Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Наукові записки

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Серія: педагогіка

1’2016

Тернопіль

Ministry of education and science, youth and sports of Ukraine
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Scientific Issues

of Ternopil Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University

Section: pedagogy

1’2016

Ternopil

Збірник – наукове фахове видання
(затверджено наказом МОН України
№ 1021 від 07.10.2015 р.)

Edition is included in the list of ***scientific professional publications*** *of Ukraine*
by the Ministry of Education and Science of Ukraine (# 1021 of 07.10.2015)

Свідоцтво про реєстрацію КВ № 15881-4353р, видане
Міністерством юстиції України 26.10.09.

Certificate of registration KB №15881-4353p issued
by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 26.10.09.

Електронну версію журналу включено до
Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

The electronic version of the journal is included in the database
of ***Vernadsky National Library of Ukraine***

Збірник зареєстровано в міжнародних
каталогах періодичних видань та базах даних:

The journal is registered in the International
catalogs, periodicals and databases:

РІНЦ (договір № 454-07/2014 від 23.07.2014 р.)
Scientometric Database of Russian Science Citation Index
(agreement #454-07/2014 July 23, 2014)

CiteFactor

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Google Scholar

Index Copernicus

The Journals Impact Factor (JIF)

Open Academic Journals Index (OAJI)

OpenAIRE

Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Researchbib Journal Index and Archive (ResearchBib)

Scientific Indexing Services (SIS)

Universal Impact Factor

ББК 74
Н 34

The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy. – 2016. – № 1. – 217 p.

Published according to the decision taken by the academic council of
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
from 26 February 2016 (record of proceedings № 6)

Journal Editor Gregory Tereshchuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Subeditor Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Editorial board:

Iryna Zadorozhna, Doctor of Pedagogical Sciences Professor (Ukraine)

Volodymyr Kravets, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Meyer Berdn, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Germany)

Halyna Meshko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Liliya Morska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Bohuslav Petrulevych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

Vira Polishchuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Myroslav Freiman, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

Stanislava Freiman, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

Olexandra Yankovych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Literary editor: Candidate of Historical Sciences, Assistant-Professor **Petro Hutsal**

Computer imposition: Lidiia Hryhorchuk

Founder: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

© Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, 2016

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2016. – № 1. – 217 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 26 лютого 2016 року (протокол № 6)

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, професор

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, професор

Бердн Меєр — доктор педагогічних наук, 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: Лідія Григорчук

Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2016

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.11

Н. В. КІЧУК

СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ – ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Актуалізовано потребу у поглибленні наукових уявлень про процес формування здатності майбутніх учителів початкових класів до педагогічного проектування освітнього простору сучасної школи першого ступеня – ресурсу модернізації навчально-виховного процесу. Доведено доцільність вмотивованого запровадження інтерактивних технологій реалізації студентоцентрованого навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) як передумови ефективного формування професійної компетентності у майбутніх педагогів.

***Ключові слова**: освітнє середовище, навчально-розвивальне середовище, педагогічне проектування, вчитель початкових класів, провідна діяльність особистості.*

Н. В. КИЧУК

СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА – ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Актуализировано изучение процесса формирования способности будущего учителя начальных классов к педагогическому проектированию образовательной среды школы первой ступени – ресурса модернизации учебно-воспитательного процесса. Обоснована целесообразность расширения научных представлений об интерактивных технологиях реализации студентоцентрованого обучения в вузе как предпосылки формирования у будущих педагогов профессиональной компетентности.

***Ключевые слова**: образовательная сфера, учебно-развивающая среда, педагогическое проектирование, учитель начальных классов, ведущая деятельность личности.*

N. KICHUK

PROVIDING EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR PRIMARY SCHOOL PUPILS: PERSONAL AND PROFESSIONAL VOCATION OF A MODERN SCHOOL TEACHER

The article modifies the necessity to deepen the scientific understanding of the process of forming the ability of future primary school teachers to design the teaching educational environment of modern primary school which is the resource of modernization of the educational process. The paper proves the expediency of the motivated implementation of interactive technologies of student-centered teaching in a higher education establishment as a prerequisite for the efficient formation of professional competence of future teachers.

***Key words**: educational environment, training and development environment, pedagogical planning, primary school teacher, main activity of the individual.*

За сучасних умов центрованості на ідеї, що не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а школу до неї (Н. Бібік, А. Богуш, Я. Кодлюк, О. Савченко та ін.), актуалізується

проблема вибудовування, зокрема, початкової ланки освіти як своєрідної підсистеми, кожна складова котрої спроможна реалізовувати формуючий вплив на особистість молодшого школяра. З огляду на те, що і молодші школярі, і батьки, і соціум загалом розраховують на незаперечність успішної початкової освіти особистості (через виняткову увагу цієї ланки у становленні молодшого школяра, який має бажання і вміє вчитися та здатний розкрити свої найкращі людські якості), загострюється такий сегмент окресленої проблеми: чи всі педагогічні ресурси нині повністю задіяні у процес становлення дитини як успішного школяра?

При цьому варто брати до уваги унікальну своєрідність початкової освіти як системи. Йдеться, зокрема, про відносну самостійність початкової ланки освіти та завершеність початкового етапу навчання молодшого школяра, про багатопредметність, що базується здебільшого на компетентному застосуванні вчителем початкової школи інтегрованого підходу, оскільки він як фахівець є багатопредметником, здатним чи не найбільш успішно реалізовувати міжпредметні зв`язки протягом здійснення керівництва навчально-виховним процесом протягом тривалого часу – 3–4 роки навчання дитини.

Як засвідчують результати фундаментальних досліджень з дидактичної проблематики початкової освіти особистості (М. Байбара, М. Вакуленко, Н. Коваль, М. Марусинець, О. Савченко), вивчення досвіду творчих учителів-класоводів (В. Бістаєва, С. Бойко, О. Новак, Л. Ткачук та ін.), напрацювання дидактів, щодо розробки моделі змісту освіти початкової школи у деяких країнах Європейського Союзу [3, с. 167–180], важливим компонентом початкової освіти як системи доцільно вважати таку складову, що віддзеркалює першість її як об`єкта формування навчальної діяльності учня. Згідно з психологічною теорією провідної діяльності О. Леонтьєва, йдеться про такий вид діяльності, який зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості на певній стадії її розвитку. Сучасні науковці єдині у визнанні навчальної діяльності для дитини молодшого шкільного віку провідною.

Мета статті полягає у висвітленні деяких підходів до формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах вищої школи до створення навчально-розвивального середовища молодшого школяра.

Аналіз наукових джерел, в яких безпосередньо чи опосередковано аналізується педагогічна потужність навчально-розвивального середовища школяра, засвідчує про доцільність розуміти це явище (або сукупність умов, що впливає на навчальну діяльність учня початкових класів) передусім як інтегроване. У широкому смислі науковці трактують навчально-розвивальне середовище, з одного боку, як інтеграцію чинників, що впливають на формування особистості дитини як школяра та її поведінку (клас, школа, родина, додаткова освіта, дозвілля); з іншого – в площині різновиду навчально-розвивальної сукупності явищ; йдеться про предметно-просторове, психодидактичне й гігієнічне середовище, «у межах якого має панувати особлива атмосфера емоційного добробуту всіх вихованців незалежно від рівня їх навчальних досягнень» [4, с. 156].

Отже, принципово важливо розуміти, що навчально-розвивальне середовище є специфічним конструктом, педагогічна значущість якого має бути усвідомлена на рівні переконань передусім учителем початкових класів. Саме здатність педагога визначати педагогічну стратегію – загальну керовану лінію, спрямовану на досягнення прогнозованої мети створення потужного навчально-розвивального середовища початкової освіти учня, становить нині одне з пріоритетних завдань професійної підготовки педагога школи першого ступеня. Відтак посилюється роль стосовно цього ВНЗ, оскільки вища школа є основним етапом підготовки конкурентоздатного фахівця [2, с. 41].

Локальне дослідження діагностувального характеру, проведене нами на базі педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету (його респондентами були студенти випускового курсу бакалаврату), засвідчило про недостатній ступінь готовності майбутніх фахівців до створення навчально-розвивального середовища у початковій школі. Цей аспект нами вивчався за двома параметрами. Перший з них полягав у з’ясуванні самооцінних суджень майбутніх бакалаврів початкової освіти щодо обізнаності у складових навчально-розвивального середовища сучасної вітчизняної початкової школи, тобто з урахуванням різнотипності навчальних закладів для здобуття на першому рівні базової освіти (наприклад, різновиду таких малочисельних початкових шкіл: «школа-родина», навчально-

виховний заклад «школа–дитячий садок» тощо). Методом анкетування встановлено таку картину: дві третини респондентів вважають, що мають вичерпну обізнаність; на думку ж 21 %, вони є «поверхово обізнані»; решта (8 осіб із 47 респондентів) стверджують, що у них «ще не склалось однозначної відповіді». Крім того, у процесі опитування було визначено, в яких саме складниках такого інтегрованого явища, як «навчально-розвивальне середовище початкової ланки освіти учня», майбутні фахівці вважають себе найменш обізнаними; доведено, що йдеться про психодидактичний сегмент цього середовища.

Другим параметром, за яким відстежено практичну здатність майбутніх бакалаврів до створення навчально-розвивального середовища у початковій школі, було визначення стану професійної готовності студентів стосовно цього. З цією метою респондентам було запропоновано виконати аналітично-практичне завдання такого змісту: охарактеризувати докладніше наявний ступінь професійної готовності до створення навчально-розвивального середовища в початкових класах, спираючись на саморефлексію власної виробничої практики, що відбувалась у восьмому навчальному семестрі ВНЗ. Таким способом вдалося з`ясувати, що «практично готовими» до означеного виду професійної діяльності себе вважають більшість респондентів (51 %), «більш готовим, ніж не готовим» – 27 %, «більш не готовим, ніж готовим» – приблизно кожен п`ятий, а «не готовим» себе вважає 2 % майбутніх випускників бакалаврату.

Зважаючи на той факт, що набуті нами дані мають здебільшого діагностувальний характер і встановлені на основі самооцінки студентами стану готовності до створення навчально-розвивального середовища початкової освіти учнів, ми все ж вважаємо їх цікавими з точки зору осмислення у постановочному плані вищеокресленої проблеми. Крім того, нами була врахована й компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкових школи, поліаспектність і варіативність ключових і предметних компетентностей у результатах освіти [1].

У контексті зазначеного не менш суттєвим розцінювалось зауваження деяких дослідників дидактичної проблематики початкової освіти в країнах ЄС щодо оновленого трактування поняття «грамотність», а, відтак, і феноменології компетентного формування педагогом грамотності (базових умінь читати, писати і рахувати) у дітей молодого шкільного віку. Сучасні вчені наголошують, зокрема, на розширеному діапазоні означеного явища: крім когнітивних та операційних характеристик, грамотність особистості включає ще й мотиваційну, соціальну та особистісну складові. Отже, робиться висновок як про важливість такого розуміння грамотності, так і про наявність «чіткої паралелі» між базовими вміннями особистості та економічними успіхами суспільства. Так, у Нідерландах цілі навчання в початковій школі, як зазначає О. Локшина, досягаються шляхом їх формування «у форматі навчальних результатів практичного спрямування» [3, с. 171].

Зауважимо, що проблема професійної підготовки педагога до реалізації педагогічної потужності навчально-розвивального середовища учнів не є новою. Як відомо, смислова інтерпретація понять «освітнє середовище», «освітній простір», «простір освітніх можливостей» системно досліджувалась Б. Гершунським, Б. Ельконіним, В. Слободчиковим, І. Фрумкіним та ін. У нормативно-правових документах (зокрема, постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про освітній округ» від 27.08.2010 р.) міститься чітке розмежування ще й таких близьких понять: «освітнє поле», «освітянський простір», «шкільний освітній простір». Загалом середовищний концепт є предметом посиленої уваги сучасних науковців (Є. Бондаревська, І. Колесникова, Н. Місюкова, Г. Теслинова та ін.). На нашу думку, конструктивною є позиція тих науковців, які пов`язують підвищення професійної компетентності вчителя початкових класів в аспекті реалізації навчально-розвивального середовища з його здатністю передусім до проектування освітнього простору школи першого ступеня. Тоді логічним виглядає завдання сучасної вищої школи – сформувати у студентів здатність до педагогічного проектування освітнього простору початкової ланки освіти.

Відтак значний і науковий, і суто практичний інтерес становить дослідження А. Цимбалару, в якому експериментальним шляхом встановлений взаємозв`язок як стратегічних (гуманізації, прогностичності, розвитку, різноманіття, надмірності, єдності), так і тактичних (співробітництва, діагностичності, динамізму, наявності можливостей для вибору і свобода його реалізації, саморозвитку, конструктивної цілісності та ін.) принципів педагогічного проектування освітнього простору в школі першого ступеня [5, с. 294].

Вважаємо, що на особливий інтерес заслуговує й контекстність наукового доробку науковця – розробка варіативних моделей освітнього простору як ресурсу модернізації початкової освіти.

Отже, йдеться про контекстність індивідуальності дитини, своєрідність функціонування типу закладу освіти, рівня дотримання ергономічної умови організації навчальної взаємодії молодших школярів з освітнім середовищем. Крім того, природний інтерес становить й наукова позиція щодо такого аспекту: наукове обґрунтування оптимальних варіантів зонування шкільних приміщень і території для організації взаємодії учнів, об`єднаних у певні групи як за провідним каналом сприйняття інформації, домінувальним типом мислення особистості, так і за особливостями стилю навчальної діяльності у межах навчально-виховного комплексу «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад першого ступеня» [5, с. 394–397].

Ми враховували із визнання принципової важливості засвоєння майбутніми вчителями вже на етапі професійної підготовки у вищій школі методології педагогічного проектування освітнього простору початкової освіти. Розумілось, що це слугуватиме фундаментальності методологічних орієнтирів студентства у питаннях створення і компетентного використання навчально-розвивального середовища початкової ланки освіти – щодо автономного ланцюжка у системі загальної середньої освіти школяра.

Досвід педагогічно доцільного занурення студентів у проектну діяльність доводить, що найбільш суттєвим є критеріальний підхід до оцінювання презентації та захисту майбутніми фахівцями розробленого проекту. Творчі освітяни (В. Городецька, В. Желінська, К. Мелашенко, С. Налужний, Ю. Немченко) виробили систему, що включає такі критерії та їх показники: 1) портфоліо (методичний паспорт проекту, розділ відповідної документації, де представлено стислий опис порушеної проблеми та обґрунтування актуальності, новизни, практичної значущості через відповідні відеоматеріали, анкетування, матеріали засобів масової інформації тощо); 2) сценарій презентації (відповідність форми змісту, а також порушеній у проекті проблематиці; оригінальність; естетична досконалість тощо); 3) продукт проекту (інформаційна та фахово-практична цінність, якість оформлення, доступність для розуміння тощо); 4) опис проекту (фундаментальність джерельної бази, розкриття суті проекту та його структури, висвітлення у презентації актуальності та наукової обґрунтованості проекту, дотримання норм мови, стилю, дизайну тощо); 5) презентація (чіткість і доступність, глибина й широта ерудованості у проблематиці, змістовність відповідей на запитання, уміння зацікавити аудиторію, доцільність використаних технічних засобів тощо). Не менш важливим є педагогічне спрямування викладачем-науковцем етапності реалізації студентами проектного задуму, визначення стратегії виконання проекту з огляду на конкретику педагогічної ситуації, що склалась.

Наш досвід організації проектно-дослідницької діяльності студентів у межах засвоєння ними циклу загальнопрофесійних дисциплін у вищій педагогічній школі переконливо засвідчує наукову цінність ще й такого аспекту: стимулювання процесу прогнозування. Цей процес варто осмисляти як прогностичну діяльність, що «призводить до знання майбутнього», а його результат – до віддзеркалення майбутнього з урахуванням його вірогідності (Л. Регуш). Отже, йдеться по суті про процес дослідження – одну з важливих сторін пізнавальної діяльності студентів.

І результати наукових досліджень, і творчий досвід ВНЗ засвідчують, що сформованість у студентів означеної складової професійної компетентності забезпечує врешті-решт здатність майбутнього фахівця не лише врахувати «загальну картину умов» освітнього простору початкової школи, а й утримувати в колі зору «освітній простір кожного учня». Такий підхід, як переконує досвід, забезпечує практичну можливість оптимізувати процес організації початкового навчання, сприяє підвищенню контролю за результативністю навчальної діяльності молодших школярів, створює умови для активізації інтересу вчителів до педагогічних інновацій та розвитку їх здатності до творчості, враховуючи наявність усіх складових освітнього середовища безпосередньо у конкретній школі першого ступеня.

Перспективи подальших наукових пошуків пов`язуємо із науковою розробкою та апробацією практико-орієнтовних підходів до формування у майбутніх учителів здатності до педагогічного проектування освітнього простору початкової школи, що базується на студентоцентрованому навчанні у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія / Бібік Н., Вакуленко М., Мариненко В. та ін. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 346 с.
2. Бондар В. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В. Бондар // Сучасна початкова освіта: вектори розвитку: зб. наук. праць. – Бердянськ, 2012. – С. 38–42.
3. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія / О. І. Локшина. – К.: Богданова А. М., 2009. – 404 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник / О. Я. Савченко. – К., 2012. – 504 с.
5. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня: теорія і практика: монографія / А. Д. Цимбалару. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 691 с.

REFERENCES

1. Bibik N. M., Vakulenko M. S., Martynenko V. O. ta in. Formuvannya predmetnykh kompetentnostey v uchniv pochatkovoyi shkoly [Formation of subject competence in elementary school students]: monohrafiya. Martynenko. – Kyyiv: Pedahohichna dumka, 2014. 346 p.
2. Bondar V.I. Konkurentozdatnist` pedagoga yak skladova jogo profesijnoyi kompetentnosti [Competitiveness teacher as part of his professional competence]. Pochatkova shkola, 2008, vol.7, pp. 22-23.
3. Lokshyna O.I. Zmist shkil`noyi osvity` v krayinax Yevropejs`kogo Soyuzu: teoriya i prakty`ka (druga polovy`na XX — pochatok XXI st.) [The content of school education in the European Union: Theory and Practice (second half of XX-beginning of XXI century)], Kyyiv : Bogdanova A.M., 2009. 404 p.
4. Savchenko O.Ya. Dy`dakty`ka pochatkovoyi osvity` [Didactic primary education], Kyyiv: Gramota, 2012. 504 p.
5. Cymbalaru A.D. Pedagogichne proektuvannya osvitnogo prostoru v shkoli I stupenya: teoriya i praktyka [Teacher designing educational environment at school and degree: Theory and Practice], Kyyiv: Pedagogichna dumka, 2013. 692 p.

УДК 378.147

Н. Д. КАБУСЬ

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД ЯК ПІДҐРУНТЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП

Обґрунтовано значущість застосування ресурсного підходу як методологічного підґрунтя соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп. Виявлено види зовнішніх та внутрішніх ресурсів, необхідних для сталого розвитку соціальної групи. Показано, що соціально-педагогічна діяльність є важливим ресурсом стимулювання соціальних груп до сталого розвитку. З урахуванням того, що розвиток є внутрішньо детермінованим процесом якісних змін суб`єкта, котрий відбувається за умов активізації його внутрішніх ресурсних можливостей, пов`язаний з переходом від потенційного до актуального й водночас потребує стимулювання означених процесів ззовні через знаходження точок резонансу, доведено, що ефективність соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп забезпечується здатністю її суб`єктів активізовувати власні ресурси (знання, вміння, здібності, творчий потенціал), доцільно використовувати педагогічні, соціально-педагогічні, інформаційні ресурси, а також залучати соціальні, людські ресурси громади з метою актуалізації внутрішніх ресурсів соціальних груп: їхнього духовного, творчого, діяльнісного, суб`єктного, соціального потенціалу, внутрішніх чинників і мотивів, котрі є рушійною силою їх саморозвитку, що загалом сприятиме нарощуванню людського та соціального капіталу як основних ресурсів сталого розвитку суспільства.

***Ключові слова**: сталий розвиток, ресурси, ресурсний підхід, соціальна група, сталий розвиток соціальної групи, соціально-педагогічна діяльність.*

Н. Д. КАБУСЬ

РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП

Обоснована значимость применения ресурсного подхода как методологической основы социально-педагогической деятельности по устойчивому развитию социальных групп. Выявлены виды внешних и внутренних ресурсов, необходимых для устойчивого развития социальной группы. Показано, что

социально-педагогическая деятельность является важным ресурсом стимулирования социальных групп к устойчивому развитию. С учетом того, что развитие является внутренне детерминированным процессом качественных изменений субъекта, который происходит благодаря активизации его внутренних ресурсных возможностей, связан с переходом от потенциального к актуальному и в то же время нуждается в стимулировании указанных процессов извне через нахождения точек резонанса, доказано, что эффективность социально-педагогической деятельности для устойчивого развития социальных групп обеспечивается способностью ее субъектов активизировать собственные ресурсы (знания, умения, способности, творческий потенциал), целесообразно использовать педагогические, социально-педагогические, информационные ресурсы, а также привлекать социальные, человеческие ресурсы общества с целью активизации внутренних ресурсов социальных групп: их духовного, творческого, деятельностного, субъектного, социального потенциала, внутренних факторов и мотивов, которые являются движущей силой саморазвития, что в целом будет способствовать наращиванию человеческого и социального капитала как основных ресурсов устойчивого развития общества.

***Ключевые слова**: устойчивое развитие, ресурсы, ресурсный подход, социальная группа, устойчивое развитие социальной группы, социально-педагогическая деятельность.*

N. KABUS

THE RESOURCE APPROACH AS THE FOUNDATION OF THE SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITIES FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIAL GROUPS

The article accentuates the importance of the resource approach implementation as a methodological basis of socio-pedagogical activities for sustainable development of social groups. The kinds of internal and external resources necessary for sustainable development of the social groups are revealed. It is proved that socio-pedagogical activity is an important resource of promotion the social groups to sustainable development. The paper demonstrates the development as the internally determined process of qualitative changes in the subject, which takes place under conditions of activation of his internal resources.The development presupposes transferring from the potential to the actual and requires the promotion of these processes from outside through finding the resonance points. The article proves that the efficiency of social and educational activity for sustainable development of social groups is provided by the range of abilities of the subjects to activate their own resources (knowledge, skills, abilities and creativity). It is also expedient to use the appropriate pedagogical, social, educational and informational resources and involve the social and human resources of the community to activate the internal resources of the social group: their spiritual, creative, active, subjective and social potential together with the internal factors and motives, which are the power force of their self-development. Their activation will help build human and social capital as a key resource for the sustainable development of the society.

***Key words**: sustainable development, resources, resource approach, social group, sustainable development of social group, social and educational activity.*

Реалізація стратегії сталого розвитку цивілізації [8] як основного орієнтира третього тисячоліття, що передбачає збалансований поступальний екологічний, економічний та соціальний прогрес світової спільноти протягом тривалого часу, можлива лише за умов обєднання зусиль різних соціальних груп: дітей, молоді, дорослих, людей старшого віку, сімї, громади, нації як ключових ланок забезпечення сталості в усіх напрямах суспільного розвитку [1, с. 275–281], вирішення глобальних проблем людства не може бути досягнуте зусиллями окремих особистостей. Разом з тим означені групи нині самі не характеризуються гармонійністю власного існування. Стимулювання соціальних груп до сталого розвитку потребує організації цілеспрямованої соціально-педагогічної діяльності в цьому напрямі [3; 4], важливими субєктами якої є вчитель, соціальний педагог, соціальний працівник як фахівці, котрі в професійній діяльності взаємодіють з представниками різних соціальних груп, реалізуючи освітньо-виховну й соціальну політику держави.

Результативність такої діяльності значною мірою залежить від усвідомлення її методологічних засад, застосування методологічних підходів, які, розкриваючи способи організації і побудови теоретичної і практичної діяльності в певному напрямі, забезпечують її ефективність. З урахуванням того, що розвиток є внутрішньо детермінованим процесом якісних змін субєкта, що відбувається переважно як саморух завдяки активізації його внутрішніх

ресурсів, повязаний з переходом від потенційного до актуального й водночас потребує стимулювання означених процесів ззовні, вважаємо: застосування ресурсного підходу як сукупності технологій, способів, прийомів виявлення і залучення ресурсів зовнішнього впливу для активізації й розвитку внутрішніх потенційних можливостей суб`єкта з метою підвищення ефективності його діяльності, спілкування, стимулювання до самореалізації [5, с. 180] є важливим методологічним підґрунтям соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп.

Аналіз досліджень у галузі сталого розвитку (А. Кремінський, С. Кримський, Л. Левковська, Л. Мельник, О. Пометун, Т. Тимочко та ін.) свідчить, що до важливих ресурсів сталого суспільного розвитку відносять освіту як засіб цілісного впливу на виховання особистості, а також людський і соціальний капітал, що характеризують людський чинник й відображають якісний розвиток людської спільноти, можливості її діяльності, соціальної взаємодії і взаєморозуміння. Ресурсний підхід є також важливим підґрунтям підготовки майбутніх фахівців педагогічного, соціально-педагогічного профілю (Б. Гершунський, В. Лозова, С. Микитюк, О. Попова, Л. Рибалко та ін.), де виокремлюються різні види ресурсів розвитку особистості: зовнішні (матеріально-технічні, інформаційні, психологічні, організаційно-управлінські, освітні), котрі відображають переважно умови оточуючого середовища, та внутрішні (потенціал, можливості, резерви, сутнісні сили, які відображають спрямованість особистості, її здібності, досвід, рівень свідомості, інтелектуального, емоційно-вольового розвитку, готовність до діяльності, спілкування, прагнення до вдосконалення, стан здоров`я), які є основним джерелом розвитку [5, с.167]. Водночас з цим вчені зазначають: реалізація стратегії сталого розвитку суспільства відбувається доволі повільно, що свідчить, зокрема, про неналежне недостатнє залучення зовнішніх і внутрішніх ресурсів (як сукупності об`єктивно існуючих умов, засобів, можливостей, що можуть бути мобілізовані й використані у процесі розвитку будь-якої системи) для вирішення означеної проблеми [4; 6; 7].

Метою статті є обґрунтування доцільності застосування ресурсного підходу як методологічної основи соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп, виявлення основних ресурсів, активізація яких забезпечить результативність діяльності в досліджуваному напрямі.

Враховуючи, що розвиток суб’єкта (особистості, соціальних груп) відбувається за умов активізації його ресурсних можливостей і пов`язаний з переходом від потенційного до актуального й подальшого вдосконалення актуального, що свідчить про прогресивні зміни, тобто розвиток, а досягнення сталості розвитку, відповідно, потребує активізації важливих в цьому аспекті ресурсів через знаходження точок резонансу, що забезпечувало б синергетичний ефект, стверджуємо: ресурсний підхід є невід’ємним методологічним підґрунтям соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, котрий застосовується на різних рівнях вирішення означеної проблеми.

Ресурсний підхід є важливою основою вирішення проблеми сталого загального розвитку. Найбільш цінними ресурсами суспільства, які забезпечують його спроможність прогресивно розвиватися на засадах сталого розвитку, є соціальний і людський капітал. Узагальнення досліджень вчених (П. Бурдьє, В. Єлагін, Дж. Коулмен, С. Кримський, Т. Лєх та ін.) стосовно цього питання дозволяють під людським капіталом розуміти сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, особистісних та моральних якостей, рівень здоров`я, освіченості, свідомості, креативності особистості чи сукупності осіб, їх ставлення до діяльності, праці, готовність будувати життя на гуманістичних засадах тощо. Соціальний капітал відображає рівень взаємної довіри, взаємодопомоги, співпраці, соціальної єдності суспільства й означає здатність до конструктивної взаємодії, спільної добровільної соціально-корисної діяльності з метою досягнення значущих цілей на підґрунті зміцнення взаємовідносин між людьми, ствердження соціальних цінностей, принципів соціальної справедливості та відповідальності, є інтегрованим показником результату колективних дій окремих людей і соціальних груп, котрі внаслідок синергетичного ефекту взаємодії отримують певні результати [1, с. 6].

Науковці зазначають, що зміцнення людського та соціального капіталу – основного ресурсу сталого суспільного розвитку, як і вирішення проблеми сталого розвитку загалом, потребує мобілізації усіх інститутів суспільства й насамперед системи освіти як засобу підвищення рівня духовності людини і суспільства, оскільки духовність є

системоутворювальним фактором збереження їх цілісності, що визначає сталість життєвого шляху окремої людини і людства загалом, у зв`язку з чим рівень духовності також розглядається важливим внутрішнім ресурсом сталого розвитку.

Основним засобом підвищення рівня духовності завжди було соціальне виховання. Нині вчені наголошують на необхідності «глобального виховання», орієнтованого на ствердження «культури миру», принципів взаємодії та співробітництва, розвиток відповідальної творчої особистості як представника людства, виховання людей в дусі взаєморозуміння і взаємопідтримки, а також на розуміння дітьми, молоддю, дорослими відповідальності за збереження людського цивілізації [1, с. 320-329]. Глобальне виховання розглядається важливим ресурсом вирішення глобальних проблем, відповідно до чого виокремлено декілька рівнів його розуміння, а саме: 1) як нагальної потреби забезпечити освіту й виховання всіх дітей і всіх дорослих у всьому світі – провідний рівень, на якому ґрунтуються інші; 2) усі освітні системи мають озброювати глобальним баченням світу та відчуттям єдності усього сущого; 3) усі засоби масової інформації й комунікації мають працювати в ім`я глобального виховання для здійснення глобальної освіти, класною кімнатою якої буде весь світ [8].

Провідними ресурсами глобального виховання в сучасному інформаційному суспільстві, на думку багатьох дослідників, мають стати інформаційні ресурси, роль яких нині стрімко зростає й які здатні забезпечити «просвіту всіх». Його провідними агентами мають бути учителі, викладачі всіх рівнів та видів освіти – традиційної, альтернативної, позашкільної, «неформальної», а також соціальні педагоги як фахівці в галузі соціального виховання, котрі мають бути здатними залучати інші соціальні ресурси суспільства, всіх тих, хто своїм прикладом може впливати на інших людей [6].

Застосування ресурсного підходу до сталого розвитку соціальної групи передбачає виявлення ресурсів, активізація яких є підґрунтям її гармонійного прогресивного розвитку – як кожного її представника, так і групи як певної цілісності. Враховуючи, що більшість авторів (Б. Гершунський, В. Лозова, С. Микитюк та ін.) внутрішні ресурси розвитку пов’язують з поняттям «потенціал», що означає джерело, можливість, засіб, ресурс, припас, який може бути приведений у дію і використаний для досягнення певної мети, причому поняття «потенціал» як сукупність можливостей вживається стосовно як окремої особистості, так і соціальних спільностей, суспільства загалом, а також беручи до уваги, що актуалізація внутрішніх потенційних можливостей суб`єкта є основним джерелом його розвитку, вважаємо, що важливою умовою сталого розвитку соціальних груп є активізація їх ресурсного потенціалу. З урахуванням провідних в аспекті сталого розвитку видів діяльності (пізнавальної, перетворювальної, ціннісної, комунікативної), того, що розвиток суб’єктності є визначальною умовою сталого розвитку, розглядаємо внутрішніми ресурсами сталого розвитку соціальних груп їх духовний, творчий, діяльнісний, суб`єктний і соціальний потенціали.

Так, духовний потенціал як інтегральна характеристика можливостей суб’єкта, що відображає його здатність на культурно-цивілізованому, моральному рівнях взаємодіяти з навколишнім світом, сприймаючи його як цінність, спроможність особистості до вільного й відповідального самотворення власного життя на основі волі та совісті, прагнення до самовдосконалення – провідний системоутворювальний ресурс сталого розвитку соціальної групи. Творчий потенціал відображає сукупність можливостей соціального суб`єкта, що визначають його здатність до творення власного та суспільного життя, спроможність ефективно творчо відповідати на виклики, долати труднощі, вирішувати проблеми та суперечності, а також прагнення і здатність до творчої самовираження, соціальної творчості, реалізації власного призначення. Важливою є актуалізація й реалізація діяльнісного потенціалу особистості, соціальної групи через стимулювання їх пізнавальної, перетворювальної, комунікативної, ціннісної активності, прагнення до саморозвитку й самореалізації в різних видах діяльності, здатності діяти для власного й суспільного благополуччя, оскільки саме діяльнісна природа людини, котра приходить у світ зреалізуватися як особистість й індивідуальність, стимулює її і до індивідуальної, і до спільної діяльності, конкретних дій та вчинків для здійснення позитивних змін у бутті.

Суб’єктний потенціал як сукупність можливостей щодо самоорганізації і самоуправління власною діяльністю та розвитком означає здатність самостійно, свідомо й відповідально

будувати своє життя, визначати напрями власного розвитку, контролювати і корегувати його результати, спроможність до передбачення, прогнозування, рефлексії й на основі цього вибудовування позитивних стратегій життєдіяльності, вміння протидіяти будь-яким негативним факторам, чинити опір тому, що перешкоджає розвитку, запобігати кризовим станам, що загалом уможливлює сталість розвитку соціальної групи й кожного її представника.

Крім того, суттєвим внутрішнім ресурсом соціальної групи є її соціальний потенціал, що відображає здатність до позитивних взаємовідносин з іншими людьми, свідоме долучення до солідарних соціальних спільностей різного рівня – сім`ї, громади, нації, цивілізації, прагнення діяти для їх позитивного розвитку. Розвиток соціального потенціалу сприяє переходу особистості, соціальної групи на вищий – духовний рівень розвитку соціальності [6], коли суб'єкт не лише ставить соціально значущі цілі, а й розуміє, що спільними зусиллями, у співпраці з іншими можна досягти більшого, усвідомлює цінність спільної діяльності й, відповідно, позитивно впливає на інших суб`єктів: власною поведінкою, діями, вчинками, залучає до спільної позитивної соціально значущої діяльності інших людей. Отже, актуалізація й збагачення соціального потенціалу найповніше сприяє розвитку соціальної групи як цілісності.

Відзначимо, що зазначені види потенціалу тісно взаємопов`язані й взаємодоповнюють один одного, характеризуючи спроможність суб`єкта бути відповідальним творцем власного та суспільного життя. Їх активізація та розвиток сприятиме нарощуванню людського й соціального капіталу, на зміцнення якого має бути спрямована соціально-педагогічна діяльність в досліджуваному напрямі, натомість важливо враховувати: незатребуваність потенціалу зумовлює регрес – сповільнений, а з часом зникаючий розвиток потенційних можливостей суб'єкта (С. Микитюк).

Внутрішніми ресурсами сталого розвитку соціальної групи як відкритої саморегулюючої самодетермінованої системи є не лише потенційні, а й наявні можливості її представників (зокрема, знання, вміння, здібності, досвід, система цінностей, рівень свідомості, емоційно-вольового розвитку), а також внутрішні чинники й мотиви, котрі є рушійною силою її саморозвитку (відчуття, мислення, воля, потреби, інтереси, сподівання, цілі, цінності, переконання, думки, ідеї, прагнення самостійно вирішувати виникаючі проблеми, запобігати кризовим станам, активність, готовність до діяльності, спілкування, почуття солідарності, здатність до взаємодопомоги, спільної діяльності для вирішення важливих завдань, самоорганізації та самоуправління, загалом прагнення до гармонійного, щасливого існування, що спонукає до самовдосконалення).

Застосування ресурсного підходу до соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп передбачає виявлення й залучення ресурсів зовнішнього впливу, які можуть забезпечити ефективність діяльності щодо активізації внутрішніх ресурсів соціальної групи, її здатності до саморозвитку й самоорганізації. Проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що до ресурсів зовнішнього впливу належать інформаційні, педагогічні, соціально-педагогічні ресурси, людські, соціальні ресурси громади, що забезпечують ефективність діяльності зі стимулювання соціальної активності, позитивного виявлення представників різних соціальних груп, активізації їх прагнення до вдосконалення.

Так, педагоги, соціальні педагоги, соціальні працівники як основні суб`єкти соціально-педагогічної діяльності насамперед мають бути спроможними залучати власні внутрішні ресурси (знання, вміння, досвід, здібності, творчий потенціал, особистісні якості, здатність переконувати) з метою розробки ефективних засобів впливу на мотиваційно-ціннісну, світоглядну, діяльнісну спрямованість соціальної групи, а також оптимально використовувати педагогічні, соціально-педагогічні ресурси (засоби, прийоми, методи виховання, технології соціально-педагогічної діяльності), розуміючи педагогічний процес, соціально-педагогічну діяльність насамперед як засоби виховання і розвитку особистості, групи, забезпечення їхнього сходження до гуманістичних цінностей, усвідомлення значущості навколишнього світу, інших людей, взаємодопомоги і солідарності, свідомого вибору позитивних стратегій життєдіяльності.

Соціально-педагогічна діяльність у цьому контексті передбачає реалізацію широкомасштабної просвітницької, соціально-виховної роботи, що потребує залучення значного спектру інформаційних ресурсів, добору змісту, який би ефективно впливав на свідомість, переконання, волю представників різних соціальних груп. Як зазначалося,

інформація є одним з найважливіших ресурсів сталого розвитку: люди мають бути поінформованими про наслідки певної діяльності чи бездіяльності, чітко розуміти, для чого потрібно змінювати свою поведінку та дії, розуміти основні проблеми, перспективи розвитку сучасної цивілізації, способи їх попередження й вирішення, власну роль у перебігу означених процесів. У зв`язку з цим фахівці педагогічного, соціально-педагогічного профілю мають бути здатним не лише добирати потрібну переконливу інформацію, а й самостійно створювати необхідні інформаційні ресурси, зокрема, соціальна рекламу (як стаціонарну – плакати, постери, буклети, відеоролики, так і таку, що поширюється через комп'ютерні, соціальні мережі), блоги, власні сторінки, сайти з метою поширення позитивного досвіду, пропаганди громадської діяльності, надання інформації про соціально спрямовані акції, проекти, використовуючи новітні інформаційні та телекомунікаційні технології як засіб «глобального» виховання дітей і дорослих, позитивно спрямованих соціальних груп та «груп ризику», націлений на просвіту, розвиток соціально значущих якостей представників різних соціальних груп, їх стимулювання до діяльності.

Водночас, незважаючи на переваги сучасних інформаційних технологій, які, крім поширення необхідної інформації, надають можливість зв`язати кожного з кожним і всіма, відіграючи важливу роль як в інтеграції суспільства через зміцнення соціальних зв`язків, так і в індивідуалізації, зокрема донесення творчого доробку кожного до всього людства [6, с. 242], зауважимо, що означених ресурсів виявляється недостатньо, щоб відігравати провідну роль у соціальному вихованні, оскільки закликати до дій ще не означає діяти. Важливим є залучення представників різних соціальних груп до конкретної діяльності як з метою власного вдосконалення, так і до спільної соціально значущої діяльності стосовно ствердження позитивних цінностей в навчальних закладах, родині, громаді, що сприяла б активізації їх наявних і потенційних можливостей, котрі завдяки зовнішнім стимулам і внутрішнім зусиллям можуть стати актуалізованими, а також стимулювати до виявлення власної унікальності у спільній діяльності на благо суспільства.

Важливою є здатність педагогів, соціальних педагогів залучати соціальні, людські ресурси громади, налагоджувати взаємодію з іншими соціальними інститутами – сім`єю, соціальними службами, культурно-просвітницькими, громадськими, волонтерськими установами, організовувати й керувати їхнього діяльністю для досягнення взаємопосилюючого синергетичного ефекту. Переконані: незважаючи на те, що відповідно до законів синергетики вплив має бути не стільки потужним, скільки правильно організованим, важливим є залучення інших людей, максимізація соціальних ресурсів для діяльності в досліджуваному напрямку. Це потрібно, щоб якомога більше людей, котрі мають можливості соціально-виховного впливу, цілеспрямовано діяли в означеному напрямі, завдяки чому такий вплив охоплюватиме більшу кількість представників різних соціальних груп. Крім того, як відомо, педагоги, соціальні педагоги – не єдині суб'єкти соціально-педагогічної діяльності, натомість як фахівці у галузі соціального виховання вони можуть і мають бути її компетентними організаторами, фасілітаторами, спроможними ініціювати, активізувати й координувати діяльність різних соціальних суб`єктів з метою сталого розвитку соціальних груп, сприяючи тим самим створенню розвивально-виховного середовища в соціумі, використанню його позитивного виховного потенціалу для вирішення означеної проблеми.

Таким чином, застосування ресурсного підходу як підґрунтя соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку означає набуття її суб`єктами здатності активізовувати різні види ресурсів соціальних груп: зовнішніх (педагогічних, соціально-педагогічних, інформаційних, людських, соціальних ресурсів) і внутрішніх (духовного, творчого, діяльнісного, суб'єктного, соціального потенціалу, внутрішніх чинників і мотивів, котрі є рушійною силою їх саморозвитку), організації їх взаємодії для забезпечення ефекту резонансу, коли зовнішні ресурси спрямовуються на активізацію внутрішнього потенціалу соціальних груп з метою їх переведення на рівень самоорганізації, що сприятиме нарощуванню людського та соціального капіталу як визначальних ресурсів сталого розвитку суспільства.

Здійснений аналіз не вичерпує всіх аспектів вирішення досліджуваної проблеми й потребує обґрунтування цілісної системи соціально-педагогічної діяльності зі стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, що є перспективою подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єлагін В. П. Про сутність поняття соціальний капітал та його роль у процесі розбудови соціальної держави / В. П. Єлагін // Актуальні проблеми державного управління. – 2011. – № 1. – С. 5–7.
2. Кабусь Н. Д. Актуальність підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп / Н. Д. Кабусь // Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2015. – Вип. 42 (95). – С.144–151.
3. Кабусь Н. Д. Роль соціальної групи в реалізації стратегії сталого розвитку суспільства / Н. Д. Кабусь // Наукові праці: науково-методичний журнал. – Вип. 234. – Т. 246. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2014. – С. 124–129.
4. Кримський С. Б. Цивілізаційний розвиток людства / С. Б. Кримський, Ю. В. Павленко – К.: Фенікс, 2007. – 316 с.
5. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. – Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.
6. Рижанова А. О. Розвиток соціальності в культурі інформаційного суспільства / А. О. Рижанова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць. – Харків, 2012. – № 36. – С. 240–245.
7. Сталий розвиток суспільства: навч. посібник / А. Садовенко, Л. Масловська, В. Середа, Т. Тимочко. – К., 2011. – 392 с.
8. Agenda 21: United Nations Conference on Environment and Development. Rio de Janeiro, Brazil, June 3–14, 1992, 351 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/ Agenda21.pdf.

REFERENCES

1. Yelahin V. P. Pro sutnist ponyattya “sotsialnyy kapital” ta yoho rol u protsesi rozbudovy sotsialnoyi derzhavy [On the essence of the concept of “social capital” and its role in the development of the social state]. Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnya, 2011, № 1, pp. 5-7.
2. Kabus N. D. Aktualnist pidhotovky maybutnikh sotsialnykh pedahohiv do staloho rozvytku sotsialnykh hrup [The relevance of training future social workers to the sustainable development of social groups]. Pedahohika i psykholohiya formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahalnoosvitniy shkolakh: zb. nauk. pr. – Zaporizhzhya, 2015, iss. 42 (95), pp.144-151.
3. Kabus N. D. Rol sotsialnoyi hrupy v realizatsiyi stratehiyi staloho rozvytku suspilstva [The role of the social group in the implementation the strategy of sustainable development]. Naukovi pratsi: naukovo-metodychnyy zhurnal. – iss. 234, vol. 246. Pedahohika. – Mykolayiv: Vyd-vo ChDU imeni Petra Mohyly, 2014, pp. 124-129.
4. Krymskyy S. B., Pavlenko Yu. V. Tsyvilizatsiynyy rozvytok lyudstva [Civilizational Human Development], Kyiv: «Feniks», 2007. 316 p.
5. Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen: kolektyvna monohrafiya [Scientific approaches to educational researches], Za zah.red. V. I. Lozovoyi. – Kharkiv: Vyd-vo Virovets A.P. „Apostrof”, 2012. 348 p.
6. Ryzhanova A. O. Rozvytok sotsialnosti v kulturi informatsiynoho suspilstva [The development of social culture in the information society]. Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity : zbirnyk naukovykh prats, № 36, Kharkiv, 2012, pp. 240-245.
7. Sadovenko A., Maslovska L., Sereda V., Tymochko T. Stalyy rozvytok suspilstva: navchalnyy posibnyk [Sustainable Development of Society]. Kyiv, 2011. 392 p.
8. Agenda 21: United Nations Conference on Environment and Development. Rio de Janeiro, Brazil, June 3-14, 1992, 351 p. Available at: http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf (accessed 01.03.2016).

УДК: 373.5.091.3:81243

О. Я. ГОМЕНЮК

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ БУКОВИНИ (1933–1939 РР.)

Розглянуто особливості реалізації змішаного методу навчання англійської мови на Буковині впродовж 1933–1939 рр., відображено передумови його виникнення. Проаналізовано навчання аспектів мови (фонетики, лексики, граматики) і видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письма) на основі навчальних програм та підручників. Здійснено порівняльну характеристику методики навчання іноземних мов на Буковині та Галичині. Виокремлено підходи та принципи навчання англійської мови на визначеній території і в окреслених часових межах. Обґрунтовано основні положення реалізації

змішаного методу навчання англійської мови в досліджуваному регіоні. Виявлено взаємопов`язане навчання мовленнєвих навичок і вмінь, застосування рідної мови, важливість навчання граматики, поєднання інтуїції з усвідомленням. Окреслені перспективи подальших наукових досліджень з методики навчання іноземних мов на території Буковини.

***Ключові слова**: методика навчання, змішаний метод, навчання англійської мови, Буковина.*

О. Я. ГОМЕНЮК

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ БУКОВИНЫ (1933–1939 ГГ.)

Рассмотрена реализация смешанного метода обучения английскому языку на Буковине на протяжении 1933–1939 гг. Отражены предпосылки возникновения смешанного метода. Проанализированы обучения аспектов языка (фонетики, лексики, грамматики) и видов речевой деятельности (говорения, чтения, письма) на основе учебных программ и учебников. Осуществлена сравнительная характеристика методики обучения иностранным языкам на Буковине и Галичине. Выделены подходы и принципы обучения английскому языку на определенной территории и в определенных временных рамках. Обоснованы основные положения реализации смешанного метода обучения английскому языку в исследуемом регионе. Выявлены взаимосвязанное обучение речевым навыкам и умениям, применение родного языка, важность обучения грамматике, сочетание интуиции с осознанием. Обозначены перспективы дальнейших научных исследований по методике обучения иностранным языкам на территории Буковины.

***Ключевые слова**: методика обучения, смешанный метод, обучение английскому язику, Буковина.*

O. HOMENIUK

METHODS OF TEACHING ENGLISH IN BUKOVYNA EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS (1933 – 1939)

The article investigates the peculiarities of the implementation of the mixed method of teaching English in Bukovyna in the 1930-s highlighting the prerequisites of its application. The analysis of such aspects of the language as phonetics, vocabulary, grammar and types of speaking activity (speaking, reading and writing) is carried out based on curricula and textbooks. The paper presents the comparative characteristic of teaching methods of foreign languages in Bukovyna and Halychyna. The approaches and principles of teaching English have been singled out. The basic principles of implementing the mixed method of teaching English in the region have been proved. There have been discovered the interconnected teaching of speech abilities and skills along with, the use of the native language and the importance of teaching grammar and applying intuition and understanding in combination. Theprospects of further research on methods of teaching foreign languages in the territory of Bukovyna have been outlined.

***Keywords**: teaching method, mixed method of teaching, teaching English, Bukovyna.*

Дослідження методики навчання іноземних мов і кожним днем необхідне для усвідомлення та відбору кращого і найбільш раціонального методу навчання. Викладання англійської мови, звичайно, вимагає використання не одного, а кількох методів, комбінування їх підходів, принципів, прийомів під час навчання іноземних мов (ІМ). Причому те, що для одних умов вдале, ефективне, для інших може виявитися цілком неприйнятним. Усвідомлення цього факту дає вивчення історії методики навчання ІМ, розвиток суміжних наук та їх вплив на вибір підходів, методів, принципів до навчання ІМ, затребуваність суспільства певної ІМ, тощо.

Питаннями історії методики навчання ІМ займалися Г. Є. Ведель, Н. І. Гез, В. М. Карпова, А. В. Красуля, Р. А. Кузнєцова, О. О. Миролюбов, С. М. Ніконова, В. Є. Раушенбах, І. В. Рахманов та ін. Проблема методів навчання ІМ цікавила також Л. Брауна, Г. Гунфельда, Ц. Муріка, Г. Нойнера, Р. Роджерса та ін. Методику навчання ІМ на західноукраїнських землях в другій половині XIX – першій половині XX ст. розкрито у праці Б. І. Лабінської. Однак питання реалізації змішаного методу навчання англійської мови (АМ) на Буковині у визначені хронологічні рамки досі не було предметом окремого наукового дослідження.

Мета статті – з'ясувати реалізацію змішаного методу навчання АМ на Буковині в 1933–1939 рр., проаналізувати передумови виникнення змішаного методу, описати навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності в школах різних типів в регіоні, дати порівняльну характеристику методики навчання іноземних мов (МНІМ) Буковини і Галичини.

Навчання АМ в навчальних закладах Буковини в період румунізації освіти мало дуже складний характер. Тож необхідно було опрацювати чимало документів, щоб зрозуміти, як відбувалося навчання, які підходи, принципи і методи обиралися. Згідно з віднайденими навчальними програмами та підручниками, метою навчання ІМ було підготувати учнів до самостійного читання та розуміти нескладні тексти побутового характеру, навчити вільно висловлюватися в усній та письмовій формах, ознайомити учнів з основними граматичними явищами морфології та синтаксису [4, с. 99]. Слідом за Б. І. Лабінською та ознайомившись із навчальними програмами та укладеними тоді підручниками з ІМ, вважаємо, що в досліджуваний період використовували змішаний метод навчання ІМ, який беремо за основу при подальшому аналізі розвитку МНАМ. Цей метод будемо аналізувати за загальними критеріями, розробленими С. Ю. Ніколаєвою: фактичні дані, наукові основи; методичні характеристики, назва, критичний аналіз [6, с. 267].

Представниками змішаного методу вважають П. Хегбольдта, Ф. Клоссе, А. Болена, Л. Маршана, Е. Отто та інших науковців. До основних положень цього методу відносять: взаємозв`язане навчання різних видів мовленнєвої діяльності; використання граматики як одного із засобів оволодіння мовою; використання рідної мови не тільки для контролю, а і як засобу семантизації; поєднання інтуїції з усвідомленням [1, с. 90].

Навчання АМ в навчальних закладах Буковини у відзначений період відбувалося на основі аспектів мови та видів мовленнєвої діяльності, типовими для сучасної МНАМ. Навчання граматичного матеріалу здійснювалося за допомогою пояснень учителя та прикладів, на основі яких виконувалися вправи, що в подальшому застосувалися в усній та письмовій формах. На основі текстів для читання відбувалося навчання лексики та граматики, формувалися навички діалогічного і монологічного мовлення, розвивалися вміння передавати зміст прочитаного АМ. У молодших класах використовувалися вірші, тексти з повсякденного життя, а в старших класах – тексти з історії та географії країни, мова якої вивчалася, а також уривки з художньої літератури. Для навчання письма застосовували диктанти, записування вивченого вірша з пам`яті, заповнення пропусків, написання творів, переказів, листів.

Як ми мали змогу переконатися, у змішаному методі увага приділялася усім аспектам навчання ІМ. Основна мета навчання граматики полягала в її практичному застосуванні, тобто під час говоріння. Читання різножанрової літератури відігравало важливу роль як для навчання лексичного і граматичного матеріалу, так і для ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчалася. Переклад слугував для порівняння граматичних конструкцій ІМ з рідною мовою та розвитку вміння використання лексико-граматичного матеріалу в контексті.

Ознайомившись з основними положеннями змішаного методу НІМ, перейдемо до аналізу підходів, дидактичних та методичних принципів навчання АМ в досліджуваний період, які були виокремлені Б. І. Лабінською.

НІМ у досліджуваний період ґрунтувалося на мовному, мовленнєвому, культурологічному підходах. Мовний підхід передбачав оволодіння мовою як системою, яка складається з одиниць мови різного рівня і правил їх побудови та використання у спілкуванні. При цьому навчання граматичного матеріалу відбувалося шляхом вивчення правил у вигляді інструкцій з використанням таблиць і пояснень граматики рідною мовою учня. Мовленнєвий підхід використовувався у процесі реалізації прямого методу з урахуванням переваги інтуїтивного над свідомим і спонукав розглядати навчання говоріння як спосіб формування і формулювання думок за допомогою засвоєння мовних одиниць у процесі спілкування. Культурологічний підхід слугував ознайомленню з культурою, традиціями країни, мова якої вивчалася.

До визначених підходів ми вважаємо за доцільне додати пізнавальний (когнітивний) підхід, розроблений на основі когнітивної психології. Він полягав у вивченні того чи іншого лінгвістичного явища, в якому задіяні розумові процеси і дії, покладені в основу розуміння, і використання цього явища у процесі говоріння. Такий підхід передбачав врахування

особливостей учнів щодо оволодіння тим чи іншим мовним явищем, зверталася увага на спроможність учнів усвідомлено організовувати свою навчальну діяльність.

Б. І. Лабінська виокремлює інтегрований підхід навчання ІМ, зумовлений органічним поєднанням у ході навчання свідомих і підсвідомих компонентів, який мав за мету паралельне опанування знаннями, мовленнєвими навичками та вміннями. У рамках інтегрованого підходу до навчання ІМ основним і вирішальним чинником навчання проголошувалося практичне тренування учнів в іншомовній діяльності, продуктивна форма якої передбачала формування умінь говоріння, рецептивна форма – уміння читати й отримувати необхідну інформацію з тексту. Акцент у навчанні на першому етапі розвитку мовленнєвих умінь ставився на взаємозв`язаному навчанні всіх видів мовленнєвої діяльності: продуктивних (говоріння, письмо) і рецептивних (аудіювання, читання) [5, с. 193].

До дидактичних принципів, слідом за Б.І. Лабінською, відносимо такі: принцип наочності (передбачав використання предметної, зображувальної та дійової наочності); принцип виховуючого навчання (полягав у національному вихованні, вихованні духовних, матеріальних і культурних цінностей молоді); принцип свідомості (передбачав усвідомлення мовних явищ за допомогою контексту і граматичних правил, зіставлення окремих граматичних конструкцій з рідною мовою для їх кращого розуміння); принцип індивідуалізації (передбачав врахування розумових здібностей, типу темпераменту, різниці у вихованні хлопців і дівчат, інтересів учнів як у процесі практичного заняття, так і в позакласній роботі шляхом подання учням диференційованих завдань); принцип послідовності й систематичності (обґрунтовувався розвитком навичок і вмінь у певній послідовності); принцип активності (вважався важливою умовою для навчання ІМ, оскільки активність учнів, на думку укладачів програми 1933 р., пробуджувала інтерес до навчання).

До методичних приципів віднесені: принцип ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу (полягав у доборі навчального матеріал, що відображав життєві ситуації); принцип стилістичної диференціації (передбачав ознайомлення учнів середніх шкіл з різними жанрами залежно від типу школи) [5, с. 192–195].

Проаналізувавши підходи, дидактичні й методичні принципи навчання ІМ на Буковині у досліджуваний відрізок часу, перейдемо до аналізу МНАМ за аспектами мови й видами мовленнєвої діяльності в межах змішаного методу навчання АМ.

Навчання фонетичного матеріалу в школах Буковини здійснювалося шляхом повторення окремих звуків і слів за вчителем. Педагог звертав увагу учнів на правильну вимову літер та деякі особливості вимови АМ, а саме: наголос та інтонацію. Фонетичної транскрипції в підручниках не було – автори застосовували примітки для пояснення деяких складних правил вимови. З тогочасних підручників з АМ видно, що навчання фонетики здійснювалося на початковому етапі, хоч і не відокремлювалося від навчання лексики та граматики і відбувалося на основі фонетичних вправ, правильне виконання яких контролювалося вчителем. У той час не було рекомендацій щодо використання технічних засобів.

У галицькій навчальній програмі сказано, що на початковому етапі (для англійської – 4 тижні) навчання відбувалося без підручника. Тренування слуху та вимови на цьому етапі домінувало. Вправи з вимови вважалися інтегрованою частиною мовленнєвих вправ, а не окремою складовою навчання [5, с. 199].

Отже, навчання фонетичного матеріалу було початковим етапом на шляху до оволодіння АМ як на Буковині, так і Галичині. Воно здійснювалося за допомогою пояснень учителя та комплексу вправ для формування слухових та вимовних навичок і розвитку вмінь правильної вимови звуків.

Навчання лексичного матеріалу в школах Буковини відбувалося на основі текстів, віршів, діалогів, до яких наводився лексичний мінімум. Учням молодших класів нові слова, зазвичай, подавалися з ілюстрацією (малюнками), що полегшувало їх сприйняття та запам`ятовування, а старшим пропонувалися визначення АМ, включаючи синоніми, а подекуди й антоніми, що сприяло усвідомленню не тільки значення, а й вживання поданих слів та виразів у процесі говоріння. Навчання лексики найчастіше відбувалося шляхом відповідей на запитання та утворення речень, а її засвоєння перевірялося написанням письмових робіт, як правило, диктантів. Закріплення та контроль засвоєного учнями лексичного матеріалу здійснювалися

шляхом виконання усних і письмових вправ, які мали здебільшого творчий характер: написання твору, листа чи опису.

У передмові одного з підручників йшлося про те, що його основна мета навчання АМ – навчити вживати повсякденні висловлення, які складали великі труднощі для учнів шкіл тогочасної Румунії [7, с. 4] Крім того, учень мав знати найчастіше вживані ідіоматичні звороти та їхній переклад.

У шкільних підручниках з ІМ Галичини досліджуваного періоду значення лексичних одиниць подавалося рідною мовою, а їх засвоєння перевірялося шляхом написання конкретних письмових робіт. Окрім того, пояснення лексичних одиниць здійснювалося за допомогою зображувальної наочності (предметів, малюнків, картинок, міміки, жестів, дій), які домінували на початковому етапі навчання, у старших класах рекомендувалося використовувати синоніми, антоніми [5, с. 197].

Отже, навчання лексичного матеріалу на обох територіях Західної України здійснювалося шляхом ознайомлення з новими словами за допомогою текстів, віршів та діалогів, після чого переходили до усних та письмових вправ. Навчання лексичних одиниць відбувалося за допомогою зображувальної наочності для молодших класів, визначень, синонімів, антонімів для старших з метою їх кращого запам`ятовування. Єдиною відмінністю було те, що в Галичині значення слів подавали рідною мовою. Вміння правильно використовувати лексичні одиниці в усному та писемному мовленні було основним критерієм оцінювання роботи учнів. Активізація лексичних одиниць здійснювалася шляхом читання та виконання усних і письмових вправ, формування лексичних навичок під час навчання говоріння.

Навчання граматичного матеріалу. На основі віднайдених буковинських підручників з АМ досліджуваного періоду приходимо до висновку, що на початковому етапі навчання граматики відбувалося за допомогою коротких правил та прикладів до них, які пояснювалися вчителем і використання яких у подальшому полегшувало виконання граматичних вправ. Зазначимо, що в підручниках для старших класів граматичний матеріал був краще упорядкований, ніж для молодших, що сприяло закріпленню раніше здобутих знань. До граматичних вправ належали: перетворення однини в множину, відмінювання та утворення речень, зміна особи, заповнення пропусків, написання відповідей на питання.

У навчальній програмі вищої комерційної школи Буковини також йшлося про систематичне вивчення граматики для розвитку вмінь правильного говоріння, перекладу, особливо для написання листів комерційного змісту [4, с. 99].

У процесі навчання граматичного матеріалу у школах Галичини не рекомендувалося використовувати рідну мову. Однак до неї все ж вдавалися для додаткового пояснення певного мовного явища, рекомендувалося вчити правила напамять, порівнювати окремі граматичні форми ІМ з рідною мовою. У віднайдених підручниках з ІМ у школах цього регіону граматичний матеріал подавався рідною мовою учнів. Окрім того, пояснення правил граматики рідною мовою супроводжувалося поясненням тих же правил ІМ зі значною кількістю прикладів та вправами [5, с. 196].

Отже, пояснення граматичних явищ відбувалося за допомогою прикладів та великої кількості вправ. У віднайдених підручниках з АМ у школах Буковини граматичний матеріал подавався АМ, а в школах у Галичині – рідною мовою. Основною метою навчання граматики було її застосування для правильного написання листів та говоріння.

Навчання говоріння здійснювалося на основі коротких запитань і відповідей до змісту тексту. Однією з цілей навчання АМ було навчити учнів вільно висловлюватися усною та письмовою формами [4, с. 99]. Навчання говоріння базувалося на уривках із повсякденного життя учнів у школі та вдома, які попередньо опрацьовували в класі. Велику роль у розвитку говоріння відігравали діалоги та монологи. До діалогічного мовлення належали самостійно складені учнями та озвучені на уроці діалоги, а також бесіда з вчителем (зазвичай, відповіді на питання). Прикладом монологічного мовлення були читання напам`ять віршів, перекази текстів. Завдання учня полягало у вмінні висловлювати власну думку усною формою, ґрунтуючись на змісті прочитаних уривків, та вільно спілкуватися на теми з повсякденного, побутового життя [4, с. 100].

Автори підручників радили для вдосконалення мови дивитися фільми, слухати радіо та якомога більше читати. Крім того, рекомендувалося відвідати Англію для закріплення здобутих знань з АМ [7, с. 4].

У Галичині навчання говоріння здійснювалося на нижчому ступені, на основі коротких запитань і відповідей до змісту тексту, який попередньо читався вчителем. Зміст текстів відображав повсякденне життя учнів у школі та дома. При відповідях на запитання вчителя і переказі тексту необхідно було дотримуватися правильної вимови, наголосу, інтонації. На середньому ступені навчання, тобто в середніх класах, учень мав уміти вести дискусію, брати участь в обговоренні прочитаного твору художньої літератури. На вищому ступені навчання він повинен був уміти розмовляти не тільки на теми з повсякденного життя, а й розповісти про події, які відбувалися в тогочасному суспільстві, передавати свої переживання і спостереження, вести дискусії з питань моралі й науки відповідно до свого розумового розвитку [5, с. 200].

Отже, навчання говоріння на обох територіях було тісно пов`язано з читанням, оскільки на основі прочитаних творів учні мали змогу удосконалювати як діалогічне, так і монологічне мовлення. Мета навчання говоріння полягала в тому, щоб навчити учнів спілкуватися в повсякденному житті на різні побутові теми.

Навчання читання на території Буковини в досліджуваний період відбувалося за допомогою підручника та хрестоматій для читання, до яких входили біографії письменників Англії, уривки різножанрової художньої літератури, анекдоти, англійський гумор, прислів`я тощо, які учні читали самостійно почергово вголос. Прочитані тексти слугували своєрідними діалогами між учителем і учнями, оскільки розуміння змісту прочитаного перевірялося у формі запитань та відповідей, а також матеріалом для навчання граматики та лексики. Твори для читання відображали повсякденне життя, культуру та історію країни, мова якої вивчалася.

Існувало класне і домашнє читання. Про це свідчить віднайдена нами навчальна програма з ІМ, в якій навчання читання відігравало чи не провідну роль. Так, у першому класі навчання читання відбувалося на основі коротких віршів, казок, легенд, байок та оповідань. Його метою було правильне виразне читання та вільна передача змісту прочитаного, що супроводжувалося обговоренням прочитаного в класі у формі питань та відповідей. У другому класі використовувалися твори, які відображали історичний та природознавчий зміст. Надалі додавалися прості ліричні та більші за розміром епічні твори, вірші, вивчення просодії, тобто вчення про співвідношення складів у вірші. Як домашнє читання використовували поетичні твори та тогочасні романи, які учні вибирали самостійно [2, с. 56–57].

У досліджуваний період у Галичині читання поділялося на вивчаюче й ознайомлюване. Перше передбачало ретельне опрацювання учнями тексту, тобто проводився ґрунтовний мовний аналіз і заглиблення в зміст прочитаного. Ознайомлюване читання слугувало для розвитку мовної інтуїції і використовувалося здебільшого для домашнього читання [5, с. 201].

Отже, навчання читання АМ в школах Буковини широко відображало повсякденне життя, культуру та історію країни, мова якої вивчалася. Воно також було тісно пов`язано з навчанням граматичного та лексичного матеріалу. Перевіряли розуміння прочитаних текстів за допомогою переказів та відповідей на запитання, тобто читання було тісно поєднане з навчанням говорінням. У віднайденій нами навчальній програмі прослідковується навчання від простого до складного: на початковому етапі починали читати вірші, казки і поступово доходили до читання великих романів на вищому етапі. Втім, поділ читання на вивчаюче й ознайомлюване відповідно до віднайдених нами джерел в Буковині відсутній.

Навчання письма в школах Буковини починалося з першого року вивчення ІМ, незалежно від того, був це перший клас чи п`ятий. На початковому етапі до письмових вправ належали диктанти, які базувалися на вивченому матеріалі, виконання граматичних вправ і вправ на переписування слів та віршів. Після диктантів учні повинні були перечитати диктант та самостійно підкреслити помилки, які пізніше записували на дошці [7, с. 34]. Наприкінці кожного уроку давали домашнє завдання, яке складалося з кількох лексико-граматичних вправ. Пропонувалися такі граматичні вправи, як зміна однини на множину, відмінювання речень, зміни осіб та часів, заповнення пропусків, побудова простих та складних речень. Лексичні вправи мали здебільшого творчий характер: написати твір або листа, описати свій будинок,

клас тощо. Іншими видами вправ були відповіді на питання (усно чи письмово), написання вірша з пам`яті, добирання антонімів.

У навчальній програмі з АМ однієї з комерційних шкіл в Буковині метою навчання було навчити учнів вільно висловлюватися в письмовій формі. До письмових робіт, окрім зазначених вище, належали: короткі перекази, письмові роботи з комерційної кореспонденції, переклади уривків з газет, вправи з ведення листування. Написання комерційних листів було важливим аспектом навчання АМ у вищій комерційній школі. Учні повинні були навчитися пропонувати великий асортимент товарів, укладати контракти та відповідати на отримані контракти в письмовій формі, уміти заповнювати шаблони договорів на проведення товарообмінних операцій, а також правильно оформити скарги, пропозиції, рекомендації [4, с. 101].

Як дізнаємося з галицької програми 1933 р., шкільне міжнародне листування відігравало важливу роль у навчанні письма. Учні листувалися з іноземними однолітками, пізнаючи таким способом іншомовне середовище й культуру. Написання листів розвивало в них уміння письмово висловлювати свої думки, що сприяло кращому оволодінню ІМ. Таке завдання виконувалося учнями старших класів під керівництвом учителя, який не мав права нав`язувати учням цей вид роботи, а допомагав порадами, оскільки цей вид роботи був добровільним [5, с. 204].

Отже, навчання письма АМ в школах як Галичини, так і Буковини було не тільки важливим прийомом закріплення лексичних і граматичних знань, а й засобом комунікації на міжнародному рівні, тобто в торговельній сфері. Письмо слугувало ефективним засобом навчання та контролю лексичних та граматичних явищ. Зосереджувалася увага на самостійній роботі учня, яка включала усвідомлення власних помилок, утворення речень із використанням певних граматичних явищ, написання листів, творів, описів різного характеру.

Отже, навчання фонетики було початковим етапом на шляху до оволодіння АМ як в школах Буковини, так і Галичини та здійснювалося за допомогою пояснень вчителя та комплексу вправ для формування слухових та вимовних навичок. У навчанні лексичних одиниць використовували зображувальну наочність, синоніми та антоніми, а в Галичині значення слів подавали рідною мовою. Активізація лексичних одиниць здійснювалася шляхом читання та виконання усних і письмових вправ, а формування лексичних навичок відбувалося під час навчання говоріння. Основною метою навчання граматики було її використання для правильного написання листів. Навчання говоріння учнів шкіл в обох територіях здійснювалося за допомогою питань та відповідей. У Буковині метою навчання говоріння було навчити учнів спілкуватися АМ у повсякденному житті на різні побутові теми, в Галичині на вищому ступені навчання учень повинен був уміти передавати свої переживання і вести дискусії з різних питань. Навчання читання широко відображало повсякденне життя, культуру та історію країни, мова якої вивчалася, було тісно пов`язано з навчанням граматичного та лексичного матеріалу, говоріння, оскільки перевірка прочитаних текстів відбувалася за допомогою переказів та відповідей на запитання. Навчання письма було не тільки важливим способом закріплення лексичних і граматичних знань, а й засобом комунікації на міжнародному рівні, зосереджувалася увага на написанні листів, творів, описів різного характеру.

Усе вищезазначене дає підстави припускати, що в період 1933–1939 рр. у школах Буковини переважав змішаний метод навчання АМ, який поєднував у своїй основі прийоми прямого і перекладних методів навчання ІМ.

Перспективним у цьому напрямі може стати дослідження методики навчання АМ в школах Буковини в 1939–1945 рр.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гез Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие / Н. И. Гез, Г. М. Фролова. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
2. Державний архів Чернівецької області (ДАЧО). – Ф. 213. – Оп. 3. – Арк. 56–57.
3. ДАЧО. – Ф. 213. – Оп. 1. – Арк. 82–85.
4. ДАЧО. – Ф. 213. – Оп. 1. – Арк. 99–105.
5. Лабінська Б. І. Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.): [монографія] / Б. І. Лабінська. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2013. – 384 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): [навч. посібник] / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

7. Griffiths-Belbin M. English Book for Young People in Rumania. Book II / Maud Griffiths-Belbin, Sanda I. Mateiu. – Bucuresti: Cartea Romaneasca, 1923. – 137 p.

REFERENCES

1. Derzhavnyy arkhiv Chernivetskoyi oblasti (DAChO). F. 213, Op. 3. Ark. 56–57.
2. DAChO. F. 213, Op. 1. Ark. 82–85.
3. DAChO. F. 213, Op. 1. Ark. 99–105.
4. Gez N. I. Istoriya zarubezhnoi metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov [The history of foreign languages teaching methods]. Uchebn. Posobie, Moscow, Akademiya, 2008. 256 p.
5. Griffiths-Belbin M. English Book for Young People in Rumania. Book II / Maud Griffiths-Belbin, Sanda I. Mateiu. – Bucuresti: Cartea Romaneasca, 1923. – 137 p.
6. Labinska B. I. Istorychni narysy z metodyky navchannya inozemnykh mov na zakhidnoukrayinskykh zemlyakh (druha polovyna XIX – persha polovyna XX st.) [Historical sketches on methods of teaching foreign languages in Western Ukraine (second half of XIX - early XX centuries).]. Monohrafiya, Kyyiv, Tsentr KNLU Publ., 2013. 384 p.
7. Nikolayeva S. Yu. Osnovy suchasnoyi metodyky vykladannya inozemnykh mov (skhemy i tablytsi) [Fundamentals of modern methods of teaching foreign languages (diagrams and tables)]. Navch. Posib., Kyyiv, Lenvit, 2008. 285 p.

УДК 930.001

М. Д. ГАЛІВ

ДОКТРИНА ПОЗИТИВІЗМУ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАРАТИВІ ДМИТРА БАГАЛІЯ

Проаналізовано вплив позитивістських ідей на історико-педагогічні дослідження відомого українського історика, педагога, громадського діяча, академіка Д. Багалія. Серед найважливіших інтелектуальних засад позитивізм в працях вченого про освіту, освітні інституції і культурно-освітніх діячів визначено: 1) сцієнтичний підхід, уникнення метафізичних композицій ідеалістичного чи матеріалістичного кшталту, але з певними релігійно-моральними ідеалістичними конотаціями; 2) біологічна термінологія, органіцизм (пошук органічних звязків); 3) джерельно-фактологічний принцип дослідження та уникнення оцінок як шлях досягнення обєктивності; 4) опора на метод індукції та використання індуктивної аргументації; 5) лінійно-стадіальна концепція історичного процесу і теорія прогресу; 6) багатофакторний підхід, зокрема, надання особливої ваги культурно-освітньому чиннику, науці, знанням, ідеям; 7) ідеологія лібералізму з її просвітницькими і романтично-народницькими сюжетами.

***Ключові слова**: Дмитро Багалій, позитивізм, метод індукції, багатофакторність, суспільний прогрес, ліберальна ідеологія.*

Н. Д. ГАЛИВ

ДОКТРИНА ПОЗИТИВИЗМА В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАРРАТИВЕ ДМИТРИЯ БАГАЛИЯ

Проанализировано влияние позитивистских идей на историко-педагогические исследования известного украинского историка, педагога, общественного деятеля, академика Д. Багалия. Среди важнейших интеллектуальных основ позитивизма в трудах ученого об образовании, образовательных учреждениях и культурных деятелях выделены: 1) сциентический подход, избежание метафизических композиций идеалистического или материалистического толка, но с определенными религиозно-нравственными идеалистическими коннотациями; 2) биологическая терминология, органицизм (поиск органических связей); 3) источнико-фактологический принцип исследования и предотвращение оценок как путь достижения объективности; 4) опора на метод индукции и использование индуктивной аргументации; 5) линейно-стадиальная концепция исторического процесса и теория прогресса; 6) многофакторный подход, в частности, предоставление особого значения культурно-образовательному фактору, науке, знаниям, идеям; 7) идеология либерализма с его просветительскими и романтично-народническими сюжетами.

***Ключевые слова**: Дмитрий Багалий, позитивизм, метод индукции, многофакторность, общественный прогресс, либеральная идеология.*

M. HALIV

THE POSITIVIST DOCTRINE IN THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL NARRATIVE BY DMYTRO BAHALIY

The article analyzes the influence of positivist ideas on the historical and pedagogical research of the famous Ukrainian scientist, historian, educator, public figure and academician Dmytro Bahaliy (1857 – 1932) Among the most intellectual foundations in D. Bahaliys works about education, educational institutions and culture and education leaders, positivism, is defined as: 1) scientific approach, an escape of metaphysical compositions of idealistic and materialistic characters, but with the manifestation of religious, moral and idealistic connotations;2) biological terminology, organicism (seeking for organic links); 3) the source and factual principle of research, escape of subjective opinion as a way to achieve the objectivism; 4) focus on induction method and using inductive argumentation; 5) linear-phasic concept of the historical process and theory of progress; 6) multifactorial approach, with the emphasis on the importance of the cultural and educational factor, science, knowledge and ideas; 7) the ideology of liberalism with its educational and romantic and populist subjects.

***Key words**: Dmytro Bahaliy, positivism, the method of induction, multifactorial approach, social progress, liberal ideology*

Дослідження теоретико-методологічних, епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу на різних етапах його розвитку актуалізує потребу вивчення наукового доробку вчених, що розробляли проблеми історії освіти і педагогічної думки. Комплексне опрацювання наукової спадщини певного історика освіти й педагогіки дає змогу простежити конструювання ним наукового знання в статичному і динамічному зрізах. Так можна виявити ключові епістемологічні засади сцієнтичного наративу науковця та їх розвиток, еволюцію, трансформацію в хронологічно-синхронному вимірі. Власне у цьому контексті доречною є спроба проаналізувати історико-педагогічні праці відомого українського історика, педагога, громадського діяча, академіка Дмитра Багалія (1857–1932), котрий сформувався як вчений у добу майже беззаперечного домінування в українській історичній науці доктрини позитивізму.

Розвиток філософії позитивізму, його влив на гуманітарні науки (передусім історію та соціологію) в Російській імперії, в т. ч. Україні, досліджували в радянський період Л. Журавльов [14], І. Кон [17], Н. Уткіна [24], П. Шкурінов [28] та ін. Сучасні українські історики О. Богдашина [10], Л. Зашкільняк [15], К. Кислюк [16], В. Тельвак [23] охарактеризували значення позитивістських ідей для вітчизняної історіографії другої половини XIX – початку XX ст. Окремі аспекти позитивістської методології у становленні історії педагогіки в Україні висвітлив Н. Гупан [13]. Методологічні засади історичних праць Д. Багалія аналізували О. Богдашина [11], В. Кравченко [19], В. Масненко [20] та інші науковці. Проте на сьогодні немає досліджень, які б експлікували прояви ідей позитивізму у власне історико-педагогічному наративі Д. Багалія.

Мета статті – проаналізувати вплив позитивістських ідей на історико-педагогічні дослідження відомого українського історика і педагога Д. Багалія.

У другій половині XIX ст. серед інтелігенції підросійської та підавстрійської України поширюються ідеї позитивізму – філософської парадигми, засновником якої вважається французький мислитель О. Конт, а послідовними прихильниками Г. Бокль, Дж. С. Мілль, Г. Спенсер та ін. Поширенню ідей позитивізму сприяли попередні світоглядні та наукові традиції, найбільшу ж роль у виникнення та поширенні позитивізму відіграла ідеологія Просвітництва, що визнавалося й позитивістами [10, с. 67]. Безумовно, загальнофілософські ідеї та конкретно-наукові механізми позитивізму опанував Д. Багалій, вчителями котрого, як писав учений в своїх біографіях, були знані прихильники цієї доктрини В. Антонович та В. Іконников [25, арк. 22; 27, арк. 139]. Зрештою, найбільш авторитетний дослідник позитивістської історіографії України О. Богдашина однозначно називає Д. Багалія

«типовим представником оновленого (змодернізованого) класичного позитивізму у дореволюційний час» [11, с. 95].

Зауважимо, що історико-педагогічний субстрат наукових праць Д. Багалія репрезентований здебільшого дослідженнями розвитку освіти Харківщини. Значна частина з них присвячена минувшині Харківського університету, а також відомим постатям, повязаним із цим навчальним закладом.

Аналізуючи історико-педагогічні праці Д. Багалія, вкажемо на визначальні позитивістські ідеї, що вплинули на наратив вченого.

По-перше, основоположники позитивізму задекларували сцієнтичний підхід, який передбачав осягнення реальності винятково науковим шляхом. При цьому будь-які метафізичні ідеї, тобто гіпотези і теорії, не здобуті емпірично, позитивістами цілковито остракувалися. Серед відкинутих концепцій виявилися ідеалізм та матеріалізм.

Проте для Д. Багалія, як і для багатьох інших істориків-позитивістів, повністю уникнути ідеалістичних конотацій в своїх працях було неможливо. Для нього, як людини, що народилася в християнській родині київського ремісника, світоглядний ідеалізм був природним способом сприйняття та усвідомлення світу. Відтак закономірною є християнська риторика в його текстах. Так, характеризуючи світогляд видатного українського філософа Г. Сковороди, вчений передовсім наголошував на його релігійності [1, с. 2]. Припускаємо, що Д. Багалієві імпонувала така спрямованість світогляду досліджуваного ним персонажа, інакше він почав би характеристику з гуманізму, людинолюбства, самовдосконалення та інших поглядів філософа. Дослідник виділяв слова Г. Сковороди «Віддатися на волю Божу», «Царство Боже всередині нас» [1, с. 6], при цьому зробив це декілька разів на різних сторінках й у різних контекстах. Можливо, Д. Багалій вдався до таких повторень не лише тому, що вважав ці слова важливими для репрезентації світогляду Г. Сковороди, а й тому, що вони відповідають його ідеалам, світоглядові, знанням. На ідеалістичний світогляд вченого вказує і його оперування поняттям «сумління». Знову ж говорячи про Г. Сковороду, який став мандрівним філософом після того як врятувався від чуми у Києві в 1770 р., Д. Багалій зауважує, що з цього час філософ «став постійно дослухатися до внутрішнього голосу своєї совісті і тільки нею керуватися у своїх вчинках» [1, с. 11−12].

По-друге, Д. Багалій, як й інші вчені-позитивісти, сповідував ідею натуралізму позитивного знання, котра, зокрема, репрезентувалася використання біологічної термінології для пояснення суспільних процесів. Спенсерівський органіцизм проявився у твердженнях Д. Багалія про «органічні зв`язки» між процесами, інститутами, явищами. В одній із публікацій він зауважує, що в Західній Європі «університети мали тривалу історію, органічно пов`язану з загальним рухом культури» [9, с. 129], а також виокремлює міркування, в якому йдеться про органічний зв`язок між навчальним закладами: «Всі навчальні заклади (гімназії, повітові, парафіяльні школи і приватні пансіони) повині були, на думку законодавця, залежати від Харківського університету, щоб так між вищою, середньою і нижчою школою існував органічний (курсив Д. Багалія. – М. Г.) зв’язок» [9, с. 133].

По-третє, джерельно-фактологічний принцип дослідження, який передбачав максимально повне охоплення джерел з певної проблеми, їх опрацювання з урахування вимог наукової критики, уникнення оціночних суджень. У дослідженні біографії Г. Сковороди історик наголошує: «І ось, основуючись на всій (курсив Д. Багалія. – *М. Г.*) сукупності вченолітературних праць Сковороди (в тому числі досі ще не виданих), ми дамо характеристику його світогляду в звязку з його особистістю, а потім постараємося визначити його значення, керуючись виключно фактичними, документальними даними і тою обережністю в судженнях, яка обов’язкова для всякого об’єктивного історика. Ідучи таким шляхом, ми сподіваємося уникнути крайнощей, можливих в оцінці громадських і літературних діячів» [1, с. 1–2]. Тут бачимо декларацію харківським професором позитивістських засад наукової роботи: охоплення всіх можливих джерел, оперування виокремленим з них фактами, обережність в оцінках, яку він, по-суті, ототожнює з об’єктивністю.

Пієтет до історичних джерел та націленість на їх повноту проявлявся майже у кожній історико-педагогічній праці Д. Багалія. Акцентуючи, зокрема, на необхідності написання

історії Харківського університету та біографічного словника його професорів, він звертається до тих, в кого можуть бути рукописи про минуле навчального закладу, просить передати їх в архів, наголошуючи, що «всяка крупиця буде корисною» [7, с. 314]. Вчений-позитивіст будь-яке, навіть найменше джерело («крупицю»), вважав вкрай важливим для історичного дослідження. Рецензуючи студентську роботу, присвячену просвітницькій діяльності В. Каразіна, Д. Багалій схвально констатував: «І так, викладення фактичного матеріалу в автора відзначається повнотою: можна сказати, що він цілком використав ті джерела, які покладені в основу праці. Загалом можна сказати, що робота написана за першоджерелами і внаслідок достатку їх явилося й багатство її змісту» [6, с. 577]. Учений нерідко вмонтовував у свої праці як повні цитати тексти історичних джерел, немовби даючи можливість історичному документу промовляти самому за себе (прикладом є повне цитуваня листа В. Каразіна [7, с. 307–310], написанх французькою мовою доносів на професора Й. Шада та рецензій на його твори [8, с. 177–183], листів Й. Шада [8, с. 196–197], звернення міністра народної освіти О. Голіцина [8, с. 186–189] тощо).

Джерельно-фактологічний підхід Д. Багалій тлумачив як шлях до встановлення істини, котру трактував у класичному аристотелівському, кореспондентному аспекті (істинним є те, що відповідає дійсності, кореспондується з нею). Поняття «історія» він часто ототожнював з поняттям «минувшина». В одній з публікацій вчений писав: «У всіх університетах громадське життя студентів мало свою тривалу, можна сказати, безперервну історію, яку бажано було б відтворити, як за писемними матеріалами, так, особливо, за живими спогадами колишніх діячів» [3, с. 398]. На думку професора, історію (минувшину) відтворють (реконструюють) на основі джерел – писемних та усних.

По-четверте, опора Д. Багалія на метод індукції – накопичення конкретних фактів і виведення на їх основі загального твердження (правила, тенденції, закономірності, узагальнення), котрий позитивісти вважали тим методологічним механізмом, який забезпечить доступ до істинних, адекватних історичній реальності знань.

Історико-педагогічні праці Д. Багалія сповнені індуктивними поясненнями і доказів цього можна навести чимало. Зупинимося на найбільш характерних. У статті «Характеристика просвітницької діяльності Харківського університету в перше десятиріччя його існування (1805–1814 рр.)» за допомогою методу індукції вчений порівняв кількісні показники навчально-методичної і наукової діяльності професорів університету на початку його діяльності, навів чимало фактів стосовно видання посібників, потім небагато прикладів виданих наукових праць, тож зробив висновок, що «чисто наукові праці професорів були порівняно небагато чисельні» [9, с. 141]. Індукція у цьому фрагменті до певної міри набрала ознак кліометрії. Інший приклад: Д. Багалій стверджував, що «винуватцем» заснування в Харкові університету був В. Каразін, йому першому належить думка про відкриття цього закладу [5, с. 87]. Свою думку вчений підтверджував індуктивним способом, наводячи кілька документальних свідчень: лист В. Каразіна до В. Фотієва від 2 травня 1802 р., в якому писав, що висловив цареві ідею про заснування університету; лист В. Каразіна до міністра закордонних справ А. Чарторийського; «предначертание» В. Каразіна про університет). Прикладом розгорнутого індуктивного пояснення може слугувати експертний висновок Д. Багалія від 12 жовтня 1923 р. щодо «Російсько-польської експертизи стосовно вимоги польської делегації про передачу колекції бувшого Кременецького ліцею…» [26], де шляхом наведення численних джерельних свідчень академік доводить генетичний зв'язок між Кременецьким ліцеєм та Київським університетом.

Звісно, вчений не елімінував зі свого арсеналу дедуктивні методи. Чимало його праць написані в дедуктивно-номологічному ключі, але зі значними вкраплення індуктивного сегмента у пояснювально-доказову процедуру.

По-п'яте, в історико-педагогічних працях Д. Багалія чітко простежується лінійно-стадіальна концепція історичного процесу, підперта теорією прогресу. Вчений говорить: «Це наша історична звичка – забувати про те, що зробили видатні люди нашої землі; внаслідок цього втрачається історична нитка творчого процесу життя і нове покоління користується далеко не всім культурним спадком старого; звідси відсутність живого наслідкового зв'язку між поколіннями, при чому – під видом нового (курсив Д. Багалія. –

М. Г.) зявляється старе» [1, с. 16–17]. Він, отже, уявляв собі історичний процес як єдину «нитку творчого процесу життя» (у такому визначенні можна помітити вплив віталізму), яка тягнеться з минулого у майбутнє, від попередніх поколінь до наступних. На цьому шляху повинно повсякчасно відбуватися передання накопиченого культурного спадку. Однак не всі здобутки попередніх поколінь потрапляють до наступних, тож часто історичний процес розгортається по колу, коли знову відкривається як нове те, що вже було, але забулося.

Більш чітко постають погляди вченого на історичний процес у поєднанні з концептами змісту і форми. «Ми значно просунулися шляхом прогресу; сильно змінилися форми (курсив Д. Багалія. – М. Г.) нашого життя; але чи не ті ж питання, які наводив 100 років тому назад Новіков, Сковорода та ін., хвилюють нас тепер? Крім того: чи не повторюється дещо з колишнього майже з буквальною схожістю? Чи не вказується тепер на необхідність особистої етики? Чи не повторюється тепер той просвітницький рух, який самотньо вів у нас в степовій глухомані бідний мандрівець Сковорода..?» [1, с. 17]. Прогрес, на думку Д. Багалія, триває поступово, при цьому форми змінюються, а зміст залишається і повторюється.

Зазначимо, що позитивісти критикували спрощене розуміння прогресу як безупинного розвитку прямою, висхідною лінією [10, с. 314]. До слова, ще німецький історик Л. фон Ранке у першій половині XIX ст. стверджував: прогрес відбувається не по прямій ліній, не в усі часи та не в усіх сферах [21, с. 3–5, 9−10].

Пишучи про освітніх діячів Харківського краю В. Фотієва та А. Самборського, професор зауважив: «І перший, і другий були передовими людьми свого століття і вели місцеве суспільство шляхом удосконалення та прогресу» [2, с. 22]. Ідея прогресу, вдосконалення суспільства через спільну діяльність на його благо – ось ідейна основа світогляду, ідеології Д. Багалія. Помітним є поєднання наукового позитивізму (з пропагованою ним ідеєю прогресу) і лібералізму. «Прогресистська» риторика виявляється і в оцінках ученим діяльності відомих громадсько-просвітніх діячів, передусім одного із засновників Харківського університету В. Каразіна, якого Д. Багалій зарахував до «партії прогресистів» [5, с. 90]. Він навіть висловлює побажання, «щоб Каразіни частіше з'являлися в нашому суспільстві з тим, щоби штовхати його вперед шляхом всілякого прогресу, особливо шляхом просвіти…» [5, с. 111].

Характеризуючи уявлення Д. Багалія про суспільний прогрес, відзначимо особливе акцентування ним значного прогресу і його необхідності у сфері освіти зокрема та культури загалом.

По-шосте, у працях Д. Багалія проявляється ідея багатофакторності суспільного розвитку. Історики-позитивісти українських земель переважно вказували на дві групи факторів історичного процесу: зовнішні (географічне розташування народу, вплив природи, геополітичне становище) та внутрішні (економічний, політичний, культурний, етнопсихологічний принципи). Позитивісти, як правило, вважали ці фактори рівноправними, хоча визнавали окремі з них більш значущими в певні історичні періоди [10, с. 348]. Деякі російські історики пропонували трифакторну модель. Так, С. Соловйов наголошував: «У розвитку народу потужно беруть участь три умови – природа країни, природа племені та виховання» [22, с. 743]. Таким чином, освіта й виховання артикулювалися як один з основних чинників розгортання історії народу. Серед українських учених значення освіти й духовної культури особливо підносив М. Грушевський [12, с. 2].

Подібні думки висловлював і Д. Багалій. Так, позитивно оцінюючи монументальну працю професора Харківського університету Г. Успенського «Досвід повіствування про древності руські» (1818 р.) за вибір культурологічної теми, він констатує: «Якщо в теперішній час є немало істориків, які цілковито ігнорують культурний елемент в історії, то що ж сказати про той час, коли і Карамзін дав тільки історію Російської держави» [9, с. 142]. У цьому порівняльному зіставленні двох часових пластів російської історіографії помітним є незадовлення Д. Багалія недооцінкою істориками культурного фактора. Відтак він закликає досліджувати питання культури, освіти, науки, літератури: «Долі освіти є одним з найбільш важливих і цікавих питань нашої історичної науки» [9, с. 129].

Невипадково культурний чинник історичного процесу найбільш виразно присутній в історико-педагогічних працях академіка.

По-сьоме, на наратив Д. Багалія безумовно вплинула ідеологія лібералізму з її просвітницькими та романтично-народницькими конотаціями. Звісно, не можна розглядати ліберальну ідеологію як продукт позитивізму, але обидві системи ідей одночасно набули найбільшого поширення у другій половині XIX – на початку XX ст., вдало доповнювали одна одну. На переконання О. Богдашиної, історики-позитивісти українських земель, як правило, дотримувалися ліберально-реформаторських поглядів [10, с. 90−91].

Загалом можна показати кілька проявів ліберальної позиції Д. Багалія в його історико-педагогічних працях. Так, освіту, науку і знання науковець трактує як засіб забезпечення суспільного прогресу. В одній із своїх праць вчений цитує виголошені у 1805 р. слова попечителя Харківського навчального округу С. Потоцького: «…При швидких успіхах людського розуму у всіх родах знань кожен народ повинен напружувати всі свої сили, щоби, в крайньому разі, не відстати від інших, якщо вже не може бути попереду: зупинитися означає те ж, що подаватися назад (курсив Д. Багалія. – М. Г.) і наближатися до попередньої ницості» [4, с. 127]. Ці слова С. Потоцького про освіту як пріоритетну сферу життя і розвитку народу настільки імпонували вченому, що він наводив їх в інших своїх працях [9, с. 143].

Досліджуючи минувшину освітніх процесів на українських землях, Д. Багалій особливо відзначає ідеї поширення освіти серед нижчих верств суспільства та рівного доступу до неї представників усіх соціальних станів. Для нього це є чи не ключовим виявом демократизації суспільного життя. Намагаючись проаналізувати загальнолюдські ідеали Г. Сковороди, історик виокремлює властивий видатному філософу «демократизм, який виражався в бажанні дати просвіту і нижчим класам суспільства» [1, с. 17]. У своїх публікаціях Д. Багалій не раз (причому без особливої власне наукової потреби) зупинявся на ідеї безстанової освіти. Так, досліджуючи біографії священиків-просвітителів В. Фотієва та А. Самборського, він акцентує на існуванні в Слобідській Україні другої половини XVII–XVIII ст. безстанової школи: «Школа перебувала в руках духовенства, але не тільки не була проникнута характером якої-небудь винятковості, а навпаки, була школою цілком всестановою чи, мабуть, безстановою» [2, с. 20].

У наукових працях вченого проявляється думка про зближення і поєднання усіх соціальних станів за допомогою освіти. Ведучи мову про випускників шкіл Слобожанщини XVIII ст., Д. Багалій пише, що вони «радше могли бути зараховані до світського, ніж до духовного стану, чи, правильніше кажучи, стояли на межі того й іншого. Таким чином, як вища школа (колегіум), так і нижча в ті часи вели не до замкнутості і кастової виключності, а до об’єднання духовного і світського елементу на ґрунті освіти» [2, с. 21]. Цей висновок до певної міри відображає ліберальні погляди харківського професора, адже буржуазному лібералізму була притаманна ідея зближення, а соціальному − ідея злиття станів.

Як прихильник ліберальних перетворень Д. Багалій позитивно відгукувався про тих історичних діячів, які, на його думку, прагнули змінити суспільство. У деяких працях історика помітне його сублімоване ставлення до правителів-реформаторів. Зокрема, він зазначає, що імператор Олександр I «ставився до справи народної освіти в перші роки свого царювання з подиву гідним завзяттям, екстазом і піднесеністю, бо вважав її основою народного добробуту» [9, с. 130].

Отже, Д. Багалій, як переконаний позитивіст, свої праці з історії освіти будував на позитивістських ідеях і принципах: сцієнтизму, натуралізму, джерельно-фактологічного відтворення минувшини, визначальності емпірично-індуктивної методики накопичення знань, лінійно-стадіального суспільного прогресу тощо. Звісно, перелічені позитивістські концепції не вичерпують увесь комплекс ідей, котрий впливав на історико-педагогічні дослідження вченого.

Перспективу подальших розвідок бачимо у з’ясуванні впливу неоромантичних і неокантіанських ідей на історико-педагогічний наратив Д. Багалія.

ЛІТЕРАТУРА

1. БагалЂй Д. И. Григорій Саввичъ Сковорода. Его ученіе, жизнь и значеніе / Д. И. БагалЂй // БагалЂй Д. И. Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвЂщенія. – Харьковъ: Типографія «Печатное ДЂло», 1911. – С. 1–17.
2. БагалЂй Д. И. Два культурныхъ дЂятеля изъ среды харьковскаго духовенства (Священникъ Василій Фотіев и Священникъ Андрей Самборскій) / Д. И. БагалЂй // БагалЂй Д. И. Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвЂщенія. – Харьковъ: Типографія «Печатное ДЂло», 1911. – С. 18–53.
3. БагалЂй Д. И. Изъ жизни Харьковскаго Университета въ началЂ XIX-го вЂка / Д. И. БагалЂй // БагалЂй Д. И. Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвЂщенія. – Харьковъ: Типографія «Печатное ДЂло», 1911. – С. 398–418.
4. БагалЂй Д. И. Праздникъ просвЂщенія въ ХарьковЂ 17 января 1805 г. / Д. И. БагалЂй // БагалЂй Д. И. Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвЂщенія. – Харьковъ: Типографія «Печатное ДЂло», 1911. – С. 122–128.
5. БагалЂй Д. И. ПросвЂтительная дЂятельность Вас. Наз. Каразина (РЂчь, сказанная 8 ноября 1892 г., по случаю 50-лЂтія со дня кончины Каразина) / Д. И. БагалЂй // БагалЂй Д. И. Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвЂщенія. – Харьковъ: Типографія «Печатное ДЂло», 1911. – С. 81–111.
6. БагалЂй Д. И. Разборъ медальныхъ сочиненій о В.Н. КаразинЂ / Д. И. БагалЂй // БагалЂй Д. И. Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвЂщенія. – Харьковъ: Типографія «Печатное ДЂло», 1911. – С. 572–583.
7. БагалЂй Д. И. Роль В. Н. Каразина, С. О. Потоцкаго, И. Ф. Тимковскаго въ первоначальномъ устроеніи Харьковскаго университета / Д. И. БагалЂй // БагалЂй Д. И. Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвЂщенія. – Харьковъ: Типографія «Печатное ДЂло», 1911. – С. 305–314.
8. БагалЂй Д. И. Удаленіе профессора Шада из Харьковскаго университета / Д. И. БагалЂй // БагалЂй Д. И. Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвЂщенія. – Харьковъ: Типографія «Печатное ДЂло», 1911. – С. 155–301.
9. БагалЂй Д. И. Характеристика просвЂтительской дЂятельности Харьковскаго университета въ первое десятилЂтіе его существованія (1805 – 1814 гг.) / Д. И. БагалЂй // БагалЂй Д. И. Очерки изъ русской исторіи. Т. 1. Статьи по исторіи просвЂщенія. – Харьковъ: Типографія «Печатное ДЂло», 1911. – С. 129–154.
10. Богдашина О. М. Позитивізм в історичній науці в Україні (60-ті рр. XIX – 20-ті рр. XX ст.) / О. М. Богдашина. – Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2010. – 480 с.
11. Богдашина О. М. Слобідський літописець історії України Д. І. Багалій / О. М. Богдашина // Український історичний журнал. – 2008. – № 1. – С. 88–112.
12. Грушевський М. Культурно-національний рух на Україні в XVI – XVII віці / М. Грушевський. – Київ-Львів: Друкарня «С. В. Кульженко», 1912. – 248 с.
13. Гупан Н. Українська історіографія історії педагогіки / Н. Гупан. – К.: А.П.Н., 2002. – 224 с.
14. Журавлёв Л. А. Позитивизм и проблема исторических законов / Л.А. Журавлёв. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 321 с.
15. Зашкільняк Л. Методологія історії: від давнини до сучасності / Л. Зашкільняк. – Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 1999. − 226 с.
16. Кислюк К.В. Історіософія в українській культурі: від концепту до концепції : моногр. / К. В. Кислюк. − Х.: ХДАК, 2008. − 288 с.
17. Кон И.С. Философский идеализм и кризис буржуазной исторической мысли / И.С. Кон. – М.: Соцэкгиз, 1959. – 403 с.
18. Конт О. Курс положительной философии: в 6-ти т. / О.Конт. – СПб.: Посредник, 1899. – Т. 1. – 302 с.
19. Кравченко В.В. Д.І. Багалій в світлі й тіні своєї «Автобіографії» / В. В. Кравченко // Багалій Д. І. Вибрані праці. – Т. 1. – Х., 1999. – С. 9–56.
20. Масненко В. Самоідентифікація українських істориків у контексті становленя національної історичної думки (брати А. В. та М. В. Стороженки, І. А. Линниченко, Д. І. Багалій) / В. Масненко // Киевская старина. – 2002. – № 6. – С. 92–106.
21. Ранке Л. Объ епохах новой истории. Лекции, читанные баварскому королю Максимилиану / Л. Ранке. – М.: Тип. И.А.Баландина, 1898. – 192 с.
22. Соловъёвъ С.М. Наблюдения над исторической жизнью народовъ / С.М. Соловъёв // Вести Европы. – 1871. − № 12. – С. 738–760.
23. Тельвак В.В. Теоретико-методологічні підстави історичних поглядів Михайла Грушевського (кінець XIX – початок XX століття) / В. В. Тельвак. – Нью-Йорк – Дрогобич: Вимір, 2002. – 235 с.

24. Уткина Н. Ф. Позитивизм, антропологический материализм и наука в России (вторая половина XIX в.) / Н. Ф. Уткина. – М.: Наука, 1975. – 350 с.
25. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі – ЦДАВОВУ України). – Ф.14. – Оп. 1. – Спр. 11. – Арк. 22–25зв.
26. ЦДАВОВУ України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 975. – Арк. 38–54.
27. ЦДАВОВУ України. – Ф. 166. – Оп. 6. – Спр. 7908. – Арк. 139–142.
28. Шкуринов П. С. Позитивизм в России XIX века / П.С. Шкуринов. – М.: Изд-во ун-та, 1980. – 416 с.

REFERENCES

1. Bahalei D. Y. Hryhorii Savvych Skovoroda. Eho uchenie, zhyzn i znachenie [Gregory Skovoroda. His teachings, life and significance] // Bahalei D. Y. Essay of Russian history. Vol. 1. Articles about the history of education, Kharkiv, “Pechatnoe Delo” Publ., 1911, pp. 1 – 17.
2. Bahalei D. Y. Dva kulturnykh deiatelia iz sredy kharkovskaho dukhovenstva (Sviashchennik Vasyliy Fotiev i Sviashchennik Andrei Samborskiy) [Two cultural figure from among the Kharkov clergy (Priest Vasiliy Fotiev and Priest Andrei Samborskiy] // Bahalei D. Y. Essay of Russian history. Vol. 1. Articles about the history of education, Kharkiv, “Pechatnoe Delo” Publ., 1911, pp. 18 – 53.
3. Bahalei D. Y. Iz zhyzni Kharkovskaho Universiteta v nachale XIX-ho veka [From Kharkov University life at the beginning of the XIX century] // Bahalei D. Y. Essay of Russian history. Vol. 1. Articles about the history of education, Kharkiv, “Pechatnoe Delo” Publ., 1911, pp. 398 – 418.
4. Bahalei D.Y. Prazdnyk prosveshcheniia v Kharkove 17 yanvaria 1805 h. [Holiday education in Kharkiv January 17, 1805] // Bahalei D.Y. Essay of Russian history. Vol. 1. Articles about the history of education, Kharkiv, “Pechatnoe Delo” Publ., 1911, pp. 122 – 128.
5. Bahalei D. Y. Prosvetitelnaia deiatelnost Vas. Naz. Karazyna [V.N. Karazin educational activities] // Bahalei D. Y. Essay of Russian history. Vol. 1. Articles about the history of education, Kharkiv, “Pechatnoe Delo” Publ., 1911, pp. 81 – 111.
6. Bahalei D. Y. Razbor medalnykh sochynenii o V.N. Karazyne [Analysis the medal essay about V. N. Karazin] // Bahalei D. Y. Essay of Russian history. Vol. 1. Articles about the history of education, Kharkiv, “Pechatnoe Delo” Publ., 1911, pp. 572 – 583.
7. Bahalei D. Y. Rol V. N. Karazyna, S. O. Pototskaho, Y. F. Tymkovskaho v pervonachalnom ustroenii Kharkovskaho universiteta [Role of V. Karazin, S. Potocki, I. Timkovski in the initial formation of the Kharkiv University] // Bahalei D.Y. Essay of Russian history. Vol. 1. Articles about the history of education, Kharkiv, “Pechatnoe Delo” Publ., 1911, pp. 305 – 314.
8. Bahalei D.Y. Udalenie professora Shada iz Kharkovskaho universiteta [The expulsion of professor Shad from Kharkiv University] // Bahalei D. Y. Essay of Russian history. Vol. 1. Articles about the history of education, Kharkiv, “Pechatnoe Delo” Publ., 1911, pp. 155 – 301.
9. Bahalei D. Y. Kharakteristika prosvetitelskoi deiatelnosti Kharkovskaho universiteta v pervoe desiatyletie eho sushchestvovaniia (1805 – 1814 hh.) [The characteristics of educational activities of the Kharkiv University in the first ten years of its existence (1805 – 1814)] // Bahalei D. Y. Essay of Russian history. Vol. 1. Articles about the history of education, Kharkiv, “Pechatnoe Delo” Publ., 1911, pp. 129 – 154.
10. Bohdashyna O. M. Pozytyvizm v istorychnii nautsi v Ukraini (60-ti rr. XIX – 20-ti rr. XIX st.) [The Positivism in history science in Ukraine (60-ies XIX – 20-ies XX century)], Kharkiv, “Apostrof” Publ., 2010. 480 p.
11. Bohdashyna O. M. Slobidskyi litopysets istorii Ukrainy D. I. Bahaliy [The chronicler of the history of Ukraine D. Bahaliy]. Ukrainian Historical Journal, 2008, Vol. 1, pp. 88–112.
12. Hrushevskyi M. Kulturno-natsionalnyi rukh na Ukraini v XVI – XVII vitsi [Cultural and national movement in Ukraine in the XVI – XVII century], Kyiv – Lviv, “S.V. Kulzhenko” Publ., 1912. – 248 p.
13. Hupan N. Ukrainska istoriohrafiia istorii pedahohiky [Ukrainian historiography of the history of education], Kyiv, A. P. N. Publ., 2002. 224 p.
14. Zhuravliov L. A. Pozytivizm i problema istorycheskikh zakonov [The Positivism and the problem of historical laws], Moscow: University Publ., 1980. 321 p.
15. Zashkilniak L. Metodolohiia istorii: vid davnyny do suchasnosti [Methodology of history from antiquity to modern times], Lviv, LNU im. I. Franka Publ., 1999. 226 p.
16. Kysliuk K.V. Istoriosofiia v ukrainskii kulturi: vid kontseptu do kontseptsii [Historiosophy in Ukrainian culture: from concept to the conception], Kharkiv, KhDAK Publ., 2008. 288 p.
17. Kon Y. S. Fylosofskyi idealyzm i kryzys burzhuaznoi istorycheskoi mysli [Philosophical idealism and the crisis of bourgeois historical thought], Moscow, Sotsekh Publ., 1959. 403 p.
18. Kont O. Kurs polozhytelnoi fylosofii [The course a positive philosophy], St. Petersburg, “Posrednyk” Publ., 1899. Vol. 1. 302 p.

19. Kravchenko V. V. D. Y. Bahaliy v svitli y tini svoiei «Avtobiohrafii» [D. Y. Bahaliy in the light and shade of his "Autobiography"] // Bahaliy D. Y. Selected works, Kharkiv, 1999, Vol. 1, pp. 9 – 56.
20. Masnenko V. Samoidentyfikatsiia ukrainskykh istorykiv u konteksti stanovlenia natsionalnoi istorychnoi dumky (braty A. V. ta M. V. Storozhenky, I. A. Lynnychenko, D.I . Bahalii) [Identity Ukrainian historians in the context of early national historical thought (brothers Storozhenko, I. A. Lynnychenko, D. Y. Bahaliy)]. Kyevskaia staryna, 2002, Vol. 6, pp. 92–106.
21. Ranke L. Ob epokhakh novoi istorii. Lektsyi, chytannye bavarskomu koroliu Maksymylyanu [About epochs of modern history. Lectures, reading for the Bavarian King Maximilian], Moscow, Y. A. Balandyna Publ., 1898. – 192 p.
22. Soloviov S. M. Nabliudenyia nad istorycheskoi zhyzniu narodov [Observations on the historical life of the nations]. Vesty Evropy, 1871, Vol. 12, pp. 738–760.
23. Telvak V. V. Teoretyko-metodolohichni pidstavy istorychnykh pohliadiv Mykhaila Hrushevskoho (kinets XIX – pochatok XX stolittia) [Theoretical and methodological bases of historical views of Michael Hrushevsky (late XIX – early XX century)], New-York – Drohobych, "Vymir" Publ., 2002. 235 p.
24. Utkyna N. F. Pozytivizm, antropolohycheskyi materyalizm i nauka v Rossii (vtoraia polovina XIX v.) [The Positivism, Anthropological Materialism and science in Russia (second half of the XIX century)], Moscow, "Nauka" Pabl., 1975. 350 p.
25. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy (dali – TsDAVOVU Ukrainy) [Central State Archives of higher authorities and management of Ukraine, CSAHAM of Ukraine], found 14, description 1, case 11, pp. 22 – 25b.
26. TsDAVOVU Ukrainy [CSAHAM of Ukraine], found 166, description 2, case 975, pp. 38 – 54.
27. TsDAVOVU Ukrainy [CSAHAM of Ukraine], found 166, description 6, case 7908, pp. 139 – 142.
28. Shkurynov P.S. Pozytivizm v Rossii XIX veka [The Positivism in Russia XIX century], Moscow, University Publ., 1980. 416 p.

УДК 37.015 : 78

Т. П. СОРОКА

ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА: РЕТРОСПЕКТИВА ТА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Розкрито сутність позашкільної освіти та виховання як складової системи освіти України та визначено специфічні умови її функціонування. Охарактеризовано типи навчальних закладів, які здійснюють позашкільне навчання. Проаналізовано поетапно вітчизняний досвід позашкільної освіти в історичній ретроспективі, починаючи з 1919 р. Зосереджено увагу на особливостях функціонування позашкільних закладів в сучасних умовах як багатофункціональних центрів творчості вихованців, що мають ознаки складної багаторівневої педагогічної системи. Розглянуто проблему реформування змісту позашкільної освіти, що сприятиме розвитку пізнавальної мотивації та творчих здібностей підлітків. Сконцентровано увагу на визначенні місця позашкільної освіти в єдиному освітньому просторі та перспективах функціонування позашкільних навчальних закладів на ринку освітніх послуг.

***Ключові слова**: позашкільна освіта, навчальні заклади, історичний аналіз, центри творчості, педагогічна система.*

Т. П. СОРОКА

ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕТРОСПЕКТИВА И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Раскрыта сущность внешкольного образования и воспитания как составной системы образования Украины и определены специфические условия ее функционирования. Охарактеризированы типы учебных заведений, которые осуществляют внешкольное обучение. Осуществлен поэтапный анализ отечественного опыта внешкольного образования в исторической ретроспективе, начиная с 1919 г. Сосредоточено внимание на особенностях функционирования внешкольных заведений в современных условиях как многофункциональных центров творчества воспитанников, которые имеют признаки сложной многоуровневой педагогической системы. Поднимается проблема реформирования содержания внешкольного образования, которое будет

содействовать развитию познавательной мотивации и творческих способностей подростков. Сконцентрировано внимание на определении места внешкольного образования в едином образовательном пространстве и перспективах функционирования внешкольных учебных заведений на рынке образовательных услуг.

***Ключевые слова**: внешкольное образование, учебные заведения, исторический анализ, центры творчества, педагогическая система..*

T. SOROKA

EXTRACURRICULAR SCHOOL ACTIVITIES: A RETROSPECTIVE VIEW AND MODERN CHALLENGES

The article reveals the essence of extracurricular school activities and upbringing as a component of the system of education of Ukraine. Specific conditions of its existence are signified. The types of educational establishments performing extracurricular school activities are described. The stage - by - stage analysis of the native experience of extracurricular education in the historical retrospective view is carried out, beginning from 1919. Attention is concentrated on the features of functioning of extra-scholastic establishments in the existing terms, which are multifunction centers of pupils creativity with the signs of the complex multilevel pedagogical system. The article investigates the problem of reformation of the substance of extra-scholastic education that will encourage the development of cognitive motivation and creative capabilities of teenagers. Special attention is focused on the defining the position of extracurricular school education in the unitary educational environment and prospects of functioning of out-of-school educational establishments at the market of educational services.

***Key words**: extra-scholastic education, educational establishments, historical analysis, centers of creativity, pedagogical system.*

У нових умовах ринкових відносин, соціальних та економічних реформ, демократизації суспільства та гуманітаризації освіти підвищується попит підлітків та їх батьків на додаткові освітні послуги, які можуть бути задоволені в результаті використання соціально-педагогічних можливостей позашкільної освіти та виховання.

Позашкільна освіта є складовою системи неперервної освіти, що забезпечує розвиток здібностей і обдарувань дітей шкільного віку, задоволення їхніх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному самовизначенні. Сутність позашкільної освіти та виховання як частини системи освіти України визначають специфічні умови її функціонування, а саме: диференційованість, динамічність, гнучкість, мобільність, варіативність, доступність тощо [8, с. 20].

Зміст позашкільної освіти та виховання порівняно з базовою і професійною освітою ґрунтується на принципово інших засадах, якими є засадами є особистісні замовлення дітей та їхніх батьків. Ці замовлення постійно розвиваються, варіюються, в чому і простежується безперервна динамічність вказаної ланки освіти, її нестандартність та варіативність.

Позашкільна освіта здійснюється в закладах, які покликані сприяти соціальній адаптації особистості в реальному житті, у відкритій системі соціалізації та розглядаються як найбільш демократичний та гнучкий засіб залучення сім'ї до співпраці у вихованні та розвитку дітей і підлітків. Вона передбачає самостійний вибір і використання її суб'єктами доступних для сприйняття різноманітних форм і методів навчально-виховного процесу: визначення форм і методик навчання та виховання, тематики наукових досліджень, навчально-виховних курсів та спецкурсів і послідовність їх опанування з урахуванням і вікових особливостей, здібностей та інтелектуальних можливостей особистості [5, с. 251–263].

Головною метою позашкільної освіти та виховання є створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час, підготовка підлітків до життя в умовах ринкової економіки, впровадження якісно нових форм і методів організації позашкільної життєдіяльності підлітків, задоволення їх освітніх потреб шляхом залучення до науково-експериментальної, дослідницької, техніко-конструкторської, художньої, декоративно-прикладної, еколого-природничої, туристсько-краєзнавчої та інших видів творчості [7, с. 41].

Організація позашкільної діяльності учнівської молоді є одним з резервів підвищення якості та інтенсивності вирішення завдань суспільства в галузі освіти.

Аналіз наукових і методичних джерел з питань позашкільної освіти, діяльності позашкільних навчальних закладів засвідчує наявність широкого спектра досліджень її різних аспектів. Так, питання педагогічного процесу в позашкільних навчальних закладах висвітлені в роботах Т. І. Сущенко, організації і проведення занять предметно-технічних гуртків – Є. І. Мегема, формування освітнього середовища клубу, як закладу додаткової освіти – М. Р. Катунової, становлення національної самосвідомості учнів – А. В. Ращенко, розвитку технічних здібностей учнів – Г. Є. Левченка, І. С. Волощука, О. О. Білошинського, педагогічних умов технічної творчості учнів – Ю. Г. Бельмача, розвитку творчої активності молодших школярів у гуртковій роботі – Н. Т. Тверезовської, професійного самовизначення учнів – Н. В. Жемери та ін.

Водночас актуальним залишається питання здійснення поетапного аналізу вітчизняного досвіду позашкільної освіти в історичній ретроспективі, розкриття цінності позашкільного навчання і виховання, що полягає в його гнучкості, можливості задоволення дитячих інтересів, враховуючи вимоги часу.

Мета статті – розкрити окремі аспекти розвитку вітчизняної позашкільної освіти в минулі роки та зосередити увагу на проблемах сучасності.

Система позашкільного виховання на всіх етапах історичного розвитку України була предметом повсякденної турботи держави. Перші позашкільні заклади виховання – клуби були утворені в 1919 р. Пропонуючи створити дитячий клуб, відомий спеціаліст в галузі позашкільної роботи С. Т. Шацький розумів це як утворення центру, де організується дитяче життя відповідно до вимог, які виходять із природи дитини [4, с. 23–26]. Цінність позашкільної виховної роботи полягає в її гнучкості, можливості задовольняти всілякі дитячі інтереси й вимоги. С. Т. Шацький визначав такі напрями діяльності, які відповідають основним дитячим запитам: охорона та зміцнення здоров'я; навчання; гра; організаційно-громадська робота; заняття мистецтвом; праця [9, с. 143–145].

Клуби, як переконує аналіз історичних матеріалів та документів, були на початку 1920-х років основним типом позашкільних виховних закладів, масовою установою, своєрідним провідником педагогічного впливу на підростаюче покоління. Вони створювалися для дітей, які не відвідували школу і були сам на сам з вулицею. В зазначений період майже 40 % дітей та підлітків перебували поза школою – це було наслідком більшовицького перевороту і громадянської війни. Саме для них на кошти профспілок і народної освіти створювалися при культпросвітніх установах клуби, в яких можна було отримати певні навички, загальноосвітні знання, навчитися працювати в колективі. При клубах виникали і працювали різноманітні гуртки, головним напрямом яких було посилення виховної роботи серед підростаючого покоління. Поступово стали переважати форми організації роботи, пов'язані із залученням дітей та молоді до соціально-політичного життя [4, с. 33–35].

Через економічну скруту виникали труднощі з фінансування, добору кадрів, але губернські відділи народної освіти, що існували тоді, розгорнули широку роботу для створення клубної мережі, використовуючи кращий педагогічний досвід. Дитячі та підліткові клуби відкривалися в Херсонській, Чернігівській, Черкаській та інших губерніях, найбільше поширеними були на Катеринославщині, а вже через рік їх мережа охопила і Харківщину. На 1 січня 1922 р. в Україні налічувалося 163 клуби, які були на державному утриманні. Решта закладів такого типу працювали на громадських засадах, а тому офіційно не враховувались [4, с. 45–46].

Педагоги вбачали в дитячих та підліткових клубах великі потенційні можливості у формуванні особистості й вимагали їх створення, вважали ці виховні заклади однією з форм, що відволіче учнівську молодь від негативного впливу вулиці. В багатьох випадках дитячі клуби поєднували виховні та навчальні завдання, чим привертали до себе величезні маси вихованців.

Умовами правильної побудови роботи в таких закладах вважалися точний облік вимог дітей та підлітків, залучення вихованців до безпосередньої участі в масовій роботі, її

плановість та відповідність віку дітей. Зміст масової роботи розподілявся на 4 основні цикли: громадсько-політична діяльність, науково-технічна діяльність, виховання матеріалістичного світогляду, підвищення культурного рівня [1, с. 15–17].

У період 1920–1930 рр. в Україні працювали такі типи клубів:

– окружний з розгорнутими формами клубно-гурткової роботи: з майстернями, спортивним залом, майданчиком для занять фізкультурою, який діяв увесь рік, кутком живої природи;

– районний у робітничому або промисловому центрі з менш розгорнутими формами клубно-гурткової роботи, тут функціонувала лише частина майстерень, спортзал, майданчики;

– дитячі клуби при фабриках, заводах, радгоспах тощо;

– дитячі кімнати при робочому клубі та ін. [8, с. 21].

Змістом роботи закладів такого типу було проведення бесід, занять з праці, ліквідація неписемності серед безпритульних, ігри, в т. ч. соціального характеру, екскурсії на виробництво, на природу. Клуби і гуртки ставали найгострішою потребою дітей, тому державні та громадські організації приділяли багато уваги їх організації. Виховна робота в клубі повинна була розпочинатися з вивчення навколишнього соціального середовища з метою подальшої його зміни, а вже на основі отриманих матеріалів розроблявся та складався конкретний план дій.

До 1930-х років визначилося уявлення про цілі, зміст позашкільного виховання як про всебічний розвиток особистості, що здійснюється шляхом виявлення, формування схильностей дітей у процесі колективної суспільно корисної праці. На цей час в СРСР в основному була побудована система позашкільного виховання підростаючого покоління, яка включала широку мережу різних типів позашкільних закладів. В Україні в зазначений період більш-менш систематично працювали 5 театрів юного глядача, 54 клуби, 49 технічних станцій, 7 екскурсійних станцій і баз. Крім того, функціонувала низка дитячих кімнат при житлокооперативах, клубах для дорослих, але ці організації не охоплювали всіх дітей та підлітків. Існував, також величезний розрив між запитами та інтересами дітей і формами та змістом роботи позашкільних закладів, тому з'явилася потреба якомога швидше вивчити специфіку педагогічного впливу на дітей у позашкільній діяльності [4, с. 44–46].

У зв'язку з політехнізацією освіти значне місце в діяльності позашкільних закладів посіла технічна пропаганда. В Україні у 1932 р. було 9 великих технічних станцій та 40 маленьких, значна кількість різних технічних гуртків у клубах та школах, які задовольняли інтерес дітей та підлітків до праці, техніки, залучали їх до громадської роботи. У 1934 р. виникли і своєрідні позашкільні заклади за місцем проживання – піонерські форпости та дитячі кімнати при житлокооперативах. У червні 1935 р. в Києві зусиллями всієї громадськості було організовано 511 форпостів при житлокооперативах, 96 дитячих кімнат. Цей досвід швидко перейняли і в інших містах України [4, с. 44–47].

У цей період формувалася і структура управління та координації позашкільної роботи. Було створено такі методичні і наукові центри, як науково-дослідні інститути дитячої гри (1921–1923 рр.) і методів позашкільної роботи (1923–1930 рр.), відділення з позашкільної роботи при Академії комуністичного виховання (1929–1936 рр.), друкувалися журнали «Внешкольник», «Организуйте детей», «Вожатый», «Затейник» та ін. Велику увагу приділяли й підготовці кадрів. Зростала мережа позашкільних закладів в Україні [4, с. 67–68].

Однак треба відзначити, що з кінця 1920-х років діяльність таких закладів переорієнтовується – від демократичності, творчості, дитячої самодіяльності й гри до посилення і домінування ідейно-політичної спрямованості, жорстокої регламентації партійно-урядовими органами, заорганізованості з боку міністерства і відділів народної освіти, комсомолу. Особливу увагу тоді приділяли «боротьбі за знання», помітно звужувалася сфера суспільно корисної праці, позашкільні форми замінювали шкільними формами проведення занять, де основним був не розвиток творчості, а запам'ятовування. Значне поширення дістають предметні гуртки, методика роботи яких дублювала шкільний урок. Таке переорієнтування діяльності позашкільних закладів завдало їм величезної шкоди [8, с. 20–22].

Наприкінці 1930-х років почали масово створюватися позашкільні заклади нового типу – палаци піонерів та жовтенят. У цих закладах діти проводили дозвілля і відпочивали, тут виявлялися їх здібності і таланти. В УРСР створювалися також художні студії, ігротеки, дитячі залізниці, однак одним із постійно діючих типів позашкільних закладів залишалися клуби. Останні продовжували педагогічний вплив на дітей за безпосередньою їх участю через широке використання їхньої творчості, ініціативи та активності [7, с. 85–88].

Всі позашкільні заклади в Україні постраждали під час Другої світової війни. Та педагоги з позашкільної роботи в умовах воєнного і післявоєнного періоду продовжували свою виховну й освітню діяльність.

Зміст, форми і методи роботи позашкільних закладів, вимоги до них, висунуті у післявоєнний час, здебільшого визначалися перспективами розвитку школи, вимогами тодішнього так званого соціалістичного суспільства до підростаючого покоління. Позашкільна діяльність з дітьми стає важливою ланкою системи народної освіти.

З 1957 р. помітно активізується діяльність позашкільних закладів щодо розвитку пізнавальних інтересів школярів, їхньої соціальної і трудової активності. В цей період виникають позашкільні заклади нових типів: клуби юних моряків, пожежників, механізаторські ланки, тваринницькі бригади тощо. Проте тоді ж посилюється централізація управлінської влади, що зумовила заформалізацію освітньо-виховного процесу в позашкільних закладах, коли задоволення потреб дитини в особистій творчій діяльності підмінювалося бюрократичними починаннями (масовістю позашкільних закладів) [8, с. 20–22].

Широкого розмаху набуває діяльність позашкільних навчальних закладів у 1960-ті роки. Вперше (в 1960–1962 рр.) був проведений перший післявоєнний огляд позашкільних навчальних закладів [4, с. 112].

В УРСР працювала широка мережа позашкільних навчальних закладів різних типів, найважливішими принципами роботи яких були ідейна спрямованість, зв’язок із суспільним життям, розвиток ініціативи і творчості вихованців, забезпечення можливості участі кожного учня в різних видах діяльності, що відповідала його інтересам і віку [7, с. 95].

Історичний аналіз становлення і розвитку позашкільних закладів в Україні свідчить що, попри недоліки й упущення в їхній діяльності, основою були досягнення й позитивні впливи на розвиток юної особистості. Тому варто зберегти краще, що було нагромаджено в роботі позашкільних закладів в минулому, і працювати над створенням якісно нової системи позашкільної роботи, яка покликана забезпечити національне відродження самобутності і культури молодих поколінь незалежної України [7, с. 95–96].

Сьогодні існує тенденція до створення великих позашкільних навчальних закладів, їх концентрації, відкриття центрів позашкільного виховання. Збільшується кількість клубів різних напрямів діяльності, в яких діти й молодь отримують допрофесійну підготовку, загартовуються фізично, проводять змістовне дозвілля.

Політичні, соціальні й економічні перетворення в Україні зумовлюють потребу більш ефективної соціалізації підростаючого покоління. Життя вимагає розглядати цей процес не лише в контексті гуманізації освіти, розвитку в учнів національної самосвідомості, а й педагогізації суспільства. Перед сучасною педагогікою стоїть складне завдання: з одного боку, є потреба звільнити дітей та молодь від надмірної опіки, створити сприятливі умови для продуктивної навчальної та творчої діяльності, а з іншого – впливати на виховання такого громадянина, який би не лише відчував себе особистістю, а й керувався у повсякденному житті моральними цінностями та був здатний відповідати за свої дії перед суспільством [2, с. 234]. Реалізація цих завдань можлива за умов утвердження в Україні демократичного, громадянського, правового суспільства.

Важливим засобом соціалізації є залучення підростаючого покоління до соціально визначеної креативної діяльності. Необхідними є мотивація та стимулювання навчальної й творчої праці, самопізнання та саморозвитку особистості. Особлива роль у цьому належить позашкільним навчальним закладам. Адже саме вони активно використовують особистісно-орієнтовані інтерактивні методики, емпірично індуктивні образні методи педагогічної

діяльності та прийоми експресивного впливу, створюючи при цьому реальні умови для соціалізації, навчання вихованців, формування культури людських взаємин.

Діяльність сучасних позашкільних навчальних закладів України, їх основні принципи, мета, зміст навчальної та виховної роботи визначені законодавчими та нормативними актами, насамперед Законом України «Про позашкільну освіту» та Положенням про позашкільний навчальний заклад. Керуючись у своїй діяльності вищезазначеними документами, позашкільні заклади виконують державне замовлення щодо надання послуг позашкільної освіти дітям та учнівській молоді [3, с. 3–4].

Соціальні й духовні зрушення, що відбуваються в Україні, зумовили об'єктивну необхідність модернізації змісту освіти, загальнотеоретичною основою якої сьогодні є парадигма особистісно-зорієнтованого виховання. Сутність останньої полягає у формуванні наукових уявлень про потреби особистості та суспільства і особливості їх взаємодії; можливі цілі і завдання освіти та виховання в особистісному і соціальному аспектах; дитину, її можливості і потреби; основні характеристики особистості педагога, цілі та способи його діяльності; взаємодію особистості, громадянського суспільства й держави.

У контексті означеної проблеми незаперечно важливе значення має надаватися удосконаленню змісту позашкільної освіти, «як невід'ємної частини цілісної системи освіти України» [3, с. 5]. Актуальність реформування змісту позашкільної освіти посилюється тим, що ця система орієнтована на вільний вибір особистістю видів і форм діяльності, формування її особистих уявлень про соціокультурне і соціоприродне середовище, розвиток пізнавальної мотивації та творчих здібностей.

Отже, позашкільна освіта має розглядатись як така, що виявляє найближчі, перспективи розвитку особистості в різних соціальних та освітньо-виховних інституціях, де позашкільні заклади мають стати центрами мотиваційного розвитку особистості, її самореалізації і професійного самовизначення. Їх перехід до якісно нового стану збігається у часі з усвідомленням позашкільної освіти не тільки як надзвичайно актуального явища для подальшого розвитку освітнього простору України, а і як однієї із складових педагогіки розвитку [6, с. 12]. Тому позашкільна освіта не може розглядатись як придаток до школи, цей вид освіти – самостійний і ніколи ніякою школою замінений не буде, оскільки чим вищий якісний рівень шкільної освіти, тим ширшим стає спектр освітніх інтересів і запитів особистості, а їх загальноосвітня школа самотужки задовольнити не може.

Сьогодні позашкільний навчальний заклад разом зі школою, іншими начальними закладами став активним учасником створення у своєму регіоні різнорівневої, цілісної системи, яка індивідуалізує освітній шлях дитини. Однак все таки постало питання про місце позашкільної освіти в єдиному освітньому просторі, визначення співвідношення її з іншими ланками освіти, перспектив функціонування позашкільних навчальних закладів на ринку освітніх послуг. Хоча очевидним є те, що позашкільні навчальні заклади – це багатофункціональні центри творчості вихованців, мають ознаки складної багаторівневої педагогічної системи, де організація навчально-виховного процесу спрямована не на максимальне навантаження дитини навчальним матеріалом, а на розвиток їх здібностей, де педагогічний процес зорієнтований так, щоб викликати у вихованця позитивні емоції і сприяти його повноцінному розвиткові. Вони дають знання, формують в учнів вміння і навички відповідно до їхніх інтересів, забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації, інтелектуальному, духовному і фізичному розвитку, готують до професійної і громадської діяльності, створюють умови для організації змістовного дозвілля.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головань Г. С. Пізнавальний інтерес як чинник підвищення ефективності процесу навчання / Г. С. Головань // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 15–17.
2. Закон України «Про позашкільну освіту» // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 229–250.
3. Концепція позашкільної освіти та виховання // Інформаційний збірник Міносвіти України. – 1997. – № 7. – 38 с.
4. Народное образование в СССР: общеобразовательная школа. Сб. документов. 1917–1973 гг. – М.: Просвещение, 1974. – 235 с.

5. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку типових позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад» // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 251–263.
6. Пустовіт Г. П. Деякі аспекти методології позашкільної освіти / Г. П. Пустовіт // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 11–15.
7. Сущенко Т. И. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях: учебно-методическое пособие / Т. И. Сущенко. – К.: Рад. школа, 1986. – 118 с.
8. Цвірова Т. Виховна робота в позашкільних закладах України: історія і сьогодення / Т. Цвірова // Рідна школа. – 2003. – № 2. – С. 20–22.
9. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: 2-х т. / С. Т. Шацкий. – М.: Просвещение, 1980. – Т. 1 – 342 с.

REFERENCES

1. Holovan H. S. Piznavalnyy interes yak chynnyk pidvyshchennya efektyvnosti protsesu navchannya [Cognitive interest as a factor of increase of efficiency of process of studies], Ridna shkola, 2004, vol. 6. pp. 15–17.
2. Zakon Ukrayiny «Pro pozashkilnu osvitu» [A law of Ukraine "On out-of-school education"], Osvita Ukrayiny. Normatyvno-pravovi dokumenty, Kyiv, Milenium, 2001. pp. 229–250.
3. Kontseptsiya pozashkilnoyi osvity ta vykhovannya [Conception of out-of-school education and education], Inform. zb. Minosvity Ukrayiny,1997. – vol. 7. – 38 p.
4. Narodnoe obrazovanie v SSSR: Obshheobrazovatelnaja shkola [Folk education is in the USSR: General school] Sb. dokumentov, 1917–1973 gg. Moscow, Prosveshhenie, 1974. – 235 p.
5. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny «Pro zatverdzhennya pereliku typovykh pozashkilnykh navchalnykh zakladiv i Polozhennya pro pozashkilnyy navchalnyy zaklad» [Resolution of Cabinet of Ministers of Ukraine is "About claim of list of typical out-of-school educational establishments and Statute about out-of-school educational establishment"], Osvita Ukrayiny. Normatyvno-pravovi dokumenty, Kyiv, Milenium, 2001. pp. 251–263.
6. Pustovit H.P. Deyaki aspekty metodolohiyi pozashkilnoyi osvity [Some aspects of methodology of out-of-school education], Shlyakh osvity, 2000. vol 2. pp. 11–15.
7. Sushhenko T.I. Pedagogicheskij process vo vneshkolnyh uchrezhdenijah: uchebno-metodicheskoe posobie [A pedagogical process is in out-of-school establishments]. – K., Rad. Shkola, 1986. – 118 p.
8. Tsvirova T. Vykhovna robota v pozashkilnykh zakladakh Ukrayiny: istoriya i sohodennya [Educator work in out-of-school establishments of Ukraine : history and present time], Ridna shkola, 2003. vol. 2. pp. 20–22.
9. Shackij S.T. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija [Select pedagogical compositions], V 2-h t. Moscow, Prosveshhenie, 1980.T.1, 342 p.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

УДК 316.613.434:004.738.5

О. Б. ШЕВЧУК

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПРОЕКТУВАННЯ ТА РОЗРОБКИ ЕКСПЕРТНИХ СИСТЕМ НАВЧАННЯ

Виокремлено вперше систему педагогічних принципів (центрування на особистості; пріоритетність педагогічного підходу; педагогічна доцільність застосування нових інформаційних технологій навчання; свобода вибору пізнавальної траєкторії; різноманітність; відкритість та розвиток; професійна спрямованість; «прецедент»; емоціогенність середовища; розподіленість навчального матеріалу), на основі яких треба здійснювати проектування педагогічних технологій навчання, що базуються на експертних навчальних системах. Подано гносеологічне обґрунтування вказаної системи принципів.

***Ключові слова**: педагогічні технології навчання, експертна навчаюча система, педагогічні принципи, проектування.*

О. Б. ШЕВЧУК

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ ЭКСПЕРТНЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ

Выделена впервые система педагогических принципов (центрирование на личности; приоритетность педагогического подхода; педагогическая целесообразность применения новых информационных технологий обучения; свобода выбора познавательной траектории; разнообразие; открытость и развитие; профессиональная направленность; «прецедент»; эмоциогенность среды; распределенность учебного материала), на основе которых необходимо осуществлять проектирование педагогических технологий обучения, основанных на экспертных обучающих системах. Дано гносеологическое обоснование уазанной системы принципов.

***Ключевые слова**: педагогические технологии обучения, экспертная обучающая система, педагогические принципы, проектирование.*

O. SHEVCHUK

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF THE DESIGN AND DEVELOPMENT OF EXPERT TRAINING SYSTEMS

The articles defines the system of pedagogical principles (centering on an individual, the priority of the pedagogical approach, educational appropriateness of the use of new information technologies; the freedom of choice of the cognitive trajectory; diversity; openness and development; professional orientation; "precedent", the emotional fulfillment of the environment; the distribution of educational material) which has to lie on the basis of designing educational techniques which are based on expert training systems. The gnosiological grounds for the mentioned system of principles are provided.

***Keywords**: pedagogical technology of training, expert training system, pedagogical principles, design.*

Розвиток сучасних інформаційних технологій (СІТ) та соціально-економічні перетворення у суспільстві на їх основі потребують удосконалення процесу професійної підготовки та забезпечення якісного освітнього рівня майбутніх фахівців, особливо фінансово-економічного напряму. Це зумовлено дедалі більшими обсягами навчальної інформації, її неповнотою, а також розвитком нових систем електронного навчання (E-learning, blended

learning) та ін. [7; 10; 11]. Із цього випливає необхідність у розробці нових високоефективних педагогічних технологій і систем професійної підготовки майбутніх спеціалістів, які би відображали складні та проблемні ситуації, наявні в реальній професійній практиці.

Однак на сьогодні розробка таких педагогічних технологій та систем перебуває у стані досліджень. Це дозволяє стверджувати, що є об`єктивна педагогічна проблема, пов`язана з необхідністю вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Проблемі вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, впровадженню СІТ присвячено велику кількість монографій, оглядових публікацій, дисертаційних робіт як зарубіжних, так і вітчизняних учених [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Однак у цих роботах не досліджувались питання, пов`язані з принципами, на яких необхідно вести підготовку сучасних фахівців для вирішення складних практичних ситуацій з різним ступенем невизначеності.

Як показано у роботах [3; 13; 18], сучасною тенденцією в підготовці майбутніх спеціалістів є використання нового класу інформаційних технологій навчання – експертних навчальних систем (ЕНС), експертно-тренувальних систем тощо, основним призначенням яких є підвищення професіоналізму та ефективності прийняття управлінських рішень [10, с. 69].

Прикладами таких розробок можуть бути дослідження В. Петрушина [13], В. Голенкова та його колег [3], В. Фірстова [18] й багатьох інших. У їхніх роботах педагогічна проблема вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців при викладанні фахових дисциплін не була предметом окремого наукового дослідження, також не розглядалися педагогічні принципи, на основі яких потрібно проектувати експертні навчальні системи.

У роботах [7; 8] досліджувались питання понятійного апарату та системи кібернетичних і психологічних принципів побудови експертних навчаючих систем, але система педагогічних принципів не розглядалась.

Таким чином, аналіз публікацій з педагогічної проблеми вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців показує, що різним аспектам цієї проблеми приділяється значна увага дослідників – як в англомовних, так і у вітчизняних публікаціях. Однак, незважаючи на це, вони недостатньо вивчені, немає конкретних розробок з експертних навчальних систем, відсутня система педагогічних принципів, на основі якої повинні створюватися СІТ навчання, у т. ч. ЕНС. Усе це заважає науково обґрунтованому створенню ЕНС та показує важливість й актуальність проведення досліджень у цьому напрямку.

У дослідженні проблеми вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців вирішується актуальне завдання: виокремлення системи педагогічних принципів розробки та проектування ЕНС.

Метою статті є теоретико-методологічне обґрунтування та виокремлення системи педагогічних принципів, на основі яких має виконуватися проектування ЕНС професійної підготовки фахівців та їх гносеологічне обґрунтування.

Процес вибору принципів, у т. ч. педагогічних, побудови і способів реалізації ЕНС нині не формалізовано. Це пов`язано з тим, що у сучасній педагогіці питання про принципи є дискусійним. Учені-педагоги формулюють або висувають різні принципи, системи їх класифікації, а в багатьох випадках уже відомим принципам дається нова інтерпретація. Існує семантичне перекриття термінів понятійного апарату педагогічних принципів тощо.

Але, як показано в роботі [9], незважаючи на те, що немає єдності поглядів учених-педагогів стосовно кількості, назв (термінів) і систем класифікації педагогічних принципів, загалом вони відображають одні й ті самі тенденції в розумінні педагогічних закономірностей Це дозволяє виділити систему педагогічних принципів, на основі яких має проектуватися й функціонувати ЕНС, а також дати її гносеологічне обґрунтування.

В основу педагогічного проектування і створення ЕНС доцільно покласти таку систему (групу) педагогічних принципів, ефективність яких підтверджена практично при розробці різних СІТ навчання, наприклад, особистісно-орієнтоване проектування електронних освітніх ресурсів і середовищ тощо, які розроблено у роботах В. Гура, Н. Лавріненко, С. Комлєва та ін. [4; 9]. Цю систему (групу) основних педагогічних принципів проектування і створення ЕНС подано нижче.

Принцип 1. Принцип центрування на особистості. Відповідно до нього центром ЕНС є особистість того, хто навчається, а не технічні можливості й функції ЕНС. Тому ЕНС повинна бути навчальним середовищем, в якому він (майбутній фахівець) отримує відповідь на свої освітні запити і має можливість розвивати власні особистісні та професійні компетенції. На підставі цього педагогічного принципу ЕНС потрібно проектувати з урахуванням повного та комфортного забезпечення пізнавальних здібностей того, хто навчається, і дозволяти враховувати його індивідуальні особливості. Цей принцип є основою побудови різних інформаційно-комунікативних навчальних систем і технологій, адаптивних ЕНС тощо.

У роботі В. Буланової-Топоркової [2] принцип центрування на особистості сформульовано як принцип людських пріоритетів (принцип орієнтації на людину), а А. Данилюк для цього принципу використовує термін «антропоцентризм» [5].

Принцип 2. Принцип пріоритетності педагогічного підходу при проектуванні освітнього процесу з використанням ЕНС [14]. Відповідно до цього принципу проектування ЕНС варто починати з розробки теоретичних педагогічних концепцій, створення дидактичних моделей задач, педагогічних ситуацій і цілей навчання, як потрібно реалізувати. Наявний досвід застосування і розробки інформаційних технологій і систем навчання дозволяє стверджувати, що коли пріоритетною є педагогічна складова, то ЕНС виходить більш ефективною.

Принцип 3. Принцип педагогічної доцільності застосування нових інформаційних технологій навчання [16]. Він потребує педагогічної оцінки ефективності кожного кроку при проектуванні та створенні ЕНС. Отож, на перше місце необхідно ставити не застосування ЕНС, а відповідне педагогічне змістове наповнення навчальних завдань.

Принцип 4. Принцип свободи вибору пізнавальної траєкторії та унікальності індивідуальної пізнавальної діяльності. Він передбачає можливість того, хто навчається вибирати рівень вивчення дисципліни за допомогою ЕНС на основі інформації про місце дисципліни в професійній підготовці спеціаліста, її трудомісткість та критерії засвоєння [4]. Принцип потребує побудови ЕНС як багаторівневої, тобто ЕНС має надавати майбутньому фахівцеві можливість і право вибору рівня вивчення дисципліни за ним.

Принцип 5. Принцип різноманітності. Він визначає, що ЕНС повинна відображати багатоманітність асоціативних міжпредметних зв`язків, що веде до збільшення можливості вибору індивідуальних траєкторій навчання. Це дозволяє системі істотно розширити кількість індивідуальних траєкторій навчання [4]. Вказаний принцип тісно пов`язаний з кібернетичним законом необхідної різноманітності (Law of Requisite Variety), який сформулював У. Р. Ешбі: «Тільки різноманітність може знищити різноманітність» [21, с. 294].

Стосовно досліджуваної проблеми і закону необхідної різноманітності У. Р. Ешбі педагогічний принцип різноманітності можна переформулювати так: ЕНС повинна створити не меншу дидактичну різноманітність, ніж цього потребує студійована проблема в предметній галузі, або бути здатною створити таку дидактичну різноманітність. В іншому разі така система не зможе відповідати завданням навчання, висунутим педагогічними вимогами до підготовки майбутніх фахівців, і буде малоефективною.

У роботі В. Буланової-Топоркової [12] педагогічний принцип різноманітності і кібернетичний закон необхідної різноманітності У. Р. Ешбі сформульовано як педагогічний принцип потенційного надміру навчальної інформації.

Принцип 6. Принцип відкритості й розвитку ЕНС. Він передбачає, що ЕНС – це відкрита система, яка допускає можливість її перегляду для застосування новітніх наукових досягнень, а також змін у потребах того, хто навчається. Інакше кажучи, вказаний принцип передбачає подолання замкнутості педагогічного рішення, що використовується в проектованій ЕНС [17].

Принцип 7. Принцип професійної спрямованості та контекстного навчання в підготовці майбутніх спеціалістів. Він виражає необхідність поєднання загального і професійного в освіті, а також визначає співвідношення загального і специфічного, тобто дидактику взаємодії цілісного розвитку особистості та її особливого, професійного, що потребує при проектуванні ЕНС включення в базу знань цієї системи реальних ситуацій соціально-професійної взаємодії. Це дозволить максимально наблизити підготовку майбутніх фахівців до реальних ситуацій з їхньої професійної діяльності та прийняттю оптимальних рішень в умовах з різним ступенем невизначеності [12].

Принцип 8. Принцип «прецеденту» або «випадку». Він став культурологічною основою виникнення й розвитку кейс-методу (case study), який широко використовується в педагогічній практиці при підготовці майбутніх фахівців, особливо фінансово-економічного напряму.

Розроблений на основі цього принципу кейс-метод сприяє розвиткові практичних навиків творчого вирішення проблем та формуванню вмінь аналізу ситуацій і прийняття рішень в умовах з різним ступенем невизначеності [15]. Згідно з цим принципом прецедент розглядається як наближений варіант повного рішення [19, с. 488].

Принцип 9. Принцип емоціогенності середовища, індивідуальної комфортності й емоційного благополуччя того, хто навчається [8]. Він передбачає створення такого інформаційного освітнього середовища в ЕНС, при роботі в якому створюється емоційно позитивний стан того, хто навчається, з урахуванням вирішуваних завдань, а також позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Принцип 10. Принцип розподіленості навчального матеріалу [11]. Це один з істотних педагогічних принципів, що відображає сучасну особливість розміщення навчальної інформації в електронному вигляді: її розподіленість як у локальних мережах, так і в глобальній мережі інтернет. Наприклад, інформація в електронному вигляді, що містить навчальний матеріал, може розміщатися в базах знань як ЕНС, безпосередньо розміщеної на комп`ютері того, хто навчається, або локальної мережі, так і в базах знань інших експертних систем і систем штучного інтелекту, розміщених на серверах інтернету.

Тому принцип розподіленості навчального матеріалу треба враховувати при проектуванні як власне ЕНС, так і педагогічних сценаріїв навчального процесу, що особливо важливо при підготовці фахівців фінансово-економічного напряму.

Крім цього, в інтернеті є велика кількість реальних систем, зокрема електронного бізнесу (Е-бізнес, E-business), торговельних роботів, експертних систем тощо, які активно використовуються як у професійній роботі спеціалістів фінансово-економічного напряму, так і для навчання, що також необхідно враховувати при розробці ЕНС. Виділена система педагогічних принципів визначає новий педагогічний підхід до навчання, який ґрунтується на ЕНС. Формалізоване визначення цього підходу подано у роботі [20].

Таким чином, на основі проведеного аналізу публікацій з педагогічної проблеми вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців показано, що різним аспектам цієї проблеми приділяється значна увага зарубіжних та українських науковців. Разом з тим відсутня система принципів, на яких повинні створюватися СІТ, ЕНС. На основі підтвердженої практичної ефективності при розробці СІТ навчання уперше виокремлено систему педагогічних принципів на яких треба здійснювати проектування педагогічних технологій навчання, що базуються на ЕНС. Перспективними напрямками подальших розвідок є розробка функцій, архітектури, математичних моделей ЕНС та їх програмна реалізація.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляев М. И., Гриншкун В. В., Краснова Г. А. Технология создания электронных средств обучения / М. И. Беляев, В. В. Гришкун, Г. А. Краснова. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://uu.vlsu.ru/files/Tekhnologija_sozdanija_EHSO.pdf.
2. Буланова-Топоркова В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bulan/06.php.
3. Голенков В. В., Гулякина Н. А., Елисеева О. Е. Инструментальные средства проектирования интеллектуальных обучающих систем : Методическое пособие по курсу «Интеллектуальные обучающие и тренажерные системы» для студентов специальности «Искусственный интеллект» / В. В. Голенков, Н. А. Гулякина, О. Е. Елисеева. – Мн. : БГУИР, 1999. – 102 с.
4. Гура В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред. – Ростов н/Д : Изд-во Южного федерального ун-та, 2007. – 320 с.
5. .Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону: Изд-во РПУ, 2000. С. 225.
6. Джексон П. Введение в экспертные системы.: Пер. с англ.: Учеб. пособие. – М. : Издательский дом "Вильямс", 2001. – 624 с.
7. Клімушин П. С., Орлов О. В., Серенок А. О. Інформаційні системи та технології в економіці : навч. посіб. / П. С. Клімушин, О. В. Орлов, А. О. Серенок. – Х. : Вид-во ХарРІ НАДУ “Магістр”, 2011. – 418 с.

8. Комлева С. В. Психолого-педагогические принципы проектирования предметно-развивающей среды [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/24_NTP_2009/Pedagogica /50201.doc.htm.
9. Лавриненко Н. В. Контроль и оценка учебных достижений студентов с использованием Web-технологий [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sconference.org/publ/nauchno_prakticheskie_konferencii/peda gogicheskie_nauki/teorija_obuchenija/12-1-0-370.
10. Литвак Б. Г. Разработка управленческого решения: Учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Дело, 2002. – 392 с.
11. Набока О. Г. Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутніх економістів: теорія та методика застосування : монографія / О. Г. Набока. – Слов'янськ: Підприємець Маторін Б. І., 2012. – 303 с.
12. Наумова М., Гладкова Л. Использование метода case-study в преподавании экономических дисциплин в высших учебных заведениях / М. Наумова, Л. Гладкова // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Спецвип. 8. – Ч. ІІ. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – С. 60–68.
13. Петрушин В. А. Экспертно-обучающие системы / В. А. Петрушин; Отв. ред. А. М. Довгялло; АН УССР. Ин-т кибернетики. – Киев : Наук. думка, 1992. – 196 с.
14. Принципы обучения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://didaktica.ru/osnovy-obshhej-didaktiki/170-principy-obucheniya.html
15. Современные педагогические технологии в биохимии [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kpfu.ru/docs/F1957030909/%CC%E0% F2%E5%F0%E8%E0%EB%FB%20%EA%20%EC%EE%E4%F3%EB%FF%EC_%D1%EE%E2%F0% E5%EC%EF%E5%E4%F2%E5%F5%ED%EE%EB%EE%E3%E8%E8_%D2%E5%EC%ED%E8%EA %EE%E2.pdf.
16. Термины дистанционного обучения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1 &source=web&cd=3&ved=0CDcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fvuz.ucoz.ro%2FDOT%2Fterminy_dista ncionnogo_obuchenija.doc&ei=bzJWUqn8OaX64QTz8oGQBQ&usg=AFQjCNFYHxK0QP0Ntr0MryDt 3CJiRyQDhg&bvm=bv.53760139,d.bGE&cad=rja.
17. Уварина Н. Принципы актуализации творческого потенциала личности в образовательном процессе // General and Professional Education. – 2011. – № 4. – Pp. 57–64.
18. Фирстов В. Е. Экспертные системы и информационная концепция развивающего обучения [Текст] / В. Е. Фирстов // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 1(58). – С. 69–73.
19. Шевчук О.Б. Кібернетичні принципи проектування та розробки експертних навчаючих систем / О.Б.Шевчук // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка: Пед. науки. – 2016. – №1 (298). – С. 137–142.
20. Шевчук О.Б. Теоретико-методологічне обґрунтування принципів побудови експертних навчаючих систем з підготовки фахівців фінансово-економічного напряму / О.Б.Шевчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 41 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. – С.440-445.
21. Эшби У. Р. Введение в кибернетику. – М., 1959. – 433 с.

REFERENCES

1. Belyaev M. I., Grinshkun V. V., Krasnova G. A. Tekhnologiya sozdaniya elektronnykh sredstv obucheniya [Technology for creating e-learning]. Available at: http://uu.vlsu.ru/files/Tekhnologija_sozdanija_EHSO.pdf (accessed 24.12.2013).
2. Bulanova-Toporkova V. Pedagogika i psikhologiya vysshei shkoly: Uchebnoe posobie [Education and Higher Education of Psychology: A Textbook]. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bulan/06.php (accessed 15.11.2013).
3. Golenkov V.V., Gulyakina N.A., Eliseeva O.E. Instrumentalnye sredstva proektirovaniya intellektualnykh obuchayushchikh sistem: Metodicheskoe posobie po kursu "Intellektualnye obuchayushchie i trenazhernye sistemy" dlya studentov spetsialnosti "Iskusstvennyi intellect [Tools design of intelligent tutoring systems: the textbook for the course "Intelligent educational and training systems" for students majoring in "Artificial Intelligence"]. Minsk: BSUIR, 1999. - 102 p.
4. Gura V.V. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya lichnostno-orientirovannykh elektronnykh obrazovatelnykh resursov i sred Theoretical bases of pedagogical designing student-centered e-learning resources and environments [Theoretical bases of pedagogical designing student-centered e-learning resources and environments]. Publishing house of the Southern Federal University, 2007. - 320 p.

5. Danilyuk A.Ya. Teoriya integratsii obrazovaniya [The theory of the formation of integration]. Rostov n/D: Publishing House of the Rostov ped. University Press, 2000. - 225 p.
6. Dzhekson P. Vvedenie v ekspertnye sistemy [Introduction to Expert Systems]. Trans. from English .: Proc. allowance. - M., "Williams" Publishing House, 2001. - 624 p.
7. Klimushyn P. S., Orlov O. V., Serenok A. O. Informatsiyni systemy ta tekhnolohiyi v ekonomitsi : navch. posib. [Information systems and technologies in economy: teach. guidances.]. Publishing KRI NAPA, Kharkiv, 2011. - 418 p.
8. 8.Komleva S.V. Psikhologo-pedagogicheskie printsipy proektirovaniya predmetno-razvivayushchei sredy [Psycho-pedagogical design principles of subject-developing environment]. Available at: http://www.rusnauka.com/24_NTP_2009/Pedagogica /50201.doc.htm (accessed 15.12.2013).
9. Lavrinenko N.V. Kontrol i otsenka uchebnykh dostizhenii studentov s ispolzovaniem Web-tekhnologii [Monitoring and evaluation of educational achievements of students with the use of Web-based technologies]. Available at: http://sconference.org/publ/nauchno_prakticheskie_konferencii/pedagogicheskie_nauki/teorija_obuchenija/12-1-0-370 (accessed 15.10.2013).
10. Litvak B. G. Razrabotka upravlencheskogo resheniya: Uchebnik [Developing management solutions: Tutorial]. - 3rd ed.. - M .: Delo, 2002. - 392 p.
11. Naboka O.H. Profesiyno-oriyentovani tekhnolohiyi navchannya u fakhoviy pidhotovtsi maybutnikh ekonomistiv: teoriya ta metodyka zastosuvannya : monohrafiya [Professionally-oriented technology training in the professional training of future economists: Theory and Methods of Use: monograph]. Slavyansk: Businessman Matorin B.I., 2012. - 303 p.
12. Naumova M., Gladkova L. Ispolzovanie metoda case-study v prepodavanii ekonomicheskikh distsiplin v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh [Using a case-study method of teaching economic disciplines in higher education]. Humanization of the educational process: collection of papers / [Pod Society. Ed. prof. V. I. Sypchenko]. - Special Issue 8. - Part II. - Slavyansk: SDPU, 2012. - P. 60-68.
13. Petrushin V. A. Ekspertno-obuchayushchie sistemy [Expert and training systems]. Ans. Ed. A. M. Dovgyallo; Ukrainian Academy of Sciences. Institute of Cybernetics. - Kiev: Science Dumka, 1992. - 196 p.
14. Printsipy obucheniya [Learning Principles]. Available at: http://didaktica.ru/osnovy-obshhej-didaktiki/170-principy-obucheniya.html (accessed 15.10.2013).
15. Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii v biokhimii [Modern educational technology in biochemistry]. Available at: http://kpfu.ru/docs/F1957030909/%CC%E0%F2%E5%F0%E8%E0%EB%FB%20%EA%20%EC%EE%E4%F3%EB%FF%EC_%D1%EE%E2%F0%E5%EC%EF%E5%E4%F2%E5%F5%ED%EE%EB%EE%E3%E8%E8_%D2%E5%EC%ED%E8%EA%EE%E2.pdf (accessed 12.10.2013).
16. Terminy distantsionnogo obucheniya [Distance Learning Terms]. Available at: http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CDcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fvuz.ucoz.ro%2FDOT%2Fterminy_distancionnogo_obuchenija.doc&ei=bzJWUqn8OaX64QTz8oGQBQ&usg=AFQjCNFYHxK0QP0Ntr0MryDt3CJiRyQDhg&bvm=bv.53760139,d.bGE&cad=rja. (accessed 17.11.2013).
17. Uvarina N. Printsipy aktualizatsii tvorcheskogo potentsiala lichnosti v obrazovatelnom protsesse [Principles of activating the creative potential of the person in the educational process]. General and Professional Education. – 2011. – № 4. – Pp. 57–64.
18. Firstov V. E. Ekspertnye sistemy i informatsionnaya kontseptsiya razvivayushchego obucheniya [Expert systems and information concept of developmental education]. Yaroslavl Pedagogical Vestnik. – 2009. – № 1 (58). – P. 69–73.
19. Shevchuk O. B. Kibernetychni pryntsypy proektuvannya ta rozrobky ekspertnykh navchayuchykh system [Cybernetic principles of design and development expert teaching system]. Bulletin of the University of Luhansk, Pedagogical Sciences. – 2016. – №1 (298). – S. 137–142.
20. Shevchuk O. B. Teoretyko-metodolohichne obgruntuvannya pryntsypiv pobudovy ekspertnykh navchayuchykh system z pidhotovky fakhivtsiv finansovo-ekonomichnoho napryamu [Theoretical and methodological substantiation of principles of construction of expert teaching system for training of financial and economic direction]. Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, practice, challenges // Coll. Science. pr. – Issue 41 / Editorial team: I. A. Zyazyun (Chairman) and others. – Kyiv, Vinnitsa, Ltd "Glider", 2015. – P.440–445.
21. Eshbi U. R. Vvedenie v kibernetiku [An Introduction to Cybernetics]. M., 1959. – 433 p.

УДК 37.02:004.4+378:004

Ю. А. СЛОВІНСЬКА,
А. Ц. ФРАНОВСЬКИЙ,
С. В. МИХАЙЛЕНКО

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Вказано, що впровадження педагогічних програмних засобів навчання є актуальним в умовах модернізації системи освіти України. Здійснено аналіз поняття «педагогічні програмні засоби навчання», а також спробу його узагальнення та уточнення. Обґрунтовано доцільність використання педагогічних програмних засобів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. Розглянуто та здійснено порівняльну характеристику існуючих педагогічних програмних засобів з дидактичної та функціональної точок зору. Досліджено комплект електронних програм Gran (Gran1, Gran-2D, Gran-3D) та доведено доцільність їх використання у вищій школі. Окреслено переваги використання педагогічних програмних засобів навчання майбутніми учителями інформатики у своїй подальшій професійно-педагогічній діяльності.

***Ключові слова**: педагогічні програмні засоби, електронні програми Gran, вчитель інформатики.*

Ю. А. СЛОВИНСКАЯ,
А. Ц. ФРАНОВСКИЙ,
С. В. МИХАЙЛЕНКО

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Указано, что внедрение педагогических программных средств обучения является актуальным в условиях модернизации системы образования Украины. Осуществлен анализ понятия «педагогические программные средства обучения», а также предпринята попытка его обобщить и уточнить. Обоснована целесообразность использования педагогических программных средств в процессе подготовки будущих учителей информатики. Рассмотрены и осуществлено сравнительную характеристику существующих педагогических программных средств с дидактической и функциональной точек зрения. Исследована комплект электронных программ Gran (Gran1, Gran-2D, Gran-3D) и доказана целесообразность их использования в высшей школе. Определены преимущества использования педагогических программных средств обучения будущими учителями информатики в своей дальнейшей профессионально-педагогической деятельности.

***Ключевые слова**: педагогические программные средства, электронные программы Gran, учитель информатики*

Y. A. SLOVYNSKA,
A. TS. FRANOVSKYY,
S. V. MYKHAYLENKO

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL SOFTWARE FOR LEARNING AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The importance of the educational software training implementation in the modernization of Ukrainian educational system has been proved in the article. The concept of "educational software for learning" has been analyzed and an attempt to summarize and clarify it has been made. Appropriateness of the use of educational software in the preparation of future computer science teachers has been grounded. The comparative characteristics of the existing educational software from the point of view of didactic and functional perspectives have been carried out. A set of electronic applications Gran (Gran1, Gran-2D, Gran-3D) has been investigated and the necessity of their use in higher educational institutions has been proved. The benefits of using educational software training for would-be computer science teachers in their future professional and educational activities have been outlined.

***Keywords**: educational software, electronic program Gran, computer science teacher.*

За умов реалізації євроінтеграційних процесів, які відбуваються в Україні, активного входженння нашої держави в сучасне інформаційне суспільство дедалі актуальнішою стає проблема розробки та впровадження у традиційну систему вищої освіти інноваційних методів, форм та засобів навчання на засадах інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які би сприяли підвищенню якості підготовки педагогічних кадрів, зокрема, майбутніх учителів інформатики. Вирішення цього завдання надає змогу випускникам педагогічних ВНЗ оволодіти новими ефективними методами здобуття знань у галузі своєї майбутньої професії, ґрунтовно підходити до пояснення професійних завдань, узагальнювати способи навчально-пізнавальної і професійної діяльності, креативно мислити, швидко здобувати нові знання та застосовувати їх до вирішення будь-яких нестандартних ситуацій.

Важливість вказаної проблеми окреслена в нормативних документах, серед яких Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки», «Про Національну програму інформатизації» і Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Державні програми «Вчитель» та «Інформаційні і комунікаційні технології в освіті і науці». В цих документах визначено пріоритетність упровадження у навчальний процес вищої школи ІКТ, підвищення якості природничо-математичної освіти, забезпечення закладів освіти сучасними педагогічними програмними засобами (ППЗ) навчання тощо.

Проблема дослідження ППЗ не є новою. Висвітленням деяких її аспектів, пов`язаних із специфікою використання ППЗ у навчальному процесі і їх класифікацією займалось широке коло вітчизняних і зарубіжних дослідників (Р. Вільямс, Б. Глинський, М. Жалдак, Ю. Жук, Т. Ільясова, В. Каймін, К. Маклін, І. Морев, Н. Морзе, М. Раков, Ю. Рамський, І. Роберт, О. Скафа та ін.). Однак, попри значну зацікавленість цим питанням, поза увагою науковців залишається окреслення єдиного підходу до розробки та впровадження ППЗ в процесі підготовки майбутніх учителів інформатики.

Метою статті є здійснення порівняльної характеристики існуючих ППЗ і визначення серед них найефективніших щодо підвищення якості підготовки майбутніх учителів інформатики.

Сучасний педагог будь-якого навчального закладу має широкий спектр використання ППЗ, які спрямовані на вдосконалення навчального процесу і зростання його ефективності. В зв`язку з цим виникають принципові питання: які ППЗ відповідають основним завданням сучасної педагогічної освіти, де і коли їх ефективність буде найвищою.

Розгляд та порівняння існуючих ППЗ, що використовуються у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики, як з дидактичної, так і з функціональної точок зору надасть можливість підібрати найефективніше і найдієвіше програмне забезпечення, яке буде сприяти досягненню навчальної мети.

У науковій та спеціальній літературі зустрічається значна кількість визначень поняття «педагогічний програмний засіб навчання». Ми узагальнили та уточнили вказане поняття: ППЗ є цілісною дидактичною системою, реалізація якої можлива шляхом активного використання інформаційно-комунікаційних технологій і засобів інтернету, спрямована на зростання якості навчання на основі індивідуальних і оптимальних навчальних програмам за безпосереднього чи опосередкованого керівництва педагога.

На відміну від звичайних паперових носіїв інформації, ППЗ мають певні реальні переваги. Цей освітній продукт не є звичайним електронним підручником на електронному носії, а цілісною програмою, що поєднує теоретичні та практичні питання, віртуальні лабораторні роботи і практикуми, має електронний журнал успішності, конструктор уроків, комп`ютерні анімації природних процесів, інтерактивні і тестові завдання та інші можливості [2].

Відзначимо, що ППЗ є економічно вигідними і водночас більш зрозумілішими для сучасної студентської молоді, що стимулює та активізує самостійне й творче мислення.

Серед ППЗ, які нині пропонуються, важливе місце займають ті з них, що охоплюють значні за обсягом матеріалу розділи навчальних курсів або повністю навчальні курси. За такими ППЗ закріпилася назва «електронні підручники». Для них характерна гіпертекстова структура навчального матеріалу, система управління з елементами штучного інтелекту, блок самоконтролю, «розвинені» мультимедійні складові. Зазначені ППЗ іноді мають характерні

ознаки автоматизованих навчальних курсів, основні теоретичні засади створення і використання яких розроблялись, починаючи з 1970-х років [4, с. 6–11].

Використання електронних підручників сприяє розвитку особистісних компонентів моделі навчання. Та найбільша ефективність від їх застосування у навчальному процесі виявляється при безпосередньому управлінні педагогом навчальним процесом. ППЗ моделюючо-демонстраційного типу, як засвідчив досвід, найефективніше використовувати для демонстрацій та виконання фронтальних навчальних завдань. Значний ефект дає індивідуальне використання контролюючих ППЗ, що забезпечує якісний моніторинг навчального процесу (використання зворотного зв`язку виявляється результативнішим за безпосередньої участі у цьому процесі викладача) [4, с. 51–53].

Зважаючи на значну кількість ППЗ, які використовують у навчальному процесі при вивченні дисциплін соціально-гуманітарного напряму під час підготовки майбутніх учителів інформатики, відзначимо важливість застосування ППЗ, що орієнтовані на використання при засвоєнні математики. Це програми: DERIVE, EUREKA, GRAN1, Maple, MathCAD, Mathematika, MathLab, Maxima, Numeri, Reduce, DG та ін. Однак, програм, призначених для опанування курсу геометрії у вищій школі, розроблено недостатню кількість. Більшість наявних ППЗ означеного типу мають англомовний інтерфейс та розроблені без врахування особливостей програми університетського курсу геометрії в Україні. Найбільш розповсюдженими ППЗ такого типу є зарубіжні пакети CABRI та SketchPad, що відносяться до так званих середовищ динамічної геометрії.

Охарактеризуємо найбільш придатні для вивчення університетського курсу геометрії програми. Програмно-методичний комплекс DG – пакет динамічної геометрії – призначений для проведення експериментів з планіметрії [7, с. 57]. Його метою є надати студентам можливість самостійного відкриття геометрії шляхом експериментування на комп`ютері. Програма може бути використана для ілюстрування задач та теорем курсу геометрії (планіметрії), створення наочних інтерактивних матеріалів.

Програма Derive призначена для розв'язування значного кола математичних задач: відшукання розв'язків рівнянь в числових і буквенних виразах, границь функцій, звичайних і частинних похідних різних порядків, розкладу функції в ряд Тейлора, невизначених і визначених інтегралів різної кратності зі сталими та змінними межами, виконання операцій над векторами та матрицями, визначення числових характеристик статистичних вибірок, графічних побудов у двовимірному і тривимірному просторах тощо. Крім того, за допомогою цієї програми виконуються спрощення алгебраїчних виразів із використанням загальних перетворень, обчислення значень виразів із вказаною точністю та ін. [4, с. 149].

Программа EUREKA призначена для розв`язування широкого кола математичних задач, дослідження функцій, побудови їх графіків, розв`язування рівнянь та систем рівнянь, визначення похідних та інтегралів, відшукання оптимальних розв’язків задач лінійного і нелінійного програмування [7, с. 267]. Її інтерфейс заснований на системі меню, операції задаються і виконуються в окремих вікнах.

Як показала практика, ППЗ Derive і EUREKA є складнішими у використанні, оскільки мають англомовний інтерфейс.

Одними з найбільш розповсюджених ППЗ є пакети сімейства MathCad, інтерфейс яких дуже нагадує знайомий усім інтерфейс Word, Excel або Access.

За допомогою цього ППЗ можна працювати з наступним переліком основних груп вбудованих функцій: функції Беселя; функції комплексних чисел; функції розв`язання диференціальних рівнянь і систем (задача Коші, крайова задача, рівняння в часткових похідних); функції типу виразу; функції роботи з файлами; функції перетворень Фур`є; гіперболічні функції; функції опрацювання образів; функції інтерполяції та екстраполяції; логарифмічні й експоненціальні функції; функції теорії чисел і комбінаторики; функції щільності ймовірності; функції розподілу ймовірності; функції випадкових чисел; функції регресії і згладжування; функції опрацювання сигналів; функції розв`язання алгебраїчних рівнянь і систем та оптимізаційних задач; функції сортування; спеціальні функції; статистичні функції; текстові функції; тригонометричні функції; функції округлення і роботи з частиною числа; функції роботи з векторами і матрицями; функції хвилястого перетворення. Як бачимо, у

перелік функцій входять не лише стандартні математичні функції і спеціальні функції, які застосовуються в науково-технічних розрахунках, а й функції, що реалізують алгоритми розв`язання типових математичних задач [5, 6, 7].

Ґрунтовний аналіз вищезазначених ППЗ дав можливість зробити висновок, що найбільш придатними з них для підтримки вивчення предметів природничо-математичного характеру у вищій школі є комплект електронних програм Gran (Gran1, Gran-2D, Gran-3D). Вони прості у використанні, оснащені досить зручним і «люб`язним» інтерфейсом, максимально наближеним до інтерфейсу найбільш поширених програм загального призначення (систем опрацювання текстів, управління базами даних, електронних таблиць, графічних і музичних редакторів тощо). При використанні цих ППЗ від користувача не вимагається значного обсягу спеціальних знань з інформатики, основ обчислювальної техніки, програмування, за винятком найпростіших понять, цілком доступних для учнів та студентів [1].

У своїй подальшій професійній діяльності майбутні педагоги можуть активно застосовувати вказані ППЗ, оскільки їх використання під час навчального процесу дає можливість розв`язувати окремі задачі, не знаючи відповідного аналітичного апарату, методів і формул, правил перетворення виразів тощо. Наприклад, учень може розв`язувати рівняння і нерівності та їх системи, не знаючи формул для відшукання коренів, методу виключення змінних, методу інтервалів тощо, обчислювати похідні та інтеграли, не пам`ятаючи їх таблиць, досліджувати функції, не знаючи алгоритмів їх дослідження, відшукувати оптимальні розв`язки найпростіших задач лінійного і нелінійного програмування, не використовуючи симплекс-метод, градієнтні методи та ін. Разом з тим, завдяки можливостям графічного супроводу комп`ютерного розв`язування задачі, учні та студенти чітко і легко можуть розв`язувати дуже складні задачі, впевнено володіти відповідною системою понять і правил. Використання ППЗ зазначеного типу дає можливість у багатьох випадках спростити розв`язування задач до простого розглядання рисунків чи графічних зображень. Відповідні ППЗ перетворюють окремі розділи і методи математики в «математику для всіх», що сприяє їх доступності, зрозумілості та зручності у використанні [1, 2, 4, 6].

Розглянемо характерні та функціональні особливості кожного із компонентів комплекту електронних програм Gran.

Програма GRAN1 призначена для графічного аналізу функцій, звідси й походить її назва (GRaphic ANalysis). Ідейними авторами та розробниками програми є М. Жалдак та Ю. Горошко.

Для роботи з програмою необхідно проінсталювати програму на жорсткий диск (вінчестер). При цьому обов`язково треба записати на диск файли gran1.exe і gran1.lng (загальним обсягом майже 1 мегабайта), а також бажано, щоб на диску були наявні файли допомоги gran1.hlp та gran1.cnt (загальним обсягом майже 1 мегабайт). Надалі «вказати ім`я файлу», «звернутися до послуги» і т.д. буде означати: встановити вказівник імен файлів чи послуг (з використанням клавіш управління курсором чи маніпулятора «мишка» на потрібне ім`я в переліку файлів, пункт меню чи піктограму і натиснути клавішу Enter чи ліву клавішу «мишки». Після запуску програми на екрані з`явиться зображення. У верхньому рядку екрана розташоване «головне меню» – перелік «послуг», до яких можна звернутися в процесі роботи з програмою. При зверненні до деякого пункту головного меню з`являється перелік пунктів (послуг) відповідного підменю [1; 3, 4, 5].

Цей ППЗ доцільно використовувати при вивченні курсу алгебри та початків аналізу, а також деяких розділів геометрії, для аналізу функціональних залежностей та статистичних закономірностей.

Колектив викладачів, до якого увійшли М. Жалдак, А. Костюченко і О. Вітюк, став розробником програми GRAN-2D, що призначена для графічного аналізу систем геометричних об`єктів на площині (GRaphic Analysis 2-Dimension). Ця програма функціонує під управлінням операційної системи Windows. Для встановлення програми потрібно запустити на виконання файл SETUP.EXE з диску дистрибутива (обсягом майже 1.44 мегабайта) та відповісти на всі стандартні запити інсталяторів (вказати шлях встановлення тощо). Після успішного встановлення у вибраній папці буде створено файл GRAN2D.EXE – основну програму, а в додатковій субдиректорії HELP – допоміжні файли допомоги. Надалі при натисненні кнопки

Пуск назва програми GRAN-2D з`являтиметься як пункт меню Програми, при зверненні до якого відбуватиметься запуск ППЗ GRAN-2D [1; 3].

ППЗ GRAN-2D відноститься до програм динамічної геометрії, призначений для дослідження систем геометричних об`єктів на площині, і може бути віднесений як до програм-розв`язувачів, так і до моделюючих програм. Він дозволяє оперувати у площині моделями геометричних об`єктів шести базових типів: Точка, Лінія, Ламана, Коло, Інтерполяційний поліном, Графік функції. При цьому типи Точка та Лінія діляться на підтипи:

Точка;
Вільна точка;
Точка на об`єкті;
Середня точка;
Точка перетину об`єктів;
Симетрична точка.
Лінія;
Пряма;
Паралельна пряма;
Перпендикулярна пряма;
Бісектриса кута;
Дотична до кола.
Ламана;
Коло;
Інтерполяційний поліном;
Графік функції [1, 5].

При створенні об`єктів усіх типів (крім типів Вільна точка та Графік функції) необхідно вказувати опорні об`єкти, тобто об`єкти, які визначають результуючий об`єкт. Результуючий об’єкт буде автоматично розміщуватись відповідно до положення опорних об`єктів. Наприклад, при створенні об’єкта типу Середня точка необхідно вказати два опорні об`єкти типу Точка. Надалі при зміні положення будь-якої з опорних точок утворена точка типу Середня точка завжди залишатиметься точно посередині між вибраними опорними точками.

Програма GRAN-3D, розроблена М. Жалдаком та О. Вітюком призначена для графічного аналізу просторових (тривимірних) об`єктів. Звідси й походить її назва (GRaphic Analysis 3-Dimension). Програма функціонує під управлінням операційної системи Windows. Для встановлення програми треба запустити на виконання файл SETUP.EXE з диску дистрибутива (обсягом майже 1.44 мегабайта) та відповісти на всі запити інсталяторів (вказати шлях встановлення тощо). Після успішного встановлення у вказаному каталозі буде створено файл GRAN3D.EXE – основну програму, а в додатковому підкаталозі HELP – допоміжні файли допомоги. Далі при натисненні кнопки Пуск назва програми GRAN-3D з`являтиметься як пункт меню Програми, при зверненні до якого відбуватиметься запуск ППЗ GRAN-3D [3].

ППЗ GRAN-3D надає учням змогу оперувати моделями просторових об`єктів, що вивчаються в курсі стереометрії, а також забезпечує засобами аналізу та ефективного отримання відповідних числових характеристик різних об`єктів у тривимірному просторі. Він дозволяє створювати та оперувати моделями геометричних об`єктів таких типів: Точка, Відрізок, Ламана, Площина, Многогранник, Поверхня обертання та Довільна поверхня, що визначається рівнянням виду $z=f(x,y)$. При цьому можливе задання об`єктів різним способом.

Точка задається своїми просторовими координатами x, y та z, Відрізок – двома точками або точкою і напрямним вектором, Ламана – координатами вузлів або точкою та впорядкованим набором векторів (Ламана може бути замкненою чи незамкненою), Площина – трьома точками, точкою і вектором нормалі або коефіцієнтами A, B, C, D рівняння площини виду $Ax+By+Cz+D=0$.

Многогранник задається сукупністю граней, де кожна грань – трикутник, що визначається деякими трьома вершинами многогранника, а кожна вершина задається своїми просторовими координатами.

Поверхня – просторовий об`єкт, що описується сукупністю рівнянь виду z=f(x,y), для кожного з яких вказується область задання у вигляді системи нерівностей виду $g(x,y) \leq 0$ або як многокутник у площині xOy.

Поверхня обертання – поверхня, що утворюється обертанням навколо осі Ox або Oy деякої плоскої кривої чи ламаної, що лежать в площині xOy. При цьому криву можна задати аналітично явною залежністю між змінними x і y у вигляді y=f(x) або ж параметрично у вигляді x=f(t), y=g(t), а ламану можна задати або ввівши координати її вершин, або вказавши вершини на екрані за допомогою мишки.

Для створення деякого об`єкта потрібно звернутися до підпункту послуги Об`єкт/Створити, яка має назву, що відповідає бажаному типу об`єкта. В результаті з`явиться вікно Конструювання об`єкта, в якому на вкладинці з назвою типу створюваного об`єкта треба задати параметри об`єкта. Для об’єктів всіх типів можна вказати колір їх зображення та назву. Після введення параметрів об`єкта, що створюється, необхідно натиснути кнопку Виконати. Зауважимо, що, коли введені параметри об`єкта не є коректними, кнопка Виконати буде недоступною, а у полі повідомлень (зліва біля кнопки Виконати) буде виведено відповідне повідомлення про помилку. Після створення об`єкта його зображення (вказаного кольору) з`явиться у полі зображення, а назва з`явиться у переліку об`єктів [1; 2; 3].

Комп`ютерна підтримка вивчення геометрії з використанням ППЗ типу GRAN1, GRAN-2D, GRAN-3D дає значний педагогічний ефект, полегшуючи, розширюючи та поглиблюючи вивчення і розуміння методів геометрії на відповідних рівнях в середніх навчальних закладах з найрізноманітнішими ухилами навчання: гуманітарного спрямування, ПТУ різних профілів, середніх загальноосвітніх школах, гімназіях, ліцеях, класах і закладах з поглибленим вивченням природничо-математичних дисциплін. При цьому і програми курсів геометрії, і глибина вивчення відповідних понять, законів, методів, аналітичного апарату можуть суттєво різнитися між собою.

Такий підхід до вивчення геометрії в процесі підготовки майбутніх учителів інформатики дає наочні уявлення про поняття, які вивчаються, що значно сприяє розвитку образного мислення, оскільки всі рутинні обчислювальні операції та побудови виконує комп`ютер, залишаючи учневі час на дослідницьку діяльність.

Отже, здійснення порівняльної характеристики сучасних ППЗ навчання переконує, що ефективність засвоєння математичних знань, зокрема з геометрії, у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики значно зростає за умов широкого впровадження ІКТ, які дозволяють поєднувати високі обчислювальні можливості при дослідженні різноманітних геометричних об`єктів з унаочненням результатів на всіх етапах розв`язування задач, а також умілого поєднання традиційних засобів навчання із новими ППЗ. Це дозволить змінити підходи до навчання у вищих навчальних закладах нашої держави та забезпечити підвищення ефективності навчально-виховного процесу вищої школи у цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вінниченко Є. Ф. Деякі особливості геометричних перетворень в програмі GRAN 2D / Є. Ф. Вінниченко, А. О. Костюченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп`ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць, 2007. – № 5 (12). – С. 114–120.
2. Електронні засоби навчання / Розроблено Компанією СМІТ за фінансової підтримки Міністерства освіти і науки України в рамках Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» в 2007–2008 рр. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.eleaming-pto.gov.ua.
3. Жалдак М. І. Комп`ютер на уроках геометрії: посібник для вчителів / М. І. Жалдак, О. В. Вітюк. – К.: РННЦ «ДІНІТ», 2004 – 168 с.
4. Жалдак М. І. Комп`ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: посібник для вчителів / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 182 с.
5. Жалдак М. І. Математика з комп`ютером: посібник для вчителів / М. І. Жалдак, Ю. В. Горошко, Є. Ф. Вінниченко. –. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 280 с.
6. Раков С. А. Компьютерные эксперименты в геометри / С. А. Раков, В. П. Горох. – Харків: МП «Регіональний центр нових інформаційних технологій», 1996. – 176 с.

7. Скафа О. Комп`ютерно-орієнтовані уроки в евристичному навчанні математики: навч.-метод. посібник / О. Скафа, О. Тутова. – Донецьк: Вебер, 2009. – 320 с.

REFERENCRS

1. Vinnychenko Ye. F. Deyaki osoblyvosti geometrychnyx peretvoren v programi GRAN 2D [Some features geometric transformation program GRAN 2D] / Ye. F. Vinnychenko, A. O. Kostyuchenko // Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya # 2. Kompyuterno-oriyentovani systemy` navchannya: zb. nauk. pracz`, 2007. – # 5 (12). – S. 114–120.
2. Elektronni zasoby navchannya [E-learning tools] / Rozrobleno Kompaniyeyu SMIT za finansovoyi pidtrymky Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny` v ramkax Derzhavnoyi programy «Informacijni ta komunikacijni texnologiyi v osviti i nauci» v 2007–2008 rr. [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: http://www.eleaming-pto.gov.ua.
3. Zhaldak M. I. Kompyuter na urokax geometriyi: posibnyk dlya vchyteliv [Computer lessons in geometry: A Guide for Teachers] / M. I. Zhaldak, O. V. Vityuk. – K.: RNNCz «DINIT», 2004 – 168 s.
4. Zhaldak M. I. Kompyuterno-oriyentovani zasoby navchannya matematyky, fizyky, informatyky: posibnyk dlya vchyteliv [Computer-oriented means of teaching mathematics, physics, computer science: a guide for teachers] / M. I. Zhaldak, V. V. Lapinskyj, M. I. Shut. – K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2004. – 182 s.
5. Zhaldak M. I. Matematyka z kompyuterom: posibnyk dlya vchyteliv [Mathematics with Computer: A Guide for Teachers] / M. I. Zhaldak, Yu. V. Goroshko, Ye. F. Vinnychenko. –. K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2008. – 280 c.
6. Rakov S. A. Komp`yuternыe эksperymentы v geometry [Computer experiments in geometry] / S. A. Rakov, V. P. Gorox. – Xarkiv: MP «Regionalnyj centr novyx informacijnyx texnologij», 1996. – 176 s.
7. Skafa O. Kompyuterno-oriyentovani urokyv evrystychnomu navchanni matematyky: navch.-metod. posibnyk [Computer-oriented problem-solving lessons in mathematics education: Teach method. manual] / O. Skafa, O. Tutova. – Doneczk: Veber, 2009. – 320 s.

УДК 37.01+502.3 : 004.031.42 : 37

М. М. СКИБА

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Обґрунтовано тлумачення понять «інтерактивні методи навчання», «інтерактивні технології навчання» та «інтерактивне навчання». Розкрито значення інтерактивного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів біології. Наведено приклади застосування інтерактивних методів і технологій навчання під час вивчення дисциплін еколого-педагогічного спрямування «Технології екологічної освіти і виховання» та «Організація еколого-педагогічної діяльності» як на практичних заняттях, так і під час лекційного викладу. З`ясовано, що використання інтерактивних методів і технологій вчить студентів активно діяти, співпрацювати, навчати інших, дає змогу відчути свій особистий успіх, сприяє формуванню умінь організації еколого-педагогічної діяльності.

***Ключові слова**: інтерактивні методи навчання, інтерактивні технології, майбутні учителі біології, еколого-педагогічна діяльність.*

М. М. СКИБА

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ВУЗАХ

Обоснованно толкование понятий «интерактивные методы обучения», «интерактивные технологии обучения» и «интерактивное обучение». Раскрыто значение интерактивного обучения в процессе подготовки будущих учителей биологии. Приведены примеры применения интерактивных методов и технологий обучения при изучении дисциплин эколого-педагогического направления «Технологии экологического образования и воспитания» и «Организация эколого-педагогической деятельности» как на практических занятиях, так и во время лекционного изложения. Выяснено, что использование интерактивных методов и технологий учит студентов активно действовать, сотрудничать, обучать других, позволяет почувствовать свой личный успех, способствует формированию умений организации эколого-педагогической деятельности.

***Ключевые слова**: интерактивные методы обучения, интерактивные технологии, будущие учителя биологии, эколого-педагогическая деятельность.*

M. SKYBA

INTERACTIVE TRAINING METHODS OF TEACHING ECOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article explains the terms "interactive training methods", "interactive training techniques" and "interactive training". The meaning of interactive training in the process of future biology teachers preparation has been clarified. The examples of the application of the interactive training methods and techniques while teaching ecological and pedagogical disciplines such as "Techniques of ecological education" and "Organization of ecological and pedagogical activity" (both during practical classes and lectures) have been provided. The usage of interactive training methods and techniques proves to make students interact efficiently, cooperate, teach each other, it creates the feeling of individual success and helps to form organizational skills of ecological and pedagogical activity.

***Key words**: interactive training methods, interactive techniques, future biology teachers, ecological and pedagogical activity.*

Завдання підготовки учителів біології у вищій школі спрямовані на самостійне оволодіння знаннями, уміннями приймати рішення та відповідати за їх вибір, залучення до творчого пошуку шляхів вирішення проблеми. Успішному виконанню цих завдань сприяє активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, мотивація до навчання, застосування на заняттях інтерактивних методів навчання.

Використання інтерактивних методів, по- перше, вчить студентів активно діяти, співпрацювати, навчати інших, дає змогу відчути свій особистий успіх, оскільки здебільшого передбачає роботу в малих групах; по-друге, сприяє формуванню умінь організації еколого-педагогічної діяльності, зокрема комунікативних, пізнавальних, оцінювально-рефлексивних, конструктивних. Крім того, застосування цих методів в освітньому процесі ВНЗ формує уміння та стимулює майбутніх учителів біології використовувати вказані методи у процесі виробничої педагогічної практики та майбутній професійній діяльності, що немаловажно.

Теоретичні обґрунтування та методика використання інтерактивних методів у процесі викладання різних дисциплін у загальноосвітній і вищій школах представлені у працях А. І. Влазнєва, С. А. Влазнєва, М. В. Гулакової та Г. І. Харченко, С. С. Кашлєва, Н. Коломієць, І. Куришевої, О. І. Пометун, Г. П. П`ятакової і Н. М. Заячківської, О. Сіроштан та ін. У педагогічній та методичній літературі, результатах наукових досліджень вживаються терміни «інтерактивні технології навчання» (О. А. Комар, О. І. Пометун, Л. Пироженко та ін.), «інтерактивне навчання» (М. В. Гулакова, Г. І. Харченко, Ю. В. Гущин, С. С. Кашлєв, О. І. Пометун та ін.), «інтерактивні методи навчання» (Н. Коломієць, І. Куришева та ін.), «методи інтерактивного навчання» (О. Сіроштан та ін.). Розглянемо підходи до їх визначення.

О. І. Пометун тлумачить інтерактивне навчання як взаємонавчання, співнавчання, у процесі якого постійно відбувається активна взаємодія учнів. І учень, і учитель – рівноправні суб`єкти навчального процесу; учитель є організатором, консультантом, а результати досягаються спільними зусиллями учасників навчально-виховного процесу. Мета інтерактивного навчання – забезпечити умови для самостійного здобування знань та компетентностей [8, с. 8, 13]. Науковець також вживає поняття «інтерактивні технології», проте чітко їх не розділяє. На думку Ю. В. Гущина, інтерактивне навчання засноване на власному досвіді учнів, їх прямій взаємодії з галуззю освоюваного професійного досвіду [2].

М. В. Гулакова і Г. І. Харченко тлумачать інтерактивне навчання як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, спосіб пізнання, що здійснюється у формі спільної діяльності студентів [1], а С. С. Кашлєв – як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, до якої залучені всі учасники навчального процесу, створені комфортні умови для навчання [4, с. 135].

Н. Коломієць інтерактивні методи навчання характеризує як такі, що ґрунтуються на активній взаємодії учнів і сприяють одержанню нових знань завдяки діяльності кожного з них

[5], а І. Куришева розглядає їх як способи організації активної, продуктивної взаємодії учнів між собою та з педагогом, під час якої за допомогою різних джерел інформації у процесі ігор, дискусій, проектної діяльності, аналізу конкретних ситуацій відбувається засвоєння нових знань, досвіду, а також створюються можливості для самореалізації кожної особистості [7, с. 12].

Як вважає О. Сіроштан, методи інтерактивного навчання у ВНЗ – це способи цілеспрямованої взаємодії викладача і студентів, що мають за мету вирішення навчально-виховних завдань фахової підготовки майбутніх педагогів [10, с. 88].

О. А. Комар дає визначення інтерактивної технології навчання як організації навчального процесу, що унеможливлює пасивність студента у колективній діяльності та ґрунтується на взаємодії всіх його учасників. Інтерактивні технології навчання передбачають чітко спланований очікуваний результат навчання, включають окремі інтерактивні методи і прийоми, що активізують процес пізнання [6]. З усього сказаного вище можемо зробити висновок, що технологія навчання є поняттям дещо ширшим, аніж інтерактивний метод, і може поєднувати декілька інтерактивних методів.

Для застосування в освітньому процесі ВНЗ рекомендують роботу в парах, малих групах, дискусію, дебати, «Акваріум», «Мозковий штурм», «Ажурну пилку», «Case-метод», «Дерево рішень», «Метод ПРЕС», «Обери позицію» тощо, відповідно розроблені сценарії їх застосування у загальноосвітній і вищій школі. Однак у науково-методичній літературі недостатня увага приділена висвітленню застосування інтерактивного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів біології.

Мета статті – обґрунтувати значення інтерактивних методів і технологій для формування умінь еколого-педагогічної діяльності, показати приклади їх застосування у процесі підготовки майбутніх учителів біології, зокрема під час вивчення дисциплін еколого-педагогічного спрямування.

Метод «Дерево рішень» можна використовувати для вирішення проблеми, що допомагає студентам проаналізувати та краще зрозуміти механізм прийняття рішень [8]. Студенти об`єднуються у групи (5–6 осіб), кожна з яких обговорює питання і робить запис на своєму «дереві» (аркуш паперу). Групи обмінюються «деревами», додаючи нові ідеї. Ми її дещо модифікували та назвали («Дерево пропозицій» та «Хто більше?»). Так, до практичного заняття з дисципліни «Технології екологічної освіти і виховання» з теми «Екологічна освіта і виховання в процесі гурткової роботи» включили таке завдання: запропонуйте якомога більше пропозицій назв екологічних гуртків для учнів різного віку; прикріпіть на дошці стікери до малюнка у вигляді дерева. Це завдання покликане проективні уміння (використовувати набуті знання у професійній діяльності).

До практичного заняття з теми «Дослідницька екологічна діяльність школярів у МАН» (навчальна дисципліна «Організація еколого-педагогічної діяльності») включена інтерактивна вправа «Хто більше?»: перерахуйте теми наукових робіт для МАН (групова робота, час виконання 10 хв.). Після виконання завдання кожна група почергово зачитує назви тем. На дошці (або плакаті) записуються тільки ті, що не повторюються у групах. Та група, яка придумала найбільшу кількість тем, що не повторюються в інших групах, отримує заохочувальні бали за роботу на занятті.

Метод «Дерево пропозицій» запропоновано нами до практичного заняття з теми «Застосування проектної діяльності у старшій школі» до навчальної дисципліни «Методика навчання екології»: на основі аналізу навчальної програми, підручника та методичної літератури з екології для 11 класу (рівень стандарту, академічний рівень) та 10–11 класів (профільний рівень) після обговорення в групах запропонуйте якомога більше назв тем з короткою анотацією для проектної діяльності учнів старшої школи. Групи почергово презентують по одній темі, поки не буде вичерпано всі запропоновані. Теми записують на дошці або фліпчарті. Після обговорення проводиться підсумок.

Метою технології «Коло ідей» є вирішення актуальних суперечливих питань, створення переліку ідей та залучення всіх до обговорення проблеми [8]. Це технологія групової роботи, де всі групи виконують однакове завдання, що складається з кількох питань, які представлять почергово. Інтерактивна технологія «Коло ідей» включена нами до практичного заняття з теми

«Формування світоглядно-екологічних цінностей у системі національної освіти» (навчальна дисципліна «Організація еколого-педагоігчної діяльності»).

Завдання: На основі дослідження вмісту сміттєвого кошика своєї родини:

а) Запропонуйте заходи щодо зменшення кількості сміття.

б) Чи можна зменшити об`єм сміття? Якщо так, то як?

в) Яке це має значення?

Алгоритм роботи:

Кожна група представляє лише один аспект обговорюваної проблеми.

Групи висловлюються по черзі, поки не буде вичерпано всі відповіді.

Під час обговорення теми на дошці складають перелік зазначених ідей.

Після висловлювання ідей підводиться підсумок.

«Метод ПРЕС» використовується за суперечливих думок з певної проблеми і потрібно зайняти та аргументувати чітко визначену позицію з екологічної проблеми, що обговорюється [9]. Його застосування дає можливість навчитися аргументовано в чіткій та стислій формі формулювати та висловлювати свою думку з дискусійного питання. Метод запропонований нами до заняття з теми «Еколого-педагогічна діяльність як вид професійної педагогічної діяльності. Види еколого-педагогічної діяльності у ЗНЗ» (навчальна дисципліна «Організація еколого-педагоігчної діяльності»):

Завдання. Складіть перелік обмежень для Вашої родини у побуті та споживанні. Обґрунтуйте запропоновані Вами обмеження за такою схемою:

а) позиція: я вважаю, що... (висловіть свою пропозицію щодо обмеження, поясніть, у чому полягає Ваша точка зору);

б) обґрунтування: ...тому, що... (наведіть причину такого обмеження, тобто на чому ґрунтуються докази стосовно підтримки Вашої позиції);

в) приклад: ...наприклад... (наведіть факти, які демонструють Ваші докази, що підсилять Вашу позицію);

г) висновки: отже (тому), я вважаю... (узагальніть свою думку, зробіть висновок про те, що необхідно робити; тобто переконайте прийняти вашу позицію, приєднатись до Вашої думки).

До практичного заняття з теми «Екологічна освіта і виховання у контексті концепції сталого розвитку» до навчальної дисципліни «Технології екологічної освіти і виховання» запропоновано технологію «Килимок ідей», скориставшись розробленим сценарієм [3]. Використання технології дає змогу студентам, по-перше, вчитися аналізувати причини виникнення тієї чи іншої проблеми, по-друге, шукати шляхи її вирішення, по-третє, висувати пропозиції особистого внеску у вирішення проблеми.

Наведемо приклад:

1 етап – презентація (визначення) проблеми: твердження «На рівень захворюваності населення впливає рівень його екологічної культури».

Об`єднання студентів у групи по 5–6 осіб.

2 етап – аналіз причин виникнення проблеми. Студентам слід дати відповідь на запитання: «Чому так?» Етап включає також групову роботу: на кольорових смужках паперу вкажіть відповідь, по одній на кожній смужці і приклеїть на плакат, щоб можна було отримати «килимок». Після завершення кожна група презентує свій «килимок».

3 етап – пошук рішення. Студенти мають дати відповідь на питання: «Що можемо зробити, щоб змінити ситуацію?» На смужках іншого кольору студенти записують рішення (по одному на кожній смужці) і доклеюють до «килимка». Після завершення роботи кожна група читає ідеї і презентує «килимок».

4 етап – індивідуалізація дій. Кожен студент має дати відповідь на запитання – «Що я особисто зроблю, аби підвищити рівень екологічної культури населення?» (записати по 2–3 дії на смужках). Далі зачитують заплановані дії, прикріплюють їх на аркуші. Якщо ідеї повторюються прикріплюємо аркуші один під одним.

5 етап – оцінювання ідей. Кожен учасник отримує по 2 наліпки: червону та зелену. Перечитавши ще раз ідеї, студенти обирають ті, які сподобались їм найбільше, і наклеюють червоні наліпки на ті аркуші, на котрих записані ідеї, які можна реалізувати найближчим часом, а зелені – на перспективу.

До практичного заняття з теми «Екологічна освіта і виховання у контексті концепції сталого розвитку» (навчальна дисципліна «Технології екологічної освіти і виховання») нами запропонований метод «Снігова куля». Він дає змогу колективно виробити спільне рішення або погляд на проблему. Застосовується у разі колективного обґрунтування визначення суті певного поняття, коли кожен студент пропонує власне його бачення, думка кожного є важливою і необхідною для всього колективу [3; 8].

Алгоритм роботи включає кілька етапів:

1 етап – вибір завдання: визначення суті поняття «освіта для сталого розвитку»;

2 етап – індивідуальна робота: кожен учасник на аркуші записує п`ять найважливіших рис освіти для сталого розвитку;

3 етап – робота в малих групах (по 3 особи): кожна група виробляє одне спільне визначення поняття «освіта для сталого розвитку»;

4 етап – робота в командах: групи об'єднуються у дві команди, кожна з яких повинна прийти до спільного висновку і виробити спільне визначення (вимоги – точність, конкретність, лаконічність). Кожна команда записує свій результат на фліпчарті;

5 етап – заключна дискусія, підсумки (порівняння визначень між собою, знаходження спільного та відмінного, а також порівняння з визначенням із енциклопедії).

До практичного заняття з теми «Значення діяльності громадських екологічних організацій у процесі екологічної освіти і виховання школярів» (навчальна дисципліна «Технології екологічної освіти і виховання») метод «Снігова куля» запропонований для визначення суті поняття «неформальна екологічна освіта» (алгоритм роботи такий же).

До практичного заняття з теми «Історичний розвиток та досвід екологічної освіти і виховання в Україні та за її межами» до навчальної дисципліни «Технології екологічної освіти і виховання» нами запропонований та розроблений «Метод консенсусу». Його застосування має за мету розвивати уміння здійснювати вибір рішення серед багатьох варіантів вирішення проблеми, приймати колективні рішення (дійти консенсусу в прийнятті рішення), працювати в команді.

Технологія включає кілька етапів:

- формулювання проблеми або ситуації – «Як поліпшити стан екологічної культури населення»;
- за допомогою «мозкового штурму» шукаємо шляхи вирішення проблеми, записуємо їх на дошці або фліпчарті (їх має бути не менше 20);
- робота в малих групах: кожна група в процесі обговорення за допомогою методу ранжування присвоює ранг кожній пропозиції залежно від першочерговості її здійснення, записуючи результати на фліпчарті;
- обговорення: кожна група пояснює вибір трьох найважливіших (першочергових) і трьох найменш важливих (розрахованих на віддалену перспективу) шляхів вирішення проблеми поліпшення стану екологічної культури населення;
- підведення підсумків: на основі результатів обговорення приходимо до консенсусу щодо першочергових та віддалених шляхів, враховуючи вибори всіх груп (залежно від кількості присвоєних рангів тому чи іншому першочерговому рішенню або ж віддаленому). Якщо відповіді не повторюються (тобто вибори в групах різні, думки розійшлися), то в результаті дискусії приходимо до консенсусу на основі зроблених групами виборів. Результати записуємо на дошці або фліпчарті.

Інтерактивні методи доцільно застосовувати не тільки під час практичних та семінарських занять, й у процесі лекцій. Як приклад, до лекції з теми «Предмет і завдання методики навчання екології» з навчальної дисципліни «Методика навчання екології» нами розроблена технологія «Анкета 5 із 25» для вивчення питання «Вимоги до вчителя екології. Функції вчителя екології», скориставшись розробленим сценарієм її застосування [3].

Використання технології сприяє формуванню умінь аргументувати свою думку, переконувати, прислухатися до думки інших, вибрати рішення після аналізу всіх думок, у т. ч. тих студентів, активність яких, як правило, невисока. Зазвичай, її застосовують з метою узагальнення функцій, посадових обов'язків фахівця, у нашому випадку – учителя біології та екології.

Наводимо алгоритм діяльності під час застосування «Анкети 5 із 25»:

1 етап – формулювання проблеми та створення анкети «Риси сучасного учителя біології та екології». Анкету готуємо заздалегідь, тверджень у ній має бути не менше 25, усі запропоновані формулювання – позитивні. Наприклад:

Природа – найкращий наочний посібник, тому учитель біології повинен володіти уміннями спостерігати за тваринами й рослинами в куточку живої природи, в природі, проводити екскурсії, заняття на пришкільній навчально-дослідній ділянці.

Сучасний учитель біології – ділова людина, тому він має вміти налагоджувати ділові контакти з учителями школи й усім шкільним колективом, з батьками учнів.

Учитель біології – тактовний, привітний, ввічливий і зібраний, гуманний у вирішенні педагогічних ситуацій.

Анкету отримує кожний студент.

2 етап – індивідуальна робота: із запропонованих формулювань рис, якими має володіти сучасний учитель біології та екології, кожен студент має вибрати п’ять, які, на його думку, є найважливішими.

3 етап – групова робота: після об’єднання у малі групи по 4–6 осіб, учасники кожної групи із запропонованих кожним з них рис після переконання один одного (голосування виключається, вибір має бути одностайним, тут проявляється мистецтво переконувати) повинні вибрати п’ять. Кожен студент має відчути важливість своєї думки. Результати записують на фліпчарті або листку паперу у порядку спадання їхньої важливості: першим записують найважливіший, а п’ятим – найменш важливий.

4 етап – презентація групами своїх виборів з коротким коментарем.

5 етап – коментар і підсумки викладача: викладач звертає увагу на важливість вибору кожної групи, оскільки вибирали саме з позитивних рис, і представляє свій вибір п’яти рис і коментар до нього, мотиви такого вибору, залучаючи студентів до дискусії. У кінці підводить підсумок, відзначаючи, що це не вибір експерта з обговорюваного питання, а його власний як викладача.

До практичного заняття з теми «Екологічна освіта і виховання у контексті концепції сталого розвитку» до навчальної дисципліни «Технології екологічної освіти і виховання» нами створено авторську розробку методу «Сходинки до рішень». Суть методу полягає у виборі шляху вирішення проблеми серед вже запропонованих або в розташуванні їх за черговістю. Застосування методу сприяє формуванню умінь аналізувати, проективних (розробляти рекомендації щодо охорони об’єктів і раціонального природокористування), оцінювально-рефлексивних (уміння аналізувати й оцінювати результати еколого-педагогічної діяльності).

Завдання: у яр поблизу садового товариства власники дачних ділянок навесні скидають обрізані гілки, торішнє листя, разом з тим інше сміття. Розташуйте запропоновані заходи боротьби зі стихійним звалищем за черговістю (від першочергових) та поясніть свій вибір:

а) заборонити скидання сміття;

б) провести роз’яснювальну роботу серед дачників про користь компосту;

в) місцевими органами влади прийняти постанову про штрафи і штрафувати за кожним фактом порушення;

г) періодично відповідними органами організовувати рейди щодо перевірки стану довкілля;

д) виготовити інформаційні щити про заборону скидання сміття, штрафи, збереження довкілля;

е) провести просвітницьку роботу з роз’яснення попадання шкідливих речовин зі стихійного сміттєзвалища у підземні води, а далі – в колодязі на ділянках.

Алгоритм роботи над завданням такий: об’єднання студентів у групи (по 5–6 осіб), самостійна робота в групах – ранжування шляхів вирішення проблеми, представлення результатів та їх обговорення, дискусія, підсумки.

Отже, можемо зробити висновки, що інтерактивна технологія навчання є поняттям ширшим, аніж інтерактивний метод, і може поєднувати декілька інтерактивних методів. Інтерактивні методи і технології можна застосовувати як у процесі практичних занять, так і під час лекційного викладу. Використання інтерактивних методів і технологій вчить студентів

активно діяти, співпрацювати, навчати інших, дає змогу відчути свій особистий успіх, сприяє формуванню умінь організації еколого-педагогічної діяльності.

На перспективу потребує експериментальної перевірки застосування інтерактивних методів і технологій для формування комунікативних, пізнавальних, оцінювально-рефлексивних, конструктивних умінь еколого-педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гулакова М. В. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация / М. В. Гулакова, Г. И. Харченко // Концепт. – 2013. – № 11 (ноябрь). [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2013/13219.htm.
2. Гущин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю. В. Гущин // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» Dubna Psychological Journal. – 2012. – № 2. – С. 1–18 [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.psyanima.ru
3. Інтерактивні методи навчання: навч. посібник / За заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецін: Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.
4. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мн.: Белорусский верасень, 2005. – 176 с.
5. Коломієць Н. А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів: автореф. дис. на … канд. пед. наук: 13.00.09 / Н. А. Коломієць. – К., 2009. – 19 с.
6. Комар О. А. інтерактивні технології у ВНЗ / О. А. Комар. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/375/1/interaktuvni_tehn_VNZ.pdf
7. Курышева И. В. Интерактивные методы обучения как фактор самореализации старшеклассников в учебной деятельности при изучении естественнонаучных дисциплин: автореф. дис. д-ра. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Курышева. – Нижний Новгород, 2010 – 20 с.
8. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. Пометун. – К., 2007. – 142 с.
9. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / П О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.
10. Сіроштан О. В. Інтерактивні методи навчання в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / О. В. Сіроштан // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 1. – С. 85–90.

REFERENCES

1. Gulakova M. V., Harchenko G. I. Interaktivnye metody obuchenija v vuze kak pedagogicheskaja innovacija [Interactive training methods at higher educational institutions as a pedagogic innovation]. Koncept, 2013, vol. 11. Available at: http://e-koncept.ru/2013/13219.htm (accessed 21.02.2016).
2. Gushhin Ju. V. Interaktivnye metody obuchenija v vysshej shkole [Interactive training methods at higher education]. Psihologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshhestva i cheloveka «Dubna» Dubna Psychological Journal, 2012, vol. 2, pp. 1-18. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/mnenie%20%20expertov/2012n2a1.pdf www.psyanima.ru (accessed 12.04.2016).
3. Interaktyvni metody navchannia: navch. posibnyk [Interactive training methods: textbook] / Za zah. red. P. Shevchuka i P. Fenrykha. Shchetsin, «Vyd-vo WSAP», 2005. 170 p.
4. Kashlev S. S. Tehnologija interaktivnogo obuchenija [The technology of interactive training], Minsk, «Belorusskii verasen», 2005. 176 p.
5. Kolomijets N. A. Dydaktychni zasady zastosuvannia interaktyvnykh metodiv navchannia molodshykh shkoliariv. Avtoref. dyss. kand. ped. nauk [Didactive principles of interactive training methods in teaching grade school students. Abstract Dr. ped. sci. diss.], Kyiv, 2009. 19 p.
6. Komar O. A. Interaktyvni tekhnolohii u VNZ [Interactive technology at higher education]. Available at:
7. http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/375/1/interaktuvni_tehn_VNZ.pdf (accessed 10.04.2016).
8. Kurysheva I. V. Interaktivnye metody obuchenija kak faktor samorealizacii starsheklassnikov v uchebnoj dejatelnosti pri izuchenii estestvennonauchnyh disciplin. Avtoref. diss. dokt. ped. nauk [Interactive training methods as a self-realization factor of senior high-school students during their class activity of studying sciences. Abstract Dr. ped. sci. diss.], Nizhnij Novgorod, 2010. 20 p.
9. Pometun O. Entsyklopedia interaktyvnoho navchannia [Encyclopedia of interactive training], Kyiv, 2007. 142 p.
10. Pometun O., Pyrozhenko L. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teorija, praktyka, dosvid [Interactive training technology: theory, practice, experience], Kyiv, 2002. 135 p.
11. Siroshtan O. V. Interaktyvni metody navchannia v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Interactive training methods during the training process of future case workers]. Sotsialna pedahohika: teoriya ta praktyka, 2012, vol. 1, pp. 85-90.

УДК 37.04

А. В. УРУСЬКИЙ

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАННІ ЗА ТЕХНОЛОГІЧНИМ ПРОФІЛЕМ

Розглянуто особливості методики реалізації індивідуального підходу до учнів у процесі навчання старшокласників за технологічним профілем, основними етапами якої є: вивчення індивідуальних особливостей учнів; групування учнів 10–11 класів; застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та комплексу засобів диференційованого навчання. Наведено приклади диференційованих завдань для різних етапів навчальної діяльності старшокласників: повідомлення вчителем навчального матеріалу; контролю навчальних досягнень; самостійного опрацювання навчального матеріалу учнями; виконання практичних (лабораторно-практичних) робіт; виготовлення виробів; виконання творчих проектів.

***Ключові слова**: методика індивідуального підходу, диференційовані завдання, старшокласник, технологічний профіль.*

А. В. УРУССКИЙ

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К СТАРШЕКЛАССНИКАМ В ОБУЧЕНИИ ЗА ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМ ПРОФИЛЕМ

Рассмотрены особенности методики реализации индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения старшеклассников за технологическим профилем, основными этапами которой являются: изучение индивидуальных особенностей учащихся; группировка учащихся 10–11 классов; применение новейших информационно-коммуникационных технологий и комплекса средств дифференцированного обучения. Приведены примеры дифференцированных заданий для различных этапов учебной деятельности старшеклассников: сообщение учителем учебного материала; контроль знаний; самостоятельного изучения учебного материала учащимися; выполнение практических (лабораторно-практических) работ; изготовление изделий; выполнение творческих проектов.

***Ключевые слова**: методика индивидуального подхода, дифференцированные задания, старшеклассник, технологический профиль.*

A. URUSKYI

PECULIARITIES OF AN INDIVIDUAL APPROACH TO HIGH SCHOOL STUDENTS MAJORING IN TECHNOLOGY

The features of the methodology of the implementation of an individual approach to high school students majoring in technology are analysed. The main stages of the implementation have been defined as the analysis of the individual student characteristics; grouping 10–11 grade students; usage of the modern informational and communicational techniques and a set of facilities of differentiated studying. The examples of the differentiated tasks for different phases of the high school training such as providing training material by teachers; academic progress monitoring; self-studying materials; fulfilling tasks of practical (laboratory and practical) works; goods manufacturing; carrying out creative projects have been provided.

***Keywords**: methodology of individual approach, differentiated tasks, high school student, a technology major.*

В умовах постійного розвитку науки, техніки і технологій виникає необхідність підвищення якості освіти з метою забезпечення належної підготовки учнів та розвитку їхніх здібностей. Одним з важливих напрямів реформування шкільної освіти стає запровадження профільного навчання у старших класах загальноосвітніх шкіл, що створює умови для якісної підготовки учнів згідно з їхніми інтересами, нахилами, здібностями і потреб. Тому, для подальшого врахування й розвитку індивідуальних особливостей старшокласників необхідно здійснювати індивідуальний підхід до школярів у процесі навчання відповідно до обраного ними профілю.

Особливості реалізації індивідуального підходу з метою розвитку індивідуальних особливостей учнів на уроках трудового навчання (технології) присвячені праці Г. Терещука (методика індивідуалізації трудового навчання), О. Коберника (індивідуалізація проектно-технологічної діяльності учнів), І. Цідила (індивідуалізація трудового навчання учнів 8–9 класів засобами ІКТ), О. Обух (індивідуальний підхід до учнів 5–6 класів на уроках обслуговуючої праці) та ін.

Проте питання врахування індивідуальних особливостей старшокласників у процесі навчання за технологічним профілем та реалізації індивідуального підходу до них не розкриті повною мірою.

Мета статті – розкрити особливості методики реалізації індивідуального підходу до навчання старшокласників за технологічним профілем.

Для реалізації індивідуального підходу до старшокласників на початковому етапі нашого дослідження здійснено вивчення індивідуальних особливостей учнів з урахуванням специфіки змісту навчального матеріалу технологічного профілю. З врахуванням особливостей навчальної діяльності старшокласників, а також на основі аналізу психолого-педагогічної літератури були визначені індивідуальні особливості, які доцільно враховувати на уроках технологічного профілю (спеціалізація «Деревообробка», «Швейна справа»): вихідний рівень теоретичної та практичної підготовки (навченість), творча діяльність, інтерес до навчання, научуваність. Індивідуальні особливості старшокласників досліджувались за визначеними критеріями відповідно до 4 рівнів: початковий, середній, достатній, високий.

Проте враховувати індивідуальні особливості кожного старшокласника окремо практично неможливо. Тому наступний етап реалізації індивідуального підходу – групування старшокласників відповідно до найбільш виражених особливостей. Ми визначили такі типологічні групи учнів 10–11 класів:

1 група – початковий рівень: розпізнавальний рівень засвоєння навчального матеріалу; научуваність – репродуктивного типу; низький рівень пізнавального інтересу та творчої діяльності;

2 група – середній рівень: репродуктивний рівень засвоєння навчального матеріалу; научуваність – репродуктивного типу; пізнавальний інтерес – середній рівень; творча діяльність – середній рівень;

3 група – достатній рівень: адаптивний рівень засвоєння навчального матеріалу; научуваність – творчий рівень; достатній рівень розвитку пізнавального інтересу; творча діяльність – достатній рівень;

4 група – високий рівень: творчий рівень засвоєння навчального матеріалу; научуваність – продуктивного типу; високий рівень розвитку пізнавального інтересу та творчої діяльності.

Надалі визначено засоби, за допомогою яких ми здійснювали індивідуальний підхід до старшокласників. Так, з метою його реалізації використано новітні ІКТ (комп'ютерні технології) та комплекс засобів диференційованого навчання на уроках відповідно до виявлених домінантних індивідуальних особливостей учнів 10–11 класів. Розглянемо їх детальніше.

Диференційовані завдання для учнів 4 груп ми використовували у різних видах навчальної діяльності старшокласників, зокрема: перевірка знань учнів, виготовлення виробів, виконання лабораторно-практичних (практичних) робіт і творчих проектів. Кожній групі учнів видавались завдання відповідного рівня складності. Відмінність у завданнях для 4 груп старшокласників зумовлена: складністю завдань (на розпізнавання, на відтворення, евристичні завдання, творчі завдання); додатковими нетиповими та проблемними завданнями для учнів 3–4 груп; кількістю виданої додаткової інформації (роздаткового матеріалу) для виконання завдання; складністю виробів та проектів (простий, середньої складності, складний); умовами завдання до виготовлення виробів та виконання творчих проектів.

Новітні ІКТ (комп'ютерні технології) на уроках використовувалися як засіб навчання – у процесі мотивації навчально-трудової діяльності старшокласників та підготовки їх до занять, в т. ч. самостійного опрацювання теоретичного матеріалу. Необхідність активного використання комп'ютера зумовлено: по-перше, відсутністю підручників для учнів 11 класу технологічного профілю (спеціалізація «Деревообробка», «Швейна справа»); по-друге, засоби навчання, які вчителі вимушені виготовляти самостійно, лише частково відповідають програмі технологічного профілю. У процесі подання теми заняття індивідуальний підхід до старшокласників здійснювався опосередковано з врахуванням індивідуальних особливостей сприймання та запам'ятовування навчального матеріалу. Для безпосередньої реалізації

вказаного підходу під час навчання старшокласників за допомогою комп'ютера були використані диференційовані завдання для 4 груп учнів.

Зазначимо, що в основі реалізації індивідуального підходу до старшокласників у процесі навчання за технологічним профілем є диференційовані завдання для 4 груп учнів. Тому надалі у в навчанні старшокласників ми використовували такі завдання із застосуванням роздаткового матеріалу та новітніх ІКТ у процесі навчальної діяльності старшокласників.

За основу розробки диференційованих завдань взято теорію, запропоновану В. Беспальком [1, с. 55–56], що передбачає засвоєння учнями навчального матеріалу на 4 рівнях:

1-й рівень – розпізнавальний. Відтворення учнем навчального матеріалу при повторному сприйнятті раніше засвоєної інформації про об'єкти, процеси чи дії з ними;

2-й рівень – репродуктивний. Самостійне відтворення учнем раніше засвоєної інформації та використання її на практиці;

3-й рівень – адаптивний. Учень у процесі виконання завдання здобуває суб'єктивну нову інформацію на основі перетворення раніше засвоєного навчального матеріалу;

4-й рівень – творчий. Учень самостійно знаходить об'єктивно нову інформацію.

Зазначений підхід ми використали при розробці диференційованих завдань для пояснення вчителем навчального матеріалу з використанням комп'ютера, перевірки знань учнів, самостійного опрацювання навчального матеріалу, виконання лабораторно-практичних і практичних робіт, виготовлення виробів та виконання старшокласниками творчих проектів.

Розглянемо їх детальніше:

1. Пояснення вчителем навчального матеріалу з використанням комп'ютера. При вивченні питання «З'єднання по кромці» теми «Столярні з'єднання» [4]:

– для учнів 1–2 груп: «Який вид з'єднання є простішим у виготовленні (виконанні): на гладку фугу чи у чверть? Чому саме?»;

– для учнів 3–4 груп: «Що необхідно враховувати при виготовленні з'єднання у чверть на відміну від з'єднання на гладку фугу?» та «В яких випадках при виготовлені столярних виробів доцільно використовувати з'єднання на гладку фугу, а в яких – у чверть? Відповідь обґрунтуйте».

Аналогічний підхід ми застосовували при додатковому ознайомлені старшокласників з сучасними технологіями виготовлення та обробки столярно-меблевих виробів. Учням 4 груп пропонували перегляд інтернет-матеріалів (приклад – https://www.youtube.com/watch?v=Kf7-n5KuLzU – шипорізний пристрій Festool VS 600 GE). Для уникнення формальності, а також пасивного сприйняття інформації старшокласниками (на уроці, в позаурочний час) видавалися диференційовані завдання.

2. Диференційовані завдання з метою перевірки знань учнів. Для оцінювання навчальних досягнень старшокласників ми пропонували їм завдання різних рівнів складності. Учням всіх груп видавалися завдання різних рівнів складності. Старшокласники відповідали на завдання відповідно до своїх навчальних можливостей. Так, учні 4 групи відповідали на завдання 1–4 рівнів складності. Наведемо приклад, диференційованих завдань для перевірки знань учнів при вивченні теми «Проектування виробів з пиломатеріалів».

Завдання 1 рівня складності. Виберіть правильний варіант відповіді.

Як називається елементарна частина виробу?

а) складальною одиницею;

б) щитом;

в) дошкою;

г) деталлю

Відповідь: г) деталлю.

Завдання 2 рівня складності. Дайте відповідь на питання.

З яких конструкційних деталей складаються столярно-меблеві вироби?

Відповідь: брусок, рамка, щит, коробка.

Завдання 3 рівня складності. Запропонуйте максимально можливу кількість уніфікованих деталей для виготовлення табурета (дитячого стільця, дорослого стільця) з метою зменшення матеріальних витрат і тривалості виготовлення виробу.

Завдання 4 рівня складності. Запропонуйте конструкцію стола, в якому поєднуються різні конструктивні елементи столярно-меблевих виробів (бруски, щити, коробки, рамки).

3. Виконання практичних (лабораторно-практичних) робіт. Реалізація індивідуального підходу здійснювали шляхом зростання складності завдання (наприклад, конструкції виробу) та регулювання кількості додаткової інформації до умови завдання.

Наведемо приклад, реалізації індивідуального підходу при виконані практичної роботи «Розв'язання технічних задач методом морфологічного аналізу, подолання тупикових ситуацій» теми «Теоретичні засади проектування»:

Завдання для учнів 1 групи. Запропонуйте конструкцію настінної підставки для квітів з використанням методу морфологічного аналізу. Для учнів цієї групи ми видавали такий роздатковий матеріал:

1) послідовність виконання роботи: а) обрати подібні вироби та виділити у них декілька структурних та морфологічних ознак; б) за кожною ознакою скласти список його можливих конкретних варіантів та альтернатив; в) розкласти ознаки у формі таблиці; г) виконати поєднання різноманітних варіантів ознак та обрати той, який, на Вашу думку, є оптимальним.

2) можливі варіанти структурних та морфологічних ознак настінної підставки для квітів: матеріал, конструкція, кількість полиць для квітів, з'єднання деталей, оздоблення виробу (окремих деталей) тощо.

3) приклад виконання роботи.

Завдання для учнів 2 групи. Запропонуйте конструкцію полички для ключів з використанням методу морфологічного аналізу. Як додаткова інформація використовувався роздатковий матеріал – послідовність виконання роботи, приклад (незавершений) виконання роботи.

Для учнів 3 групи. Запропонуйте конструкцію дитячого стільчика, використовуючи метод морфологічного аналізу. Роздатковий матеріал – послідовність виконання роботи.

Для учнів 4 групи: Запропонуйте конструкцію розкладної табуретки з використанням методу морфологічного аналізу. Роздатковий матеріал – не видавався.

4. Самостійне опрацювання учнями навчального матеріалу.

Для попереднього ознайомлення старшокласників із навчальним матеріалом заздалегідь повідомляли їм тему наступного заняття і перелік завдань. З метою підготовки до заняття, а також у зв'язку з відсутністю підручників для технологічного профілю 11 класу (спеціалізація «Деревообробка», «Швейна справа») ми пропонували різноманітні джерела: посилання на інтернет-ресурси (приклад: http://wood-petr.ru/article/stolyarno-plotnichnyye-izdeliy-i-konstruktsiy-iz-drevesiny.php – елементи столярно-теслярських виробів і конструкцій; http://lektsiopedia.org/ukr/lek-10114.html – основні конструктивні елементи столярних виробів) з доступом до інтернету та збережені у вигляді файлів з розширенням «html» (для локальної роботи за комп'ютером), книжки (у форматі «pdf»). Крім того, старшокласники могли використовувати будь-які інші джерела, зокрема книжки з столярної справи.

Наведемо приклади завдань [4].

Завдання для учнів 1–4 груп. Вкажіть види, призначення та різновиди конструктивних елементів столярно-меблевих виробів (бруски, щити, рамки та коробки). Наведіть приклади їх практичного використання.

Завдання для учнів 3–4 груп. Обґрунтуйте конструктивні елементи шезлонга. Запропонуйте зміни щодо удосконалення або спрощення виробу.

Завдання для учнів 4 групи. Запропонуйте конструкцію лави, в якій поєднуються різні конструктивні елементи столярно-меблевих виробів (бруски, щити, коробки, рамки). Виконайте креслення виробу (технічний рисунок, ескіз) та обґрунтуйте свій вибір.

Перевірка знань та розуміння старшокласниками навчального матеріалу, з яким вони самостійно ознайомлювались, відбувалась шляхом фронтального опитування з елементами бесіди. За результатами опитування ми наводили нові дані та здійснювали узагальнення.

Аналогічний підхід здійснено і під час самостійного опрацювання навчального матеріалу старшокласниками у позаурочний час. Проте теоретичний матеріал додатково нами не висвітлювався. У разі виникнення запитань у старшокласників ми давали відповідні на них або проводили роз'яснення.

Для самостійного опрацювання навчального матеріалу на уроці учнями видавався роздатковий матеріал, який містив інформацію для засвоєння та завдання. Після самостійного опрацювання старшокласниками навчального матеріалу проводилося закріплення знань методами бесіди та усного опитування.

Наведемо приклад вивчення питання «Особливості взаємозамінності деталей виготовлених з деревини».

Завдання для учнів 1–2 груп. Надавалася необхідна для здобуття знань інформація, яка містила формулювання проблеми та шляхи її вирішення: «Особливості будови деревини, а також наявність природніх вад ускладнюють забезпечення повної взаємозамінності деталей при виготовленні столярних виробів. Для забезпечення взаємозамінності, необхідне: якісне сушіння пиломатеріалів та заготовок; підтримання у виробничих приміщеннях стабільних волого-температурних умов; забезпечення точності налаштування і роботи обладнання».

Завдання для учнів 3 групи. Формулювалися причини проблеми: «Особливості будови деревини, а також наявність природніх вад ускладнюють забезпечення повної взаємозамінності деталей при виготовленні столярних виробів». Повідомлялася проблема: «Чи можливо досягнути повної взаємозамінності при виготовленні виробів з деревини? Відповідь обґрунтуйте». Учні 3 групи повинні були вказати шляхи вирішення проблеми.

Завдання для учнів 4 групи. Повідомлялася лише проблема. Учні повинні були самостійно вказати причини та шляхи вирішення проблемної ситуації, опираючись на попередньо набуті знання.

5. Виготовлення виробів. Індивідуальний підхід до старшокласників у процесі виготовлення виробів здійснювався шляхом: складності виробу; ускладнення умови завдання; кількості роздаткового матеріалу.

Наведемо приклади.

Завдання для учнів 1 групи. Виготовити простий виріб за технологічною карткою (за аналогом) із запропонованого переліку без елементів оздоблення та творчості (внесення змін у конструкцію виробу). перелік виробів: настінна підставка під квіти, коробочка для круп. роздатковий матеріал: технологічна картка на виготовлення виробу.

Завдання для учнів 2 групи. Виготовити виріб середньої складності із запропонованого переліку та внесенням елемента творчості за допомогою вчителя. Виконати оздоблення за зразком. Перелік виробів: поличка під ключі; підставка під книжку; рамка під фотографію. Роздатковий матеріал: технологічна картка з неповними даними; пропозиції щодо можливості удосконалення виробу або внесення елемента новизни; зразки оздоблення виробів.

Завдання для учнів 3 групи. Виготовити виріб середньої складності із запропонованого переліку та внесенням елементу новизни за особистим вибором. Самостійно розробити і виконати оздоблення на основі запропонованих зразків. Перелік виробів: рамка під дзеркало; поличка для спецій; вішак для одягу. Роздатковий матеріал: креслення виробу, зразки оздоблення виробів.

Завдання для учнів 4 групи. Виготовити виріб із запропонованого переліку. На основі обраного графічного зображення запропонуйте оригінальну та цікаву конструкцію виробу. Перелік виробів: шкатулка для прикрас, таця, квітник садовий. Роздатковий матеріал: графічне зображення виробів.

6. Виконання творчих проектів. Для виконання творчого проекту учні 4 груп отримували спільне для всіх завдання: спроектувати та виготовити виріб. Індивідуальний підхід здійснювався шляхом регулювання складності завдання (тема проекту, умови щодо його виконання) та пропонованої кількості роздаткового матеріалу, який допомагав у його виконанні.

Методика реалізації індивідуального підходу до старшокласників відбувається у процесі: вивчення індивідуальних особливостей учнів з урахуванням специфіки змісту навчального матеріалу технологічного профілю; групування учнів 10–11 класів залежно від ступеня прояву їх індивідуальних особливостей; застосування новітніх ІКТ та комплексу засобів диференційованого навчання на уроках відповідно до виявлених домінантних індивідуальних особливостей учнів вказаних класів. Індивідуальний підхід до старшокласників на різних етапах навчальної діяльності здійснюється з використанням диференційованих завдань. Запропонована методика реалізації індивідуального підходу до навчання учнів старших класів

за технологічним профілем може використовуватись на уроках в загальноосвітніх навчальних закладів, міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, ПТУ, тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: монографія / В. В. Бербец, Т. М. Бербец, Н. В. Дубова та ін.; за заг. ред. О. М. Коберника. – К.: Науковий світ, 2003. – 172 с.
3. Терещук Г. В. Индивидуализация трудового обучения: дидактический аспект; под ред. В. А. Полякова / Г. В. Терещук. – М.: Ин-т ПСМ РАО, 1993. – 200 с.
4. Уруський А. В. Реалізація індивідуального підходу до навчання старшокласників за технологічним профілем засобами комп'ютерних технологій / А. В. Уруський // Народна освіта: електронне наукове фахове видання / гол. ред. І. Осадчий; редкол.: Є. Бачинська, Н. Бендерець, М. Бурда та ін. – К., 2016. – Вип. 1 (28). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3869.
5. Цідило І. М. Дидактичні умови індивідуалізації трудового навчання учнів 8–9 класів засобами інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / І. М. Цідило. – К., 2006. – 20 с.

REFERENCES

1. Bespalko V. P. Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii [The terms of educational technology], – M.: Pedagogy, 1989. – 192 p.
2. Proektno-tekhnologhichna dijaljnistj uchniv na urokakh trudovogho navchannja: teorija i metodyka: Monoghrafija [Design and technological activity of pupils at lessons of labor studies: Theory and Methods], – K.: Scientific world, 2003. – 172 p.
3. Tereshhuk G. V. Individualizacija trudovogo obuchenija.: didakticheskij aspekt; pod red. V. A. Poljakova [individualization of labor education: didactic aspect], – M.: In-t PSM RAO, 1993. –200 p.
4. Urusjkyj A. V. Realizacija indyvidualjnogho pidkhodu do navchannja starshoklasnykiv za tekhnologhichnym profilem zasobamy kompjuternykh tekhnologhij [Implementation of individual approach to teaching high school students for the technological profile by means of computer technology]. [Elektronnyj resurs] Narodna osvita : elektron. nauk. fakh. vyd., – K., 2016 – Vol. 1 (28). – Access to the journal.: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3869.
5. Cidylo I. M. Dydaktychni umovy indyvidualizaciji trudovogho navchannja uchniv 8-9 klasiv zasobamy informacijnykh tekhnologhij: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 [Didactic conditions of individualization of labor education students 8-9 grades by means of information technologies], – K., 2006. – 20 p.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 378.81.373

Т. М. БАЛИК

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ПЕРЕКАЗОМ З УВЕДЕННЯМ ДОДАТКОВИХ МІКРОТЕМ

Розроблено модель формування комунікативних умінь учнів основної школи в процесі роботи над переказом з уведенням додаткових мікротем. Охарактеризовано складові моделі (мета, завдання, етапи підготовки), сформульовано цілі, вибір методів, прийомів і засобів, форм організації навчання, визначено основні елементи процесуального компонента. Показано, що реалізація розробленої автором моделі забезпечується відповідними педагогічними умовами: формуванням потреби у використанні переказу з уведенням додаткових мікротем і створенням навчального середовища. Досліджено проблему місця переказу із введенням додаткових мікротем у навчальному процесі. Обґрунтовано доцільність виділення для кожного класу навчальних годин для роботи над досліджуваним видом переказу.

***Ключові слова**: модель, переказ, мікротема, уміння, текст.*

Т. М. БАЛЫК

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РОБОТЫ НАД ПЕРЕСКАЗОМ ИЗ ВВЕДЕНИЕМ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ МИКРОТЕМ

Разработана модель формирования коммуникативных умений учащихся основной школы в процессе работы над пересказом с введением дополнительных микротем. Охарактеризованы составляющие модели (цель, задачи, этапы подготовки), сформулированы цели, выбор методов, приемов и средств, форм организации обучения, определены основные элементы процессуального компонента. Показано, что реализация разработанной автором модели обеспечивается соответствующими педагогическими условиями: формированием потребности в использовании пересказа с введением дополнительных микротем и созданием учебной среды. Исследована проблема места пересказа с введением дополнительных микротем в учебном процессе. Обоснована целесообразность выделения для каждого класса учебных часов для работы над исследуемым видом пересказа.

***Ключевые слова**: программа, пересказ, микротема, умения, текст.*

T. BALYK

THE MODEL OF DEVELOPING PUPILS' COMMUNICATIVE SKILLS IN THE PROCESS OF WORKING ON TEXT RETELLING WITH THE INTRODUCTION OF ADDITIONAL MICROTOPICS

The model of developing secondary school pupils' communicative skills in the process of working on the text retelling adding microthemes has been developed in the article. The components of the model have been characterized (the objective,the tasks and stages of preparation). Tthe objectives, as well as the choice of methods, techniques and forms of the learning process have been formulated, the basic elements of the

procedure component have been defined. It has been shown that the implementation of the model developed by the author is ensured by the establishment of appropriate pedagogical conditions: the formation of need to use retellling with the introduction of additional microtheme and creating a learning environment. The problem of the place of text retelling with the introduction of the additional microtopic in the learning process has been investigated. It has been substantiated as appropriate to provide class hours for working on the given type of retelling in every form.

***Keywords**: model, retelling, microtopic, skills, text.*

У будь-якій сфері людського життя потрібна інтелектуально й соціально компетентна особистість, здатна критично мислити, творчо діяти, застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях, неординарно вирішувати проблеми, творити. Для формування такої особистості треба використовувати у шкільному навчально-виховному процесі нові методи і прийоми навчання, особливі завдання і вправи, які спонукали б школярів до творчої діяльності. Саме тому мовна освіта в Україні передбачає удосконалення технології навчального процесу.

Перед методикою навчання української мови стоїть завдання не тільки поповнювати шкільні знання з граматики, й виробляти практичні навички грамотного письма і зв'язного усного мовлення. Такою є основна мета навчання рідної мови, актуальність якої відзначена в чинних програмах.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні основи та описати модель формування комунікативних умінь учнів основної школи в процесі роботи над переказом з уведенням додаткових мікротем.

Постійної уваги нині потребує проблема гармонійного поєднання навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння, письма. Одним із найважливіших видів роботи, що формують необхідні комунікативні вміння, є переказ.

Переказ – це підготовча ланка до самостійного письма, написання творів, продукування власних аналогічних висловлювань. У шкільній практиці вчителі здебільшого використовують докладні, стислі і вибіркові тексти різних типів і стилів мовлення. Внаслідок цього на сучасному етапі в школі мало уваги приділяється підготовчій роботі до написання переказів (зокрема творчих). У методиці для позначення так званих творчих переказів використовуються різні назви: «ускладнені перекази», «перекази з додатковим завданням», «переказ із введенням додаткових мікротем» та ін.

Методичне обґрунтування змісту, форм і прийомів роботи над текстом відображено в працях українських лінгводидактів О. Біляєва [1], В. Мельничайка [5], Т. Донченко [3] та ін. Цю тему досліджували у своїх дисертаціях Н. Гришечкіна [2], Мамчур [4], Г. Шелехова [7] й ін.

І все ж на сучасному етапі розвитку методики української мови немає досліджень щодо розгляду тих комунікативних умінь, які формуються в процесі роботи над переказом з уведенням додаткових мікротем. Цей вид роботи дає можливість різнобічніше перевірити рівень навчальних досягнень учнів, ніж твір. Основна мета переказу з уведенням додаткових мікротем полягає в тому, щоб навчити учнів на базі основних видів переказів, які зорієнтовані на роботу зі змістом готового тексту, доповнювати його додатковою інформацією, знаходити відповідне місце для неї і підпорядковувати її певному стилю і типу мовлення.

Цей вид переказу формує в учнів уміння працювати не тільки над змістом тексту, а й над його граматичним і стилістичним оформленням. У методиці виникає необхідність розробки технологій, які мали б виразну спрямованість на розвиток асоціативно-образного мислення і творчості школярів. Робота над переказом із введенням додаткових мікротем вимагає як репродуктивної (відтворення змісту), так і продуктивної (створення нового тексту, введення його у структурний контекст, граматичне і стильове узгодження з наявними фрагментами) мовленнєвої діяльності. Така багатогранна мовленнєва діяльність зумовлює важливу роль досліджуваного виду переказу у формуванні комунікативних умінь. Постійне вдосконалення педагогічної тактики є стрижнем проблеми, що спонукає до пошуків нових підходів, засобів, організаційних форм навчання.

Зростання рівня теоретико-педагогічного знання у педагогіці з другої половини XX ст. зумовило широке застосування методу моделювання у педагогічній теорії.

Вдалий вибір ознак для моделювання впливає на: інформативність побудованої моделі; зручність користування нею; її несуперечність іншим педагогічним об'єктам системи; механізми управління ходом навчального процесу через вплив на окремі її компоненти.

Розробляючи структуру моделі формування комунікативних умінь учнів основної школи в процесі роботи над переказом з уведенням додаткових мікротем, ми враховували думку, що ефективність навчання учнів визначатиметься рівнем сформованих у них відповідних мовленнєвих, комунікативних умінь та навичок, стійкого мотиваційного інтересу до такої діяльності вчителя, розвитком пізнавальної активності під час не тільки написання зазначеного виду переказу, а й аспектних уроків.

Тому педагогічний експеримент дослідження передбачав розробку і практичну реалізацію діагностико-цільового, змістового та процесуального компонентів моделі формування комунікативних умінь учнів основної школи в процесі роботи над переказами з уведенням додаткових мікротем.

Основними складовими моделі формування комунікативних умінь учнів в процесі роботи над переказами з уведенням додаткових мікротем є:

- загальнодидактичні та специфічні принципи (інформатизації, технічної та технологічної забезпеченості навчального процесу; раціонального застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки учнів; відповідності результатів підготовки учнів вимогам, що зазначені чинною програмою з української мови);
- основні компоненти процесу підготовки учнів до роботи над переказом з уведенням додаткових мікротем: діагностико-цільовий, змістовий, процесуальний;
- педагогічні умови: формування потреби у використанні досліджуваного виду переказу; створення навчального середовища;
- критерії.

В. Чайка, вважаючи принципи навчання системою вихідних, основних вимог до навчання, виконання яких забезпечує ефективне вирішення завдань учіння і розвитку особистості, зазначає, що принципи визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до загальних цілей і закономірностей. Основне в принципах – це вимоги до організації пізнавальної діяльності учнів. Автор звертає увагу на те, що результативне навчання є наслідком творчої реалізації вчителем вимог, які органічно випливають із сутності дидактичних принципів [8, с. 81–82].

Ефективності процесу формування комунікативних умінь учнів упродовж роботи над переказами з уведенням додаткових мікротем сприяє дотримання принципів навчання, що визначенні чинною програмою, а також системи специфічних принципів навчання і виховання, які сприяють кращому закріпленню і систематизації здобутих знань, доведенню певних умінь і навичок до автоматизму (врахування особливостей навчально-виховного процесу в основній школі, вивчення практики роботи вчителів-філологів, інформатизації, технічної та технологічної забезпеченості навчального процесу; раціонального застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки учнів).

Дотримання вимог цих специфічних принципів забезпечується реалізацією таких завдань: ознайомити учнів з основними етапами роботи над переказом з уведенням додаткових мікротем; мотивувати учнів використовувати сформовані комунікативні уміння у навчальній та власній творчій діяльності.

Методика поетапного формування комунікативних умінь учнів в процесі роботи над переказами з уведенням додаткових мікротем містить такі компоненти: діагностико-цільовий, змістовий та процесуальний.

Діагностико-цільовий компонент передбачає пошук додаткової інформації, якою можна доповнити текст, знаходження для неї місця і підпорядкування її стилю і типу мовлення вихідного тексту.

Вивчення вимог до роботи над переказом загалом та аналіз досвіду роботи вчителів-словесників Теребовлянського району Тернопільської області, зокрема результати аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми забезпечили можливість

виокремити основні складові змістового компонента запропонованої моделі навчального процесу.

Для його розробки велике значення має аналіз шкільної програми та підручників; систематизація знань про текст, його компоненти, стиль та тип мовлення, тему, підтему, мікротему та ін.

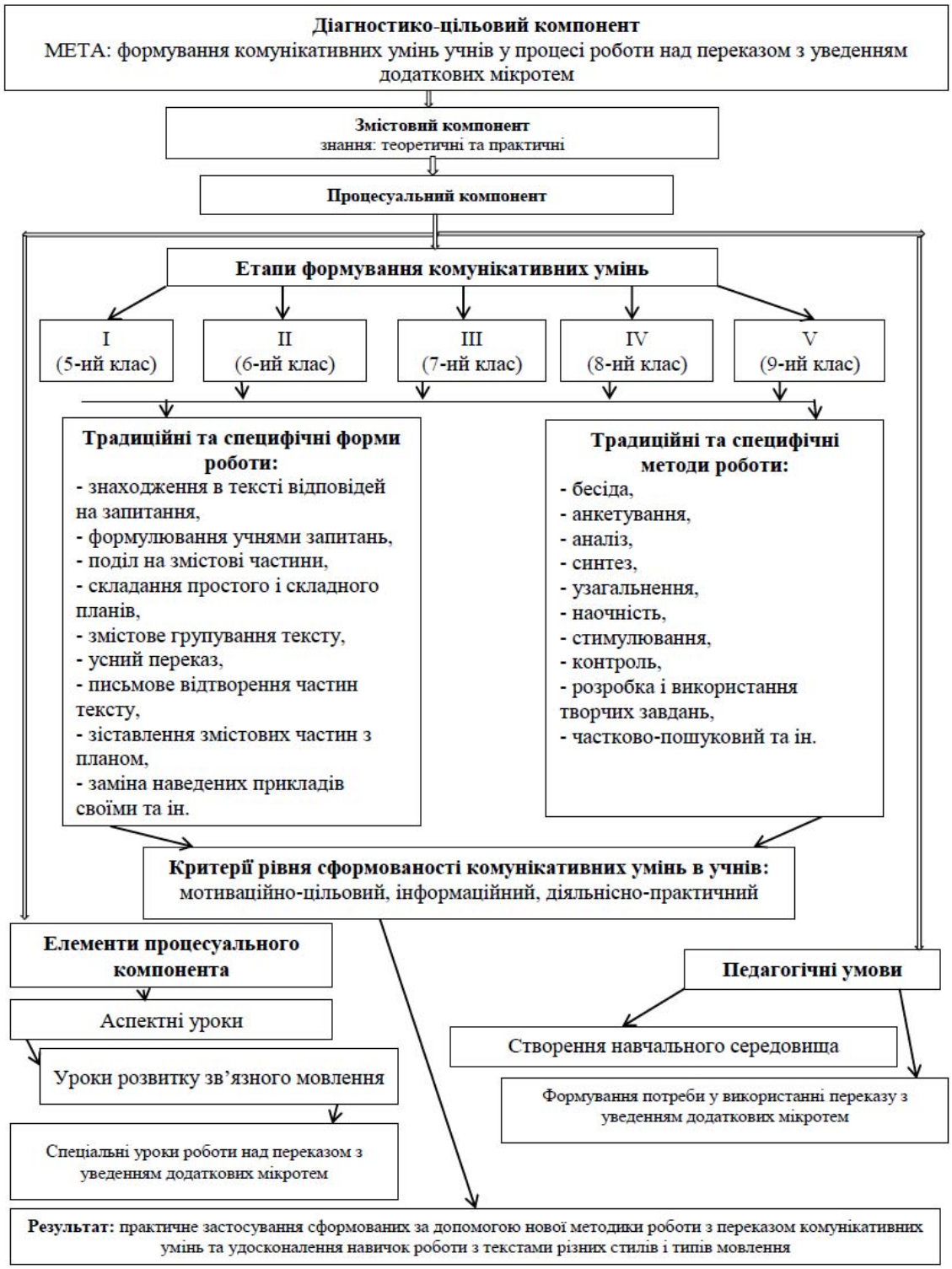


Рис. 1. Модель формування комунікативних умінь учнів у процесі роботи над переказом з уведенням додаткових мікротем

У навчальній програмі [6] є варіативна частина, тобто передбачена певна кількість годин, яку вчитель може використовувати на власний розсуд. Скориставшись цим, ми виділили з цього резерву 5 годин для 5 класу, 3 години для 6–7 класів і по 2 години для 8–9 класів. Ці години використовувались так, щоб на кожному етапі експерименту, крім загальних вимог до переказу, поступово реалізовувалися наступні завдання:

5 клас – пошук інформації, якою можна доповнити текст;

6 клас – оформлення фрагмента з додатковою інформацією, пошук місця для введення його у вихідний текст;

7 клас – визначення змісту можливих вставок і спосіб їх введення, стильове та граматичне оформлення вставок;

8 клас – правильне оформлення вставки за змістом, типом і стилем мовлення, використання різних засобів зв'язку в тексті на прикладі однієї і тієї ж вставки;

9 клас – введення кількох мікротем до одного і того ж тексту.

Стосовно основних складових процесуального компонента, то варто виокремити такі основні елементи:

- комплекс навчальних завдань на аспектних уроках та уроках розвитку зв'язного мовлення (усні перекази, що дають можливість об'єктивно і змістовно з'ясувати рівень теоретичної готовності учнів до роботи над досліджуваним видом переказу; письмові перекази, що дають можливість об'єктивно та змістовно визначити рівень практичної готовності учнів до роботи над досліджуваним видом переказу);
- система розроблених спеціальних уроків роботи над переказом з уведенням додаткових мікротем.

До процесуального компонента моделі формування комунікативних умінь учнів входило 5 основних етапів, кожний з яких має свої завдання та відповідні їм засоби реалізації. Повнота реалізації цих завдань гарантувала якість формування в учнів умінь роботи над переказом з уведенням додаткових мікротем. Весь процес супроводжувався використанням як традиційних, так і специфічних форм (знаходження в тексті відповідей на запитання, формулювання учнями запитань, поділ на змістові частини, складання простого і складного планів, змістове групування тексту, усний переказ, письмове відтворення частин тексту, зіставлення змістових частин з планом, заміна наведених прикладів своїми, пошук додаткової інформації та ін.) і методів (бесіда, анкетування, аналіз, синтез, узагальнення, наочність, стимулювання, контроль, розробка і використання творчих завдань, частково-пошуковий та ін.) роботи.

Аналіз наукових досліджень, бесіди з учнями та вчителями дають можливість виокремити такі педагогічні умови, які забезпечуватимуть ефективність формування комунікативних умінь та навичок роботи з досліджуваним видом переказу: формування потреби у використанні переказу з уведенням додаткових мікротем та створення навчального середовища.

Формування потреби у використанні переказу з уведенням додаткових мікротем полягає у застосування його як перехідної ланки – від створення мікротекстів, підпорядкованих певній темі, стилю і типу мовлення, до створення самостійних яскравих та повноцінних текстів (творів).

Створення навчального середовища передбачає: методичне та матеріально-технічне забезпечення навчального процесу (підбір текстів для переказування, конспекти уроків та ін.), використання здобутих умінь у нестандартних ситуаціях (на аспектних уроках), формування інформаційної культури, розвиток творчих можливостей учнів. Отже, створення навчального середовища є однією з основних педагогічних умов формування комунікативних умінь учнів основної школи в процесі роботи над переказом з уведенням додаткових мікротем.

Структурним компонентом готовності учня до роботи над переказом з уведенням додаткових мікротем є основні критерії рівня сформованості в нього умінь роботи над досліджуваним видом переказу:

Мотиваційно-цільовий критерій, який полягає у новому баченні всіх складових навчально-виховного процесу. Опитування учнів, проведене на початку експерименту, засвідчило, що 43 % з них не вміють самостійно створювати навіть нескладні за змістом тексти. Тому основними показниками мотиваційно-цільового критерію сформованості комунікативних умінь є високий рівень мотивації до самостійної мовленнєвої діяльності (85 % опитаних), усвідомлення учнем необхідності вдосконалення власного мовлення на всіх рівнях володіння

ним, здатність аналізувати особливості власного мовлення з метою складання індивідуальної програми удосконалення та розвитку його якостей, прагнення і зацікавленість вчителів у роботі над переказом з уведенням додаткових мікротем.

Інформаційний критерій, суть якого полягає в якості володіння знаннями про текст, його структурні елементи, типи і стилі мовлення.

Діяльнісно-практичний критерій, основним показником якого є високий рівень володіння уміннями працювати з досліджуваним видом переказу, серед них: вводити у вихідний текст кілька мікротем (доречних за функцією, змістом і типом мовлення), стилістично узгоджувати введену мікротему з вихідним текстом, вдало обирати місце для вставки, використовувати різноманітні засоби прив'язки нової інформації до вихідного тексту.

Отже, нами розроблено і теоретично обґрунтовано модель формування комунікативних умінь учнів основної школи в процесі роботи над переказом з уведенням додаткових мікротем, реалізація якої у навчально-виховному процесі уможливлює якісну зміну і поглиблення дидактичних можливостей переказу як одного з видів роботи з текстом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляєв О. М. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк. – К.: Рад. школа, 1987. – 246 с.
2. Гришечкина Н. И. Обучение письменному пересказу в средней школе на понятии лингвистики текста. – М., 1989. – 179 с.
3. Донченко Т. К. Взаємозв'язок переказів і творів у процесі формування мовленнєвої діяльності школярів / Т. К. Донченко // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 1. – С. 8–11.
4. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: автореф. … д-ра пед. наук / Л. І. Мамчур. – Херсон, 2012. – 44 с.
5. Мельничайко В. Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі / В. Я. Мельничайко // Мовознавство і школа. – К.: Наук. думка, 1981. – С. 22–124.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–9 класи. – К., 2012. – 64 с.
7. Шелехова Г. Т. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі: дис. ... у формі наук. доповіді … канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. Т. Шелехова. – К., 1996. – 45 с.
8. Чайка В. М. Основи дидактики: тексти лекцій і завдання для самоконтролю: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / В. М. Чайка. – Тернопіль: ТНПУ, 2008. – 350 с.

REFERENCES

1. Bilyayev O. M. Metody`ka vyvchennya ukrayinskoyi movy v shkoli [Methods of teaching Ukrainian language in schools] / O. M. Bilyayev, V. Ya. Melnychajko, M. I. Pentylyuk. – K. : Rad. shkola, 1987. – 246 p.
2. Gryshechkyna N. Y. Obuchenye pismennomu pereskazu v srednej shkole na ponyatyy lyngvystyky teksta [Education of written retelling in high school on the notion of linguistic of text linguistics]. – M., 1989. – 179 p.
3. Donchenko T. K. Vzayemozvyazok perekaziv i tvoriv u procesi formuvannya movlennyevoyi diyalnosti shkolyariv [Relationship transfers and works in the formation of speech activity of students] / T. K. Donchenko // Ukrayinska mova i literatura v shkoli. – 2003. – # 1. – P. 8–11.
4. Mamchur L. I. Perspektyvnist i nastupnist u formuvanni komunikatyvnoyi kompetentnosti uchniv osnovnoyi shkoly [Prospects and continuity in the formation of the communicative competence of primary school pupils]: avtoreferat dysertaciyi na zdobuttya naukovogo stupenya doktora pedagogichnyx nauk / L. I. Mamchur. – Kherson, 2012. – 44 p.
5. Melnychajko V. Ya. Lingvistychni osnovy vykladannya ukrayinskoyi movy v shkoli [Linguistic foundations of Ukrainian language in schools] / Volodymyr Melnychajko // Movoznavstvo i shkola. – K.: Nauk. dumka, 1981. – P. 22–124.
6. Programa dlya zagalnoosvitnix navchalnyx zakladiv. Ukrayinska mova. 5–9 klasy. [The program for secondary schools. Ukrainian language. 5–9 forms] – K., 2012. – 64 p.
7. Shelexova G. T. Systema roboty z rozvytku zvyaznogo movlennya na urokax ridnoyi movy v serednij shkoli [The system works on the development of coherent speech on the lessons of the native language in high school]: dys. ... u formi naukovoyi dopovidi na zdobuttya nauk. stup. i kand. ped. nauk: 13.00.02 / G. T. Shelexova. – K., 1996. – 45 p.
8. Chajka V. M. Osnovy dydaktyky: Teksty lekcij i zavdannya dlya samokontrolyu [Basics of didactics: the texts of lectures and tasks for self-control]: [navchalnyj posibnyk dlya studentiv vyshhyx navchalnyx zakladiv] / V. M. Chajka. – Ternopil`: TNPU, 2008. – 350 p.

УДК 81’282=161.2+81’322.5

М. Я. НАЛИВАЙКО

ВИРОБЛЕННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК АНАЛІЗУ ДІАЛЕКТНИХ ТЕКСТІВ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Подано методичні рекомендації для аналізу діалектних текстів. Запропоновано зразки текстів південно-західного наріччя, зібрані студентами ІІ курсу факультету філології і журналістики під час діалектологічної практики. Розроблено систему вправ, яка дасть можливість визначати мовні особливості північного, південно-західного і південно-східного наріч української мови. Виокремлено зразки аналізу фонетичних, морфологічних, лексичних, синтаксичних діалектних явищ. Визначено, які вправи треба рекомендувати студентам до виконання для формування умінь і навичок та закріплення вивченого матеріалу. Детально описано вправи, в яких можна простежити фонетичні, лексичні, морфологічні діалектизми. Обґрунтовано доречність запису текстів фонетичною транскрипцією і з детальним аналізом.

***Ключові слова**: діалектологія, діалектизм, фонетичний діалектизм, лексичний діалектизм, морфологічний діалектизм, говірка, говір, наріччя.*

М. Я. НАЛИВАЙКО

ВЫРАБОТКА УМЕНИЙ И НАВЫКОВ АНАЛИЗА ДИАЛЕКТНЫХ ТЕКСТОВ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Поданы методические рекоммендации для анализа диалектных текстов. Предложено образцы текстов юго-западного наречия, собраные студентами ІІ курса факультета филологии и журналистики во время диалектологической практики. Разработана система упражнений, которая даст возможность определить языковые особенности северного, юго-западного и юго-восточного наречий украинского языка. Представлены образцы анализа фонетических, морфологических, лексических, синтаксических диалектных явлений. Определено, какие упражнения надо рекомендовать студентам выполнять для формирования умений и навыков и закрепления изученого материала. Детально описаны упражнения, в которых можна проследить фонетические, лексические, морфологические диалектизмы. Обоснована потребность записи текстов фонетической транскрипцией и с детальным анализом.

***Ключевые слова**: диалектология, диалектизм, фонетический диалектизм, лексический диалектизм, морфологический диалектизм, говор, наречие.*

M. NALYVAIKO

DEVELOPING SKILLS OF ANALYSING DIALECT TEXTS BY PHILOLOGY STUDENTS

The article presents guidelines for the analysis of dialect texts. Sample texts in southwestern dialect collected by second-year students of the Faculty of Philology and Journalism during dialectological practice have been provided. A system of exercises has been developed that will make it possible to determine the language features of the northern, western and, southeastern dialects of the Ukrainian language. Examples of analysis of phonetic, morphological, lexical and syntactic dialect phenomena have been singled out. It has been determined what exercises should be recommend to students to perform for the formation of skills and consolidation of the learned material. The exercises in which phonetic, lexical, morphological dialectisms can be traced have been described in detail. The necessity of writing texts by phonetic transcription and detailed analysis has been grounded.

***Key words**: dialectology, phonetic dialectism, lexical dialectism, morphologycal dialectism, dialect.*

До важливих проблем ВНЗ гуманітарного профілю належить необхідність вивчення діалектних особливостей мови, вироблення у студентів-філологів умінь і навичок аналізу діалектних текстів.

Діалектологія – це наука, яка вивчає місцеві різновиди мови, її територіальні діалекти і говірки [1, с. 3]. Це один із важливих курсів історико-мовознавчого циклу, спрямований на розширення і формування лінгвістичного світогляду майбутніх учителів української словесності [6, с. 3].

Українська діалектологія має об’єктом свого дослідження визначення і опис територіальних діалектів.

Метою дисципліни є засвоєння студентами понять і термінів діалектології, вивчення класифікації говорів української мови.

Загалом предмет «Українська діалектологія» є специфічним курсом, спрямованим насамперед на оволодіння студентами-філологами практичними навичками. Вивчаючи діалектологію в контексті Болонського процесу, студент повинен уміти: записувати тексти фонетичною транскрипцією; виявляти діалектні особливості на фонетичному, морфологічному, лексичному та синтаксичному рівнях мови; карткувати діалектний матеріал; укладати діалектні словники; створювати діалектологічні карти; користуватись словниками та атласами.

Успішне засвоєння студентами навчального курсу розраховане на систематичне проведення практичних занять, на яких переважно використовуються такі навчально-методичні видання: Глібчук Н. М. Практичні завдання з української діалектології. – Львів, 2000; Гопштер Є. А. Українська діалектологія : навчально-мнтодичний посібник. – Горлівка, 2005; Шеремета Н. П. Українська діалектологія. Практичні заняття. – Кам’янець-Подільський, 2005; Панцьо С. Є. Українська діалектологія: Практикум: навчально-методичний посібник. – Тернопіль, 2013.

Мета статті – з’ясувати, які вправи з української діалектології допоможуть виробити уміння і навички аналізу діалектних текстів у студентів-філологів.

Мета аналізу діалектних текстів – виявляти особливості говірки, говору, наріччя на фонетичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному рівнях. Щоб правильно його виконати, потрібно вміти розрізняти діалектизми. Залежно від галузі мови окреслено такі діалектизми: акцентуаційні, фонетичні, морфологічні, словотворчі, синтаксичні, семантичні, фразеологічні.

Для формування вмінь і навичок та закріплення вивченого матеріалу студентам рекомендується виконати різні вправи. Наприклад:

Розподіліть подані діалектизми на: а) фонетичні; б) лексичні; в) словотвірні; г) граматичні.

Ходилисьмо (ми ходили), тойво, шєпка, сім гривнів, шухляда, когут (півень), возиро, калабаня (калюжа), кісто, долейка (доленька), сліпак (сліпець), допіру, сиротюк (сирота), тамка, ледар, пияк (п’яниця), дамно (давно), ґівка (дівка), пасовиско, видаєсі (здається), весілє, тамка, пироги (вареники), бульба (картопля).

2) Розгляньте поданий текст наддністрянського говору. Зверніть увагу на транскрипцію. Спробуйте назвати діалектизми.

Шоб зва|рити пиеро|ги / тра на|брати з м’іш|ка му|ки / |фаїно й:і про|с′ійати і |ўсипати ў |миску |к’іл′ко тра // по|тому до |сейі му|ки |ўбити зо два |або три йай|ци / |ўсипати |соли / |к’іл′ко тра / до сма|ку / і то|ди |або |теплоў / во|доў |або моло|ком со|лодким роз|води ти му|ку і м’і|сити |к’істо // тра го зам’і|сити так / би не |було ґул′о|чок і |було во|но не р′ід|ке і не гус|те / а йаґ|раз та|ке пов’іл′не // по|тому |ўр′ізати ку|сок |к’іста і на с|к’іл′|ници |тач’іўкоў розта|ч′ети веи|ликиї і тон|киї |корж / а по|тому го но|жом по|р′ізати на квад|рати і ў тої квад|рат |лишкоў чи |вилкоў |класти йа|кус′ |начиенку // то|ди скла|дати р′і|жок до р′іж|ка і за|л′іпл′увати та|к’і пиеро|ги // ва|рити йіх у веи|ликому бан′е|ку ў киеп|л′еч’ії во|д′і / би с′е не |злипли // |вит′егати друшл′е|ком і мас|тити с|мал′цеим зо |шкварками // [4, с. 92].

Студентів потрібно навчити аналізувати діалектні явища, визначати фонетичні особливості говірки, говору, наріччя. Необхідно враховувати, що склад вокалізму української діалектної мови кількісно та якісно в різних діалектах відчутно різний, проте всю різноманітність вокалізму зводять до чотирьох основних діалектних систем: південно-східної, південно-західної, карпатської і північноукраїнської [1, с. 38]. У консонантизмі «відмінності в частоті вживання приголосних фонем у різних діалектах зумовлюються відмінностями в

кількісному складі їх, що спричинює взаємозаступлення фонем одна одною». Наприклад, заступлення фонеми р′ у багатьох поліських та подільських говірках (буряк – буряк), фонеми ф – у південно-східних (фалити – хвалити) [1, с. 60].

На заняттях пропонуємо студентам вправи на визначення особливостей голосних і приголосних фонем. Наприклад:

1) Прокоментуйте представлення фонеми /и/ у говірках галицько-буковинської групи говорів.

А. Лих'еий, дош'кеи, мо'геила (буковинські говірки).

Б. Ди'ветиси, мо'летеси, провод'ети (гуцульські говірки).

В. Ходеили до 'склепу, деи'тина, бура'к’е (покутські говірки).

2) Розгляньте подані слова і з’ясуйте, які фонетичні особливості у них засвідчені.

А. Ц"век, ж"ел’, 'с"в’ета, 'піс"не (надсянські говірки).

Б. 'Дес’іт’, 'м’ісіц’, 'рісний, 'помн’іт’ (буковинські говірки).

В. 'К’ешко (тяжко), 'ґіло, Те'к’ена (Тетяна), 'к’чений, 'ґекуйу (гуцульські говірки).

3) Запишіть і прокоментуйте фонетичні особливості у системі консонантизму в наддністрянських говірках.

А. К’і'нец, хлопец; н’і'мецкий, креме'нецкий, ту'рецкий.

Б. Рйа'бий, 'бурйа, зор'йа, рйас'ний.

В. Коза'чейко, 'личейко, ма'лейкий, др'іб'нейкий, ста'рейкий.

4) Прокоментуйте, яке явище відображено в поданих нижче прикладах. К’істо, ск’іна́, ск’іў (стіл), ґ’іра́ (діра), ґ’іту́на, к’игну́ти, к’е́шко, |ґіўка (дівка).

Подаємо зразок аналізу фонетичних діалектних явищ:

Зо|р′а, |з′ірка, ко|сар, квар|тир′а, кома|р′а – загалом у південно-східних діалектах розрізняються фонеми /р/, /р′/, хоч у кінці слів і складів у переважній більшості говорів виступає лише твердий /р/, проте у ряді полтавських говірок спостерігається пом’якшення /р/.

Уся «різноманітність діалектних відмінностей на рівні морфології зведена до двох основних різновидів: відмінності, зумовлені особливостями фонетики місцевих діалектів; відмінності, зумовлені різними напрямами граматичної аналогії, що проявилися в історії українських діалектів» [1, с. 87].

Пропонуємо студентам завдання на визначення особливостей відмінкових форм іменників, прикметників, займенників, числівників, словозміни дієслів. Наприклад:

Прокоментуйте відмінкові форми іменників у різних наріччях.

Орудний відмінок:

А. Г|рушейу, к|ручойу, до|рогойу (південно-східні діалекти).

Б. Го|ловоў, зем|л′ом, ду|шоў, |дин′ом (південно-західні діалекти).

В. |Рибой, зем|л′ой, до|лон′ой, г|рушой (поліські діалекти).

2) З’ясуйте, для яких наріч характерні подані форми називного і знахідного відмінків прикметників.

А. Ста|ри, жи|вайа, моло|дойе, твер|дойе, кри|войе.

Б. С|тарий, |гарне, чу|же, |синій, ос|тан′:е.

В. |Си ний, |сина, вос|татний, по|рожний.

3) Розгляньте і прокоментуйте подані форми орудного відмінка однини прикметників жіночого роду в галицько-буковинських говірках. Порівняйте їх з поліськими говірками.

А. Гар'ноў 'хатоў, 'синьоў 'хусткоў; моло'дом 'мамом, 'білом спід'ниц’ом (галицько-буковинські говірки).

Б. З ви'сокой тра'вой, з гар'ной, з моло'дойу 'материйу (поліські говірки).

4) Прокоментуйте дієслівні форми, наявні в південно-західних говорах.

А. 'Прошу, 'ношу, 'кажу.

Б. Пи'тайіш, 'слухайіш, йі'сиш, йі'ди, да'сиш, даш.

В. 'Косит, 'пр'осит, во'горит, 'хотит.

Г. Вони баче, 'робл’е, 'прос’е.

5) Прокоментуйте подані іменникові, числівникові та прикметникові форми, характерні для карпатських говорів.

А. Двана'ц:ети р’ік, але го'дина два'наста, по 'земли, с"ва'ченом водом, трйох братиў, д'іт'ми, ко'н’ови, на 'йеден зуб, в 'груд’ох.

Б. Кул’'кийс’ (якийсь), ко'л’ачый (колючий), колоп'н’аний (конопляний).

Зразок аналізу говіркових морфологічних явищ:

Се|се, то|то – редупліковані форма вказівних займенників, властиві південно-західним говорам.

Між українськими діалектами в синтаксисі спостерігається менше відмінностей, ніж у морфології і фонетиці, проте й на синтаксичному рівні в українській діалектній мові виділяються певні діалектні системи, які більшою чи меншою мірою протиставляються одна одній (південно-західна, південно-східна і поліська) [1, с. 176–177].

Подаємо зразок аналізу говіркових синтаксичних явищ:

Жінка, де з неї насміхались – підрядне означальне речення зі сполучником де, який може використовуватись і в підрядних місця; подібні конструкції характерні для південно-східних говорів.

Серед відмінностей у лексиці розрізняють два типи: протиставні, що полягають у наявності в різних діалектах рівноцінних відповідників певним структурним елементам мови, та непротиставні діалектні явища, що не мають відповідника якогось із діалектів. Пропонуємо студентам наступні завдання:

1) Прочитайте і прокоментуйте подані діалектні слова.

А. Г|ризтис′а (сваритися), гу|л′ети (танцювати), |йендик, йі|ден, йід|наково, Йус|тина, ло|ш′е, |луфко (олівець), л′оки (кучері), пи|дола (педалі), пиро|ги (вареники), сміі|т’ерка (лопатка для сміття), с|тайн′е (хлів), с|тац′ійа (станція), с|тирка (ганчірка), ш|подн′і (штани), шта|х’ета (паркан), |шутер (гравій) (наддністрянські говірки).

Б. Бабіку|ватий (той, що має жіночі риси характеру), бабра'нина (повільна, неякісна робота), бам'бурник (розбишака), бац’кан’е (мазання), би'чар'ік (довга жердина), бла'вучити (байдикувати), 'борше (швидше), 'бр'іґа (велика колода), |бурний (прикм. до буря), 'буханец (стусан), буц'матий (повнолиций) (гуцульські говірки).

2) Запишіть 10 лексичних діалектизмів, які вживаються в мовленні літніх людей Вашого населеного пункту, подайте їхнє тлумачення та пояснення.

Подаємо зразок аналізу лексичних діалектних явищ:

|Вуйко – значення слова «дядько, материн брат», поширене у діалектах південно-західного наріччя, належить до протиставних діалектних явищ, власне лексичний діалектизм.

Після засвоєння основних відомостей з діалектної фонетики, лексики, морфології студенти аналізують, транскрибують тексти, подають відповідні коментарі щодо особливостей на всіх мовних рівнях. Наприклад:

1) Затранскрибуйте поданий текст, схарактеризуйте його особливості на всіх мовних рівнях (наддністрянські говірки).

Ой, тєжко ми колись робили. Мала м троє малих дітий. Траба було і вдома шось зробити і на поле йти. З ліса дрова на плечох носилисмо разом з дзядзем. Тий він робив. Вон сторожом раз тий другий раз. Вагарем був довгий чис, жи важив зерно як во привозили. Там людьом видавали. І на посів собі відмірували, відважували. Яке траба було зерно,то він важив. І худобу сторожувов. Вівці…Худобу… А ще без одної ноги був. А траба було всьо робити…

1) Розгляньте затранскрибований текст, прокоментуйте особливості на усіх мовних рівнях.

Ко|лис´ ў |нашому сеи|л´і л´уд шану|ваў с″|в′ета // но |самеи |б’іл´ше ўс´і чеи|кали Веилие|кодних с´в′еит // з них с´і начие|нала сп|раўжн´а веис|на / |начеило с´е ўс´о роц´в’і|тати // |імеино ў тойе с″|в′еито ўс´і |бабп|ц´і і ма|ми пеик|ли і ро|били к|рашанки // о / а йа |була ма|лойу і ўсе чеи|кала |того Веили|код´н´а // ми |дужеи с´і спо|добало ди|витис´е / йак виеп’і|кали пас|ки // во|ни |були та|кими па|хучими / дух|м′аними / йіх так х|т´ілос´е з|йісти // начие|нали пе|чи йіх ў |чистиї чеит|вер // ў |хат´і |мало |бути поприе|бирано / |вимието / рушни|ки |попран´і / накрох|малеин´і / с´|ц´іни по|б’ілеин´і // ко|ли |мама виестаў|л´али на с´ц´іл му|ку / |масло / |йайц´і / і|з´ум / ван´і|л´ін / то в’ід|разу ў| хат´і ста|ваў с´в′ат|ковиї |настр´ії // |добра / |фаїна |паска / |горд´іс´ц´ газ|дин´і // ко|лис´ |нав’іт´ |була приек|мета / с|лаўна |паска / на |добриї р´ік // о|то ўже чаклу|вали |мати над тим |т´істом // йак |т´іл´ки |вим’ісили / то пиел´ну|вали / |шоби неи ўтеик|ло з |д´іж’і // [5, с. 18].

Корисним для студентів буде опрацювання теоретичних праць із української діалектології [1; 2; 3; 4].

Аналіз діалектних текстів здійснюється у певному порядку:

І. Фонетичні особливості: у вокалізмі; у консонантизмі.

II. Морфологічні особливості: в іменниках; у прикметниках; у числівниках; у займенниках; у прислівниках; у дієслівних формах; у службових словах.

II. Словотвірні особливості: в афіксальному словотворенні; у наборі суфіксів.

V. Синтаксичні особливості: у будові словосполучення; у будові простого речення; у будові складного речення.

V. Лексичні особливості.

Приклад виконання:

Село Шманьківчики Чортківського району Тернопільської області (Інформатор: Фартушинський Михайло Григорович, 1926 р. н., освіта 4 кл.)

Йа наро|диўс′а |тис′ачу |дев’ітсот д|ваїц′іт′ |шестого |року |с′омого |сичн′е ў сеи|л′і За|л′іс′а Чорт|к’іўс′кого ра|йону Теир|ноп’іл′с′койі |области // дие|тинство мо|йе |було неилеиг|ким // |тато |мали д|ваїц′іт′ два |морґи |пол′е // на т′ім |пол′у т|реба |було с′′е наро|бити / |тато |мали ше |пару |кон′іў / |кон′і |були |фаїн′і / дог|л′енут′і // ше |тато |мали ма|шину / шо на н′ії в’ідбие|рали пшеи|ниц′у / |жито / та ўс′′о шо за|с′ійали // буў к’і|рат / на йа|кому моло|тилос′е зеир|но // йа з |татом |рано ўста|ваў / і запр′а|гали |кон′і і ўйо / ў |поле // мо|йа ро|бота |була во|дити |кон′і за вуз|дечко / // йак їш|лисмо ў |поле / то в’ід |ран′е до |самого |темного |вечеира // ої т|раба |було с′е наро|бити |т′ешко / а йак с′е же|ниў / то |мама з |татом ро|били веис′і|л′е / і ўб|ран′е ми з|годили |фаїне / шо то та|кого неи ўс′і х|лопц′і мог|ли |мати // ше ми з|годили з двох з|лотих два |персн′і / то йа с′′е раху|ваў ба|гацкиї х|лопеиц // |тато і |мама |мали нас п|йетиеро // ми ўс′і ро|били |т′ешко // [5, с. 75].

Особливості. На фонетичному рівні:

у вокалізмі:

– перехід /а/ через /е/ – с′′е, ўб|ран′е, моло|тилос′е, |т′ешко;
– заміна /е/ на /а/ – т|раба;
– заміна /о/ на /е/ – |вечеира, |шестого;
– ненаголошені е, и зближуються у вимові і реалізуються як звуки еи, ие: х|лопеиц, п|йетиеро.

у консонантизмі:

– оглушення дзвінких: |т′ешко;
– палаталізація с" – с′′е, ўс′′о;
– ствердіння приголосного ц: ба|гацкиї, х|лопеиц;
–відсутність подовження приголосних: За|л′іс′а;
асимілятивні зміни шч на ш: шо, ше.

На морфологічному рівні:

– усічена форма вказівного займенника т′ім;
– іменники II відміни в М. в. на |пол′у;
– форми числівників: |дев’ітсот, д|ваїц′іт′;
– наявність частки с'і в препозиції і постпозиції: с'і ди'вили, т’ішилис’і
складна форма минулого часу: їш|лисмо;

На лексичному рівні:

– фаїне (гарне);
– ўб'ран’е (одяг);
– з|годили (пошили).

2) Село Глушка Заліщицького району Тернопільської області (Інформатор: Петрушевич Ганна Іванівна, 1929 р. н., освіта 3 кл.).

Памн′е|тайу / ход□ж даў|но с′е |було // брат |М’іс′ко |ўчиўс′е на |другому сеи|л′і / |Блишчеин|ц′і // до|рога в’ід ста|вок / де ми |мешкали / |була неида|лека / |але / ка|заў |вуїко / шо ўно|чи на н′ій |л′убит вч’і|питис′е блуд / ми |були ма|л′і / та ї розу|м’іли / шо то та|ке // |л′уди / страш|не / н′і|кому бим неи жа|дала та|ке пеиреи|жити // ўден′ ро|боти |було ба|гато // |Штефко ўз’еў |грал′і і рис|кал′ / с′іў на |ф’іру та ї по|йіхаў му |ц′упати манди|бурку // а |братови |треба |було в’ід|везти хоч |троха йа|когос′ йі|д□зен′е // та ї п’ід |веч’ір з′іб|раўс′е |тато |йіхати // ше приеї|шла |стриїна / пере|дала |свому баїстру|кови шос′ / |вуїц′о |нашому Мие|хасеиви прие|н′іс веи|лику |кварту |меду // |геїби ўс′о го|тове // |тато с′а|дайе на |ф’іру / а ми з сеис|троў і со|б’і // [5, с. 98].

Особливості. На фонетичному рівні:
у вокалізмі:
– перехід /а/ через /е/ – с'е, з′іб|раўс′е, |ўчиўс′е, ўз′еў;
– збереження /а/ замість /і/ – с′а|дайе;
у консонантизмі:
– м’якість шиплячих: вч’і|питис′е ;
– заступлення звукосполучення мй на мн: памн’е|тайу;
– функціональне посилення фонеми д□ж: ход□ж;
– тверда фонема т: |л′убит;
– свистяча фонема /с/ переходить в шиплячу /ш/: |Штефко.
асимілятивні зміни шч на ш: ше.
На морфологічному рівні:
– усічені форми займенників: му (йому);
– іменники І відміни в О. в.: сеис|троў;
– іменники ІІ відміни чоловічого роду в Д. в.: б|ратови, баїстру|кови;
– іменники в Р. в. множини: в’ід ста|вок;
– умовний спосіб дієслів з часткою бим: бим неи жа|дала;
– наявність частки с'е в постпозиції: з′іб|раўс′е, |ўчиўс′е, вч’і|питис′е;
інфінітив на -ти: |йіхати, в’ід|везти.
На лексичному рівні:
|вуїко (дядько);
– манди|бурка (картопля);
– йі|д□зен′е (їжа);
– |стриїна (тітка);
– баїстру|к (позашлюбна дитина);
– |геїби (ніби, наче).

Отже, студенти-філологи шляхом поєднання теорії та практики засвоюють теоретичну базу діалектології, вчаться розрізняти мовні особливості говорів і наріч української мови.

При аналізі діалектного тексту робимо акцент на виявленні лексичних і семантичних діалектизмів, протиставних і непротиставних явищ; визначаємо особливості на фонетичному, морфологічному, лексичному, синтаксичному мовних рівнях. Виявлення діалектних змін є кінцевою метою аналізу діалектних текстів.

Студенти формують уміння та навички аналізу діалектних текстів, щоб уміти викласти матеріал і навчити учнів, коли будуть працювати у школах та інших навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевзенко С. П. Українська діалектологія / С. П. Бевзенко. – К.: Вища школа, 1980. – 246 с.
2. Бичко З. М. Діалектна лексика Опілля / З. М. Бичко. – Львів: Фенікс, 1997. – 136 с.
3. Матвіяс І. Г. Українська мова і її говори / І. Г. Матвіяс. – К.: Наукова думка, 1990. – 168 с.
4. Матвіяс І. Г. Засади української діалектології / І. Г. Матвіяс // Мовознавство. – №1. – С. 3–9.
5. Матеріали діалектологічної практики: збірник текстів / укл. Панцьо С. Є., Наливайко М. Я., Свистун Н. О., Вільчинська Т. П., Бабій І. М., Миколенко Т. М., Кость І. Я. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. – 160 с.
6. Панцьо С. Є. Українська діалектологія: практикум: навч.-метод. посібник / С. Є. Панцьо. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. – 132 с.

REFERENCES

1. Bevzenko S. P. Ukrainska dialektologiya [Ukrainian dialectology]. – K.: Wysza shkola, 1980. – 246 p.
2. Bychko Z. M. Dialektna leksyka Opillia [The dialekt lexica of Opilla]. – Lviv: Phoenix, 1997. – 136 p.
3. Matviias I. H. Ukraiinska mova i hovoru [Ukrainian language and dialects]. – K.: Naukova dumka, 1990. – 168 p.
4. Matviias I. H. Zasadu ukraiinskoii dialektologiyi [Principles of Ukrainian dialectology] // Movoznavstvo. – №1. – P. 3–9.
5. Materialy dialektologichnoyi praktyky: zbirnyk tekstyv [The materials of dialektological practise: collection of texts] / ukl. Pantso S. Ye. etc. – Ternopil: TNPU, 2013. – 160 p.
6. Pantso S. Ye. Ukrainska dialektologiya : Praktykum : navchalno-metodychny posibnyk [Ukrainian dialectology : practical work : educational teaching aid] / S. Pantso – Ternopil, 2013. – 132 p.

УДК 371.134

О. Є. ГРИДЖУК

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЛІСОТЕХНІЧНОГО НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ

З'ясовано сутність мовної особистості та охарактеризовано її складник. Названо педагогічні умови та стратегії формування мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічного напряму підготовки. Визначено орієнтири цих стратегій (особистісно орієнтоване навчання, когнітивна й комунікативна методики навчання мови у вищій школі, компетентнісний, культурологічний аспекти, зміст і технології професійної підготовки студентів, сучасні технології навчання мови в різних освітніх закладах, шляхи формування комунікативної компетентності та ін.). Описано провідні підходи для реалізації когнітивної методики навчання мови (соціокультурний, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, компетентнісний, особистісно та професійно орієнтований).

***Ключові слова**: мовна особистість, лінгводидактичні стратегії, особисто орієнтоване навчання, компетнтнісний підхід.*

О. Е. ГРИДЖУК

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОКОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЛЕСОТЕХНИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ

Выяснена сущность языковой личности и охарактеризованы ее составляющие. Названы педагогические условия и стратегии формирования языковой и коммуникативной компетентности студентов лесотехнического направления подготовки. Определены ориентиры этих стратегий (личностно ориентированное обучение, когнитивная и коммуникативная методики обучения языку в высшей школе, компетентностный, культурологический аспекты, содержание и технологии профессиональной подготовки студентов, современные технологии обучения языку в различных образовательных учреждениях, пути формирования коммуникативной компетентности и др.). Определены ведущие подходы реализации когнитивной методики обучения языку (социокультурный, коммуникативно-деятельностный, функционально-стилистический, компетентностный, личностно и профессионально ориентированный).

***Ключевые слова**: языковая личность, лингводидактические стратегии, личностно ориентированное обучение, компетентностный подход.*

O. HRYDZHUK

PECULIAIRITY OF ACQUIRING LANGUAGE AND COMMUNICATION COMPETENCE OF STUDENTS OF THE FORESTRY ENGINEERING FIELD OF STUDY

The nature of linguistic identity has been revealed and its components have been described. Pedagogical conditions and the strategy for the development of language and communication competence of students of the Forestry Engineering Field of Study have been specified. The targets of these strategies such as learner oriented learning, cognitive and communicative methods of teaching the language in higher school, competency, cultural aspects, content and technology of training students, modern technology for language learning in different educational institutions, and also the ways of communicative competence have been defined. The leading

approaches for the implementation of cognitive training methods of language such as socio-cultural, communicative and active, functional and stylistic, competence, personality- and professionally oriented have been described.

***Keywords**: linguistic identity, language strategies, cognitive training, personally oriented education, competence approach.*

Метою навчання сучасного студента є не лише засвоєння сукупності базових технічних знань, а й системи соціогуманітарних знань, комунікативних умінь і навичок, уміння нестандартно мислити, тобто формування розвиненої особистості, професіонала, зданого творчо вирішувати складні питання у майбутній професійній діяльності. Студентові необхідно донести тезу про доцільність постійного саморозвитку, особистісного самовдосконалення, самоконтролю за власним мовленням, прагнення до творчого зростання. «Завдання вищої школи – надання можливості саморозвитку особистості, сприяння пошуку власної індивідуальності, самореалізації, що є головним у мовній освіті і професійній підготовці, цілеспрямовано навчати студентів ґрунтовних умінь: будувати мовленнєвий твір, створювати текст, володіти риторично-професійним мовленням, що має задані мовностилістичні ознаки й характеризується високим рівнем експресивного впливу на читача або слухача», – зазначає М. Пентилюк [7, с. 2, 3].

Проблеми професійної підготовки фахівців різних галузей знань з української мови за професійним спрямуванням. теоретичні аспекти формування мовнокомунікативної компетентності студентів досліджували З. Бакум, О. Горошкіна, І. Дроздова, К. Климова, О. Копусь, О. Любашенко, М. Пентилюк, О. Семеног, Т. Симоненко, З. Столяр, Л. Струганець та ін.

Мета статті – визначити специфічні компоненти формування мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічного напряму підготовки в контексті концепцій і стандарту мовної освіти в Україні.

У школі «в процесі комунікативної діяльності учень як мовна особистість оволодіває певними компетенціями:

- мовленнєвою, що передбачає уміння слухати й розуміти, говорити, читати й писати, тобто вільно володіти всіма видами мовленнєвої діяльності;
- мовною, що забезпечує обізнаність із системою знань про мову як засіб формування й вираження думок і почуттів;
- предметною, що сприяє відтворенню в свідомості учня мовної картини світу;
- прагматичною, що виявляється у здатності до здійснення мовленнєвого спілкування, зумовленої комунікативною метою» [6, с. 83].

Розвиток цих компетенцій і наповнення їх додатковим змістом у контексті майбутньої професійної діяльності, формування мовної особистості майбутнього фахівця лісопромислового комплексу визначається як пріоритетне завдання викладача української мови у сучасному ВНЗ лісотехнічного напряму підготовки.

Під мовною особистістю, стверджує Л. Мацько, варто розуміти «узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і мовної моди» [5, с. 3]. Складниками мовної особистості, важливими у контексті лінгводидактичних і лінгвометодичних запитів сучасної української мовної освіти, вчений виокремлює:

- «мовнокомунікативні суспільні запити, мотиваційні потреби і досконалі компетенції;
- ґрунтовні мовні знання і мобільність їх використання;
- мовну свідомість і усвідомлення учнями себе мовними українськими особистостями; мова є для кожної особистості справою національно-культурного самовизначення;
- національну культуровідповідність мовної особистості; знання концептів і мовних знаків національної культури;
- мовну здатність і мовна здібність, мовне чуття, мовний смак;
- усвідомлену естетичну мовну поведінку, мовну стійкість» [5, с. 2–3].

- В основі мовної особистості фахівця лісопромислового комплексу ті ж сутнісні характеристики, що й у мовної особистості загалом. Проте доречно, на нашу думку, їх дещо доповнити і конкретизувати, увівши й такі компоненти:
- провадити професійну діяльність, виявляючи усвідомлене ставлення до природи, її ресурсів;
- неухильно дотримуватися гасла «Ad naturam vivere discimus» («Жити у гармонії з природою»).

Реалізація цього процесу можлива лише при дотриманні певних педагогічних умов, напрацювання навчальних стратегій і визначення їх орієнтирів, використання системи навчальних методик тощо.

Педагогічні фактори «безпосередньо створюють базу для процесу динаміки мовленнєвої вправності та фахової комунікативної майстерності студентів» [8, с. 62]. Серед таких умов (факторів) Т. Симоненко називає гуманізацію освіти, оптимізацію навчання, інтеграцію навчання, самостійну роботу, контекстний підхід до розвитку фахової компетенції, особистісно зорієнтовану освіту (взаємодію суб'єкт-суб'єкта у ВНЗ та індивідуалізацію процесу навчання) [8].

Вироблення навчальних стратегій має бути спрямоване на розвиток мовнокомунікативної компетентності, загалом на формування мовної особистості майбутнього фахівця. М. Пентилюк зазначає, що «стратегія як лінгводидактичне поняття охоплює кілька рівнів суб'єктної взаємодії в навчанні: 1) прогнозу; 2) дій та операцій; 3) цілевизначення (рівень навчальної мети); 4) визначення змісту навчання; 5) вибір способів діяльності та способів спілкування викладача і студента" [7, с. 3]. Процес навчання здійснюється в цілеспрямованій діяльності його суб'єктів, що забезпечує суб'єктно-суб'єктне ставлення між викладачем і студентами [7, с. 3].

Застосування стратегій у процесі вивчення мови професійного спрямування у ВНЗ спрямовано на вирішення конкретних дидактичних завдань зокрема і наукове пізнання загалом. Оптимально вироблені індивідуальні стратегії підсилюють розуміння, засвоєння і збереження в пам'яті усієї необхідної навчальної інформації, зумовлюють автоматизоване розуміння і вироблення мовлення мовою, що вивчається [2, с. 126]. Передбачуваним кінцевим продуктом навчальної діяльності М. Пентилюк вважає висловлювання, текст, спілкування, тому лінгводидактична стратегія навчання мови має ґрунтуватися передовсім на комунікативній і прагматичній функціях мови [7].

На основі узагальнення класифікацій стратегій оволодіння мовою, запропонованих С. Лебединським та О. Любашенко загальні та індивідуальні стратегії оволодіння й користування українською мовою з метою формування професійного мовлення І. Дроздова поділила на:

- метакогнітивні (обдумування й планування процесу навчання, контроль за розумінням або продукуванням мовлення у процесі їх реалізації, самооцінка результатів навчання);
- когнітивні (стратегії інтеріоризації і автоматизації знань про українську мову, актуалізація фонових, декларативних, процедурних знань, оцінка комунікативних професійно орієнтованих ситуацій);
- соціально-афективні й соціально-прагматичні (кооперування в навчанні, спілкування – наразі й професійно-ділове, взаємодія, інтроспекція, «внутрішній діалог», перегляд неефективних мовних і комунікативних стратегій тощо);
- комунікативні (компенсація неадекватних мовленнєвих ресурсів, адекватний вибір засобів, реалізація смислових замін, контекстуальна оцінка мовленнєвих сегментів (слів-термінів, термінологічних словосполучень тощо), оперування мовним і мовленнєвим матеріалом і його трансформування);
- стратегії мовленнєвого сприйняття і відтворення (планування семантичного й мовного спрощення, лексичного наповнення і синтаксування, корегування і контролю, пошуку контекстуальних і внутрішньомовних опор, активізація вербальних мереж за професійними інтересами) [2, с. 127–128].

Дослідниця вважає, що «розробка загальних та індивідуальних стратегій оволодіння й користування українською мовою з метою розвитку професійного мовлення студентів дозволяє

визначити різноманітні аспекти процесу навчання для визначення конкретних лінгводидактичних завдань» [2, с. 128].

З лінгводидактичної позиції І. Дроздова виокремлює базові типи когнітивно-операційних процедур, які формують мовні структури для складання чотирьох типів стратегій оволодіння і користування мовою. Це:

- готові мовленнєві моделі (вислови, що засвоюються цілісно, без аналізу їх елементів; оволодіння такими моделями передбачає використання трьох типів стратегій: пригадування, імітація, аналіз моделей за елементами);
- творче професійне мовлення (етап вироблення стратегії акумулювання нового знання й етап формування стратегії автоматизації знань, які вже набуті, тобто вироблення навичок професійно орієнтованого спілкування;
- мовленнєве породження й мовленнєве відтворення (стратегії планування, семантичного і мовного спрощення, стратегії корегування і стратегії контролю);
- стратегії мовосприйняття (пошук контекстуальних і внутрішньомовних опор, активізація ментального простору (професійно орієнтованих вербальних мереж), глибинна предикація, змістовні заміни, формування динамічного концепту висловлювань [2, с. 128].

До найголовніших орієнтирів цих стратегій М. Пентилюк відносить особистісно орієнтоване навчання, когнітивну й комунікативну методики навчання української мови у вищій школі, компетентнісний, культурологічний та кроскультурний аспекти, зміст і технології професійної підготовки студентів, сучасні технології навчання мови в різних освітніх закладах, шляхи формування комунікативної компетентності та її складників (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної (стратегічної) тощо), концептуальні засади профільного навчання української мови та ін. [7]. «Особистісно орієнтоване навчання, – вважає науковець, – забезпечує послідовне ставлення педагога до учня як до особистості, самосвідомого відповідального суб’єкта власного розвитку та суб’єкта виховної взаємодії» [7, с. 3].

Як базові дослідники називають такі ознаки особистісно орієнтованого навчання: розвиток особистості студента; особистість стає системотвірним фактором організації всього навчального процесу; педагоги та студенти – повноправні суб’єкти навчального процесу; провідними мотивами навчання, його сутнісними цінностями є саморозвиток та самореалізація всіх суб’єктів навчання; формування міцних знань, умінь і навичок стають умовою забезпечення компетентності особистості; повноцінна компетентність особистості забезпечується залученням до процесу навчання її суб’єктивного досвіду; метою особистісно орієтованого навчання є розвиток автономності, самостійності, відповідальності, рефлексії; особистісно орієнтована освіта охоплює два взаємопов’язані процеси – особистісно орієнтоване навчання та особистісно орієнтоване виховання [3].

Метою особисто орієнтованого навчання української мови студентів-лісотехніків є формування умінь і навичок грамотної, ситуативно виправданої, правильно побудованої комунікації в умовах майбутньої професійної діяльності, тобто мовнокомунікативної компетентності.

«Комунікативна й когнітивна методики навчання української мови, – зауважує М. Пентилюк, – потребують глибокого осмислення концепцій мовної освіти та профільного навчання, концептуальних засад нових програм з української мови» [7, с. 4].

Комунікативна методика навчання мови професійного спрямування має за мету передусім розвиток мовленнєвих навичок студентів, тобто практичної комунікації. Доцільність використання такої методики зумовлена необхідністю мовної і мовленнєвої підготовки студентів, забезпечення високого рівня їхньої мовнокомунікативної компетентності.

Теоретичним підґрунтям комунікативної методики навчання української мови М. Пентилюк вважає «усвідомлення сутності понять мова, мовлення, мовленнєва діяльність і спілкування» [7, с. 4]. Зважаючи на професійне спрямування навчання мови у лісотехнічному ВНЗ, вважаємо за доцільне продовжити цей перелік, доповнивши його такими поняттями: термін, термінологія як система, культура фахового мовлення.

Комунікативні завдання мають бути спрямовані на активізацію студентами всіх знань, умінь і навичок: це вправи, що розвивають пам’ять, логіку, уміння мислити не лише

аналітично, а й образно, оцінювати інформацію; це завдання на виявлення помилок у мовленні одногрупників, ігрові ситуації, робота в парі, команді тощо.

Доцільність використання когнітивної методики навчання мови у ВНЗ обумовлена орієнтацією на розвиток лінгвістичної ерудиції, професійної компетентності й формування вмінь самостійної роботи з науковими джерелами, удосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту, створення власних висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, підвищення інтересу до вивчення української мови, виховання національної свідомості, поваги до мовних традицій українського народу [7, с. 5].

Для реалізації когнітивної методики навчання мови провідними є «соціокультурний, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, компетентнісний, особистісно зорієнтований підходи, упровадження яких можливе за умови навчання на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в мовця національно-мовної картини світу» [7, с. 5]. Доцільно, вважаємо, доповнити цей перелік професійно орієнтованим підходом як обов'язковим для формування особистості сучасного фахівця.

В основі застосування соціокультурного підходу лежить розуміння того, що становлення мовнокомунікативної компетентності фахівця лісопромислового комплексу неможливе без врахування рівня особистої культури, поваги чи зневаги до рідної мови, соціальних умов, середовища, в яких виріс і сформувався або в майбутньому працюватиме студент.

Через комунікативно-діяльнісний підхід реалізується формування у студентів-лісотехніків умінь і навичок спілкуватися на професійні теми, моделювати ситуації майбутньої ділової чи професійної комунікації (заздалегідь планувати акт спілкування, прогнозувати його розвиток, варіанти можливих відповідей, критично оцінювати ситуацію спілкування та співрозмовника, вміти слухати та вловлювати можливий підтекст, уміло застосовувати аргументи, грамотно використовувати мовно-виражальні засоби та фахові терміни тощо.

У використанні функційно-стилістичного підходу важливим є акцент на екологічне спрямування навчального процесу. Екологічна складова у такому контексті набуває особливого значення, оскільки «підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства і природи повинна стати одним з головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України» [4]. Формуючи навчально-методичне забезпечення дисципліни на основі матеріалів екологічного спрямування, можемо домогтися від студентів усвідомленого ставлення до неодхідності збереження, раціонального використання та відтворення природного життєвого довкілля і природних ресурсів, виховання у них любові й поваги до рідної землі.

Компетентнісний підхід передбачає розвиток умінь вирішувати проблемні завдання, пов'язані з пізнанням і формуванням власної картини світу; міжособистісною взаємодією, оцінюванням власних вчинків; виконанням соціальних ролей; споживацьким та естетичним оцінюванням; здійсненням певного вибору (мотиву рішення, професії, стилю життя, способу вирішення конфлікту); вирішенням життєвих проблем тощо [1, с. 3].

Вважаємо, що компетентнісний підхід до навчання студентів лісотехнічних спеціальностей може бути реалізований через формування певних компетентностей – як фахових (спеціальних, де екологічна компетентність набуває особливої актуальності), так і мовнокомунікативної, компонентами якої є: мовна, мовленнєва, термінологічна, функціонально-комунікативна, соціокультурна компетентності. Інакше кажучи, це формування комплексу мовних, мовленнєвих, комунікативних знань, умінь та навичок студентів, необхідних для успішної професійної діяльності.

Нова парадигма мовної освіти чітко окреслює роль професійно орієнтованого підходу до формування мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічної галузі в умовах майбутньої діяльності, адже формуються такі якості мовця, як: самостійне мислення, мовна пам'ять на особливості функціонування у сфері професійної діяльності, адекватний добір мовних засобів для подання інформації за фахом, взаємодії людей і механізмів їх свідомості у складних виробничих умовах, вміння слухати тощо.

Навчання мови у лісотехнічному ВНЗ має набути рис усвідомленого поетапного процесу (від засвоєння мови професійного спілкування, фахової термінології до формування навичок

правильної наукової комунікації у спеціальних дисциплінах). Успішна реалізація вказаного процесу можлива за умови залучення до нього та усвідомленого ставлення викладачів технічних дисциплін, розроблення комплексної програми формування мовнокомунікативної компетентності студентів. У цьому контексті слушним є міркування Л. Струганець, що «тільки науково обгрунтована теорія допоможе перетворити мовно-культурну діяльність у дійову програму лінгвістичного виховання, розвитку національно-мовної самосвідомості, вироблення мовного чуття, вміння користуватися виражальними засобами мови з урахуванням умов і завдань комунікації» [9, с. 7].

Підсумовуючи зазначимо, що названі педагогічні умови, стратегії та їх орієнтири, окреслені підходи є визначальними для формування мовнокомунікативної компетентності сучасного фахівця.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у визначенні ключових компонентів мовнокомунікативної компетентності студентів – майбутніх фахівців лісопромислового комплексу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб Н. Методичні рекомендації щодо навчання української мови в умовах компетентнісного підходу / Н. Голуб // Дивослово. – 2013. – №9. – С. 2–7.
2. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія / І. П. Дроздова – Харків: ХНАМГ, 2010. – 320 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – М.; Воронеж, 2003. – 479 с.
4. Концепція екологічної освіти України (Затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України протокол № 13/6-19 від 20.12.2001 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eruditar.narod.ru/Dokymetu/InstrDok/D33.HTM
5. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у проспекції педагогічного дискурсу / Л. Мацько // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 2–4.
6. Пентилюк М. І. Мовна особистість учня в проспекції мовленнєвого спілкування / М. І. Пентилюк // Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. статей / М. І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2011. – С. 80–84.
7. Пентилюк М. І. Стратегічні орієнтири підготовки майбутнього вчителя-словесника / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 2014. – № 11. – С. 2–6.
8. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія / Т. В. Симоненко. − Черкаси: Вид-во Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.
9. Струганець Л. В. Культура української мови і мовна особистість учителя: автореф. дис. … канд. філол. наук: 10.02.01 / Л. В. Струганець. – К., 1996. – 22 с.

LITERATURA

1. Holub N. Metodychni rekomendatsii shchodo navchannia ukrainskoi movy v umovakh kompetentnisnoho pidkhodu [Methodical Recommendations for Teaching Ukrainian Language in Terms of Competence Approach] / N. Holub // Dyvoslovo. – 2013. – P. 2–7.
2. Drozdova I. P. Naukovi osnovy formuvannia ukrainskoho profesiinoho movlennia studentiv nefilolohichnykh fakultetiv VNZ [Scientific Bases of Formation of Students' Ukrainian Professional Speech of Non-Philological Faculties of Universities] : monohr. / I. P. – Kharkiv : KhNAMH, 2010. – 320 p.
3. Zeer E. F. Psykholohyia professyonalnoho obrazovanyia [Psychology of Professional Education] / E. F. Zeer. – M. – Voronezh : Mosk. psykholoho- sotsialnyi ins-t, 2003. – 479 p.
4. Kontseptsiia ekolohichnoi osvity Ukrainy [The Concept of Environmental Education of Ukraine] (Zatverdzhena rishenniam Kolehii Ministerstva osvity i nauky Ukrainy protokol № 13/6-19 vid 20.12.2001 roku) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do dokum. : http://eruditar.narod.ru/Dokymetu/InstrDok/D33.HTM
5. Matsko L. Aspekty movnoi osobystosti u prospektsii pedahohichnoho dyskursu [Aspects of the Linguistic Identity in Prospecting of Pedagogical Discourse] / L. Matsko // Dyvoslovo. – 2006. – № 7. – P. 2–4.
6. Pentyliuk M. I. Movna osobystist uchnia v prospektsii movlennievoho spilkuvannia [Linguistic Identity of Pupils in Speech Communication] / M. I. Pentyliuk // Pentyliuk M. I. Aktualni problemy suchasnoi linhvodydaktyky: zbirn. statei / M. I. Pentyliuk. – K. : Lenvit, 2011. – P. 80–84.
7. Pentyliuk M. I. Stratehichni oriientyry pidhotovky maibutnoho vchytelia-slovesnyka [Strategic Guidelines of Training of Future Teachers-Philologists] / M. I. Pentyliuk // Dyvoslovo. – 2014. – № 11. – P. 2-6.
8. Symonenko T. V. Teoriia i praktyka formuvannia profesiinoi movno-komunikatyvnoi kompetentsii studentiv filolohichnykh fakultetiv [Theory and Practice of Formation of Professional Language and Communicative Competence of Students of Philological Departments] : monohr. / T. V. Symonenko. – Cherkasy : Vovchok O.Iu., 2006. – 328 p.

9. Struhanets L. V. Kultura ukrainskoi movy i movna osobystist uchytelia [Culture of Ukrainian Language and Linguistic Identity of the Teacher] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk : spets. 10.02.01 „Ukrainska mova" / Liubov Vasylivna Struhanets ; The National Academy of Sciences of Ukraine, Institute of Ukrainian language. – K., 1996. – 22 p.

УДК 811.111:378.147

Н. М. ОДЕГОВА

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НАПИСАННЯ АБЗАЦУ ЯК СТРУКТУРНОЇ ОДИНИЦІ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО ТЕКСТУ

Розглянуто поняття абзацу як засобу логіко-композиційного членування писемного тексту. Висвітлено принципи побудови тематичного абзацу та призначення топікального, допоміжного і заключного речень. Конкретизовано вміння написання абзацу. Розроблено групу вправ, спрямованих на розвиток визначених умінь у контексті формування англомовної компетентності в письмі. Запропонована послідовність вправ передбачає покрокове навчання написання різних за призначенням типів речень із поступовим переходом до продукування висловлювання на рівні абзацу. Показано, що важливе місце займають парна та групова форми роботи, які значно знижують дію фактору стресу, пов'язаного з породженням висловлювань на письмі.

***Ключові слова**: абзац, топікальне речення, допоміжне речення, заключне речення, уміння написання абзацу, група вправ, формування англомовної компетентності в письмі.*

Н. Н. ОДЕГОВА

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НАПИСАНИЮ АБЗАЦА КАК СТРУКТУРНОЙ ЕДИНИЦЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА

Рассмотрено понятие абзаца как средства логико-композиционного членения письменного текста. Освещены принципы построения тематического абзаца и функции топикального, вспомогательного и заключительного предложений. Выявлены конкретные умения написания абзаца. Разработана группа упражнений, направленных на развитие выявленных умений в контексте формирования англоязычной компетентности в письме. Предложенная последовательность упражнений предполагает пошаговое обучение написанию вышеуказанных типов предложений с постепенным переходом к формулированию высказываний на уровне абзаца. Указано, что важное место занимают парная и групповая формы работы, которые значительно снижают действие фактора стресса, связанного с порождением письменных высказываний.

***Ключевые слова**: абзац, топикальное предложение, вспомогательное предложение, заключительное предложение, умения написания абзаца, группа упражнений, формирование англоязычной компетентности в письме.*

N. ODEGOVA

DEVELOPING SKILLS OF COMPOSING A PARAGRAPH AS A STRUCTURAL ELEMENT OF AN ENGLISH-LANGUAGE WRITTEN TEXT WHEN TEACHING WRITING TO LANGUAGE STUDENTS

In the article the author explores the concept of paragraph as a means of logically structuring a written text; outlines the principles of arranging a body paragraph; examines the functions of a topic sentence,

supporting sentences and a concluding one; identifies the specific skills of writing a paragraph; offers a set of activities aimed at mastering the specified skills in the context of developing English-language competence in writing. The suggested sequence of activities presupposes step-by-step practice in writing sentences of the types mentioned with the gradual transition to composing complete paragraphs. Special attention is paid to pair and group work for the purpose of lessening the adverse effects of writing-related stress.

***Key words**: paragraph, topic sentence, supporting sentence, concluding sentence, writing skills, set of activities, developing English-language competence in writing.*

Формування компетентності в письмі є одним із найскладніших завдань сучасної методики викладання іноземних мов. Труднощі, які спіткають оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності, зумовлюються, з одного боку, його специфікою, адже письмо порівняно з говорінням, слуханням та читанням передбачає функціонування більшої кількості мовленнєвих аналізаторів, а з іншого – негативним ставленням тих, хто навчається, до продукування писемних текстів [4, с. 185–186; 9, с. 11].

На вирішення зазначеного завдання спрямовано численні наукові дослідження, які висвітлюють проблему формування іншомовної компетентності в письмі, зокрема, англійською мовою. Різним аспектам навчання англійського писемного мовлення присвячені праці таких вітчизняних і зарубіжних учених, як В. В. Бебих, Г. Е. Борецька, Е. В. Васильєва, Т. В. Глазунова, О. В. Горбунов, Н. В. Зінукова, Т. М. Каменєва, О. Г. Квасова, Т. М. Корж, Г. Ф. Крівчикова, С. В. Литвин, О. О. Москалець, О. В. Пінська, Г. С. Скуратівська, О. М. Устименко, Т. В. Хільченко, А. Ю. Чуфарлічева, О. В. Щур, D. R. Ferris, T. Haring-Smith, J. Lane, E. Lange, A. Rothkegel та ін. Розглянуто практичні й академічні жанри письма, обґрунтовано та розроблено відповідну методику навчання. У межах цієї публікації нас цікавить питання, яке є актуальним для продукування писемних висловлювань у більшості жанрів, – навчання написання абзацу як структурної одиниці писемного тексту. Мета статті полягає в тому, щоб розкрити сутність поняття «абзац», визначити вміння, які забезпечують його смислову й структурну цілісність, розробити групу вправ для розвитку зазначених умінь під час формування англомовної компетентності в письмі у студентів мовних спеціальностей.

У словнику методичних термінів Е. Г. Азімова та А. М. Щукіна *абзац* розглядається як «відрізок писемного або друкованого тексту, який містить понадфразову єдність або її частину та є засобом логіко-композиційного членування тексту» [1, с. 7]. З огляду на те, що *понадфразова єдність* визначається у тому ж словнику як “складне синтаксичне ціле, відрізок мовлення у формі послідовності двох або більше самостійних речень, об’єднаних спільністю теми в смислові блоки” [1, с. 269], абзац також має складатися з кількох речень. Оптимальною кількістю вважається 3–6 речень [2, с. 126–127; 5, с. 75; 7, с. 137].

Зазначимо, що речення в межах абзацу диференціюються за своїм призначенням. Так, у *топікальному реченні (topic sentence),* яке у більшості випадків розпочинає абзац [8, с. 74; 10, с. 54], повідомляється предмет обговорення й окреслюється основна ідея *(controlling idea)*, яка розкривається в *допоміжних реченнях (supporting sentences)* – шляхом надання пояснень або/та прикладів (у вигляді фактів, статистичних даних, власних спостережень тощо). Щодо *заключного речення (concluding sentence),* яке підсумовує сказане в абзаці та часто є парафразою топікального речення, то воно вважається факультативним елементом і може бути відсутнім. Проте наявність заключного речення сприяє забезпеченню цілісності й завершеності абзацу [6].

Дотримання основних рекомендацій із написання зазначених вище типів речень дозволяє автору писемного тексту зосередитися на головній думці абзацу, забезпечити послідовність висловлювання та виключити нерелевантну інформацію. Важливою умовою побудови абзацу є також доцільне використання відповідних засобів міжфразового зв’язку, що зумовлює зв’язність тексту на цьому рівні.

Наявність абзаців у писемному тексті має велике значення як для його автора, так і для адресата. Щодо автора, то членування тексту на абзаци дозволяє логічно побудувати висловлювання, поступово формулюючи ідеї та розвиваючи їх в окремих абзацах, і таким чином здійснити бажаний вплив на адресата. З точки зору останнього правильний розподіл тексту на абзаци значно полегшує його сприйняття.

На жаль, як показує практика, значний відсоток студентів не розуміє ролі абзацу як структурної одиниці писемного тексту і при створенні власних висловлювань навіть не намагаються розподіляти їх на абзаци. Так, у межах експериментального навчання написання рецензій на художні твори, яке було проведено в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, за результатами передекспериментального зрізу лише 38,5% студентів отримали бали за критерієм «логічний порядок абзаців» (у більшості текстів розподіл на абзаци був відсутнім). Стосовно смислової і структурної цілісності абзаців, то лише в 35,4 % робіт було висловлено тільки одну головну думку в абзаці. Ще менше студентів (24,6 %) продемонстрували знання про те, що абзац складається з 3–6 речень та повинен мати топікальний ланцюжок [3, с. 156].

На нашу думку, таке ігнорування студентами поняття абзацу зумовлюється передусім несформованістю вмінь побудови цієї структурної одиниці тексту, а саме:

- уміння написання топікального речення;
- уміння побудови топікального ланцюжка, який забезпечує цілісність, послідовність висловлювання та відносну завершеність абзацу;
- уміння написання заключного речення;
- уміння забезпечення зв'язності тексту на рівні абзацу (за рахунок лексичної повторності, доцільного використання займенників, з'єднувальних слів і паралельних конструкцій).

Формування зазначених умінь вимагає організації цілеспрямованої роботи з написання абзаців на базі спеціально розроблених вправ. При цьому ефективність певної групи вправ визначається урахуванням основних теоретичних відомостей стосовно типів абзацу, принципів побудови, а також функціонально-смислових типів письма.

Відповідно до місця та ролі в межах писемного тексту розрізняють такі типи абзаців, як *вступний (introductory)*, *заключний (concluding)*, *перехідний (transitional)* та *тематичний (topical/body paragraph)*. При цьому останній тип переважає кількісно, адже саме тематичні абзаци становлять основну частину писемного тексту та містять розвиток головних ідей [8, с. 71, 105–110]. Кожний із зазначених типів має свою специфіку, яку необхідно враховувати при навчанні написання абзацу. Ми вважаємо, що ґрунтовне дослідження специфіки побудови різних типів абзаців та розробка відповідних завдань виходять за межі однієї статті, отже, в цій публікації буде розглянуто особливості написання одного із зазначених типів абзацу, а саме тематичного.

Визначальну роль у забезпеченні ефективності абзацу щодо розвитку конкретної ідеї грає логічна послідовність речень. У методичній літературі описано різні принципи побудови тематичних абзаців, провідними з яких є такі: *за хронологією*, *за просторовими характеристиками*, *від загального до конкретного*, *від конкретного до загального*, *від найменш до найбільш важливої інформації*, *від проблеми до її вирішення* [8, с. 88]. Вибір принципу організації речень у тематичних абзацах зумовлюється жанром, до якого належить текст, і змістом конкретного абзацу, однак найпоширенішим вважається прямування від загального до конкретного [8, с. 89]. Цей принцип, на нашу думку, найскладнішим із точки зору формування писемної компетентності, адже, як показали результати зазначеного вище експерименту, розрізнення загального та конкретного є проблематичним для багатьох студентів. Утім саме здатність автора прямувати від узагальнень до конкретики та навпаки вбачається однією з передумов забезпечення ефективності писемного висловлювання [8, с. 78]. У цьому відношенні актуальності набуває формування вмінь написання топікального та заключного речень, а також побудови топікального ланцюжка за допомогою допоміжних речень. З огляду на вищесказане, в межах цієї публікації зосередимо увагу на організації матеріалу від загального до конкретного.

Принцип побудови абзацу зумовлює функціонально-смисловий тип письма: *опис*, *повідомлення/розповідь*, *міркування* тощо. Так, зазначення просторових характеристик є описом якогось об'єкта, переказ подій у хронологічному порядку становить розповідь, пошук шляхів для вирішення проблеми передбачає міркування. Щодо прямування від загального до конкретного, то, зважаючи на поширеність цього принципу побудови абзацу, він може бути реалізований як у межах опису, так і під час розповіді або міркування.

Визначення сутності поняття тематичного абзацу, особливостей його змісту та будови, а також умінь, які забезпечують цілісність цієї структурної одиниці тексту, логічність і зв'язність

висловлювання, утворює підґрунтя для розробки групи вправ для навчання студентів мовних спеціальностей написання абзацу англійською мовою. В межах цієї групи вправи буде впорядковано відповідно до конкретних умінь побудови абзацу (зазначених вище) та розташовано з урахуванням основних методичних рекомендацій: від *рецептивних* через *рецептивно-репродуктивні* до *продуктивних*, що відображає логічну послідовність засвоєння матеріалу: сприйняття – відпрацювання – вільне вживання; від *повністю керованих* завдань, розрахованих на надання студентами конкретних, передбачених викладачем «вірних» відповідей, через *частково керовані* до завдань із *мінімальним ступенем керування*, які на відміну від попередніх не містять опор та передбачають продукування студентами самостійних висловлювань, прояв їхньої творчості та індивідуальності; від *парних/групових* вправ, що створюють більш сприятливі умови для творчості, до *індивідуальних* вправ, виконання яких вимагає від студентів більшої самостійності та готовності брати на себе відповідальність за отриманий результат. Щодо ступеня *комунікативності* вправ, то враховуючи природу письма як виду мовленнєвої діяльності, вважаємо за доцільне пропонувати студентам вправи, які мають комунікативну спрямованість і передбачають здійснення спілкування. З іншого боку, зважаючи на відносну обмеженість писемної діяльності студентів умовами навчального процесу, ми припускаємо, що більшість завдань буде мати *умовно-комунікативний* характер.

Отже, пропонуємо таку групу вправ.

Вправи для розвитку вміння написання топікального речення:

Вправа № 1.

Тип вправи: рецептивна, умовно-комунікативна, повністю керована, парна.

Вид вправи: аналіз тексту.

Мета: розвинути вміння розпізнавання топікального речення та розуміння його функції в межах абзацу.

Task: In pairs read the paragraph given below and underline the sentence that contains its main idea (**the topic sentence**). Give your reasons.

Broadly speaking, there are two educational systems in the United Kingdom: one covering England, Wales and Northern Ireland and the other in Scotland. The two systems have different emphases. Traditionally the English, Welsh and Northern Irish systems have emphasized depth of education whereas the Scottish system has emphasized breadth. Thus English, Welsh and Northern Irish students tend to sit a small number of more advanced examinations and Scottish students tend to sit a larger number of less advanced examinations. It should be noted that local English practice can vary from this general picture although across Scotland the system is well nigh universal [11].

Вправа № 2.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, парна.

Вид вправи: трансформація зразка мовлення.

Мета: розвинути вміння написання топікального речення.

Task: The topic sentence states what the paragraph will be about and conveys the main idea. In the paragraph given below the topic sentence is too general to properly perform its function. Rewrite this sentence, making it more specific and ensuring that it fits the supporting sentences. Work in pairs.

Learning a foreign language is a lengthy and complicated process. For teachers of English as a foreign language, the question is, "How can we incorporate cultural knowledge and understanding within the context of our English language classes?" Simply having an acquaintance with the grammar, syntax, phonetics, and some of the social conventions associated with English will not give learners real insights into the nuances of the daily lives of the people whose language they hope to speak. Increasingly, language teachers are recognizing the need to incorporate sociocultural factors into their classrooms; however, there is a lack of consensus on how to introduce cultural elements into the lessons.

Compare your topic sentence with the author's one: *It could be argued that an integral part of learning a foreign language is acquiring some familiarity with the culture associated with it* [12].

Вправа № 3.

Тип вправи: рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, мінімально керована, індивідуальна.

Вид вправи: написання топікального речення.

Мета: розвинути вміння написання топікального речення.

Task: The paragraphs given below [13] lack the topic sentences. Think of an appropriate one for each paragraph and write them in the spaces provided.

Implementing tablets in schools requires purchasing hardware (the tablet) and software (the textbooks), building new wi-fi infrastructure, and training teachers and administrators how to use the technology. Implementation costs for e-textbooks on iPad tablets are 552% higher than new print textbooks in an average high school. Lee Wilson, a prominent education marketing expert, estimated the annual cost per student per class with tablets to be $71.55 vs. $14.26 for print textbooks.

Students may pay attention to apps, email, games, and websites instead of their teachers. 87 % of teachers believe that today's digital technologies are creating an easily distracted generation with short attention spans. Four-fifths of students aged 8 – 18 multitask while using digital media.

The brain interprets printed and digital text in different ways, and people generally read digital text 20–30% slower than print. According to Pulitzer Prize winning technology writer Nicholas Carr, peer-reviewed studies show that reading hyper-linked text may increase the brain's «cognitive load», lowering the ability to process, store, and retain information, or translate the new material into conceptual knowledge.

Compare your topic sentences with the original ones:

Using tablets is more expensive than using print textbooks.

Tablets have too many distractions for classroom use.

People who read print text comprehend more, remember more, and learn more than those who read digital text.

Вправи для розвитку вміння побудови топікального ланцюжка, що забезпечує цілісність, послідовність висловлювання та відносну завершеність абзацу:

Вправа № 4

Тип вправи: рецептивна, умовно-комунікативна, повністю керована, групова.

Вид вправи: аналіз тексту.

Мета: розвинути вміння розпізнавання допоміжних речень і розуміння їхніх функцій стосовно топікального речення.

Task: In groups of 3–4 reread the paragraphs in Tasks 1–3 and analyse the way the supporting sentences interact with the topic sentence. Say whether the supporting sentences provide an explanation, an example, or both.

Вправа № 5.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, групова.

Вид вправи: завершення зразка мовлення.

Мета: розвинути вміння побудови топікального ланцюжка.

Task: The topic sentences below (the underlined ones) do not get enough development. Make the paragraphs complete by adding 2 or 3 supporting sentences. Try to provide an example where there is an explanation or vice versa. Work in groups of 3–4.

- *<u>Online communication doesn't give us a full picture of the person we are communicating with.</u> In their posts people tend to mention only the highlights of their lives leaving out mundane or embarrassing details.*
- *<u>Social networking poses obvious dangers.</u> It is hardly surprising as we do not always know who we communicate with.*
- *<u>Communicating online can easily become an addiction.</u> I have an acquaintance that can't make an important decision without first discussing the issue in question with the readers of her blog.*

Вправа № 6.

Тип вправи: рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, мінімально керована, індивідуальна.

Вид вправи: написання допоміжних речень.

Мета: розвинути вміння побудови топікального ланцюжка.

Task: For each of the following topic sentences write the supporting ones (3–4 sentences) providing explanations, examples, or both:

- *Assessment is an essential part of the learning process.*
- *Giving money as a present means taking the easy way out.*
- *The key to achieving one's aims is an unshakeable belief in oneself.*

Вправи для розвитку вміння написання заключного речення:

Вправа № 7.

Тип вправи: рецептивна, умовно-комунікативна, повністю керована, парна.

Вид вправи: аналіз тексту.

Мета: розвинути вміння розпізнавання заключного речення та розуміння його функції в межах абзацу.

Task: In pairs read the following paragraph paying special attention to the concluding sentence. Analyse the way it interrelates with the topic sentence and the supporting ones.

Some informative and persuasive paragraphs reveal the supporting details before the main idea. The topic sentence, therefore, comes at the end of a paragraph. This approach is particularly effective for building suspense and for dramatic effect. This arrangement forces readers to move through all the details before encountering the organizing effect of a main idea [14, c. 75].

Вправа № 8.

Тип вправи: рецептивна-продуктивна, умовно-комунікативна, мінімально керована, парна.

Вид вправи: написання заключного речення.

Мета: розвинути вміння написання заключного речення.

Task: The concluding sentence that sums up the supporting details and restates the main idea presented in the topic sentence is an optional feature of a paragraph. It is worth considering when the writer gets a feeling that the ending is too abrupt and the main point needs reinforcing.

In pairs look through the paragraphs in Task 3. Choose one that you think could benefit from a concluding sentence. Suggest an alternative ending.

Вправа № 9.

Тип вправи: рецептивна-продуктивна, умовно-комунікативна, мінімально керована, індивідуальна.

Вид вправи: написання заключного речення.

Мета: розвинути вміння написання заключного речення.

Task: Look through the paragraphs you wrote in Task 6. Wrap each one up with an appropriate concluding sentence.

Вправи для розвитку вміння забезпечення зв'язності тексту на рівні абзацу:

Вправа № 10.

Тип вправи: рецептивна, умовно-комунікативна, повністю керована, групова.

Вид вправи: аналіз тексту.

Мета: розвинути вміння розпізнавання прийомів забезпечення зв'язності тексту.

Task: In groups of 3–4 take another look at the paragraphs given in the previous tasks and try to identify different techniques of achieving coherence – continuity, a smooth connection between the sentences.

Note: the basic techniques of coherence are:

- effective use of transitional expressions;
- effective use of pronouns;
- repetition of key words (and their synonyms):
- effective use of parallel structures.

Вправа № 11.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, парна.

Вид вправи: трансформація зразка мовлення.

Мета: розвинути вміння вживання прийомів забезпечення зв'язності тексту.

Task: Work in pairs. Swap the paragraphs you wrote in Tasks 6 and 9. Study them carefully to determine the degree of coherence and to identify the techniques used for this purpose. Suggest improvements and make the corresponding changes (2–3 suggestions per paragraph).

Вправа № 12.

Тип вправи: продуктивна, комунікативна, частково керована, групова.

Вид вправи: написання абзацу.

Мета: розвинути вміння побудови абзацу.

Task: You are going to have a group discussion on blogging. Prepare for the discussion by writing a paragraph (3–6 sentences) about the advantages (Team A) and disadvantages (Team B) of keeping one's own blog.

Вправа № 13.

Тип вправи: продуктивна, комунікативна, мінімально керована, індивідуальна.

Вид вправи: написання абзацу.

Мета: розвинути вміння побудови абзацу.

Task: One of the websites you frequently browse called "Talking Gadgets" holds weekly online discussions inviting contributions from the users. This week's discussion is entitled "Unnecessary Inventions". Write a paragraph (3–6 sentences) about a device that you think needn't have been invented.

Вправа № 14.

Тип вправи: продуктивна, комунікативна, мінімально керована, індивідуальна.

Вид вправи: написання абзацу.

Мета: розвинути вміння побудови абзацу.

Task: Now that you have had some practice in writing paragraphs you can share your impressions about the challenges one may face at this stage of creating a text. Express your thoughts in a paragraph (3–6 sentences).

Як бачимо, виконання розробленої групи вправ передбачає поступовий перехід від написання окремих речень до побудови абзацу як структурної одиниці тексту. Відпрацьовуючи продукування різних за своїм призначенням типів речень (топікального, допоміжних, заключного), студенти мають змогу зосередитися на властивостях кожного з них, усвідомити їхню роль у межах абзацу та дослідити шляхи їхньої взаємодії. Крім того, послідовне зростання обсягу тексту, що продукується, має очевидні переваги і в психологічному аспекті, адже завдання сформулювати речення є менш стресовим, ніж завдання, що полягає у написанні завершеного абзацу. Все це створює сприятливі умови для формування і розвитку зазначених вище вмінь написання абзацу.

Розроблена група вправ спрямована на побудову тематичних абзаців, що складають основну частину писемного тексту. Вивчення особливостей інших типів абзацу (вступного, заключного, перехідного) та розробка відповідних завдань визначають напрями подальшого дослідження проблеми формування англомовної компетентності в письмі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Изд. ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Крівчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. Ф. Крівчикова. – Харків, 2005. – 238 с.
3. Одегова Н. М. Методика формування англомовної компетенції в письмі у процесі навчання майбутніх учителів написання рецензій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. М. Одегова. – Харків, 2012. – 260 с.
4. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посібник / О. Б. Тарнопольський. – К.: Фірма "ІНКОС", 2006. – 248 с.
5. Тучина Н. В. Олімпіада з англійської мови: завдання на завтра / Н. В. Тучина // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 2. – С. 71–75.
6. Good Paragraph Writing // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ieltsbuddy.com/paragraph-writing.html
7. Stephens M. New Proficiency: Writing / Mary Stephens. – Pearson Education Limited, 2002. – 144 p.
8. Troyka L. Q. Simon & Schuster Handbook for Writers : Annotated Instructor's Edition / L. Q. Troyka. – [3d ed.]. – Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1993. – 940 p.
9. White R. Process writing / R. White, V. Arndt. – Harlow: Longman, 1991. – 186 p.
10. Wyrick J. Steps to Writing Well with Additional Readings / J. Wyrick. – Harcourt Brace College Publishers, 1998. – 640 p.

Джерела ілюстративного матеріалу:
1. Education in the UK // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.gtcs.org.uk/education-in-scotland/scotlands-education-system.aspx
2. Frank J. Raising Cultural Awareness in the English Language Classroom / Jerrold Frank // English Teaching Forum. – 2013. – № 4. – Vol. 51. – P. 2–11.
3. Tablets vs. Textbooks. Pros and Cons [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tablets-textbooks.procon.org/

REFERENCES
1. Azimov E. G. Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) [The New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Teaching Languages)], Moscow, IKAR Publ., 2009. 448 p.
2. Krivchykova G. F. Metodyka interaktyvnogo navchannja pysemnogo movlennja majbutnih uchyteliv anglijs'koi' movy. Dys, kand. ped. nauk [Methodology of Using Interactive Techniques when Teaching Writing to Future English Language Teachers. Cand. ped. studies diss.], Kharkiv, 2005. 338 p.
3. Odegova N. M. Metodyka formuvannja anglomovnoi' kompetencii' v pys'mi u procesi navchannja majbutnih uchyteliv napysannja recenzij. Dys, kandydata ped. nauk [Methodology of Developing English-language Competence in Writing in the Course of Teaching Reviewing to Future Teachers. Cand. ped. studies diss.], Kharkiv, 2012. 260 p.
4. Tarnopol's'kyj O. B. Metodyka navchannja inshomovnoi' movlennjevoi' dijal'nosti u vyshhomu movnomu zakladi osvity: navchal'nyj posibnyk [Methodology of Teaching Foreign Languages in a Linguistic Higher Educational Institution: Study Guide], Kyiv, INKOS Publ., 2006. 248 p.
5. Tuchyna N. V. Olimpiada z anglijs'koi' movy: zavdannja na zavtra [English Language Olympiad: Tasks for Tomorrow]. Inozemni movy v navchal'nyh zakladah, 2004, vol. 2, pp. 71– 75.
6. Good Paragraph Writing. Available at: http://www.ieltsbuddy.com/paragraph-writing.html (accessed 10.11.2015).
7. Stephens M. New Proficiency: Writing. Pearson Education Limited, 2002. 144 p.
8. Troyka L. Q. Simon & Schuster Handbook for Writers: Annotated Instructor's Edition [3d ed.]. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1993. 940 p.
9. White R. Process writing. Harlow, Longman, 1991. 186 p.
10. Wyrick J. Steps to Writing Well with Additional Readings. Harcourt Brace College Publishers, 1998. 640 p.

Dzherela iljustratyvnogo materialu:
1. Education in the UK. Available at: http://www.gtcs.org.uk/education-in-scotland/scotlands-education-system.aspx (accessed 16.11.2015).
2. Frank J. Raising Cultural Awareness in the English Language Classroom. English Teaching Forum, 2013, № 4, vol. 51, pp. 2–11.
3. Tablets vs. Textbooks. Pros and Cons. Available at: http://tablets-textbooks.procon.org/ (accessed 17.11.2015)

УДК – 371.333:811.111

Р. І. ВІКОВИЧ

ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ТЕЛЕНОВИН

Наведено короткий огляд основних досліджень з проблеми навчання аудіювання на основі аудіо- та відеоматеріалу. Визначено об'єктивні та суб'єктивні труднощі сприйняття на слух іншомовного тексту. Представлено результати опитування, проведеного серед студентів вищого навчального закладу щодо труднощів, з якими вони стикаються при прослуховуванні/перегляді інформаційних програм англійською мовою. Запропоновано чотири групи об'єктивних труднощів аудіювання англомовних теленовин: а) пов'язаних зі змістом аудіотексту; б) пов'язаних з мовною формою; в) пов'язаних з композиційно-смисловою структурою аудіотексту, г) пов'язаних з умовами пред'явлення англомовних інформаційних сюжетів. Визначені труднощі розглянуто на прикладі інформаційного повідомлення телеканалу CNN.

Ключові слова*: англомовні теленовини, опитування, об'єктивні труднощі, суб'єктивні труднощі.*

Р. И. ВИКОВЫЧ

ТРУДНОСТИ АУДИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕЛЕНОВОСТЕЙ

Приведен краткий обзор основных исследований по проблеме обучения аудированию на основе аудио- и видеоматериала. Определены объективные и субъективные трудности восприятия на слух иноязычного текста. Представлены результаты опроса, проведенного среди студентов высшего учебного заведения относительно трудностей, с которыми они сталкиваются при прослушивании/просмотре информационных программ на английском языке. Предложено четыре группы объективных трудностей аудирования англоязычных теленовостей: а) связанных с содержанием аудиотекста; б) связанных с языковой формой; в) связанных с композиционно-смысловой структурой аудиотекста; г) связанных с условиями предъявления англоязычных информационных сюжетов. Соответствующие трудности рассмотрены на примере информационного сообщения телеканала CNN.

***Ключевые слова**: англоязычные теленовости, опрос, объективные трудности, субъективные трудности.*

R. VIKOVYCH

DIFFICULTIES OF LISTENING COMPREHENSION OF ENGLISH TV NEWS

The article gives a brief overview of studies on teaching listening comprehension on the basis of audio and video files. Objective and subjective difficulties of comprehending a foreign language text have been defined. The results of a survey conducted among the students of higher linguistic school concerning the difficulties they face while listetning to / watching news programmes in English have been presented. Four groups of objective difficulties of English TV news comprehension have been suggested. These are difficulties: a) related to the content of audiotext; b) related to the linguistic form; c) related to the compositional and semantic structure of audiotext; d) related to the conditions of presenting English TV news. The defined difficulties have been analyzed on the example of a CNN news item.

***Keywords:** English TV news, survey, objective difficulties, subjective difficulties.*

Аудіювання є одним із найважливіших і найскладніших видів мовленнєвої діяльності. Дослідженню його присвячена велика кількість наукових праць. Загальні проблеми навчання аудіювання вивчали М. Л. Вайсбурд, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, А. Андерсон, Г. Бак, Т. Линч, Дж. Вілсон та ін. Проблемі навчання аудіювання в середній школі присвячені роботи Н. В. Єлухіної: науковець визначила труднощі розуміння іншомовного мовлення на слух і шляхи їх усунення. Також труднощі, які виникають у процесі навчання аудіювання, виявлені Н. Ю. Абрамовською. Розвиток умінь аудіювання за допомогою відео перебувають у центрі наукових розвідок Н. І. Бичкової, Н. Ю. Кириліної, С. П. Литвиненко, А. Алана, П. Аркаріо, С. Кордера, Дж. Лонергана, С. Стемплескі, Дж. Вілліса та інших вчених. Ознакою часу вбачається звернення дослідників до навчання аудіювання іншомовних програм, трансльованих радіо та телебаченням (А. Н. Богомолов, Н. А. Качалов, Н. Ю. Крилова, С. О. Могильовцев, Ю. А. Нікітіна, Л. В. Панова, С. О. Подопрігора).

Процес аудіювання супроводжується активною переробкою отриманої інформації у її зв'язку з тим лінгвістичним і прагматичним досвідом, який має аудитор, та оцінкою сприйнятого у внутрішньому мовленні [6, с. 4]. У результаті перед слухачем постають чимало труднощів. Англомовні теленовини (АТН) характеризуються певними особливостями, що можуть становити додаткові труднощі для аудитора. Тому обізнаність із труднощами, які несуть у собі тексти АТН під час їх прослуховування, дозволить формувати у студентів навички долати труднощі, що випливають з їхньої специфіки.

Мета статті – визначити основні труднощі, з яким стикається слухач під час сприйняття на слух та розуміння АТН.

Труднощі сприйняття іншомовного тексту на слух в методиці поділяються на об'єктивні та суб'єктивні. Суб'єктивні труднощі визначаються особливостями психіки аудитора, перцептивними і моторними передумовами, фактичними знаннями й уміннями, мотиваційними факторами, рівнем розвитку слухової пам'яті, уваги, мислення, уяви [2, с.123]. До об'єктивних відносять труднощі, пов'язані із мовними особливостями тексту, що звучить, і умовами, в яких проходить його сприйняття [5, с. 127–129; 7, с. 11] (рис. 1).

Труднощі, з якими стикається студент під час аудіювання АТН, ми визначали з урахуванням аналізу специфіки АТН [1], процесів їх сприйняття і розуміння та спираючись на дослідження Д. Бела [8].

Проілюструємо теоретичні висновки даними проведеного нами опитування, участь в якому взяли 22 студенти третього курсу, котрі вивчають англійську мову як спеціальність в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

До першої групи об'єктивних труднощів аудіювання АТН – пов'язаних зі змістом аудіо тексту – відносимо труднощі, зумовлені змістом інформаційного повідомлення, який може бути або пов'язаним з фоновими знаннями студентів певного віку, або бути абсолютно новим для студентів.

Знайомий зміст визнається більш сприятливим для сприйняття. 85 % опитаних студентів відзначили, що легшими для розуміння є новини, тематика яких стосується їх власних інтересів, а також ті, про які вони попередньо дізналися з українських ЗМІ. Інші 15 % респондентів відзначили, що важливим для розуміння ними новин є зв'язок тематики повідомлень з програмою з англійської мови – інакше кажучи, із знайомим предметним і лінгвістичним змістом. Найбільш знайомою, а тому і найлегшою для сприйняття більшість респондентів вважає культурно-розважальну тематику, на другому місці за ознакою обізнаності – науково-популярна, на третьому – суспільно-політична. Таким чином, сприйняття науково-популярних і суспільно-політичних АТН становить найбільші змістовні труднощі для студентів 3 курсу.

Рис. 1. Об'єктивні труднощі навчання аудіювання АТН.

До другої групи об'єктивних труднощів – пов'язаних з мовною формою – відносяться наступні.

Фонетичні (пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення) і акустичні (спричинені швидким темпом мовлення дикторів програми та відмінністю мови і вимови людей, у яких беруть спонтанні інтерв'ю на вулиці (vox populi), від стандартних) труднощі. Сюди можна також віднести наявність природного шумового фону (наприклад, шуму транспорту), який дуже часто зустрічається в новинах. Через велику кількість репортажів, що ведуться поза межами студії, з одного боку, забезпечується природній характер аудіювання в умовах реального спілкування, з іншого – це значно утруднює його.

Відповідаючи на запитання стосовно фонетичних труднощів сприйняття АТН, 88 % опитаних нами студентів вказали, що можуть розуміти лише мовлення дикторів та/або інших учасників програми, яке характеризується чіткою нормативною вимовою; лише 12 % студентів можуть розуміти, крім нормативної британської вимови, й американський варіант мовлення; 100 % опитаних відзначили, що їм складно розуміти мовлення, яке характеризується британськими регіональними акцентами.

Лексичні труднощі зумовлені особливим лексичним складом і синтаксисом телеповідомлення – наявністю специфічної лексики, властивої новинному дискурсу, неологізмів, кліше, ідіом, конотативної лексики, характерної для мови ЗМІ, політичних та інших термінів, назв реалій, організацій, імен політиків, дат, абревіатур, буквенних та цифрових позначок, скорочених форм, а також застосуванням різних стилістичних прийомів, спрямованих на досягнення сенсаційності та яскравості мовлення.

Стосовно лексичного наповнення сюжетів новин, то 75 % студентів зазначають, що можуть розуміти мовлення, в якому переважає загальновживана лексика, а також та, що вивчена ними в межах програми. Лише 18 % з них можуть легко розрізняти географічні назви та власні імена. Переважна більшість студентів (93 %) вказали на те, що мають значні труднощі у сприйнятті цифр і дат.

Граматичні труднощі зумовлюються характером мовних засобів і структурно-композиційними характеристиками аудіотексту, а деякі з них – й наявністю аналітичних форм, відсутніх у рідній мові.

Третя група труднощів, пов'язаних з композиційно-смисловою структурою аудіотексту, зумовлена специфічною структурою дискурсу АТН. Як зазначає Д. Бел, іноді саме незнання структури інформаційного повідомлення становить більші труднощі, ніж труднощі суто лінгвістичні [8, с. 7]. Тому кращому розумінню студентами теленовин сприятиме їхня обізнаність із структурною організацією новин, наповненням кожного структурного компонента, а саме: «анонс» – «повідомлення» – «коментар». До цієї групи відносимо також труднощі, пов'язані з наявністю великої кількості мікротем в одній програмі новин, індуктивним методом подачі інформації та часто відсутністю власної точки зору того, хто цю інформацію презентує (диктор у студії, репортер з місця події).

До четвертої групи відносяться труднощі, пов'язані з умовами пред'явлення АТН – одноразовістю пред'явлення. У цьому полягає одна з головних трудностей розуміння АТН у навчальному процесі, з чого випливає необхідність розвивати у студентів уміння розуміти аудіотекст з першого пред'явлення, як це відбувається у реальному житті.

До труднощів цієї групи відносимо також темп мовлення та обсяг повідомлення. Темп мовлення дикторів інформаційних програм є дуже швидким і становить на каналі Euronews 175−220 слів/хв, на каналі BBC 177−184 слів/хв [3, с. 57], на каналі CNN – 220 слів/хв. Пред'явлення інформації двома останніми із зазначених каналів є дуже складним для сприйняття переважною більшістю опитаних студентів (95 %), які зазначають, що повноцінно розуміти вони можуть лише інформаційні сюжети, які презентуються у повільному темпі.

Обсяг новинних повідомлень АТН, який варіює від дуже коротких (тривалістю до 2 хвилин) і до тривалих (до 10–15 хвилин), також є фактором, який становить, труднощі для слухачів. Хоча 90 % опитаних студентів зазначили, що можуть розуміти повідомлення будь-якої тривалості. У бесідах після опитування ми з'ясували таке: якщо при прослуховуванні коротких повідомлень, насичених фактичною інформацією, дуже складно сприймати всі факти тощо, то у більш тривалих повідомленнях складним є встановлення послідовності подій, причинно-наслідкових зв'язків між подіями, точок зору учасників подій тощо. Сюди також

відносимо труднощі, пов'язані з джерелом аудіювання (різних типів текстів) та презентації певної інформації на екрані (опори та орієнтири), наприклад, текст презентований у студії/з місця події, текст, який подається без/на фоні відеоряду, текст, що супроводжується різними типами відеоряду тощо. Одночасне пред'явлення аудіо- і відеоряду сприяє швидкості, точності та обсягу засвоєння інформацію [4]. Це поєднання, за даними Д. Бела, може спричинити труднощі сприйняття інформації, якщо між аудіо- і відео рядом є суттєві розбіжності або зчитування графічної інформації є складне само по собі. Звіримо ці дані з даними нашого опитування.

На думку 78 % студентів, легшим для сприйняття є мовлення, яке співпадає із картинкою. 88 % студентів вказали на те, що краще сприймають мовлення, яке супроводжується біжучим рядком із відповідною інформацією та надписами на екрані (заголовки, прізвища, посади). Однак 12 % респондентів стикаються із труднощами сприйняття АТН, тому, що не можуть покладатися на інформацію, подану у надписах, картах, схемах, діаграмах тощо.

Розглянемо визначені нами труднощі на прикладі відеосюжету новинного повідомлення, яке вийшло в ефір 8 квітня 2013 року у спеціальному випуску на телеканалі CNN [9].

Транскрип відосюжету

Margaret Thatcher: An Icon of Leadership Courage

DAN RIVERS, CNN SENIOR INTERNATIONAL CORRESPONDENT (voice-over): This is how many will remember Margaret Thatcher, the "Iron Lady." As the UK's first female party leader and prime minister, Margaret Thatcher, was one of the dominant figures of the 20th century, a politician who helped to mould parties other than her own. From a modest background as a grocer's daughter, she became immortalized in stone. She was easy to caricature, hated by some, revered by others. She did win three elections in a row. Before Thatcher, under a Labour government came the widespread strikes of the Winter of Discontent.

BERNARD INGHAM, MARGARET THATCHER'S PRESS SECRETARY: Many people in Britain in 1979 felt this country was probably ungovernable. They doubted whether Margaret Thatcher could govern it. Indeed, I suspect there were a lot of people who felt she might make it worse.

DAN RIVERS, CNN SENIOR INTERNATIONAL CORRESPONDENT (voice-over): But she faced up to union leaders like Arthur Skargill and his minors.

PETER OBORNE, COMMENTATOR: She came on and through sheer force of will, she changed the economic and political changes of such moments that we are still feeling their effects today 25 years on.

DAN RIVERS, CNN SENIOR INTERNATIONAL CORRESPONDENT (voice-over): Public housing was sold to tenants. State industries were privatized. Thatcher sought to create a nation of capitalist. The relentless drive left an imprint not just on her own conservatives, but on all of Britain's parties, forcing Tony Blair's new Labour Party to tack right to become electable. She was unfast when accused of lacking compassion.

MARGARET THATCHER, FORMER BRITISH PRIME MINISTER: I will not change just to court popularity.

DAN RIVERS, CNN SENIOR INTERNATIONAL CORRESPONDENT (voice-over): Thatcher restored Britain's clout in world affairs making a pal of her ideological soul mate Ronald Reagan, and insisting Mikhail Gorbachev was a man with whom the west could do business. But if she relished the wide international scene, she never much cared to see Britain getting closer to Europe.

THATCHER: We have not successfully rolled back the frontiers of the state in Britain only to see them re-imposed at the European level.

DAN RIVERS, CNN SENIOR INTERNATIONAL CORRESPONDENT (voice-over): She was told it was impossible to win a reduction in Britain's contribution to the European common market finances. She handbag her fellow European leaders until they gave her a rebate. She famously insisted on fighting a military campaign 8,000 miles from home to win back the Falkland Islands invaded by Argentina, a conflict which cost 250 British lives, but which cemented her reputation.

THATCHER: No longer the set man of Europe…

RIVERS: She never cracked the problems of Northern Ireland, although, again, she showed courage when the IRA blew up the conservative's conference hotel. In the end her strident style and the casualty ray rate in her Cabinets left her short of friends when it mattered.

Trouble came with her plans for local council finances. A flat rate tax that would have forced a duke and a dustman to pay the same provoked riots in the streets. Her colleagues were alarmed too by the growing vehemence of her Euro skepticism.

THATCHER: He wanted the council of ministers to be the Senate. No. No. No.

DAN RIVERS, CNN SENIOR INTERNATIONAL CORRESPONDENT (voice-over): In 1990, her own MP's began to doubt she could lead them to another victory. She was challenged for the party leadership and withdrew from the contest. Mortally wounded after her cabinet advised her it was all over.

THATCHER: We're very happy that we leave United Kingdom in a very, very much better state than when we came here 11-1/2 years ago.

RIVERS: As her car left Downing Street for the last time, she wept, but it wasn't long before she became Baroness Thatcher serving in Britain's upper chamber, the House of Lords.

Though this was the end of her time as a frontline politician, her influence and opinion still counted for years. Her appearance became rarer as her health deteriorated. She was too frail to attend the wedding of Prince William and Kate Middleton, but she did manage to get back to that famous doorstep one last time.

DAN RIVERS, CNN SENIOR INTERNATIONAL CORRESPONDENT: Margaret Thatcher's place in history is assured. She was granted a rare privilege of having her statue placed her at Westminster opposite that of Winston Churchill while she was still alive. Burt she was a divisive figure for many in Britain, symbolizing politics of the 1980s whose influence will be felt for many more decades to come. Dan Rivers, CNN, London.

Обране повідомлення відноситься до суспільно-політичної тематики, оскільки у ньому йдеться про життя та діяльність першої жінки прем'єр-міністра Великої Британії Маргарет Тетчер. Повне розуміння змісту цього відеосюжету вимагає від глядача певних знань про політичну та суспільну діяльність колишньої глави британського уряду, її заслуги та певні помилки на політичній арені, тобто дуже специфічних знань, якими мало хто із студентів володіє.

Ще одними труднощами, якими супроводжується це повідомлення, є фонетичні й акустичні труднощі, до яких відносимо дуже швидкий темп мовлення кореспондента та голосу за кадром, мовлення експертів різної вікової категорії, котрі дають інтерв'ю. Певні акустичні труднощі цього відеосюжету становлять уривки старих записів мовлення М. Тетчер дещо нижчої якості, а також мовлення у деяких епізодах на фоні шумів.

Лексичні труднощі відеосюжету пов'язані з наявністю прецизійної лексики, а саме: власних імен (Arthur Skargill, Tony Blair, Ronald Reagan, Mikhail Gorbachev, Winston Churchill), реалій (the Winter of Discontent), абревіатур (IRA, MP), дат (the 20th century, 1979, 25 years, 1990, 11-1/2 years ago, the 1980s), цифр (8000, 250) назв партій (Labour Party, the Conservatives), географічних назв (the Falkland Islands, Argentina), «хибних друзів перекладача» (decade, cabinet), економічних термінів (rebate, reduction, flat rate tax) тощо.

Труднощі, пов'язані з композиційно-смисловою структурою, зумовлені насиченістю великою кількістю фактів в одному сюжеті. Відео містить епізоди про діяльність М. Тетчер у різні періоди її діяльності. Інколи закадровий голос переривається окремими висловлюваннями М. Тетчер, які складно зрозуміти без контексту.

Труднощі, пов'язані з умовами пред'явлення АТН, зумовлені тим, що перегляд новин у телережимі унеможливлює зупинку та повтор відеосюжету. Обсяг повідомлення становить 4 хв. 55 сек. та перевищує обсяг, оптимальний для аудитора-початківця.

Певні труднощі розуміння змісту цього відеосюжету зумовлені презентацією інформації на екрані, зокрема тим, що у сюжеті відсутній біжучий рядок із ключовими фактами, які аудитор зміг би прочитати, якщо він не сприйняв певної інформації на слух.

Отже, визначено чотири групи об'єктивних труднощів сприйняття студентами АТН. Встановлено, що найлегшими для сприйняття студентами є новини каналу Euronews, а найскладнішими – каналу CNN. Успішність подолання аудитивних труднощів залежить також від індивідуально-психологічних особливостей аудитора: його пам'яті, уваги, інтересу, мовленнєвого слуху тощо, які можна розвивати, якщо правильно обрати методи навчання аудіювання.

Отримані результати дослідження відкривають додаткові перспективи для подальших розвідок цієї проблеми, зокрема, для виявлення труднощів під час аудіювання різних телепередач англійською мовою та пошуку шляхів для їх подолання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікович Р. І. Лінгвістичні передумови навчання аудіювання та обговорення англомовних теленовин / Р. І. Вікович // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2009. – № 63. – С. 44–48.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. – Вид. 2-е, випр. і перероб. / кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Могилевцев С. А. Формирование социокультурной компетенции на основе англоязычных информационных материалов спутникового телевидения (неязыковой вуз): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / С. А. Могилевцев. – Минск, 2002. – 166 с.
4. Панова Л. В. Обучение студентов 3 курса языкового вуза пониманию политического дискурса (на примере немецкоязычных текстов теленовостей): дис. канд. … пед. наук: 13.00.02 / Л. В. Панова. – Улан-Удэ., 2009. – 218 с.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.
6. Шпринберг Д. М. Обучение аудированию на III курсе языкового вуза (на материале английского языка): автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.02. / Д. М. Шпринберг. – Л., 1973. – 19 с.
7. Щукина И. В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.02. / И. В. Щукина. – М., 2009. – 20 с.
8. Bell D. TV News in the EFL/ESL Classroom: Criteria for selection. / D. Bell // TESL – EJ. 2003 – Vol. 7. – №.3. – P. 1–17. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej27/a2.html
9. Transcripts CNN. [Електрон. ресурс]. Режим доступу: http://transcripts.cnn.com/TRANSCRIPTS/1304/08/ctw.01.html

REFERENCES

1. Vikovych R. I. Linhvistychni peredumovy navchannya audiyuvannya ta obhovorennya anhlomovnykh telenovyn [Linguistic Prerequisites of Teaching Listening Comprehension and Discussion of TV News in English], Visnyk Chernihivs'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H.Shevchenka. Seriya : pedahohichni nauky : Zbirnyk. – Chernihiv.: ChDPU, 2009. – #63. – pp. 44–48.
2. Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchal'nykh zakladakh: Pidruchnyk [Methodology of Teaching Foreign Languages in Secondary School: a Textbook] Vyd. 2-e, vypr. i pererob. / Kol. avtoriv pid kerivn. S. Yu. Nikolayevoyi. – K.: Lenvit, 2002. – 328 p.
3. Mogilevtsev S. A. Formirovanie sotsiokul'turnoi kompetentsii na osnove angloyazychnykh informatsionnykh materialov sputnikovogo televideniya (neyazykovoi vuz) [Forming Sociocultural Competence on the Basis of the English Information from Satellite TV)]. Dis. kand. ped. nauk: 13.00.02 / Mogilevtsev Sergei Aleksandrovich. – Minsk, 2002. – 166 p.
4. Panova L.V. Obuchenie studentov 3 kursa yazykovogo vuza ponimaniyu politicheskogo diskursa (na primere nemetskoyazychnykh tekstov telenovostei) [Teaching the Third Year Students of Higher Linguistic School to Understand Political Discourse (on the example of German TV News)]. Dis. kand. ped. nauk: 13.00.02 / Panova Larisa Vasil'evna – Ulan-Ude., 2009. – 218 p.
5. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyi kurs: posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelei [Methodology of Teaching Foreign Languages: Basic Course. Textbook for Students and Teachers]. M.: ACT: Astrel', 2008. – 238 p.
6. Shprinberg D. M. Obuchenie audirovaniyu na III kurse yazykovogo vuza (na materiale angliiskogo yazyka) [Teaching Listening Comprehension to the Third Year Students of Higher Linguistic School: on the English Language Materials]. Avtoref. diss. na soisk. uchen. stepeni kand. ped. nauk.: – L., 1973. – 19 p.
7. Shchukina I. V. Metodika postroeniya mnogourovnevoi modeli obucheniya audirovaniyu v sisteme professional'noi podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka [Methodology of Building Multi-level Model of Teaching Listening Comprehension in the System of Professional Preparation of a Foreign Language Teacher] Avtoref. diss. na soisk. uchen. stepeni kand. ped. nauk Moskva, 2009. – 20 p.
8. Bell D. TV News in the EFL/ESL Classroom: Criteria for selection / D. Bell // TESL – EJ. 2003 – Vol. 7. – №.3. – P. 1–17. Available at: http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej27/a2.html
9. Transcripts CNN. Available at: http://transcripts.cnn.com/TRANSCRIPTS/1304/08/ctw.01.html

УДК 378.147:811.111 (045)

О. Є. МАРТИНЕНКО

ПРОЦЕДУРА ВІДБОРУ АНГЛОМОВНИХ АУДІОТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Розглянуто процедуру відбору аудіотекстів для навчання майбутніх перекладачів англомовного аудіювання в умовах заочної форми навчання. Визначено критерії відбору аудіотекстів для майбутніх перекладачів: основні (автентичності (структурна, лексико-фразеологічна, граматична і функціональна), відповідності програмним вимогам щодо рівня володіння іноземною мовою, жанрової співвіднесеності аудіотекстів з вимогами робочої навчальної програми) і допоміжні (новизни і мотиваційної цінності, доступності джерела в інтернеті, культурологічної автентичності аудіоповідомлень, врахування фонетичних й акустичних особливостей аудіотексту, реактивної автентичності аудіотекстів). Розкрито особливості таких жанрів, як інтерв'ю, новини, оголошення, короткі наукові тексти (уривки лекцій). Проаналізовано аудіотексти, які є валідними і невалідними для навчання майбутніх перекладачів англомовного аудіювання в умовах заочної форми навчання. Наведено приклади визначення відповідності/невідповідності аудіотекстів визначеним критеріям.

***Ключові слова**: процедура відбору аудіотекстів, майбутні перекладачі, заочна форма навчання, жанри аудіотекстів.*

Е. Е. МАРТЫНЕНКО

ПРОЦЕДУРА ОТБОРА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АУДИОТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Рассмотрена процедура отбора аудиотекстов для обучения будущих переводчиков англоязычному аудированию в условиях заочной формы обучения. Определены критерии отбора аудиотекстов для будущих переводчиков: основные (автентичности (структурная, лексико-фразеологическая, грамматическая и функциональная), соответствия програмным требованиям относительно уровня владения иностранным языком, жанрового соответствия аудиотекстов с требованиями робочей учебной программы) и дополнительные (новизны и мотивационной ценности, доступности источника в интернете, культурологической автентичности сообщений, учета фонетических и аккустических особенностей аудиотекста, реактивной автентичности аудиотекстов). Раскрыты особенности таких жанров, как интервью, новости, объявления, короткие научные тексты (отрывки лекций). Проанализированы аудиотексты, которые являются валидными и невалидными для обучения будущих переводчиков англоязычного аудирования в условиях заочной формы обучения. Приведены примеры определения соответствия/несоответствия текстов выделенным критериям.

***Ключевые слова**: процедура отбора аудиотекстов, будущие переводчики, заочная форма обучения, жанры аудиотекстов.*

O. MARTYNENKO

ENGLISH AUDIOTEXTS SELECTION PROCEDURE FOR TEACHING LISTENING COMPREHENSION TO FUTURE INTERPRETERS

The article focuses on considering the audiotexts selection procedure for teaching future interpreters listening comprehension in English by correspondence. The author defines components of audiotexts selection criteria for teaching future interpreters by correspondence: primary (structural, lexical, phraseological, grammatical, functional authenticity, compliance with the students' English language level program requirements, and genre correspondence) and secondary (novelty and motivation criterion, open source Internet criterion, cultural authenticity, phonetic and acoustic peculiarities, and reaction authenticity criterion).

Peculiarities of such genres of audiotexts as interview, announcements, news and lectures have been researched. Valid and invalid audiotexts for future interpreters have been analyzed. The examples of audiotexts correspondence/lack of correspondence to the defined criteria have been described.

***Keywords**: audiotexts selection procedure, future interpreters, correspondence education, genres of audiotexts.*

Формування англомовної компетентності в аудіюванні у майбутніх перекладачів потребує розробки і представлення процедури відбору аудіотекстів для навчання майбутніх перекладачів англомовного аудіювання в умовах заочної форми навчання (ЗФН), яка здійснюватиметься згідно з розробленими критеріями відбору аудіотекстів. Відповідно до вимог робочої програми [3] перед майбутніми перекладачами заочної форми навчання повстає завдання самостійного пошуку навчального аудитивного матеріалу, що супроводжується труднощами з боку студентів через їх необізнаність та недосвідченість щодо процедури відбору валідних аудитивних текстів. Загалом проблема процедури відбору аудіотекстів для навчання майбутніх перекладачів англомовного аудіювання в умовах заочної форми навчання є актуальною.

Процедуру відбору різних видів аудіотекстів для навчання студентів досліджують Н. В. Базіна (автентичні відеоматеріали для формування і розвитку вмінь аудіовізуальної рецепції), О. Ю. Бочкарьова (навчальний аудитивний матеріал для навчання майбутніх учителів англійської мови), Р. І. Вікович (англомовні теленовини), М. І. Заболотна (репортажі), О. В. Старостенко (текстовий матеріал для організації навчання аудіювання) та ін. Проте процедура відбору аудіотекстів таких жанрів, як інтерв'ю, новини, оголошення, короткі наукові тексти (уривки лекцій), для навчання майбутніх перекладачів англомовного аудіювання в умовах ЗФН є недослідженою.

Мета статті полягає у визначенні процедури відбору аудіотекстів для навчання майбутніх перекладачів англомовного аудіювання в умовах заочної форми навчання.

Результати дослідження спираються на визначені нами основні критерії відбору аудіотекстів для навчання майбутніх перекладачів англомовного аудіювання в умовах ЗФН, до яких ми відносимо автентичність (структурна, лексико-фразеологічна, граматична, функціональна), відповідність програмним вимогам щодо рівня володіння іноземною мовою, жанрова співвіднесеність аудіотекстів з вимогами робочої навчальної програми), і допоміжні: новизна і мотиваційна цінність, доступність джерела в інтернеті, культурологічна автентичність аудіоповідомлень, врахування фонетичних й акустичних особливостей аудіотексту, реактивна автентичність аудіотекстів.

Структурно автентичні аудіотексти, інформативну роль в яких відіграє заголовок, логічно побудовані і відрізняються змістовою, лексико-граматичною та формальною цілісністю. Аудіотексти, яким властива лексико-фразеологічна автентичність, насичені сталими виразами, характерними для англійської мови, специфічними термінами, колоквіалізмами, жаргонізмами, сленгом, вигуками, емоційно-оціночними прикметниками, фразеологізмами, що передають національну специфіку мови, надають текстам виразності, самобутності, експресивності. Ми переконані: для студентів прослуховування аудіотекстів, які мають лексико-фразеологічна автентичність, є однією з основних професійних потреб майбутніх перекладачів. Адже, згідно з висновками Департаменту усного перекладу в складі Єврокомісії (DG SCIC), недостатній рівень підготовки перекладачів зумовлений незнанням термінів і, відповідно, неповним розумінням змісту промов перекладачами, що негативно впливає на імідж сучасного перекладача [4, с. 5].

Вживання граматичних структур, властивих англійській мові, наприклад, герундіальних, інфінітивних зворотів, використання заперечення, інверсії, характеризує аудіотекст як граматично автентичний і сприяє зниженню міжмовної інтерференції [1, с. 80]. Функціональна автентичність реалізується в природному відборі лінгвістичних засобів, характерних різним стилям мовлення, оптимальному використанні засобів думки в певній ситуації, серед яких еліптичність, вживання скорочених форм насиченість термінами, власними іменами.

Наступним критерієм відбору аудіотекстів для майбутніх перекладачів є відповідність програмним вимогам щодо рівня володіння іноземною мовою, згідно з яким мовний матеріал

таких аудіотекстів повинен відповідати програмній тематиці («Засоби масової інформації», «Театр», «Медицина і здоров'я») та рівню володіння англійською мовою B2.1 [3]. Відповідно до критерію жанрової співвіднесеності аудіотекстів з вимогами робочої навчальної програми для майбутніх перекладачів другого року навчання у вузі прослуховування аудіотекстів таких жанрів, як інтерв'ю, новини, оголошення, короткі наукові тексти (уривки лекцій), є пріоритетним. Аудіотексти, які характеризуються новизною і мотиваційною цінністю, неповторні й оригінальні та покликані спричинити природний інтерес у слухача, зацікавити його новими фактами, подіями, зумовлюючи бажання слухати і думати [2, с. 88]. Для майбутніх перекладачів ЗФН роль мотивації часто є визначальною.

Критерій доступності джерела в інтернеті передбачає використання навчального аудіоматеріалу, який перебуває у вільному доступі на інтернет-сайтах і подкастах. Такі аудіоповідомлення загальнодоступні, різноманітні, насичені мовними кліше, тож можуть використовуватися студентами у зручний для аудіювання час і є автентичними зразками мовлення дикторів з різними акцентами. Інтернет-сайти і подкасти, які в межах нашого дослідження є джерелами відбору аудитивного матеріалу для навчання аудіювання майбутніх перекладачів другого року навчання в умовах ЗФН, наступні: BBC 6 minute English, BBC Podcasts, BBC Skillswise, BBC Україна, British Council Listen and Watch, China 232, CNN, Digital Trends, English Club, ESL pod, Breaking News English, Business English Pod, One Stop English, LinkEngPark, Listen to English, Nifter.com, The White House, TED, VOA Learning English (American English), YouTube.

Характерна ознака культурологічної автентичності аудіоповідомлень – наявність лексичних одиниць з національно-культурною семантикою. Соціокультурні і країнознавчі знання аудіотекстів допомагають майбутнім перекладачам у професійній діяльності, водночас несучи виховну й освітню цінність. Аудіоповідомлення, в якому присутні зовнішні звукові подразники тривалістю не більше 3–4 хвилини та представлене у нормальному темпі, відповідає критерію урахування фонетичних й акустичних особливостей аудіотексту. Аудіотексти відповідно до критерію реактивної автентичності, містять окличні речення, вигуки, риторичні підсилювальні конструкції, оцінювальні слова, розділові запитання, готуючи тим самим студентів до адекватного сприймання почутого емоційно-забарвленого повідомлення з наступним відтворенням такого повідомлення іншою мовою, зберігаючи при цьому характер вихідного тексту.

Спираючись на визначені нами критерії відбору аудіотекстів для навчання аудіювання майбутніх перекладачів та інтернет-ресурси, які слугують джерелами навчальної аудіоінформації, представимо процедуру відбору аудіотексту англійською мовою, призначеного для навчання майбутніх перекладачів, на прикладі аудіоповідомлення «Man's Life Saved After Tapeworm Removed from Brain» (http://learningenglish.voanews.com/content/article/3051633.html). Представляємо повний скрипт обраного аудіотексту: From VOA Learning English, this is the Health & Lifestyle report.

A California man who was feeling sick almost died recently from a shocking cause.

26-year-old Luis Ortiz went to a hospital because of a headache and nausea. When doctors examined him, they were shocked to find a tapeworm larva in his brain.

The story gets stranger. The larva was still alive. The creature had caused a cyst to form inside his head. The cyst was restricting the flow of liquids to different areas of his brain. The situation was so serious that doctors said they had to perform an emergency operation to remove the larva.

The Associated Press reports that a doctor who operated on Ortiz told him he had only 30 minutes to live. The California man told ABC News that when the doctor pulled the worm out of his head, it was still moving.

Luis Ortiz was a student at California State University in Sacramento. He began experiencing headaches in late August, he told a local newspaper. But Ortiz said he did not think the headaches were serious. In September, he visited a friend and his parents in another city. That is when the pain got worse. His mother reportedly saw Ortiz throwing up. She took him to a hospital emergency room.

Ortiz told ABC News that he was «shocked». He said he «couldn't believe something like that would happen» to him. He said he did not know there was a parasite trying to ruin his life.

The doctors saved Ortiz's life. However, the surgery also affected it. According to ABC News, Ortiz had to drop out of school and move back home. It said, for now, he is not permitted to work or drive a vehicle.

Tapeworms and other parasitic worms usually infect a person's intestinal system. In rare cases, they infect the brain. Doctors suspect Ortiz ate something containing the tapeworm. You can get a tapeworm from food that is unclean, and contaminated with tapeworm eggs. People can get them from eating infected, undercooked or uncooked pork. Another type of tapeworm can infect beef.

The U. S. Centers for Disease Control and Prevention says the U.S. has about 1,000 reported cases of tapeworms each year. The CDC adds that tapeworms are more common in developing countries with poor public health systems.

According to CDC officials, signs of infection with a parasitic worm include stomach pain, nausea, loss of appetite and weight loss. Others signs are a lasting headache and vomiting.

The best way to avoid a tapeworm infection is to wash fruits and vegetables. Also, make sure meat is cooked thoroughly. The CDC suggests cooking all meats to an internal temperature of at least 63 degrees Celsius.

Separately, the CDC says tapeworms could spread cancer. This comes after studying the case of a Colombian man who died after "catching» the disease from a tapeworm that had infected him.

I'm Anna Matteo. (YouTube video Courtesy of CBS News. Anna Matteo wrote this piece for Learning English based on reports from VOA News, ABC, USAToday and CBS. George Grow was the editor.)

Обраний аудіотекст є автентичним дискурсом, пов'язаний однією темою − реальним випадком із життя американського хлопця. Структурна автентичність допомагає прослідкувати порядок викладення матеріалу автором і розкривається у причинно-наслідкових зв'язках, логічно пов'язаних між собою за змістом і за допомогою слів-зв'язок. Вибір структури тексту і форма викладення матеріалу (новини) сприяють експресивності та емоційній забарвленості тексту. Дотримана також лексична автентичність: студенти знайомляться з новими лексичними одиницями з теми «Медицина та здоров'я». Заголовок тексту викликає цікавість і створює відчуття неймовірності, неможливості, що одразу привертає увагу слухача. Представлений аудіотекст є граматично автентичним, оскільки відповідає нормам мови і не спричиняє труднощів у сприйнятті і розумінні при використанні теперішніх і минулих простих часів англійського дієслова. Функціональна автентичність досягається через використані мовні засоби (епітети, специфічні медичні терміни, експресивно-сталі сполучення), адекватні жанру новин.

Відповідно до робочої програми [3] аудіотекст є зразком новинного жанру, відповідає рівню В2.1 і зазначеному в цій програмі змістовому модулю «Медицина та здоров'я». Новизна і мотиваційна цінність аудіотексту виявляються у нестандартності описаної події, зумовлюючи інтерес у слухача і, як наслідок, мотивуючи студентів до подальшого прослуховування.

Аудіоповідомлення, викладене у всесвітню мережу 16 листопада 2015 р., відібрано на провідному аудіосайті VOA Learning English. Культурологічна автентичність аудіоповідомлення досягається вживанням власних назв американських установ, організацій, центрів, які є зразками соціокультурної інформації. У тексті враховано фонетичні й акустичні особливості аудіотексту цього жанру, реактивну автентичність реалізовано завдяки емоційно-забарвленому голосу диктора та відзначенню найбільш критичних подій, описаних у тексті. Представимо процедуру відбору аудіоматеріалу у таблиці 1.

Таблиця 1

Аналіз аудіотексту щодо відповідності відбору аудіоматеріалів визначеним критеріям

Критерій	Відповідність критерію
1. Автентичність: а) структурна автентичність	
«Медицина Man's Life Saved After Tapeworm Removed from Brain».	Інтригуючий заголовок тексту зумовлює інтерес слухачів.
He began experiencing headaches in late August, he told a local newspaper. But Ortiz said he did not think the headaches were serious. The doctors saved Ortiz's life. However, the	Речення містять причинно-наслідкові зв'язки, логічно пов'язані між собою за змістом та за допомогою слів-зв'язок, що допомагає прослідкувати порядок викладення матеріалу

surgery also affected it.	автором.
б) лексико-фразеологічна автентичність	
A headache and nausea, vomiting, intestinal system, to drop out of school, make sure.	Текст лексично автентичний завдяки використанню специфічних термінів, фразових дієслів, ідіом.
в) граматична автентичність	
The story gets stranger. The larva was still alive.... In September, he visited a friend and his parents in another city. That is when the pain got worse....	Більшість речень є розповідними двоскладовими у Present і Past Simple.
г) функціональна автентичність	
а) a shocking cause; б) to perform an emergency operation; в) a parasite trying to ruin his life.	Характерні для публіцистичного стилю мовні засоби: а) епітети; б) експресивно-сталі сполучення; в) уживання термінів у переносному значенні.
2. Відповідність програмним вимогам щодо рівня володіння іноземною мовою	
Об'ємне висловлювання, представлене одним оповідачем, адекватна структура висловлювання, помірне вживання ідіоматичних висловлювань, легкий фоновий шум, аудіотекст складний змістово та лінгвістично, оформлений відповідно до нормативної вимови.	Відповідність рівню B2.1, який передбачає розуміння на слух об'ємних висловлювань, документальних радіопередач, лекцій, слідкування за складною аргументацією новин, програм про поточні події на знайомі теми, розуміння записів нормативного мовлення суспільно-професійної та академічної тематики, визначення поглядів, ставлення, настрою і тону мовця.
3. Жанрова співвіднесеність аудіотексту з вимогами робочої навчальної програми	
Новинний репортаж «Man's Life Saved After Tapeworm Removed from Brain».	Тематичний модуль 3: Медицина і здоров'я. Сучасна медична наука.
4. Новизни і мотиваційної цінності	
...doctors ... were shocked to find a tapeworm larva in his brain.	Опис надзвичайної події.
5. Доступність джерела в інтернеті	
Аудіотекст розміщено на VOA Learning English (http://learningenglish.voanews.com/content/article/3051633.html)	Англомовний сайт, на якому представлені аудіо- і відеозаписи, озвучені американськими дикторами і акторами.
6. Культурологічна автентичність	
The Associated Press, The U.S. Centers for Disease Control and Prevention, ABC News, California State University in Sacramento.	Власні назви американських установ, організацій, центрів.
7. Урахування фонетичних й акустичних особливостей аудіотексту	
Тривалість 4:11 хв., лектор жіночої статі, чітка дикція, нормальний темп.	Відповідає вимогам вимови сучасної нормативної англійської мови.
8. Реактивна автентичність аудіотекстів	
... feeling sick, ... died, ... were shocked, ... it was still moving.	Емоційне забарвлення голосу диктора, інтонаційне виділення найбільш важливої інформації.

На противагу проаналізованому вище аудіотексту наведемо приклади аудіоповідомлень, які не відповідають визначеним нами критеріям відбору аудіотекстів для навчання аудіювання майбутніх перекладачів ЗФН. Аудіотекст «Can we eat to starve cancer?» відповідає критеріям структурної і граматичної автентичності (логічно побудована розповідь, вживання граматично-простих речень), критерію жанрової співвіднесеності аудіотекстів з вимогами робочої навчальної програми (уривок лекції за тематичним модулем «Медицина і здоров'я. Сучасна медична наука.»), критерію доступності джерела в інтернеті (англомовний сайт TED:

http://www.ted.com/talks/william_li?language=en#t-466193). Проте рівень лексико-фразеологічного наповнення аудіотексту занадто складний для студентів другого року навчання, насичений складними медичними термінами, що є основною перешкодою сприйняття тексту й унеможливлює розуміння тексту студентами з першого разу. Отже, цей текст не відповідає критеріям лексико-фразеологічної автентичності і критерію відповідності програмним вимогам щодо рівня володіння іноземною мовою.

Іншим зразком аудіотексту, який недоцільно використовувати для навчання аудіювання майбутніх перекладачів другого року ЗФН, є інтерв'ю «The wrong way to handle a rude patient» (https://www.youtube.com/watch?v=EPP7dCDUEaY). Незважаючи на те, що відеоінформація вищезгаданого повідомлення відповідає критеріям новизни і мотиваційної цінності (пізнавальна захоплююча інформація), критерію доступності джерела в інтернеті (платформа для поширення відео YouTube), реактивної автентичності аудіотекстів (емоційні вигуки, інтонаційно-забарвлені фрази), жанрової співвіднесеності аудіотекстів з вимогами робочої навчальної програми (інтерв'ю за тематичним модулем «Медицина і здоров'я. Сучасна медична наука»), мовлення акторів насичене вульгаризмами, грубими словами, ненормативною лексикою, що не відповідає критерію лексико-фразеологічної автентичності. Демонстрація компроментуючої, агресивної, ворожої поведінки пацієнта з адміністратором також дає нам підстави не рекомендувати цей аудіотекст через невідповідність критерію культурологічної автентичності та відсутність виховної і освітньої цінності.

Отже, процедуру відбору аудіотекстів для навчання майбутніх перекладачів англомовного аудіювання в умовах ЗФН необхідно здійснювати відповідно до основних і допоміжних критеріїв відбору аудіоінформації, що позитивно впливає на формування мовленнєвих навичок і визначає подальший розвиток аудитивних вмінь студентів.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці відповідної підсистеми вправ для формування англомовної компетентності в аудіюванні інтерв'ю, новин, оголошень, лекцій в межах тематики, передбаченої робочою програмою для майбутніх перекладачів другого року ЗФН.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікович Р. І. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англомовних теленовин: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Р. І. Вікович. − К., 2010. − 359 с.
2. Гончар И. А. Модель обучения аудированию иноязычного текста / И. А. Гончар // Мир русского слова. – 2010. – № 1. – С. 86–92.
3. Робоча програма з англійської мови для студентів ІІ курсу за напрямом підготовки 6.020303 Філологія (Переклад (англійська)). КНЛУ. – К., 2015. – 18 с.
4. Світлична О. Р. Методика навчання майбутніх перекладачів усного послідовного двостороннього перекладу у фінансово-банківській галузі іноземної: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Р. Світлична. – Дніпропетровськ, 2015. – 354 с.

REFERENCES

1. Vikovych R. I. Metodyka navchannya studentiv movnyx specialnostej audiyuvannya anglomovnyx telenovyn. Diss. kand. ped. nauk [Methodology of teaching students of language specialities news in English PhD ped. diss.] Kyiv, 2010. − 359 p.
2. Gonchar Y. A. Model` obucheny`ya audy`rovany`yu y`noyazыchnogo teksta [Model of teaching foreign text listening comprehension] My`r russkogo slova, 2010. – # 1. – pp. 86–92.
3. Robocha programa z anglijs`koyi movy` dlya studentiv II kursu [English Language Working Programme for second year stuents] – Kyiv, 2015. – 18 p.
4. Svitlychna O. R. Metodyka navchannya majbutnix perekladachiv usnogo poslidovnogo dvostoronnogo perekladu u finansovo-bankivs`kij galuzi inozemnoyi: Diss. kand. ped. nauk [Methodology of teaching future interpreters oral consecutive translation in Finance PhD ped. diss.] Dnipropetrovsk, 2015. – 354 p.

УДК: 378.016:811.112.2

І. А. БАРТОШ

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Визначено сутність соціальної сфери та її головні функції (соціально-діагностична, прогностична, соціально-комунікативна, правозахисна, превентивна, психотерапевтична, соціально-педагогічна, соціально-економічна, контрольно-наглядова, організаційно-управлінська, рекламно-пропагандистська, соціально-медична, науково-дослідна, освітня). Проаналізовано особливості формування компетентності іншомовного говоріння як мовного процесу. З'ясовано психологічні передумови зародження говоріння та відзначено важливість компетентності говоріння для соціального працівника. Охарактеризовано такі види говоріння, як діалогічне та монологічне мовлення, проаналізовано їх основні компетентності. Доведено, що діалогічне й монологічне мовлення є важливими складовими навчання говоріння майбутніх працівників соціальної сфери. Окреслено основні підходи щодо навчання вказаних видів говоріння.

***Ключові слова**: соціальна сфера, соціальна робота, соціальний працівник, говоріння, компетентнсты говоріння, усне мовлення, діалогічне мовлення, монологічне мовлення.*

И. А. БАРТОШ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЯ НЕМЕЦКИМ ЯЗЫКОМ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Определена сущность социальной сферы и её главные функции (функция развития личности, функция социальной стабильности, демографическая функция, перераспределительная функция, функция стимулирования экономического развития). Проанализированы особенности компетенции говорения как языкового процесса. Выяснены психологические предпосылки зарождения говорения и подчёркнута важность компетенции говорения для социального работника. Охарактеризованы такие виды говорения, как диалогическая и монологическая речь, проанализированы их основные компетентности. Доказано, что диалогическая и монологическая речь являются важными составляющими обучения говорения будущих работников социальной сферы. Очерчено основные подходы обучения указанных видов говорения.

***Ключевые слова**: социальная сфера, социальная работа, социальный работник, говорение, компетенция говорения, устная речь, диалогическая речь, монологическая речь.*

I. BARTOSH

MODERN TECHNIQUES OF TEACHING FUTURE SOCIAL SPHERE WORKERS SPEAKING THE GERMAN LANGUAGE

The article is dedicated to defining the essence of the notion "social sphere" and outlining the main functions of the social sphere, namely the functions of personality development and social stability, the demographic function as well as the functions of redistribution and economic growth stimulation. The peculiarities of speaking competence as a language process have been also elucidated in the article. Moreover, the article sheds light on the study of the psychological preconditions of the formation of speaking. The article provides an insight into the peculiarities of competence in building up dialogues and monologues and defines the importance of this competence in the career of a social worker. Such types of speaking as a dialogue and a monologue are characterised in the article and it has been proved that these types are the significant aspects in the process of teaching speaking to future workers of the social sphere. In addition, the article outlines the chief methods of teaching communication with the help of dialogues and monologues. The specifics of dialogues and

monologues have been analysed from a psychological perspective. The conditions of the successful formation of competence in building up dialogues and monologues have been outlined.

***Key words**: social sphere, social work, social worker, speaking, speaking competence, oral speech, dialogue, monologue.*

Проблема формування компетентності говоріння майбутніх працівників соціальної сфери перебуває на межі багатьох наук: філології, соціальної психології, педагогіки, методики викладання іноземних мов (далі ІМ). Як зазначає В. В. Черниш, міжособистісна комунікативна взаємодія зумовлена професійним володінням лінгвістичними, екстралінгвістичними засобами, механізмами психологічного впливу, розмаїттям виховних засобів, прийомів, методів і форм роботи тощо [6, с. 8].

У роботі соціального працівника велику роль відіграє те, як він спілкується зі своїми підопічними. Володіння мистецтвом говоріння – чи не найважливіша складова успішної роботи в соціальній сфері. Адже важливо не лише вміти слухали співрозмовника, осягнути суть сказаного, зрозуміти проблему, запобігти конфліктним чи критичним ситуаціям, наводячи логічні аргументи, а й спробувати вирішити проблему.

Аналіз наукової літератури щодо навчання говоріння свідчить, що цю проблему розглядали С. В. Гапонова, Н. Л. Драб, Н. В. Кузьміна, Л. І. Морська, С. Ю. Ніколаєва та інші науковці. Оскільки компетенція говоріння є багатовимірним процесом, її вивчення здійснювалося з точки зору педагогіки (І. І. Барахович, Я. Л. Коломийський, Н. В. Кузьміна та ін.), психології (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін та ін.). Для дослідження навчання говоріння німецькою мовою майбутніх працівників соціальної роботи нами опрацьовано праці таких вчених, як Н. І. Кривоконь, А. В. Фурман, М. В. Підгурська, М. П. Лукашевич, І. І. Мигович. Однак, проаналізувавши наукові праці, ми дійшли висновку, що проблема методики формування навчання говоріння ІМ майбутніх соціальних працівників не була предметом окремого наукового дослідження вчених.

Мета статті – визначити сутність і функції соціальної сфери, розкрити особливості навчання іншомовного говоріння як мовного процесу та показати важливість говоріння ІМ для соціального працівника.

Насамперед визначимо поняття «соціальна сфера». Воно увійшло в соціально-гуманітарну літературу в кінці XIX ст. у відповідь на соціальну потребу суспільства у змістовому відображенні практичної діяльності людей, які допомагали бідним. Започаткування в 1890-х роках у Великій Британії лекційної роботи щодо роз'яснення та поширення знань про благодійну діяльність і відкриття у 1899 р. першого у світі Інституту підготовки соціальних працівників в Амстердамі (Голландія) спричинили появу відповідних навчальних курсів із соціальної роботи як навчальної дисципліни. Цього ж року у США вийшла книга М. Річмонд «Дружній візит до бідняків: керівництво для тих, хто працює у благодійних організаціях», де чи не вперше описано науково обґрунтовані методи соціальної роботи [2, с. 5]. Отже, соціальна робота стає об'єктом наукового осмислення, чим започатковується поява її теорії і становлення як напряму наукових досліджень.

На думку В. А. Скуратівського, О. М. Палій, Е. М. Лібанової, соціальна сфера – це сфера життєдіяльності людського суспільства, де реалізуються інтереси класів, соціальних груп, етнонаціональних спільнот, що охоплює широку палітру соціального простору: від умов праці, побуту, здоров'я до соціально-класових, етнонаціональних, сімейно-шлюбних відносин [4, с. 344]. В. І. Куценко та Я. В. Остафійчук розглядають соціальну сферу під іншим кутом зору, зокрема, як сферу діяльності людей, результатом якої є послуги, що задовольняють потреби суспільства й окремих його членів і пов'язані зі створенням доданої вартості [1, с. 340].

Система соціальної допомоги пройшла шлях від філантропного підходу в підтримці соціально вразливих верств населення, людей, які потрапили у ту чи іншу скрутну життєву ситуацію, до появи такого виду професійної допомоги, як соціальна робота, що призначена створювати засадничі умови не тільки для соціального забезпечення громадян, а й для розвитку їхніх можливостей і вміння вибудовувати своє життя, мобілізовувати внутрішні ресурси у здоланні життєвих криз і колізій, позитивно самореалізуватися у громадянському та

особистому повсякденні. Людина не може існувати без соціуму, тому ми постійно зіштовхуємося з різноманітними проявами соціальної діяльності. Чим більше розвивається людина, тим більш розвиненою стає і соціальна сфера. Повертаючись назад, не можна недооцінювати найважливіші історичні події, які, власне, і стали істотними важелями у розвитку тих чи інших форм соціальної допомоги. Отже, становлення соціальної роботи як науки пройшло тривалий шлях [5, с. 11].

Враховуючи роль та значення галузей соціальної сфери для будь-якої країни, можна виокремити функції, які виконує соціальна сфера в забезпеченні соціально-економічного розвитку держави. Л. Т Тюптя та І. Б. Іванова визначають 14 функцій соціальної роботи: соціально-діагностична, прогностична, соціально-комунікативна, правозахисна, превентивна, психотерапевтична, соціально-педагогічна, соціально-економічна, контрольно-наглядова, організаційно-управлінська, рекламно-пропагандистська, соціально-медична, науково-дослідна, освітня.

В нашій статті ми проаналізуємо найголовніші функції.

1. Соціально-діагностична: вивчення особливостей групи, прошарку, особи, ступеня і спрямованості на них мікро- та макрофакторів середовища; диференційовані, індивідуалізовані і точно визначені проблеми клієнтів для організації надання допомоги, підтримки, захисту; вивчення, аналіз та оцінювання об’єктів соціальної роботи (індивідів, сімей, груп); діагностика результативності процесу співробітництва.
2. Соціально-комунікативна: встановлення контактів з тими, хто потребує допомоги і підтримки, організація обміну інформацією, сприяння включенню різних інститутів суспільства в діяльність соціальних служб, допомога у сприйнятті та розумінні іншої людини; формування стратегії і тактики співробітництва соціального працівника з клієнтами.
3. Правозахисна: використання законів і правових актів, спрямованих на надання допомоги, підтримка і захист населення, яке проживає в країні і за її межами; використання правових норм для захисту прав та інтересів клієнтів, сприяння у застосуванні засобів державного примусу і реалізації юридичної відповідальності щодо осіб, які вдаються до прямих чи опосередкованих протиправних дій щодо клієнтів.
4. Психотерапевтична: організація різного консультування, коригування міжособистісних стосунків, допомога в соціальній реабілітації всім, хто потребує допомоги, сприяння соціальній адаптації особи.
5. Соціально-педагогічна: виявлення інтересів і потреб людей у різних видах діяльності (виховній, навчальній, освітній, культурно-дозвільневій, спортивно-оздоровчій діяльності, технічній, художній творчості, туризмі), залучення до роботи різних установ, організацій, громадськості, творчих та інших спілок, спеціалістів, тренерів, організаторів культурно-дозвільневої, туристично-краєзнавчої роботи, сприяння соціалізації особистості [5, с. 37].

Як бачимо, роль та розвиток соціальної сфери необхідні для успішного розвитку суспільства, а вказані функції сприятимуть глибшому розумінню об’єкта дослідження.

З’ясувавши історію виникнення соціальної діяльності, її визначення та функції, розглянемо важливість формування навчання говоріння для майбутніх працівників соціальної сфери.

Іншомовне говоріння – невід’ємна частина роботи успішного соціального працівника, тому зупинимось детальніше на цьому виді мовленнєвої діяльності та його зв’язку із соціальною роботою.

Відомо, що говоріння забезпечує усне спілкування ІМ в діалогічній (паралельно з аудіюванням) і монологічній формах. Воно спрямоване до однієї особи або необмеженої кількості осіб. Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба; предмет — думки того, хто говорить; продукт – висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання [3, с. 298]. Розглянемо формування навчання говоріння на психологічному рівні.

Процеси породження і сприймання мовлення вивчали багато вчених: психолінгвісти, психофізіологи, психологи (Л. С. Виготський, А. Р. Лурія, М. І. Жинкін та ін). Спочатку в певній ситуації виникає мотив висловлювання, що позначає початковий момент породження мовлення, і відповідно – комунікативний намір того, хто говорить. Такий намір визначає роль мовця як учасника спілкування, конкретну мету його висловлювання: чи він про щось запитує,

щось стверджує, закликає до чогось, засуджує чи схвалює, радить, вимагає тощо. На цьому рівні мовець уже знає, про що говорити, у нього виникає загальний задум майбутнього висловлювання, який поки що не має свого мовного втілення, але вже існує в предметно-зображальному коді.

Задум стосується тексту/висловлювання загалом: в ньому проявляється основна теза тексту, тобто попередній смисловий план, який уточнюється мовцем впродовж усього процесу його реалізації. Далі оформляється задум відбором мовних засобів – граматичних структур. Він реалізується спочатку у внутрішньому мовленні, де створюється потенціальна мовленнєва схема висловлювання. Навіть при безпосередньому повідомленні своїх думок у момент виникнення їх вираженню в зовнішньому мовленні передує поява мовленнєво-моторних імпульсів, які хоч на мить випереджають вимову слів.

Внутрішнє іншомовне мовлення еліптичне, побудоване за принципом конспекту, йому властива згорнутість, воно не озвучене. Далі включається голосовий апарат і сформоване висловлювання артикуляцією та інтонуванням втілюється в зовнішньому (озвученому) мовленні. Породження усного висловлювання супроводжується слуховим контролем, завдяки чому постійно здійснюється зворотний зв'язок, що забезпечує відповідність висловлювання задуму.

У спілкуванні рідною мовою, мовець думає лише про те, що сказати і в якій послідовності. Ці дії перебувають на рівні свідомої провідної діяльності. У говорінні іноземною мовою (за умови недостатнього рівня володіння нею) ці операції стають помітними через відсутність міцних зв'язків між мовленнєвим задумом та мовними засобами його вираження, які існують у носіїв мови. Тому умовою здійснення діяльності говоріння є наявність мовленнєвих автоматизмів або мовленнєвих навичок: граматичних, лексичних, вимовних (артикуляційних та інтонаційних). Вказані навички становлять операційний рівень говоріння як уміння.

Вивчаючи компетентність говоріння, розрізняємо дві її форми: діалогічне та монологічне мовлення. Розглянемо детальніше кожну з них.

На думку С. Ю. Ніколаєвої, діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. У межах мовленнєвого акту кожен з учасників почергово є як мовцем (ініціатор спілкування – адресант) і слухачем (партнер у спілкуванні – адресат). Щодо компетентності діалогічного мовлення у працівника соціальної сфери, то воно передбачає, що мовець, відповідно до певної ситуації, буде варіювати своєю комунікативною поведінкою, вмітиме планувати та корегувати спілкування з іншою людиною, опираючись на національно – культурні фактори, психологічні особливості кожної людини. На формування компетентності діалогічного мовлення соціального робітника впливає рівень сформованості інтелектуальних умінь. Отже, велику роль відіграє вміння передбачити можливу фразу співрозмовника, класифікувати, систематизувати і критично оцінювати отриману у процесі спілкування інформацію та відповідно на неї реагувати, використовувати як фактичну інформацію, так і свою власну точку зору, власні коментарі з теми, що обговорюється [3, с. 302]. Для успішного ведення діалогу соціальний робітник повинен володіти певними уміннями, а саме: вміти передбачити та спланувати свою мовленнєву діяльність, правильно вибрати зміст акту спілкування, вміти спонтанно реагувати на репліки співрозмовника та орієнтуватись в умовах спілкування. Із сказаного вище робимо висновок, що на формування та розвиток уміння вести діалогічне спілкування впливає рівень сформованості мовленнєвих навичок.

Розглянемо діалогічне мовлення з психологічної точки зору.

Як зазначає С. Ю. Ніколаєва [3, с. 304], діалогічне мовлення, як і будь який інший вид мовленнєвої діяльності, вмотивоване. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає не завжди. Часто необхідно створювати умови, що будуть спонукати майбутніх працівників соціальної сфери до діалогу. Крім того, варто подбати про психологічний клімат, доброзичливі стосунки та зацікавленість у роботі, що буде вмотивовувати до спілкування. У реальному процесі спілкування комунікативні ситуації виникають, як правило, самі собою, адже це природні ситуації. Щоб навчитися правильно використовувати свої вміння та навички, такі ситуації створюються штучно. Звичайно, вони потребують деталізації та забезпечення спеціальних умов. Зауважимо, що формування компетентності в діалогічному мовленні тісно пов'язане із формуванням іншомовної компетентності в монологічному мовленні.

Монологічне мовлення – це усна мовленнєва форма спілкування, що передбачає зв'язне й неперервне висловлювання однієї особи, звернене до одного або кількох слухачів, співрозмовників (іноді до самого себе). Передбачається, що мовець уміє планувати, здійснювати і коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання іншомовного мовлення в різних типах монологічних висловлювань відповідно до конкретної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання й комунікативного наміру та згідно з правилами спілкування в цільовій національно-культурній спільноті. Монологічне мовлення ґрунтується на складній і динамічній взаємодії відповідних умінь, навичок, знань і комунікативних здібностей особистості. Успішність формування компетентності монологічного мовлення залежить від рівня розвитку його вмінь, сформованості мовленнєвих навичок, обсягу набутих і засвоєних знань про цей вид спілкування і динамічної взаємодії зазначених складових на основі загальних комунікативних здібностей. На формування компетентності монологічного мовлення також впливає ступінь розвитку в учнів інтелектуальних умінь, наприклад, уміння планувати і програмувати (укладати розгорнуту смислову програму) мовленнєві висловлювання, вміння дотримуватися причинно - наслідкових зв'язків та виконувати інші логічні операції у процесі монологічного мовлення [3, с. 340].

Передумовою успішного формування компетентності монологічного мовлення є достатній рівень сформованості мовних компетентностей. На розвиток здатності особи створювати монологічні висловлювання впливає рівень сформованості в неї усних мовленнєвих фонетичних, лексичних, граматичних навичок. Отже, чим вищий рівень сформованості мовленнєвих навичок, тим більше автоматизовані мовленнєві операції.

З точки зору психології, монолог – це односпрямована форма мовлення. Для монологу, на відміну від діалогу, характерний не обмін, а передавання інформації від людини з фіксованою функцією мовця до людини з фіксованою функцією слухача. Через це зворотний зв'язок і ситуативність монологічного мовлення послаблені порівняно з діалогічним мовленням. Тож монологічне мовлення є односпрямованим видом мовленнєвої діяльності й не розраховане на відповідну реакцію у вигляді мовлення вголос.

Успішність формування компетентності монологічного мовлення залежить від факторів, пов'язаних з труднощами, які виникають у майбутніх соціальних працівників у процесі його оволодіння. Навчання монологічного мовлення повинно здійснюватись за допомогою певної методичної системи, що включає організацію навчання, яка би сприяла успішності формування компетентності вказаного мовлення. Чинниками, що впливають на цей процес, є сприятливі умови навчання, ефективна підсистема вправ для навчання монологічного мовлення, наявність і раціональне використання необхідних засобів навчання [3, с. 346].

Отже, проаналізувавши історичні передумови виникнення соціальної роботи, її становлення як науки та з'ясувавши функції соціальної діяльності, нами здійснена спроба обгрунтувавння важливості навчання говоріння ІМ майбутніми працівниками соціальної сфери. Розглянувши явище говоріння, психологічні процеси породження мовлення та загальні характеристики діалогічного і монологічного мовлення, приходимо до висновку, що ця компетентність є ключем в успішній роботі соціального працівника. Працівник соціальної сфери повинен бути екстравертом та мати комунікативні здібності, бути цікавим для оточуючих, уміти грамотно, структуровано та логічно будувати свою думку, встановлювати контакт з тими, кому необхідна допомога, організовувати обмін інформацією, виробляти єдину стратегію взаємодії, сприймати і розуміти іншу людину. Вести і діалог, і монолог необхідно, використовуючи оцінні судження в межах сфер, тематики і ситуацій офіційного та неофіційного спілкування, дотримуючись правил мовленнєвого етикету.

Перспективним вважаємо опис сучасної технології навчання для методики формування професійно спрямованої німецькомовної компетентності в говорінні в майбутніх працівників соціальної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Куценко В. І. Трансформації соціальної сфери України: регіональний аспект: монографія / В. І. Куценко, Я. В. Остафійчук/ за ред. С. І. Дорогунцова. – К.: Оріяни, 2005. – 400 с.
2. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи: навч. посібник / М. П. Лукашевич, І. І. Мигович. – К.: МАУП, 2003 – 168 с.

3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Скуратівський В. А. Соціальна політика / В. А. Скуратівський, О. М. Палій, Е. М. Лібанова. – К.: МАУП, 2002 – 360 с.
5. Тополя Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика: навч. посібник. – 2-ге вид., перероб. і доп. / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – К.: Знання, 2008. – 574 с.
6. Черниш В. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні: монографія / В. В. Черниш. – К., 2015. – 395 с.

REFERENCES

1. Kucenko V. I. Transformaciyi social`noyi sfery Ukrayiny: regionalnyj aspekt: monografiya [Transformation of social Ukraine: regional aspect: [monograph]] / V. I. Kucenko, Ya. V. Ostafijchuk / za red. S. I. Dorogunczova. – K.: Oriyany, 2005. – 400 s.
2. Lukashevych M. P. Teoriya i metody` socialnoyi roboty: navch. posibnyk [Theory and methods of social work] / M. P. Lukashevych, I.I . Mygovych. – K.: MAUP, 2003 – 168 s.
3. Metod`ka navchannya inozemnyx mov i kul`tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnyx, pedagogichnyx i lingvistychnyx universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of classic, educational and linguistic universities] / O. B. Bigych, N. F. Borysko, G. E. Boreczka ta in. / za red. S. Yu. Nikolayevoyi. – K.: Lenvit, 2013. – 590 s.
4. Skurativskyj V. A. Socialna polityka [Social policy] / V. A. Skurativskyj, O. M. Palij, E. M. Libanova. – K.: MAUP, 2002 – 270 s.
5. Topolya L. T. Sotsial'na robota: teoriya i praktyka: navch. posib [Social work: theory and practice] / L. T. Topolya, I. B. Ivanova. – 2-he vyd., pererob. i dop. – K.: Znannya, 2008. – 574 s.
6. Chernysh V. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannya u majbutnix uchyteliv profesijno oriyentovanoyi anglomovnoyi kompetenciyi v govorinni: monografiya [Theoretical and methodological bases of formation of future teachers professionally oriented English competence in speaking: [monograph]] / V. V. Cherny`sh. – K., 2015. – 395 s.

УДК 378:33=111

Н. І. ГУПКА-МАКОГІН

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Проаналізовано результати проведеного експерименту, які доводять ефективність запропонованої методики навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі самостійної роботи. Вказана методика базується на положеннях особистісно-діяльнісного, рефлексивного та професійно орієнтованого підходів; передбачає одночасний розвиток навчально-стратегічної компетентності як основи навчальної автономії, поетапне формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні; доцільність надання студентам більшої самостійності та забезпечення рефлексивності навчального процесу. Обгрунтовано критерії оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні у майбутніх фахівців з міжнародної економіки (розуміння загального змісту повідомлення, розуміння детального змісту повідомлення, виокремлення специфічної інформації, вміння аналізувати отриману інформацію).

***Ключові слова**: професійно орієнтоване англомовне аудіювання, майбутні фахівці з міжнародної економіки, самостійна робота, експеримент, критерії оцінювання.*

Н. И. ГУПКА-МАКОГИН

ЭКПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕСИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАНОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО АУДИРОВАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МЕЖДУНАРОДНОЙ ЭКОНОМИКЕ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Проанализировано результаты проведенного эксперимента, что доводит эффективность предложенной методики обучения профессионально ориентированного англоязычного аудирования будущих специалистов с международной экономики в процессе самостоятельной работыю Эта методика базируется на положениях личностно- деятельностного, рефлексивного и профессионально – ориентированного подходов; предвидит одновременное развитие учебно-стратегической компетентности как основания учебной автономии , поэтапное формирования профессионально ориентированной англоязычной компетентности в аудировании ; целесообразность предоставления студентам больше самостоятельности и обеспечения рефлективности учебного процесса. Обосновано критерии оценивания уровня сформирования профессионально ориентированной компетентности в аудировании у будущих специалистов с международной экономики (понимание общего смысла уведомления, понимание детального смысла уведомления, выделение специфической информации, умение анализировать полученную информацию.

***Ключевые слова**: профессионально ориентированное англоязычное аудирование, будущие специалисты с международной экономики, самостоятельная работа, эксперимент, критерий оценивания.*

N. HUPKA-MAKOHIN

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF METHODS OF TEACHING FUTURE INTERNATIONAL ECONOMICS SPECIALISTS PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH LISTENING COMPREHENSION IN SELF-STUDY WORK

The results of the experiment that prove the effectiveness of the suggested methods of teaching future international economics specialists professionally oriented English listening comprehension self-study work have been analysed. The methods are based on the principles of personal, reflective and professionally oriented approaches; presupposes simultaneous development of learning and strategic competence as the basis of learner autonomy; stage-by-stage professionally oriented English listening competence forming; providing students with more independence and encouraging their reflection. The estimation criteria of the future international economics specialists' professionally oriented English listening competence have been grounded (general comprehension of the text, detailed comprehension of the text, identifying specific information, the ability to analyse the information presented).

***Key words**: professionally oriented English listening comprehension, future international economics specialists, self-study work, experiment, estimation criteria.*

У процесі підготовки, організації та проведення експерименту ми враховували положення теорії методичного експерименту та його ознаки: точна обмеженість в часі; наявність попередньо сформульованих гіпотез; наявність плану і організація структури експерименту; можливість ізольованого врахування методичного впливу фактора, що досліджується; вимірювання вихідного й заключного стану важливих для дослідження знань, навичок та вмінь за критеріями, що відповідають цілям експерименту [1, с. 39].

Експеримент було проведено в І семестрі 2014-2015 н. р. та І семестрі 2015-2016 н. р. серед 51 студента Тернопільського національного економічного університету (ТНЕУ), які навчалися за напрямом підготовки 6.030503 «Міжнародна економіка».

На першому етапі на основі проаналізованих та виокремлених теоретичних передумов дослідження, а також обгрунтованої методики навчання професійно орієнтованого

англомовного аудіювання (ПОАА) майбутніх фахівців у сфері міжнародної економіки у процесі самостійної роботи (СР) ми сформулювали гіпотезу дослідження: ефективність формування та вдосконалення ПОАА значно зросте за умов застосування у процесі СР методики, яка базується на положеннях особистісно-діяльнісного (комунікативно-діяльнісного), рефлексивного та професійно орієнтованого підходів; передбачає одночасний розвиток навчально-стратегічної компетентності як основи навчальної автономії, поетапне формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні (ПОАКА) (І етап – вступний, спрямований на розвиток у студентів психофізілогічних механізмів аудіювання (мовленнєвого слуху, механізму розпізнавання та ідентифікації, механізму антиципації, механізмів довготривалої та короткотривалої пам'яті, механізму артикулювання, механізму осмислення); ІІ етап – підготовчий, метою якого є розвиток мовленнєвих навичок аудіювання, ознайомлення із навчальними стратегіями; ІІІ етап – реалізаційний, покликаний формувати вміння ознайомлювального, вибіркового, детального аудіювання; IV етап – завершальний, спрямований на вдосконалення вмінь аудіювання та розвиток умінь аналізувати і використовувати отриману інформацію), використання відповідної підсистеми вправ та навчального веб-сайту як засобу навчання.

Крім того, на першому етапі ми окреслили мету та завдання експерименту, конкретизували варійовану умову, визначили його структуру, обрали метод статистичної обробки результатів, підготували експериментальні матеріали.

Метою експерименту було перевірити ефективність обгрунтованої методики навчання ПОАА майбутніх фахівців у сфері міжнародної економіки у процесі СР, дієвості запропонованої підсистеми вправ, а також визначити більш оптимальний варіант методики залежно від характеру управління навчальною діяльністю студентів.

Для досягнення поставленої мети ми окреслили завдання експерименту:

- визначити критерії оцінювання рівня сформованості ПОАКА майбутніх фахівців з міжнародної економіки;
- провести передекспериментальний зріз для визначення рівня сформованості в студентів IV курсу ПОАКА;
- здійснити експериментальне навчання на основі обгрунтованої нами методики;
- провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня сформованості в студентів IV курсу ПОАКА;
- перевірити достовірність отриманих даних методами математичної стаистики;
- здійснити порівняльний аналіз результатів перед та післяекспериментальних зрізів в експериментальних групах;
- порівняти результати навчання за різними варіантами методики;
- сформулювати висновки щодо ефективності розробленої нами методики.
- До неварійованих умов експерименту ми віднесли:
- тривалість експериментального навчання;
- кількість занять;
- кількість груп – по 2 у кожній серії;
- вихідний рівень сформованості ПОАКА в студентів ЕГ;
- кількість годин СР для студентів експериментальних груп (ЕГ-1 та ЕГ-2 (перша серія експерименту) та ЕГ-3 та ЕГ-4 (друга серія));
- однаковий навчальний матеріал;
- експериментатор;
- критерії оцінювання рівня сформованості аудитивних умінь.

Проаналізувавши сучасні методичні дослідження [3; 4; 5; 6; 8], варійованою умовою експерименту ми обрали характер управління навчальною діяльністю студентів. Вибір зазначеної варійованої умови зумовлений специфікою СР студентів IV курсу та необхідністю визначення більш оптимального варіанта управління оволодіння ПОАКА студентів у процесі СР викладачем.

Таким чином, студенти ЕГ-1 та ЕГ-3 навчалися за варіантом А методики, який передбачав максимальне управління діяльністю студентів, тобто студенти повинні були

виконувати всі запропоновані завдання, викладач на аудиторних заняттях пояснював можливість використання навчальних стратегій. У варіанті Б методики студентам ЕГ-2 та ЕГ-4 надавалося більше самостійності при визначенні, які з підготовчих вправ виконувати, а також не акцентувалась увага на стратегіях, але пропонувалися пам'ятки, які студенти могли використовувати за бажанням під час роботи із навчальним веб-сайтом; майбутніх фахівців заохочували до рефлексії результатів власної навчальної діяльності.

Проведений нами експеримент був: навчальним, оскільки передбачав оволодіння студентами ПОАКА; природнім, оскільки проводився в реальних навчальних умовах без зміни складу груп; відкритим, оскільки передбачав можливість внесення певних змін в процесі проведення експерименту; вертикально-горизонтальним – вертикальний характер експерименту забезпечувався перевіркою ефективності розробленої методики навчання ПОАА через порівняння рівня сформованості ПОАКА до експериментального навчання та після; горизонтальним – спрямованістю на визначення більш оптимального варіанта управління оволодіння ПОАКА студентів у процесі СР викладачем.

Структура проведеного нами методичного експерименту представлена у таблиці 1.

Таблиця 1

Структура методичного експерименту

Етапи експерименту	Час проведення	Кількість годин, відведених на СР з аудіювання	Основні завдання
Передекспериментальний зріз в ЕГ 1–ЕГ 2	9.09.14 – 10.09.14	4 години	Визначити вихідний рівень сформованості ПОАКА у майбутніх фахівців з міжнародної економіки.
Експериментальне навчання в ЕГ 1–ЕГ 2	15.09.14 – 14.11.14	20 год.самостійної роботи	Перевірити ефективність запропонованої підсистеми вправ, а також двох варіантів методики.
Післяекспериментальний зріз в ЕГ 1–ЕГ 2	18.11.14 – 19.11.14	4 години	Визначити рівень сформованості ПОАКА після експериментального навчання.
Післяекспериментальне письмове опитування.	листопад 2014 р.	1 година	З'ясувати ставлення студентів до запропонованої підсистеми вправ та труднощі їх виконання.
Передекспериментальний зріз в ЕГ 3–ЕГ 4	8.09.15 – 9.09.15	4 години	Визначити вихідний рівень сформованості ПОАКА у майбутніх фахівців з міжнародної економіки.
Експериментальне навчання в ЕГ 3–ЕГ 4	10.09.15 – 11.11.15	20 год. самостійної роботи	Перевірити ефективність запропонованої підсистеми вправ, а також двох варіантів методики.
Післяекспериментальний зріз в ЕГ 3–ЕГ 4	12.11.15 – 13.11.15	4 години	Визначити рівень сформованості ПОАКА після експериментального навчання.
Післяекспериментальне письмове опитування.	листопад 2015 р.	1 година	З'ясувати ставлення студентів до запропонованої підсистеми вправ та труднощі їх виконання.

Для забезпечення достовірності результатів експерименту необхідно було визначити критерії оцінювання рівня сформованості ПОАКА. У нашому дослідженні об'єктом контролю під час проведення експерименту став рівень сформованості вмінь студентів в ПОАА.

Враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності, види аудіювання та рівні розуміння аудіоінформації, критеріями рівня сформованості в студентів умінь ПОАА було визначено:

- розуміння загального змісту повідомлення;
- розуміння детального змісту повідомлення;
- виокремлення специфічної інформації;
- вміння аналізувати отриману інформацію.

Перевірку рівня сформованості ПОАКА в передекспериментальних та післяекспериментальних зрізах ми здійснювали за допомогою тестів. Тест визначають як завдання стандартної форми, виконання якого дозволяє встановити рівень і наявність певних знань, навичок та вмінь за допомогою спеціальної шкали результатів [10, с. 340].

Рівень розуміння загального змісту повідомлення, зокрема, доцільно перевіряти за допомогою прийому «правильно-неправильно» (True-false), що є легким для укладання та оцінки результатів; тесту множинного вибору, зручність якого полягає в швидкості підрахунку правильних відповідей, відсутності продукованих відповідей, що є доцільним для рецептивних видів мовленнєвої діяльності, неможливості двозначного розуміння питання студентами, прийому «перехресний вибір», який передбачає зіставлення та поєднання одиниць із протилежних блоків (наприклад, зіставлення мовця з твердженнями, які він висловлював) [4, с. 299].

Для перевірки розуміння детального змісту повідомлення варто використовувати прийом «правильно-неправильно» (True-false); тест множинного вибору; прийом «перехресний вибір»; прийом «перетворення інформації», який полягає у трансформації письмового тексту шляхом заповнення таблиці, плану, схеми, діаграми, відстеження маршруту [4, с. 299; 9, с. 96; 11, с. 50]; прийом «заповнення пропусків» (gapped text) для вставлення окремих слів і словосполучень у пропущені місця; відповіді на запитання [4, с. 299; 9, с. 96; 11, с. 50].

Уміння виокремлювати специфічну інформацію варто перевіряти за допомогою прийому «перетворення інформації», «заповнення пропусків» (gapped text) та відповідей на запитання.

Перевірку уміння аналізувати отриману інформацію доцільно перевіряти шляхом відповідей на запитання.

Продемонструємо оцінювання виконання завдань передекспериментального зрізу (типи завдань післяекспериментального зрізу були ідентичними передекспериментальному).

За кожну правильну відповідь у завданнях 1 та 2 ми ставили по 1 балу. Отже, за кожне завдання студент максимум міг отримати 10 балів. За кожну правильну відповідь завдань 3 та 4 ми ставили по 2 бали, таким чином, за завдання 3 та 4 студенти могли отримати максимум по 20 балів, а за весь тест – 60 балів. Розподіл балів унаочнено в таблиці 2.

Таблиця 2.
Розподіл балів за виконання завдань
у передекспериментальних/післяекспериментальних зрізах

№ завдання	Об'єкти контролю	Тип завдань	Кількість балів	Розподіл балів
Завдання 1	уміння розуміти загальний зміст повідомлення	прийом «правильно-неправильно»	10 балів	1 бал за правильно визначене твердження
Завдання 2	уміння розуміти детальний зміст повідомлення	завдання множинного вибору	10 балів	1 бал за правильно вибрану відповідь
Завдання 3	уміння виокремлювати специфічну інформацію	заповнення пропусків	20 балів	2 бали за правильно вписані слова
Завдання 4	Уміння аналізувати отриману інформацію	відповіді на запитання	20 балів	2 бали за відповідь, що повністю відповідає інформації з відео.
Всього			80 балів	

Вважаємо за необхідне пояснити, що у завданні 3 студенти могли отримати 1 бал за частково правильну відповідь, а у завданні 4, де потрібно було відповісти на запитання, 2 бали ми ставили за відповідь, що повністю відповідає інформації (поданій імпліцитно і розуміння якої вимагає певних аналітичних дій), а 1 бал – за відповідь, яка частково відповідає інформації.

Зазначимо, що під час зрізів студенти не мали ніяких додаткових опор. Однак, опорою слугували завдання та відеоряд у відеофонограмах.

Оскільки перша серія експерименту продемонструвала дієвість запропонованих тестових завдань передекспериментального зрізу, в другій серії експерименту ми використовували ідентичні тестові завдання.

Проаналізуємо коротко отримані в результаті проведеного експерименту результати.

Середні показники передекспериментального і післяекспериментального зрізів в ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3 та ЕГ-4 подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Середні показники передекспериментального і післяекспериментального зрізів

Індекс групи	Середній коефіцієнт навченості		Приріст коефіцієнта навченості
	до експериментального навчання	після експериментального навчання	
ЕГ-1	0,5	0,75	0,25
ЕГ-2	0,5	0,85	0,35
ЕГ-3	0,49	0,79	0,3
ЕГ-4	0,51	0,86	0,35

Результати передексперментальних зрізів продемонстрували, що студентам важко розуміти загальний і детальний зміст повідомлення. Однак ще більші труднощі зумовлюють уміння виокремлювати специфічну та аналізувати отриману інформацію.

Після передекспериментальних зрізів та перевірки рівності груп ми провели експериментальне навчання, яке передбачало 20 годин СР і включало 2 змістових модулі. Перший змістовий модуль передбачав таі теми «Початок власної кар'єри» та «Інформаційний простір». Другий змістовий модуль включав теми «Якість продукції» та «Командна співпраця і командний дух на виробництві та в управлінні» відповідно до вимог робочої програми з дисципліни «Ділова іноземна мова» для студентів 4 курсу напряму підготовки 6.030503 «Міжнародна економіка» ТНЕУ [7]. На СР з формування аудитивної компетентності кожної теми відведено по 5 годин.

Важливо, що після проведення першої серії експерименту ми провели опитування студентів та проаналізували отримані результати, які засвідчили труднощі студентів при виконанні завдань щодо виокремлення специфічної інформації та уміння аналізувати й інтерпретувати почуту інформацію. Тому відповідно в другій серії експерименту ми дещо розширили перелік вправ, спрямованих на формування відповідних умінь.

Після проведення експериментального навчання проведено післяекспериментальні зрізи, типологія завдань яких була ідентичною передекспериментальним.

Для перевірки достовірності отриманих в результаті проведеного експерименту результатів ми використали критерій φ* – кутового перетворення Фішера та U-критерій Манна-Уітні, які підтвердили ефективність запропонованої методики та більшу ефективність варіанта Б методики.

Післяекспериментальні зрізи продемонстрували значне покращення за всіма критеріями (таблиця 4). Причому, як і в першій серії експерименту, на запитання щодо найважчих завдань переважна більшість студентів (71 %) вказала на труднощі виокремлювати певну інформацію

та аналізувати отриману інформацію. Крім того, 68 % опитаних зазначили, що відчули необхідність розширювати лексичні знання в той час, як граматичні труднощі відзначили 32 % студентів.

Таблиця 4

Показники передекспериментальних та післяекспериментальних зрізів за критеріями

Індекс групи	Розуміння загального змісту повідомлення	Розуміння детального змісту повідомлення	Виокремлення специфічної інформації	Уміння аналізувати отриману інформацію	Сума балів	Середній коефіцієнт навченості
Передекспериментальні зрізи						
ЕГ-1	6,2	5,5	8,7	9,5	29,9	0,5
ЕГ-2	5.8	5,7	9,6	9,2	30,3	0,5
ЕГ-3	6,1	5,5	9.6	8,3	29,5	0,49
ЕГ-4	6,5	5,3	9,9	9,1	30,8	0,51
Післяекспериментальні зрізи						
ЕГ-1	8,7	7,8	14,2	14,4	45,1	0,75
ЕГ-2	9,3	8,8	16,3	16,3	50,7	0,85
ЕГ-3	8,9	8,1	15,5	14,6	47,1	0,79
ЕГ-4	9,5	8,8	16,9	16,6	51,8	0,86
Максимальні показники	10	10	20	20	60	1

Загалом 92 % студенти позитивно оцінили запропоновану підсистему вправ та роботу з навчальним веб-сайтом. Ідею щодо необхідності надання більшої самостійності студентам підтримали 84 % майбутніх фахівців у сфері міжнародної економіки.

Вважаємо за потрібне коротко проаналізувати більшу дієвість варіанта Б методики, яка передбачала більшу самостійність студентів та заохочення їх до рефлексії. Зокрема, отримані дані корелюють із результатами інших досліджень. Наприклад, у дисертації І. П. Задорожної [4] визначено оптимальний рівень автономії майбутніх учителів іноземних мов на кожному курсі і переконливо доведено необхідність надання студентам дедалі більшої самостійності. Хоча наше дослідження не стосується майбутніх педагогів, вважаємо, що вікові особливості студентів дозволяють нам певною мірою екстраполювати результати наукових пошуків І. П. Задорожної на нього.

Подібні результати отримано в експериментальних дослідженнях А. В. Долини [2], Н. П. Жовтюк [3] та І. В. Корейби [6], суб'єктом навчання в яких були студенти 4 та 3 курсів мовних спеціальностей.

Дещо інші висновки зробили Ю. М. Кажан [5] та З. К. Соломко [8], які зосереджувались на початковому ступені навчання (у першому випадку суб'єктом навчання були майбутні вчителі, які вивчали німецьку мову після англійської, у другому – майбутні юристи). Результати зазначених досліджень продемонстрували більшу ефективність варіанта методики з максимальним ступенем керування, що можна пояснити неготовністю студентів молодших курсів навчатися самостійно.

Таким чином, отримані результати засвідчили ефективність запропонованої нами методики, а також доцільність надання більшої самостійності студентам та заохочення їх до рефлексивної самооцінки результатів власної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич – Владимир: Изд-во Владимирского пед. ин-та, 1980. – 103 с.
2. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / А. В. Долина. – К., 2012. – 274 с.

3. Жовтюк Н. П. Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. П. Жовтюк. – Тернопіль, 2015. – 317 с.
4. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / І. П. Задорожна. – К., 2012. – 770 с.
5. Кажан Ю. М. Методика формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. М. Кажан. – К., 2012. – 360 с.
6. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / І. В. Корейба. – К., 2011. – 287 с.
7. Робоча програма з дисципліни «Ділова іноземна мова» для напряму підготовки 6.030503 «Міжнародна економіка» / Уклад. Лиса Н. С., Собецька Н. В. – Тернопіль: Навчально-науковий інститут міжнародних економічних відносин імені Б. Д. Гаврилишина Тернопільського національного економічного університету. Кафедра іноземних мов та професійної комунікації, 2015. – 16 с.
8. Соломко З. К. Формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / З. К. Соломко. – К., 2014. – 339 с.
9. Шукліна С. І. Методика контролю рівня сформованості англомовної соціокультурної компетенції в рецептивних видах мовленнєвої діяльності майбутніх учителів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / С. І. Шукліна. – К., 2006. – 289 с.
10. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 слов / А. Н. Щукин. – М.: Астрель; АСТ «Хранитель», 2007. – 746 с.
11. Weir C. J. Communicative Language Testing / C. J. Weir. – Prentice Hall International, 1990. – 218 p.

REFERENCES

1. Hurvych P. B. Teoryia y praktyka эksperymenta v metodyke prepodavanyia ynostrannыkh yazыkov [Theory and Practice of the Experiment in Methods of Teaching Foreign languages] / P. B. Hurvych – Vladymyr: Yzd-vo Vladymyrskoho ped. yn-ta, 1980. – 103 p.
2. Dolyna A. V. Metodyka vdoskonalennia fonetychnoi kompetentsii u maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy u samostiinii roboti: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02 [Methods of Improving Phonetic Competence of Future English Language Teachers in Self-Directed Learning] / A. V. Dolyna. – K., 2012. – 274 p.
3. Zhovtiuk N. P. Metodyka formuvannia u maibutnikh uchyteliv leksychnoi kompetentnosti u protsesi navchannia anhliiskoi movy pislia nimetskoi: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02 [Methods of Forming Future Teachers' Lexical Competence in Teaching English after German] / N. P. Zhovtiuk. – Ternopil, 2015. – 317 p.
4. Zadorozhna I. P. Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieiu: dys. ... d-ra ped.nauk: 13.00.02 [Theoretical and Methodological Foundations of Future Teachers' Self-Study Work Organization on Acquiring Communicative Competence in English] / I. P. Zadorozhna. – K., 2012. – 770 p.
5. Kazhan Y. M. Metodyka formuvannia u maibutnikh uchyteliv retseptyvnoi leksychnoi kompetentsii u protsesi navchannia nimetskoi movy na bazi anhliiskoi: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02 [Methods of Forming Future Teachers' Receptive Lexical Competence in the Process of Studying German on the Basis of English] / Y. M. Kazhan. – K., 2012. – 360 p.
6. Koreiba I. V. Metodyka navchannia profesiinoho chytannia uchyteliv nimetskoi movy z vykorystanniam Internet-resursiv: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02 [Methods of Teaching German Teachers Professional Reading with the Use of Internet Resources] / I. V. Koreiba. – K., 2011. – 287 p.
7. Robocha prohrama z dystsypliny «Dilova inozemna mova» dlia napriamu pidhotovky 6.030503 «Mizhnarodna ekonomika» [Program of the Discipline "Business English" for the speciality Робоча 6.030503 "International Economics"] / Uklad. Lysa N. S., Sobetska N. V. – Ternopil: Navchalno-naukovyi instytut mizhnarodnykh ekonomichnykh vidnosyn imeni B. D. Havrylyshyna Ternopilskoho natsionalnoho ekonomichnoho universytetu. Kafedra inozemnykh mov ta profesiinoi komunikatsii, 2015. – 16 p.
8. Solomko Z. K. Formuvannia nimetskomovnoi leksychnoi kompetentsii maibutnikh yurystiv u protsesi samostiinoi roboty z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02 [Formation of German Lexical Competence of Future Lawyers in Self-Directed Learning with the Use of Information technologies] / Z. K. Solomko. – K., 2014. – 339 p.
9. Shuklina S. I. Metodyka kontroliu rivnia sformovanosti anhlomovnoi sotsiokulturnoi kompetentsii v retseptyvnykh vydakh movlennievoi diialnosti maibutnikh uchyteliv: dys. ... kandydata ped. nauk:

13.00.02 [Methods of Control of Future Teachers' Sociocultural Competence in Receptive Activities] / S. I. Shuklina. – K., 2006. – 289 p.
10. Shchukyn A. N. Lynhvodydaktycheskyi entsyklopedycheskyi slovar : bolee 2000 slov [Linguodidactic encyclopedic dictionary: more than 2000 words] / A. N. Shchukyn. – M. : Astrel; AST «Khranytel», 2007. – 746 p.
11. Weir C. J. Communicative Language Testing / C. J. Weir. – Prentice Hall International, 1990. – 218 p.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК: 378.091.2:316.722

К. С. АВЕРІНА

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ДІАГНОСТИКИ КУЛЬТУРОТВОРЧОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Розглянуто головну мету полікультурної освіти, що визначається не кількістю знань, умінь, навичок, а розвитком особистості в контексті культури. Це передбачає звернення до власного світорозуміння, яке характеризується неповторністю й завжди особистісно-варіативним світобаченням, створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, котра сповідує загальнолюдські цінності, а також формування навичок навчатись впродовж життя. Встановлено, що активізація процесу культуротворчого зростання відбуватиметься за умов реалізації можливостей і ресурсів полікультурної освіти та її впливу на становлення особистості майбутнього педагога. Представлена модель діагностики спирається на концептуальне осягнення процесу культуротворчого зростання особистості й на розуміння полікультурності як особистісної здатності людини до прагнення, вміння жити у полікультурному середовищі.

***Ключові слова**: культуротворчість, моделювання, полікультурна освіта, самоідентифікація, толерантність.*

Е. С. АВЕРИНА

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ДИАГНОСТИКИ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОГО РОСТА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Раскрыта главная цель поликультурного образования, которая определяется не количеством знаний, умений, навыков, а развитием личности в контексте культуры. Это предполагает обращение к собственному миропониманию, которое характеризуется неповторимостью и всегда личностно-вариативным мировоззрением, создание условий для развития и самореализации каждой личности, которая исповедует общечеловеческие ценности, а также формирование навыков обучаться на протяжении жизни. Установлено, что активизация процесса культуротворческого роста будет происходить при условии реализации возможностей и ресурсов поликультурного образования и его влияния на становление личности будущего педагога. Представленная модель диагностики опирается на концептуальное постижение процесса культуротворческого роста личности и на понимание поликультурности как личностной способности человека к стремлению, умение жить в поликультурной среде.

***Ключевые слова**: культуротворчество, моделирование, поликультурное образование, самоидентификация, толерантность.*

K. AVERINA

CONCEPTUALIZATION OF THE DIAGNOSTICS MODEL OF FUTURE TEACHER'S CULTURE CREATIVITY GROWTH IN CONDITIONS OF MULTICULTURAL EDUCATION

The paper identifies the main goal of multicultural education which is not determined by the number of knowledge and skills, but by personal development in the context of culture that means considering one's own worldview, characterized by originality and always by personal and variable worldview, creating the conditions for the development and self-realization of each person which adheres to human values and also formation of

the skills to learn for life. In the course of the study it was found out that activation of the process for culture creativity growth will be taking place under the conditions providing actualization of capabilities and resources of multicultural education and its impact on a future teacher's identity formation. The diagnostics model based on conceptual understanding of the process of cultural and creative growth of personality and grasp of multiculturedness as a personal ability of man to have a desire and capability to live in the multicultural environment.

***Key words**: culture creativity, modelling, multicultural education, self-identification, tolerance.*

Освіченість окремої особистості складається та розвивається внаслідок взаємодії з культурою суспільства. Індивідуальні перспективи розвитку також залежать від широти та різноманітності контактів особистості зі світовою культурою. Саме вища школа має змогу сприяти виходу майбутніх фахівців за вузькі межі субкультури. Розвиток комп'ютерних технологій, сучасних засобів зв'язку надає можливості для розширення освітніх меж, культурних контактів кожного студента. При цьому процес залучення молоді до культури є одночасно і створенням нової.

Коли враховувати, що процес засвоєння культури особистістю продовжується протягом усього життя, а кожна особистість є індивідуальною та неповторною у власному культурному розвитку, то загальнокультурна компетентність виявляється тією психологічною основою, яка об'єднує всі прояви людського в людині незалежно від національної, соціальної, політичної, релігійної приналежності. В зв'язку з цим розуміння процесу культуротворчого зростання особистості може впливати на картину світу й обгрунтування спрямованості життєвих стратегій людини.

У педагогіко-психологічних науках (в концепції «розвиваючого навчання» К. Дусавицького, В. Рєпкіна та інших вчених в моделі «школи культурної політики» П. Щедровицького тощо) деякі ідеї значно співвідносяться з тим, що могло б позначати поняття «культуротворчість». Педагогіка та психологія, а також деякі напрями сучасної біології накопичили достатньо матеріалу для здійснення узагальнень стосовно походження здатності особистості до культуротворчості й розуміння процесу культуротворчого зростання [1; 6; 9].

Спрямованість на переосмислення природи людської здатності до культуротворчості, особливостей протікання культуротворчого процесу в контексті сучасності, на подолання і запобігання такого феномена як інтолерантність, що є різновидом культуротворчого зростання особистості, актуальна для нашого часу. Розуміючи культуротворчість як невід'ємний та необхідний атрибут соціокультурної реальності, як сферу дійсності, що створюється й існує завдяки людській діяльності та здатна вносити в буття сенс, відзначимо, що за сучасних умов проблематика толерантності та ксенофобії як специфічного прояву культуротворчого зростання особистості набуває нових смислових відтінків.

Питання ідентичності особистості та «чужого» присвячені праці Ґ. Гегеля, М. Бахтіна, М. Бубера, Ю. Лотмана та ін. У більшості наукових праць А. Бергсона, Л. Виготського, М. Кисельової, К. Ясперса подається розгляд понять «творчості» та «культури». Я. Білик, О. Заздравнова, І. Попова в своїх роботах розкривають сутність понять «культуротворчість» і «культуротворче зростання».

У дослідженнях формування культурності як основи саморозвитку існує кілька суперечностей, головними серед яких ми визначаємо:

- розгляд культуротворчого зростання як основи формування толерантності тлумачиться і досліджується феноменологічно, що значною мірою призводить до фрагментарного розгляду;
- не враховуються в цьому розвитку творчі компоненти, які спрямовують культурне зростання в різні площини особистісної реалізації та психологічної готовності людини до діалогічного сприйняття світу;
- у процесі формування конткретних рис особистості не спрацьовує механізм розвитку загальнокультуротворчого потенціалу людини.

Мета статті полягає у теоретичному обгрунтуванні моделі діагностики культуротворчого зростання майбутнього педагога в умовах полікультурної освіти.

Моделювання полікультурної освіти передбачає створення ситуацій, які для студентів є конфліктом або проблемою, а це, відповідно, стимулює до її вирішення та висновків. В. Платов,

А. Вербицький вказують на позитивність впливу моделювання творчого розвитку особистості в сфері полікультурної освіти, що стає немовби інструментом формування культурної особистості майбутнього педагога.

Наукова модель – це уявна чи матеріально реалізована система, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінити його так, що вивчення моделі сприяє отриманню нової інформації про цей предмет. Головною перевагою моделювання є можливість охопити систему цілісно.

У більшості гуманітарних моделей основними їх компонентами визначені потреби суспільства, мета, завдання, принципи, зміст, види, форми, методи, критерії та показники оцінювання результатів діяльності, організаційно-педагогічні умови, суб'єкти тощо. Це, на нашу думку, є принциповою колізією освітньої діяльності, якщо її експертувати з точки зору антропологізму, а саме: помітне порушення головної ідеї, на якій базується антропологічний підхід – головним суб'єктом освітніх перетворень є людина, тоді як завдання освіти полягає у створенні умов для її саморозвитку, самореалізації; крім того, порушується цілісність процесу моделювання, що припускає наявність різноманітних концептів, ідей, які чітко не визначені [3; 5; 10; 11].

Варто погодитися з дослідниками процесу моделювання в освіті, котрі додають до нього такі категоричні вимоги, які можна визнати концептуальними засадами кожної моделі:

- назва моделі відображає головну проблему, що вирішується, основні якості, принципову ідею, головний напрямок модернізації освіти або характерну регіональну ситуацію;
- ідентифікація моделі повинна містити вид моделі, основні використані філософські позиції, чинники розвитку, обґрунтування загальних і особливих рис наукової концепції засвоєння досвіду реалізації цієї моделі на практиці, орієнтацію моделі на певну сферу розвитку особистості, змістову площину моделі, організаційні форми, характеристику адресата моделі тощо;
- цільова орієнтація моделі (цілепокладання) має базуватися на цілеформулюванні і цілереалізації особистісних програм Homo educandus;
- у моделі закладаються концептуальні основи побудови й функціювання того чи іншого об`єкта;
- зміст моделі варто розглядати з позиції сучасних ідей, принципів, зазначаючи обсяг і характер змісту навчально-виховної діяльності, структуру планів, матеріалів, програм тощо;
- у процесуальній характеристиці моделі потрібно визначити структуру й алгоритми діяльності суб'єктів та об'єктів, доцільність й оптимальність певних елементів діяльності, комплексну взаємодію всіх засобів, методик, технологій і управління, яке відповідно до сучасних вимог повинно переорієнтуватися з кібернетичних основ на синергетичні, зумовлені законами самоорганізованих систем;
- програмно-методичне забезпечення моделі має відповідати певним вимогам науковості, технологічності, бути достатньо повними тощо, а також повинно містити матеріал з певною «режисурою», тобто механізмом самовдосконалення лодини та пошуку істини;
- складним питанням варто визнати критеріальні аспекти адекватності та ефективності моделі, оскільки в науковій літературі проблема критеріїв вирішується далеко неоднозначно [5].

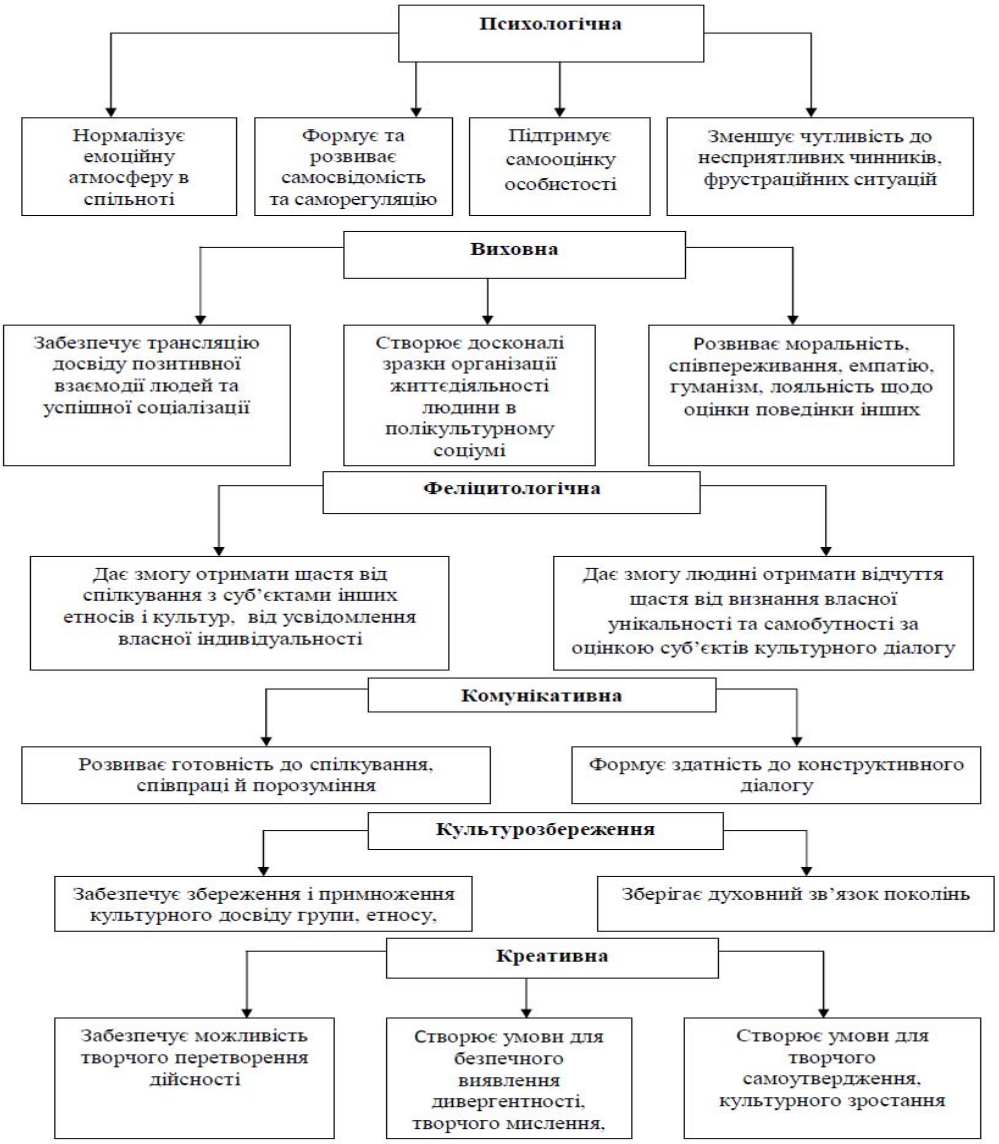
Критерії в педагогіці – це передусім показники, які поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність гіпотези, її перетворення. Оскільки до критеріїв ефективності відносять показники, що віддзеркалюють об'єктивний бік результатів діяльності і суб'єктивне ставлення людей до діяльності, ми відносимо до основних критеріїв: науковість; концептуальність; системність (ієрархічність, спадкоємність, комплексність, цілісність); структурованість (логічність, процесуальність, алгоритмічність); саморозвивальний характер; природокультуровідповідність; керованість (варіативність, діагностичність, прогнозованість); валідність; ефективність і результативність; відтворюваність і «підлеглість» багатоаспектній експертизі тощо.

Варто додати, що в реальній підготовці студентів до професії в умовах полікультурного суспільства потрібно визначати рівні диференціювання передбаченої в моделі роботи. Так, стандартизовані характеристики кожного рівня навчально-професійної та культуротворчої активності студентів можна подати так:

- високий, якщо творчі та професійні властивості стають яскравою рисою характеру, виявляються в усіх діях студента постійно, всебічно, ґрунтуються не лише на знанні вимог до поведінки, а і є внутрішньоособистісними переконаннями;
- середній, якщо творчі та професійні властивості є рисою характеру, в діях виявляються ефективно, але спостерігаються відхилення, зумовлені недостатнім розвитком мотивації або незнанням вимог до поведінки;
- низький, коли творчі та професійні властивості ще не стали рисою характеру, обмежено й неефективно виявляються в діях і вчинках студентів, іноді більш характерними бувають ознаки властивості-антипода тощо.

Це далеко не всі існуючі вимоги щодо моделювання, але врахування навіть цього переліку, на нашу думку, створить систему моделювання самоналагоджуваним організмом, який надасть змогу використовувати конструкти моделі полікультурної освіти ефективно й успішно.

Функції культуротворчого зростання



Найпершим конструктом моделі ми повинні визначити функціональне поле того чи іншого образу, процесу, феномена (в нашому дослідженні – культуротворчого зростання особистості). Це відображено в табл. 1.

Діагностика культуротворчого зростання особистості крізь призму функціонального поля формування світогляду, розуміння того, що освіта в органічному зв'язку з наукою генерує і концептуалізує певні підходи, ідеї, доктрини, програми, принципи тощо спонукає до визначення серед них, найбільш ефективних.

Другим важливим конструктом моделі діагностики культуротворчого зростання варто визнати наявність таких підходів, які у процесі діагностики акумулюють ідеї. Характеристика сучасної соціалізації переконливо свідчить про необхідність зміни підходу до розвитку й саморозвитку особистості майбутнього педагога. На нашу думку, таким може бути антропологічний підхід, що використовує компоненти і функції антропології для вирішення завдань освітньої теорії і практики на всіх її етапах і в усіх частинах системи. Антропологія є інтегральною дисципліною, яка вивчає процес розбудови людиною власної життєдіяльності у взаємодії з природою, соціумом, культурою, а також встановлює чинники, що визначають якість життя, умови, необхідні для реалізації ціннісних настанов особистості й виявляє труднощі, суперечності, які необхідно подолати.

Отже, основними принципами саморозвитку кожної системи антропологічного напряму вважаємо:

- принцип відповідності педагогічного впливу природі творчої самобутності;
- принцип культуродоцільності – культура виховання і виховання культурою;
- принцип соціовідповідності – створення оптимальних соціальних умов для успішного розвитку і саморозвитку того, хто навчається;
- принцип амбівалентності – організація педагогічного впливу, що узгоджується зі змінними середовищними й внутрішньоособистісними умовами;
- принцип гуманізму, який ґрунтується на повазі й пошані учасників процесу творчого зростання, на відмові від функціональних педагогічних відносин та побудові глибинної, ціннісної, емоційної взаємодії в усій повноті особистісної активності людини; на емпатійному спілкуванні, активізації власних внутрішніх зусиль особистості щодо самовдосконалення, мобілізації особистісних ресурсів; на пріоритеті духовної підтримки над корекцією поведінки у процесі культуротвочого зростання, тобто на підтримці її духовних сил; на використанні прийомів, що сприяють зміцненню віри людини в себе та своє майбутнє.

Цей підхід здебільшого пов`язаний із буттям культуротворчості в її найвищому сенсі, або за Г. Гегелем, «буттям-для-себе» – буттям, що розкриває свої глибинні можливості й не може бути ні остаточним, ні автоматичним; воно потребує волі людини, її натхнення й ефективного використання у процесах культуротворення.

Етнометодологічний підхід спрямовує дослідження і практику не на абстрактну людину, а на вивчення людини як носія конкретних національних психології, характеру, самосвідомості. Та оскільки людина не живе ізольовано, а взаємодіє з представниками різних культур, етнометодологічний підхід не обмежується національними рамками, а дає підстави для теорії і практики розвитку людини в умовах міжкультурної взаємодії.

Застосування цього підходу до проектування, планування і організації процесу становлення й розвитку національних систем дасть змогу визначити й сформулювати етнопедагогічні та етнодидактичні принципи, основою яких є ідея цілісного відображення національної, релігійної й загальнолюдської культури в змісті творчого зростання особистості, у методах, прийомах навчання і виховання:

- принцип відповідності змісту, форм і методів навчання психологічним особливостям людей. Відомо, що етнічна та релігійна галузі знань як міждисциплінарні вивчають етнічні й конфесійні особливості психіки людей, національний характер, закономірності формування національної самосвідомості й стереотипів. Реальний світ є багатонаціональним і багаторелігійним середовищем, яке потребує діалогу етносів, готовності представників різних етноконфесійних спільнот до позитивного контакту:

відсутність у представників тієї чи іншої спільноти поліваріантності освіти призводить до обмеження розвитку мислення і діалогічної взаємодії);

- принцип відповідності форм і методів навчання педагогічним традиціям, системам виховання і навчання, що створені конкретним народом і базуються на народному ґрунті, мають ту виховну силу, якої нема в кращих системах, заснованих на абстрактних ідеях чи запозичених в іншого народу; в сучасних методологічних дослідженнях ставиться питання про природо- й культуродоцільну зумовленість методів і прийомів навчання.

Нами зроблено спробу визначення основних підходів до діагностики культуротворчого зростання особистості майбутнього педагога.

Особистісно-орієнтований: визнання права кожної особистості на свободу, самовизначення, індивідуальність і самовиявлення; визнання й виконання обов'язків щодо себе та інших людей; надання переваги під час діалогу мотивації, цінностям, досвіду, «Я – концепції» партнера.

Діяльнісний: пріоритет активності, свідомості й самостійності; забезпечення суб'єктивної свободи у виборі творчої діяльності та її компонентів; реалізація виховного процесу через спеціально організовану культуротворчу діяльність і спілкування людей.

Антропологічний: визнання культуротворчості як однієї з головних діяльностей людини; орієнтування на природну сенситивність людини до культуротворчого діалогу; розуміння творчості як засобу духовного піднесення людини.

Етнометодологічний: врахування етноментальних чинників у процесі культуротворчого зростання; організація варіативності в процесі культуротворчого розвитку, на який впливають етнокультурний, релігійний досвід, архетипи свідомості; забезпечення діалектичного поєднання національного і загальнолюдського в діалозі культур.

Культурологічний: врахування етнокультурного оточення людини (етнічний і конфесійний склад, індивідуальні інтереси щодо проблеми полікультурного суспільства); врахування етнічних й соціально-економічних особливостей регіону (компактне проживання етносів, найважливіші форми їхньої діяльності) тощо; аналіз соціокультурного стану регіону, країни, світу, що змінюється (процеси зближення, розвитку конфліктів та їхні причини), а також фізіологічних, культурних і особистісних можливостей як окремої людини, так і всього соціуму.

Аналіз діагностики культуротворчого зростання особистості майбутнього педагога та теоретичне дослідження ресурсів полікультурної освіти уможливили формулювання принципів творчості, які повинні стати основою моделювання та проектування процесу особистісного зростання людини до рівня моральної і духовної особистості. Ці принципи і правила як третій конструкт моделі, будучи реалізованими у полікультурній освіті, дадуть можливість особистості інтегрувати в свідомості різні культурні сенси, інтереси, цінності та значення і забезпечить орієнтацію її розвитку на єднання загального й особливого, універсального й унікального, гармонійного та цілісного.

Четвертим конструктом моделі культуротворчого зростання особистості необхідно визнати ступінь впливу полікультурної освіти на поведінку людини та на її корекцію вбік творчого зростання. Полікультурна освіта має можливість виявити, проаналізувати характеристики поведінки людини, що прагне творчої самореалізації, й скорегувати їх певним чином. Деякі дослідники феномена культуротворчого зростання визначили такі його риси:

1. Адекватна самооцінка. Критичне ставлення до себе, як правило, зумовлює певний розрив між «Я-ідеальним» і «Я-реальним», що збільшує потенціал саморозвитку людини.

2. Захищеність. Відсутність загрози взаємодії людини зі світом – важлива умова формування творчої особистості. Творча особистість відчуває себе в гармонії зі світом й не прагне агресивно захищати свою самобутність, особистості, що не може виразити себе важко жити в злагоді, як із собою, так і з іншими людьми, оскільки вона постійної відчуває свою нереалізованість.

3. Відповідальність. Творча особистість несе відповідальність за результат своєї діяльності.

4. Потреба ідентифікації. Творча особистість визнає світ у всьому різноманітті.

5. Орієнтування на себе. Творча особистість більше орієнтована на себе в роботі, творчому процесі, теоретичних роздумах.

6. Здатність до емпатії, що визначається як соціальна чутливість, співчуття, доброзичливість, прагнення зрозуміти іншу людину тощо [4, с. 5–12].

П'ятим конструктом моделі є зміст полікультурної освіти, який передбачає застосування у процесі навчання різноманітних засобів і способів, що сприяють культуротворчості через формування полікультурної когнітивної сфери: насичення змісту освіти протилежними, суперечливими відомостями про сторони, властивості, характеристики об'єктів, процесів і явищ, які вивчаються; впровадження плюралізму думок і відмова від ієрархічної картини світу; створення умов дотримання етичних норм у взаємодії суб'єктів освіти будь-яких рас, народів, релігій, національностей тощо. Зауважимо, що, оскільки культуротворчість має розглядатися на особистісному рівні, антропологічний дискурс, в якому людина постає як цілісність біологічного виявлення її життєдіяльності, соціальної позиції та здатності до духовної конкуренції і діалогу, є у дослідженні доцільним. Отже, когнітивний вектор культуротворчого зростання особистості майбутнього педагога має спрямовуватися на логіку мислення від аналізу найпростіших реакцій людини на ті чи інші впливи середовища до осягнення нею духовності найвіддаленіших суб'єктів розуму в просторі та часі.

Діагностика рівня культуротворчості у вищій школі стає особливо важливою, оскільки педагоги є головними носіями демократичних цінностей, моральних рис, громадянської позиції, психологічної готовності до терпимості заради позитивної принципової взаємодії й діалогу з людьми іншого культурного, національного, релігійного та соціального середовища.

Саме тому для практичної реалізації принципів, засад та ідей формування діагностики культуротворчості варто спроектувати та закласти в модель шостий конструкт, який, на нашу думку, міститиме конкретні шляхи та засоби утвердження через освіту ненасильницького миру, створення єдиного полікультурного простору, котрий би став частиною культурного простору, що підтримує функціонування стійких механізмів творчої особистості, пом'якшення різноманітних суперечок, протистоянь. Це має бути полікультурна освіта, в якій зростає спроможність подолання окремою особистістю й суспільством загалом форм агресії до невизначенності, несамореалізованості конфліктності. Полікультурна освіта ґрунтується на творчому зростанні особистості і характеризується активним впливом учасників освітнього процесу один на одного без використання відкритих і прихованих форм агресії, при збереженні незалежності і врешті-решт веде до спільних зусиль, спрямованих на досягнення позитивних результатів. Організація культурно-освітнього процесу в умовах полікультурної освіти сприяє розвитку загальнокультурних компонентів особистості, вихованню «людини духовної», внутрішньо зорієнтированої, спроможної протистояти тиску з боку маніпуляторів й авторів сформованих стереотипів мислення і поведінки, а також людини, здатної визнати й прийняти різноманіття світу і культур.

Таким чином, освіта, впливаючи на людину з наймолодшого її віку, має можливість виховувати в ній культуротворче начало, яке спочатку закладається як доброзичливість, уміння в своїй поведінці не виходити за певні межі лояльності, як інтерес до відмінностей і здатність ставитися неупереджено, поважаючи творче самовираження інших людей, і більше того, бачити й переживати власну глибинну схожість та визначати у житті людей такі цінності, інтереси та смисли, без яких жоден індивід, навіть найбільш інтолерантний, існувати не може.

Отже, в умовах поліетнічного та багатоконфесійного українського суспільства значне місце відводитися полікультурній освіті, спрямованій на збереження, розвиток і взаємодію всього розмаїття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності певного суспільства, на трансфер цього спадку молодому поколінню, виховання толерантності й уміння жити в полікультурному суспільстві, що стає невіддільним складником навчання й виховання, охоплюючи культурологічні, етноісторичні, релігійно-духовні знання, розуміння важливості культурного плюралізму, вміння виділяти і вносити у зміст загальної освіти ідеї, які віддзеркалюють культурне різноманіття світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горський В. С. Парадокси історичної свідомості сучасної культури / В. С. Горський // Світогляд і духовна творчість. – К., 1993. – С. 18–19.

2. Гриценко В. В. Поликультурная среда вуза как условие формирования позитивного отношения к представителям других этнокультур / В. В. Гриценко, И. В. Кузнецова // Психология образования в XXI веке: теория и практика. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://psyjournals.ru/education21/issue/55053.shtml.
3. Гукаленко О. В. Некоторые аспекты моделирования поликультурного образовательного пространств / О. В. Гукаленко, Т. П. Ильевич // Теория, практика и перспективы образования, поликультурного воспитания, карьеры и интеграции беженцев, мигрантов и их детей в современном мире: сб. трудов Первой Междунар. науч.-практ. конф. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.rspu.edu.ru/pageloader.php.
4. Даренський В. Ю. Діалогічна природа культуротворчості / В. Ю. Даренський // Вісник державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2005. – №2. – С. 5–12.
5. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010 – № 1(3). – Т. 2. – С. 11–20. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://ideaidealy.ru/wpcontent/uploads/2011/06/Дахин. – №13_т_2_2010.pdf.
6. Радул В. В. Соціальна активність у структурі соціальної зрілості (теоретико-методологічний аспект): монографія / В. В. Радул. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – 256 с.
7. Троїцька Т. С. Філософська антропологія як чинник модернізації професійної підготовки педагога: монографія / Т. С. Троїцька. – Сімферополь: Таврія, 2006. – 276 с.
8. Черный Е. В. Психология моделирования поликультурного образования / Е. В. Черный. – Симферополь: СОНАТ, 2010. – 540 с.
9. Формування активної життєвої позиції молодого громадянина України: наук.-допом. бібліогр. покажчик / упоряд.: Л. О. Пономаренко, Л. І. Ніколюк, Г. К. Черняєва та ін.; наук. ред. П. І. Рогова. – К.: КНЕУ, 2002. – 141 с.
10. Brown N. A. Redefining Cultural Identities: An Examination of Cross-Cultural Perspectives from Russian and American University-Age Students / N. A. Brown, R. Solovieva, D. L. Egget// The Slavic and East European Journal. – 2007. – Vol. 51 – №. 3. – P. 583–607.
11. ACTE (American Association of Colleges for Teacher Education) Windspread Conference ‘Preparing Teachers for Diverse students’, sept. 2003 year // Access mode: http://www.eaccesseric.org.
12. Center for Multicultural Education [Access mode]: http://depts.washington.edu/centerme/.
13. Gorski P. The Challenge of defining Multicultural Education [Access mode]: http://www.mhhe/com/socscience/education/multi.

REFERENCES

1. Horskyy V. S. Paradoksy istorychnoyi svidomosti suchasnoyi kultury [The paradoxes of historical consciousness of modern culture] / V. S. Horskyy// Svitohlyad i dukhovna tvorchist'. – K., 1993. – P. 18-19.
2. Hrytsenko V. V. Polykulturnaya sreda vuza kak uslovye formyrovanyya pozytyvnoho otnoshenyya k predstavytelyam druhykh etnokultur [The polycultural environment of the university as the condition for the forming positive relationships for representatives others ethnic cultures] / V. V. Hrytsenko, Y. V. Kuznetsova// Psykholohyya obrazovanyya v XXI veke: teoryya y praktyka. [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://psyjournals.ru/education21/issue/55053.shtml.
3. Hukalenko O. V. Nekotorie aspekty modelyrovanyya polykulturnogo obrazovatel'nogo prostranstva [Some aspects of modeling polycultural educational space] / O. V. Hukalenko, T. P. Yl'evych// Teoryya, praktyka y perspektyvy obrazovanyya, polykulturnogo vospytanyya, karery y yntehratsyy bezhentsev, myhrantov y ykh detey v sovremennom myre: sb. trudov Pervoy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http// www.rspu.edu.ru/pageloader.php
4. Darens'kyy V.Yu. Dialohichna pryroda kul'turotvorchosti [The dialogical nature of culture creativity] / V.Yu. Darens'kyy // Visnyk derzhavnoyi akademiyi kerivnykh kadriv kul'tury i mystetstv. – 2005. – #2. – P. 5–12.
5. Dakhyn A. N. Modelyrovanye v pedahohyke [Modeling in Pedagogic] / A. N. Dakhyn // Ydey y ydealy. – # 1(3). – T. 2. – 2010. – S. 11 – 20. [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupa: http://ideaidealy.ru/wpcontent/uploads/2011/06/Dakhyn. – #13_t_2_2010.pdf.
6. Radul V. V. Sotsialna aktyvnist u strukturi sotsial'noyi zrilosti (teoretyko-metodolohichnyy aspekt): monohr. [Social activity in the structure of social maturity (theoretical and methodological aspects)] / V. V. Radul; Kirovohr. derzh. ped. un-t im. Volodymyra Vynnychenka. - Kirovohrad : Imeks-LTD, 2011. – 256 p.
7. Troyits'ka T. S. Filosofs'ka antropolohiya yak chynnyk modernizatsiyi profesiynoyi pidhotovky pedahoha: monohr. [Philosophical anthropology as a factor in the modernization of teacher training:] / T. S. Troyits'ka. – Simf.: Tavriya, 2006. – 276 p.
8. Chernyy E. V. Psykholohyya modelyrovanyya polykul'turnoho obrazovanyya. [Psychology of modeling the polycultural education] / E. V. Chernyy. – Symf.: SONAT, 2010. – 540 p.

9. Formuvannya aktyvnoyi zhyttyevoyi pozytsiyi molodoho hromadyanyna Ukrayiny: [Formation of active vital position of the young citizen of Ukraine] nauk.-dopom.bibliohr. pokazhch./uporyad.: L. O. Ponomarenko, L.I. Nikolyuk, H.K. Chernyayeva ta in.; nauk red. P.I. Rohova, - K.: KNEU, 2002. – 141s.
10. Brown N. A. Redefining Cultural Identities: An Examination of Cross-Cultural Perspectives from Russian and American University-Age Students/ N. A. Brown, R. Solovieva, D. L. Egget// The Slavic and East European Journal. – 2007. – Vol. 51, №. 3. – P. 583–607.
11. ACTE (American Association of Colleges for Teacher Education) Windspread Conference 'Preparing Teachers for Diverse students', sept. 2003 year// Access mode: http://www.eaccesseric.org.
12. Center for Multicultural Education// Access mode: http://depts.washington.edu/centerme/.
13. Gorski P. The Challenge of defining Multicultural Education// Access mode: http://www.mhhe/com/socscience/education/multi.

УДК 371.133.001.76

О. А. МАНДРАЖИ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Відзначається важливість підготовки вчителів до інноваційної діяльності та подаються результати експериментального дослідження. Це дає підстави стверджувати, що підготовка вчителів до інноваційної діяльності в системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів на основі визначених організаційно-педагогічних умов (забезпечення глибокого вивчення запитів учителів та проблем їхньої професійної діяльності; стимулювання вчителя до ведення інноваційної діяльності; організація навчання у співтворчості і відповідальності; поступовий перехід від просвітництва до організації самоосвіти; здійснення корекції педагогічної діяльності з метою надання вчасної підтримки; попередження труднощів, врахування важливості отриманих наслідків) удосконалює процес професійного розвитку вчителів і підвищує рівень навчально-виховної роботи.

***Ключові слова**: організаційно-педагогічні умови, інноваційне середовище, інноваційна діяльність, підготовка, технологія.*

О. А. МАНДРАЖИ

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обращается внимание на необходимость подготовки учителей к инновационной деятельности и приводятся результаты экспериментального исследования, которые показывают, что подготовка учителей к инновационной деятельности в системе методической работы общеобразовательных учебных заведений на основе обозначенных организационно-педагогических условий (обеспечение глубокого изучения запросов учителей и проблем их профессиональной деятельности, стимулирование учителя к ведению инновационной деятельности, организация обучения в сотворчестве и ответственности; постепенный переход от просвещения до организации самообразования, осуществление коррекции педагогической деятельности с целью предоставления своевременной поддержки, предупреждение трудностей, учета важности полученных последствий) совершенствует процесс профессионального развития учителей и повышает уровень учебно-воспитательной работы.

***Ключевые слова**: организационно-педагогические условия, инновационная среда, инновационная деятельность, подготовка, технология.*

O. MANDRAZHY

THE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TEACHER TRAINING FOR CONDUCTING INNOVATIVE ACTIVITY

The article reveals the significance of teacher training for conducting innovative activity and shows the results of experimental investigation. These results prove that teacher training for conducting innovative activity in the system of methodic work on the basis of determined organizational-pedagogical conditions at general educational institutions improves the process of teachers' professional development and increases the level of

educational activity. These organizational-pedagogical conditions are provision of profound study of teachers' demands and problems with their professional activity; encouraging teachers to conduct innovative activity, organization of learning while interacting and forming responsibility; a gradual transition from education to organization of self-education; implementation of correction of pedagogical activity with a view to provide timely assistance; prevention of difficulties or emphasizing the importance of the results obtained.

Keywords: *organizational-pedagogical conditions, innovative environment, innovative activity, training, technology.*

Сьогодні існує велика зацікавленість науковців та освітян-практиків інноваційною діяльністю та підготовкою викладачів до неї. З усією очевидністю життя разом з тим демонструє суперечності між:

- законодавчо встановленим стратегічним напрямом на розвиток інноваційної діяльності в освіті і доволі низьким рівнем підготовленості вчителів до ведення зазначеної діяльності на практиці;
- баченням інноваційної діяльності як шляху до професійного самовдосконалення й саморозвитку вчителів та недостатнім усвідомленням значення інноваційної діяльності для власного розвитку;
- необхідністю готувати вчителів до інноваційної діяльності і не повною мірою розкритими можливостями внутрішньошкільної методичної роботи в цьому напрямку.

Досліджуючи питання підготовки вчителів до інноваційної діяльності у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ), було встановлено [5], що методична робота за своєю суттю є динамічною і здатною до змін, це складне і багатогранне явище, яке може забезпечити підготовку вчителів до інноваційної діяльності, спираючись на прагнення кожного з них до успіху і самореалізації через діагностичні та мотиваційні заходи, реалізуючи індивідуальний і творчий підхід.

Подальша робота – як практична, так і теоретичний аналіз особливостей підготовки вчителів до інноваційної діяльності – показала важливість набуття вчителем свого особливого і цікавого досвіду на основі власних знань, цінностей, педагогічних поглядів. Реалізація означеного підходу потребувала теоретичної розробки й обґрунтування вимог, шляхів і засобів, які сприяли б успішній підготовці вчителів до інноваційної діяльності. У результаті це зумовило створення технології підготовки вчителів до інноваційної діяльності в системі методичної роботи ЗНЗ, яка базується на функціонуванні інноваційного середовища [6; 7].

Здійснення підготовки шкільних педагогів до інноваційної діяльності потребує орієнтиру – чіткого уявлення про образ вчителя, до якого ми маємо прагнути, котрий не тільки навчає вчитись, а навчає вчитися творчо, нестандартно вирішувати нові для себе завдання. Тож на основі синтезу науково-педагогічної літератури та практичного досвіду була розроблена теоретична модель інноваційної діяльності учителя [8], що при співставленні даних аналізу вказаної літератури, шкільної практики та власного досвіду авторки дозволила встановити організаційно-педагогічні умови, що здатні забезпечити ефективну підготовку вчителів до інноваційної діяльності.

Мета статті полягає у висвітленні організаційно-педагогічних умов, які забезпечують ефективну підготовку вчителів до інноваційної діяльності, та описанні їхнього відтворення у технології підготовки вчителів до інноваційної діяльності в системі методичної роботи ЗНЗ.

Встановлено, що ефективними організаційно-педагогічними умовами для забезпечення підготовки вчителів до інноваційної діяльності є:

- забезпечення глибокого вивчення запитів учителів та проблем їхньої професійної діяльності, за якого кожен педагог має власну програму розвитку і підготовки до інноваційної діяльності;
- стимулювання кожного вчителя до ведення інноваційної діяльності, організація навчання у співтворчості, спільній відповідальності за досягнення і недоліки при раціональних фізичних і часових навантаженнях;
- поступовий перехід від просвітництва до організації самоосвіти;
- здійснення корекції педагогічної діяльності з метою надання вчасної підтримки;

- попередження труднощів чи підкреслення важливості отриманих наслідків.

Реалізація створеної технології, на нашу думку [7], має здійснюватись за наступними етапами:

- стимулювання педагогів експериментальних шкіл до співробітництва, розвиток їхньої мотиваційної сфери та вольових якостей;
- діагностування вчителями їх професійно-особистісних якостей, виявлення власних потреб і проблем, встановлення здібностей і можливостей, поінформованості стосовно сучасних змін в освіті, вибір найдоцільніших форм навчання;
- розробка вчителями за отриманими даними особистісних програм розвитку та спільне складання програми науково-практичного семінару;
- створення служб інноваційного середовища, а саме: інформаційної, психологічної, медичної, координаційної, за необхідності можуть ініціюватись аналітична, експертна, консультаційна та ін.; впровадження мотиваційного управління, за якого відзначається і цінується кожен учитель, схвалюються перетворення, приймаються творчі рішення, існують широкі розгалужені горизонтальні стосунки; реалізація програми науково-практичного семінару;
- одержання інформації про функціонування інноваційного середовища та реалізацію програми науково-практичного семінару і наступним її аналізом з метою своєчасного внесення необхідних коректив;
- підсумковий аналіз й оцінка результатів стосовно підготовки вчителів до інноваційної діяльності.

Перші два етапи передбачають з боку організаторів підготовки вчителів до інноваційної діяльності суттєвий вплив, впровадження усвідомленого, цілеспрямованого комплексу заходів стосовно стимулювання педагогів шкіл, в яких впроваджується зазначена підготовка, до співробітництва, розвиток їхньої мотиваційної сфери, вольових якостей та діагностування вчителями їх професійно-особистісних якостей, виявлення власних потреб і проблем, встановлення здібностей і можливостей, поінформованості про сучасні зміни в освіті, вибір найдоцільніших форм навчання.

Упродовж 3–6 етапів бажано, щоб вплив організаторів на хід дослідження мав більш організаційний характер, зокрема консультативний і координаційний, тобто має відбутися перехід від організації до самоорганізації (провідна роль у підготовці вчителів відводиться власне вчителям). При цьому реалізація першої з визначених організаційно-педагогічних умов (забезпечення глибокого вивчення запитів учителів та проблем їхньої професійної діяльності, за якого кожен педагог має власну програму розвитку і підготовки до інноваційної діяльності) забезпечується комплексом діагностичних заходів з вивчення особистісних якостей, здібностей і потреб учителя, проведенням моніторингу діяльності вчителя, результативності його роботи, якості навченості та вихованості учнів, виявленням психологічного клімату в колективі впродовж здійснення другого та третього етапів технології.

Наступна педагогічна умова (стимулювання кожного вчителя до ведення інноваційної діяльності, організація навчання у співтворчості, спільній відповідальності за досягнення і недоліки при раціональних фізичних і часових навантаженнях) відображається у ході 1-го, 3-го та 4-го етапів реалізації технології завдяки розробленому методичному забезпеченню з налаштовування педагогів до співробітництва, складанню за результатами діагностичних досліджень особистісних програм розвитку, реалізації спільної програми науково-практичного семінару через функціонування інноваційного середовища. Саме впродовж 4-го етапу реалізації технології, участь учителів у роботі служб інноваційного середовища якнайкраще реалізує організаційно-педагогічну умову – поступовий перехід від просвітництва до організації самоосвіти.

Здійснення корекції педагогічної діяльності з метою надання вчасної підтримки (четверта умова) передбачає проведення певних аналітико-корекційних процедур на 5-ому етапі реалізації технології. Остання умова – попередження труднощів чи підкреслення важливості отриманих наслідків – враховується на кожному етапі технології через взаємопов'язані мотиваційно-діагностичні, прогностично-планувальні та організаційно-навчальні заходи.

Проведене експериментальне дослідження дає підстави стверджувати, що підготовка вчителів до інноваційної діяльності в системі методичної роботи ЗНЗ на основі визначених

організаційно-педагогічних умов удосконалює процес професійного розвитку вчителів і підвищує рівень їх навчально-виховної роботи. Особлива увага в навчальному процесі вчителів має приділятися співпраці, взаємонавчанню, організації власного навчання, вільному вибору форм і методів навчання. При цьому бажано, щоб перевага надавалась інтерактивним методам, вирішенню психолого-педагогічних ситуацій, завдань науково-дослідницького типу, організації роботи з різними джерелами інформації, рефлексії тощо.

Ефективність технології оцінювалась шляхом виявлення динаміки рівнів підготовленості вчителів до інноваційної діяльності (табл. 1).

Таблиця 1

Узагальнені наслідки підготовленості вчителів до інноваційної діяльності (%)

Рівні	Експериментальні групи			
	E_1 (79осіб)		E_2 (77осіб)	
	Початкове значення	Кінцеве значення	Початкове значення	Кінцеве значення
Високий	7,6	39,2	11,7	48
Достатній	55,7	51,9	42,9	44,2
Початковий	36,7	8,9	45,4	7,8

Отримані результати засвідчують суттєвий вплив запровадженої технології, що підтверджується якісними зрушеннями за рівнями: високий рівень – (+31,6%) та (+36,3%) учителів відповідних експериментальних груп; достатній рівень – (–3,8%) та (+1,3%) учителів; початковий рівень – (–27,8%) та (–37,6%) учителів.

Таким чином позитивна динаміка високого рівня підготовленості вчителів до інноваційної діяльності на початковому, проміжному та кінцевому етапах підтверджує корисність й ефективність виокремлених організаційно-педагогічних умов реалізації технології підготовки вчителів до інноваційної діяльності в системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

У ході описаного дослідження подальшого розвитку набули ідеї:

- важливості теоретичного обґрунтування потреб людини в саморозвитку та самореалізації і взаємодопомоги суб'єктів навчального процесу;
- зміни форм методичної роботи засобами особистісно орієнтованого, індивідуально-творчого та діяльністного підходів, що виражаються у переході від засвоєння чужого досвіду до напрацювання власного;
- спрямованості усвідомлення вчителями участі в інноваційній діяльності як цінності для себе особисто.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / О. А. Гончарова. – К., 2008. – 24 с.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости / А. А. Деркач, Л. Е. Орбан. – М.: РАГС, 1995. – 2008 с.
3. Дубасенюк О. А. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / О.А. Дубасенюк // Акмеологія в Україні. – 2010. – № 1. – С. 18–26.
4. Ладогубець Н. В. Теорія самоорганізації освітнього процесу як основа проектування пізнавальної діяльності студентів у вищих учбових закладах / Н. В. Ладогубець, Е. В. Лузік // Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методика, теорія, технології». – К.: Генезис, 2009. – С. 199-203.
5. Мандражи О. А. Розвиток інноваційного потенціалу методичної роботи в школі / О. А. Мандражи // Актуальні проблеми безперервної освіти: матеріали Всеукр. Наук.-практ. конференції. – Харків: Харк. нац. ун. ім. В. Н. Каразіна, 2003. – С. 118.
6. Мандражи О. А. Інноваційне середовище як комплексний засіб підготовки вчителів до інноваційної діяльності / О. А. Мандражи // Єдність особистісного і соціального факторів у виховному процесі навчального закладу: матеріали Міжн. наук.-практ. конференції ПДПУ ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2004. – С. 250–254.

7. Мандражи О. А. Технологія підготовки вчителів до інноваційної діяльності у системі внутрішкільної методичної роботи / О. А. Мандражи // Наукові записки: зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – 2005. – Вип. 58. – С. 100–106.
8. Мандражи О. А. Теоретическая модель инновационной деятельности учителя / О. А. Мандражи // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2014. – № 3 (11). – С. 125–128. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vestospu.ru/archive/2014/articles/Mandragy3-11.html
9. Паламарчук В. Інновації в сучасній освіті / В. Паламарчук // Завуч. – 2006. – № 10. – С. 1–4.
10. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О. М. Пєхота та ін. – К.: А.С.К., 2003. – 240 с.

REFERENCES

1. Honcharova O. A. Pedahohichni umovy pidhotovky maybutn'oho vchytelya inozemnoyi movy do innovatsiynoyi diyal'nosti. Avtoref. diss, kand. ped.nauk [Pedagogical terms of preparation of future teacher of foreign language to innovative activity. Cand. ped. sci. diss.], Kyiv, 2008, 24p.
2. Derkach A. A., Orban L. E. Akmeologicheskie osnovy stanovleniya psikhologicheskoi i professional'noi zrelosti [Akmeologichesky bases of psychological and professional maturity's becoming], Moscow, RAGS, 1995, 208 p.
3. Dubasenyuk O. A. Fundamental'na akmeolohiya: zasady vdoskonalennya profesiyno-pedahohichnoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv [The fundamental acmeology: bases of perfection of future teachers' professionally-pedagogical preparation]. Acmeology in Ukraine, 2010, vol. 1, pp. 18 – 26.
4. Ladohubets' N. V., Luzik E. V. Teoriya samoorhanizatsiyi osvitn'oho protsesu yak osnova proektuvannya piznaval'noyi diyal'nosti studentiv u vyshchykh uchbovykh zakladakh [The theory of self-education process as a basis for designing of students' cognitive activity in higher educational institutions]. Vyshcha osvita Ukrayiny. Tematychnyy vypusk «Pedahohika vyshchoyi shkoly: metodyka, teoriya, tekhnolohiyi», Kyiv, Henezys, 2009, P. 199–203.
5. Mandrazhy O. A. Rozvytok innovatsiynoho potentsialu metodychnoyi roboty v shkoli [Development of innovative potential of methodical work at school]. Aktual'ni problemy bezpererv nnoyi osvity: materialy Vseukr. Nauk.-prakt. konferentsiyi, Kharkiv, Khark. nats. un. im. V. N. Karazina, 2003, p. 118.
6. Mandrazhy O. A. Innovatsiyne seredovyshche yak kompleksnyy zasib pidhotovky vchyteliv do innovatsiynoyi diyal'nosti [The Innovative environment as complex means of teachers' preparation to innovative activity]. Poltava, Yednist' osobystisnoho i sotsial'noho faktoriv u vykhovnomu protsesi navchal'noho zakladu: materialy Mizhn. nauk.-prakt. konferentsiyi PDPU im. V. H. Korolenka, 2004, P. 250–254.
7. Mandrazhy O. A. Tekhnolohiya pidhotovky vchyteliv do innovatsiynoyi diyal'nosti u systemi vnutrishkil'noyi metodychnoyi roboty [Technology of teachers' preparation to innovative activity in the system of intraschool methodical work]. Naukovi zapysky: zb. nauk. statey Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova, 2005, vol. 58, P. 100–106.
8. Mandrazhi O. A. Teoreticheskaya model' innovatsionnoi deyatel'nosti uchitelya [Theoretical Model of Teacher's Innovation Activity]. Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyi nauchnyi zhurnal, 2014, vol. 3 (11), pp. 125–128. Available at: http://vestospu.ru/archive/2014/articles/Mandragy3-11.html
9. Palamarchuk V. Innovatsiyi v suchasniy osviti [Innovations in Modern Education]. Zavuch, 2006, vol. 10, P. 1–4.
10. Pyekhota O. M. Pidhotovka maybutn'oho vchytelya do vprovadzhennya pedahohichnykh tekhnolohiy: navch. posib. [Preparation of future teacher to introduction of pedagogical technologies], Kyiv, A.S.K., 2003, 240 p.

УДК -372.878:7.071.4

А. В. ЗАЙЦЕВА

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-РЕФЛЕКСИВНОГО ПІДХОДУ

Розкривається з позиції екзистенційно-рефлексивного підходу сутність процесу формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Показано особливість цього процесу, що проявляється не тільки за допомогою зовнішнього педагогічного впливу, а й у формах екзистенціального проживання, переживання і рефлексивної фіксації суб'єктами взаємодії власних художніх смислів і цінностей у спілкуванні з мистецтвом. Екзистенційно-рефлексивна стратегія

музичного навчання передбачає педагогічну установку на ціннісний аспект художньо-творчої взаємодії викладача та студента. Екзистенційно-рефлексивний підхід трактується як система науково-педагогічних установок, що базуються на власному емоційно-чуттєвому, пережитому та рефлексивно зафіксованому художньо-естетичному досвіді суб'єктів творчої взаємодії, передбачають їх співтворчість, детермінуються діалектичним взаємозв'язком особистісного і соціального, характеризуються взаємозумовленістю, взаємовпливом суб'єктів взаємодії.

***Ключові слова**: художньо-комунікативна культура, екзистенційно-рефлексивний підхід, майбутній вчитель музики, концептуально-методологічні підходи.*

А. В. ЗАЙЦЕВА

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ ЭКЗИСТЕНЦИОНАЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА

Раскрывается с позиции экзистенциально-рефлексивного подхода сущность процесса формирования художественно-коммуникативной культуры будущего учителя музыки. Отмечена особенность данного процесса, что проявляется не только с помощью внешнего педагогического воздействия, но и в формах экзистенциального проживания, переживания и рефлексивной фиксации субъектами взаимодействия собственных художественных смыслов и ценностей в процессе общения с искусством. Экзистенциально-рефлексивная стратегия музыкального обучения предполагает педагогическую установку на ценностный аспект художественно-творческого взаимодействия преподавателя и студента. Экзистенциально-рефлексивный поход рассматривается как система научно-педагогических установок, базирующихся на собственном эмоционально-чувственном, пережитом и рефлексивно зафиксированном художественно-эстетическом опыте субъектов творческого взаимодействия, предусматривающих их сотворчество, детерминируются диалектической взаимосвязью личностного и социального, характеризуются взаимообусловленностью, взаимовлиянием субъектов взаимодействия.

***Ключевые слова**: художественно-коммуникативная культура, экзистенциально-рефлексивний подход, будущий учитель музыки, концептуально-методологические подходы.*

A. ZAITSEVA

DEVELOPING ART AND COMMUNICATION CULTURE OF A FUTURE MUSIC TEACHER IN THE CONTEXT OF EXISTENTIAL REFLECTION APPROACH

From the perspective of existential-reflexive approach this article reveals the essence of the formation of artistic and communicative culture of a future teacher of Music. There have been shown the characteristic features of this proces, which appears not only by means of the external effects of teaching, but also in the form of existential living, experience and reflective fixation by subjects of interaction their own artistic meanings and values in the process of communication with art. Existential-reflexive strategies of musical education involves pedagogical orientation on the value aspect of artistic and creative interaction between a teacher and a student. The existential and reflective approach is treated as a system of scientific and pedagogical orientation, based on their own emotions and feeling, and reflectively fixed artistic and aesthetic experience of subjects of creative interaction, involve their co-creation, are determined by the dialectical relationship of personal and social, characterized by interdependence, mutual influence of subjects interaction .

***Key words**: art and communication culture, existential and reflective strategy, future music teacher, conceptual methodological approaches.*

Сучасні зміни в освітній політиці України, спрямовані на інтеграцію зі світовим освітнім простором, потребують збереження особливостей національної освітньої системи, посилення її якості та конкурентоздатності, орієнтації на гуманістичні цінності, зумовлює приведення системи підготовки майбутніх фахівців відповідно до міжнародних освітніх стандартів.

У цьому контексті значною мірою актуалізуються проблеми, пов'язані з підготовкою вчителя музики як конкурентноспроможного і компетентного професіонала, відбувається переорієнтація мистецької освіти із предметоцентристської моделі на культурологічну, що

передбачає виховання «людини культури»: культури її думок, почуттів, культивування творчості, особистісної мистецької позиції.

Аналіз філософської, культурологічної, психологічної та педагогічної наукової літератури свідчить, що досліджувана проблема розглядається вченими в різних аспектах: розробка філософсько-методологічного підходу до проблеми комунікативної культури як важливого компонента загальної культури особистості (В. Андрущенко, О. Арнольдов, М. Бахтін, М. Бубер, Ю. Габермас, Х. Гадамер, А. Димер, Л. Коган, В. Кульман, Т. Марсель, М. Михальченко, Е. Муньє, Л. Коган, Дж. Мід, Х. Ортега-і-Гассет, С. Сарнавська, С. Франк, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.); виокремлення теоретико-методологічних основ професійного спілкування (Г. Балл, М. Каган, С. Максименко, Л. Орбан-Лембрик, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін); з'ясування сутності і структури комунікативних здібностей (Г. Васильєв, Н. Вітюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, М. Обозов, К. Платонов та ін.); психологічна специфіка комунікативної компетентності особистості (Ю. Ємельянов, Л. Петровська, В. Рижов, С. Терещук та ін.); особливості творчої взаємодії викладача і студента в музичному навчанні (Л. Коваль, П. Ковалик, В. Ревенчук) тощо. О. Апраксіна, Л. Арчажникова, Н. Гуральник, О. Єременко, Б. Ліхачов, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Хижна, О. Шевнюк, О. Щолокова та інші науковці в своїх працях з мистецької педагогіки висвітлюють широкий спектр проблем, пов'язаних з пошуком оптимальних шляхів для налагодження міжособистісних взаємин у діаді «викладач–студент». Втім, аналіз методологічної та методичної літератури з досліджуваної теми дозволяє констатувати недостатній рівень її розробленості в теоретичному і методичному аспектах.

Соціально-педагогічна та методична значущість зазначеної проблеми та необхідність її обгрунтування у нових соціально-педагогічних умовах зумовили вибір теми нашого дослідження.

Метою статті є висвітлення ідей екзистенційно-рефлексивного підходу до формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Одним із найважливіших завдань сучасної педагогіки є посилення зв'язку між культурою та освітою. Мистецтво, як «найвища форма спілкування в культурі» (О. Леонтьєв), впливає на почуття, емоції, переживання особистості, вносить глибокі зміни у її екзистенційне «Я» (Л. Мітіна, О. Мелік-Пашаєв). У процесі сприймання музики виникає «співтворчість розуміючих» (М. Бахтін) як найактивніше цілісне сприйняття, що ґрунтується на співпереживанні авторського бачення світу, самостійному творчому осмисленні, оцінці та інтерпретації образного змісту твору, емоційній захопленості інтонаційними образами, які впливають на «діяльність музично-сенсорних систем і режим функціонування когнітивних процесів»[2, с. 75]. «З'єднання емоційного та смислового поля» у єдність багатоманітності» (В. Ражніков), прагнення до «об'єктивації» особистісного смислу через узгодження його з ціннісно-смисловим полем композиторського твору розвиває потребу в обговоренні мистецьких вражень, формує здатність до естетичного судження про художній твір, стимулює пізнання себе та інших людей і таким способом ефективно позначається на становленні інтелектуальної, емоційної та поведінкової сфер особистості.

Художній образ є центром інтерпретаційних підходів, тлумачень, котрий регулює та визначає вектор особистісно-професійних стосунків викладача і студента. Такі комунікативні ситуації можуть або виявляти «консонансну» узгодженість їхніх художньо-аксіологічних пріоритетів, естетичних смаків, або вносити елементи «дисонансу» в стосунки суб'єктів комунікації. Крім того, студенти, що виявляють підвищену природну обдарованість, вимагають гнучкої, мінливої стратегії музично-педагогічної взаємодії, яка потребує від викладача особливої сприйнятливості, сенситивності у процесі комунікації. У роботі з таким студентом викладачу необхідно постійно змінювати палітру нюансування тонких душевних взаємозв'язків з особистістю студента, проявляти чуйність і делікатність для підтримання його творчої ініціативи, проявів художньої інтуїції та ін.

З цього випливає, що навчально-виховний процес не може бути продуктивним поза встановленням доцільних художньо-комунікативних зв'язків між суб'єктами комунікації. Варто зазначити, що у змістово-термінологічному сенсі поняття «комунікація» (лат. – communicatio – шлях повідомлення, спілкування) є близьким за змістом поняттям «взаємодія», «взаємовплив» [10, с. 271].

Сутність і зміст екзистенційно-рефлексивного підходу до формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики розкривається нами через провідні методологічні підходи. З огляду на основні положення методологічних підходів до розвитку сучасної мистецької освіти: гуманістичного спрямування осягнення мистецтва; врахування національних засад художнього розвитку особистості; актуалізації особистісно-індивідуалізованого підходу до мистецького навчання; впровадження поліхудожнього контексту фахової мистецької освіти; забезпечення культуровідповідності навчання і дотримання оптимального балансу між пізнавальною, оцінювальною та творчою сферами навчальної діяльності [7, с. 43], педагогічне керівництво процесом формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики ґрунтується на впровадженні культурологічного, акмеологічного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, синергетичного, діяльнісного й аксіологічного підходів.

Культурологічний підхід є сукупністю теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, що забезпечують культуровідповідність творчої взаємодії викладача і студента. З позицій вказаного підходу культуру особистості характеризує не лише здатність до безпосереднього діалогу з мистецтвом, а й «комунікація стосовно художніх творів», тобто міжособистісне спілкування суб'єктів мистецької діяльності, в якому йдеться про художні цінності, конкретних митців, їх творчість, власні смаки, уподобання, інтереси тощо. Він створює соціокультурні передумови для організованого, цілеспрямованого формування цілісної, екзистенційно-вільної особистості, спрямованої на «діалог культур».

Акмеологічний підхід спрямований на спонукання суб'єктів взаємодії до встановлення «акмекультури взаємин», сприяє орієнтації на самобутність творчих індивідуальностей викладача і студента з урахуванням їх потенціалу, фізіологічних, психологічних, типологічних відмінностей і можливостей щодо досягнення вершин сходження.

Особистісно орієнтований підхід дозволяє розкрити основні характеристики взаємодії педагога і студента як «зустрічі двох думок», гармонії «двох свідомостей» (М.Бахтін). Цей підхід спрямований на розвиток і виховання людини культури, розвиток в ній особистісних якостей, які дозволяють знайти власний сенс життя, адаптуватися у суспільстві, навчитися спілкуватися, співпрацювати, творчо взаємодіяти з іншими людьми, влитися в культуру і сприяти збереженню, передачі, і розвитку культурних цінностей суспільства. Важливими ознаками вказаного підходу у процесі формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента у контексті освоєння та інтерпретації художнього образу; створення умов для самоактуалізації, сприяння розвитку та саморозвитку особистості студента на основі активізації його творчих дій, перенесення акценту у функціях педагога на позицію фасилітатора.

Компетентнісний підхід – передбачає спрямованість освітнього процесу на формування художньо-комунікативних компетенцій майбутнього вчителя музики, тобто необхідного комплексу комунікативних знань, умінь, навичок та особистісного досвіду, що допоможе «сформувати у нього здатність до культуротворчості у музично-освітній діяльності» [7, с. 112].

Ідеї системного підходу забезпечують дослідження вказаного феномена як складно організованої динамічної системи, що має певну структуру і специфічні особливості функціонування. Виокремлений підхід уможливлює вихід досліджуваного педагогічного явища на системний рівень наукового аналізу, що дозволяє розглянути процес формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики не ізольовано, а у певній системі його фахової підготовки, вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії і практики, дозволяє дослідити сутність художньо-комунікативної культури, її унікальність як культурного явища, визначити характерні ознаки й особливості формування цієї особистісної якості.

Синергетичний підхід сприяє теоретичному осмисленню зазначеного феномена з позиції відкритості, співтворчості, нелінійної ситуації відкритого діалогу, прямого і опосередкованого синергійного зв'язку, що дозволяє реалізувати потенціал комунікативного розвитку для кожного суб'єкта художньої комунікації. Методологічне значення ідей синергетичного підходу полягає у забезпеченні в системі формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики кооперативних ефектів, резонансного взаємовпливу, врахування у навчальному

процесі внутрішніх ресурсів особистості викладача і студента та можливостей впливу на них зовнішнього середовища.

З позицій діяльнісного підходу художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики стає своєрідною проекцією його діяльності як цілеспрямованої активності суб'єкта (Н. Гуральник). У контексті діяльнісного підходу вона розглядається як сукупність елементів, що регулюють комунікативну діяльність вчителя музики і формуються, функціонують, розвиваються через налагодження емоційно-психологічного контакту зі студентом у процесі взаємодії. Згідно з діяльнісним підходом, культура розуміється як специфічний спосіб діяльності, що передбачає опанування студентом етики педагогічної взаємодії, набуття ним практичних комунікативних умінь і навичок у культуротворчій мистецькій діяльності.

Аксіологічний підхід є методологічною основою реалізації гуманістичної парадигми в мистецькій освіті, фокусує увагу на необхідності творчої взаємодії між суб'єктами музичного навчання на основі усвідомлення духовної цінності музичного мистецтва. Вибір цього підходу як концептуальної основи дослідження дозволяє простежити ґенезу й розвиток досліджуваного педагогічного явища на основі «екзистенційної єдності…, діалогу між різними системами цінностей» (В. Сластьонін) викладача і студента.

Отже, сутність і зміст екзистенційно-рефлексивного підходу до формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики розкривається через вищезазначені методологічні підходи.

Концепцію екзистенційно-рефлексивного підходу становить інтеграція двох провідних методологічних ідей: екзистенції та рефлексії. Екзистенція (лат. existentia – існую) – це внутрішнє буття людини, її переживання, те непізнане в людському «Я», внаслідок чого людина є конкретною неповторною особистістю. Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад, віддзеркалення) є діяльністю самосвідомості, що розкриває будову і специфіку внутрішнього світу людини; у контексті спілкування є процесом розуміння себе та іншого, формування образів власного та чужого «Я», виявляється в рефлексивних позиціях як станах самосвідомості, спрямованих на відображення власних дій і переживань та дій і переживань інших суб'єктів педагогічної взаємодії.

Методологія педагогічного екзистенціалізму вибудовується на його філософських ідеях. Біля джерел екзистенціалізму стояв С. К'єркегор, першим сформулювавши поняття «екзистенція» – «внутрішнє» буття особистості. «Екзистенціалізм – вчення про те, що буття людини (її екзистенція – існування) раціонально не пізнається, а опановується безпосереднім переживанням; екзистенція – висвітлення неповторної індивідуальності особистості, осягнення вищого смислу існування людини, її відносини зі світом» [9, с. 70]. «Я» та «Інший» повинні бути у гармонії. Але це можливо, вважає М. Мерло-Понті, за тієї умови, якщо «Інший є істинним для себе поза його буттям для мене і, якщо ми існуємо один для одного. Ми обидва повинні зовнішньо проявлятися і, окрім «перспективи себе» – мого погляду на себе й інших на себе, мати перспективу інших – свій погляд на інших і їх погляд на мене» [5, с. 8].

З позиції екзистенціалізму, вища свобода людини, за що вона повинна бути відповідальна – це виявлення свого власного неповторного проекту, що реалізується в трансцендентному творчому акті. А. Ленгле згідно з концепцією М. Бахтіна щодо «діалогу культур», стверджує, що «Person іншого може відкритися твоєму персональному. Інші потрібні людині, для того, щоб набути три основні види досвіду, які необхідні для становлення Я, а саме: увага і повага до неї; справедливе ставлення з боку інших людей; визнання ними її цінності. Відповідно за таких умов відбувається внутрішній процес формування структури Я: увага і повага особистості до себе; справедливе ставлення до себе; визнання власної цінності» [3, с. 45]. Отже, з точки зору екзистенціального аналізу, бути ідентичному самому собі означає бути відкритим для «зустрічі» і «діалогу» [4, с. 87].

Однією з головних ідей у педагогіці екзистенціалізму є ідея співробітництва, співпраці між суб'єктами навчально-виховного процесу. Центром виховного впливу представники сучасної екзистенціалістичної педагогіки Дж. Кнеллера, Г. Гоулд, Е. Брейзах, У. Баррей, М. Марсель, О. Больнов, Т. Моріта та інші філософи вважають підсвідомість людини: настрої, почуття, імпульси, інтуїцію. Свідомість, інтелект, логіка, на їхню думку, мають другорядне значення. Потрібно підводити особистість до самовираження, природної індивідуальності,

почуття свободи. Вчитель повинен надати право кожному своєму вихованцю йти власним шляхом, менше давати настанов, більше виявляти дружню участь тощо.

Екзистенційно-рефлексивний підхід тісно пов'язаний з духовно-ціннісними аспектами взаємодії вчителя та учня, які народжують розуміння особистісного смислу (онтологічності) «завоювання і присвоєння» (В. Франкл) власних художніх смислів і цінностей у процесі реального проживання і переживання художньо-комунікативних ситуацій на уроці «тут і тепер». У цьому контексті доречно згадати думку М. Бахтіна, що «актуальний смисл належить не одному (одинокому) смислу, а лише двом смислам, що зустрілися. Не може бути «смислу у собі» – він існує лише для іншого смислу, тобто існує лише разом з ним» [1, с. 350]. В. Франкл, розглядаючи життя екзистенційно, виокремлює три шляхи до смислу, що полягають у цінностях переживання, творення та особистісних життєвих настановах [11, с. 122].

Отже, духовно-онтологічний смисл екзистенційно-рефлексивного підходу ґрунтується на факті екзистенційного проживання і переживання (насиченості значущих переживань) суб'єктами творчої взаємодії унікальної художньо-комунікативної ситуації на уроці. Передання вчителем музики соціально-культурного та художньо-комунікативного досвіду здійснюється не тільки за допомогою зовнішнього впливу, а й у формах екзистенційного проживання, переживання та рефлексивної фіксації суб'єктами творчої взаємодії власних художніх смислів та цінностей у процесі художньої комунікації. Спілкування з мистецтвом дозволяє сконцентруватися на власних почуттях, які є важливою складовою людської екзистенції, як «життя осмисленого .., повного, цілісного» [4, с. 78]. Емоційна насиченість творів мистецтва сприяє появі ціннісних смислів свідомості вчителя і учня, спонукає до переживання художніх образів (художньо-комунікативних ситуацій на уроці) і осмислення їхньої сутності «тут і тепер», передбачає їх рефлексивний аналіз у рамках спеціально організованих культуротворчих художньо-комунікативних педагогічних практик, спрямованих на свідомий пошук, «завоювання і присвоєння власних художніх смислів та цінностей, що грунтуються на інтуїції, переживанні, неусвідомленому знанні» [12, с. 34].

Проживання і переживання «тут і тепер» художньо-комунікативних ситуацій мають на меті актуалізацію ціннісних смислів свідомості вчителя і учня в процесі художньої комунікації. Художня комунікація, в якій можна постійно отримувати іншу проекцію, інший ракурс певної ситуації, поваги до «самості» і екзистенції кожного суб'єкта взаємодії, реалізується через розвиток і збагачення їхніх особистісних художньо-комунікативних смислів. Педагогічне керування цим процесом передбачає створення емоційно-смислового стрижня уроку, який забезпечує максимальну включеність у загальне «емоційне поле» уроку, сприяє активності та узгодженості художньо-комунікативних дій вчителя і учня. Ці ідеї співзвучні відомому висловлюванню В. Франкла про те, що людина як духовна істота піднімається над ситуацією, долає свою одиничність, змінює ставлення до ситуації внаслідок знаходження смислу. В процесі пошуку смислу людина відкриває для себе такі цінності, як творчість, свобода думки, добро, любов, захист власної гідності [11, с. 258].

Тільки на занятті, де панує узгодженість, взаєморозуміння, тобто гармонія стосунків, може вільно реалізовуватися емоційний та енергетичний потенціал викладача і студента (вчителя і учня), спрямований на засвоєння культури художньо-комунікативних дій. Майбутній вчитель музики, який відчуває відповідальність за становлення «Я» його учнів, виступає справжнім «Іншим», здатним «включити» особистісно значущі переживання учня у процесі мистецького спілкування; спілкування-взаємодія з мистецтвом надає можливість вчителю і учню «говорити мовою самого мистецтва» (М. Каган), краще розуміти один одного через співпереживання художнім образам мистецьких творів.

У цьому контексті доречно звернутися до думки В. Орлова, згідно з якою інтерпретація художніх образів в художньо-комунікативних процесах активізує художньо-творчу рефлексію – якість, що спрямовує духовну налаштованість особистості на самовдосконалення у виконавській та мистецько-освітній сфері, спрямовує свідомість на «перехід від смислу художньо-педагогічної ситуації (якою вона, можливо, є в дійсності або уявляється на даний момент), до смислу самих уявлень, які вони привносять у свідомість індивіда» [6, с. 249]. «Результатом цього усвідомлення-осмислення є не лише вибір суб'єктивно значущих технологічних засобів і прийомів педагогічної взаємодії, але й зміна ставлення, як до учнів, так

і до власної особистості. З цих позицій, функція рефлексії виявляється у стимуляції процесу професійної ідентичності, становлення суб'єктності майбутнього вчителя музики» [6, с. 249].

Узагальнюючи вищезазначене, зазначимо, що дослідження екзистенційно-рефлексивних процесів у мистецькій педагогіці базується на сучасних теоріях гуманістичної психології, згідно з якими «ефективного педагогічного впливу на індивіда можна досягти лише за умов урахування його власної точки зору на світ, відрефлексованих особистісних переживань, конструктивних творчих ініціатив» [8, с. 300]. В зв'язку з цим надзвичайно важливим в освітньому середовищі створити взаємовідносини такого типу, коли «людину цінують як особистість, її внутрішній досвід емпатійно розуміють і приймають, їй надана свобода переживати свої почуття і почуття інших людей без будь-яких пов'язаних з цим загроз» [8, с. 301]. Такі стосунки конструюються у просторі діалогу, де найповніше реалізуються принципи суб'єктності, взаємної цінності, взаємоповаги та співпраці. З цієї точки зору, методологічно важливим є обгрунтування екзистенціалізмом положення щодо вищої свободи людини та її відповідальності, виявлення особистістю власного неповторного проекту і реалізації його в трансцендентному творчому акті. Вказане положення має надзвичайно важливе методологічне значення для музично-педагогічної освіти.

Таким чином, екзистенційно-рефлексивна стратегія музичного навчання передбачає педагогічну установку на ціннісний аспект художньо-творчої взаємодії викладача і студента, духовне сходження на основі розширення і поглиблення взаємозв'язків між суб'єктами навчального процесу, наявність мотивації і досвіду музично-комунікативної діяльності, активне залучення художньо-комунікативних умінь студентів у сферу педагогічної діяльності. З позицій екзистенційно-рефлексивного підходу художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики, як професійно значуща якість його особистості, інтегрує не тільки комунікативну компетентність як сукупність знань, умінь, досвіду художньо-комунікативної діяльності, а й визначає засоби організації ціннісно-смислової, міжособистісної, міжкультурної взаємодії у системі «викладач-студент», «студент-учень».

Цей підхід у контексті формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики сприяє:

- системності творчих стосунків у навчально-практичній та музично-концертній діяльності;
- створенню умов для творчої самопрезентації і переживання ситуації успіху кожним із суб'єктів художньо-комунікативної дії.

Перспективним для подальших наукових розвідок вважаємо вивчення механізму встановлення міжособистісної взаємодії, в якій розкриваються нові, більш глибокі рівні екзистенційно-рефлексивної позиції суб'єктів художньої комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л.Бочкарев. – М.: Классика XXI, 2008. – 352 с.
3. Ленгле А. Жизнь, наполненная смислом: рикладная логотерапия / А. Ленгле. – М.: Генезис, 2004. – 128 с.
4. Ленгле А. Person: экзистенциально-аналитическая теория личности: сб. статей / А.Ленгле. – М.: Генезис, 2006. – 159 с.
5. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття / пер. з франц. О. Йосипенка, С.Йосипенка. – К.: Український Центр духовної культури, 2001. – 552 с.
6. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія /В. Ф. Орлов . – К.: Наук. думка, 2003. – 262 с.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
8. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Гуманистическая и трансперсональная психология: хрестоматія; сост. К. В. Сельченюк. – М.:Харвест; АСТ, 2000. – С. 296–306.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник /О. П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
10. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К.: Наук. думка, 2000. – 683 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.
12. Bollnow O. Zwischen Philosophie und Pedagogik: vortrage und Aufsaetze / O. Bollnow. – Aachen, 1988. – 211 p.

REFERENSES

1. Bahtyn M.M. Estetyka slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity] / M. M. Bahtyn. – M.: Yskusstvo, 1986.– 445 c.
2. Bochkarev L.L. Psyhologyja muzykalnoj dejatelnosty [Psychology ofmusical activity] / L. L.Bochkarev. – M.: Klassyka XXI, 2008. – 352 s.
3. Lengle A. Zhyzn, napolnennaja smyslom. Prykladnaja logoterapyja [Life full of meaning: applied logotherapy] / A. Lengle. – M.: Genezys, 2004. – 128 s.
4. Lengle A. Person: Ekzystencyalno-analytycheskaja teoryja lychnosty: sb. statej [Person: the existential-analytic theory of personality] / A.Lengle. – M.: Genezys, 2006. – 159 s.
5. Merlo-Ponti M. Fenomenologija spryjnjattja [Phenomenology of perception] / pereklad z franc. O.Josypenka, S.Josypenka. – K.: Ukrajins'kyj Centr duhovnoji kul'tury. – 2001. – 552 s.
6. Orlov V.F. Orlov V. F. Profesijne stanovlennja majbutnih vchyteliv mystec'kyh dyscyplin: teorija i tehnologija [Professional of future teachers of artistic disciplines: Theory and Technology]: monografija /Valerij Fedorovych Orlov [za zag. red. G. A. Zjazjuna]. – K. : Nauk. dumka, 2003. – 262 s.
7. Padalka G.M. Pedagogika mystectva (Teorija i metodyka vykladannja mystec'kyh dyscyplin) [Art Pedagogy (theory and methodology of teaching artistic disciplines)] / Galyna Mykytivna Padalka. – K.: Osvita Ukrajina, 2008. – 274 s.
8. Rodzhers Karl. Tvorchestvo kak usylenye sebja [Creativity as strengthening himself] / Karl Rodzhers // Gumanystycheskaja y transpersonal'naja psyhologyja. Hrestomatyja / [sost. K.V. Sel'chenjuk.] – M.:Harvest, M.: AST, 2000.– S. 296-306.
9. Rudnycka O.P. Pedagogika: zagalna ta mystecka [Pedagogy: general and artistic]: navch. posib. /Oksana Petrivna Rudnyc'ka. – K., 2002. – 270 s.
10. Slovnyk inshomovnyh sliv [Dictionary of foreign words] / Uklad.: S.M.Morozov, L.M.Shkaraputa. – K.: Naukova dumka, 2000. – 683 s.
11. Frankl V. Chelovek v poyskah smysla [Man in Search for Meaning] / V. Frankl.– M.: Progress, 1990. – 367 s.
12. Bollnow O. Zwischen Philosophie und Pedagogik: Vortrage und Aufsaetze / O.Bollnow. – Aachen, 1988. – 211 p.

УДК 378.011.3−051:57]:504

О. А. ЦУРУЛЬ

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ЗАВДАНЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Розкрито особливості методичної підготовки майбутніх учителів біології до реалізації сучасних завдань екологічної освіти та виховання в умовах впровадження варіативної складової змісту методичної підготовки у педагогічних ВНЗ (на прикладі вибіркової навчальної дисципліни «Методика організації еколого-натуралістичної роботи учнів у загальноосвітніх і позашкільних закладах»). Встановлено, що еколого-натуралістична робота реалізується за двома напрямками: як позакласна робота з біології та позашкільна еколого-натуралістична робота. На засадах компетентнісного підходу здійснено проектування навчального процесу. Охарактеризовано особливості розгортання змісту дисципліни на рівні провідних форм організації навчання (лекцій, практичних занять і самостійної роботи) та визначено відповідні результати навчання майбутніх учителів біології.

***Ключові слова**: готовність учителя, екологічна освіта та виховання, еколого-натуралістична робота, зміст освіти, методична підготовка, підготовка учителя біології.*

О. А. ЦУРУЛЬ

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ К РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ЗАДАЧ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Раскрыты особенности методической подготовки будущих учителей биологии к реализации современных задач экологического образования и воспитания в условиях внедрения вариативной составляющей содержания методической подготовки в педагогических вузах (на примере избирательной учебной дисциплины «Методика организации эколого-натуралистического работы учащихся в общеобразовательных и внешкольных учреждениях»). Установлено, что эколого-

натуралистическая работа реализуется по двум направлениям: как внеклассная работа по биологии и внешкольная эколого-натуралистическая работа. На основе компетентностного подхода осуществлено проектирование учебного процесса. Охарактеризованы особенности развертывания содержания дисциплины на уровне форм организации обучения (лекций, практических занятий и самостоятельной работы) и определены соответствующие результаты обучения будущих учителей биологии.

***Ключевые слова**: готовность учителя, содержание образования, методическая підготовка, подготовка учителя биологии, экологическое образование и воспитание, эколого-натуралистическая работа.*

O. TSURUL

TRAINING FUTURE BIOLOGY TEACHERS FOR ACCOMPLISHING MODERN OBJECTIVES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

The article deals with methodical training of future Biology teachers for implementation of contemporary objectives of environmental education and upbringing. The content of optional course "Methods of ecological and naturalistic activity in general schools and out–of–school educational facility" is offered. This course is a variable component of methodical training of future teachers of Biology at pedagogical universities.It has been dteremined, tha ecological and naturalistic activity is realized in two ways: as extracurricular ecological and naturalistic activity in Biology, and ecological and naturalistic activity which is run out of school. On the basis of competence-based approach there has been carried out a design of the educational process. The peculiarities of realization of course content in different forms of methodical training (lectures, practical classes and self–study work) have been substantiated. Corresponding results of future Biology teachers' training have been determined.

***Key words**: readiness of a teacher; environmental education and upbringing; environmental and naturalistic activity; content of education; training; training of biology teacher.*

В умовах реалій екологічної кризи проблема формування екологічної компетентності громадян є одним із провідних завдань освіти, спрямованої на «набуття знань і навичок, що сприяють формуванню нового екологічно свідомого суспільства, формування нових світогляду, позицій, цінностей, сприяють розвитку, який є соціально бажаним, економічно життєздатним і екологічно збалансованим» [3] − освіти для сталого розвитку. Сучасні напрями екологічної освіти та виховання визначають пріоритети у формуванні змісту методичної підготовки сучасного вчителя біології, який безпосередньо є тим суб'єктом цілеспрямованого та організованого процесу формування екологічної компетентності дітей, що має забезпечити його завершеність і системність.

Пошук ефективних форм та методів підготовки майбутніх учителів біології до реалізації завдань екологічної освіти та виховання – педагогічна проблема, яка не втрачає актуальності протягом кількох останніх десятиліть. У працях В. В. Вербицького, О. А. Драган, О. О. Колонькової, О. Л. Пруцакової, Г. П. Пустовіта, Н. А. Пустовіт, Т. М. Руснак, О. А. Сорочинської, С. В. Шмалєй та інших вчених обґрунтовані теоретичні засади та сформульовані практичні рекомендації щодо змісту, форм та методів екологічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) і позашкільних закладах освіти (ПЗО).

Формування готовності майбутніх учителів до здійснення екологічної освіти та виховання стало об'єктом дисертаційних досліджень Т. П. Кучай, Е. Г. Кучиної, В. В. Танської, Є. Флешар, Т. М. Чистякової, Л. М. Шаповал та ін. Науковці єдині у думці про доцільність впровадження окремої форми методичної підготовки майбутнього учителя − курсу за вибором, спецкурсу, факультативу − та її провідну роль у формуванні готовності майбутніх учителів до здійснення екологічної освіти та виховання.

На сучасному етапі актуальність означеної проблеми визначається і реаліями шкільної практики, і новими можливостями підготовки майбутнього учителя у ВНЗ у контексті імплементації Закону України «Про вищу освіту».

Мета статті – визначити особливості підготовки майбутніх учителів біології до реалізації завдань екологічної освіти та виховання в умовах реалізації варіативної складової змісту методичної підготовки у педагогічному ВНЗ (на прикладі вибіркової навчальної дисципліни

«Методика організації еколого-натуралістичної роботи учнів у загальноосвітніх та позашкільних закладах»).

Базовими поняттями для наукового пошуку слугують поняття «готовність майбутнього вчителя біології до екологічної освіти та виховання», «еколого-натуралістична робота» та «екологічна компетентність».

Поділяючи думку Т. С. Нінової [4, с. 12] та В. В. Танської [9, с. 10], ми розглядаємо готовність майбутнього вчителя біології до екологічної освіти та виховання як складне, інтегративне особистісне утворення, що включає систему екологічних, психолого-педагогічних, соціально-екологічних, методичних знань, умінь і навичок організації означеного виду навчальної діяльності учнів, яка виникає в результаті певного досвіду і ґрунтується на формуванні позитивного ставлення, усвідомленні мотивів і потреб у цій діяльності та проявляється у конкретних діях учителя.

Еколого-натуралістична робота – це форма роботи, що передбачає «оволодіння учнями знаннями про навколишнє середовище, набуття досвіду розв'язання екологічних проблем, залучення до організації, здійснення практичної природоохоронної та дослідницької робіт, формування екологічної культури особистості, соціально-громадського досвіду та навичок у галузях сільського господарства, розвиток інтересів відповідно до вимог сьогодення, їх професійну орієнтацію» [7, с. 190]. Аналіз практики свідчить, що еколого-натуралістична робота реалізується за двома напрямками: як позакласна робота з біології та позашкільна еколого-натуралістична робота, яка, на думку В. В. Вербицького, забезпечує «міждисциплінарний підхід до формування екологічного мислення, екологічної культури, раціонального природокористування, що створює поле логічного підпорядкування різнопланових за змістом і формою знань» [2, с. 76].

Результатом еколого-натуралістичної роботи в ЗНЗ та ПЗО є екологічна компетентність, яку провідні вітчизняні вчені у галузі екологічної освіти та виховання Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко та О. О. Колонькова тлумачать як

- здатність особистості приймати рішення і діяти так, щоб завдавати довкіллю якомога меншої шкоди;
- прояв екологічної культури особистості в її «зоні відповідальності»;
- характеристика, що дає змогу сучасній особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам сталого розвитку;
- здатність особистості до ситуативної діяльності у побуті і природному оточенні, коли здобуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в уміння приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля;
- здатність застосовувати екологічні знання й досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної професійної і побутової діяльності;
- показник сформованості екологічної культури особистості [10, с. 8].

У контексті нашого дослідження значний науковий та практичний інтерес становлять результати наукового пошуку О. А. Сорочинської. У статті «Проблема підготовки майбутніх учителів біології до організації позакласної еколого-натуралістичної роботи з учнями основної школи» [8] за результатами власного дослідження авторка виокремила найдієвіші види еколого-натуралістичної роботи та встановила основні причини низького рівня організації позакласної еколого-натуралістичної роботи, дві провідні з яких − 1) відсутність належної теоретичної і практичної підготовленості, незнання основ еколого-натуралістичної роботи (56% опитаних); 2) непідготовленість і відсутність методичного забезпечення щодо проведення названого виду роботи учнів основної школи (48% опитаних) –беззаперечно, на нашу думку, вказують на необхідність спеціально організованої методичної підготовки майбутніх учителів біології у ВНЗ.

О. А. Сорочинська розробила авторський курс «Підготовка майбутнього вчителя біології до позакласної еколого-натуралістичної роботи з учнями основної школи», який доповнює базові навчальні курси Житомирського державного університету ім. І. Франка: «Методика

навчання біології та природознавства», «Шкільна навчально-дослідна ділянка та гуртки юних натуралістів», «Методика проведення позакласної роботи та факультативних занять з біології».

Розглядаючи форми та види позакласної еколого-натуралістичної роботи, студенти-біологи розробляють мультимедійні презентації екологічної стежки, шкільного лісництва, шкільних географічних і метеорологічних майданчиків та ін. Під час постановки спостережень і дослідів на шкільній навчально-дослідній ділянці, в куточку живої природи, на екологічній стежці вони опановують програми статистичної обробки отриманих даних. Також студенти виготовляють слайд-фільми еколого-натуралістичного характеру за допомогою програм Power Point, працюють над тестовими оболонками для подальшого контролю знань учнів, вчаться збирати, аналізувати, узагальнювати інформацію тощо [6, с. 466]. Нам імпонує таке розуміння ролі інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у методичній підготовці вчителя загалом та виокремлення готовності майбутнього вчителя біології до впровадження цих технологій у позакласну еколого-натуралістичну роботу зокрема.

Сучасні реалії організації процесу ступеневої підготовки фахівців у ВНЗ відкривають нові можливості для формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації завдань екологічної освіти та виховання, які з'являються в умовах формування та впровадження варіативної складової змісту методичної підготовки майбутніх учителів біології у педагогічних у ВНЗ.

Зокрема, у навчальних планах першого року підготовки магістрів галузі знань «0401 Природничі науки» за спеціальністю «8.04010201 Біологія» заочної форми навчання на факультеті природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М. П. Драгоманова передбачена вибіркова навчальна дисципліна «Методика організації еколого-натуралістичної роботи учнів у загальноосвітніх та позашкільних закладах».

Предметом вивчення дисципліни є теоретичні засади та практичні методи організації еколого-натуралістичної роботи учнів в ЗНЗ і ПЗО.

Мета і завдання – формування готовності майбутніх учителів біології до організації еколого-натуралістичної роботи учнів в ЗНЗ і ПЗО.

Міждисциплінарні зв'язки: методика навчання біології, екологія, біологічні дисципліни, основи ІКТ, загальна та вікова психологія, педагогіка.

Проектування навчального процесу вище означеної вибіркової дисципліни здійснювалося на засадах компетентнісного підходу, що передбачає виокремлення ключових компетентностей [1, с. 91] та відповідних результатів навчання (табл. 1; в ній еколого-натуралістична робота у ЗНЗ і ПЗО позначена як ЕНР).

Таблиця 1

Основні результати навчання та компетентності, які вони формують

№ з/п	Результати навчання		Компетентності
	Знати	Вміти	
	Мету і завдання ЕНР	Відбирати, синтезувати і конструювати навчальний матеріал відповідно до цілей ЕНР	Предметна, методична
	Нормативно-правову базу та навчально-методичне забезпечення організації ЕНР	Проектувати ЕНР	Інформаційна, методична
	Методичні особливості організації ЕНР у різних її формах та видах	• Здійснювати оптимальний відбір та поєднання форм і видів ЕНР; • планувати підготовку, організацію та проведення форм і видів ЕНР; • здійснювати керівництво діяльністю (пізнавальною, ігровою, трудовою тощо) вихованців під час ЕНР;	Автономізаційна, методична, продуктивна

		• формувати екологічну компетентність, екологічно-доцільну поведінку та культуру праці, розвивати пізнавальний інтерес, готувати вихованців до свідомого вибору професії засобами ЕНР; • аналізувати інноваційний досвід організації ЕНР	
	Дидактичні можливості методів, методичних прийомів, організаційних форм і технологій організації ЕНР	• Здійснювати обґрунтований вибір методів, методичних прийомів, організаційних форм та технологій організації ЕНР учнів різного рівня розвитку з урахуванням їхніх інтересів, здібностей, а також навчально-матеріальної бази ЗНЗ і ПЗО; • конструювати технологічні карти проведення еколого-натуралістичних заходів у ЗНЗ і ПЗО; • прогнозувати труднощі та помилки вихованців і запобігати їхній появі; • аналізувати та оцінювати результати власної професійної діяльності та діяльності вихованців в умовах ЕНР	Методична, психологічна, комунікативна, предметна
	Методику використання засобів навчання, обладнання та ІКТ для організації ЕНР	Застосовувати засоби навчання, обладнання та ІКТ у процесі організації колективної, групової та індивідуальної ЕНР	Інформаційна, методична
	Тенденції розвитку еколого-натуралістичної освіти в історичній ретроспективі	Творчо використовувати прогресивні ідеї національного досвіду організації ЕНР в умовах сучасного навчально-виховного процесу ЗНЗ і ПЗО	Продуктивна, методична

Загальний обсяг дисципліни становить 5 кредитів ЄКТС, з яких 10 год. – лекції, 6 год. – практичні заняття та 134 год. – самостійна робота студентів (табл. 2).

Таблиця 2

Тематичний план дисципліни «Методика організації еколого-натуралістичної роботи учнів у загальноосвітніх та позашкільних закладах»

№ з/п	Назви модулів і тем	Кількість годин (заочна форма навчання)			
		Аудиторні	Лекції	Практичні (семінарські)	Самостійна робота

Модуль 1. Теоретичні засади організації еколого-натуралістичної роботи учнів у загальноосвітніх та позашкільних закладах освіти					
1	Теоретичні засади організації еколого-натуралістичної роботи	4	2	2	20
Модуль 2. Методичні засади організації еколого-натуралістичної роботи учнів у загальноосвітніх та позашкільних закладах освіти					
1	Форми та види еколого-натуралістичної роботи учнів у ЗНЗ	8	6	2	74
2	Методичні особливості еколого-натуралістичної роботи у позашкільних закладах освіти	4	2	2	40
Разом: 150 год.		16	10	6	134

Так, зокрема, у межах теми «Теоретичні засади організації еколого-натуралістичної роботи» (1-й модуль) передбачено опанування такого змісту: поняття про еколого-натуралістичну роботу: сутність, принципи організації, зміст та напрямки реалізації; екологічна компетентність та екологічно-доцільна поведінка як результат еколого-натуралістичної роботи у загальноосвітніх та позашкільних закладах освіти; тенденції розвитку еколого-натуралістичної освіти в історичній ретроспективі; напрями використання прогресивних ідей національного досвіду організації еколого-натуралістичної роботи в умовах сучасного навчально-виховного процесу ЗНЗ і ПЗО.

2-й модуль «Методичні засади організації еколого-натуралістичної роботи учнів у загальноосвітніх та позашкільних закладах освіти» складають дві теми:

1. Форми та види еколого-натуралістичної роботи учнів у ЗНЗ − система форм та видів еколого-натуралістичної роботи школярів у ЗНЗ; вибір методів, методичних прийомів, організаційних форм та технологій організації еколого-натуралістичної роботи учнів різного рівня розвитку з урахуванням їхніх інтересів, здібностей, а також навчально-матеріальної бази ЗНЗ; методика організації та проведення індивідуальної, групової та масової еколого-натуралістичної роботи; методика використання засобів навчання, обладнання та ІКТ для організації еколого-натуралістичної роботи.

2. Методичні особливості еколого-натуралістичної роботи у ПЗО − організація еколого-натуралістичної роботи школярів; вибір методів, методичних прийомів, організаційних форм та технологій організації еколого-натуралістичної роботи учнів різного рівня розвитку з урахуванням їхніх інтересів, здібностей, а також навчально-матеріальної бази ПЗО; особливості дослідницької роботи учнів; специфіка гурткової роботи еколого-натуралістичного напряму; методика організації та проведення масових еколого-натуралістичних заходів.

Практичний блок пропонованої програми представлений трьома практичними заняттями та самостійною роботою студентів.

На практичному занятті № 1 «Навчально-методичне забезпечення еколого-натуралістичної роботи учнів у загальноосвітніх та позашкільних закладах освіти» майбутні вчителі біології виконують такі завдання:

1) проаналізувати нормативні документи, що регламентують зміст і форми еколого-натуралістичної роботи учнів у загальноосвітніх та позашкільних закладах освіти;

2) визначити провідні напрямки еколого-натуралістичної роботи учнів;

3) проаналізувати навчальні програми та діяльність творчих об’єднань еколого-натуралістичного напряму.

Зміст завдань для аудиторної роботи на практичному занятті № 2 «Методика організації еколого-натуралістичної роботи у ЗНЗ»:

1) ознайомитись з інноваційним досвідом організації еколого-натуралістичної роботи;

2) охарактеризувати провідні форми, технології та методи еколого-натуралістичної роботи;

3) змоделювати індивідуальний та груповий заходи еколого-натуралістичного змісту;

4) розробити тематику еколого-натуралістичних заходів для учнів основної (старшої) школи.

Під час практичного заняття № 3 «Методика організації еколого-натуралістичної роботи у позашкільних закладах освіти» пізнавальна діяльність майбутніх учителів біології спрямована на виконання завдань такого змісту:

1) ознайомитись з інноваційним досвідом організації еколого-натуралістичної роботи;

2) охарактеризувати провідні форми, технології та методи еколого-натуралістичної роботи;

3) розробити тематику еколого-натуралістичних заходів для молодших (старших) підлітків.

Провідною формою опанування змісту навчальної дисципліни «Методика організації еколого-натуралістичної роботи учнів у загальноосвітніх та позашкільних закладах» є самостійна робота студентів, частка якої становить 89 % навчального часу (134 з 150 год.).

Самостійна робота розглядається нами як форма організації навчання, що включає різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності, які здійснюються на аудиторних заняттях та у позааудиторний час, з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів, під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі [5, с. 16].

Специфіка підготовки фахівців в умовах заочної форми навчання та змістові особливості вказаної дисципліни визначають провідні види самостійних робіт.

А) розробка планів − конспектів занять та заходів, що розкривають методику проведення заняття гуртка, екскурсії, екологічного свята, екологічної гри, акції, операції, екологічного лекторію, конференції, семінару, естафети, марафону, вечора (декади), екологічної стежки, експедиції, тренінгу тощо (на вибір) у ЗНЗ (ПЗО).

Б) підготовка реферативних повідомлень такої орієнтовної тематики:

Історія розвитку еколого-натуралістичної освіти в Україні.

Формування екологічної компетентності під час еколого-натуралістичної роботи учнів основної (старшої) школи.

Методика формування екологічно-доцільної поведінки в умовах еколого-натуралістичної роботи у ЗНЗ (ПЗО).

Педагогічні технології організації еколого-натуралістичної роботи у ЗНЗ (ПЗО).

Формування національної самосвідомості учнів в умовах еколого-натуралістичної роботи.

Використання регіонального підходу в еколого-натуралістичній роботі.

Організація дослідницько-експериментальної роботи в гуртках еколого-натуралістичного спрямування.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в еколого-натуралістичній роботі у ЗНЗ (ПЗО).

В) складання анотованих переліків:

статей (за останні 5 років) з досвіду еколого-натуралістичної роботи у ЗНЗ України (або у ПЗО України, за кордоном);

інтернет-джерел з досвіду еколого-натуралістичної роботи у ЗНЗ (або ПЗО України).

Г) анкетування «Стан сформованості екологічно-доцільної поведінки учнів основної (старшої) школи» та відповідна обробка й інтерпретація результатів.

Д) виконання індивідуального навчально-дослідного завдання «Організація еколого-натуралістичної роботи у ЗНЗ» (або у ПЗО − на вибір студента).

Методична підготовка майбутніх учителів біології в умовах ступеневої освіти передбачає формування варіативної складової її змісту. Одним із провідних напрямків такої підготовки є формування у майбутніх учителів біології готовності до реалізації сучасних завдань екологічної освіти та виховання. Вибіркова навчальна дисципліна «Методика організації еколого-натуралістичної роботи учнів у загальноосвітніх та позашкільних закладах» − сучасна форма методичної підготовки у ВНЗ, потужний дидактичний потенціал якої надає завершеності та цілісності процесу формування у майбутніх учителів готовності до реалізації сучасних завдань екологічної освіти та виховання.

Подальші дослідження проблеми вбачаємо у розробці методики організації еколого-натуралістичної роботи на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів та прийомів, технологій особистісно-орієнтованого навчання та виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О. Є. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади / О. Є. Антонова, Л. П. Маслак // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 81–109.
2. Вербицький В. В. Еколого-натуралістична освіта в Україні: історія, проблеми, перспективи / В. В. Вербицький. – К.: СМП Аверс, 2003. – 304 с.
3. Конкурс «Сталий розвиток – наш вибір». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/presscenter/articles/2015 /11/30
4. Нінова Т. С. Підготовка майбутніх учителів хімії до екологічної освіти і виховання учнів: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. С. Нінова. − К., 2002. − 20 с.
5. Самостійна робота студентів з методик навчання природничих дисциплін: теорія та практика: монографія / С. Г. Кобернік, І. В. Мороз, О. А. Цуруль та ін. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 315 с.
6. Сорочинська О. А. Готовність майбутнього вчителя біології до впровадження інформаційних технологій у позакласну еколого-натуралістичну роботу з учнями основної школи / О. А. Сорочинська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. − 2012. − № 30. − С. 462–467.
7. Сорочинська О. А. Організація позакласної еколого-натуралістичної роботи учнів основної школи / О. А. Сорочинська // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2012. − Вип. 66 «Педагогічні науки». – С. 189–193.
8. Сорочинська О. А. Проблема підготовки майбутніх учителів біології до організації позакласної еколого-натуралістичної роботи з учнями основної школи / О. А. Сорочинська // Біологічні дослідження – 2015: зб. наук. праць. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/16534.
9. Танська В. В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / В. В. Танська. − Житомир, 2006. − 20 с.
10. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посібник/ Н. А. Пустовіт та ін. − К.: Педагогічна думка, 2008. − 64 с.

REFERENCES

1. Antonova O. Y. Yevropeyskiy vymir kompetentnisnoho pidkhodu ta yoho kontseptual'ni zasady / O. Y. Antonova, L. P. Maslak // Profesiyna pedahohichna osvita: kompetentnisnyy pidkhid: monohrafiya [European dimension of competence approach and its conceptual basis // Vocational teacher education: competence approach: Monograph] / za red. O. A. Dubasenyuk. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – P. 81–109.
2. Verbytskyy V. V. Ekoloho-naturalistychna osvita v Ukrayini: istoriya, problemy, perspektyvy [Out of school ecological and naturalistic education: history, problems and prospects] / V. V. Verbyts'kyy. – K.: SMP Avers, 2003. – 304 p.
3. Konkurs «Stalyy rozvytok – nash vybir». [Competition «Sustainable development − our choice»]. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/presscenter/articles/2015 /11/30.
4. Ninova T. S. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv khimiyi do ekolohichnoyi osvity i vykhovannya uchniv [The training of future teachers of Chemistry for the pupils' ecological education and upbringing]: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04 / T. S. Ninova. − K., 2002. − 20 p.
5. Samostiyna robota studentiv z metodyk navchannya pryrodnychykh dystsyplin: teoriya ta praktyka: monohrafiya [Students□ self–study work of methods of natural sciences: theory and practice: monograph] / S. H. Kobernik, I. V. Moroz, O. A. Tsurul ta in. – K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2011. – 315 p.
6. Sorochynska O. A. Hotovnist' maybutn'oho vchytelya biolohiyi do vprovadzhennya informatsiynykh tekhnolohiy u pozaklasnu ekoloho-naturalistychnu robotu z uchnyamy osnovnoyi shkoly [Readiness of students for using of the information technologies in out-of-school ecological and naturalistic work with the pupils of the main school] / O. A. Sorochyns'ka // Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy. − 2012. – N 30. − P. 462–467.
7. Sorochynska O. A. Orhanizatsiya pozaklasnoyi ekoloho-naturalistychnoyi roboty uchniv osnovnoyi shkoly shkoly [The organization of the pupils□ extracurricular ecological and naturalistic work of the general school] / O. A. Sorochyns'ka // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka. – 2012. − Vyp. 66 «Pedahohichni nauky». – P. 189–193.
8. Sorochynska O. A. Problema pidhotovky maybutnikh uchyteliv biolohiyi do orhanizatsiyi pozaklasnoyi ekoloho-naturalistychnoyi roboty z uchnyamy osnovnoyi shkoly [The problem of training of the future teachers of biology to extracurricular ecological and naturalistic work of the primary school] /

O. A. Sorochyns'ka // Biolohichni doslidzhennya – 2015: zb. nauk. prats'. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://eprints.zu.edu.ua/16534.
9. Tans'ka V. V. Pidhotovka maybutn'oho vchytelya biolohiyi do ekolohichnoyi osvity starshoklasnykiv [The training of the future biology teacher for the ecological education of senior students]: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04 / V. V. Tans'ka. − Zhytomyr, 2006. − 20 p.
10. Formuvannya ekolohichnoyi kompetentnosti shkolyariv [Formation of ecological competence of students]: nauk.-metod. posibnyk / N.A. Pustovit ta in. − K.: Pedahohichna dumka, 2008. − 64 p.

УДК 378.147

О. Д. КРАЄВСЬКА

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Розглянуто проблему формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів засобами технік психологічного тренінгу з урахуванням чинників, які ускладнюють та полегшують роботу перекладача. Досліджено поняття «професійна комунікативна компетентність перекладача» та концепцію вторинної мовної особистості. Розглянуто сумісність і доцільність застосування технік психологічного тренінгу: формулювання питань, малої розмови, повторювання, перефразування та інтерпретації, а також вправ різних типів, які традиційно виконуються на заняттях з іноземної мови майбутніми перекладачами. Взято до уваги поділ вправ за критерієм спрямованості на прийом чи видачу інформації (рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні та рецептивно-продуктивні) та за критерієм комунікативності (комунікативні, умовно-комунікативні та не комунікативні). Розкрито технологію формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів.

***Ключові слова**: комунікативна компетентність, перекладач, психологічний тренінг, техніка повторення, техніка перефразування, техніка малої розмови.*

О. Д. КРАЕВСКАЯ

ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Рассматривается проблема формирования коммуникативной компетентности будущих переводчиков средствами техник психологического тренинга, с учетом факторов, которые усложняют и облегчают работу переводчика. Исследуется понятие «профессиональная коммуникативная компетентность переводчика» и концепция вторичной языковой личности. Рассмотрены совместимость и целесообразность применения техник психологического тренинга и упражнений различных типов, которые традиционно выполняются на занятиях по иностранному языку будущими переводчиками. Принято во внимание разделение упражнений по критерию направленности на прием или выдачу информации (рецептивные, репродуктивные, рецептивно-репродуктивные, продуктивные и рецептивно-продуктивные) и по критерию коммуникативности (коммуникативные, условно-коммуникативные и некоммуникативные). Раскрыто технологию формирования коммуникативной компетентности будущих переводчиков.

***Ключевые слова**: коммуникативная компетентность, переводчик, психологический тренинг, техника повторения, техника перефразирование, техника интерпретации, техника малого разговора.*

O. KRAIEVSKA

FUTURE TRANSLATORS' COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION BY MEANS OF PSYCHOLOGICAL TRAINING

In the paper we study the problem of communicative competence of interpreters by means of psychological training techniques, taking into account the factors that impede and facilitate the work of translators. The notion of translators' professional communicative competence and the concept of secondary

linguistic personality are studied. Compatibility and feasibility of psychological training techniques and exercises of various types, which are traditionally performed in the classroom by future translators at foreign language classes, are considered. The division of exercises according to the criterion of acceptance or delivery of information, that is receptive, reproductive, receptive-reproductive, productive and receptive, productive, and the communicative criterion, that is communicative, conditionally communicative and noncommunicative. The technology of interpreters' communicative competence formation is revealed.

***Keywords**: communicative competence, translator, psychological training, technique of repetition, paraphrasing technique, small talk technique.*

Професійна діяльність перекладачів у сучасному динамічному інформаційному суспільстві стрімко розвивається, ускладнюється та трансформується під впливом інтенсивного технологічного та змістового наповнення інформаційного простору, урізноманітнення способів взаємодії та збільшення ролі міжкультурної взаємодії. Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів заслуговує на пильну увагу для розвитку методології, що відповідає сучасним викликам і закономірностям роботи зазначених фахівців.

Комунікативну компетентність майбутніх перекладачів в різних час досліджували М. Бейкер [8], С. Кемпбер [9], С. Гопфераіх, Р. Яскелаінен [10], І. Гат [11], Г. Гансен [12], Д. Кіралі [13], К. Норд [14], А. Пім [15], К. Шафнер, Б. Адаб [16]., Д. Іщенко [1], Р. Міньяр-Бєлоручєв [3], Ж. Таланова [6], А. Янковець [7] та ін.

Професійна комунікативна компетентність перекладача – це динамічне явище, що залежить від багатьох чинників. Необхідно взяти до уваги певні чинники, які ускладнюють роботу перекладача при двосторонньому перекладі, зокрема такі: невиразне мовлення учасників бесіди, уривки фраз та незавершеність думки; одночасні висловлювання одразу кількох співрозмовників; незручне розташування перекладача, що заважає йому добре чути і бачити всіх учасників розмови; виконання перекладу й оформлення своєї мови в складних умовах (швидкий темп, багато учасників, сторонній шум тощо). Чинники, які полегшують завдання перекладача: можливість перепитати та відкоректувати переклад; можливість наперед уточнити тему бесіди і підготуватися. Перекладач повинен володіти здатністю сприймати та розуміти іноземне мовлення (різний темп, особливості вимови); володіти технікою усного мовлення: граматичне оформлення; лексико-синтаксична різноманітність; робота короткочасної (оперативної) і довгострокової пам'яті; стилістична різноманітність для виступу перед різною аудиторією та в різних умовах комунікації.

У процесі формування комунікативної компетентності перекладача необхідно моделювати варіанти його включення до загальної мовної і лінгвокогнітивної картин світу, тобто залучати майбутнього фахівця до глобальної картини світу.

Згідно з твердженнями Д. Кіралі, перекладацька компетентність передбачає приєднання до ряду нових спільнот – таких, як група освічених користувачів кількох мов обізнаних у спеціалізованих технічних галузях, а також досвідчених користувачів традиційних інструментів і нових технологій для професійних міжмовних цілей комунікації [13, с. 107].

Для ефективного і результативного процесу навчання майбутніх перекладачів необхідно брати до уваги та використовувати результати дослідження педагогіки, психолінгвістики та психології.

Метою статті є розгляд проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів засобами технік психологічного тренінгу, тобто можливостей залучення активних методів психологічної роботи у процес навчання зазначених фахівців та їх подальшій професійній діяльності.

У сучасній практиці навчання іноземній мові перекладачів домінує тривалий час граматико-перекладний метод. Водночас психологічний чинник інтеракції недостатньою мірою враховується у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів.

Метою навчальних дисципліни, спрямованих на вивчення іноземної мови майбутніми перекладачами, згідно з навчальними планами та програмами є: опанування та розвиток іншомовної комунікативної компетенції в загальнокультурних, академічних і фахово-професійних ситуаціях; формування лінгвістичної компетенції (фонологічної, лексичної, граматичної); формування прагматичної компетенції (аудіювання, читання, усного та письмового мовлення); розвиток соціокультурної компетенції завдяки розширенню

краєзнавчих та соціокультурних знань і навичок та вихованню позитивного ставлення до країни та культури мови, що вивчається; розвиток компетенції навчання та професійно спрямованої компетенції. Майбутні перекладачі повинні вміти вільно висловлюватися щодо широкого переліку загальних розмовних і вузькоспеціалізованих тем, виражати свою думку, наводячи різні аргументи «за» і «проти», розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну теми; спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості і спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін, демонструвати знання як лексики, так і граматики; розуміти різноманітні типи аудіо текстів.

В аудіюванні майбутні перекладачі повинні розуміти об'ємні висловлювання та ідентифікувати різні типи говоріння, регіональні діалекти. В читанні ці фахівці мають читати статті і повідомлення з сучасних проблем, розуміти сучасну та класичну літературу. В усному мовленні майбутні перекладачі беруть участь у діалозі на знайомі теми з достатнім ступенем невимушеності й спонтанності, прагнуть до досягнення ефективної комунікації з носіями мови, беруть активну участь у дискусії, обговорюють різні точки зору. Крім того, вони пишуть есе, твори, офіційні та офіційні листи різних типів.

Наприкінці професійного навчання у майбутніх перекладачів формується компетентність у перекладі текстів та мовлення підвищеної складності. У результаті вивчення навчальної дисципліни студент має знати активний і пасивний вокабуляр з тематики техногенних катастроф, стихійних лих, соціальних проблем, здоров'я, злочинності тощо, зміст дуже складних та об'ємних тем, текстів.

Майбутні перекладачі повинні вміти записувати скрипт сюжету (сприйнятого на слух), письмово перекладати текст рідною мовою, враховуючи лексичні, граматичні та стилістичні особливості тексту-оригіналу, перекладати аудіозапис рідною мовою паралельно прослуховуванню без словника завдяки багаторазовому прослуховуванню аудіозапису, формулювати заголовок до сюжету і перекладати його рідною мовою, брати участь у дискусії на задану тематику як співрозмовник або перекладач, перекладати уривок тексту на задану тематику з рідної мови англійською. Фахівці зазначеного профілю працюють із зразками ділових документів, складають і перекладають діалоги, використовують рольові ігри у практиці комунікації, що призначені для вивчення та застосування необхідного лексичного матеріалу, формують власну комунікативну компетентність.

Сучасні вимоги до професійної діяльності перекладачів є дуже високими і вимагають інновацій на рівні професійної освіти у ВНЗ. Професійні перекладачі: досконало володіють знаннями підсистем іноземної мови мови (звуки, інтонація, морфологія, синтаксис) на рівні не нижчому С.2.2. за шкалою Ради Європи; знають та ефективно застосовують лексику, підібрану для реалізації релевантних мовних функцій, конкретних тем і комунікативних ситуацій; знають і враховують соціокультурні особливості (повсякденне життя, умови життя, політичне та соціальне життя, традиції та звичаї тощо; розуміють жанрові особливості суспільно-політичних, економічних, фінансових текстів рідною та іноземною мовами; активно застосовують основні способи перекладу та подолання труднощів при перекладі текстів на суспільно-політичні теми.

Важливо розуміти, то в усній інтеракції перекладачі беруть участь у зустрічах і семінарах на загальні та професійні теми, обговорюють складні та суперечливі теми, висловлюють та відстоювати власну точку зору, розуміють і трактують чужі думки та пропозиції. Перекладачі займаються перекладом статей, доповідей та мовлення на загальні та професійні теми, письмово та усно викладають та пояснюють інформацію, реферують надану інформацію та висловлюють чужу та обґрунтовану власну думку. Професійний перекладач розуміє новини, репортажі, інтерв'ю на радіо та телебаченні, художні фільми та театральні постанови, включаючи нелітературні та діалектальні звороти, читає довгі автентичні літературні та спеціальні тексти різноманітної тематики, при цьому розуміє не тільки головне висловлювання, а й експліцитну та імпліцитну інформацію та вміє її інтерпретувати.

Комунікативна компетентність перекладача передбачає: чітке та детальне висловлювання думки з різноманітних актуальних і спеціальних тем; використання широкого спектра мовних засобів; створення текстів різноманітних типів і жанрів за загальними, актуальними чи абстрактними темами, переклад письмово з іноземної мови рідною текстів на суспільно-

політичні теми зі швидкістю 1000–1200 друкованих знаків за академічну годину; переклад письмово з рідної мови іноземною тексти на суспільно-політичні теми зі швидкістю 900–1100 друкованих знаків за академічну годину.

Система вищої освіти перекладача в Україні досі робить наголос на письмовому перекладі (translation) на противагу усному (interpreting), що не відповідає сучасним реаліям роботи перекладача. Комунікативна компетентність перекладача неодмінно включає обидві складові і вимагає адекватної підготовки з обох аспектів. Усна інтеракція природно вимагає знань не лише мовного та мовленнєвого, а й психологічного характеру, що недостатньо відображено у професійній підготовці означених фахівців.

Дослідники компетентності стверджують, що компетентності можна навчитися під дією чотирьох наступних факторів: абстрактна концептуалізація (нова теорія, ідея або набір інструкцій), активне експериментування (випробування абстрактної теорії, ідеї чи інструкції), конкретний досвід (зворотній зв'язок) та рефлективне спостереження (роздуми про те, що відбулося, які, можливо, призводять до зміни у людини теорії чи ідеї стосовно власної поведінки в майбутньому) [5, С. 15].

У комунікативній компетентності перекладача вважаємо за доцільне використовувати техніки психологічного тренінгу комунікативної компетентності на заняттях з іноземної мови для активного експериментування, здобуття конкретного досвіду ефективної психологічної та мовленнєвої взаємодії та її результативної рефлексії.

Тренінг комунікативної компетентності, або як його називають у різних джерелах соціально-психологічний тренінг, існує в таких варіантах: англійська модель Д. Шефферда, німецька модель М. Форверга та російська О. Сидоренко. Модель О. Сидоренко має конструктивні елементи обох попередніх та містить власне вагоме доповнення, тому вважаємо, що для формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів варто застосовувати саме її.

Зрозуміло, що психологічний тренінг в традиційному форматі є спеціально організованим заходом, однак досвід дає підстави стверджувати, що найсуттєвіші техніки тренінгу можна і доречно виконувати в процесі формування комунікативної компетентності у ВНЗ. Розкриємо технологію цього процесу.

На заняттях з іноземної мови виконуються вправи різних типів відповідно до ключових критеріїв відбору вправ. За критерієм спрямованості вправи на прийом чи видачу інформації вправи у навчальному процесі поділяються на рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні та рецептивно-продуктивні. При виконанні рецептивних прав студент сприймає вербальну інформацію через слуховий або зоровий канал, а потім певним способом показує, що він впізнає та розрізняє графеми, звуки, граматичні структури тощо, розуміє усне чи писемне висловлювання. При виконанні репродуктивних вправ студент відтворює повністю або із змінами сприйнятий навчальний матеріал. Всі репродуктивні вправи по суті відносяться до рецептивно-репродуктивних, бо студентом спочатку сприймається певна вербальна інформація, а вже потім репродукується повною мірою або частково. У продуктивних вправах студент самостійно продукує висловлювання різного рівня (від речення до рівня тексту) усною або письмовою формою. Якщо продукуванню усного чи писемного висловлювання передує сприймання чи розуміння тексту, то вправа – рецептивно-продуктивна.

За критерієм комунікативності вправи бувають комунікативними, умовно-комунікативними та некомунікативними. Комунікативні вправи – це спеціально організована форма спілкування, коли студент реалізує акт мовленнєвої діяльності іноземною мовою, що вивчається. В умовно-комунікативних вправах передбачаються мовленнєві дії майбутніх перекладачів у ситуативних умовах. Основні визначальні якості вказаного типу вправ – наявність мовленнєвого завдання і ситуативності. В некомунікативних вправах студенти виконують дії з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення, зосереджуючи увагу лише на формі [2, с. 64]. У системі вправ основне місце повинні посідати умовно-комунікативні та комунікативні вправи, адже завданням вивчення іноземної мови є формування навичок та вмінь мовлення.

Майбутнім перекладам необхідно навчитися вірно розуміти іноземне мовлення з урахуванням національних та індивідуальних особливостей мовця. Адекватна рецепція мовлення, що супроводжується відхиленнями від норм вимови, ритміко-інтонаційної

структури, гучності тощо вимагає від перекладача спеціальних навичок пристосування і трактування сенсу висловлювання. Тому майбутнім перекладачам важливо навчитися використовувати усі ресурси та джерела комунікації, в т. ч. психологічні сигнали. Позиція взаємодії перекладача із двома сторонами спілкування і необхідність налагодження взаєморозуміння та взаємоповаги між партнерами в комунікації зумовлює необхідність володіння перекладачем ключовими психологічними техніками.

На нашу думку, вищезгадані вправи для вивчення іноземної мови будуть мати більший ефект у поєднанні з техніками комунікативного тренінгу. У комунікативному тренінгу застосовуються техніки активного слухання, що дозволяють оволодіти вміннями самовираження та дії комунікації. О. Сидоренко дає таку класифікацію технік активного слухання: на вміння розмовляти – техніки формулювання питань і техніки малої розмови; на вміння почути та зрозуміти – техніка повторювання, техніка інтерпретації та техніка перефразування.

На заняттях з іноземної мови майбутні перекладачі вчаться грамотно складати різні види питальних речень: загальні питання, альтернативні, спеціальні та розділові. У тренінгу комунікативної компетентності також навчають правильно складати запитання, однак не з точки зору граматики, а з погляду ефективності в комунікації. Вважаємо доречним поєднати ці процеси, адже майбутнім перекладам однаково важливі обидва аспекти.

За комунікативною функцією запитання поділяють на відкриті, закриті та альтернативні. У тренінгу комунікативної компетентності робиться наголос на розвитку техніки постановки відкритих питань, бо зловживання закритими та альтернативними питаннями є комунікативною проблемою. В межах техніки постановки питань майбутнім перекладачам варто виконувати умовно-комунікативні та комунікативні вправи продуктивного і рецеприво-репродуктивного типу.

Дуже важливим аспектом тренінгу комунікативної компетентності є мала розмова: невимушена, приємна про сімейні справи, хобі, веселі події тощо[13, с. 34]. Ціллю малої розмови є створення або відновлення сприятливої психологічної атмосфери, закладення основ взаємної симпатії та довіри. У тренінгу використовуються чотири техніки малої розмови: позитивні констатації, інформування, цитування партнера та цікава розповідь. На нашу думку, майбутнього перекладача необхідно ознайомити із психологічних наповненням дій, які він виконує у процесі навчальної та професійної діяльності. Адже техніка цитування партнера є рецептивно-репродуктивною, умовно-комунікативною вправою, а позитивні констатації, інформування та цікава розповідь є репродуктивними, комунікативними вправами. Зрозуміло, що техніка малої розмови не лише дає знаряддя ефективного спілкування, а й пропонує його смислове наповнення на початку комунікації. Майбутні перекладачі отримують загальне розуміння сутності малої розмови в комунікації на заняттях з іноземної мови, адже цей елемент є невід'ємним в західній іншомовній комунікації, однак майбутнім перекладачам бракує розуміння суто психологічних її механізмів, закономірностей і резервів. Тренінг комунікативної компетентності розвиває вміння не лише розмовляти, а й вміння почути та зрозуміти за допомогою технік повторення, перефразування та інтерпретації. На заняттях з іноземної мови вищезгадані техніки можуть відпрацьовуватися в рамках рецептивно-репродуктивних, комунікативних та умовно-комунікативних вправ.

Таким чином, дослідження проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів засобами технік психологічного тренінгу дозволяє зробити висновки про доцільність застосування цих технік на заняттях з іноземної мови для майбутніх перекладачів для детального розкриття психологічних механізмів комунікації разом з мовними. Процес формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів потребує перманентного вдосконалення через постійне зростання вимог до роботи зазначених фахівців, зростання попиту на їх кваліфіковану роботу, змінами у сфері глобальної комунікації.

Перспективними вважаємо емпіричні дослідження впливу психологічних технік на результати перекладацької роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іщенко Д. Результати дослідження формування лінгвосоціокультурної компетенції майбутніх перекладачів / Д. Іщенко, Н. Мороз // Наукові записки: (серія: педагогіка). – 2006. – № 4. – С. 127–134.

2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Московский лицей, 1996. – 134 с.
4. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
5. Спенсер Л. Компетенции на работе / Л. Спенсер, С. Спенсер. – М: HIPPO, 2005. – 384 с.
6. Таланова Ж. П. Педагогічні умови формування професійного світогляду майбутнього перекладача: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13. 00. 04 / Ж. П. Таланова. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
7. Янковець А. В. Підготовка майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищих військових навчальних закладах: дис. … канд. пед наук: 13. 00. 04 / А. В. Янковець. – Хмельницький, 2005. – 200 с.
8. Baker M. Corpora in Translation Studies: An overview and some suggestions for future research / M. Baker. – Target, 1995 – Vol. 7 (2) – P. 223–243.
9. Campbell S. J. Towards a Model of Translation Competence / S. J. Campbell. – Meta: Translators' Journal, Vol. 36, 1991 – P. 329–343. Retrieved from: http://www.erudit.org/revue/meta/1991/v36/n2-3/002190ar.pdf.
10. Gopfereich S. Process research into the Development of Translation Competence: Where are We, and Where do We need to go / S. Gopfereich, R. Jaaskelainen // Across Languages and Cultures. – 2009. – Vol. 10.2. – P. 91–169. Retrieved from: http://www.akademiai.com/content/vp3x10p151ru10g8/fulltext.pdf.
11. Gutt E. Challenges of metarepresentation to translation competence / E. Gutt. – Cogprints, 2009. Retrieved from: http://cogprints.org/6328/1/LICTRA2001-Gutt_w_figures.pdf.
12. Hansen G. Retrospection methods in translator training and translation research / G. Hansen // Journal of specialised Translation. – Vol. 5, 2006. Retrieved from: http://www.jostrans.org/issue05/art_hansen.php.
13. Kiraly D. C. A social constructivist approach to translator education /D. C. Kiraly. – Manchester, St. Jerome Publishing, 2000. – 354 c.
14. Nord C. Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic. Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis /C. Nord. – Amsterdam; Rododpi, 2005 – 286 p.
15. Pym A. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach / Am Pym. – Meta: Translators' Journal. – Vol. 48.4. – P. 78–97. Retrieved from: http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf.
16. Schaffner C. Developing Translation Competence / C. Schaffner, B. Adab. – Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2000. – 244 p.

REFERENCES:

1. Ishchenko D. Rezul'taty doslidzhennya formuvannya linhvosotsiokul'turnoyi kompetentsiyi maybutnikh perekladachiv [Results of the study of lingvosociocultural competence formation of future translators]. Naukovi zapysky, 2006, vol. 4, pp. 127 – 134.
2. Nikolayeva S. Y. Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchal'nykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Kyyiv, Lenvit, 2002. 285 p.
3. Min'yar-Beloruchev R. K. Teoriya i metody perevoda [Theory and methods of translation], Moscow, Moskovskii litsei, 1996. 134 p.
4. Sidorenko E. V. Trening kommunikativnoi kompetentnosti v delovom vzaimodeistvii [Training of communicative competence in business cooperation], Rech', 2008. – 208 s.
5. Spenser L. Kompetentsii na rabote [Competence at work], Moscow HIPPO, 2005. 384 p.
6. Talanova Zh. P. Pedahohichni umovy formuvannya profesiynoho svitohlyadu maybutn'oho perekladacha. Avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk [Pedagogical conditions of formation of professional translators future outlook], Kirovohrad, 2007. 20 p.
7. Yankovets' A. V. Pidhotovka maybutnikh perekladachiv zasobamy informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy u vyshchykh viys'kovykh navchal'nykh zakladakh. Dys, kand. ped nauk [Future translators training by means of information and communication technologies in higher military educational institutions], Khmel'nyts'kyy, 2005. – 200 p.
8. Baker M. Corpora in Translation Studies: An overview and some suggestions for future research. Target, 1995 – Vol. 7 (2) – P. 223 – 243.
9. Campbell S. J. Towards a Model of Translation Competence. – Meta: Translators' Journal, Vol. 36, 1991 – p. 329-343. Retrieved from: http://www.erudit.org/revue/meta/1991/v36/n2-3/002190ar.pdf.
10. Gopfereich S., Jaaskelainen R. Process research into the Development of Translation Competence: Where are We, and Where do We need to go. – Across Languages and Cultures, Vol. 10.2, 2009 – p. 91-169. Retrieved from: http://www.akademiai.com/content/vp3x10p151ru10g8/fulltext.pdf.
11. Gutt E. Challenges of metarepresentation to translation competence. Cogprints, 2009. Retrieved from: http://cogprints.org/6328/1/LICTRA2001-Gutt_w_figures.pdf.

12. Hansen G. Retrospection methods in translator training and translation research. – Journal of specialised Translation, Vol. 5, 2006. Retrieved from: http://www.jostrans.org/issue05/art_hansen.php.
13. Kiraly D.C. A social constructivist approach to translator education. Manchester, St. Jerome Publishing, 2000 – 354 c.
14. Nord C. Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic. Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis – Amsterdam, Rododpi, 2005 – 286 p.
15. Pym A. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. – Meta: Translators' Journal, Vol. 48.4, p. 78 – 97. Retrieved from:
16. http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf.
17. Schaffner C., Adab B. Developing Translation Competence. Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2000 – 244 p.

УДК 378.147

Н. М. АЛЕКСАНДРОВА

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ

Проаналізовано сутність процесу педагогічного моделювання й розроблено відповідну модель формування управлінської культури майбутніх викладачів економіки в процесі психолого-педагогічної підготовки в економічному університеті. Виокремлено, обґрунтовано та проаналізовано структурні складові моделі. Авторська структурно-функціональна модель формування управлінської культури майбутнього викладача економіки в університеті включає такі складові: цільова, теоретико-методологічна, мотиваційно-вольова, діагностична, змістова і організаційно-діяльнісна, результативна. Вказано, що моделювання навчального процесу детермінує процесуальні вимоги до організації навчально-пізнавального процесу у вищому навчальному закладі (ВНЗ).

***Ключові слова**: управлінська культура майбутнього викладача, модель формування управлінської культури, педагогічне моделювання, модель викладача, психолого-педагогічна підготовка викладачів, концептуальні підходи, принципи навчання.*

Н. Н. АЛЕКСАНДРОВА

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЭКОНОМИКИ

Проанализированы сущность процесса педагогического моделирования и разработана соответствующая модель формирования управленческой культуры будущих преподавателей экономики в процессе психолого-педагогической подготовки в экономическом университете. Выделены, обоснованы и проанализированы структурные составляющие модели. Авторская структурно-функциональная модель формирования управленческой культуры будущего преподавателя экономики в университете включает следующие составляющие: целевая, теоретико-методологическая, мотивационно-волевая, диагностическая, содержательная и организационно-деятельностная, результативна. Указано, что моделирования учебного процесса детерминирует процессуальные требования к организации учебно-познавательного процесса в высшем учебном заведении.

***Ключевые слова**: управленческая культура будущего преподавателя, модель формирования управленческой культуры. педагогическое моделирование, модель преподавателя, психолого-педагогическая подготовка преподавателей, концептуальные подходы, принципы обучения.*

N. ALEKSANDROVA

THE MODEL OF DEVELOPING MANAGERIAL CULTURE OF FUTURE TEACHER OF ECONOMICS

In the article the author analyzes the essence of the process of educational modeling and correspondingly works out the model of developing management cultureof future teachers of Economics in the process of professional training of future lecturers at an Economic University. The author has identified, analyzed and

justified the structural components of the model. Accordingly, the author's structural-functional model of managerial culture of a future teacher of Economics at an Economic University includes the following components: goal, theoretical and methodological, motivational and volitional, diagnostic, content and organizational and productive. It has been stated, that the simulation of training process determines the procedural requirements for the organization of the educational process in higher education.

***Key words**: management culture of the future teacher, model of management culture formation, pedagogical modeling, model of a teacher, psycho-pedagogical training of teachers, conceptual approaches, principles of learning.*

Освіта, як і будь-яка інша соціальна система, виживає лише в умовах безперервного саморозвитку. Розуміння цього зумовлено осмисленням глибокої суперечності між станом викладання й підготовкою майбутніх фахівців і загальною соціокультурною ситуацією, в якій опинилось людство на зламі XX–XXI ст. Глобальні проблеми, що охопили різні сфери буття суспільства, культури й моральності людини, вплинули на розуміння необхідності гуманітаризації всіх сфер соціального буття загалом і освіти зокрема. Зважаючи на це, розвиток освіти зумовлений сучасним станом основних сфер життєдіяльності нашого суспільства і є невід'ємною складовою гуманітаризації суспільної свідомості та соціальних взаємовідносин. Вирішення проблеми гуманітаризації освіти, реалізація гуманістичної спрямованості процесу навчання пов'язані зі становленням нового управлінсько-педагогічного мислення, формування управлінської культури викладача ВНЗ.

Розвиток суспільства у ринкових відносинах об'єктивно веде до підвищення ролі і значення загальнокультурної, професійно-управлінської підготовки майбутнього викладача, адже вона забезпечує можливість його адаптації і реалізації в нових соціальних умовах. Відтак сучасні науковці не припиняють пошуків й розробок моделей професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ.

Проблемами моделювання педагогічних процесів займалися В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Н. Кузьміна, В. Маслов, В. Пікельна, С. Сисоєва.

Мета статті полягає у розробці та обґрунтуванні складових моделі формування управлінської культури майбутніх викладачів економіки у ВНЗ.

Формування у студентів управлінської культури ми розглядаємо як системний та керований процес, який становить взаємозв'язок цілей, змісту, методів, засобів і досягнутих результатів. Модель формування управлінської культури майбутнього викладача економіки трактуємо як метод вивчення, побудови і раціоналізації способів проектування та управління цим процесом. Його моделювання дозволило нам визначити мету психолого-педагогічної підготовки студентів, конкретизувати вимоги професії до особистості викладача активізувати процес самопізнання, самоосвіти майбутніх фахівців.

У наукових джерелах використовують поняття «модель» та «моделювання». Поняття «модель» ввів Г. Лейбніц, який розглядав її як інформаційний еквівалент конструйованого об'єкта з певною практичною метою. Зазвичай, під цим поняттям (лат. modulus – міра, зразок) розуміють схематичне зображення чи опис якогось явища, процесу у природі та суспільстві. Вагомий внесок у розробку ідей педагогічного моделювання та аналізу сутнісних характеристик моделі зробила В. Пікельна. Авторка розглядає її як процес і метод пізнання, форму і засіб наукового пошуку [5, с. 26].

Обґрунтовуючи доцільність застосування моделей, Л. Васильченко, С. Королюк і В. Штофф зазначають, що модель як системне явище дозволяє чітко визначити компоненти, які утворюють систему, та порівнювати їх, схематично зобразити між ними зв'язки, виявляти суттєві властивості, відносини, зміни та нову інформацію про об'єкт дослідження [3, с. 19; 4, с. 54].

В основу процесу моделювання покладена ідея дослідження об'єктів якогось явища або процесу з метою його пізнання для визначення або покращання його характеристик, раціоналізації способів їх побудови та управління ними.

Ми погоджуємося з висновком Л. Васильченко, що педагогічний аспект моделювання полягає у можливості визначити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, науково обґрунтувати умови можливого зближення між імовірними, очікуваними і бажаними змінами об'єкта, який вивчається [3, с. 97].

З аналізу літератури ми можемо загалом зробити висновок, що моделювання – це метод пізнання та дослідження певного явища за допомогою моделі схематичного зображення всіх складових цього процесу.

Побудова моделі формування управлінської культури у студентів, як зазначають дослідники, потребує насамперед побудови моделі викладача. На основі моделі фахівця можна побудувати модель формування управлінської культури майбутнього викладача економіки, яка детермінує процесуальні вимоги до організації навчально-пізнавального процесу у вищому навчальному закладі [2, с. 240].

Спираючись на існуючий у наукових працях досвід моделювання процесу формування управлінської культури майбутнього фахівця у різних галузях (державного службовця, менеджера, керівника загальноосвітнього навчального закладу, вчителя), ми розробили авторську структурно-функціональну модель формування управлінської культури майбутнього викладача економіки в університеті, яка включає такі складові: цільова, теоретико-методологічна, мотиваційно-вольова, діагностична, змістова і організаційно-діяльнісна, результативна (див. рис. 1).

Зупинимося докладніше на характеристиці змісту кожної складової запропонованої моделі формування управлінської культури.

Цільова складова – спроектувати й обґрунтувати номенклатуру цілей і завдань методики формування управлінської культури викладача. Мета як системоутворювальна характеристика будь-якої діяльності є передбаченням у свідомості особистості результату, на здобуття якого спрямована її діяльність [1, с. 15].

Метою формування управлінської культури викладача економіки є очікувані зміни у свідомості та поведінці студентів, які відбуваються під впливом спеціально розроблених викладачем заходів і дій інтелектуального, організаційного та виховного характеру. Відтак загальною метою нашого дослідження є сформувати управлінську культуру у студентів – майбутніх викладачів економіки в процесі їхньої психолого-педагогічної підготовки в економічному університеті. Для досягнення окресленої мети ми маємо вирішити наступні завдання:

- сформувати у студентів – майбутніх викладачів економіки стійкий інтерес та емоційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності;
- ознайомити студентів із сутністю та структурою управлінської культури викладача;
- актуалізувати потребу у студентів формувати управлінську культуру та сприяти усвідомленню ними значущості оволодіння нею для підвищення ефективності майбутньої управлінсько-педагогічної діяльності;
- допомогти студентам усвідомити свій реальний рівень сформованості управлінської культури;
- домогтися усвідомлення студентами сутності педагогічного управління та його функцій;
- дати студентам дидактико-управлінські знання;
- сформувати у майбутніх викладачів уміння планувати, мотивувати, організовувати, стимулювати, контролювати, аналізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів;
- мотивувати й стимулювати прагнення майбутніх викладачів економіки до самовдосконалення, саморозвитку й самореалізації в процесі професійної діяльності;
- сприяти розвиткові управлінських рис та якостей особистості.

Мотиваційно-вольова складова моделі формування управлінської культури майбутніх викладачів економіки спрямована на актуалізацію потреби студента у необхідності власної готовності до управлінсько-педагогічної діяльності та активізацію мотивів учіння. Ця складова має сформувати позитивне, емоційно-ціннісне ставлення студентів до педагогічної діяльності і сприяти професійно вмотивованому залученню управлінських компетенцій та ціннісних орієнтацій при вирішенні ними навчальних та майбутніх освітньо-виховних завдань. Ефективність будь-якої діяльності залежить, передусім, від достатньо високого рівня мотивації, тому метою цього блоку є створення психологічного комфорту для студентів і викладача, ситуації взаємної зацікавленості та успіху.

Результатом реалізації вказаного блоку має бути прояв студентами мотивів формування у них управлінської культури, зокрема: прояв прагнення до отримання нової інформації,

зацікавленість студентів у навчальному процесі, їх активність, творчість, відвідування занять, творчий підхід до виконання завдань, позитивні емоції від взаємодії (радість, впевненість, почуття задоволення, конструктивні сумніви). Мотиваційно-вольова складова нашої моделі передбачає добір мотивів і стимулів, які допоможуть налаштувати студентів на активну позицію у навчальному процесі. Ця складова реалізується через методи стимулювання та мотивації, а також інтерактивні методи, дискусійні форми взаємодії викладача і студентів.

Обґрунтування складових моделі формування управлінської культури студентів – майбутніх викладачів економіки в університеті вимагає аналізу існуючих у педагогічній теорії та практиці концептуальних підходів, принципів (теоретико-методологічна складова), що забезпечать реалізацію цього процесу під час їхньої психолого-педагогічної підготовки [1, с. 16].

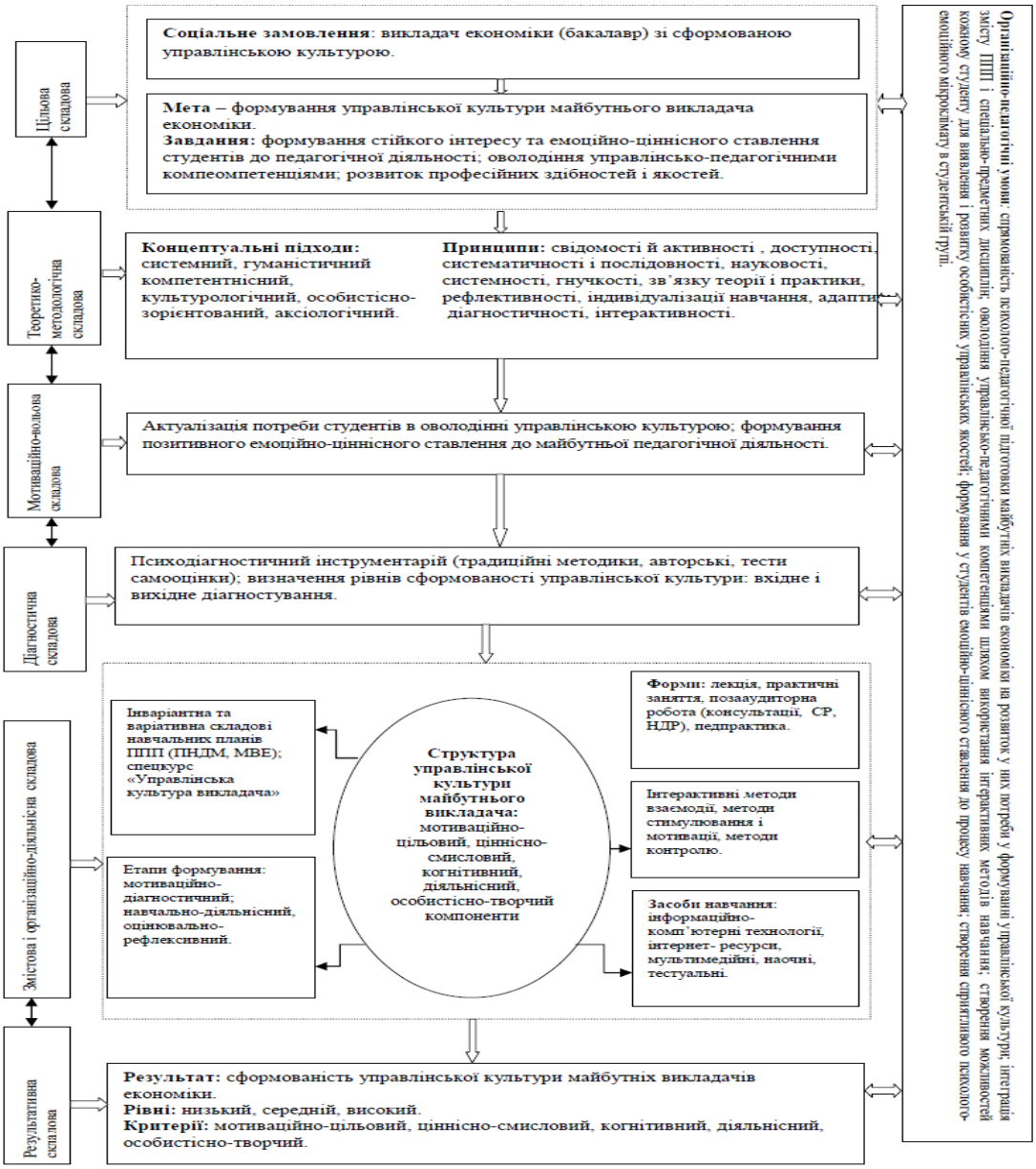


Рис. 1. Модель формування управлінської культури майбутніх викладачів економіки. Примітка: ППП – психолого-педагогічна підготовка; ПДНМ – психологія діяльності і навчальний менеджмент; МВЕ – методика викладання економіки; СР – самостійна робота; НДР – науково-дослідна робота.

Діагностична складова моделі передбачала використання методик, за допомогою яких було:

- визначено рівень розвиненості зазначених компонентів управлінської культури як особистісних якостей і здібностей майбутніх викладачів економіки;
- встановлено, як ці дані якості і здібності піддаються рефлексії студентами у професійній підготовці;
- визначено, яке місце займають зазначені якості та здібності як цінності у системі ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів економіки.

Змістова складова моделі функціонально спрямована на оволодіння студентами знаннями різних дисциплін, що є основою управлінської діяльності викладача економіки. Вона передбачає теоретичну і практичну підготовку із психолого-педагогічних дисциплін та спеціальну підготовку.

Студенти оволодівають у процесі психолого-педагогічної підготовки загальнопедагогічними, психологічними знаннями і знаннями окремої методики, використовуючи які вони набувають здатність до здійснення управління навчальною діяльністю студентів. Мета теоретичної підготовки – озброїти студентів знаннями для вирішення завдань, пов'язаних з майбутньою управлінською діяльністю у середній чи вищій школі. Так, у ході вивчення різних дисциплін (ПДНМ, МВЕ) закладаються основи знань і вмінь для оволодіння студентами механізмом управління навчальною діяльністю, формуються вміння застосовувати теоретичні положення педагогіки, психології та методики викладання економіки. Проте можливості названих навчальних курсів обмежені часом та необхідністю вивчення інших теоретичних питань, пов'язаних з організацією навчання. Тому ми розробили навчальний курс «Управлінська культура викладача», що передбачає як теоретичну, так і практичну підготовку майбутніх викладачів економіки до управління навчанням.

Важливою складовою моделі є структура і форма вираження змісту цієї підготовки, тобто організаційно-діяльнісна складова. Розкриємо її зміст з урахуванням особистісно зорієнтованого підходу до організації навчання.

Нами виокремлено три етапи реалізації цієї складової: підготовчий, навчально-діяльнісний та оцінювально-рефлексивний. Метою підготовчого етапу було забезпечення процесу формування загальних уявлень про управлінську культуру та її роль в ефективному управлінні навчанням. Навчально-діяльнісний етап – це власне психолого-педагогічна підготовка студентів, яка передбачає оволодіння студентами знаннями, управлінсько-педагогічними компетенціями у процесі вивчення ПДНМ, МВЕ та спецкурсу «Управлінська культура викладача», проходження педагогічної практики, написання курсової роботи, самостійну роботу, а також НДРС.

У дослідженні І. Підласого виокремлено такі структурні форми подання змісту навчання: лінійна (окремі частини навчального матеріалу утворюють неперервну послідовність тісно пов'язаних між собою ланок, які вивчаються протягом всього терміну навчання один раз); концентрична (одні й ті ж знання повторюються декілька разів у процесі вивчення, щоразу збагачуючись новою інформацією); спіральна (зміст вихідної проблеми розширюється і поглиблюється безперервно в процесі навчання) [6, с. 229–230]. Зважаючи на суб'єктивну новизну знань теорії педагогічного управління, обмеженість у часі, вимоги до рівня управлінської підготовки майбутнього викладача економіки, що визначені метою підготовки у цільовому компоненті, на нашу думку, для змісту підготовки майбутніх викладачів економіки доцільна лінійна структура.

Традиційною системою теоретичної і практичної підготовки студентів є лекції і семінари. Методи навчання як способи активної взаємодії викладача і студентів, організації пізнавальної діяльності вихованця, що ведуть його від незнання до знання, від невміння до вміння і дають змогу засвоїти конкретний зміст освіти [6, с. 111], повинні сприяти розвиткові спрямованості і внутрішньої активності, самостійності, прояву творчих здібностей студентів. Ми робили акцент на використанні активних методів навчання. Методологічну основу розробки інтерактивних методів і технологій навчання майбутніх викладачів складають наукові праці сучасних українських та зарубіжних педагогів: Ю. Бабанського, В. Біблера, І. Зязюна, В. Кларіна, Ст. Кові, К. Фопеля. та ін. Практичні та методичні розробки у цій галузі належать А. Гіну, В. Гузєєву, Л. Пироженко, О. Пометун, А. Фасолі.

Актуальність впровадження інтерактивних форм і методів навчання зумовлена тією обставиною, що в інформаційному суспільстві успіх формування та розвитку особистості майбутнього фахівця є результатом вмілого примноження і використання ресурсів інформації, обсяг якої зростає швидкими темпами. У зв'язку з цим більша увага приділяється інтерактивним методам, які сприяють швидкому й успішному поширенню ресурсів знань та їх упровадженню у професійне життя майбутніх викладачів. Вони передбачають самостійну діяльність та групову взаємодію, яку науковці розглядають як форму діалогового навчання.

До неімітаційних методів активного навчання відносять проблемну лекцію, практикум, дискусію, мозковий штурм. Неігрові (аналіз педагогічних ситуацій, педагогічних завдань) та ігрові (ігрове проектування, ділова гра, рольова гра, тренінг) методи становлять систему імітаційних методів активного навчання.

Практична підготовка може здійснюватися залученням студентів у практичну діяльність стосовно розробки різних матеріалів для управління навчанням (плани, конспекти уроків, матеріали для регулювання, контролю, корекції навчальної діяльності тощо), через спеціальну організацію практичних занять у формі рольових і ділових ігор.

На оцінювально-рефлексивному етапі підведено підсумки реалізації моделі формування управлінської культури майбутніх викладачів, а також проведено рефлексію вивченого матеріалу.

Успішна реалізація всіх етапів організаційно-діяльнісної складової моделі формування управлінської культури майбутніх викладачів неможлива без забезпечення викладачем певних умов. Враховуючи основні вимоги до побудови процесу формування управлінської культури з позицій системного та особистісно зорієнтованого підходів, визначено такі організаційно-педагогічні умови формування управлінської культури студентів – майбутніх викладачів економіки: спрямованість психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів на розвиток в них потреби у формуванні управлінської культури; інтеграція змісту психолого-педагогічної підготовки спеціально-предметних дисциплін; оволодіння управлінсько-педагогічними компетенціями шляхом використання інтерактивних форм і методів навчання; створення кожному студенту можливостей для виявлення і розвитку особистісних управлінських якостей; формування емоційно-ціннісного ставлення до процесу навчання; забезпечення сприятливого психолого-емоційного мікроклімату.

Отже, формування у студентів управлінської культури розглядається як системний та керований процес, який становлять собою взаємозв’язок цілей, змісту, методів, засобів і досягнутих результатів. Реалізація методики формування управлінської культури майбутніх викладачів економіки відбувалася шляхом впровадження спеціально розроблених і підібраних завдань та організаційних форм у навчально-пізнавальний процес. Вона спрямована на реалізацію моделі формування управлінської культури.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в розробці методики формування управлінської культури студентів – майбутніх викладачів економіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Н. М. Концептуальні підходи до формування управлінської культури / Н. М. Александрова // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя: Серія: Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 13–18.
2. Александрова Н. Модель викладача, що володіє управлінською культурою // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди». — Додаток 2 до вип. 35. Т. IV (16): тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2015. – С. 238–245.
3. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Васильченко. – Тернопіль, 2006. – 249 с.
4. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: монографія / С. В. Королюк. – Полтава, 2007. – 168 с.
5. Пікельна В. С. Управління школою у 2 ч. / В. С. Пікельна:–Х.: Вид. група «Основа», 2004. – 180 с.
6. Подласый И. П. Педагогика: новый курс: учебник для студ. высших учеб. заведений / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2008. – Кн. 1. – 576 с.

REFERENCES

1. Aleksandrova N. M. Konceptualni pidxody do formuvannya upravlinskoyi kultury [Methodological approaches to cultivating the lecturer’s managerial culture] / N. M. Aleksandrova // Naukovi zapysky

Nizhynskogo derzhavnogo universytetu imeni Mykoly Gogolya: Seriya: Psyxologo-pedagogichni nauky. – 2013. – # 3. – P. 13–18.2.
2. Aleksandrova N. Model` vy`kladacha, shho volodiye upravlinskoyu kul`turoyu [The model of the Lecturer with developed managerial culture] // Gumanitarny`j visny`k DVNZ «Pereyaslav-Xmelnyczkyj DPU im. G. Skovorody». — Dodatok 2 do vy`p. 35. T. IV (16): tematy`chnyj vypusk «Mizhnarodni Chelpanivski psyxologo-pedagogichni chytannya». – K.: Gnozy`s, 2015. – P. 238–245.
3. Vasylchenko L. V. Formuvannya upravlinskoyi kultury` kerivnyka shkoly v systemi pislyady plomnoyi pedagogichnoyi osvity [Forming the teacher's managerial culture]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / L. V. Vasylchenko. – Ternopil, 2006. – 249 s.
4. Korolyuk S. V. Rozvytok upravlinskoyi kul`tury kerivnyka zagalnoosvitnogo navchalnogo zakladu [the development of the head master's managerial culture]: monografiya / C. V. Korolyuk. – Poltava, 2007. – 168 s.
5. Pikelna V. S. Upravlinnya shkoloyu u 2 ch. [School management] / V. S. Pikelna:–X.: Vyd. grupa «Osnova», 2004. – 180 s.
6. Podlasyj I. P. Pedagogika: novyj kurs: uchebnik dlja stud. vysshih ucheb. zavedenij [Pedagogy: a course book for students of higher education] / I. P. Podlasyj. – M.: Gumanit. izd. centr «VLADOS», 2008. – Kn. 1. –576 s.

УДК 378.147

Н. В. КАЛАШНІК

ЗАСТОСУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОГО ТРЕНІНГУ У ФОРМУВАННІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ

Розкрито зміст понять «міжкультурна комунікативна компетентність», «тренінг» і «міжкультурний тренінг». Обґрунтовано необхідність проведення тренінгу з метою формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичного фаху. З'ясовано актуальність і сутність міжкультурного ділового спілкування як предмета тренінгових занять. Вказано види міжкультурного тренінгу, визначено етапи його проведення. Відзначено, що результативне проведення тренінгу забезпечується інтеграційним підходом. Подано методичні рекомендації стосовно підготовки до міжкультурного тренінгу і його здійснення.

***Ключові слова**: міжкультурна комунікативна компетентність, тренінг, міжкультурний тренінг, міжкультурне ділове мовлення, іноземний студент.*

Н. В. КАЛАШНИК

ПРИМЕНЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ТРЕНИНГА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ – БУДУЮЩИХ МЕДИКОВ

Раскрыто содержание понятий «межкультурная коммуникативная компетентность», «тренинг» и межкультурный тренинг». Обоснована необходимость проведения тренинга с целью формирования межкультурной коммуникативной компетентности иностранных студентов медицинского профиля. Очерчена актуальность и сущность межкультурного делового общения как предмета занятий по тренингу. Указаны виды межкультурного тренинга, определены этапы его проведения. Отмечено, что результативное проведение тренинга обеспечивается интеграционным подходом. Даны методические рекомендации по подготовке к межкультурному тренингу и его осуществлению.

***Ключевые слова**: межкультурная коммуникативная компетентность, тренинг, межкультурный тренинг, межкультурное деловое общение, иностранный студент.*

N. KALASHNIK

CRITERIA, INDICES AND LEVELS OF FUTURE DOCTORS CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCY FORMATION

The article deals with different approaches towards the determinations of the criteria, indices of multicultural education and levels of the future doctors (foreigners) cross-cultural communicative competency. There has been performed the analysis of the categories of the future doctors (foreigners) cross cultural communicative competency in university education. A diagnostic model of defining and monitoring the level of the international students cross-cultural communicative competency has been developed.

***Keywords**: cross-cultural communicative competency, foreign student.*

Тенденції нинішнього світового розвитку безпосередньо впливають на формування професійної компетентності фахівців, предметним вираженням чого є якісні характеристики професійної діяльності останніх, тобто нові фахові компетенції, серед яких чільне місце займає міжкультурна. Сучасні глобалізаційні процеси і суперечливий характер діалогу культур, розширення міграційних процесів, які породжують нові форми міжетнічної та міжкультурної взаємодії, необхідність оптимізації міжнаціональних відносин, потреба в системному осмисленні здатності різних соціокультурних спільнот до комунікації та її аналізу як цілісного явища й інші фактори зумовлюють становлення міжкультурної комунікативної компетентності (МКК) майбутніх фахівців. В Україні вказана проблема актуальна, зокрема, в процесі навчання студентів-іноземців, кількість яких щороку зростає.

Аналіз наукової літератури свідчать про велику кількість досліджень з питань теорії і практики формування компетентності, в т. ч. міжкультурної комунікативної (Ф. Бацевич, Н. Бібік, М. Галицька, П. Донець, К. Мальцева, О. Овчарук, О. Пометун й ін.). Проблемі вивчення методологічного забезпечення навчання іноземних студентів присвячено роботи Т. Дементьєвої, Л. Морської, О. Резван, Г. Шевчук й інших вчених.

Однак методика і практика формування МКК у навчанні і діловому спілкуванні з іноземними студентами у вітчизняних вузах ще недостатньо розроблена. Так, малодослідженою є проблема формування зазначеної компетентності майбутніх лікарів-іноземців з огляду на їхню допрофесійну підготовку, з урахуванням вимог глобалізованої освіти і концептуальних засад підготовки фахівців, встановлених Болонською угодою, а проблема організації і проведення тренінгу з метою формування МКК таких студентів розглядається нечасто.

Метою статті є обґрунтувати необхідність, розкрити методичні аспекти й проаналізувати практичні результати проведення міжкультурного тренінгу для формування МКК іноземних студентів – майбутніх медиків у процесі їх навчання в українських вузах.

Розглянемо деякі підходи до визначення сутності і структури міжкультурної компетенції в науці, де цей феномен розглядається з позиції психології й теорії комунікації, а також лінгвістики й теорії викладання іноземних мов. Відзначимо, що в дослідженнях зарубіжних науковців володіння умінням вести міжкультурну взаємодію має різні назви [10; 11; 12; 13], що ускладнює комплексне вивчення проблеми формування МКК майбутніх фахівців.

Згідно з думкою української дослідниці І. Ю. М'язової, міжкультурна комунікація – це водночас і наука, і сукупність навичок, якими потрібно оволодіти під час спілкування, оскільки взаємодія з іншою культурою вимагає певних знань та умінь, зосередженості на успадкованих й усталених нормах соціальної практики людей, котрі належать до різних національних та етнічних спільнот [8, с. 108]. У процесі їхнього навчання і спілкування відбувається формування міжкультурної компетентності.

Головною змістовою складовою МКК фахівця є розуміння ним культурологічних аспектів культури певного мовного середовища [1, с. 25]. У міжкультурній комунікації сучасний фахівець може бути успішним лише якщо він розуміє міжкультурологічні аспекти й може застосовувати свої культурологічні знання у міжкультурному спілкуванні, а це передусім: розуміння позиції співбесідника, вміння уявляти себе на його місці, розмовляти з ним за його правилами зі своєю метою; передбачати конфліктні ситуації на міжкультурному підґрунті; реально оцінювати власне мовлення і ділову поведінку; налагоджувати довірливий контакт із співрозмовником, створювати атмосферу діловитості, порозуміння, приязні тощо.

Існують різні підходи до визначення сутності й структури МКК з точки зору психології і теорії комунікації. Вважається, що МКК має певні компоненти:

– особистісні властивості: риси, які визначають особистість. Вони засновуються на унікальному досвіді проживання людини у рідній культурі й частково відображають спадковість. До них відносяться самосвідомість, самооцінка, саморозкриття, саморегуляція і самоактивація;

– комунікативні вміння: вербальна і невербальна поведінка та інші вміння, які роблять нас здатними ефективно взаємодіяти з іншими людьми. До них відносяться соціальні вміння, гнучкість, вміння керувати взаємодією;

– психологічна адаптація, тобто здатність на сприйняття іншої культури. Вона тягне за собою комплексний процес, через який людина засвоює здатність відповідати іншій культурі. Властивостями цього процесу є фрустрація, стрес, відчуження й невизначеність;

– усвідомлення особливостей власної культури, які впливають на нашу поведінку й мислення. Сюди відносяться соціальні цінності, соціальні норми, соціальні звичаї й соціальні системи.

Міжкультурна комунікація містить мовно-мовленнєвий механізм, який демонструє вербальну інформацію та мову тіла, що, відповідно, демонструє невербальну інформацію. «Щоб трансформувати інтеркультурологічні знання у вміння та навички, – стверджує Г. О. Копил, – під час міжкультурної комунікації мають застосовуватися тренінги» [5, с. 6]

У своєму дослідженні для формування МКК ми використовували тренінги. Головне призначення міжкультурного тренінгу – зняти соціально-психологічні труднощі пристосування до іншої культури. На думку Г. Тріандіса, «одна з головних проблем при вивченні культури – переконати людину в тому, що культурний тренінг є корисною справою» [9, с. 340]. Вчений зазначає, що міжкультурний тренінг виконує два основні завдання: 1) познайомити його учасників з міжкультурними відмінностями, що досягається шляхом програвання ситуацій, в яких є розбіжності у культурах; 2) зробити можливим перенесення отриманих знань на нові ситуації, при цьому учасник тренінгу має познайомитися з найхарактернішими особливостями чужої для нього культури. Вчений переконаний, що «чим більше безпосереднього досвіду набули учасники тренінгу від «входження» в інше культурне середовище в процесі тренінгу і «виходу» з нього, тим краще вони будуть озброєні для успішного міжкультурного діалогу» [9, с. 342].

Н. Грицик розробила і пропонує технологію міжкультурного тренінгу з метою формування МКК майбутніх учителів іноземної мови, що включає чотири етапи: перший – активізація фонових знань студентів, пов’язаних з певним культурологічним аспектом; другий – ознайомлення студентів з культурологічною інформацією різних країн; третій – аналіз провокаційних ситуацій; четвертий – порівняння культурологічних фактів різних країн [6]. Вказану технологію можна застосовувати при формуванні МКК студентів-іноземців – майбутніх медиків з відповідною кореляцією навчального змісту тренінгу.

У розробці міжкультурного тренінгу дуже важливим є знання культури ділового спілкування цільового мовного середовища. Зрозуміло, що для налагодження зовнішніх ділових контактів знання про ділову культуру будь-якого соціуму є визначальним. Однак наступним етапом у формуванні МКК студентів за допомогою тренінгів є тренування міжкультурного ділового спілкування [5, с. 5–6].

Основним теоретичним завданням міжкультурного тренінгу є познайомити студентів з історичними і культурно-духовними відмінностями між народами, а практичним – застосувати отримані знання в ситуації безпосереднього міжетнічного і міжкультурного спілкування.

Міжкультурні тренінги поділяються на певні види:

- когнітивні – надають інформацію про іншу культуру (її історію і сучасне життя, духовні звичаї і традиції, досягнення культури і мистецтва, етнографію тощо);
- поведінкові – спрямовані на отримання студентами практичних навичок, необхідних у житті в зарубіжній культурі (норми поведінки, правила етикету, кулінарні традиції, релігійні норми тощо);
- атрибутивні – пояснюють соціальну поведінку іноземців з точки зору цінностей, норм і традицій їхньої культури.

Є багато шляхів для практичного розвитку й вдосконалення МКК за допомогою застосування тренінгу. Одним з найбільш ефективних є соціально-психологічний тренінг. Головне

його призначення полягає в оволодінні соціально-психологічними знаннями щодо формування відповідних соціальних установок в активній формі. Вказаний тренінг реалізує потребу людини в емоційному контактів з іншими людьми.

Специфічними ознаками соціально-психологічного тренінгу є: дотримання певних принципів групової роботи; спрямованість на психологічну допомогу учасників групи в саморозвитку, при цьому ця допомога надходить як від ведучого, так і від учасників групи; наявність більш-менш постійної групи; визначена просторова організація (робота в зручному, ізольованому приміщенні, учасники більшу частину часу проводять в колі тощо); акцент на взаємовідносини між учасниками групи, котрі розвиваються й активізуються в ситуації «зараз і тепер»; застосування активних методів роботи; об'єктивація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи щодо один одного і того, що відбувається в групі; атмосфера розкутості і свободи спілкування між учасниками.

У межах цих складових існує велика кількість модифікацій конкретних форм тренінгів, які різняться між собою певними ознаками. Однією з форм є тренінг розвитку компетентності у спілкуванні або тренінг комунікативної компетентності. Суть його полягає у виробленні соціально-психологічних умінь, пов'язаних з оволодінням процесами взаємозв'язку, взаємовираження, взаєморозуміння, взаємовідносин, взаємовпливів, зокрема вміння:

– психологічно правильно й ситуативно обумовлено почати спілкування;

– підтримувати спілкування, психологічно стимулювати активність партнера;

– психологічно точно визначити «крапку» завершення спілкування;

максимально використовувати для реалізації своєї стратегічної лінії соціально-психологічні характеристики комунікативної ситуації;

– прогнозувати реакції партнерів на власні акти комунікативних дій;

– прогнозувати можливі шляхи розвитку комунікативної ситуації, в межах якої ведеться спілкування;

– психологічно налаштовуватися на емоційний тон партнерів по спілкуванню, вміння оволодіти та утримати ініціативу в спілкуванні;

– спровокувати «бажану реакцію» партнера по спілкуванню;

– формувати і «керувати» соціально-психологічним настроєм партнера в спілкуванні [4, с. 537].

У тренінг для формування МКК можуть бути включені вправи, метою яких є: зняття м'язових напружень, оволодіння навичками психофізіологічної саморегуляції, розвиток навичок довільної уваги, спостережливості невербального спілкування, формування вміння керувати увагою партнерів по спілкуванню тощо.

Вправи стосовно формування навичок залучення уваги партнера мають сприяти оволодінню такими засобами утримання уваги, як:

- організація у спілкуванні ефекту несподіваності, тобто використання у спілкуванні або невідомої раніше інформації, або залучення несподіваністю способу взаємодії;
- організація «комунікативної провокації», тобто на деякий час спричинити у партнера по спілкуванню ситуацію незгоди з викладеною інформацією, доказом, аргументом, а потім стимулювати пошук своєї позиції і способу її викладення;
- гіперболізація як засіб загострення уваги партнера по спілкуванню;
- комунікативне посилення ціннісних аргументацій, котрі домінують у партнера по спілкуванню;
- комунікативне зіставлення; всі «за» і «проти» дають можливість організувати, а потім утримати увагу за допомогою викладення найрізноманітніших і часто протилежних точок зору;
- ситуативне інтерв'ювання через постановку прямих запитань ставить партнера по спілкуванню перед необхідністю включитися в комунікативну діяльність;
- апеляція до авторитету для підтримання власних поглядів, висновків;
- організація співпереживання через максимальне використання у спілкуванні експресивних засобів, опори на асоціативність сприйняття і життєві інтереси партнерів;
- драматизація ситуації спілкування як зіткнення інтересів, боротьбу партнерів по спілкуванню.

Засобом вирішення завдань тренінгу комунікативних умінь є групові дискусії, рольові ігри, психогімнастика. Їх кількість змінюється залежно від цілей групи. Так, у ході групової дискусії учасники навчаються вмінню керувати груповим процесом обговорення проблеми, бути в ролі

рядового учасника дискусії: комунікатора, генератора ідей, ерудита тощо. Психогімнастика включає різні вправи для досягнення комфортної групової атмосфери, зміни стану учасників групи, а також на тренування різних комунікативних властивостей, насамперед підвищення чутливості у сприйнятті навколишнього світу.

Ефективність тренінгу визначається тим, як він дозволяє забезпечити індивідуальну складову підготовки слухачів в конкретній діяльності. При розробці тренінгів ми користувалися наступними принципами:

1) екологічності – все, що відбувається на тренінгу не повинно завдати шкоди чи перешкоджати вільному розвитку студентів групи і ведучих;

2) цілісності – всі вправи, ігри, завдання слугують реалізації єдиної мети;

3) послідовності – кожне наступне завдання базується на досвіді й переживаннях, отриманих при виконанні попередніх, нові ресурси впроваджуються у процес навчання;

4) відкритості – бути щирим перед групою, декламувати цілі та завдання тренінгу, відповідати щиро на поставлені запитання, створювати умови для розкриття потенціалу кожного студента;

5) достовірності – вправи адаптовані до тієї дійсності, в котрій живуть і взаємодіють учасники тренінгу.

Наведемо приклад міжкультурного тренінгу, який ми використовували в процесі дослідження в експериментальній групі. Загальною його метою є формування і розвиток МКК студентів – майбутніх лікарів, а завданням:

- знайомство учасників один із одним, створення емоційно теплої атмосфери;
- розвиток довірчих відносин і усвідомлення своєї ролі у взаємодії з оточенням;
- розвиток емпатії, розширення репертуару способів взаєморозуміння і сприйняття;
- навчання розпізнаванню своїх і чужих емоцій;
- вдосконалення навичок вербального і невербального спілкування;
- відпрацювання навичок професійної комунікації майбутніх лікарів.

Навчання відбувалось у формі міжкультурного тренінгу. При розробці програми головним завданням було синтезувати наявний матеріал за темами та зібрати найбільш ефективні методи і технології. При проведенні тренінгу застосовувалися методи його навчання, когнітивно-поведінкової терапії, гуманістичних традицій, гештальта. Використовувалися наступні прийоми: «розігріваючі» вправи; моделювання ситуацій в рольових іграх; вправи в парах, групах; групові дискусії.

Інтеграційний підхід у проведенні навчання дозволив учасникам найбільш глибоко підійти до питань взаємодії в соціумі й отримати цінний досвід у пізнанні як власної особистості, своїх переконань і звичок, так і навичок міжособистісної взаємодії. Подивитися на себе очима однокурсників, пережити разом складні життєві ситуації, змодельовані на тренінгу, відреагувати і виразити свої переживання, обговорити актуальні проблеми – все це було можливим під час тренінгу.

За час проведення тренінгу були відзначені певні особливості проявів МКК в експериментальній групі студентів. Від стану непевності і скутості через дослідницький інтерес поступово виникала довіра, бажання спілкуватися з іншими учасниками. На першій стадії роботи іноді проявлялося суперництво і прагнення до влади, учасники боролися між собою за лідерство. На завершальній стадії на перший план вийшла потреба у прихильності: учасники встановили тісний емоційний зв’язок один з одним. Таким чином, загалом цілі програми можна вважати досягнутими. Загальний емоційний стан в кінці тренінгу був піднесений. На думку студентів, всі завдання на тренінгу були корисними й допомогли їм краще пізнати себе і своїх товаришів, отриманий досвід допоміг подолати деякі бар’єри у спілкуванні, підвищив готовність учасників до ділового і професійного спілкування.

Отже, тренінг є одним з найбільш ефективних методів формування і розвитку МКК. Він синтезує всі активні методи навчання. У нашому дослідженні підтверджено ефективність впливу міжкультурного тренінгу на зростання рівня МКК. Використання цього тренінгу як ефективного засобу формування МКК студентів сприяє активізації навчального процесу, що необхідно у фаховій підготовці майбутніх лікарів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галицька М. М. Міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців / М. М. Галицька // Освітологічний дискурс. – 2014. – № 2 (6). – С. 23–32.
2. Грицик Н. Міжкультурний тренінг як ефективний засіб формування культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови / Н. Грицик // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2011. – № 39 (2). – С. 27–31. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_39(2)__6
3. Зозуля І. Є. Полікультурне виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / І. Є. Зозуля. – Вінниця, 2012. – 21 с.
4. Калашнік Н. В. Емоційне обумовлення як психологічний механізм корекції поведінки та збереження здоров'я / В. І. Шахов, Н. В. Калашнік // Соціально-педагогічні аспекти сприянню здоров'ю учнівської та студентської молоді: матеріали ІІІ Міжнародної соціально-педагогічної конференції. – Луцьк, 2008. – С. 536–540.
5. Копил Г. О. Інтеркультурологічні аспекти ділового спілкування як предмет міжкультурного тренінгу // О. Г. Копил // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вип. 56. Педагогічні науки. – 2011. – С. 3–8. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/5009/1/vip_56_1.pdf
6. Мальцева К. С. Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу: автореф. дис. … канд. філос. наук: 09.00.04 / К. С. Мальцева. – К., 2002. – 20 с.
7. Маслак Л. П. Педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів радіоінженерних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. П. Маснак. – Житомир, 2010. – 20 с.
8. М'язова І. Ю. Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація» / І. Ю. М'язова // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2006. – № 8 . – С. 108–113.
9. Триандис Г. К. Культура и социальное поведение; пер. с англ. В. А. Соснина / Г. К. Триандис. – М.: Форум, 2007. – 384 с.
10. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
11. Chen G.-M. Foundations of Intercultural Communication. – 2nd edn. / G.-M. Chen, W. J. Starosta. – Lanham, MD: University Press of America, 2005.
12. Gudykunst W. B. Bridging Differences: Effective Intergroup Communication. – 4th edn. / W. B. Gudykunst. – London: Sage, 2004.
13. Porter R. E. Intercultural Communication: a reader. – Fifth edition / R. E. Porter, L. A. Samovar. – Belmong: Wadsworth Publishing Company, 1988. – 340 p.

REFERENCES

1. Halytska M. M. Mizhkulturna komunikatsiia ta jiji znachennia dlia profesiinoii diialnosti maibutnikh fakhivtsiv [Intercultural communication and its importance for the future of professional experts] / M. M. Halytska // Osvitologichnyi dyskurs. – 2014. – #2 (6). – P. 23–32.
2. Hrytsyk N. Mizhkulturnyi trening yak efektyvnyi zasib formuvannia kulturologichnoii kompetentnosti maibutniogo vchytelia inozemnoii movy [Intercultural training as an effective means of forming cultural competence of future teachers of foreign languages] / N. Hrytsyk // Psykhologo-pedagogichni problemy silskoii shkoly. – 2011. – #39 (2). – Elektronnyi resurs. – Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_39(2)__6
3. Politkulturne vykhovannia inozemnykh studentiv vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Multicultural education of foreign students in higher technical schools]: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.07 / I. Ye. Zozulia. – Vinnytsia, 2012. – 21 p.
4. Kalashnik N. V. Emotsiine obumovlennia yak psykhologichnyi mehanizm korektsii povedinky ta zberezhennia zdorovia [Emotional conditioning as the psychological mechanism of correcting behavior and health] / V. I. Shakhov, N. V. Kalashnik // Sotsialno-pedagogichni aspekty spruiannia zdoroviu uchnivskoii ta studentskoii molodi: materially III Mizhnarodnoii sotsialno-pedagogichnoii konferentsii. – Lutsk, 2008. – P. 536–540.
5. Kopyl G. O. Interkulturologichni aspekty dilovogo spilkuvannya yak predmet mizhkulturnogo treningu [Intercultural aspects of business communication as a matter of intercultural training] // O. G. Kopyl // Visnyk Zhytomyrskogo derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. Vyp. 56. Pedagogichni nauky. – 2011. – P. 3–8. [Elektronnyj resurs]. – Available at: http://eprints.zu.edu.ua/5009/1/vip_56_1.pdf
6. Malceva K. S. Mizhkulturni neporozuminnya i problema mizhkulturnogo perekladu [Intercultural misunderstanding and the problem of intercultural translation]: avtoref. dys. … kand. filos. nauk: 09.00.04 / K. S. Malceva. – K., 2002. – 20 p.
7. Maslak L. P. Pedagogichni umovy formuvannya kulturologichnoyi kompetentnosti majbutnix oficeriv radioinzhenernyx specialnostej [Pedagogical conditions of formation of cultural competence of future officers radioinzhenernyh specialties]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / L. P. Masnak. – Zhytomyr, 2010. – 20 p.

8. Myazova I. Yu. Osoblyvosti tlumachennya ponyattya «mizhkulturna komunikaciya» [Features of the interpretation of the term «intercultural communication»] / I. Yu. Myazova // Filosofski problemy gumanitarnyx nauk. – 2006. – # 8 . – P. 108–113.
9. Tryandys G. K. Kultura y socyalnoe povedenye [Culture and social behavior]; per. s angl. V. A. Sosnyna / G. K. Tryandys. – M.: Forum, 2007. – 384 p.
10. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
11. Chen G.-M. Foundations of Intercultural Communication. – 2nd edn. / G.-M. Chen, W. J. Starosta. – Lanham, MD: University Press of America, 2005.
12. Gudykunst W. B. Bridging Differences: Effective Intergroup Communication. – 4th edn. / W. B. Gudykunst. – London: Sage, 2004.
13. Porter R. E. Intercultural Communication: a reader. – Fifth edition / R. E. Porter, L. A. Samovar. – Belmong: Wadsworth Publishing Company, 1988. – 340 p.

ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 37.014.5:005.22]:796.011.1(438)(045)

О. М. МОЗОЛЕВ

МЕТОДИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ В СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В ПОЛЬЩІ

Досліджено зміст управлінської діяльності з розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі. Проаналізовано трактування польськими науковцями поняття «метод». Визначено поняття «метод управління» як спосіб реалізації управлінських функцій через організацію розпорядчого впливу суб'єкта управління на об'єкт управління з метою реалізації ним суспільних функцій або сукупність засобів управління, що використовуються способом, який дозволяє найбільш ефективно досягти поставлених управлінських цілей, що визначає якісну сторону системи управління. Сформульоване поняття «методи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі». Розкрито зміст методів управлінської діяльності розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту цієї країни: економічні; соціально-політичні; адміністративні; морально-етичні методи; методи активізації пізнавальної діяльності; прогнозування; планування; прийняття управлінських рішень та контролю.

***Ключові слова**: методи, управління, розвиток, освіта, фізична культура, Польща.*

А. М. МОЗОЛЕВ

МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ПОЛЬШЕ

Исследовано содержание управленческой деятельности по развитию образования в сфере физической культуры и спорта Польши. Проведен анализ раскрытия польскими учеными понятия «метод». Определено понятие «метод управления» как способ реализации управленческих функций через организацию распорядительного воздействия субъекта управления на объект управления с целью реализации им общественных функций или совокупность средств управления, использующихся соответствующим способом, который позволяет наиболее эффективно достичь поставленных управленческих целей, что определяет качественную сторону системы управления. Сформулировано понятие "методы управления развитием образования в сфере физической культуры и спорта Польши". Раскрыто содержание методов управленческой деятельности развитием образования в сфере физической культуры и спорта Польши к которым автором отнесены: экономические; социально-политические; административные; морально-этические методы; методы активизации познавательной деятельности; прогнозирования; планирования; принятия управленческих решений и контроля.

***Ключевые слова**: методы, управление, развитие, образование, физическая культура, Польща.*

O. MOZOLEV

METHODS OF EDUCATION DEVELOPMENT MANAGEMENT IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS OF POLAND

The author researches the content of management activities to develop education in the field of physical culture and sports in Poland. The analysis of revealing the term "method" by Polish scientists has been made. The concept of "management method" is defined as a way to implement administrative functions by organizing preliminary impact of management subject on object of management with the purpose of implementation of its public functions or a set of controls that are used in an appropriate manner that can most effectively achieve their managerial objectives defining the qualitative aspect of system administration. The concept "management methods for developing education in the field of physical culture and sports in Poland" is formulated. The content of management methods for developing education in the field of physical culture and sports in Poland in

which the author includes: economic; social and political; administrative; ethical methods; methods of cognitive activity; forecasting; planning; management decision-making and control.

***Keywords**: methods, management, development, education, physical education, Poland.*

Освіта в сфері фізичної культури і спорту визначена одним із пріоритетних напрямів і найважливіших складових загальної освіти людини, яка забезпечує створення передумов до перманентного удосконалення рівня фізичної підготовки впродовж усього життя, високого рівня здоров'я, соціальної активності, творчого довголіття, трудового потенціалу особистості.

Успіх розвитку вітчизняної системи фізичної культури і спорту залежить від впровадження ефективних реформ, розробки методів, засобів і технологій управління. Вивчення досвіду роботи щодо управління освітою в сфері фізичної культури і спорту Польщі сприятиме обранню вірного шляху розвитку, зменшити вірогідність помилок, наблизитися до загальноєвропейських стандартів навчання.

У контексті нашого дослідження відзначимо, що вирішення висунутих завдань неможливе без встановлення та аналізу методів управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту, розгляду змісту управлінської діяльності.

Польський досвід розвитку освіти вивчали Ф. Андрушкевич, А. В. Василюк, Я. Р. Гречка, Л. М. Гриневич, І. М. Даценко, О. В. Карпенко, В. В. Павленко, Т. Марешь, Ю. Соколович-Алтуніна та ін. Проблеми навчання молоді фізичній культурі і спорту в закладах освіти Польщі розглядали в своїх роботах С. А. Вавренюк, Н. О. Долгова, В. Р. Пасічник, Л. П. Сергієнко, В. М. Лишевська, А. Б. Мандюк, Б. М. Мицман та ін.

Водночас питання розгляду методів управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі наразі недостатнього висвітлені в сучасних науково-педагогічних дослідженнях.

Метою статті є дослідження змісту управлінської діяльності та встановлення методів управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі.

Змістова діяльність системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі неможлива без застосування всього інструментального спектра методів, засобів, організаційних форм управління, яка має здійснюватися відповідно до закономірностей, що лежать в основі її організації та реалізації функціональних принципів. Методологія управління є однією із найважливіших теоретико-практичних складових наукової організації управлінської системи. Від її цільової побудови та застосування необхідних методів, засобів, форм управління, залежить рівень успішності реалізації державної політики розвитку освіти в сфері фізичної культури та спорту цієї країни.

Безумовно, актуальність досліджень, змістове наповнення інструментарію, що використовується в процесі управління, онтології розвитку його сутності, архітектоніки та класифікації, залежить від цільової спрямованості та методики його застосування. Польськими науковцями приділяється багато уваги проблемам формування системних вимог до процедури добору методів, засобів, форм управління, які за певних умов мають бути найбільш адекватними та ефективними щодо вирішення завдань та досягнення управлінської мети [5; 6; 7; 9; 13; 14].

Ефективне управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту базується на використанні відповідних методів. Польські науковці розглядають поняття «метод» як комплекс теоретично обґрунтованих процедур, концептуальних та інструментальних послідовних підходів до розгляду конкретної проблеми, як спосіб вирішення цієї проблеми. Так, М. Лобоцький вважає, що метод є, як правило, деякою загальною системою правил стосовно проведення певної діяльності, тобто деяких операцій пізнання, практичного і послідовного її застосування, а також спеціальних заходів і дій, спрямованих для досягнення визначеної мети [9, s. 115]. С. Новак стверджує, що метод в науковому розумінні – це певний, повторюваний спосіб вирішення проблеми, спосіб отримання інформації про дійсність, необхідний для вирішення встановленого типу проблем дослідження, пошук відповіді на питання через спостереження дійсності [10, s. 237]. Я. Штумський розглядає «метод» як систему принципів і правил, що дозволяють свідомо впорядкувати і спрямовувати практичну або теоретичну діяльність, для цілеспрямованого досягнення визначеної мети [14, s. 46]. Т. Пліха вказує, що метод – це сукупність дій і процедур, спрямованих на пізнання певного предмета [11].

Отже, польські науковці [6; 13] під поняттям «метод» як науковою категорією розуміють прийом або систему прийомів, які застосовуються в будь-якій впорядкованій та системній діяльності.

У контексті завдань дослідження розглянемо специфічну групу методів, а саме методи управлінської діяльності, які, з огляду свого функціонального призначення, мають чітко виражену сферу застосування та інструментально-змістову складову. Метод управління – це сукупність прийомів аналізу та оцінювання управлінських ситуацій, використання правових і організаційних форм, впливу на свідомість і поведінку людей у керованих суспільних процесах, відносинах і зв'язках, які застосовуються з метою впливу на об'єкт управління для досягнення ним цілей, визначених системою управління [2, с. 102]. Аналіз літературних джерел свідчить [5; 7; 8], що серед польських науковців немає одностайної думки щодо існування вичерпної дефініції поняття «метод управління».

У нашому дослідженні під поняттям «метод управління» розуміється спосіб реалізації управлінських функцій через організацію розпорядчого впливу суб'єкта управління на об'єкт управління з метою реалізації ним суспільних функцій або сукупність засобів управління, які використовуються відповідним способом, який дозволяє найбільш ефективно досягти поставлених управлінських цілей, що визначає якісну сторону системи управління.

Можемо констатувати, що під поняттям «методи управлінської діяльності» розуміється системна сукупність способів, прийомів, цілеспрямованих дій, яка використовується для реалізації функцій управління з метою досягнення об'єктом управління визначеного якісного стану шляхом впорядкування управлінських процесів на основі стійких системних зв'язків.

В основу добору методів організації управлінської діяльності, в т. ч. з розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту, покладені таки основні вимоги:

- відповідати за змістом меті і завданням управлінської діяльності;
- забезпечувати оптимальні витрати адміністративних, матеріальних, фінансових, трудових ресурсів для вирішення завдань управління та досягнення кінцевої мети;
- забезпечувати оперативність, цілісність, повноту обміну інформаційними потоками між ланками управлінської системи, об'єктом та суб'єктом управління;
- створювати умови для оптимальної взаємодії усіх учасників реалізації управлінських рішень, узгоджувати та впорядковувати їх діяльність за вертикальними та горизонтальними зв'язками взаємодії;
- відповідати принципам прийняття управлінських рішень та організації адміністративної діяльності щодо їх впровадження;
- відповідати встановленим формам організації управлінської діяльності, відображати її сутність та суспільні цінності;
- відповідати змісту управлінської діяльності відповідних управлінських ланок за повноваженнями, структурно-ієрархічним рівнем, обсягом та межами просторово-часової дії;
- забезпечити оптимальне та ефективне застосування засобів управління;
- бути науково обґрунтованими, характеризуватись надійністю, практичністю та ефективністю.

Як свідчить проведений аналіз наукової літератури [8; 10; 11; 14], в основі наукових підходів до класифікації методів управління лежать наступні головні ознаки: спрямованість, зміст, організаційна форма методів управління та функції системи управління.

Огляд наукової літератури [5; 7; 10; 14] засвідчив, що існує низка класифікаційних схем, за якими методи управлінської діяльності поділяються на: методи функціонування органів управління та методи забезпечення реалізації цілей та функцій органів управління; економічні, адміністративні та ідеологічні методи. Вони відповідно включають в себе множину спеціальних методів, способів та прийомів: адміністративні – розпорядчі, регламентаційні, нормативні; економічні – індикативне планування, державне регулювання, грошово-кредитна та фінансова політика, захист та заохочення конкуренції, ціноутворення, податкова система, економічне стимулювання; правові – правове регулювання, переконання і примус, субординація і координація; соціально-психологічні – соціальні, морально-етичні, психологічні.

На думку І. Гасюка [1], методи управління розвитком фізичної культури і спорту необхідно класифікувати за напрямами та основними завданнями, які вирішуються з

врахуванням науково-предметної сфери їх застосування. До них автор відносить: групу аналітичних методів; методи державного регулювання господарської діяльності; методи планування в управлінні розвитком фізичної культури і спорту; групу практичних методів державного управління розвитком фізичної культури і спорту – адміністративні методи, економічні методи, соціально-психологічні методи, методи прогнозування; групу соціологічних методів управління розвитком фізичної культури і спорту; методи контролю в управлінні розвитком фізичної культури і спорту.

Компаративний аналіз праць польських і вітчизняних науковців [1; 3; 4; 5; 10] дозволяє визначити сукупність методів управлінської діяльності розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту Польщі. До них ми відносимо наступні методи:

Економічні методи. Вони обумовлюють роль економічних інтересів у житті людини – можливості придбання і розширення особистої власності, рівня оплати праці, різноманітні матеріальні стимули, інші економічні явища. Враховуючи це, органи державної влади можуть стимулювати діяльність працівників і ефективно реалізувати цілі та функції державного управління.

Соціально-політичні методи. Вони пов'язані з умовами праці, побуту, дозвілля людей, розвитком громадської і політичної активності та впливають на соціально-політичні інтереси людей, їх статус у суспільстві, можливості вільної самореалізації.

Адміністративні методи. Це способи і прийоми, які визначають обов'язкову поведінку в діяльності людей з боку відповідних керівних органів. Ознаками вказаних методів є: прямий вплив органу управління або посадової особи на волю виконавців шляхом встановлення їх обов'язків, норм поведінки і надання конкретних вказівок; односторонній вибір способу вирішення варіанта поведінки, однозначне вирішення ситуації, яке підлягає обов'язковому виконанню; безумовна обов'язковість виконання розпоряджень і вказівок.

Морально-етичні методи. Вони ґрунтуються на зверненнях до гідності, честі та совісті людини та включають заходи освіти, виховання, роз'яснення, засоби морального заохочення і стягнення, врахування психологічних особливостей характеру і життєвих орієнтації людини. Їх зміст полягає в тому, щоб виробити і підтримати певні переконання, духовні цінності, моральні позиції, психологічні установки щодо управління і тих дій, які необхідні для його здійснення [12].

Методи активізації пізнавальної діяльності. Вони застосовуються для мотивації діяльності тих, хто навчається, і розподіляються на методи стимулювання інтересу до навчання; методи організації пізнавальної діяльності; методи стимулювання якісного виконання обов'язків і відповідальності за результати навчальної роботи; методи контролю і самоконтролю за результатами навчання.

Методи прогнозування. Вони передбачають застосування математико-статистичних алгоритмів для здійснення оцінки та передбачення перспективних шляхів і тенденцій розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту. Основним завданням прогнозу є визначення комплексу заходів, які б привели у майбутньому до позитивного результату. Методами прогнозування є: метод екстраполяції (трендовий метод); факторний, дисперсійний аналізи; метод експертних оцінок; математико-статистичні методи (кореляції, регресії, множинної регресії).

Методи планування. Вони спрямовані на визначення цілей, завдань, розробку освітніх стандартів, норм та нормативів, визначають послідовність та етапність здійснення необхідних заходів, передбачають делегування виконавцям відповідних службових та владних повноважень та обов'язків. До основних видів планування відносять: стратегічне, тактичне, поточне, оперативне, сітьове, програмно-цільове, індикативне.

Методи прийняття управлінських рішень. Вони використовуються керівниками та спеціалістами-аналітиками в процесі аналітичної, пізнавальної діяльності. Ця група методів спрямована на виявлення організаційно-структурних складових системи освіти у сфері фізичної культури і спорту Польщі, дослідження внутрішніх взаємозв'язків між окремими підсистемами суб'єкта та об'єкта управління, особливостей функціонування системи освіти, визначення динаміки та тенденцій в проведенні змін, логічного обґрунтування управлінських рішень, які мають забезпечити сталий розвиток освіти в сфері фізичної культури і спорту.

Методи контролю. Вони використовуються як спосіб здійснення контрольної функції системи управління. Їх поділяють на вихідний, попередній, спрямовуючий, оперативний, етапний, підсумковий, комплексний, цільовий та вибірковий. Ці методи класифікуються за

такими ознаками: часовими межами проведення; мірою охоплення; напрямом спрямування; організаційною складністю.

Отже, під поняттям «методи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі» доцільно розуміти традиційно сформовані в певній державно-управлінській системі способи і засоби адміністративно-розпорядчого впливу на керований об'єкт управління для забезпечення найбільш ефективного досягнення ним мети і вирішення завдань управління, оптимізації функціонування керованої підсистеми, досягнення корисних суспільно-значущих результатів.

Перспективи подальших досліджень у цьому напряму полягають в дослідженні засобів та організаційних форм управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гасюк І. Л. Державне управління фізичною культурою та спортом: стан та перспективи розвитку: монографія / І. Л. Гасюк. – Хмельницький: ПП Балюк І. Б., 2011. – 432 с.
2. Державне управління: навч. посібник / А. Ф. Мельник, О. Ю. Оболенський, А. Ю. Васіна, Л. Ю. Гордієнко. – К.: Знання-Прес, 2003. – 343 с.
3. Малиновський В. Я. Державне управління: навч. посібник / В. Я. Малиновський. – Луцьк: Ред.-вид. від. Вежа Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. – 558 с.
4. Buchelt B. Znaczenie kierowników liniowych w zarządzaniu zasobami ludzkimi na przykładzie wybranych procesów realizowanych przez współczesne organizacje. / B. Buchelt // Problemy Zarządzania, 2008. – № 22 (4). – S. 57–73.
5. Drucker P. F. Praktyka zarządzania. / F. P. Drucker. – Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes, 2005. – 278 s.
6. Frankfort-Nachmias G., Nachmias D. Metody badawcze w naukach społecznych. – Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2001. – 336 s.
7. Goriszowski W. Współczesne koncepcje zarządzania i funkcji kierowniczych w oświacie / W. Goriszowski ; Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie ; Podyplomowe Studium Zarządzania Oświatą. – Warszawa : Wydaw. WSP TWP, 2000. – 154 s.
8. Griffin R. W. Podstawy zarządzania organizacjami / R. W. Griffin. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. – 362 s.
9. Łobocki M. Metody badań pedagogicznych / M. Łobocki. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978. – 300 s.
10. Nowak S. Metodologia badań społecznych / S. Nowak. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985. – 456 s.
11. Pilch T. Zasady badań pedagogicznych / T. Pilch. – Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, 1977. – S. 117–180.
12. Ratyński Wł. Psychologiczne i socjologiczne aspekty zarządzania. C. H. Beck, Warszawa, 2005. – 356 s.
13. Shaughnessy J. J., Zechmeister E. B., Zechmeister J. S. Metody badawczew psychologii. Gdańsk : GWP, 2002. – 434 s.
14. Sztumski J. Wstęp do metod i technik badań społecznych. Wyd. II. – Warszawa, 1984. – 386 s.

REFERENCES

1. Gasyuk I. L. Derzhavne upravlinnya fizychnoyu kulturoyu ta sportom: stan ta perspektyvy rozvytku [State administration of physical culture and sport: current state and prospects of development]: Monografiya. – Khmelnytskii: PP Balyuk I. B., 2011. 432 p.
2. Derzhavne upravlinnya [Public administration]: Navch. posib. / A. F. Melnyk, O. Yu. Obolenskii, A. Yu. Vasina, L. Yu. Gordiyenko; Za red. A. F. Melnyk. – K.: Znannya-Pres, 2003. 343 p.
3. Malynovskii V. Ya. Derzhavne upravlinnya: Navchalnii posibnyk. [Public administration: study guide.] – Lutsk: Red.-vyd. vidd. "Vezha" Vol. derzh. un-tu im. Lesi Ukrayinky, 2000. 558 p.
4. Sovetskii encyklopedycheskii slovar [Soviet encyclopedic dictionary] / Gl. red. A. M. Prohorov. – 4-e izd. – M.: Sov. Encyklopedyja, 1989. 1632 p.
5. Buchelt B. Znaczenie kierowników liniowych w zarządzaniu zasobami ludzkimi na przykładzie wybranych procesów realizowanych przez współczesne organizacje. [The importance of line managers in human resource management on the example of separate processes across the organization.] Management Problems, 2008. – № 22(4) – pp. 57–73.
6. Drucker P. F. Praktyka zarządzania. [The practice of management.] Warsaw: Publisher MT Business, 2005. 278 p.

7. Frankfort-Nachmias G., Nachmias D. Metody badawcze w naukach społecznych. [Research methods in the social Sciences.] Poznan : Scientific Publishers of the University. Adam Mickiewicz, 2001. 336 p.
8. Goriszowski W. Współczesne koncepcje zarządzania i funkcji kierowniczych w oświacie [Modern management concepts and functions of leadership in education] / V. Goriszowski ; Higher Pedagogical School of the Knowledge Society will be held in Warsaw ; Graduate Study of Management principals. – Warsaw : Wydaw. WSP TWP, 2000. 154 p.
9. Griffin R.W. Podstawy zarządzania organizacjami. [Fundamentals of managing organizations.] Warsaw : Scientific Publishers PWN, 2002. 362 p.
10. Łobocki M. Metody badań pedagogicznych [Methods of pedagogical research] Warsaw : State Scientific Publishing House, 1978. 300 p.
11. Nowak S. Metodologia badań społecznych. [Methodology of social research.] Warsaw : State Scientific Publishing House, 1985. 456 p.
12. Pilch T. Zasady badań pedagogicznych. [Principles of educational research] Wroclaw-Warsaw-Krakow-Gdansk, 1977. pp. 117–180.
13. Ratyński Wł. Psychologiczne i socjologiczne aspekty zarządzania. [Psychological and sociological aspects of management.] C. H. Beck, Warsaw, 2005. 356 p.
14. Shaughnessy J. J., Zechmeister E. B., Zechmeister J. S. Metody badawczew psychologii. [Methods badawczew psychology.] Gdansk : GWP, 2002. 434 p.
15. Sztumski J. Wstęp do metod i technik badań społecznych. [Introduction to methods and techniques of social research.] ed. II, Warsaw, 1984. 386 p.

УДК 37.013(438)

A.-M. CWER

STANISŁAW AUGUST PONIATOWSKI SCHOOL OF CHIVALRY IN WARSAW (1765–1794)

The role of Stanislaw August Poniatowski School of Chivalry in Warsaw has been discussed in the article. The historical outline of the activity of the school has been presented as well as the impact of the School on the development of the Polish military education and training of military cadres has been conveyed during the years of the activity of the School. The topicality of the educational standarts set within the confines of the School has been emphasized. It has been concluded that the activity of the School contributed immensely to the strenghthening of Poland`s defence and preserving the national values both military and civilian.

Keywords*: army, defense, security, educational system, military education, patriotism, military school, the School of Chivalry.*

А.-М. ЦВЕР

ВАРШАВСЬКА ЛИЦАРСЬКА ШКОЛА СТАНІСЛАВА АВГУСТА ПОНЯТОВСЬКОГО (1765–1794)

Проаналізовано роль Варшавської лицарської школи Станіслава Августа Понятовського. Подано історичний огляд діяльності Школи, а також визначено вплив Школи на розвиток польської військової освіти та професійну підготовку військових фахівців упродовж усіх років діяльності Школи. Наголошується важливість освітніх стандартів, запроваджених навчальним процесом у Школі. Автор доходить висновку, що діяльність Школи зробила значний вклад у зміцнення обороноздатності Польщі та збереження як громадянських, так і військових цінностей держави.

Ключові слова*: армія, оборона, безпека, система освіти, військова освіта, патріотизм, військова школа, лицарська школа.*

А.-М. ЦВЕР

ВАРШАВСКАЯ РЫЦАРСКАЯ ШКОЛА СТАНИСЛАВА АВГУСТА ПОНЯТОВСКОГО (1765–1794)

Проанализирована роль Варшавской рыцарской школы Станислава Августа Понятовского. Подано исторический обзор деятельности Школы, а также определено влияние Школы на развитие

польской военного образования и профессиональной подготовке военных специалистов на протяжении всех лет деятельности Школы. Отмечается важность образовательных стандартов, введенных учебным процессом в Школе. Автор приходит к выводу, что деятельность Школы сделала значительный вклад в укрепление обороноспособности Польши и сохранение как гражданских, так и военных ценностей государства.

***Ключевые слова**: армия, оборона, безопасность, система образования, военное образование, патриотизм, военная школа, рыцарская школа.*

Stanisław August Poniatowski School of Chivalry played a crucial role in the development of the Polish military education, training of the professionally-prepared, courageous and patriotic military cadres as well as good civil servants acting with a sense of duty towards the homeland and in the name of its independence. Its presence influenced not only the intellectual life of the Polish capital city, Warsaw, but also of the entire country.

Despite the fact that the School of Chivalry is so significant for Poland and its armed forces, and is still an object of academic research, there has not been any study which would convey the entirety of the School's educational activity.

In the Polish literature the School of Chivalry was given a bit of attention by military historians such as Tadeusz Korzon and Marian Kukiel, as well as by educational historians like Stanisław Kot, Antoni Knot, Mirosława Miterzanka or Kamila Mrozowska. Information about the School of Chivalry can be found in monographs dedicated to the people connected with the institution, or materials elaborating on some fields of their work. Such information occur in the monographs dedicated to Tadeusz Kościuszko, Jakub Jasiński and Adam Kazimierz Czartoryski. The School of Chivalry was also an object of interest of two French Enlightenment researchers: Jean Fabre and Ambroise Jobert. Elaborating on the ideology of the Polish Enlightenment, they signaled the presence of the School of Chivalry in the Polish educational system of the second half of the 18th century [1].

During their studies, each of the above mentioned researchers was using archival materials available in the Central Archives of Historical Records in Warsaw, where there was a separate complex including the former Archive of the School. The majority of these materials were destroyed during the World War II. Only some of them were salvaged. Due to the extermination of the School Archive, both the post-war and salvaged publications are of great value. The author managed to reach most of them. Their in-depth analysis enabled to make an attempt to show the outline of the School of Chivalry's activity, as well as its input into the development of the Polish military and educational thought of the age of Enlightenment. Valuable information included in the collections of the Central State Archive and National Scientific Library in Lviv also turned out to be a quality component to the archive material. The materials collected in the Princes Czartoryski Library were useful as well.

The years preceding the enthronement of the last Polish monarch, Stanisław August Poniatowski (1764-1795), resulted in anarchy, economic downturn, escalating social conflicts, enfeeblement of the military strength and disruption within the army. This heritage was fatal and hard to reform. The state was almost completely deprived of the basic mode of being, which are armed forces. Even though the issues concerning the reinforcement of the state's defense forces and laying the more effective foundations for the army's organization were a topic of the dissertation of many reformers, thinkers and military men, the aspirations have never reached beyond projects.

Poniatowski's election initiated a tumultuous period of a heroic struggle for a thorough reform of the Commonwealth, maintaining the state's independence, eradicating harmful social relations and the victory of a new intellectual current reaching Poland, namely the Enlightenment ideology. The enlightened part of the Polish society discerns a real threat of collapse and loss of independence. First strong criticisms of the prevailing status quo, the reinforcement of the armed forces and changes in the education of the Polish children start to appear. The period of military reforms begins.

For the nation and state, the establishment of the School of Chivalry was a historic necessity. The country was in need of a military institution training a high qualified staff for the purposes of the army and raising comprehensively educated citizens, who understand the need of making thorough changes in the operation of the state.

The establishment of the School of Chivalry was not an easy task. It required a huge effort to draw up the plans, raise appropriate funds, recruit staff and supporters. The organizational work begun

in June and finished in the end of December 1765 and the beginning of January 1766. The festive moment of the opening of the institution, which official name was ”Nobles' Academy of the Corps of Cadets of His Royal Majesty and the Commonwealth”, took place in June, 1765. The royal school's commandant was prince Adam Kazimierz Czartoryski, one of the best educated and most influential people in Poland. He provided the school with the appropriate educational atmosphere and high level of education [2].

The establishment of the Corps of Cadets was not accompanied by any policy pronouncements or letters addressed to the wider audience. It was internal work, which was of the greatest importance. It was a significant act of reformation of the army, which started with the efforts made to give a military and civilian education to the new officer corps.

The establishment of this military school, significant for Poland and its armed forces, is mentioned in the memoirs of foreign travelers who visited our country. Quite a few words are given to the School of Chivalry in the memoirs of Johann Bernoulli (1778), there are also many favorable remarks on the royal institution in the work of John Dubois, Christoph Pfeiderer, Friedrich Schulz and Otto Zernitz. Such renowned military historians as Tadeusz Korzon, Bronisław Gembarzewski or Marian Kukiel also had positive opinions on the school and its achievements[3].

The newly created Corps of Cadets quite accurately imitated the institutions established abroad since the second half of the 17th century, not only in organization terms but also when it came to content and direction of the education. The School was supposed to be a research establishment, in which the way of the youth of gentry background thinking and acting would be refocused, since that youth was intended to influence the country’s future. The supporters of reforms gathered around the king wanted to base significant changes in the sphere of the country's operation on these cadets. They desired to reinforce the state's internal strength and enhance its prestige in the European area.

The nature of the Corps of Cadets was secular and the education, at that time, was very progressive. Due to its organizational efforts, the School of Chivalry soon became a part of similarly functioning modern institutions in Europe [4]. It was a new quality in the world of education in Commonwealth. Within its ideology and organization, the school unified models taken from the western schools and its own program adjusted to the internal needs of Poland.

The royal institution was the first school in Poland having an extensive general education program, which accomplishment was based on new methods and a new intramural organization. That is why during seven years of their education, the students completed all its stages, starting from elementary education, through the secondary, finishing with college. The training in the framework of general subjects gave the students not only thorough and systematized knowledge but also generalized information about their mother country and Europe. They were acquainted with significant facts and events. It should be emphasized that all the lessons were hold in Polish, unlike the whole of educational system in Commonwealth, where the preferred lecture language was Latin [5].

The education lasted seven years and was divided into two periods - the first one lasted five and the second one two years. During the first period, the cadets got a secondary education. The second period included engineering and military studies or jurisprudence.

The pre-requisite for getting promoted was passing a general exam which covered the material of the previous grade. Also the students' notes were thoroughly checked. The analysis of the saved school reports suggests that there were also periodic (monthly) exams conducted which were more general (of a lower rank and tested general knowledge). It was the School of Chivalry which introduced such an accurate way of checking results into the Polish educational system. That is why the school's alumni boasted an in-depth and extensive general and specialist knowledge.

According to the Enlightenment ideals, the Corps departed from automatic and memorization teaching methods. Instead, according to the views of Enlightenment educationalists: John Locke and Jean Jacques Rousseau who criticized the memorization learning, the use of visual methods in teaching was introduced. The students were accustomed to think independently as well as draw conclusions and make their own observations. There was much attention given to the harmonious development of mind. While analyzing the School of Chivalry curriculum one can make a significant observation - the education in the School of Chivalry was defined by something more than just research purposes. The curriculum combined education with upbringing, hence it acquired an innovative character in Polish educational system of 18th century. It was a cohesive and condensed

curriculum, which gradually aimed to educate the cadets generally and to provide them with specialist qualifications depending on their interests and functions which they were intended to fulfill in the future (military service or work in state administration).

While elaborating on the education of the young people provided in the School of Chivalry, it should be mentioned that the cadets were often invited to the Royal Castle, which gave them a great opportunity to participate in the intellectual and political life of the capital. Warsaw had a lot to offer as a community center. Municipal libraries and the National Theatre were available, numerous magazines (such as „Zabawy przyjemne i pożyteczne'', „Monitor'', „Magazyn Warszawski'') were coming out. Actually, it was the capital and the confines of the school, where a young nobleman, especially from far regions of the Commonwealth, got to know the new intellectual currents of Western Europe. Due to the School of Chivalry's activity, such feudal symbols as "a nobleman" and "a well-born" gradually changed their meaning. The school gave a new sense and meaning to these terms. Since that moment being a nobleman was not only a privilege, but also a duty.

The general education was provided at the same time as the Reserve Officers' Training Corps. The school's Reserve Officers' Training Corps was based on rules and instructions supposed to accustom the students to the military life, build their brawn, make them resistant to hardship and discomfort and, above all, install "a soldierly mind" in them. The founders of the school entrusted the cadets with a mission of reviving the ancient national chivalric glory from its golden age, which was almost completely forgotten at that time.

Due to the tightness of the archival materials concerning the royal institution, it is not possible to establish the accurate course of the military training process. The saved sources, namely the general teaching program from particular years of education, leads to conclusion that the cadets were taught military engineering, topography, artillery, military tactics and military history. Theoretical classes (autumn, winter, spring) were completed with practical exercises in summer. The cadets' maneuvers were often watched by king Stanisław August Poniatowski.

The Reserve Officers' Training Corps was drawn up by two commanders of the school departments: colonels Antoni Leopold Oelsnitz and Adam Louis Bos-Roger [6]. The curriculum (the only one saved) was thoroughly utilitarian. It held out, with only small amendments, until the end of the School. Nowadays, it sheds a little more light on the history of the military education. It provided a thorough preparation of a future commanding officer, who was supposed to run the unit in battle. Its analysis leads to a conclusion, that the students of the Corps of Cadets gained a good military preparation in the school.

The Corps commanders and teaching staff brought new Enlightenment ideas and solid knowledge in the institution, and put a lot of effort into training and educating of the cadets. The officers were of key importance in terms of education. The cadets were under their close surveillance during their stay in school. They were carefully selected in the terms of ethics and morals, so that the chosen ones became guiding lights. They were, among others: Jan Karwicki, Antoni Kruszewski, Felicjan Traszczyński, Jakub Grotowski, Karol Kulesza, Fabian Kleniewski, Michał Brzozowski, Franciszek Kindl [7]. Both the rules, regulations and their impeccable conduct were supposed to guarantee them authority among the cadets. In accordance with the king's orders, they were to install discipline and sense of responsibility in young people.

Decisions on contents and teaching methods were mainly made by professors of law, history, geography, mathematics and physics. Throughout the entire period of the School of Chivalry's functioning, there were 49 teachers, including 25 foreigners. Most of them were disseminating the Enlightenment ideas, had solid knowledge and were highly focused on the cadets' education process. The most active of them were among others: Marcin Nikita, Ignacy Nagurczewski, Jan Wulwers, Kajetan Skrzetuski, Jospeh Chillet, Józef Konarski, Mikołaj Wiśniewski and Piotr Muller [8].

The officer corps was divided into two groups: the higher staff, which members were the commandant, the vice commandant and three of the most senior colonels. The lower staff grouped brigadiers (the captain) and sub-brigadiers (the lieutenant).

In accordance with the principles, the unit of the Corps of Cadets provided for 200 students and the suitable number of the officer corps and teaching staff, which guaranteed the appropriate operation of the institution. However, the state's financial difficulties resulted in gradual decrease in the intended number of cadets. The number fluctuated around the number one approved by the Sejm only in 1768.

There were 176 cadets in school at that time. On the basis of the documents of the royal institution collected in the Central Archives of Historical Records in Warsaw and the National Scientific Library in Lviv, the likely number of students in the separate years of the school's operation can be determined [9].

Year	The number of cadets	Year	The number of cadets	Year	The number of cadets	Year	The number of cadets
1771	57	1776	84	1781	68	1790	76
1772	69	1777	80	1786	73	1791	71
1773	68	1778	82	1787	68	1792	79
1774	63	1779	79	1788	73	1793	76
1775	74	1780	71	1789	72	1794	77

The table above illustrates the number of cadets learning in the Corps of Cadets in the years 1771-1794. It can be observed that the real number of cadets considerably differs from the intended one and never exceeded 90. It resulted both from so-called objective difficulties and “natural selection” caused by the high level of education, which was unusual in Polish schools at that time (not everyone was able to face it up). Another possible reason, due to which the students dropped out of school, was pressure put on them by their conservative parents, who were not well-disposed towards innovation and progressiveness of education in the Corps.

The school's scope of influence was broad. One reason was the fact that it was free of charge. Every nobleman, regardless of their material situation, was allowed to apply to the school. On the other hand, the possibility to gain thorough and free education created favorable conditions for the power base consisting of numerous educated and qualified king's supporters to come into being. These supporters, educated and raised in royal school in which they were influenced by Enlightenment ideas, understand the need of making significant changes in the state's organization and management system. They were an important element of the royal party's plans. It is also worth mentioning that there was another, reason for applying to the school. For many families of the gentry background, the School of Chivalry was an attractive place due to the students' chances to get royal patronage. What also merits attention is the fact that the Corps was the first state secular school in Poland, which was organized and run independently of the church structures. What was characteristic of the institution and differed it from the Piarist and Jesuit schools was the fact that their students came from all the parts of Commonwealth as well as from the regions, which were outside Poland at that time (like Silesia and Pomerania) [10]. Most of the School of Chivalry's alumni came back home after graduating. The time spent in the capital, participating in the lectures held by experienced teachers, acquaintance with the civil-military foreign literature (Bayle, Solignac, Hume, Rollin, Arouet-Voltaire, Rousseau, Poquelin-Molier, Raynal, Blond, Belidor, Vegetius, Frederick II and others), effects of the appropriate atmosphere and educational influence had an undeniable impact on their later life, conduct and attitude to the surrounding reality. Many of them tried to realize the instilled ideas in their homelands [11].

The disaster of the Kościuszko Uprising in 1794 and the collapse of Commonwealth which followed it were the beginning of the end of the royal institution. Apart from political chaos, the defeat of the Kościuszko Uprising caused social shock and economic ruin. In this situation, it was impossible to keep up the needed but also expensive institution. Besides, Russia, Prussia and Austria, that is the countries which annexed the remainder of Poland, would not give their assent for the school. The decision on its dissolution was made on November 30th, 1794 [12].

Conclusion Reminding of the School of Chivalry's achievements, experiences and success in educating young people is not only an attempt to show an important fragment of the Polish history, but also has a deeper meaning. The school led a life in accordance with "vir honestus, vir civis, vir fortis" concept, which assumed the upbringing of a person who understands the needs of the country and society, and who sets their sights on the homeland's well-being. The idea is universal and should be continued in the education of the today's young people. The Polish educational system can serve as an example because the ideas of patriotic, civic and moral education initiated in the School of Chivalry has incessantly remained topical and had positive educational effects to this day.

Throughout the thirty years of its existence, the School of Chivalry's role was: on one hand, to be a research establishment, which provided its alumni with knowledge essential to their later effective

public activity, and on the other hand, to be a military school, which was to provide the country with good, comprehensively prepared patriotic officer corps. The essence of education based on the rules of secular ethics was an ideal citizen who wanted and could serve the country both in the civil and military service. The ideal citizen, who would always act in conformity with the commandments of the Catholic Church, would be guided by the rules of honor and would always care of the country's well-being. The ideal citizen, who understands the need for the significant political and social reforms of the country.

Not only was the School of Chivalry the first center disseminating the new Enlightenment principles and educational ideals both in the army and civil environment, but it also showed that the new philosophical views as well as social and economic conditions have an impact on the ideals and methods in education of the young.

While analyzing the educational values of the School of Chivalry, the modern worldview of its main founder - the king, as well as its commandant, Adam Kazimierz Czartoryski, has to be mentioned. Stanisław August Poniatowski's Enlightenment philosophy determined assignments and shaped the nature of the Corps of Cadets. It was the monarch's closest circle, where the new concept of the human being - a citizen and a soldier - crystallized. The worldview of the people connected with the king was affected by the progressive ideas coming from the West, especially from France and England. They indirectly contributed to the shaping of the curriculum and educational model of the school. The king perceived the School of Chivalry as an important instrument of the state's reform.

The School of Chivalry made its mark. It raised a lot of heroes and professional officers. It gave Commonwealth well prepared civil servants of different ranks. The school's staff and alumni contributed to the work of internal restructuring of the country and defense of the paramount Polish values such as honor, patriotism and love of liberty. Its graduates are qualified officers and future political activist, including Tadeusz Kościuszko, Jakub Jasiński, Karol Sierakowski, Michał Sokolnicki, Józef Sowiński, Karol Kniaziewicz, Stanisław Fiszer, Maurycy Hauke, Fryderyk Moszyński, Kazimierz Nestor Sapieha, Julian Ursyn Niemcewicz, Józef Hoene-Wroński, Franciszek Drucki-Lubecki and many other outstanding commanders and statesmen.

The educational standards set within the confines of the first Polish military school were perceived as useful both in the military educational system and upbringing of the entire society. The ideals of the royal school were continued and enriched by the Polish educational system of the 19th century. They held out to this day and still are a great educational inspiration.

REFERENCES:

1. Fabre J., Stanislas August Poniatowski et l"Europe des Lumières. Paris 1953; Jobert A., Komisja Edukacji Narodowej w Polsce /1773-1794/. Jej dzieło wychowania obywatelskiego. Wrocław 1979.
2. Zob. Cwer A., Edukacja młodzieży w Szkole Rycerskiej Stanisława Augusta Poniatowskiego 1764-1794. Wydanie Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Siedlce 2010, s. 41, 43; zob. też: CGIA Lwów, F. 181, op. 2, j.och. 1416-1417 (Lustracja korpusów i szkół wojskowych przez gen. Kazimierza Rzewuskiego w 1791 r. [Inspection of the military corps and schools by General Kazimierz Rzewuski in 1791]).
3. Cwer A., Edukacja młodzieży, op. cit., s. 42.
4. Cwer A., Polskie szkoły kadeckie w latach 1918-1939. Monografia. Wydanie Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Siedlce 2012, s. 24.
5. CGIA Lwów, F- 181, op. 2, j.och. 1393.
6. AGAD, Zbiór Popielów: „papiery wojskowe Szkoły Rycerskiej." - sygn. 404 (memoriał Bos-Rogera i Oelsnitza w sprawie przygotowania kadetów i ich późniejszej służby wojskowej [Bos-Roger and Oelsnitz's memorandum concerning the cadets' preparation and their later military service]), tamże: „Plan szkolenia wojskowego z 1769 roku podpułkownika Antoniego Leopolda Oelsnitza"- sygn. 224. Materiał jest bardzo zniszczony i niekompletny. Brakuje stron: 4, 7, 15 i 23 [The material is severely damaged and incomplete. There are pages no. 4, 7, 15 and 23]; zob. też: PBN Lwów, Archiwum Ossolińskich, sygn. 6739/II (Akta Wojskowe 1672-1806).
7. CGIA Lwów, F-181, op.2, j.och. 1416.
8. Tamże.
9. Opracowanie własne na podstawie dokumentów zachowanych w AGAD [Own elaboration based on the documents saved in AGAD], Zbiór Popielów" „papiery wojskowe", op. cit., sygn. 328, k. 11-15; PBN Lwów, Archiwum Ossolińskich, sygn. 6739/II.

10. Cwer A., Wołanie o szkołę rycerską w Rzeczypospolitej, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2007, nr 3, tenże, Wychowanie patriotyczno-obronne polskiej młodzieży w XVIII stuleciu, „Przegląd Historyczno-Oświatowy 2006, nr 1-2.
11. BCz., rkps 865, s. 97-99 (Dyskurs polityczny kadeta z konwiktorem collegium jezuitów), tamże, rkps 3584, s. 461-462 (Refleksje od pewnego z synów ojczyzny swej dobrze żyjącego Stanisławowi Augustowi Królowi Polskiemu podane).
12. AGAD, Zbiór Popielów: „papiery wojskowe, op. cit., sygn. 186. Decyzję Stanisława Augusta Poniatowskiego o zamknięciu Korpusu ogłosiła także „Gazeta Warszawska” 1794, nr 62 (wydanie z 6 grudnia 1794 r.). W dawniej siedzibie Szkoły Rycerskiej znalazła pomieszczenie najlepsza szkoła średnia w Królestwie Kongresowym Liceum Warszawskie (1804-1831) a następnie znajdował się tu otwarty w 1816 r. Uniwersytet Warszawski. [Stanisław August Poniatowski's decision on the closing of the Corps was also announced in "Gazeta Wyborcza" 1794, no. 62 (December 6th, 1794). In the former registered office of the School of Chivalry, there was the best secondary school in Congress Poland, namely the Warsaw Lyceum (1804-1831) and then, in 1816, it became a seat of the University of Warsaw.]

List of abbreviations and acronyms:

1. AGAD – Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie [Central Archives of Historical Records in Warsaw]
2. BCz. – Biblioteka Czartoryskich w Krakowie [The Prince’s Czartoryski Library]
3. CGIA – Centralne Państwowe Archiwum Historyczne we Lwowie [Central State Archives in Lviv]
4. gen. – generał [general]
5. PBN – Państwowa Biblioteka Naukowa we Lwowie [National Scientific Library in Lviv]

УДК 371(73)(093)+37.01(73)

С. Ф. ЛУК’ЯНЧУК

РОЛЬ ПРОГРАМ ПОЛІКУЛЬТУНОГО ВИХОВАННЯ У МОРАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ АМЕРИКАНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ

Проаналізовано роль програм полікультурного виховання в моральному розвитку школярів у США. Зазначено, що одним із першочергових завдань школи є прищеплення традиційних американських цінностей: свобода, демократія, расова та національна толерантність тощо; з цією метою вносяться зміни до навчальних програм. Наголошено, що важливим елементом навчально-виховного процесу стало впровадження спецкурсів і програм полікультурного виховання, які мають міждисциплінарний характер і впроваджуються в навчальні програми дисциплін духовно-морального та суспільного циклу. Відповідно до цілей та пріоритетів всі спецкурси і програми полікультурного виховання розподілені на три групи: орієнтовані на зміст навчальних програм курси, особистісно орієнтовані програми та соціально орієнтовані програми. Вказано, що інтеграція програм полікультурного виховання в навчальний процес відіграє важливу роль у моральному становленні американських школярів.

***Ключові слова**: програми полікультурного виховання, моральний розвиток, навчальний процес, США.*

С. Ф. ЛУКЬЯНЧУК.

РОЛЬ ПРОГРАММ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В МОРАЛЬНОМ РАЗВИТИИ АМЕРИКАНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проанализирована роль программ поликультурного воспитания в моральном развитии школьников в США. Отмечено, что одним из первоочередных заданий школы является привитие традиционных американских ценностей: свобода, демократия, расовая и национальная толерантность и другие; с этой целью вносятся изменения в учебные программы. Подчеркивается, что важным элементом учебно-воспитательного процесса стало введение спецкурсов и программ поликультурного воспитания, которые носят междисциплинарный характер и интегрируются в учебные программы дисциплин духовно-морального и общественного цикла. Соответственно с целями и приоритетами все спецкурсы и программы поликультурного воспитания разделены на три группы: ориентированные на содержание учебных программ курсы, личностно-ориентированные программы и социально-ориентированные программы. Указано, что интеграция программ поликультурного воспитания в учебный процесс выполняет важную роль в моральном становлении американских школьников.

***Ключевые слова**: программы поликультурного воспитания, моральное развитие, учебный процесс, США.*

S. FLUKIANCHUK

ROLE OF MULTICULTURAL EDUCATION PROGRAMS IN MORAL DEVELOPMENT OF AMERICAN SCHOOLCHILDREN

The aim of the article is to analyze the role of multicultural education programs in moral development of schoolchildren in the USA. It is noted that one of the top priority tasks of school is the development of such traditional American values as freedom, democracy, racial and national tolerance and others. For this purpose some changes in educational programs are being made. It is highlighted that implementation of courses and programs of multicultural education has become an important part of the educational process. These programs are of interdisciplinary character and they are integrated into educational programs of moral and social disciplines. According to their aims and priorities all courses and programs of multicultural education are divided into three groups: content-oriented, person-oriented, and socially-oriented. The analysis of the results of their implementation makes it possible for the author to conclude that integration of the programs of multicultural education into the educational process makes great contribution to the moral development of American schoolchildren.

***Key words**: multicultural education programs, moral development, educational process, USA.*

У сучасному світі глобальних економічних, політичних і соціальних потрясінь та перетворень відбувається посилення споживацьких орієнтацій, девальвація загальноприйнятих моральних цінностей, поглиблення конфлікту між поколіннями, послаблення виховної функції сім'ї. Традиційна система моральних та ідеологічних орієнтирів і цінностей трансформується. Всі ці явища негативно позначаються на розвитку моральної свідомості молоді, серед якої набули поширення прояви цинізму, нігілістичного ставлення до норм і принципів моралі. Зросла вимога посилення виховного впливу на молоде покоління з боку школи як основного виховного інституту. Обов'язком національної освіти завжди було й залишається виховання моральної, патріотичної та свідомої нації. Тож перед вітчизняною педагогічною наукою постала потреба пошуку нових підходів до морального виховання, які б відповідали сучасним реаліям.

Чималу роль у вирішенні цього складного завдання відіграє вивчення досвіду американських освітян, яких завжди хвилювало питання морального становлення майбутнього громадянина демократичного суспільства. Теоретичні й практичні аспекти морального виховання в американській школі вивчали вітчизняні дослідники Є. Барилко, Я. Бельмаз, Л. Довгань, В. Галузяк, В. Жуковський, Т. Кошманова, М. Красовицький та ін. Проте, питання впливу програм полікультурного виховання на моральне становлення школярів у США залишилось поза увагою українських дослідників та освітян-практиків.

Метою статті є аналіз ролі програм полікультурного виховання у моральному розвитку американських школярів.

Однією із найважливіших проблем в педагогіці й суспільстві США завжди було об'єднання та патріотичне налаштування майбутніх громадян. Зауважимо, що розуміння сутності та завдань морального виховання в американській педагогіці змінювалося разом із розвитком суспільства. В. Жуковський зазначає, що від початку з 1980-х років моральне виховання почали зводити до прищеплення традиційних американських цінностей (свобода, демократія, расова і національна толерантність тощо) [2, с. 73–74]. У 1981 р. була висунута концепція полікультурного виховання Дж. Бенкса, яка ґрунтується на ідеї «освітнього рівноправ'я» (educational equality). Ціль полікультурного виховання у цій концепції полягає в створенні оптимальних умов для освіти представників усіх етнічних і соціальних груп з метою досягнення ними рівних економічних і соціальних умов у майбутньому [4, с. 4].

На думку П. Горскі, кінцевою метою полікультурного виховання є «удосконалення суспільства» (the transformation of society) – прогресивний та активний внесок школи в трансформацію американського суспільства в суспільство соціальної справедливості й рівності [8, с. 216].

Сьогодні більшість американських науковців дотримується думки, що мораль – це комплекс принципів чи стандартів соціально адекватної поведінки; моральні цінності – відносно стабільні вірування особистості в те, що певний спосіб поведінки є особистісно та соціально кращим, ніж протилежні; моральна поведінка – це вчинки, які впливають на права і добробут як особи, так і оточуючих її людей. Переважна більшість американських педагогів

визнає існування універсальних загальнолюдських моральних цінностей і вважає, що їх прищеплення дітям має бути одним із першочергових завдань школи [1, с. 23].

Найчастіше у школах США використовуються такі методи морального виховання, як інкулькація, моделювання, фасилітація, морально-етичні дискусії тощо. Важливу роль відіграє діяльність шкільних спільнот турботи та справедливості. На тлі домінування концепції виховання характеру спостерігається тенденція до синтезу різних теоретичних ідей з метою удосконалення морального виховання дітей, значного поширення набуває діяльнісний підхід до нього. Відповідно, вносяться зміни до навчальних програм, зокрема, дисциплін духовно-морального та суспільного циклу [1, с. 41–42]. Головний акцент робиться на прищепленні школярам загальноприйнятих моральних цінностей, зокрема, таких, як відповідальність, повага, чесність, порядність, співчуття, а також здатність до злагодженої співпраці, вміння залагодження конфліктів, вирішення проблем, прийняття спільних рішень тощо. Завдяки цьому у підлітків формується позитивний характер, розвиваються почуття відповідальності перед спільнотою.

Процес морального розвитку довготривалий і потребує створення умов для його реалізації. Одночасно з інтеграцією програм виховання характеру важливим елементом навчально-виховного процесу в американських школах стало впровадження спецкурсів і програм полікультурного виховання. Вони інтегруються як у навчальний процес, так і в позакласну роботу і суттєво впливають на розвиток культурної, етнічної та расової толерантності, сприяють викоріненню негативних стереотипів і упереджень, формують у дітей універсальні цінностей, які сповідуються усіма людьми, незалежно від раси чи віросповідання, і які керуватимуть ними впродовж усього життя.

У процесі дослідження було виявлено, що спецкурси та програми полікультурного виховання мають, як правило, міждисциплінарний характер і впроваджуються в навчальні програми із суспільствознавства, історії США, всесвітньої історії, права, географії та літератури. Аналіз цілей та пріоритетів спецкурсів і програм полікультурного виховання дозволяє розподілити їх за трьома типами: 1) орієнтовані на зміст навчальних програм спецкурси; 2) особистісно-орієнтовані програми; 3) соціально-орієнтовані програми [3, с. 114]. Розглянемо деякі з них.

У 1989 р. професори Університету Східного Мічигану (Eastern Michigan University) Барбара Дж. Раймонд і Маргарет А. Мур при фінансуванні Фонду за покращення і реструктуризацію шкіл і навчального процесу (Fund for Improving and Restructuring Schools and Teaching) розробили особистісно-орієнтовану програму полікультурного виховання «Програма полікультурної грамотності» (Multicultural Literacy Program), в основі якої лежить вивчення полікультурної літератури [9]. Основними цілями програми було: покращити академічну успішність учнів, які походять з етнічних меншин, і тих, що належать до групи ризику (at risk students – діти із незаможних сімей з низьким рівнем успішності, які схильні покинути школу до отримання сертифікату про повну середню освіту); підвищити рівень знань про різноманітність культур у суспільстві; забезпечити всіх учнів можливостями для навчання та розвитку.

Програма включала три основні компоненти: вивчення полікультурної літератури; використання полікультурної літератури для розвитку навичок усного й писемного мовлення; створення навчального середовища, чутливого до соціального та культурного досвіду учнів. Вона впроваджувалась протягом трьох навчальних років у шкільних округах Енн Арбор (Ann Arbor), Інкстер (Inkster) та Іпсіланті (Ypsilanti) штату Мічиган. В експериментальних групах учнів 6–7 класів проводились два уроки в тиждень або півгодини кожен день з читання та опрацювання зразків літератури полікультурного характеру. В контрольних групах учні навчались за звичайною програмою. Результати трирічного експерименту оцінювались за багатьма показниками, включаючи навички усного мовлення, читання, письма, а також ставлення до культурної різноманітності. За всіма пунктами учні, які займались в «Програмі полікультурної грамотності», показали значно кращі результати. Успіх програми підтвердив припущення її авторів про те, що включення полікультурної літератури в навчальний процес робить його особистісно значущим для учнів з етнічних меншин, сприяє позитивному сприйняттю культурної різноманітності та дає можливість виявити спільні культурні зв’язки, поглиблює знання соціальних явищ і сприяє активізації зусиль на подолання соціальної несправедливості, містить фактичну інформацію про різні культури [9].

Професори Університету Аризони (м. Тусон) Луїс Молл і Норма Гонзалез запропонували особистісно орієнтовану програму «Скарбниця знань» (Funds of Knowledge Home Visit Program). На думку її авторів, всі сім'ї, включаючи ті, що мають низькі статки, володіють багатим соціокультурним досвідом, яким варто ділитися з учнями. В школах, які беруть участь у вказаній програмі, вчителі відвідують сім'ї своїх учнів, щоб дізнатися про рід занять батьків, зібрати інформацію про їхній соціальний і культурний досвід. Отриманий матеріал вчителі використовують для створення навчальних програм і модулів [10, с. 54].

Серед програм, орієнтованих на зміст навчальних матеріалів, варто виокремити програму «Виховання поваги до етнічного та культурного спадку» (Respecting Ethnic and Cultural Heritage – REACH). Вона зарекомендувала себе як ефективна програма полікультурного виховання, інтегрована в навчальні програми з історії та суспільствознавства в 6–9 класах. Метою REACH є покращення розуміння учнями культурної різноманітності американського суспільства та виховання шанобливого, турботливого ставлення до представників різних етнічних і расових груп. Нині ця програма охоплює 60 тис. учнів і сотні вчителів у 12 штатах. Вона передбачає включення інформації про історію та культуру різних груп до навчальних матеріалів. Програма розроблена в кількох варіантах: для старших класів середньої школи (High School REACH), середніх класів (Project REACH) і початкової школи (REACH for Kids), а також закладів вищої освіти (REACH for Excellence).

Заняття в програмі проходять 4 фази.

I фаза. Розвиток уміння міжособистісних відносин (Human Relations Skills). Учні беруть участь в таких видах діяльності, які сприяють розвитку полікультурної свідомості, комунікативних навичок, формуванню позитивної самооцінки, покращенню міжособистісних взаємин.

II фаза. Культурна самосвідомість (Cultural Self Awareness). На цій стадії школярі усвідомлюють свою культурну й етнічну належність. Для цього вони проводять дослідження культури свого етносу, історії своєї сім'ї та громади.

III фаза. Полікультурна грамотність (Multicultural Awareness). Учні вивчають американську історію за спеціально розробленими буклетами, в яких вона представлена з позиції різних етнічних груп.

IV фаза. Кроскультурний досвід (Cross Cultural Experience). Інформація про історію і культуру стає особистісно значущою в процесі спілкування учнів з дорослими представниками різних етнічних груп на спеціально організованих зустрічах, під час екскурсій, диспутів і суспільно-корисних акцій [11].

Інша програма полікультурного виховання, що орієнтована на зміст навчальних матеріалів, «Ми всі американці» (Americans All) пропагує і підтримує ідеали різноманіття й демократії. У процесі навчання учні досліджують міграційні явища, ознайомлюються з інформацію про вимушену і добровільну імміграцію та міграцію, аналізують причини їх існування, вивчають проблеми, пов'язані з цими процесами. Навчальний план програми має чітко виражений міждисциплінарний характер та охоплює історію, суспільствознавство, географію, право й літературу. Мета програми – допомога вчителям у підвищенні в учнів інтересу до навчання, покращення їх навчальних досягнень, боротьба з расовими стереотипами, підвищення рівня самооцінки в учнів різного етнічного й соціально-економічного походження, розвиток навичок критичного й творчого мислення, а також вміння розв'язувати проблеми, підвищення рівня громадянської активності.

Навчальні матеріали програми «Ми всі американці» розроблені для всіх вікових категорій дітей та молоді: від дитсадка до коледжу. Вони містять посібник для вчителя, аудіо- та відеоматеріали, слайди, фотографії, постери, карти, малюнки, книги. Координатори програми проводять курси інтенсивної підготовки та підтримки вчителів із застосуванням інноваційних методів та ресурсів [12].

Ефективною соціально-орієнтованою програмою полікультурного виховання є програма «Обличчям до історії і до себе» (Facing History and Ourselves). Вона розроблена в 1976 р. колективом педагогів на чолі з Маргот Сторм. Програма активно інтегрується у процес вивчення таких дисциплін, як всесвітня історія, соціологія, психологія і суспільствознавство в старших класах середньої школи. Її метою є залучення учнів, які походять із різних соціальних

верств населення, до дослідження явищ расизму, ксенофобії, упереджень та антисемітизму з метою виховання гуманних і поінформованих громадян суспільства, готових зробити свій внесок у процес трансформації американського суспільства в суспільство справедливості й рівноправ'я [6].

Щороку програма «Обличчям до історії і до себе» охоплює майже 500 тис. учнів з різним соціальним, культурним, економічним та етнічним досвідом у міських, приміських і сільських школах – державних і приватних. Знайомлячись з такими соціальними та історичними явищами, як геноцид вірменського народу в Османській імперії на початку XX ст, Холокост, спрямований на знищення єврейського народу в період Другої світової війни, школярі вчаться критично аналізувати різні негативні суспільні явища: расизм, фанатизм, дегуманізація, конформізм, жорстокість, культ особистості тощо. У центрі уваги педагогів – становлення особистості кожного учня. Важливим завданням програми є формування в молоді почуття справедливості, осмислення питань морального вибору, розвиток вміння критично й вільно мислити. Особливо цінне те, що учні задумуються над своєю роллю в розвитку демократичних ідеалів американського суспільства.

Навчання у вказаній програмі відбувається з використанням спеціально розроблених її авторами трьох посібників, аудіо- і відеоматеріалів, задокументованих свідчень учасників і свідків історичних подій, а також циклу відеофільмів. Незабутнє враження на школярів справляють зустрічі з очевидцями і вцілілими жертвами трагічних подій історичного минулого.

Останнім часом ресурси програми «Обличчям до історії і до себе» почали використовуватись для створення елективних навчальних курсів у старшій середній школі, організації позакласної виховної роботи. За роки свого існування ця програма отримала заслужене визнання. Міністерство освіти США вже протягом 25 років визнає її кращою програмою виховання та освіти шкільної молоді в галузі історії і суспільствознавства [6].

Початок XXI ст.. ознаменувався, з одного боку, активізацією діяльності неурядових організацій і фондів, спрямованою на вдосконалення та урізноманітнення педагогічних форм і методів полікультурного виховання у шкільних навчальних закладах, і, з другого боку, становленням інформаційного суспільства та зростанням інтересу в школярів до контактів з однолітками в усьому світі. Ці явища сприяли появі міжнародних навчально-виховних проектів та програм кроскультурного взаємообміну між учнями, які передбачають використання можливостей інтернету. Зауважимо, що високий рівень комп'ютеризації більшості американських шкіл дає таку можливість.

Яскравим прикладом інтернет-програми полікультурного виховання є «Мости до розуміння» (Bridges to Understanding), яку започаткував у 2001 р. відомий американський фотограф і письменник Філ Боргес [5]. Упродовж 25 років він вивчав культуру різних племен і народностей світу, в т. ч. культуру народу Тибету. На його глибоке переконання, лише завдяки активному спілкуванню можна досягти взаєморозуміння і неупередженого ставлення до різноманітності культур та зробити крок назустріч здорової глобальної спільноти.

Програма полікультурного виховання Ф. Боргеса об'єднує американських школярів на Алясці, в містах Лос-Анджелес і Сієтл з їх ровесниками в різних куточках світу: Перу, Південній Африці, Індії, Гватемалі, Камбоджі, Азербайджані. У ній беруть участь школярі середнього і старшого віку. На заняттях у них поглиблюються знання про культуру свого етносу в процесі створення мультимедійних і фотопрезентацій, документальних фільмів про життя своєї школи й громади, які вони розміщують на веб-сайті програми в інтернеті. У процесі інтерактивного обміну інформацією з учасниками інтернет-програми «Мости до розуміння» з інших шкіл і країн учні вивчають спосіб життя, особливості побуту, традиції, звичаї, погляди й вірування, що характерні для культур різних націй та етносів. Поступово вони приходять до розуміння того, як культура впливає на взаємовідносини між людьми, сім'єю і середовищем проживання.

Перші результати роботи програми «Мости до розуміння» перевершили всі сподівання і довели її сприяння розумінню учнями того, що вирішення проблем у взаємовідносинах між націями та етносами можливе, незважаючи на геополітичні, економічні та релігійні перепони. Участь у програмі значно підвищує у школярів рівень самооцінки, пов'язаної з їх культурною

ідентичністю, дає можливість тим дітям, які, зазвичай, мають обмежені можливості бути почутими, брати участь у глобальному дискурсі.

З часом програма «Мости до розуміння» вийшла за межі спілкування винятково на сайті інтернету. У квітні 2008 р. групи школярів, які представляють школи-партнери програми в Південній Африці, Гватемалі та Індії, мали можливість приїхати до Сієтла у США. Протягом трьох тижнів вони проживали в американських сім'ях, відвідували школи, церкви, визначні місця міста, спілкувалися між собою та з американськими однолітками. Зазначена програма була визнана освітянами дійсно ефективною програмою полікультурного виховання учнів, вартою на увагу і вивчення її досвіду кроскультурного обміну [5].

Не менш вдалим проектом у галузі полікультурного виховання школярів є міжнародна навчально-виховна програма «Глобальна аудиторія» (Global Classroom) [7]. Вона представляє собою партнерство шкіл з різних країн світу, офіційне становлення відбулося в 1996 р. Серед учасників проекту – школи у Великій Британії, Швеції, Південній Африці, Японії, Німеччині, Чехії, США та інших країнах. Сьогодні старшокласники в більш ніж 30 школах світу беруть участь у численних освітньо-виховних проектах «Глобальної аудиторії» шляхом спілкування на веб-сайті, а також при зустрічах на конференціях, які проходять щороку в одній із шкіл-партнерів. Головними аспектами їх діяльності є: вивчення досвіду навчання шкільних предметів у школах різних країн, які дуже відрізняються соціальним та економічним становищем і культурою; обмін думками стосовно різноманітних подій і явищ, які відбуваються у світі; кроскультурний взаємообмін. Участь в проекті заохочує школярів до вивчення іноземних мов, сприяє розвитку вміння міжкультурної комунікації і діалогу культур. «Глобальна аудиторія» вважається однією з найтриваліших і найефективніших міжнародних інтернет-програм полікультурного виховання шкільної молоді.

Аналіз програм полікультурного виховання і результатів їх впровадження у США показав, що їхній вплив на усвідомлення школярами важливого значення власного культурного спадку й почуття гордості за нього, вивчення змісту і цінностей різноманітних культур, виховання у підростаючого покоління толерантності до інших культур і зменшення проявів расизму, навчання молоді ідеалам справедливого демократичного суспільства відіграють важливу роль у моральному становленні американських школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довгань Л. М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика: монографія / Л. М. Довгань, В. М. Галузяк. – Вінниця: ВДАУ, 2009. – 234 с.
2. Жуковський В. М. Морально-етичне виховання в американській школі (30-і роки XIX ст. – 90-і роки XX ст.): дис. … д. пед. наук: 13.00.01 / В. М. Жуковський. – К., 2004. – 623 с.
3. Лук'янчук С. Ф. Полікультурне виховання учнів в американській середній школі: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Ф. Лук'янчук. – Житомир, 2012. – 234 с.
4. Banks J. A. Multicultural Education: characteristics and goals / J. A. Banks // Multicultural Education. Issues and Perspectives / [ed. by J. A. Banks, Cherry A. McGee Banks]. – [6th ed.]. – John Willey & Sons, Inc., 2007. – P. 3–30.
5. Borges Ph. Bridges to Understanding / Phil. Borges. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.newhorizons.org/trans/international/borges.htm
6. Facing History and Ourselves. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.facinghistory.org
7. Global Classroom. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.global-classroom.org
8. Gorski C. Paul. A Brief History of Multicultural Education. / Paul C. Gorski // EdChange. – November 1999. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html; Multicultural Literacy Program. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.education.washington.edu/cme/mlp.htm
9. Multicultural Literacy Program. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://education.uw.edu/cme/mlp#history
10. Rueda R. How Paraeducators Build Cultural Bridges in Diverse Classrooms / Rueda Robert and DeNeve Carmen. – Reprinted from the Community Circle of Caring Journal. – Vol. 3. – Issue 2. – P. 53–54. [Електронний ресурс] – Режим доступу: – http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/paraed/RuedaDeNevearticle.html
11. School Initiatives. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le4ppci.htm

12. Webb, Michael. Multicultural Education in Elementary and Secondary Schools / Michael Webb. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ericdigestorg/pre-9218/secondary.htm 231

REFERENCES

1. Dovhan L. M. Moralne vykhovannia u pedahohitsy SShA: teoriia i praktyka : [monohrafia] [Moral education in pedagogy of the USA: theory and practice. Monograph], Vinnytsa, 2009. 234 p.
2. Zhukovskyi V. M. Moralno-etychne vykhovannia v amerykanskyi shkoli (30-i roky XIX st. – 90-i roky XX st.). Diss, dokt. ped. nauk [Moral and Ethic Education in American School (1830s-1990s). Dr. pedag. sci. diss.], Kyiv, 2004. 623 p.
3. Lukianchuk S. F. Polikulturne vykhovannia uchniv v amerikanskyi serednyi shkoli. Diss, kand. ped. Nauk [Pupils' Multicultural Education at American Secondary School. Cand. pedag. sci. diss.], Zhytomyr, 2012. 234 p.
4. Banks J. A. [Multicultural Education: characteristics and goals]. Multicultural Education. Issues and Perspectives, 6th ed., John Willey & Sons, Inc., 2007, pp. 3 – 30.
5. Borges, Phil. [Bridges to Understanding]. Available at: http://www.newhorizons.org/trans/international/borges.htm (accessed 12.12.2015).
6. [Facing History and Ourselves]. Available at: http://www.facinghistory.org (accessed 15.12.2015)
7. [Global Classroom]. Available at: https://theglobalclassroomproject.org/ (accessed 15.12.2015).
8. Gorski, C. Paul. [A Brief History of Multicultural Education]. Hamline University and EdChange, November 1999. Available at: http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html (accessed 12.12.2015).
9. [Multicultural Literacy Program]. Available at: http://education.uw.edu/cme/mlp#history (accessed 14.12.2015).
10. Rueda, Robert. [How Paraeducators Build Cultural Bridges in Diverse Classrooms]. Reprinted from the Community Circle of Caring Journal, Vol. 3, Issue 2, pp. 53 – 54. Available at: http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/paraed/Rueda_DeNeve_article.html (accessed 14.12.2015).
11. [School Initiatives] Available at: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le4ppci.htm (accessed 29.10.2011).
12. Webb, Michael. [Multicultural Education in Elementary and Secondary Schools]. ERIC Digest, #67. Available at: http://ericae.net/edo/ED327613.htm (accessed 15.12.2015).

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 377.6:338.48

А. П. БОЙЧУК

ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ АГРОТУРИЗМУ В ІВАНО-ФРАНКІВСЬКІЙ ОБЛАСТІ

Дослідженню сучасний стан професійної підготовки фахівців для агротуристичної галузі. Зазначено, що в Прикарпатті відсутні кваліфіковані фахівці в цій галузі, які би добре знали рекреаційний і природний потенціал свого регіону, здатні були застосовувати ці знання для поширення агротуризму та підвищувати якість послуг. Наголошується, що освіта у сфері агротуризму сприяє покращенню якості агротуристичних послуг і конкурентоздатності агротуристичної галузі в регіоні. Наведено аналіз анкетування працівників агрогосподарств і туристів стосовно готовності працівників вказаної сфери до професійної діяльності. У результаті наукового дослідження встановлено основні чинники, які впливають на якість підготовки кадрів для агротуризму в регіоні, та основні вимоги до фахівця з агротуризму.

***Ключові слова**: агротуризм, підготовка кадрів, агротуристичні послуги, агент з організації туризму.*

А. П. БОЙЧУК

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ АГРОТУРИЗМА В ИВАНО-ФРАНКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Исследовано состояние профессиональной подготовки специалистов для агротуристической отрасли. Отмечается, что в Прикарпатье отсутствуют квалифицированные специалисты, которые могли бы применять знания о рекреационном и природном потенциале своего региона для распространения агротуризма. Указывается, что образование в сфере агротуризма способствует улучшению качества агротуристических услуг и конкурентоспособности агротуристической отрасли в регионе. Приведен анализ анкетирования работников агрохозяйств и туристов относительно готовности работников к профессиональной деятельности. В результате научного исследования установлены основные факторы, которые влияют на качество подготовки кадров для агротуризма в регионе и основные требования к специалисту по агротуризму.

***Ключевые слова**: агротуризм, подготовка кадров, агротуристические услуги, агент по организации туризма.*

A. BOICHUK

PROBLEMS WITH THE QUALITY OF PERSONNEL TRAINING FOR AGRITOURISM IN IVANO-FRANKIVSK REGION

The article is devoted to the research of modern state of personnel training for agritourism in Ivano-Frankivsk region. It is noted that in the region there are no qualified specialists in this field who are well aware of the recreational and environmental potential of their region, are able to apply this knowledge for the dissemination of agritourism and to improve the quality of services. It is marked that the education in the field of agritourism helps to improve the quality of services and the competitiveness of the agritourism industry in the region. The author makes the analysis of the survey of agritourism complexes employees and tourists concerning the readiness of employees to the professional activity. As a result of the research the main factors that affect the quality of personnel training for agritourism in the region and the main requirements for the specialists in agritourism are identified.

***Key words**: agritourism, personnel training, services in agritourism, agent of tourism development.*

В Україні агротуризм –нове явище і завдяки екоресурсам є величезні можливості щодо його розвитку. В Івано-Франківській області агротуристична галузь розвивається швидкими темпами, попит на агротуристичні послуги зростає. Агротуристичні комплекси регіону переважно розташовані в найбільш відвідуваних місцях відпочинку Карпат, але останнім часом їх можна знайти в далеких куточках гір. Для агротуризму характерною рисою є подорож туриста в місце, де мешкає певний етнос зі своєю самобутністю, культурою та історичними особливостями, які приваблюють туриста.

З розвитком агротуризму чітко простежується невідповідність можливості надання якісних туристичних послуг зростаючим потребам їх отримання, недостатня компетентність працівників, зайнятих туристичною діяльністю, що вимагає необхідність професійної підготовки майбутніх фахівців для агротуристичної галузі. У нас немає професійно підготовлених кваліфікованих кадрів, які здатні розвивати і пробуджувати інтерес до такого відпочинку, відчувається відсутність специфічних знань, характерних для цього виду туризму. Тому необхідно створювати середовище, в якому буде можливість отримувати не лише теоретичні знання, а й навчитися організовувати аграрний туристичний бізнес

Мета статті: визначення особливостей професійної діяльності агента з організації туризму в агротуристичній діяльності і проблем, які впливають на якість отримання професійних навичок майбутніх фахівців агротуристичного спрямування.

Вітчизняна наука розглядає агротуризм як різновидність сільського туризму. Економічні та соціально-економічні проблеми розвитку агротуризму, його сутність і значення відображені у дослідженнях українських та зарубіжних вчених: В. Васильєвої, Я. Вербке, П. Горішевського, Ю. Зінько, Ю. Губені, М. Джєвєцкого, А. Каннона, В. Кафарського, Б. Кожуховської, М. Рутинського та ін. Важливим фактором підвищення якості послуг є кваліфікаційний рівень підготовки кадрів туристичного підприємства. Про це свідчать публікації з цієї теми таких науковців, як А. Конох, В. Лозовецька, Л. Лукянова, В. Любарець, Т. Сокол, В. Федорченко, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова та ін. Їх напрацювання дозволяють визначити суть якості послуг в галузі туризму.

Зазначимо, що у світ виходить значна кількість навчально-методичної літератури, підручників і посібників, присвячених розвитку та становленню професійної освіти і підготовки фахівців туризму, проте залишається невизначеним питання професійної діяльності та підготовки фахівців з організації агротуризму.

Нині у державному переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах не існує кваліфікації «агент з організації агротуризму». Однак працівники зазначеної галузі існують, адже існує такий вид туризму. У визначенні особливостей професійної діяльності агента з організації туризму в агротуристичному напрямку та проблем щодо якості підготовки кадрів для агротуризму ми відштовхуємося від визначення поняття «агротуризм», характеристики професійних кваліфікацій агента з організації туризму і працівника сільського господарства, статистичних даних розвитку агротуристичної галузі на Прикарпатті, результатів досліджень, що дозволить визначити ряд особливостей професійної діяльності працівника агротуризму, які зумовлюють її специфіку.

Зупинимось насамперед ґрунтовніше на характеристиці змісту основного поняття «агротуризм», яке є суттєвим у нашому дослідженні. В українському законодавчому полі відсутнє це поняття. Проекти законів «Про аграрний туризм та агротуристичну діяльність» і «Про сільський аграрний туризм» до цього часу залишаються на стадії законодавчих ініціатив. Перший вищезгаданий законопроект визначає, що агротуризм – це «вид туризму як відпочинкового, так і пізнавального характеру, повязаний з використанням майна особистих селянських господарств, що передбачає здійснення агротуристичної діяльності під час тимчасового перебування туристів у сільській місцевості» [3].

Проаналізувавши здобутки вчених із досліджуваної тематики, можемо констатувати відсутність одностайності в наукових колах щодо формулювання дефініції «агротуризм». Це поняття трактується у вітчизняній науці та практиці з позиції туризмології, економіки та аграрної галузі.

Так, вчений туризмології М. Рутинський означує агротуризм як «відпочинковий вид туризму, зосереджений на сільських територіях, який передбачає використання сільського

(фермерського) господарства з метою рекреації, освіти та активного залучення до традиційних форм господарювання» [5, с. 19].

Водночас науковець-аграрій Т. Ткаченко характеризує аграрний туризм як «туристську діяльність на території сільськогосподарських (фермерських) угідь, де є умови для виробництва сільськогосподарської продукції і відпочинку міського населення з добровільним частковим залученням бажаючих до деяких видів сільськогосподарських робіт» [7, с. 203].

Таким чином, на підставі наведених вище тлумачень можна стверджувати, що туристична діяльність є визначальною в агротуризмі з точки зору туризмології. Однак аграрії вважають туристичну діяльность другорядною, проте важливою, та наголошують на пріоритетності сільськогосподарського виробництва із залученням туристичних послуг.

Багатозначність поняття «агротуризм» дозволяє визначити цей термін як сектор туристичної галузі, що передбачає надання туристичних послуг шляхом використання природних, культурно-історичних та інших ресурсів сільської місцевості у поєднанні з можливістю займатися фермерською (аграрною) діяльністю, брати участь у житті сільської громади, родини та її господарства.

Агротуризм неодмінно веде до покращення соціально-побутових умов життя в селі, забезпечуючи жителів додатковими джерелами доходів та все частіше стає невід'ємною складовою регіональних програм розвитку сільських територій як один з найбільш перспективних напрямів розвитку села.

Знаковою подією останніми роками для України є фінансова та організаційна підтримка західних партнерів, що сприяє вітчизняному економічному зростанню та просуванню українського туристичного бізнесу на міжнародний ринок. Доказом цього є допомога міжнародного Фонду розвитку Карпатського єврорегіону, завдяки чому втілені у життя проекти щодо покращення стану сільського туризму і туристичної діяльності загалом нашого краю [6].

Польською організацією «Центр європейської співпраці» з 2011 р. реалізовується проект «Почни свій бізнес на селі. Позааграрна підприємницька діяльність задля добробуту українських селян (допомога агротуризму)» [2], який передбачає тренінги, конференції та семінари на теренах Івано-Франківщини, візити до Польщі з метою навчання та отримання досвіду для подальшого розвитку агротуризму в Україні та надання якісних послуг у вказаній галузі. В рамках проекту створений інтернет-портал туристичної інформації Карпатського регіону. Це в черговий раз привертає увагу світової спільноти до ефективного використання природної спадщини Прикарпаття.

Спираючись на визначення поняття «агротуризм», використовуючи регіональні статистичні дані, робимо висновок, що якісна підготовка та освіта фахівців для агротуристичної діяльності сприяє наступним факторам:

- розвитку агротуризму в регіоні;
- підвищенню зайнятості, освіченості і забезпечення населення;
- створенню екологічно чистого туристичного продукту з ознаками колориту місцевості;
- покращенню якості агротуристичних послуг;
- підвищенню конкурентоспроможності агротуристичної галузі.

Нами були проведені дослідження щодо визначення якості підготовки працівників агротуристичної сфери до професійної діяльності та особливості їх роботи. В анкетуванні взяли участь туристи, які відпочивали в різні пори року в готельно-туристичних комплексах Прикарпаття, працівники та роботодавці, задіяні в сільському зеленому туризмі і наданні агротуристичних послуг. Респондентам було запропоновано відповісти на запитання та внести свої пропозиції для покращення сервісу. В опитуванні взяли участь 286 осіб. Результати анкетування наведено в табл. 1.

В ході аналізу опитування нами було поставлено за мету визначити:

- основні вимоги до працівника агротуризму;
- види трудової діяльності та основні обов'язки працівників агротуристичних закладів;
- фактори успіху в роботі;
- причини труднощів у роботі.

Таблиця 1

Якість організації агротуристичної діяльності працівниками агротуристичних комплексів

Зміст відповідей	Респонденти (%)	
	працівники	туристи
1. Визнають важливість та необхідність організації агротуристичних послуг.	84,8	91,0
2. З-поміж агротуристичних видів діяльності найкраще вдається організувати:		
а) спостереження та догляд за тваринами, агротуристичні ферми;	76,4	86,0
б) спостереження за виготовленням традиційної гуцульської продукції та участь туристів у роботі, агрогастрономія;	72,1	76,8
в) організація та участь у культурно-етнографічних заходах, агророзваги;	38,5	45,0
г) організація риболовлі, полювання, збору ягід та грибів, агроспорт;	61,0	66,0
д) участь в садово-городніх видах діяльності.	28,6	35,0
3. Організовуючи агротуристичну діяльність, найбільшою проблемою вважають:		
а) відсутність навичок та вмінь в організації агротуризму;	87,5	89,7
б) відсутність досвіду та творчого потенціалу працівників;	60,0	75,5
в) недостатність знань, методів і прийомів роботи з організації агротуризму;	65,0	80,0
г) відсутність кваліфікованих кадрів.	96, 4	98,1
4. Визнають вплив рівня підготовки у навчальних закладах на результативність агротуристичної діяльності.	87,6	94

Результати опитування свідчать, що серед всіх видів сільського «зеленого туризму» агротуризм найбільш популярний. Але не всі садиби пропонують агротуристичні маршрути та послуги, пов’язані з сільським господарством чи етнокультурними пропозиціями. Так, 84,8 % працівників агротуристичних закладів та 91 % опитуваних туристів вважають агротуристичні послуги важливою та бажаною складовою сільського зеленого туризму.

Як засвідчують дані, професійна діяльність агента з організації туризму є багатогранною. Окрім надання туристичних послуг, власники агротуристичних садиб повинні запропонувати туристам різного роду трудові розваги чи спостереження за певними видами робіт: догляд за тваринами, рослинами, виготовлення місцевих традиційних продуктів харчування (сир, вино і т. д.) чи товарів народного промислу, висаджування рослин чи збір врожаю, участь у риболовлі, полюванні, збиранні ягід та грибів, культурно-етнографічних заходах. Ця особливість властива виключно даному різновиду туризму.

На основі даних таблиці щодо якості організації агротуристичної діяльності працівниками агротуристичних комплексів були побудовані порівняльні діаграми, які відображають відповіді туристів та працівників туристичних агроосель та агрогосподарств (рис. 1).

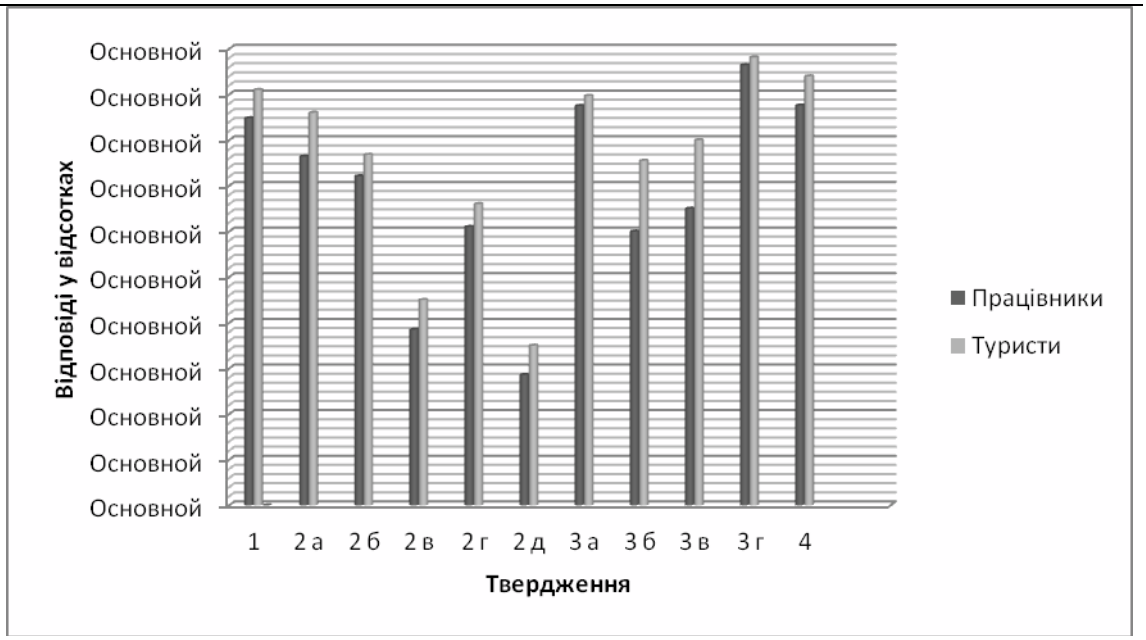


Рис. 1. Якість організації агротуристичної діяльності працівниками агротуристичних комплексів (%).

Після опрацювання даних тестування було встановлено, що основним стрижнем успіху в агротуризмі є професійно підготовлений та досвідчений персонал. Результати анкетування підтвердили припущення стосовно труднощів в організації агротуристичної діяльності. Вони, на жаль, є типовими для українського агротуризму. Переважна більшість опитуваних – серед як працівників, так і туристів – стверджують, що на якість організації агротуристичної діяльності впливають наступні фактори:

- відсутність навичок та вмінь в організації агротуризму;
- відсутність досвіду і творчого потенціалу працівників цієї галузі;
- недостатність знань, методів і прийомів роботи з організації агротуризму;
- відсутність кваліфікованих кадрів.

Зазначимо, туристи більш критично оцінюють недоліки в роботі агротуристичних господарств, що засвідчують дані таблиці і діаграми.

Окрім того, 87,6 % респондентів серед працівників галузі та 94 % туристів погоджуються з тим, що рівень підготовки фахівців у вищих навчальних закладах впливає на результативність агротуристичної діяльності. Зміст підготовки майбутніх агентів з організації туризму визначає якість надання агротуристичних послуг.

Проаналізувавши узагальнені результати дослідження якості агротуристичних послуг, здобутки вчених, зміст державного стандарту професійно-технічної освіти та відштовхуючись від тлумачення «агротуризм», можемо стверджувати, що під професійною діяльністю агента з організації туризму агротуристичного спрямування розуміється система взаємопов’язаних методів, способів і засобів, які застосовуються для кваліфікованого виконання професійних обов’язків при наданні агротуристичних послуг.

Відповідно до вимог Державного стандарту професійно-технічної освіти для підготовки робітників з професії «Агент з організації туризму» [1] та законодавства у сфері аграрної політики [4] зазначимо, що діяльність фахівця з агротуризму передбачає поєднання професійних знань та навичок як агента з організації туризму, так і фахівця в галузі сільського господарства, і повинна відповідати наступним вимогам:

- дотримуватись вітчизняного законодавства про туризм, законів України загалом, нормативних актів в галузі туристичної діяльності, охорони праці та навколишнього середовища;
- виконувати посадові обов’язки стосовно прийому, розміщення та обслуговування відвідувачів відповідно до умов туристичного закладу, зважаючи на потреби та побажання гостей;
- вчасно реагувати на скарги, вирішувати нагальні проблеми та конфліктні ситуації в обслуговуванні відпочиваючих;

- вміти укладати нормативно-правові документи, угоди стосовно організації туристичного обслуговування
- володіти професійними компетенціями щодо організації, проведення та надання агротуристичних послуг, які властиві конкретному туристичному регіону;
- знати основи сільськогосподарського виробництва;
- створювати екологічно чисте оточення для відпочинку та харчування;
- знайомити туристів з етнокультурою регіону;
- вивчати вітчизняний та зарубіжний досвід надання агротуристичних послуг;
- визначати шляхи покращення туристичного сервісу в обслуговуванні туристів та наданні агротуристичних послуг;
- займатись професійним самовдосконаленням.

Результати представленого аналізу досліджуваної проблеми дозволяють зробити висновки, що на Прикарпатті існують протиріччя у створенні сприятливих умов для агротуризму та наданні агротуристських послуг: з одного боку, необхідність комплексного підходу до розвитку агротуризму, розробки програм обслуговування туристів, а з іншого – відсутність фахівців в цій галузі, які добре знають рекреаційний та природний потенціал свого регіону, здатні застосовувати професійні знання для поширення туризму та підвищення якості послуг. Сьогодні не вистачає наступних фахівців для агротуризму: доярок, фермерів, водіїв, фахівців з полювання і риболовлі, менеджерів з агротуризму, офіціантів, кухарів, аніматорів.

Таким чином, можемо визначити такі аспекти, які впливають на якість підготовки кадрів для агротуризму в регіоні:

- відсутність достатньої інформації щодо агротуристичної діяльності та наданні агротуристичних послуг в Прикарпатському регіоні;
- відсутність освітніх програм та навчальних курсів з основ аграрного туризму;
- відсутність необхідної кількості теоретичних джерел, підручників для вивчення специфіки даного виду туристичної діяльності;
- відсутність практичної підготовки фахівців в галузі агротуризму.

Проблема щодо надання якісних агротуристських послуг в Івано-Франківській області зумовлює постановку таких цілей:

- створити педагогічну модель професійної підготовки висококваліфікованого спеціаліста з агротуризму, що включає в себе освітні програми з підготовки майбутніх фахівців сфери агротуризму;
- визначити педагогічні умови реалізації моделі професійної підготовки фахівців з агротуризму;
- розробити ефективні форми і методи навчальної, дослідницької та практичної діяльності студентів, щоб використовувати набуті знання, уміння і навички в майбутній професії;
- розробити структуру і показники професійно-особистісного розвитку майбутнього фахівця з агротуризму, конкурентоспроможного на ринку праці;
- налагодити вивчення позитивного досвіду підготовки кадрів у європейських країнах, де агротуризм уже набув певного розвитку.

Важлива роль для розвитку агротуризму в Україні повинна відводитись професійно-технічній освіті. В навчальні плани зі спеціальності «Організація туристичної діяльності» необхідно включити дисципліну «Організація агротуризму», яка відображала б вимоги щодо надання агро- та екотуристичних послуг в сільській місцевості. На нашу думку, важливе значення матиме відкриття профільних класів в сільських школах у регіонах з агротуристичними структурами, на базі яких у школярів буде формуватися мотивація продовжити навчання за напрямком «Агротуризм», та створення курсів підготовки і перепідготовки фахівців для агротуризму при центрах професійно-технічної освіти, центрах зайнятості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт професійно-технічної освіти для підготовки робітників з професії «Агент з організації туризму». – К., 2006. – 55 с.
2. Почни свій бізнес на селі: позааграрна підприємницька діяльність задля добробуту українських селян (агротуризм). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.if.gov.ua/

3. Про аграрний туризм та агротуристичну діяльність: проект закону України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://times.liga.net/TEHNO/l_arch_now2.nsf/2cb81fc6e918119e422569b20056482e/df2892cbc4c3e423c225756e00480ed5?OpenDocument&print=y
4. Про стан та основні напрямки формування кадрового потенціалу в сільськогосподарському виробництві: наказ Міністерства аграрної політики від 01.12.2004 №438. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN11237.html
5. Рутинський М. Й. Сільський туризм: навч. посібник / М. Й. Рутинський, Ю. В. Зінько. – К.: Знання, 2006. – 271 с.
6. Стратегія регіонального розвитку Івано-Франківської області на період до 2020 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.if.gov.ua/?q=page&id=23216/
7. Ткаченко Т. І. Сталий розвиток туризму: теорія, методологія, реалії бізнесу / Т. І. Ткаченко. – К.: Київ. нац. торг-екон. ун-т, 2006. – 537 с.

REFERENCES

1. Derzhavniy standart profesiino-tekhnichnoii osvity dlia pidgotovky robitnykiv z profesii “Agent z organizatsii turyzmu” (State standard of vocational education for the training of workers by profession “Agent of tourism”), Kyiv, 2006, 55 p. [in Ukrainian]
2. Pochny svii biznes na seli. Pozaagrarna pidpryiemnytska diialnist zadlia dobrobutu ukraiinskyh selian (agroturizm) (Start your own business in the village. Podagraria business activities for the welfare of the Ukrainian farmers (agritourism)) Access Mode: URL: http://www.if.gov.ua/ [in Ukrainian]
3. Pro agrarnyi turizm ta agroturystychnu diialnist. Proekt zakonu (On agrarian tourism and agritourism activities. The draft law) Access Mode: URL: http://times.liga.net/TEHNO/l_arch_now2.nsf/2cb81fc6e918119e422569b20056482e/df2892cbc4c3e423c225756e00480ed5?OpenDocument&print=y [in Ukrainian]
4. Pro stan ta osnovni napriamky formuvania kadrovogo potentsialu v silskogospodarskomu vyrobnytstvi. Nakaz Ministerstva agrarnoii polityky vid 12.2004 N 438 (State and main directions of formation of personnel potential in agricultural production. Order of the Ministry of agrarian policy from 12.2004 № 438) Access Mode: URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN11237.html [in Ukrainian]
5. Rutynskyi M. Y. Silskyi turism: navchalnyi posibnyk (Rural tourism: a Training manual), Kyiv, 2006, 271 p. [in Ukrainian]
6. Strategiia regionalnogo rozvytku Ivano-Frankivskoii oblasti na period do 2020 roku (Strategy for regional development of Ivano-Frankivsk region for the period till 2020) Access Mode: URL: http://www.if.gov.ua/?q=page&id=23216/ [in Ukrainian]
7. Tkachenko T. I. Stalyi rozvytok turyzmu: teoriia, metodologiia, realii biznesu (Sustainable development of tourism: theory, methodology, business realities), Kyiv, 2006, 537 p. [in Ukrainian]

УДК 371.133(045)

Ю. М. КОРОТКОВА

ПРОБЛЕМА ГУМАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ГРЕЦЬКИЙ ДОСВІД

Розглянуто проблему гуманізації професійної підготовки вчителя українськими та грецькими науковцями. Доведено, що ідея гармонійного гуманного розвитку особистості сягає Античності та Київської Русі відповідно. Однак питання гуманізації освіти взагалі і педагогічної зокрема не втратили своєї актуальності і в наш час. Серед нових завдань, які постали перед суспільством, особливого значення в Україні і Греції набуває підготовка критично мислячої (рефлексуючої) особистості вчителя, здатної до постійного розвитку, вдосконалення, самооцінки, готової до змін, творчого пошуку, наділеної професійною автономією, яка самостійно формулює цілі своєї власної діяльності і розуміє свою особисту відповідальність за виховання підростаючого покоління. Обґрунтовано, що формування такої особистості педагога можливе за умови чітко продуманої системи теоретичної і практичної підготовки у вищому навчальному закладі (ВНЗ).

***Ключові слова**: гуманізація, професійна підготовка, педагогічні кадри, рефлексуючий учитель.*

Ю. М. КОРОТКОВА

ПРОБЛЕМА ГУМАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ГРЕЧЕСКИЙ ОПЫТ

Рассмотрена проблема гуманизации профессиональной подготовки учителя зарубежными (греческими) и отечественными учёными. Доказано, что идея гармонического гуманного развития личности зарождается в эпоху Античности и Киевской Руси соответственно. Однако вопросы гуманизации образования в целом и педагогического в частности не утратили своей актуальности и в наше время. Среди новых задач, которые встали перед обществом, особое значение в Украине и Греции имеет подготовка критически мыслящей (рефлексирующей) личности учителя, способной к постоянному развитию, совершенствованию, самооценке, готовой к изменениям, творческому поиску, наделённой профессиональной автономией, которая самостоятельно формулирует цели своей собственной деятельности и понимает свою личную ответственность за воспитание подрастающего поколения. Обосновано, что формирование такой личности педагога возможно при условии чётко продуманной системы теоретической и практической подготовки в высшем учебном заведении.

***Ключевые слова**: гуманизация, профессиональная подготовка, педагогические кадры, рефлексирующий учитель.*

JU. KOROTKOVA

PROBLEM OF HUMANIZATION OF TEACHING STAFF PROFESSIONAL TRAINING: UKRAINIAN AND GREEK EXPERIENCE

The article is devoted to the study of humanization of teacher professional training by foreign (Greek) and domestic scientists. It has been proved that the idea of harmonic human development of the personality appeared in the antiquity and in Kievan Rus, respectively. However, the issues of humanization of education as a whole and the issues of pedagogical education in particular have not lost the topicality nowadays. The training of the reflective teacher has a special significance among new tasks both in Ukraine and Greece. The reflective teacher is a person who is apt to constant development, perfection, self-assessment, changes, creative search and professional independence. Reflective teachers form the aims of their activity and also throroughly realize the responsibility for the upbringing of younger generation.

***Keywords**: humanization, professional training, teaching staff, reflective teacher.*

В умовах невпинної глобалізації, інформатизації і технологізації сучасного суспільства головною метою освіти визначається формування гуманної, високоосвіченої, духовно багатої, творчої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики цивілізації. Виховання такої особистості може здійснити лише той учитель, котрий ставиться з повагою до кожного учня, вбачаючи в ньому неповторну індивідуальність, унікальність, сприяє розвитку його інтересів, здібностей, спонукає до самовдосконалення. Такого вчителя, який буде реалізовувати ідеї гуманізації у своїй викладацькій практиці, мають готувати відповідним чином у педагогічному ВНЗ.

Різні аспекти проблеми гуманізації в галузі освіти відображені в працях Ш. Амонашвілі (гуманізація навчального процесу в початковій школі), В. Сухомлинського (гуманізація взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, гуманізм як педагогічне кредо вчителя), Є. Адоньєва, Г. Балла, І. Беха (гуманістично-зорієнтовані технології, парадигми освіти), Н. Фоменко, Г. Савош, М. Романенко, Н. Красицької (гуманізація вищої освіти), О. Александрової, В. Александрова, Л. Московець, О. Пехоти, О. Савченко, Т. Харченко (гуманізація професійної підготовки вчителя) та багатьох інших.

Однак малодослідженим є порівняльний аспект вітчизняного і зарубіжного, зокрема грецького досвіду, з питань гуманізації професійної підготовки педагогічних кадрів у сучасному суспільстві.

Мета статті – висвітлення підходів українських і грецьких науковців, викладачів-практиків у вирішенні проблеми гуманізації підготовки вчительських кадрів.

Ідея гуманізації особистості сягає Античності. Яскравим прикладом виховання на засадах поваги до особистості дитини визнана афінська виховна система. Так, Платон зазначав, що прекрасне й справедливе – це найвищі цінності, які має усвідомити дитина. Аристотель, метою

виховання визнавав підготовку дитини до майбутнього виконання нею обов'язків громадянина, а також допомогу їй у досягненні життєвого успіху. Як Платон, так і Аристотель великого значення у вихованні надавали грі, яку вважали незамінним засобом духовного розвитку дітей. Не менш важливим для морального збагачення підростаючого покоління філософи називали вплив природи. Інший давньогрецький мислитель Плутарх говорив, що навчання не повинно надто перевтомлювати дітей, і виступав категорично проти тілесних покарань, які, за його переконаннями, лише принижують особистість. Натомість він звертався до батьків з проханням бути якомога терплячими зі своїми малюками.

Окрім цього, Аристотель і Плутарх оцінювали роль педагога у вихованні дитини. На думку першого з них, забезпечувати виховний процес мали спеціально відібрані вихователі, але в жодному разі не раби, бо це могло мати негативні наслідки для розвитку вільного громадянина. Плутарх же наполягав, що дитина має більше часу проводити з матірю, а пізніше – зі спеціальними педагогами, і запорукою успіху у вихованні малюка є здорові родинні стосунки, правильна освіта, мовний і фізичний розвиток [11].

У школах афінські діти виховувались в дусі калакагатії (грец. «καλός και αγαθός» (калос кє гаток) – прекрасний у фізичному та моральному відношенні). Ідеалом виховання було поєднання розумового, морального, естетичного і фізичного розвитку.

В Україні також віддавна існують традиції гуманного виховання, сягаючи доби Київської Русі. Так, у «Слові про закон і благодать» митрополита Іларіона (1051 р.) автор не підтримував візантійської ідеї виховання в дусі аскетизму, а захищав принцип активної діяльності у формуванні особистості. В. Мономах у своєму «Повчанні дітям» (1117 р.) уперше обґрунтував необхідність зв'язку освіти з потребами життя особистості та її діяльністю. При цьому особливу увагу він звернув на необхідність виховання у дітей ініціативи і працелюбності. Також В. Мономах розглядав правила та норми поведінки: любов до Батьківщини, гуманне ставлення до людей, правдивість і чесність [3, с. 98–100].

Повертаючись до Греції, зазначимо, що, попри розуміння важливої ролі педагога у становленні особистості дитини ще давньогрецькими філософами, справжнього наукового обґрунтування вказана проблема набула лише у другій половині XX ст. Так, у 70-х роках грецькі науковці активно почали розробляти основи дитиноорієнтованої (дитиноцентричної) педагогіки, згідно з якою центральною фігурою навчально-виховного процесу визначався учень. Вибір змісту навчання почав здійснюватись на основі потреб школярів, що спричинило головні зміни в організації класу, стратегіях викладання, ролі вчителя в навчальному процесі, його зв'язку з учнями, у відборі навчального матеріалу та процесі оцінювання навчальних досягнень школярів [8].

На думку грецької дослідниці В. Дендріну, ці зміни були пов'язані з новою орієнтацією в теорії освіти, яка розповсюдилась у країнах Західної Європи. Йдеться про прогресивний підхід в освіті (англійський відповідник – progressivist approach), що почав концентрувати увагу на процесі не лише викладання, а й навчання, сприяв започаткуванню систематичного вивчення особливостей спілкування між учителем і учнем, просував принцип автономії дитини у навчанні, сприяв застосування нових технологій в освіті [8]. Як зазначає Г. Паппас, принцип автономного навчання підтримувався і так званою соціогностичною теорією навчання, згідно з якою викладач мав не лише озброїти учнів сумою знань, а допомогти їм оволодіти техніками, котрі школярі в майбутньому будуть застосовувати для самоуправління своєю діяльністю задля отримання бажаних результатів, які самі ж для себе і визначать [12, с. 313].

Прогресивна педагогіка сприяла обґрунтуванню нових підходів до навчання. Це, наприклад, проблемно-орієнтований підхід, котрий головну увагу концентрував на процесі навчання, а не на способі викладання, перевагу надавав практичним знанням, діяльнісному підходу (англ. – learning by doing, грец. – κάνω και μαθαίνω – виконую та навчаюсь). Одним з теоретичних положень вказаного підходу було те, що знання є суб'єктивним, а не об'єктивним поняттям. Воно не існує незалежно від того, хто його засвоює. Знання піднімаються над людиною, коли їй надається можливість для практики, яка й допомагає ці знання отримати. Застосовуючи таку тактику в класі, учні не тільки беруть участь у процесі навчання, а й водночас відповідальні за його результат. Роль педагога тут – керувати, полегшувати та створювати умови для розвитку творчих здібностей учнів. Ці умови створюються за допомогою навчальних видів діяльності, що не передбачають лише однієї єдино вірної відповіді на

питання, а стимулюють учнів використовувати розмаїття першоджерел, робити висновки на основі даних, якими володіють, формувати та оцінювати власну точку зору, висловлювати свої позиції та відстоювати їх, ґрунтуючись на особистих знаннях і досвіді [8].

Наприкінці XX ст. в Греції популярності набула так звана педагогіка грамотності (παιδαγωγική γραμματισμού / literacy pedagogy), метою якої було проголошено зв'язок навчання з суспільством задля виховання самостійної критично мислячої особистості. У цій педагогіці матеріали, що обираються для вивчення й обговорення, мають бути цікавими для учнів, спонукати їх до роздумів й вільного висловлювання своїх думок.

Зрозуміло, що для реалізації нових підходів до навчання і виховання молодого покоління необхідними були зміни у професійній підготовці педагогічних кадрів. Відповідно до гуманістичної парадигми основною метою педагогічної освіти визначався розвиток особистості педагога, який володіє педагогічним мисленням і високим професіоналізмом.

Так, з початку 90-х років XX ст.. надзвичайного поширення в Греції набув напрям підготовки «критично мислячого» вчителя (στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός). В українській педагогічній літературі зустрічаємо відповідник рефлексуючий учитель (reflective teacher) або учитель-дослідник. У контексті рефлективного підходу грецькі вчені виокремлюють критичне мислення вчителя, котре сучасна психологія трактує як когнітивну стратегію, що виконує функцію перевірки існуючих ідей і рішень на наявність недоліків чи помилок [9, с. 448; 10, с. 458].

А. Казаміас, М. Кассотакіс, І. Матсагурас та інші грецькі науковці, беручи за основу праці європейських вчених, виробили свій національний тип критично мислячого учителя. Це учитель, який характеризується наявністю критичної думки, є творчою особистістю, наділений професійною автономією, самостійно формулює цілі своєї власної діяльності, бере активну участь у розробці навчального і робочого плану школи й обговоренні проблем її ролі і мети, є наставником особистості, що розвивається, радником для дитини під час виникнення у неї проблем і труднощів, помічником в отриманні знань, має чітку соціальну позицію, непасивно пристосовується до сталої суспільної дійсності, а відчуває себе здатним до певних соціальних змін, замислюється над тим, який вплив справляє освіта на особистість і суспільство і якими можуть бути соціально-політичні наслідки такого впливу [7, с. 348; 9, с. 448; 10, с. 459–460]».

І. Матсангурас зазначав, що формування вчителя-дослідника, здатного до результативного здійснення критично мислячого аналізу, має відбуватись у процесі професійної підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ шляхом чітко продуманої системи теоретичних занять і педагогічної практики, в ході якої обов'язковим є формування дослідницьких навичок студентів [10, с. 470].

Як зазначає О. Проценко, грецькі науковці наполягають, що лекційні курси повинні забезпечувати студентів знаннями про існування різних педагогічних шкіл і тенденцій, висвітлювати нагальні проблеми педагогіки і психології, знайомити з різними точками зору дослідників на одне й те ж питання. При цьому робиться акцент на виховання в майбутніх учителів здатності обирати не тільки правильний прийом навчання, а й відповідну педагогічну школу, принципів якої вони будуть дотримуватися протягом своєї професійної діяльності. Крім цього, значну роль відіграє особистий приклад викладача, котрий читає певний лекційний курс для майбутніх педагогів, пояснюючи власні висновки, зроблені завдяки використанню критичного аналізу в своїй практичній діяльності [4, с. 31–32].

Таким чином, одним з головних завдань професійної підготовки вчителя грецькі науковці називають формування в нього умінь критичного аналізу, важливими передумовами проведення якого є такі фактори суб'єктивного характеру:

1) бажання вчителя досліджувати різні аспекти однієї проблеми, визнавати особистісні недоліки. Однак це не означає, що вчитель усі факти ставить під сумнів та проводить їх критичний аналіз;

2) почуття відповідальності за результативність обраних методів і форм виховання учнів та розвитку суспільства загалом;

3) зацікавленість у розвитку освіти та віра в необхідність використання критичного підходу в освітній галузі.

Об'єктами критичного аналізу можуть бути: структура і зміст навчальної програми, її соціальна роль; процес навчання; особистість учня та його роль у навчальному процесі; роль учителя та його обов'язки; управління навчальним процесом [4, с. 30].

Аналіз навчальних планів педагогічних відділень університетів Греції засвідчив наявність дисциплін, спрямованих на формування критично мислячого (рефлексуючого) вчителя, зокрема «Критично мисляче викладання», «Аналіз навчальних планів і програм», «Освіта і суспільство» й ін.

Широкі можливості для формування умінь критичного аналізу, на думку грецьких дослідників, надає педагогічна практика. І. Матсангурас пропонує більшу частину часу, яка відводиться студентам для педагогічної практики, присвячувати спостереженню за професійною діяльністю досвідчених учителів, проводячи аналіз уроків за трьома рівнями:

а) технократичний рівень. Об'єктом аналізу тут є дидактичний та організаційний процеси навчання, зміст навчання, умови його здійснення і результативність. Основний критерій оцінювання – рівень активності учнів на уроці. В результаті визначається досліджувана проблема та зв'язок критичного аналізу з проблемами педагогічної дійсності;

б) пояснювальний рівень. Ведеться пошук методів і прийомів навчання, які вчитель використовує на уроці, та пропонується теоретичне підґрунтя для з'ясування необхідності застосування відповідних прийомів у навчальному процесі або відмови від них. На цьому етапі вчитель усвідомлює, що в педагогічній діяльності існують крім методологічних проблем й проблеми політичного, етичного та соціального характеру, які вимагають різнобічного вивчення. Студенти виступають у різних ролях, плануючи уроки, оцінюючи учнів, забезпечуючи уроки дидактичним матеріалом;

в) оцінювальний рівень. Оцінюється ступінь впливу використаних методів і прийомів навчання на формування особистості учня та загального розвитку суспільства [10, с. 470–472].

Аналіз навчальних планів різних відділень університетів Греції показав, що всі вони серед завдань педпрактики називають знайомство студентів з їх майбутньою професійною галуззю так, щоби вони мали можливість удосконалити вміння критичних роздумів, аналізу, посилити автономію і відповідальність через необхідність самостійно приймати рішення та аналізувати їх наслідки.

Якщо в Греції процеси гуманізації освіти з остаточним переведенням уваги від викладання до навчання, від учителя до учня було здійснене лише наприкінці XX ст., то в Україні раніше маємо яскраві приклади діяльності видатних педагогів-гуманістів. Серед них взірцем справжнього гуманізму є В. Сухомлинський, котрого протягом усього життя цікавила проблема професійної майстерності вчителя, його ролі в розумовому, фізичному й духовному розвитку дитини. Педагог стверджував, що об'єктом вчительської праці є неповторна індивідуальність учня з її унікальними властивостями, притаманними тільки їй особливостями розуму, почуттів, самосвідомості, індивідуальних переконань тощо. Основним інструментом педагогічного впливу, на думку В. Сухомлинського, є особистість вихователя, багатство його власного духовного світу [5, с. 421].

Сучасні науковці наполягають на тому, що головною метою як загальної, так і педагогічної освіти, має бути формування цілісної особистості учня і вчителя відповідно. Однак, щодо педагогічних кадрів, то нині під гуманізацією їхньої професійної підготовки, крім традиційного визнання кожного студента унікальною неповторною особистістю, виявлення його потреб, інтересів, спонукання до розвитку своїх здібностей, і до самовдосконалення, розуміється також формування в нього активної громадянської позиції, дослідницьких навичок, умінь критичних роздумів і самооцінки.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що наприкінці XX ст. і в Україні, і в Греції в межах гуманістичної особистісно-зорієнтованої парадигми педагогічної освіти активну увагу науковців почали привертати питання підготовки рефлексуючого вчителя. Так, Л. Ярославська зазначає, що рефлексія в педагогіці є механізмом самопізнання, активного переосмислення своєї індивідуальної свідомості, самовдосконалення майбутніх учителів, успішності їхньої діяльності і спілкування, розуміння й регулювання думок і почуттів. Тож сформовані рефлексивні уміння майбутніх учителів сприятимуть подоланню таких груп педагогічних бар'єрів, як емоційних, психофізіологічних, спілкування тощо [6].

На думку О. Блинової, «лише той учитель здатний рухатися вперед, переглядати свої методи і прийоми роботи, долати власну стереотипність і шаблонність, який свою діяльність робить предметом поглибленого аналізу, тобто вчитель рефлексуючий» [1, с. 34].

О. Вознюк наполягає на необхідності формування особистості педагога, здатного брати активну участь у процесах суспільних і професійних перетворень, спроможного до рефлексії та

наділеного почуттям власної гідності, педагогічним оптимізмом, спроможного до сприйняття самоцінності іншої людини, духовного та естетичного вдосконалення, утвердження суспільних пріоритетів, наукового знання, загальнолюдських моральних цінностей, інтуїції, імпровізації, здатної до емоційного саморозкриття, відкритості до інновацій, самореалізації [2, с. 21].

Українські та грецькі вчені зазначають, що формування рефлексивних умінь має відбуватися шляхом категоричної відмови від традиційної лекції і переходу до лекційних занять, збагачених елементами дискусії, рольової гри, театральними методиками, проектними роботами тощо. Так, Л. Ярославська вказує на необхідність використання таких прийомів, як ранжування викладачами і студентами професійно значущих якостей фахівця, усвідомлення викладачами і студентами себе у професії за допомогою методики малюнків, складання програми саморозвитку, написання твору-есе «Яким має бути ідеальний фахівець» тощо [6]. Крім цього, науковці зазначають, що розвиток особистості майбутнього педагога, його рефлексивних умінь має бути одним з обов'язкових завдань педагогічної практики.

Таким чином, як вітчизняні, так і грецькі вчені завжди наполягали на необхідності навчання і виховання підростаючого покоління на засадах гуманізму. В сучасних умовах розвитку суспільства ідея гуманізації освіти взагалі та педагогічної зокрема не втратила своєї актуальності, а навпаки – розширила сферу своїх завдань, серед яких формування критично мислячої (рефлексуючої) особистості, здатної до постійного розвитку, вдосконалення, самооцінки, готової до змін тощо.

Стосовно перспектив подальших розвідок у даному напрямку, то необхідним є вивчення досвіду інших розвинених країн світу з питань гуманізації професійної підготовки вчителя для його творчого осмислення і впровадження у систему педагогічної освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блинова О. Є. Формування відкритості до спілкування у майбутнього вчителя: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / О. Є. Блинова. – К., 2000. – 192 с.
2. Вознюк О. В. Теоретико-методологічні засади розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / О. В. Вознюк. – Житомир, 2014. – 43 с.
3. Левківський М. В. Історія педагогіки: навч. посібник / М. В. Левківський, О. М. Микитюк. – Харків: ОВС, 2002. – 240 с.
4. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. / О. Б. Проценко. – К., 2009. – 270 с.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. Т. 2. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 418-654.
6. Ярославська Л. І. Розвиток рефлексивних умінь майбутніх учителів як чинник подолання барєрів педагогічної діяльності / Л. І. Ярославська. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/metedu/article/view/319.
7. Αντωνίου Χ. Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828 – 2000) / Χ. Αντωνίου. – Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002. – 482 σ.
8. Δενδρίνου Β. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας / Β. Δενδρίνου. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http//www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm.
9. Καζαμίας Α. Προβληματισμοί γύρω από την κατάρτιση διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης / Α. Καζαμίας, Μ. Κασσωτάκης, Δ. Κλάδης // Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότητας και Εκσυγχρονισμού. – Αθήνα: ΣΕΙΡΙΟΣ, 1995. – Σ. 444–455.
10. Ματσαγγούρας Η. Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας / Η. Ματσαγγούρας // Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγρότητας και Εκσυγχρονισμού. – Αθήνα : ΣΕΙΡΙΟΣ, 1995. – Σ. 456–476.
11. Ξενίδης Ι. Ιστορική εξέλιξη του Νηπιαγωγείου / Ι. Ξενίδης. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=219.
12. Παππάς Γ. Η λειτουργία του διδακτικού μοντέλου της κοινωνικογνωστικής μάθησης στη διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών / Γ. Παππάς // Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου, 2006. – Αθήνα. – Σ. 313–322.

REFERENCES

1. Blynova O. Ye. Formuvannya vidkrytosti do spilkuvannya u maybutnoho vchytelya. Diss, kand. psych. nauk [The formation of communicational openness in the prospective teacher. Cand. phych. sci. diss.], Kiev, 2000. 192 p.

2. Voznyuk O. V. Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku osobystosti pedahoha v umovakh tsyvilizatsiynykh zmin. Avtoref. diss, dokt. ped. nauk [Theoretical and methodological principles of the development of a teacher under civilizational changes. Dr. ped. sci. diss.], Zhytomyr, 2014. 43 p.
3. Levkivskyy M. V., Mykytyuk O. M. Istoriya pedahohiky [History Education], Kharkov, «OBS», 2002. 240 p.
4. Protsenko O. B. Systema pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity v Hretsiyi. Diss, kand. ped. nauk [The system of postgraduate pedagogical education in Greece. Cand. ped. sci. diss.], Kiev, 2009. 270 p.
5. Sukhomlynskyy V. O. Sto porad uchytelevi [One hundred pieces of advice to teacher], Kiev, Radyanska shkola, 1976, Vol. 2, pp. 418-654.
6. Yaroslavska L. I. Rozvytok refleksyvnykh umin maybutnikh uchyteliv yak chynnyk podolannya bar"yeriv pedahohichnoyi diyalnosti [The development of reflexive skills of the prospective teachers as a means to overcome the obsticles in teachers work]. Available at: http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/metedu/article/view/319.
7. Antoniou X. I Ekpaideusi ton Ellinon daskalon (1828 – 2000) [Greek education teachers (1828 – 2000)], Athens, Ellinika Grammata, 2002. 482 p.
8. Dendrinou V. I didaskalia tis ksenis glossas [Teaching foreign languages]. Available at: http//www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm.
9. Kazamias A. Provlimatismoi giro apo tin katartisi didaktikou prosopikou tis Deuterovathmias Ekpaideusis [The problem of training of the secondary education teaching staff] // Elliniki ekpaideysi: Prooptikes Anasigrotitas kai Eksigxronismou [Greek language. Reforming and modernization outlooks], Athens, SEIRIOS, 1995, pp. 444–455.
10. Matsaggouras I. Stoxastikokritikos daskalos: aitima tou kairou mas [The reflective teacher: todays demands] // Elliniki ekpaideusi: Prooptikes Anasigkotitas kai Eksigxronismou [Greek language. Reforming and modernization outlooks], Athens, SEIRIOS, 1995, pp. 456–476.
11. Ksenidis I. Istoriki Ekseliksi tou Nipiagogeiou [The historical development of early childhood education]. Available at: http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=219.
12. Pappas G. I leitourgia tou didaktikou montelou tis koinonikognostikis mathisis sti didaskalia kai ekmathisi ksenon glosson [The operation of the didactic model of socio-gnostic education in teaching and studying of foreign languages] // 3rd National Conference «Kritiki, Dimiourgiki, Dialektiki Skepsi stin Ekpaideusi: Theoria kai Praksi» [Critical, creative, dialectical thinking in education. Theory and practice], Athens, 13–14 May, 2006, pp. 313–322.

УДК: 378.046.4

В. І. РЕПСЬКИЙ

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Обґрунтовано способи використання інформаційних технологій (ІТ) у формуванні фахової компетентності майбутнього вчителя технологій. Визначено основні складові інформаційної компетентності й охарактеризовано підходи до вибору змісту, особливостей та перспектив використання ІТ у навчальному процесі. Розглянуто можливості використання дистанційних освітніх центрів і програмних засобів навчання. Виокремлено напрямки застосування ІТ з метою підвищення рівня готовності майбутніх вчителів технології до використання дистанційних технологій.

***Ключові слова**: компетентність, фахова компетентність, інформаційна компетентність, технологічна освіта, вчитель технології, інформаційні технології, інформаційне середовище, дистанційне навчання.*

В. И. РЕПСЬКИЙ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Обоснованы способы использования информационных технологий (ИТ) в формировании профессиональной компенетности будущего учителя технологии. Определены основные составляющие информационной компетентности и охарактеризованы подходы к выбору содержания, особенностей и перспектив використанння ИТ в учебном процессе. Рассмотрены возможности использования дистанционных образовательных центров и программных средств обучения. Выделены направления

применения ИКТ с целью повышения уровня готовности будущих учителей технологии к использованию дистанционных технологий.

***Ключевые слова**: компетентность, профессиональная компетентность, информационная компетентность, технологическое образование, учитель технологии, информационные технологии, информационная среда, дистанционное обучение.*

V. REPSKYI

DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES

The article discusses the ways of the use of information technologies (IT) and their role in the formation of basic competences. The author defines the peculiarities of the use of distant educational technologies in studying process. Basic principles of information competence of a modern pedagogue are determined. The author of the article looks at the content of IT, their peculiarities and prospects of educational use. Attention is accented on the possibilities of distant educational centres and software training. The analysis of information technology approach implementation in the study process is carried out to encrease the level of future teachers readiness to use distant teaching technologies.

***Keywords**: competence, professional competence, informational competence, technological education, teachers of technology, information technologies, information environment, distance learning.*

Модернізація сучасної системи освіти пов1язана насамперед з впровадженням нових технологій навчання. У цьому контексті актуальним є пошук й застосування ІТ, що сприятимуть формуванню єдиного інформаційно-освітнього простору навчального закладу. Завданнями вказаних технологій навчання є підвищення якості і ефективності навчального процесу, стимулювання до творчого мислення, формування інформаційної культури майбутнього вчителя технологій.

Здатність особистості майбутнього фахівця орієнтуватися в інформаційному просторі, уміння працювати з різними видами інформації оперувати нею відповідно до професійних вимог, що ставить перед ним суспільство, потребує високого рівня сформованості відповідної фахової компетентності. У зв1язку з цим виникає проблема підготовки майбутніх учителів технологій, що володіють сучасними ІТ і здатні розвивати свої навики в умовах неперервної освіти.

Мета статті: виокремити особливості формування фахової компетентності майбутніх учителів технологічної освіти засобами ІТ.

Проблеми підготовки майбутніх фахівців у сфері освіти знайшли відображення у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених. Так, науково-дослідній діяльності у вищій школі як фактора забезпечення якості освіти присвячені роботи В. Богословського, О. Вербицького, А. Жиліна, Л. Коржової та ін.; самостійної діяльності – Г. Кирилова, Л. Кондрашової, П. Підкасистого, М. Скатіна та ін., компетентнісного підходу до побудови та вивчення освітніх процесів – О. Баранникова, Н. Бібік, В. Козирєва, О. Овчарук, А. Тряпіцина, Л. Хоружої, А. Хуторського та ін.

У вирішенні проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності педагога є фундаментальні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (В. Алейников, Е. Купріна, З. Новікова, С. Сивих, А. Молокова, Г. Бордовський, Н. Гендіна й ін.).

Технологізація та інформатизація, зміни парадигм мислення та потреб суспільства визначають формування компетентного фахівця однією з основних проблем педагогіки. Майбутні фахівці набувають професійної компетентності як під час вивчення спеціального циклу навчальних предметів, так і в професі реалізації міжпредметних зв1язків. Серед зарубіжних вчених (Е. Стевік, Г. Юле, Р. Охфорд та ін.), що досліджували способи формування професійної компетентності, простежується перехід від кваліфікації та освіти сучасного працівника до його соціальної цінності, навиків адаптації до потреб суспільства, вміння здійснювати самоосвіту.

Досліджували особливості формування професійної компетентності багато вчених, зокрема В. Байденко, Т. Браже, В. Болотов, Б. Гершунський, Р. Горбатюк, С. Молчанов, М. Павлютенко, М. Холодна.

Розглянемо основні визначення поняття компетентності, що розглядаються в роботах цих авторів. Так, В. Байденко розглядає компетентність як здатність ефективно виконувати роботу, з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, з швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці [1, с. 2]. М. Холодна зазначає, що компетентність є особливим типом організації предметно-специфічних знань, які забезпечують прийняття ефективних рішень у відповідній сфері діяльності [2, с. 207]. В. Болотов вказує, що компетентнісний підхід висуває на передній план не знання суб'єкта навчання, а його вміння вирішувати проблеми: навчальні, життєві, професійні, побутові, правові, етичні [3, с. 11].

На думку М. Павлютенка рівень професійної компетентності педагога можна визначити через якість знань з основних предметів, вільним володінням змісту своєї праці, а також відповідністю цієї праці професійно важливим якостям педагога, його самооцінці. Відповідно до цього науковець пропонує таку структуру компетентності [4]:

- потребово-мотиваційна сфера (сукупність ціннісних орієнтацій, потреб та інтересів);
- операційно-технічна сфера (загальні та спеціальні знання, професійно важливі якості, досвід);
- сфера самосвідомості (усвідомлення, оцінка людиною свого знання, поведінки, морального обличчя та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісної оцінки самого себе).

Р. Горбатюк стверджує, що при підготовці майбутніх фахівців провідним загальним принципом має бути відвертість (зовнішня і внутрішня) модельованої системи. Зовнішня відвертість забезпечується гнучким реагуванням на швидко змінну соціально-педагогічну ситуацію, прагненням уловлювати соціальне замовлення. Внутрішня відвертість повязана з прагненням підібрати для кожного студента індивідуальну траєкторію розвитку з урахуванням його психологічних особливостей, здібностей і схильностей [5, с. 187].

О. Зайцева вказує, що вчитель освітньої галузі "Технологія" повинен розуміти загальні цілі інформатизації суспільства, інформаційні процеси і явища, володіти навичками роботи з технікою, використання найпростіших прикладних програм, а також основами формалізації і алгоритмізації,як методами наукових досліджень тощо [6, с. 19].

На думку Б. Гершунського, фахова компетентність, визначається рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними особливостями людини, її прагненням до безперервної освіти та самовдосконалення, творчого відношення до справи [7, с. 64]. Професійна компетентність вчителя становить певний рівень його готовності до професійної діяльності, що виражається в досвіді, знаннях та ерудиції.

Дослідженням фахової компетентності з точки зору системного підходу займались Т. Браже, С. Молчанов та ін. Формулюючи поняття професійно-педагогічної компетентності, С. Молчанов визначав коло питань, що виражають досвід (знання), якими володіє педагог. Вчений робить акцент на компетентність, що об'єднує у себе різні знання з галузі професійної діяльності фахівця. Проте, на думку Т. Браже, фахова компетентність повинна включати не лише знання та уміння, а й мотиви діяльності, професійно значущі якості особистості, які необхідні для її розвитку. Вчений зазначає наступні показники компетентності: володіння професійними знаннями та уміннями, ціннісні орієнтації, культура, що виявляється в мовленні, стилі спілкування, відношення вчителя до себе, своєї професійної діяльності [8, с. 72].

Розвиток фахової компетентності ми розглядаємо через усвідомлення педагогом зростаючої ролі інформатизації суспільства, формування навичок роботи з ІТ, ефективного використання інформації у професійній діяльності.

Важливою складовою професійної діяльності в сучасному суспільстві є самоосвіта, яку складно організувати без технологій дистанційної освіти. Вони забезпечують інтерактивність обміну інформацією та двохсторонній зв'язок різних видів (текст, графіка, аудіо, відео) як в синхронному й асинхронному режимі, так і в комбінованому [9].

Впровадження інформаційних технологій у навчальний процес актуалізує проблеми підготовки вчителів до їх використання у професійній діяльності. Важливим стає пошук підходів до самоорганізації вчителя, формування відповідних компетентностей та здійснення дослідно-пошукової роботи. За допомогою мультимедійних засобів можна підібрати

оптимальний темп роботи відповідно до особливостей навчального процесу, використовуючи аудіо, відео чи текстову інформацію зробити акцент на важливих моментах.

Таким чином, можна стверджувати, що фахова компетентність майбутнього фахівця технологічної освіти – інтегральна характеристика його особистості, що є показником його кваліфікації, володіння освітніми технологіями, готовності до здійснення теоретичного, практичного та психологічного видів професійної діяльності. З урахуванням цього сучасний вчитель технологій повинен безперервно вдосконалювати свою фахову компетентність, володіти знаннями про досягнення сучасної науки й техніки, організацію, перспективи й тенденції виробництва, будову і принципи роботи обладнання, закономірності виробничих процесів тощо.

Формування професійної педагогічної компетентності майбутнього вчителя технологій у ВНЗ здійснюється за трьома напрямами: фахова підготовка (професійні та психолого-педагогічні знання), соціально-гуманітарна підготовка, педагогічна творчість та креативність. В основі системи освітніх компетентностей лежить ієрархічна структура, рівні якої складаються з загальногалузевих, предметних та засадничих компетентностей.

До останніх належать міжкультурні та міжгалузеві знання, уміння та здібності, характеристики особи, які необхідні для адаптації і продуктивної діяльності [10, с. 153]. Розглянемо класифікацію засадничих компетентностей подану вітчизняними науковцями (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова), де засадничими компетентностями є навчальна (уміння вчитися), громадянська, загальнокультурна, соціальна, здоров'язберігаюча та інформаційна.

О. Коберник основу формування професійних якостей виражає у семи засадничих компетентностях: навчальній, культурній, здоров'язберігаючій, інформаційній, соціальній, громадянській та підприємницькій [11, с. 89].

Ми вважаємо, що для ведення професійної діяльності учитель технології повинен мати достатні знання з конструювання та моделювання, володіти сучасними ІТ та займатись професійною самоосвітою. Важливим елементом професійної діяльності сучасного фахівця є використання новітніх ІТ, які дозволяють оптимізувати організацію робочого процесу, забезпечують формування умінь пошуку, обробки та систематизації отриманої інформації. При його підготовці особливу увагу потрібно приділяти формуванню інформаційної компетентості. Вона створює надійну основу для творчого відтворення передового досвіду, пошуку, знаходження та прийняття інноваційних розв'язків [12, с. 365]. Це передбачає внесення змін до змісту існуючих курсів, розробки дистанційних навчальних курсів та їх адаптацію згідно з сучасними вимогами та завданнями, які поставлені перед програмою підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі «Технології».

Інформаційна компетентність відображає вміння орієнтуватись в інформаційному середовищі. До неї належать навички пошуку в Інтернеті, оперування отриманою інформацією (аналіз, синтез, узагальнення), володіння сучасними засобами для доступу до інформації (планшет, смартфон, комп'ютер, ноутбук тощо) та інформаційними технологіями (здійснювати аудіо чи відеозапис, користуватись електронною поштою тощо). Інформаційні технології – це набір методів і програмно-технічних засобів, об'єднаних в технологічний ланцюг, для пошуку, аналізу, зберігання та відображення інформації з метою зниження трудомісткості її використання. Рівнем відображення культури щодо роботи з інформацією виступає інформаційна культура.

Вкажемо такі складові інформаційної компетентності, якими повинен володіти сучасний педагог:

- визначати проблему поставлену перед темою дослідження;
- формувати ключові слова, розрізняти види матеріалів, пошук яких необхідний для професійної діяльності;
- використовувати усі доступні засоби для здійснення професійної діяльності;
- за допомогою різних типів джерел здійснювати пошук необхідних матеріалів;
- аналізувати, систематизувати та узагальнювати знайдену інформацію;
- оцінити актуальність знайденої інформації, наповненість і точність.

Для запису та передачі відеоматеріалу сучасному педагогу не потрібно користуватися спеціальними засобами, достатньо використати смартфон чи інший пристрій, де присутня

камера. Доступність цього способу подання інформації забезпечив розвиток відеолекціям. Найбільшими ресурсами даних матеріалів є відеохостинги (Youtube, Rutube та ін.). Перевагою методу – є простота доступу до матеріалів, недоліком – відсутність контролю за відвівуваням та використанням матеріалу навчального курсу.

До програмних засобів навчання вчителя технології відносимо програми для комп'ютерного моделювання (AutoCad, ArchiCAD, Blender, Arcon, 3DMax та ін.) та оцінки рівня якості знань (програми для тестування).

Основною метою комп'ютерного моделювання є одержання точних результатів за допомогою комп'ютерної навчальної моделі. Найчастіше моделювання – це основний елемент системного аналізу до якого входить сукупність методологічних засобів, що сприяють підготовці та рішенню поставлених завдань.

Інформаційні технології є функціональними компонентами інших видів технологій (виробничих, організаційних, соціальних) і виконують роль інтелектуального ядра. Їх використання дозволяє значно підвищити ефективність цих та інших технологій, скорочуючи при цьому витрати різних інших видів ресурсів суспільства [13, с. 10].

На нашу думку, інформаційні технології повинні використовуватися в першу чергу для досягнення освітніх цілей. Необхідність підвищення якості формування фахової компетентності майбутніх фахівців технологічної освіти виражається у потребах впровадження більш ефективних методів навчання та організації навчального процесу. Важлива умова підготовки конкурентоспроможних фахівців є наявність освітнього середовища, яке орієнтоване на розвиток професійно-значущих якостей особистості та фахових компетентностей. Тому необхідним елементом організації навчального процесу є застосування ІТ у процесі навчання, зокрема дистанційних освітніх центрів та програмних засобів навчання.

Використання дистанційних освітніх центрів у професійній діяльності майбутнього вчителя технології дає наступні можливості:

- доступ до вітчизняних чи зарубіжних навчальних курсів – як для покращення своїх знань, так і для обміну досвідом;
- нові засоби для організації самоосвіти, передусім доступ до вебінарів, форумів, навчальних проектів тощо;
- гнучкий графік навчання;
- відсутність привя'зки до місця, де здійснюється навчальний процес;
- при оформленні власного курсу залучаються додаткові студенти;
- формувати звіт щодо активності у навчальному курсі.

Подані характеристики відображають лише загальні можливості даних мережевих ресурсів. Якість їх використання, залежить від навичок роботи з сучасними ІТ і студентів, і викладачів. До позитивних особливостей дистанційного навчання відносимо можливість використання з очною формою, що передбачає широке застосування поряд з традиційними формами і методами, засобів ІТ (інтерактивних дошок, мультимедійних планшетів, віртуальних лабораторій, педагогічних програмних засобів, комп'ютерних моделей тощо).

Для перевірки готовності майбутніх вчителів технології до використання дистанційних технологій нами проведено дослідження на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Отримані результати дають підстави стверджувати, що серед студентів 1–4 курсів (74 студенти) технологічної освіти, 94 % – використовують вказані технології для самоосвіти, однак, лише 14 % застосовують навчальні ресурси технологічної спеціальності. Це говорить про хороший рівень самоорганізації, але недостатню кількість професійно орієнтованих ресурсів. Один з напрямків вирішення цієї проблеми полягає у правильній організації дистанційних курсів, що проходять спільно з очними заняттями і формують у студентів базу знань, яку вони можуть використовувати при підготовці до занять чи підвищення кваліфікації.

Розробку дистанційних курсів потрібно починати з постановки вимог до засобів дистанційного навчання з погляду підготовки конкретних дисциплін, визначення готовності до отримання професійних знань. Визначення рівня сформованості фахової компетентності дозволяє виявити складові дистанційного курсу, які недостатньо оптимізовані для освітніх завдань.

Таким чином, спираючись на визначені сутнісні характеристики компетентності та фахової компетентності, можна стверджувати про важливість розробки та використання дистанційних курсів технологічного спрямування для професійної реалізації майбутніх учителів технологій. На жаль, частина студентів не користується належно дистанційними ресурсами технологічного спрямування, що свідчить про недостатній рівень їхньої готовності до проведення наукового пошуку. Вирішення цієї проблеми передбачає формування навичок роботи з сучасними ІТ, належної інформаційної культури. За допомогою інноваційних технологій професійної підготовки необхідно сприяти розвитку інформаційної культури студентів, їх творчих здібностей. Такі вимоги визначають необхідність підвищення якості організації навчального процесу для майбутніх вчителів технології, забезпечення випускникам педагогічних ВНЗ можливості роботи в професійній галузі на рівні світових стандартів, вільного володіння своєю професією та орієнтацію у суміжних сферах діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): Материалы ко второму заседанию методологического семинара / В. И. Байденко. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 19 с.
2. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
3. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика, 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
4. Павлютенков Е. М. Профессиональное становление будущего учителя / Е. М. Павлютенков // Педагогика. – 1990. – № 11. – С. 64 – 69.
5. Горбатюк Р. М. Теоретичні основи моделювання системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів компютерного профілю / Р. М. Горбатюк // Педагогічна освіта: теорія і практика, 2012. – Вип. 11. – С. 184 – 190. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_36
6. Зайцева О. Б. Информационная компетентность учителя образовательной области «Технология» / О. Б. Зайцева // Педагогика, 2004. – № 4. – С. 17 –23.
7. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
8. Браже Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т. Г. Браже // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70 – 73.
9. Положення про дистанційне навчання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13
10. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.04 / І. М. Козловська. – К., 2001. – 459 с.
11. Коберник О. М. Теоретико-методичні засади компетентнісного підходу в технологічній освіті / О. М. Коберник // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2014. – Вип. 37. – С. 85–91. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2014_37_14
12. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – К.: Освіта України, 2006. – 390 с.
13. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: навч. посібник / М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна. – Вінниця: ТОВ «Планер», 2011. – 220 с.

REFERENCES

1. Baydenko V. I. Kontseptualnaya model gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov v kompetentnostnom formate (diskussionnyy variant): Materialy ko vtoromu zasedaniyu metodologicheskogo seminara [Conceptual model of the state educational standards of competency format (discussion version): proceedings of the second meeting of the methodological seminar]. Moscow, “Izdatelskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov” Publ., 2004, 19 p. (In Russ.).
2. Kholodnaya M. A. Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya [Psychology of intelligence. Paradoxes Research]. Saint Petersburg, “Piter” Publ., 2002, 272 p. (In Russ.).
3. Bolotov V. A., Serikov V. V. Kompetentnostnaya model: ot idei k obrazovatelnoy programme [Competence model: from the idea to the educational program]. Pedagogika, 2003. – no 10. – pp. 8 – 14. (In Russ.).
4. Pavlyutenkov E. M. Professionalnoe stanovlenie budushchego uchitelya [Professional formation of the future teacher], Pedagogika, 1990, no. 11, pp. 64–69. (In Russ.).

5. Gorbatjuk R. M. Teoretychni osnovy modeljuvannja systemy profesijnoi pidgotovky majbutnih inzheneriv-pedagogiv kompjuternogo profilju [Theoretical basis of modeling of training future engineers-teachers computer profile]. Pedagogichna osvita: teorija i praktyka, 2012. – Vol. 11. – pp. 184 – 190. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_36 (accessed 21.03.2016)
6. Zaytseva O. B. Informatsionnaya kompetentnost uchitelya obrazovatelnoy oblasti «Tekhnologiya» [Information competence of teachers "Technology" educational area]. Pedagogika, 2004, no 4, pp. 17–23. (In Russ.).
7. Gershunsiy B. S. Filosofiya o brazovaniya dlya XXI veka [Philosophy of Education for the XXI century]. Moscow, "Sovershenstvo" Publ., 1998, 608 p. (In Russ.).
8. Brazhe T. G. Iz opyta razvitiya obshchey kultury uchitelya [From the experience of the general culture of the teacher], Pedagogika, 1993, no. 2, pp. 70–73.(In Russ.).
9. Polozhennja pro dystancijne navchannja [Regulations on Distance Learning]. Available at: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13 (accessed 21.03.2016).
10. Kozlovska I. M. Teoretychni ta metodychni osnovy integracii znan uchniv profesijno-tehnichnoi shkoly. Diss, dokt. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education» [Theoretical and methodological foundations of knowledge integration of vocational-technical school]. Kiev, 2001, 459 p.
11. Kobernyk O. M. [Theoretical and methodological bases of competence approach in education technology]. Suchasni informacijni tehnologii ta innovacijni metodyky navchannja u pidgotovci fahivciv: metodologija, teorija, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, practice, problems], 2014. – vol. 37. – pp. 85 – 91. – Available at:
12. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2014_37_14 (accessed 21.03.2016).
13. Gurevych R. S., Kademija M. J. Informacijno-telekomunikacijni tehnologii v navchalnomu procesi ta naukovyh doslidzhennjah [Information and telecommunication technologies in educational process and scientific research]. Kiev.: "Osvita Ukraine" Publ., 2006. – 390 p.
14. Kademija M. Ju., Shahina I. Ju. Informacijno-komunikacijni tehnologii v navchalnomu procesi: Navchalnyj posibnyk [Information and communication technologies in the educational process: textbook], Vinnytsia, "Planer" Publ., 2011, 220 p.

УДК 374.72:159.9

І. С. ПІЧУГІНА

ПРОБЛЕМИ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ

Досліджено проблеми духовно-морального розвитку особистості дорослої людини у працях вітчизняних науковців. Проаналізовано напрямки освітньої діяльності та психології, в яких вчені і практики розглядають особистісний розвиток. Розглянуто такі освітні процеси, що сприяють розвитку особистості дорослої людини, як навчання і виховання, та їх здійснення у неформальній освіті і практичній психології – одному з напрямків неформальної освіти. Висвітлено можливості практикуючого психолога впливати на духовно-моральний розвиток особистості дорослої людини. Доведено, що проблеми духовно-морального розвитку особистості можуть бути ефективно вирішені, якщо в результаті педагогічної або психологічної практики скеровувати дорослих на постійну самостійну внутрішню роботу над собою.

***Ключові слова**: духовно-моральний розвиток, розвиток особистості, неформальна освіта дорослих, практична психологія, навчання, виховання.*

И. С. ПИЧУГИНА

ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЁНЫХ

Исследованы проблемы духовно-нравственного развития личности взрослого человека в трудах отечественных и зарубежных учёных. Проанализированы направления образовательной деятельности и психологии, в которых учёные и практики рассматривают личностное развитие. Рассмотрены такие образовательные процессы, способствующие развитию личности взрослого человека, как обучение и воспитание, и их осуществление в неформальном образовании и практической психологии – одном из направлений неформального образования. Освещены возможности практикующего психолога влиять на

духовно-нравственное развитие личности взрослого человека. Доказано, что проблемы духовно-нравственного развития личности могут быть эффективно решены, если в результате педагогической или психологической практики направлять взрослых на постоянную самостоятельную внутреннюю работу над собой.

***Ключевые слова**: духовно-нравственное развитие, развитие личности, неформальное образование взрослых, практическая психология, обучение, воспитание.*

I. PICHUGINA

PROBLEMS OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN WORKS OF UKRAINIAN SCHOLARS

The article investigates the problems of spiritual and moral development of the personality of an adult in the research works of Ukrainian and foreign scholars. It analyzes directions of education and psychology regarding personal development. Educational processes contributing to the personality development of an adult are discussed. These processes are education and upbringing. The author highlights the possibility of a practical psychologist to affect the spiritual and moral development of a personality of an adult. The main conclusion is that the problem of moral and spiritual development of a personality can be solved effectively. However the result of the pedagogical or psychological practice must be focused on the independent inner development of an adult, which must be carried out permanently.

***Key-words**: spiritual and moral development, development of personality, informal education of adults, practical psychology, education, upbringing.*

У сучасному соціумі актуальними є питання розвитку моральності та духовності, насамперед окремої особистості. Нівелювання моральних якостей людини, занепад рівня духовності, збіднення та зубожіння внутрішнього світу людей пов'язуються із соціальними умовами в суспільстві, що безпосередньо впливає на зміну психічного стану особи. Замість зовнішніх орієнтирів щодо стабільності в оточуючому світі людина повинна знайти орієнтири всередині самої себе щодо вічних цінностей. Серед них стійкою опорою в кожній людині є її «Я», що проявляється у життєвих цінностях, людських якостях, підґрунтя яких становлять мораль і духовність. Тому одним з найактуальніших питань сучасності стає духовний та моральний розвиток особистості, висвітлення його проблем в працях учених з метою практичного вирішення.

У психолого-педагогічній літературі проблеми розвитку особистості, розвитку та виховання духовності приділена певна увага, оскільки це питання стосується не лише сучасності. У цьому нас переконують публікації вчених І. Д. Беха [1], І. В. Зайченка [5], О. М. Коберника [8], С. Д. Максименка [9], С. П. Максимюка [10], В. О. Сухомлинського [15], С. М. Хатунцевої [16] та ін. Проблеми особистісного розвитку в неформальній освіті дорослих досліджено: Е. І. Гусейновою [3], С. В. Зінченко [6; 7], Л. Є Сігаєвою [14]. Особливості роботи практикуючих психологів щодо впливу на особистісний розвиток розкрито у працях Р. В. Павелківа [11], В. Г. Панка [12] та ін. Проте головна увага в дослідженнях вказаних вчених приділяється загальному або всебічному розвитку особистості. Питання духовно-морального розвитку дорослої людини в системі неформальної освіти та роль у цьому процесі практикуючого психолога є малодослідженим.

Мета статті – визначення проблем духовно-морального розвитку особистості дорослої людини у працях вітчизняних учених.

Для досягнення поставленої мети нашого дослідження здійснено аналіз теоретичних джерел щодо поглядів вчених сучасності та минулого на означену проблему. Проаналізовано, зокрема, праці українських педагогів і психологів, які вивчали не тільки процес розвитку особистості дитини, а й відзначали особистісний розвиток дорослих як одвічну перспективу досконалості. Сучасний освітній простір дає змогу особистості в будь-якому віці розвиватися, вдосконалювати себе завдяки існуючій системі безперервної освіти, однією з форм якої є неформальна освіта дорослих.

Загальновідомо, що особистість починає формуватися та в подальшому розвивається завдяки таким психолого-педагогічним процесам, як виховання і навчання. Та нині серед вчених і педагогів-практиків думка щодо безперервного виховання та навчання утверджується повільно.

Розглядаючи актуальність освіти протягом всього життя як перспективу безперервного особистісного розвитку, відзначаємо надання психологічної допомоги особистості одним з напрямків неформальної освіти дорослих.

У контексті проведеного аналізу праць вітчизняних науковців щодо духовно-морального розвитку особистості ми відзначили кілька напрямків, за якими вчені вивчають розвиток як перспективне вирішення актуальної проблеми. Отже, особистісний розвиток розглядається у процесах: 1) навчання; 2) виховання; 3) неформальної освіти; 4) психологічної практики.

Проаналізуємо поняття «особистість» і «розвиток» з точки зору психології та педагогіки, оскільки ці науки забезпечують провідну розвивальну діяльність. І. В. Зайченко визначає психологічне розуміння особистості як індивіда, що розвиває в собі свідомість і самосвідомість, формує власний розум і за його допомогою своє самостановлення у житті [5, с. 8]. Р. В. Павелків вказує, що у психологічній науці не існує загальноприйнятого визначення природи особистості, але стверджує, що, з'являючись на світ як індивід, людина включається в систему суспільних відносин і процесів, у результаті чого набуває особливої соціальної якості – стає особистістю. Це відбувається тому, що людина, включаючись у систему суспільних зв'язків, є суб'єктом – носієм свідомості, яка формується і розвивається у процесі діяльності [11]. С. Д. Максименко вважає, що особистість – це конкретний людський індивід з індивідуально виявленими своєрідними розумовими, емоційними, вольовими та фізичними властивостями. Особистість є соціальною істотою, суб'єктом пізнання, діячем суспільного розвитку [9, с. 51].

На думку І. В. Зайченка поняття «розвиток» з точки зору педагогіки означає «поступально-прогресивні, кількісні і якісні, психосоматичні й духовні зміни в організмі особистості, що здійснюються в результаті природного обміну речовин, а також залучення її до життєдіяльності, особливо в спеціально педагогічно організовані види соціально-позитивної діяльності, спілкування і стосунки» [5, с. 8]. С. П. Максимюк з педагогічної точки зору вважає розвиток особистості процесом і результатом її змін під впливом середовища, спадковості, навчання і виховання [10, с. 55–56]. З точки зору психології, розвиток особистості – це складний процес, в якому рівні розвитку постійно змінюються. Розвиток пізнавальних психічних процесів, емоцій і почуттів, волі, потреб, інтересів, ідеалів і переконань, свідомості та самосвідомості, здібностей, темпераменту і характеру, вмінь, навичок і звичок перебуває у складній міжетапній взаємодії [9, с. 58]. Розвиток особистості є процесом закономірної зміни особистості як системної якості індивіда в результаті його соціалізації [13, с. 331]. В «Акмеологічному словнику» за ред. О. Деркача розвиток особистості визначається як розвиток її світогляду, самосвідомості, відношення до дійсності, характеру, здібностей, психічних процесів, накопичення досвіду [4, с. 99–100].

Поняття «особистість» і «розвиток» ідентичні і в педагогіці, і в психології, оскільки для цих наук головним об'єктом дослідження є особистість людини, яка стала фокусом схрещення багатьох граней життя суспільства, у т.ч. і духовних [11], особистість, котра є носієм певних вищих якостей, які одвічно дані людині від природи і які вона повинна розвинути протягом свого життя, щоб розкрити та реалізувати свої можливості. При цьому людина має пройти шлях навчання та виховання, наслідуючи мораль суспільства.

Оскільки і розвиток, і навчання, і виховання є освітніми процесами, які здійснюються в педагогіці і психології, то детальніше розберемо поняття «навчання», «виховання», «освіта» та проаналізуємо погляди вчених щодо їх взаємодії та значення для розвитку особистості дорослої людини.

С. У. Гончаренко освіту визначає як духовне обличчя людини, що складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини [2, с. 241]. Про це писав В. О. Сухомлинський: «…Об'єкт нашої праці – найтонші сфери духовного життя особистості» [15, с. 1].

Отже, навчання – це складний, багатогранний соціально-психологічний процес. Тому не випадково навчання дорослої людини є об'єктом досліджень найрізноманітніших наук: філософії, соціології, психології, педагогіки та ін. [14, с. 72]. В «Українському педагогічному

словнику» С. У. Гончаренка поняття «навчання» трактується як цілеспрямований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини [2, с. 223]. Навчання дорослих розглядають з різних позицій: як основний вид освітньої діяльності, багатовимірний одночасно єдиний процес, що має безпосереднім предметом формування системи знань і вмінь, і в кінцевому підсумку – розвиток і виховання загалом [14, с. 73]. З психологічної точки зору С. В. Зінченко виявляє, що у навчанні реалізується високий ступінь свободи та вибору усіх параметрів навчального процесу [7, с. 112]. Також вона відзначає одну з психологічних основ навчання дорослих, яка полягає у визначенні можливостей і здібностей дорослих людей до навчання [6, с. 92].

С. П. Максимюк виховання розглядає «як управління процесом формування особистості. Управління може стати створенням сприятливих умов для всебічного розвитку» [10, с. 56]. Науковець стверджує, що «виховання збагачує свідомість, організовує діяльність, добирає та вдосконалює зміст роботи для розвитку і формування особистості, усуває негативні впливи, ізолює особистість від несприятливих для її формування й розвитку умов ... Виховання не тільки визначає розвиток, а й саме залежить від розвитку, воно постійно спирається на досягнутий рівень розвитку. Його завдання полягає в тому, щоб створити «зону ближнього розвитку» (Л. С. Виготський), яка б згодом перейшла в зону актуального розвитку. Отже, «виховання формує особистість, веде за собою розвиток, орієнтує на процеси, які ще не дозріли, але перебувають у стадії становлення» [10, с. 56]. Тож виховання як напрямок освітньої діяльності має за мету розвивати і формувати особистість.

Проаналізуємо надалі погляди вчених з педагогіки та психології щодо значення та місця навчання, виховання, освіти загалом та неформальної освіти і практичної психологічної діяльності зокрема, як одного з її напрямків у духовно-моральному розвитку особистості дорослої людини.

С. Д. Маскименко визначає проблему розвитку та виховання особистості такою, яка належить до найактуальніших соціальних аспектів суспільного життя. «Теорія психічного розвитку особистості у вітчизняній психології базується на визнанні того, що рушійні сили її розвитку виявляються у суперечностях між потребами, які постійно змінюються (ускладнюються) у діяльності людини, та реальними (такими, що не відповідають новим вимогам) можливостями їх задоволення. Подолання суперечностей у діяльності через оволодіння відповідними засобами її виконання (вміннями, способами, прийомами, знаннями) веде до розвитку і становить його суть», – вказує науковець. Та вважає, що провідну роль в оволодінні новими ефективними способами задоволення потреб відіграють навчання та виховання. «Відбір, розвиток і культивування потреб, що мають суспільну та особистісну цінність, є одним із центральних завдань формування особистості. Цей процес тривалий, відбувається впродовж усього свідомого життя людини й характеризується певними особливостями. У формуванні особистості дуже важливу роль відіграє наступність у навчанні та вихованні» [9, с. 57–58].

Вищенаведені погляди знаходять підтвердження та місце своєї реалізації в сфері неформальної освіти дорослих, оскільки вона дає можливість особистості розвиватися безперервно, протягом всього свідомого життя. Так, С. В. Зінченко вважає, що за психологічним значенням неформальна освіта спрямована на збагачення творчого потенціалу та всебічного розвитку особистості: «Адже, на якому б етапі життєвого і професійного шляху не знаходилася людина, вона ніколи не вважатиме себе остаточно сформованою особистістю і професіоналом. У цьому полягає важлива особливість індивідуального досвіду, самосвідомості, розвитку мислення особистості» [6, с. 91]. І робить висновок, що освіта дорослих «спрямована не тільки на теоретичну і практичну підготовку спеціаліста, але і на самоосвіту, самовиховання, і, в кінцевому результаті, – на стимулювання саморозвитку, оскільки «людина повинна керувати своїм життям і, не відкидаючи впливу інших, розраховувати на себе» [6, с. 92].

Схожим є твердження І. Д. Беха, який вважає достатньо обґрунтованим положення В. О. Сухомлинського про те, що науково організований виховний процес за своєю суттю є самовихованням і моральним саморозвитком [1, с. 155]. На думку С. П. Максимюка, самовиховання – це систематична і свідома діяльність людини, спрямована на вироблення і вдосконалення своїх позитивних якостей та подолання негативних [10, с. 45]. Крім того, саме «у постійній внутрішній роботі вихованця над собою, в «роботі душі» В. О. Сухомлинський вбачав сутність ефективної виховної діяльності педагога: «Якщо внутрішня морально-духовна

самодіяльність вихованця не розгортається, він буде глухим до правильних та емоційно найвиразніших повчань вихователя» [1, с. 155]. Зазначимо, що такий підхід до виховання особистості ще не став предметом освоєння сучасної теорії і педагогічної практики.

З вищеозначеними поглядами вчених співпадає думка С. М. Хатунцевої щодо якісних перетворень, удосконалення розумових та духовних потенцій особистості, розгортання її індивідуальності: «Теорія особистісного росту й саморозвитку заснована на ідеях про позитивну природу людини, цінність кожної особистості, її індивідуальних особливостей. У цих умовах виникає необхідність виховання особистості, здатної не тільки на репродуктивну діяльність, але й на перебудову сформованих стереотипів, готової до регулярної самоосвіти, постійного самовиховання та саморозвитку» [16].

Свою думку щодо виховання особистості як освітнього процесу висловлює О. М. Кобернік. Згідно з її словами, забезпечення умов для повноцінного фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку особистості, формування людини, що здатна жити у відкритому суспільстві, передбачає перехід від навчально-дисциплінарної моделі організації педагогічного процесу до моделі особистісно-розвивальної. Реалізація такої моделі вимагає пошуку і впровадження сучасних технологій організації виховного процесу [8]. Така модель, на нашу думку, може ефективно реалізовуватись в системі неформальної освіти, де фахівці-педагоги виконують ролі тренерів, наставників, фасилітаторів, консультантів, психологів, психотерапевтів тощо.

Як вважає Е. І. Гусейнова, заклади чи організації, що займаються неформальною освітою, перебувають поза межами організованих освітніх закладів та, зазвичай, не присуджують кваліфікацій і не проводять формального оцінювання навчальних досягнень учасників [3]. У цьому секторі найчастіше застосовують інноваційні підходи, апробують новаторські методики та технології навчання, а до сфери неформальної освіти належать індивідуальні заняття під керівництвом тренерів чи репетиторів, тренінги та короткотермінові курси, що переслідують практичні короткострокові цілі [3]. Отже, в рамках неформальної освіти може здійснюватись психологічна діяльність, що спрямує дорослу людину до особистісного розвитку.

Практична діяльність психолога спрямована на психологічну просвіту, профілактичну діяльність, психодіагностику, консультування, корекційно-відновлювальну та розвивальну роботу. Крім того, основні класичні напрями роботи практикуючого психолога ідентичні з напрямками роботи педагога в неформальній освіті дорослих та схожі з ними за формами, методами і спрямованістю. Наприклад, і педагог-андрагог в неформальній освіті дорослих, і практикуючий психолог можуть проводити свою діяльність як в групі (семінари, групове обговорення), так й індивідуально (консультації), здійснювати її як в пасивній формі (лекції, тести, опитування), так і в активній (круглі столи, рольові ігри, тренінги, дискусії). Завдяки психологічній допомозі доросла людина може отримати поштовх на розвиток своєї особистості, натхнення на розвиток своїх вищих якостей.

Практикуючий психолог, безпосередньо працюючи з людьми, вміє впливати на їх життя, на зміну життєвої ситуації рекомендаціями, консультаціями, підведенням до освідомлення. Аналіз теоретичних джерел та методології надання психологічної допомоги особистості, проведений В. Г. Панком, визначив психологічну практику як одну з специфічних форм соціальної і духовної практики людини (суб'єкта психологічної практики), що спрямована на внесення змін у поведінку і внутрішній світ іншої особистості (об'єкта психологічної практики), її ставлення, наміри, світогляд, індивідуальний розвиток та соціальні зв'язки [12, с. 20].

Отже, в результаті проведеного аналізу праць вітчизняних вчених, зокрема педагогів і психологів, щодо розвитку особистості під час навчання і виховання визначено, що науковці наголошують на проблемах духовного і морального розвитку людини і вказують на те, що особистість під час навчально-виховного процесу морально розвивається, але духовний розвиток особистості повною мірою здійснюється тільки під час самовдосконалення, в умовах неформальної освіти та в процесі психологічних практик.

Аналіз проблем духовно-морального розвитку особистості дорослої людини довів, що нині в освіті спостерігається втрата справжніх цілей розвитку, а разом з цим і цілей виховання. Ефективним особистісний розвиток, як безперервний процес, стане тільки тоді, коли сама людина буде прагнути до морального і духовного саморозвитку і самовиховання, щоденно

здійснюватиме внутрішню роботу над собою щодо «вдосконалення своїх позитивних якостей та подолання негативних», тобто буде виконувати «роботу душі».

Однак такий підхід до виховання особистості ще не став предметом освоєння сучасної теорії і педагогічної практики. Проте в умовах неформальної освіти можна не тільки навчати дорослих грамотності в широкому сенсі або нової професії, здійснювати перепідготовку або підвищувати кваліфікацію, «вписувати» особистість в соціум, змінюючи її, а й цілеспрямовано скеровувати психолого-педагогічну діяльність на розвиток духовно-моральних якостей особистості, які одвічно дані людині від природи, на розвиток її духовності, допомагати розкривати їй внутрішній світ, щоб особистість, відчувши своє справжнє «Я», змогла стати повноцінною і досконалою та гармонійно будувати відкрите щасливе суспільство. Тобто, з кожної людини починається суспільство і кожна особистість здатна його змінити на краще, насамперед змінюючи на краще саму себе. А практикуючий психолог, чию діяльність можна розглядати таку, що здійснюється в межах неформальній освіті, може спрямувати особистість на її духовно-моральний розвиток.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Психологія духовності В. О. Сухомлинського: спроба методологічної рефлексії / І. Д. Бех // В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів / упоряд. О. В. Сухомлинська та ін. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – С. 150–167.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
3. Гусейнова Е. І. Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти / Е. І. Гусейнова, Ю. М. Лукянова // Педагогические науки: Стратегические направления реформирования системы образования – Сумський національний аграрний університет, 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/-Pedagogica/4_106261.doc.htm
4. Деркач А. А. Акмеологический словарь – 2-е изд. – М.: Изд-во РАГС, 2005. – 161 с.
5. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посібник для студентів вищих пед. навч. закладів. – 2-е вид. / І. В. Зайченко. – К.: Освіта України; КНТ, 2008. – 528 с.
6. Зінченко С.В. Неформальна освіта дорослих: психологічний контекст / С. В. Зінченко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Серія: Педагогіка. – 2014. – №. 1. – С. 87–93.
7. Зінченко С. В. Соціально-психологічні аспекти технологій освіти дорослих / С. В. Зінченко // Сучасні технології освіти дорослих: посібник. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – С. 103–135.
8. Коберник О. М. Організація виховного процесу на засадах психолого-педагогічного проектування / О. М. Кобернік // Педагогические науки. Серия: Методологические основы воспитательного процесса. [Електронний ресурс] – 2010. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66947.doc.htm. Дата доступу 14.04.2015.
9. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посібник / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
10. Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посібник. / С.П. Максимюк – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
11. Павелків Р. В. Загальна психологія: підручник / Р. В. Павелків. – К.: Кондор, 2009. – 576 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://libfree.com/145241114-psihologiyazagalna_psihologiya__pavelkiv_rv.html.
12. Панок В. Г. Теоретико-методологічні засади розвитку практичної психології в Україні: автореф. дис. … д-ра. психол. наук / В. Г. Панок. – К., 2011. – 28 с.
13. Петровский А. В. Психологический словар. – 2-е изд., испр. и доп. / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
14. Сігаєва Л. Є. Сутність і характеристика технологій навчання дорослих / Л. Є. Сігаєва // Сучасні технології освіти дорослих: посібник. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – С. 70–102.
15. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский // Сто советов учителю (в сокращении). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.klex.ru/bap.
16. Хатунцева С. М. Саморозвиток як компонент самовдосконалення вчителя / С. М. Хатунцева // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. – Вип. 45. – С. 168–179.

LITERATURE

1. Bex I.D. Psyxologiya duxovnosti V.O. Suxomlynskogo: sproba metodologichnoyi refleksiyi [The psychology of spirituality V. A. Sukhomlinsky: an attempt of methodological reflection]. V. O. Suxomlynskyj u rozdumax suchasnyx ukrayinskyx pedagogiv: monograf. / up. O.V. Suxomlynska ta in. - Lugansk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2012. – Pp. 150-167.
2. Goncharenko S.U. Ukrayinskyj pedagogichnyj slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. K.: Lybid, 1997. – 375 p.

3. Gusejnova E.I., Lukyanova Yu.M. Neformalna osvita yak vazhlyvyj element bezperervnoyi osvity [Non-formal education as an important element of lifelong education]. Pedagogychesky`e nauky: Strategycheskye napravlenyya reformyrovanyya systemы obrazovanyya – Sumskyj nacionalnyj agrarnyj universytet, 2012. – Available: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/-Pedagogica/4_106261.doc.htm (accessed 09.10.2015).
4. Derkach A.A. Akmeologicheskij slovar [Acmeological dictionary]. pod obshh. red. Derkacha A.A. // Akmeologicheskij slovar.2-e izd.– M. : Izd-vo RAGS, 2005. - 161 p. (In Russ.).
5. Zajchenko I.V. Pedagogika [Pedagogy]. Navchalnyj posibnyk dlya studentiv vyshhyx ped. navch. zakladiv, 2-e ed. – K. : «Osvita Ukrayiny`», «KNT», 2008. – 528 p.
6. Zinchenko S.V. Neforma`na osvita doroslyx: psyxologichnyj kontekst [Non-formal adult education: the psychological context]. Pedagogichni innovaciyi: ideyi, realiyi, perspekty`vy`. Ser. Pedagogika. – 2014. – Vol. 1. – Pp. 87-93.
7. Zinchenko S.V. Socialno-psyxologichni aspekty texnologij osvity doroslyx [Socio-psychological aspects of technology adult education]. Suchasni texnologiyi osvity doroslyx: posib. – Kirovograd: Imeks-LTD, 2013. – Pp. 103 – 135.
8. Kobernyk O.M. Organizaciya vyxovnogo procesu na zasadax psyxologo-pedagogichnogo proektuvannya [The organization of educational process on the basis of psycho-pedagogical design]. Pedagogicheskie nauki. Ser. Metod. osnovy vospit. processa. – 2010. – Available: http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66947.doc.htm. (accessed 14.04.2015).
9. Maksymenko S.D. Zagalna psyxologiya [General psychology]. Navch. posibnyk. – K.: Centr uchbovoyi literatury, 2008. – 3 ed., rev. and ad. – 272 p.
10. Maksymyuk S.P. Pedagogika [Pedagogy]. Navch. posibnyk. – K.: Kondor, 2005. – 667 p.
11. Pavelkiv R.V. Zagalna psyxologiya [General psychology]. Zagalna psyxologiya: pidruch. -K.: Kondor, 2009. – ed. 3, ad. –576 p. – Available: http://libfree.com/145241114-psihologiyazagalna_psihologiya__pavelkiv_rv.html (accessed 14.03.2016).
12. Panok V.G. Teoretyko-metodologichni zasady rozvytku praktychnoyi psyxologiyi v Ukrayini. Avtoref., dok. psyx. n. [Theoretical and methodological basis for the development of practical psychology in Ukraine. Doc.psych.sci. author.] In-t psyxologiyi imeni G.S. Kostyuka NAP Ukrayiny`. - K. -2011. – 28 p.
13. Petrovskij A.V. Psihologicheskij slovar [Psychological dictionary]. M.: Politizdat - 1990. – 2 ed., rev. and ad. – 494 p. (In Russ.).
14. Sigayeva L.Ye. Sutnist i xarakterystyka texnologij navchannya doroslyx [The essence and characteristics of technologies for adult learning]. Suchasni texnologiyi osvity doroslyx: posib. – Kirovograd: Imeks-LTD, 2013. – Pp. 70 – 102.
15. Suhomlinskij V.A. Sto sovetov uchitelju [One hundred tips for teacher] – Available: http://www.klex.ru/bap. (accessed 25.08.2015). (In Russ.).
16. Xatunceva S.M. Samorozvytok yak komponent samovdoskonalennya vchytelya [Self-development as a component of self-improvement of teachers]. Pedagogika ta psy`xologiya: zb.nauk.pr. –Xarkiv: XNPU im. G. S. Skovorody`, 2014 – Vol. 45 – Pp. 168 – 179. – Available : http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/psyped/article/view/1413 (accessed 23.03.2015).

УДК 37.091.39

О. В. ТОЛСТОВА

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ ХОЛІСТИЧНОГО ПІДХОДУ В ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Досліджено взаємозв'язок проблем холізму та гуманітарності шляхом зіставлення відповідних освітніх парадигм. Розкриті особливості сучасного новаторського напряму «холістична педагогіка», в межах якого розробляється концепція цілісної освіти. Розглянуто ідеї гуманітаризації через призму формування холістичного уявлення про навколишній світ і людину. Визначено мету, зміст і результат цілісної освіти та гуманітаризації освіти як процесів, пов'язаних із спеціально організованою діяльністю. Проведено аналіз особливостей змісту обох процесів у контексті їх гуманістичної спрямованості. Представлено деякі напрями використання ідей холістичного підходу в гуманітаризації шкільної освіти з позиції рівноваги, включеності кожного та зв'язку як основних принципів холістичної освіти.

***Ключові слова**: холізм, цілісність, гуманітарність, гуманітаризація, холістичний підхід, освіта, особистість.*

О. В. ТОЛСТОВА

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХОЛИСТИЧЕСКОГО ПОХОДА В ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследована взаимосвязь проблем холизма и гуманитарности путем сопоставления соответствующих образовательных парадигм. Раскрыты особенности современного новаторского направления «холистическая педагогика», в рамках которого разрабатывается концепция целостного образования. Рассмотрены идеи гуманитаризации через призму формирования холистического представления об окружающем мире и человеке. Выделены цели, содержание и результат целостного образования и гуманитаризации образования как процессов, связанных со специально организованной деятельностью. Проведен анализ особенностей содержания обоих процессов в контексте их гуманистической направленности. Представлены некоторые направления использования идей холистического подхода в гуманитаризации школьного образования с позиции равновесия, включенности каждого и связи в качестве основных принципов холистического образования.

***Ключевые слова**: холизм, целостность, гуманитарность, гуманитаризация, холистический подход, образование, личность.*

O. TOLSTOVA

PROBLEM OF USING HOLISTIC APPROACH TO THE HUMANITARIZATION OF SCHOOL EDUCATION

This article analyses the relationship of holism and humanitarian problems by comparing the educational paradigms developed. It focuses on the features of modern innovative directions "holistic pedagogy" in which the concept of holistic education is being developed. The idea of humanitarization through the formation of a holistic view of natural world and man is discussed. The objectives, content and the result of a holistic education and humanitarization of education as processes associated with specially organized activities are determined. The analysis of the specific content of both processes in the context of their humanistic orientation is carried out. Practical use of the ideas of holistic approach to the humanitarization of the school from a position of equilibrium, the imporatce of everybody and communication as the basic principles of holistic education are pesented.

***Key words**: holism, integrity, humanitarian, humanitarization, holistic approach, education, personality.*

Соціокультурні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві завдяки зростанню значимості людського фактора, посилюють науковий інтерес до проблеми взаємодії різних культур та їх взаємопроникнення в освітній простір. Важливого значення при цьому набуває орієнтація змісту шкільної освіти на гуманітаризацію, що передбачає комплексне поєднання гуманітарних, природничо-наукових ы технічних знань як сукупності цілісних знань про людину [5, с. 13]. Останнє зумовлює потребу використання методологічного принципу холізму (грец. holos; англ. holism – увесь, цілий) в змісті гуманітаризованого освітнього процесу, пов'язаного з навчанням цілісної особистості та забезпеченням цілісного розвитку її можливостей у всіх сферах життя [12, с. 793].

Аналіз наукової літератури свідчить, що питання цілісності розглядали мислителі різних часів (Г. Гегель, Е. Гусерль, І. Кеплер та ін.). Ідеї цілісності зустрічаються у соціальній філософії (Е. Дюркгейм, Н. Луман та ін.), філософії науки (тези Дюгема-Куайна та Куна-Фейєрабенда) та різних сучасних філософських підходах (інтегративний, особистісний, синергетичний, системний тощо).

Холізм, як когнітивний прийом, достатньо широко використовується в психології (М. Даймонд [6], В. Деглін), біології й медицині (А. Майєр-Абіх, Дж. Холдейн), фізиці (В. Корнілов, Г. Степп). Проблемі цілісності в педагогіці присвячено дослідження вітчизняних (О. Дубасенюк, О. Вознюк [7], Т. Поплавська [13]) і зарубіжних (Г. Гарднер, Д. Міллер [11] та ін.) вчених.

Активний розвиток ідей холізму сприяв створенню холістичної педагогіки – сучасного новаторського напряму, в межах якого розробляється концепція холістичної (цілісної) освіти. Однак питання застосування методологічного принципу холізму в гуманітаризованому освітньому процесі вивчено недостатньо.

Метою статті є окреслення можливостей використання ідей холістичного підходу в проблемі гуманітаризації шкільної освіти.

Історична традиція підтверджує тісний взаємозв'язок проблем холізму та гуманітаризації, основні позиції яких беруть початок в гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) [9, с. 112], а відтак, зорієнтовані на людину як неповторну унікальну цілісність.

У холістичній філософії проблема цілісності є найвищою категорією, що синтезує суб'єктивне й об'єктивне, матеріальний і духовний світи та є останньою реальністю буття. Південноамериканський філософ Я. Сметс, який вперше запровадив термін «холізм» (1926 р.), висунувши формулу: «Ціле більше за суму його частин», виразом холізму вважав процес еволюцій, що породжує нові об'єкти як цілісності. Отже, за холістичного підходу (англ. holistic – цілісний, цілий), що вживається для окреслення цілісного органічного розуміння явищ [12, с. 793], людська особистість стає вищою формою цілісності та розглядається як складна психічна система зі своєю структурою та внутрішньою будовою [16, с. 160]. Відповідно гуманітарність (лат. humanitas – людська природа, освіченість; людство), від якої походить проблема гуманітаризації, зорієнтована на розвиток людини як соціокультурної істоти природи й суспільства [10, с. 13].

Ідеї холізму й гуманітарності в педагогічній науці, що набули важливого значення в другій половині XX ст. завдяки їх спрямованості на подолання технократичних традицій, сприяли переорієнтації освіти на людину як істоту соціальну та духовну [1, с. 34]. Зокрема, холістична парадигма освіти спирається на ідеї концепції «ноосферної освіти», що поєднує природоорієнтовані й персоноцентриські педагогічні підходи та ґрунтується на досягненнях і напрацюваннях гуманітарного знання (філософської антропології, філософії життя, екзистенціалізму та ін.) як центральної ідеї гуманітарності, а відтак, гуманітаризації освіти [13]. При цьому, враховуючи той факт, що гуманітарне знання, на відміну від наукового, завжди відкрите й потребує розвитку, принциповою особливістю гуманітарної парадигми є визнання складності, суперечливості, невичерпності й постійної мінливості людського в людині [10, с. 14].

Для представлення можливостей використання проблеми цілісності в гуманітаризації ефективним вважаємо вивчення взаємозв'язку холістичної освіти та гуманітаризації освіти як процесів, пов'язаних із спеціально організованою діяльністю. Системний підхід до розгляду їх сутності дозволяє визначити мету, зміст і результат цих процесів, аналіз та зіставлення яких дасть можливість окреслити напрями використання цілісного (холістичного) підходу в змісті гуманітаризованого освітнього процесу.

Холістична педагогіка, як сучасний новаторський напрям у педагогічній науці, пов'язаний з основоположними джерелами сенсу і прагне обєднати кожну особистість з тим оточенням, з якого з'являється сенс: фізичний світ, біосфера, сімя, місцева історична спільність, культура, релігія і Космос [8, с. 227]. Відтак, метою холістичної освіти стає розвиток дитячої креативності, уяви, самопізнання, співчуття, соціальних навичок і емоційного здоровя [17, с. 153]. Метою гуманітаризації освіти є формування особистісної зрілості учнів та розвиток їхніх творчих здібностей в процесі активізації загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання [2, с. 77].

Орієнтація проблем холізму та гуманітаризації в освіті на формування і різнобічний творчий розвиток особистості в усьому різноманітті їх зв'язків і відносин з навколишнім світом дає можливість розглядати зміст обох процесів у їх взаємозв'язку. Так, зміст холістичної освіти розкривається завдяки її принципам, які найбільш повно в своїй книзі «Холістична освіта. Педагогіка передчуття» (Торонто, 1990) проаналізував прибічник цілісного підходу Д. Міллер [11]. До головних принципів холістичної освіти канадський педагог відніс рівновагу, включеність кожного і зв'язок.

Принцип рівноваги в холістичній освіті передбачає гармонійне поєднання розумового розвитку з емоційним, фізичним, естетичним, творчим (креативним) і духовним [11]. Враховуючи ще, що людина з холістичної точки зору є істотою насамперед духовною і душевною, а вже потім матеріальною, прибічники засад цілісної педагогіки акцентують важливість культивування духовності, що не підпорядкована винятково релігійному розумінню, а має більш загальне значення й постійно еволюціонує. З позиції єдності, нерозривності й пріоритету духовності холістична школа наголошує на тому, що світ є динамічним балансом різних сил (світла й тіні, радості й страждання, розуму й матерії, гуманного й негуманного тощо) [8, с. 226].

Реалізація зазначеного принципу передбачає врахування індивідуальних особливостей школярів, зокрема, вивчення проблеми міжпівкулевої асиметрії, оскільки гармонійний розвиток особистості неможливий без одночасної взаємодії лівої півкулі головного мозку, яка відповідає за засвоєння академічних знань з правою, що керує творчою діяльністю (відчуттям ритму, нахилами до малювання та ін.) [6, с. 125.].

Зміст гуманітаризації освіти в контексті вказаного принципу спрямований на подолання вузькості та однобокості мислення учнів шляхом включення гуманітарної домінанти в усі компоненти освітнього процесу [14, с. 72]. Такий підхід передбачає посилення емоційних компонентів навчання завдяки насиченню суспільно-гуманітарних, природничо-математичних і технічних дисциплін культурологічною, людською й світоглядною проблематикою.

Враховуючи зазначене, принцип рівноваги через призму ідей холізму та гуманітаризації вимагає зміни акцентів змісту шкільної освіти стосовно її зближення з культурою, а також орієнтації на проблему гармонійного розвитку цілісної особистості. Отже, важливим напрямом реалізації ідей холізму в проблемі гуманітаризації освіти вважаємо використання вчителем концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини (Д. Боуген, М. Даймонд [6, с. 125]), сутність якої полягає у відборі таких видів навчальної діяльності, що сприяють активній, збалансованій роботі обох півкуль [3, с. 62], тобто, гармонійному поєднанню абстрактно-логічного й просторово-образного сприйняття навколишнього середовища.

Здійснення цього напряму можливе за рахунок використання гуманітарного потенціалу (культурно-історичного, ціннісно-інтегративного, морально-етичного, емоційно-оцінного, еколого-перетворювального, психолого-рефлексивного, естетико-ціннісного, креативно-діяльнісного) кожної навчальної дисципліни [5, с. 14], а також різних методів (метод парадоксів, метод софізмів, метод потенційно творчих задач, метод «Якби...», метод придумування, метод образного бачення та ін.), методичних прийомів (задач і кросвордів з гуманітарним змістом, «бліц»-ігор («Вчена рада», «Пантоміма», «Пошта» тощо) та засобів (музичного супроводу, образотворчого мистецтва, літературної мови) гуманітаризації освіти на певних етапах заняття згідно з діагностично поставленими педагогічними цілями. При цьому гуманітарно орієнтований матеріал не тільки допомагає задіяти одночасну роботу обох півкуль мозку, а й активізує емоційний центр в лімбічній системі мозку (тій частині, яка контролює емоції), що сприяє створенню нових зв'язків між емоціями та інформацією, а отже, швидкому та тривалому запам'ятовуванню необхідного матеріалу [6, с. 127].

Таким чином, використання концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку – ефективний напрям реалізації ідей холістичного підходу в змісті гуманітаризованого освітнього процесу, що сприяє всебічному розвитку здібностей учня, духовному і моральному його становленню.

Важливу роль у холістичній філософії відіграє проблема соціалізації особистості. Відтак, значимим принципом цілісної освіти стає включеність кожного, що передбачає побудову навчально-виховного процесу на основі діалогічності, партнерства, спільного творення, співпраці та взаємоповаги між його учасниками [11]. Орієнтація змісту освіти на розвиток інтелектуальних здібностей учня природним способом через пізнання світу, індивідуальний темп навчання, відсутність змагань за оцінки й звання, а також розмитість меж між спеціально організованими заняттями і повсякденною життєдіяльністю в холістичній школі сприяють створенню середовища емоційної комфортності та взаємодопомоги, в якому дитина має можливість найбільш ефективно розвивати свій потенціал [13].

Зазначений принцип реалізується завдяки застосуванню певних стратегій (громадсько орієнтованого навчання, професійно орієнтованого навчання, відкритого навчання, проектного навчання, спільного пошуку глибинного значення тощо), центральною ідеєю яких є діалогове спілкування як важливий чинник соціалізації особистості [8, с. 228].

Проблема гуманітаризації освіти відображає зростання ролі й значення людських відносин та взаємного прийняття учасників навчального процесу [4, с. 336.], тож її зміст у контексті зазначеного принципу передбачає «олюднення» міжособистісних відносин всіх учасників навчально-виховного процесу. Цей підхід вимагає орієнтації методичного інструментарію вчителя на розвиток особистості як суб'єкта творчої праці, пізнання й спілкування, зокрема, використання інноваційних методів (комунікативний, групової взаємодії, проблемно-культурознавчий, ігровий,

проектний та ін.) й діалогічних форм (урок-діалог, урок-диспут, урок-круглий стіл, урок-прес-конференція, урок-проблемний стіл тощо) навчання.

Отже, принцип включеності кожного у контексті проблем холізму та гуманітарності в шкільній освіті полягає в орієнтації способу викладання навчального матеріалу на діалогічність як важливу концептуальну характеристику обох процесів, що передбачає зменшення частки інформаційно-узагальнюючого й актуалізацію проблемно-діалогового методу. При цьому ефективним напрямом реалізації ідей холізму в гуманітаризації освіти вважаємо використання варіативних технологій, зорієнтованих на взаємопристосування учнів і вчителів у процесі відкритого творчого пізнання світу у доброзичливій атмосфері.

Таким чином, проблема використання варіативних технологій як важливий напрям реалізації ідей холістичного підходу в змісті гуманітаризованого освітнього процесу, на нашу думку, сприятиме вихованню здорової, цілісної, зацікавленої, допитливої особистості, здатної до навчання в різноманітних мінливих ситуаціях.

Принцип зв'язку, що є наступним в холістичній освіті, вимагає використання в навчально-виховному процесі знань, заснованих на досвіді людини (досвід широкий, відкритий і необмежений, як життя) [7, с. 4], глибоке усвідомлення якого відбувається за рахунок прямого, активного експериментального зв'язку шкільного навчального матеріалу з життєвими процесами. При цьому основною засадою холістичної педагогіки є тісний зв'язок усіх навчально-виховних впливів з комплексом елементів, що становлять особистісну, соціально-економічну, культурну, екологічну сфери як на національному, так і глобальному рівнях. Реалізація зазначеної ідеї стає можливою лише за умови застосування міждисциплінарного підходу, що, на відміну від механічного споживацького сприйняття, забезпечує глибинніший спосіб пізнання світу [8, с. 227].

Зміст гуманітаризації освіти в контексті цього принципу орієнтується на підвищення рівня взаємодії гуманітарної та природничо-наукової сфер досліджень шляхом синтезу в навчально-виховному процесі гуманітарних, природничо-математичних і технічних знань. Зазначена взаємодія здійснюється через надання особистісного смислу навчального матеріалу, що сприяє формуванню в учнів знань, умінь і навичок аналізувати, продукувати та творчо використовувати гуманітарний потенціал предметів у різних сферах життя [14, с. 71].

З урахуванням зазначеного принцип зв'язку, з позиції цілісності та гуманітаризації шкільної освіти, передбачає зміну характеру пізнавальної діяльності щодо пояснення змісту на його розуміння (переживання смислів) за рахунок взаємозв'язку змісту навчальних предметів та їх максимального наближення до потреб учнів (прикладний і практичний характер знань). Такий підхід досягається шляхом використання різних об'єднуючих підходів (мультидисциплінарного, міждисциплінарного й трансдисциплінарного), а відтак, інтегрованого навчання, що вважаємо наступним напрямом реалізації ідей холізму в проблемі гуманітаризації шкільної освіти.

Так, за мультидисциплінарного підходу зміст навчального предмета розширюється знаннями з різних наук, що дає можливість використовувати не тільки гуманітарний потенціал предметів (завдання з історичним змістом, розповіді про роль вчених, уривки з художніх та музичних творів, репродукції картин та ін.), а й інформацію з суміжних наук (зокрема, природничо-наукового характеру), зумовлює отримання ґрунтовнішого знання та створення в учня природного інтересу до навчання [11].

Міждисциплінарний підхід побудований на основі зінтегрованого змісту кількох навчальних дисциплін, об'єднаних однією темою або проблемою [2, с. 210]. Використання при цьому інтегрованих, міжпредметних, бінарних та різноманітних нестандартних уроків (уроки-творчі звіти, уроки-конкурси, уроки-рольові ігри, уроки-екскурсії), що проводяться учителями-предметниками спільно, на нашу думку, сприяє опануванню значного за обсягом навчального матеріалу в його цілісності та формуванню міцних, усвідомлених міжпредметних зв'язків.

Вивчення актуальних проблем, що стоять перед людською цивілізацією (збереження духовних цінностей, охорона навколишнього середовища, необхідність нового ставлення до природи тощо), вимагає здійснення широкого інтегрованого підходу в змісті освіти. Відтак, використання трансдисциплінарного підходу, що передбачає поєднання змісту багатьох предметів навколо великої соціально значимої теми сприятиме цілісному усвідомленню глобальних проблем, вихованню бережливого ставлення до природи й турботливого до один одного [11].

Отже, інтегроване навчання є дієвим напрямом реалізації ідей холістичного підходу в змісті гуманітаризованого освітнього процесу, що забезпечує розвиток глибоких і дієвих знань,

розумових операцій та досвіду творчої діяльності особистості. Гуманістично орієнтований зміст обох процесів підтверджує їх тісний звязок і може бути взаємозбагачений та доповнений один одним в межах цілісного гуманітаризованого навчально-виховного процесу.

Результатом холістичної освіти є виховання більш успішного й здорового, насамперед душевно і духовно, покоління [13], тоді як гуманітаризація освіти орієнтується на зростання творчої активності учнів, що проявляють прагнення до пізнання багатоманітних аспектів культури та встановлення гармонійних відносин з навколишнім світом [10, с. 13].

Використання холістичного підходу в змісті гуманітаризованого освітнього процесу завдяки гармонійній взаємодії всіх компонентів педагогічної системи (структурного, функціонального, гностичного, проектувального, конструктивного, організаторського, комунікативного) протягом усього періоду навчання сприятиме глибинному всебічному розвитку можливостей особистості в усіх сферах її життя.

Подальшого вивчення потребує ряд питань, пов'язаних з науковою розробкою поняттєвого апарату, пошуком та апробацією нових форм і методів гуманітаризації у цілісному навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борытко Н. М. Введение в педагогику толерантности: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончеренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Демьяненко И. Ю. Гуманитаризация обучения геометрическому черчению студентов художественно-графического факультета : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / И. Ю. Демьяненко. – М., 2003. – 162 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Добрускін М. Гуманізація як стратегічний напрям технічної освіти / М. Добрускін // Рідна школа. – 2001. – № 12. – С. 13–16.
6. Драйден Г. Революція в навчанні; пер. з англ. М. Товкало / Г. Драйден, Дж. Вос. – Львів: Літопис, 2011. – 541 с.
7. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні орієнтири розвитку людини: інтегративний підхід / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 49. – С. 3–11.
8. Заболотна О. Холістична педагогіка як теоретичне джерело шкільної альтернативної освіти / О. Заболотна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2012. – Вип. 41. – С. 224–230.
9. История зарубежной психологии (30–60-е годы XX века): сборник / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1986. – 344 с.
10. Мацкайлова О. А. Гуманитарность и гуманитаризация образования / О. А. Мацкайлова // Образование и наука. – 2008. – № 5 (53). – С. 11–17.
11. Миллер Д. Холистическое образование: Педагогика предчувствия. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://ps.1september.ru/articlef.php?ID=200205007
12. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
13. Поплавская Т. Н. Холистическая парадигма образования как возможность выхода из антропологического кризисна / Т. Н Поплавская. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:www.sworld.com.ua/index. php/ru/philosophy-and-philology-113/philosophy-of-education-113/16834-113-0509.
14. Сікорський П. І. Принципи кредитно-модульної технології навчання / П. І. Сікорський // Вища школа. – 2004. – № 4. – С. 69–76.
15. Філософський енциклопедичний словник: довідкове видання / В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов та ін. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
16. Philosophical Sources of Holistic Education // Turkish journal of Values Education. – 2005. – № 3 (10). – P. 150–161.

REFERENCES

1. Borytko N. M. Vvedenie v pedagogiku tolerantnosti [Introduction to tolerance pedagogics]: ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov / N. M. Borytko, I. A. Solovtsova, A. M. Baibakov. – Volgograd: Izd-vo VGIPK RO, 2006. – 80 s.
2. Honcharenko S. U. Ukrayinskyy pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary] / S. U. Honcherenko. – K.: Lybid, 1997. – 376 s.

3. Demyanenko I. Yu. Gumanitarizatsiya obucheniya geometricheskomu chercheniyu studentov khudozhestvenno-graficheskogo fakulteta: dis. … kand. ped. nauk: 13.00.02 [Humanitarization of training in geometrical drawing of students of art and graphic faculty. Ph.D. dis.] / I. Yu. Demyanenko. – M., 2003. – 162 s.
4. Dychkivska I. M. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi [Innovative educational technology]: navch. posibnyk / I. M. Dychkivska. – K.: Akademvydav, 2004. – 352 s.
5. Dobruskin M. Humanizatsiya yak stratehichnyy napryam tekhnichnoyi osvity [Humanization as the strategic direction of technical education] / M. Dobruskin // Ridna shkola. – 2001. – # 12. – S. 13–16.
6. Drayden H. Revolyutsiya v navchanni [The revolution in education] [per. z anhl. M. Tovkalo] / H. Drayden, Dzh. Vos. – Lviv: Litopys, 2011. – 541 s.
7. Dubasenyuk O. A. Psykholoho-pedahohichni oriyentyry rozvytku lyudyny: intehratyvnyy pidkhid [Psycho-pedagogical orientation of the person: an integrative approach] / O. A. Dubasenyuk, O. V. Voznyuk // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. – 2010. – # 49. – S. 3–11.
8. Zabolotna O. Kholistychna pedahohika yak teoretychne dzherelo shkilnoyi alternatyvnoyi osvity [Holistic education as a theoretical source of alternative education school] / O. Zabolotna // Psykholoho-pedahohichni problemy silskoyi shkoly: zb. nauk. prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny. – 2012. – Vyp. 41. – S. 224–230.
9. Istoriya zarubezhnoi psikhologii (30-60-e gody XX veka) [The history of foreign psychology (30-60-ies of XX century)]: sbornik / pod red. P. Ya. Galperina, A. N. Zhdan. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1986. – 344 s.
10. Matskailova O. A. Gumanitarnost i gumanitarizatsiya obrazovaniya [Humanities and humanization of education] / O. A. Matskailova // Obrazovanie i nauka. – 2008. – № 5 (53). – S. 11–17.
11. Miller D. Kholisticheskoe obrazovanie: Pedagogika predchuvstviya [Holistic Education: Pedagogy apprehension] [Elektronnii resurs]. – Rezhim dostupa: http://ps.1september.ru/article.php?ID=200205007.
12. Noveishii filosofskii slovar [Newest Philosophical Dictionary] / sost. A. A. Gritsanov. – Mn.: Izd. V. M. Skakun, 1998. – 896 s.
13. Poplavskaya T. N. Kholisticheskaya paradigma obrazovaniya kak vozmozhnost vykhoda iz antropologicheskogo krizisa [Holistic paradigm of education as a way out of the anthropological crisis] / T. N. Poplavskaya [Elektronnii resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-113/philosophy-of-education-113/16834-113-0509.
14. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii [Modern educational technology]: ucheb. posobie / G. K. Selevko. – M.: Narodnoe obrazovanie, 1998. – 256 s.
15. Sikorskyy P. I. Pryntsypy kredytno-modulnoyi tekhnolohiyi navchannya [Principles of credit-modular technology education] / P. I. Sikorskyy // Vyshcha shkola. – 2004. – # 4. – S. 69–76.
16. Filosofskyy entsyklopedychnyy slovnyk: dovidkove vydannya [Encyclopedic Dictionary of Philosophy: reference book] / V. I. Shynkaruk, Ye. K. Bystrytskyy, M. O. Bulatov ta in. – K.: Abrys, 2002. – 742 s.
17. Philosophical Sources of Holistic Education // Turkish journal of Values Education. – 2005. – № 3(10). – P. 150–161.

АВТОРИ НОМЕРА

АВЕРІНА Катерина Сергіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького
АЛЕКСАНДРОВА Наталія Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету міжнародної економіки та менеджменту Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана
БАЛИК Тетяна Михайлівна	аспірантка кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) ім. В. Гнатюка
БАРТОШ Ірина Антонівна	асистент кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства та перекладознавства Чернівецького національного університету (ЧНУ) ім. Ю. Федьковича
БОЙЧУК Алла Петрівна	старший викладач кафедри іноземних мов Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника
ВІКОВИЧ Роксоляна Ігорівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
ГАЛІВ Микола Дмитрович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри нової та новітньої історії України Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка
ГАМЗА Анна Володимирівна	аспірант Рівненського державного гуманітарного університету
ГОМЕНЮК Ольга Ярославівна	асистент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів ЧНУ ім. Ю. Федьковича
ГРИДЖУК Оксана Євгенівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціології та культурології Національного лісотехнічного університету України
ГУПКА-МАКОГІН Надія Іванівна	аспірант ТНПУ ім. В. Гнатюка

ЗАЙЦЕВА Алла Віталіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету (НПУ) ім. М. Драгоманова
КАБУСЬ Наталя Дмитрівна	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету (ХНПУ) ім. Г. С. Сковороди
КАЛАШНІК Наталія Василівна	викладач кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова
КІЧУК Надія Василівна	доктор педагогічних наук, професор Ізмаїльського державного гуманітарного університету
КОРОТКОВА Юлія Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки Маріупольського державного університету
КРАЄВСЬКА Ольга Дмитрівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та практики перекладу Донецького національного університету
ЛУК'ЯНЧУК Світлана Федорівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики навчання НПУ ім. М. Драгоманова
МАНДРАЖИ Оксана Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Харківського національного аграрного університету ім. В. В. Докучаєва
МАРТИНЕНКО Олена Євгенівна	аспірантка Київського національного лінгвістичного університету
МИХАЙЛЕНКО Станіслав Васильович	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету (ЖДУ) ім. І. Франка
МОЗОЛЕВ Олександр Михайлович	кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики фізичної культури і валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
НАЛИВАЙКО Марія Ярославівна	кандидат філологічних наук, викладач кафедри української мови та методики її навчання ТНПУ ім. В. Гнатюка

АВТОРИ НОМЕРА

ОДЕГОВА Наталія Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської фонетики і граматики ХНПУ ім. Г. С. Сковороди
ПІЧУГІНА Ірина Сергіївна	аспірантка Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
РЕПСЬКИЙ Віктор Іванович	аспірант ТНПУ ім. В. Гнатюка
СКИБА Марія Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка Інституту вищої освіти НАПН України
СЛОВІНСЬКА Юлія Анатоліївна	аспірантка ЖДУ ім. І. Франка
СОРОКА Тарас Петрович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти та охорони праці ТНПУ ім. В. Гнатюка
ТОЛСТОВА Ольга Вікторівна	аспірантка ЖДУ ім. І. Франка
УРУСЬКИЙ Андрій Володимирович	аспірант ТНПУ ім. В. Гнатюка
ФРАНОВСЬКИЙ Анатолій Цезарович	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри алгебри та геометрії ЖДУ ім. І. Франка
ЦВЕР Анджей-Маріан	доктор педагогічних наук, викладач Вищої школи міжнародної і регіональної співпраці ім. Зигмунта Глогера (м. Воломін, Польща)
ЦУРУЛЬ Ольга Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання природничо-географічних дисциплін НПУ ім. М. П. Драгоманова
ШЕВЧУК Олег Борисович	кандидат економічних наук, доцент кафедри менеджменту Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY 6

KICHUK N. Providing educational environment for primary school pupils: personal and professional vocation of a modern school teacher 6

KABUS N. The resource approach as the foundation of the socio-pedagogical activities for the sustainable development of social groups. 11

HOMENIUK O. Methods of teaching English in Bukovyna educational establishments (1933 – 1939) 16

HALIV M. The positivist doctrine in the historical and pedagogical narrative by Dmytro Bahaliy 23

SOROKA T. Extracurricular school activities: a retrospective view and modern challenges 32

THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION 38

SHEVCHUK O. Pedagogical principles of the design and development of expert training systems 38

SLOVYNSKA Y. A., FRANOVSKYY A. TS., MYKHAYLENKO S. V. Comparative characteristics of educational software for learning at higher educational institutions 44

SKYBA M. Interactive training methods of teaching ecological and pedagogical disciplines at higher educational institutions 50

URUSKYI A. Peculiarities of an individual approach to high school students majoring in technology 56

LINGUODIDACTICS 63

BALYK T. The model of developing pupils' communicative skills in the process of working on text retelling with the introduction of additional microtopics 63

NALYVAIKO M. Developing skills of analyzing dialect texts by philology students 69

HRYDZHUK O. Peculiarity of acquiring language and communication competence of students of the forestry engineering field of study 75

ODEGOVA N. Developing skills of composing a paragraph as a structural element of an English-language written text when teaching writing to language students 81

VIKOVYCH R. Difficulties of listening comprehension of English TV news 88

MARTYNENKO O. English audiotexts selection procedure for teaching listening comprehension to future interpreters 95

BARTOSH I. Modern techniques of teaching future social sphere workers speaking the German language 100

HUPKA-MAKOHIN N. Experimental verification of methods of teaching future international economics specialists professionally oriented English listening comprehension in self-study work 106

PROFESSIONAL EDUCATION 114

AVERINA K. Conceptualization of the diagnostics model of future teacher's culture creativity growth in conditions of multicultural education 114

MANDRAZHY O. The organizational and pedagogical conditions of teacher training for conducting innovative activity 122

ZAITSEVA A. Developing art and communication culture of a future music teacher in the context of existential reflection approach 126

TSURUL O. Training future biology teachers for accomplishing modern objectives of environmental education 133

KRAIEVSKA O. Future translators' communicative competence formation by means of psychological training 141

ALEKSANDROVA N. The model of developing managerial culture of future teacher of economics 147

KALASHNIK N. Criteria, indices and levels of future doctors` cross-cultural communicative competence formation 153

FOREIGN EXPERIENCE 160

MOZOLEV O. Methods of education development management in the field of physical culture and sports of Poland 160

CWER A- M. Stanisław August Poniatowski School of chivalry in Warsaw (1765–1794) 165
LUKIANCHUK S. Role of multicultural education programs in moral development of American schoolchildren 171

THE PROBLEM UNDER DISCUSSION 178
BOICHUK A. Problems with the quality of staff training for agricultural tourism in Ivano-Frankivsk region 178
KOROTKOVA JU. Problem of humanization of teaching staff professional training: Ukrainian and Greek experience 184
REPSKYI V. Developing professional competence of future technology teachers by means of information technologies 190
PICHUGINA I. Problems of spiritual and moral development of personality in works of Ukrainian scholars 196
TOLSTOVA O. Problem of using a holistic approach to the humanitarization of school education 202

AUTHORS OF THE ISSUE 209

CONTENTS..... 212

INFORMATION FOR THE AUTHORS 216

Інформація для авторів:

Періодичність виходу журналу: тричі на рік.

Мова видання: українська, англійська, російська.

Процес рецензування:

Стаття проходить процедуру подвійного анонімного рецензування («double blind peer review»). У разі позитивних рецензій вона рекомендується до друку. Якщо одна чи обидві рецензії негативні, стаття відхиляється. Редакція залишає за собою право прийняти до друку статтю, якщо вона не відповідає деяким вимогам, але за умови доопрацювання тексту автором. Остаточне рішення про допуск статті до друку приймає редакційна колегія. У разі відхилення статті автор має можливість ознайомитися з текстом рецензії та редакторською правкою.

Вимоги до написання та оформлення статей:

Редакція збірника приймає до друку наукові статті з педагогіки, що раніше не публікувалися. У редакцію збірника надсилається друкований або електронний примірник статті українською, російською або англійською мовами загальними обсягом 12–16 сторінок, включаючи анотації та список літератури. Аспіранти, здобувачі, автори без наукового ступеня подають рецензію на статтю наукового керівника чи фахівця за темою дослідження.

Окремим файлом надсилаються відомості про автора (прізвище, ім'я і по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи і посада, поштова адреса, телефон, e-mail).

Текст статті оформляється за наступним порядком:

- Індекс УДК.
- Прізвище та ініціали автора трьома мовами.
- Анотація (10-12 рядків) трьома мовами (в перекладі російською та англійською, коли стаття написана українською мовою і т.д.).
- Ключові слова трьома мовами.
- Основний текст із зазначеною метою.
- Список використаних джерел.
- Транслітерований список літератури.

Офіційний сайт: http://pedagogica.tnpu.edu.ua.

Information for the Authors

The journal is published ***three times a year.***

Articles in Ukrainian, English and Russian are published.

Review Process

The journal relies on the peer review process to uphold the quality and validity of individual articles. In case the article receives positive reviews it is recommended for print. If one or both reviews are negative, the article is rejected. The editorial board reserves the right to accept an article for print if it does not meet certain requirements only under condition that the text of the article is improved by the author. The editorial board makes a final resolution on admission of the article for publication. In case of rejection, the author of the article can read the reviews and editorial decisions.

Paper Requirements

The Editorial board accepts for publication scientific articles on pedagogy which have not been previously published. An electronic or paper version of the manuscript in Ukrainian, Russian or English is sent. The total number of pages is 12-16, including summary and references. Postgraduate students, authors without scientific degree submit an article with a review of a supervisor or expert.

The author provides the following information: name, surname and patronymic, scientific degree, academic status, placement of work and title, mailing address, phone number, e-mail address.

The text of the article must meet the following requirements:

- UDC indexation
- The initials and surname of the author(s)
- The summary (10-12 lines) in three languages
- The key words in three languages
- The text of the article should include the objective
- References
- Transliterated version of references

Official website: http://pedagogica.tnpu.edu.ua.

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ 6

КІЧУК Н. В. Створення освітнього середовища молодших школярів – особистісно-професійне призначення педагога сучасної школи 6

КАБУСЬ Н. Д. Ресурсний підхід як підґрунтя соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп 10

ГОМЕНЮК О. Я. Методика навчання англійської мови в навчальних закладах Буковини (1933–1939 рр.) 16

ГАЛІВ М. Д. Доктрина позитивізму в історико-педагогічному наративі Дмитра Багалія 23

СОРОКА Т. П. Позашкільна освіта: ретроспектива та виклики сьогодення 31

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ 38

ШЕВЧУК О. Б. Педагогічні принципи проектування та розробки експертних систем навчання 38

СЛОВІНСЬКА Ю. А., ФРАНОВСЬКИЙ А. Ц., МИХАЙЛЕНКО С. В. Порівняльна характеристика педагогічних програмних засобів навчання у вищій школі 44

СКИБА М. М. Інтерактивні методи навчання дисциплін еколого-педагогічного спрямування у вищому навчальному закладі 50

УРУСЬКИЙ А. В. Особливості реалізації індивідуального підходу до старшокласників у навчанні за технологічним профілем 57

ЛІНГВОДИДАКТИКА 63

БАЛИК Т. М. Модель формування комунікативних умінь учнів у процесі роботи над переказом з уведенням додаткових мікротем 63

НАЛИВАЙКО М. Я. Вироблення умінь і навичок аналізу діалектних текстів у студентів-філологів 69

ГРИДЖУК О. Є. Специфіка формування мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічного напряму підготовки 75

ОДЕГОВА Н. М. Навчання студентів мовних спеціальностей написання абзацу як структурної одиниці англомовного писемного тексту 81

ВІКОВИЧ Р. І. Труднощі аудіювання англомовних теленовин 88

МАРТИНЕНКО О. Є. Процедура відбору англомовних аудіотекстів для навчання майбутніх перекладачів 95

БАРТОШ І. А. Сучасні технології навчання говоріння німецькою мовою майбутніх соціальних працівників 100

ГУПКА-МАКОГІН Н. І. Експериментальна перевірка методики навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі самостійної роботи 106

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА 114

АВЕРІНА К. С. Концептуалізація моделі діагностики культуротворчого зростання майбутнього педагога в умовах полікультурної освіти 114

МАНДРАЖИ О. А. Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів до інноваційної діяльності 122

ЗАЙЦЕВА А. В. Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в контексті екзистенційно-рефлексивного підходу 126

ЦУРУЛЬ О. А. Методична підготовка майбутніх учителів біології до реалізації сучасних завдань екологічної освіти та виховання 133

КРАЄВСЬКА О. Д. Формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів засобами психологічного тренінгу 141

АЛЕКСАНДРОВА Н. М. Модель формування управлінської культури майбутнього викладача економіки 147
КАЛАШНІК Н. В. Застосування міжкультурного тренінгу у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів – майбутніх медиків 153

ЗА РУБЕЖЕМ **160**
МОЗОЛЕВ О. М. Методи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі 160
ЦВЕР А.-М. Варшавська лицарська школа Станіслава-Августа Понятовського (1765–1794) 165
ЛУК'ЯНЧУК С. Ф. Роль програм полікультурного виховання у моральному розвитку американських школярів 171

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ **178**
БОЙЧУК А. П. Проблеми якості підготовки кадрів для агротуризму в Івано-Франківській області 178
КОРОТКОВА Ю. М. Проблема гуманізації професійної підготовки педагогічних кадрів: вітчизняний та грецький досвід 184
РЕПСЬКИЙ В. І. Формування фахової компетентності майбутнього учителя технології засобами інформаційних технологій 190
ПІЧУГІНА І. С. Проблеми духовно-морального розвитку особистості дорослої людини у працях вітчизняних учених 196
ТОЛСТОВА О. В. Проблема використання холістичного підходу в гуманітаризації шкільної освіти 202

АВТОРИ НОМЕРА **209**

ЗМІСТ **212**

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ **216**

ДЛЯ НОТАТОК

Тернопільський педуніверситет
ім. Володимира Гнатюка

Здано до складання 23.12.2015. Підписано до друку 26.01.2016. Формат 60 х 84/8. Папір друкарський.
Умовних друкованих аркушів — 21,38. Обліково-видавничих аркушів —21,57.
Замовлення № 99.Тираж 300 прим. Безкоштовно.
Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Commissioned in in preparation 23.12.2015 Signed in print 26.01.2016. Format 60 x 84/8. Printing paper.
Order No. 83. Circulation 300 copies. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
2, Kryvonosa Str., Ternopil, 46027