правильного режиму і вимог гігієни.

Уроки фізичної культури є основною формою фізичного виховання учнів. Вони обов'язкові для всіх школярів (за винятком тих, хто за станом здоров'я віднесений до спеціальної медичної групи). Уроки повинні активно сприяти успішному здійсненню позакласної і позашкільної роботи з фізичного виховання, формуванню в учнів інтересу і звички до занять фізичними вправами в повсякденному житті. Необхідно підвищувати вплив уроків фізкультури на вдосконалення інших форм фізичного виховання. Відомо, що навіть за умови якісного проведення уроків їх безпосередній вплив на фізичний розвиток учнів недостатній. Наукові дослідження доводять, що урок фізкультури забезпечує в середньому лише 11% гігієнічної норми рухової активності школяра. У зв'язку з цим необхідно збагачувати і правильно поєднувати різні форми фізичного виховання учнів і фізкультурно-оздоровчої роботи [1; 7; 8].

Спрямованість навчальної і позакласної роботи з фізичної культури на масове залучення учнів до систематичних занять фізичною культурою і спортом великою мірою сприяє зміцненню здоров'я вихованців школи, підвищенню рівня їхньої фізичної і розумової працездатності.

Гімнастика перед заняттями повинна проводитися в школі за 20 хв. до початку уроків. Роль її надто важлива, адже вона сприяє вирішенню певних виховних і організаційних завдань. Зауважимо, що на відміну від ранкової зарядки, для гімнастики перед заняттями існують деякі обмеження (виконується в шкільній формі), проте все це не знижує її властивості для розвитку фізичної культури школярів й тому, що для більшості учнів загальноосвітніх шкіл ранкова гімнастика вдома не стала обов'язковою. Лише за умови масового залучення дітей до повсякденного виконання ранкової зарядки відпаде необхідність у гімнастиці перед заняттями.

Звертаємо увагу також на фізкультхвилинки під час уроків, які сприяють підвищенню розумової й фізичної працездатності учнів. Видатний педагог К. Д. Ушинський зазначив: «Дайте дитині трохи порухатися і вона знову подарує вам 10 хвилин уваги, а десять хвилин жвавої уваги, якщо ви зуміли їх використати, дадуть вам більше, ніж цілий тиждень напівсонних занять» [9].

У зв'язку з цим вчені рекомендують виділяти на кожному уроці, особливо третьому і наступних, 1–2 хв. для проведення фізкультхвилинки. Перед її початком провітрюється класна кімната, потім під керівництвом учителя учні виконують ряд фізичних вправ. Особлива увага приділяється тим вправам, які допомагають запобігти негативному впливу сидячого способу життя на фізичний розвиток дитини (порушенню постави і деформації будови тіла), сприяють більшому насиченню організму киснем [9].

Організоване проведення ігор, змагань та фізичних вправ на великих перервах є важливим фізкультурно-оздоровчим засобом у режимі шкільного дня. Відомо, що ефективність відпочинку учнів і підготовки їх до навчання залежить від того, як вони проводять перерви.

Під час великих перерв рекомендується добирати фізичні вправи згідно з віковими можливостями школярів, проводити їх на свіжому повітрі. Бажано, щоб усі фізкультурно-оздоровчі засоби на великих перервах здійснювалися в ігровій, а якщо рівень підготовленості учнів приблизно однаковий, то і в змагальній формі. На перервах потрібно організовувати тільки вже засвоєні учнями ігри чи рухові дії.

Щоденне проведення в школі гімнастики перед заняттями, фізкультхвилинки і рухливих перерв сприяє підвищенню не тільки фізичної, а й розумової працездатності учнів [2, с. 9].

Однак необхідно з усією відповідальністю зрозуміти, що успішне вирішення проблеми здоров'я можливе лише тоді, коли молода людина поряд з правильно організованою руховою активністю буде систематично виконувати й інші складові збереження здоров'я: правильно дихати, правильно пити, правильно їсти, правильно розслабляться, правильно берегтись, правильно думати.

Для ефективної організації здорового способу життя молодому поколінню необхідно систематично слідкувати за своїм способом життя і намагатись дотримуватись наступних умов: достатня рухова діяльність; раціональне харчування; наявність чистого повітря і води; постійне загартовування; найбільш можливий зв'язок з природою; дотримання правил особистої гігієни; відмова від шкідливих звичок; раціональний режим праці і відпочинку. Все це разом і є дотримання здорового способу життя.

Таким чином, фізична культура і спорт є важливим чинником формування здорового способу життя учнів. Саме під час занять фізичною культурою і спортом відбувається усвідомлення важливості дотримання основних здоров'язберігаючих принципів. Тільки за допомогою постійного фізичного вправління можна досягти збільшення активності організму та розвинути його фізичний потенціал. Крім того, варто вказати на високу кваліфікованість педагога, який на заняттях фізичної культури має не тільки контролювати фізичні показники розвитку учнів, а й мотивувати їх на формування здорового способу життя, самовиховання й самовдосконалення у процесі навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенко А. Руховий режим учнів початкових класів: навчально-методичний посібник / А. Борисенко, С. Цвек. – К.: Радянська школа, 1989. – 190 с.
2. Брахман И. И. Валеология – наука о здоровье / И. И. Брахман. – М.: Физическая культура и спорт, 2002. – 208 с.
3. Гавенко В. Л. Проявление нарушений психического здоровья студентов: концептуально-психологический подход / В. Л. Гавенко // Здоровый образ жизни и физическая культура студентов: социологические аспекты. – Вып. 1. – М. Харьков, 1990. – С. 74–77.
4. Качашкін В. М. Методика фізичного виховання / В. М. Качашкін. – К.: Просвіта, 1989.
5. Коваль В. Ю. Шляхи формування здорового способу життя у молодого покоління / В. Ю. Коваль. – Херсон, 2010.
6. Козленко Н. А. Школьникам в привычку заниматься физкультурой / Н. А. Козленко. – К.: Радянська школа, 1985.
7. Основи здоров'я і фізична культура: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–11 класи. – К.: Початкова школа, 2001. – 112 с.

8. Петрик О. І. Медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя: курс лекцій: навч. посібник для студентів ун-тів та пед. ін-тів / О. І. Петрик. – Львів: Світ, 1993. – 119 с.
9. Полулях А. Формування здорового способу життя школярів засобами фізичного виховання в умовах ступеневої освіти / А. Полулях // Фізичне виховання в школі. – 2002. – № 4. – С. 35–38.
10. Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи / за заг. ред. М. Лук'яченка, Ю. Шкретія, Е. Боляха, А. Матвеева. – Дрогобич: КОЛО, 2005. – 124 с.

АВТОРИ НОМЕРА

БАК Вікторія Федорівна	вчитель біології Артемівського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 11 ім. Артема – багатoproфiльний лицей»
БУЯК Богдан Богданович	доктор філософських наук, професор кафедри філософії та економічної теорії Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
БОДНАР Світлана Вікторівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Одеського інституту фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі
ВАСИЛЮК Алла Володимирівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка
ВИННИЧУК Олег Теофілович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГЛУШКО Тетяна	аспірантка кафедри західних та східних мов і методів їх викладання Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського
ДІДУК-СТУП'ЯК Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови та культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЖИРСЬКА Галина Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної біології та методики навчання природничих дисциплін ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЗІЯДІНОВА Ріана Ісаївна	здобувачка кафедри педагогіки РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет»
КАЛЕНСЬКА Віра Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет»
МАТВІЙЧИНА Світлана Володимирівна	викладач фінансово-економічного коледжу Буковинського державного фінансово-економічного університету
МИСЬКІВ Валентина Анатоліївна	аспірантка кафедри англійської філології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МУШИНСЬКІ Адам	кандидат педагогічних наук, директор осередку курсової підготовки «Мада» м. Глогув (Польща)
НАХОД Світлана Анатоліївна	аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки Дніпропетровського університету імені А. Нобеля
ОПАЛЮК Тетяна Леонідівна	асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ Степан Сергійович	доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної і соціальної педагогіки та управління освітою Рівненського державного гуманітарного університету
ПРИМІНА Наталія Миколаївна	викладач кафедри англійської мови № 1 Одеської національної морської академії

АВТОРИ НОМЕРА

СТЕПАНЮК Алла Василівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної біології та методики навчання природничих дисциплін ТНПУ імені Володимира Гнатюка
СВІТЛИЧНА Олена Русланівна	старший викладач кафедри англійської філології та перекладу Дніпропетровського університету імені А. Нобеля
СМОЛІНСЬКА Олеся Євгенівна	докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Я. Франка
ТОПОРІВСЬКА Ярослава Володимирівна	асистент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ТИНКАЛЮК Оксана Володимирівна	викладач кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка
ТУР Оксана Миколаївна	кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри українознавства, культури та документознавства Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка
ЦІДИЛО Іван Миколайович	кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ШЕРЕМЕТ Ігор Віталійович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЮХНО Оксана Іванівна	аспірантка кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	3
<i>БУЯК Б. Б. Глобалізаційні виклики сучасній університетській освіті</i>	3
<i>ЮХНО О. І. Організація навчального процесу у політехнічних інститутах України (50– 80-ті роки ХХ століття)</i>	11
<i>ВИННИЧУК О. Т. Фізична культура в освітній практиці Буковини кінця ХІХ – початку ХХ століття</i>	17
<i>НАХОД С. А. Педагогічна взаємодія як базисна категорія інтерактивного навчання</i>	23
<i>СМОЛІНСЬКА О. Є. Поняття культурно-освітнього простору в сучасній педагогічній науці</i>	30
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА	36
<i>ТОПОРІВСЬКА Я. В. Технологія підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій: організація та результати експерименту</i>	36
<i>ТИНКАЛЮК О. В. Методологічні аспекти формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійного іншомовного спілкування</i>	41
<i>ЦІДИЛО І. М. Навчальні проекти як засіб застосування знань у практичній діяльності майбутніх інженерів-педагогів</i>	48
<i>ТУР О. М. Професійно-комунікативна компетентність майбутнього документознавця: зміст і структура</i>	53
<i>ОПАЛЮК Т. Л. Адаптивне навчання студентів та його структура</i>	57
<i>МАТВІЙЧИНА С. В. Саморозвиток особистості студентів коледжу під час вивчення предметів природничого циклу на основі компетентнісного підходу</i>	62
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	68
<i>БАК В. Ф., СТЕПАНЮК А. В. Методика формування біоетичних знань школярів у процесі вивчення біології</i>	68
<i>ЖИРСЬКА Г. Я. Формування в учнів ціннісного ставлення до природи як компонента екологічної культури</i>	74
ЛІНГВОДИДАКТИКА	82
<i>ЗІЯДІНОВА Р. І., КАЛЕНСЬКА В. П. Формування орфографічної компетентності молодших школярів в умовах російсько-української двомовності</i>	82
<i>ДІДУК-СТУГ'ЯК Г. І. Дискурсно-текстологічний і прагматико-комунікативний аспекти лінгвометодичної інноваційної макротехнології «Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови» в основній школі</i>	88
<i>ГЛУШКО Т. В. Моделювання процесу навчання читання англомовної періодици</i>	96
<i>БОДНАР С. В. Формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови</i>	103
<i>МИСЬКІВ В. А. Діагностика рівня сформованості граматичної компетенції у процесі вивчення англійської мови після німецької</i>	108
<i>СВІТЛИЧНА О. Р. Сучасні підходи щодо визначення перекладацької компетентності в усному послідовному перекладі</i>	116
ЗА РУБЕЖЕМ	125
<i>ВАСИЛЮК А. В. Поширення польського досвіду у практику реформування вітчизняного шкільництва</i>	125
<i>МУШИНСЬКІ А. Система професійного консультування як передумова процесу професійної підготовки дорослих у Польщі</i>	132

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	137
<i>ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ С. С. Проблема психолого-педагогічного інструментарію формування творчої особистості</i>	<i>137</i>
<i>ПРИМИНА Н. Н. Психологічні особливості навчання майбутніх судноводіїв читання англомовних автентичних лоцій.....</i>	<i>141</i>
<i>ШЕРЕМЕТ І. В. Формування здорового способу життя як складова фізичної культури і спорту.....</i>	<i>146</i>
АВТОРИ НОМЕРА.....	152
ЗМІСТ	154



Здано до складання 15.05.2014. Підписано до друку 27.05.2014. Формат 60 x 84/8. Папір друкарський.
Умовних друківаних аркушів — 9,6. Обліково-видавничих аркушів — 14,02.
Замовлення № 99. Тираж 300 прим. Безкоштовно.
Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2