

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

Збірник наукових праць

**Педагогічна освіта:
теорія і практика**

Випуск 9

**м. Кам'янець-Подільський
2011**

УДК 371 (082)
ББК 74я43
П-24

Редакційна колегія:

Березівська Л.Д., доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар Інституту педагогіки НАПН України;

Вашуленко М.С., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України;

Величко Л.П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії хімічної і біологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України;

Головко М.В., кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України;

Дічек Н.П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України;

Калініна Л.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки НАПН України;

Каньоса П.С., кандидат філологічних наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (головний редактор);

Карпалюк В.С., кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри мовознавчих дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Кеба О.В., доктор філологічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Конет І.М., доктор фізико-математичних наук, професор, начальник науково-дослідного сектору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Мадзігон В.М., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України;

Миронова С.І., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методик дошкільної та початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Печенюк М.А., кандидат педагогічних наук, професор, заступник декана з наукової роботи педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (відповідальний секретар);

Попова Л.Б., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методик дошкільної та початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (заступник головного редактора);

Топузов О.М., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора Інституту педагогіки з наукової роботи НАПН України;

Урсу Н.О., доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації творів мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Рекомендовано вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 9 від 29.09.2012 р.)

Рекомендовано вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 10 від 27.10.2011 р.)

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 26.05.2010р. №1-05/4)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 15071-3643Р "Збірник наукових праць "Педагогічна освіта: теорія і практика" 24.04.2009р.

Збірник наукових праць "Педагогічна освіта: теорія і практика". — Випуск 9 — П-24 Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. — 268 с.

У науковому збірнику представлено статті сучасних досліджень у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкілля.

Для науковців, учителів, студентів.

УДК 371 (082)
ББК 74я43

© Автори статей, 2011
© Видавець ПП Зволейко Д.Г.,
оформлення, обкладинка, макет, 2011

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

<i>Атаманчук Ю. М.</i> УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ	8
<i>Берека В. Є.</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ СЕРЕД УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	12
<i>Гладуш В. А.</i> ЗАОЧНЕ Й ОЧНО-ЗАОЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДЕФЕКТОЛОГІВ В УКРАЇНІ В ПОВОЄННІ РОКИ	19
<i>Дмитрієв С. М.</i> ПЛУГАТАР ПРОСВІТНИЦЬКОЇ НИВИ	26
<i>Доброскок І. І.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ ЗА ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ...	31
<i>Жуков С. М.</i> ГУМАНІЗМ ЯК ФЕНОМЕН, ЯК СВІТОГЛЯДНИЙ ПРИНЦИП НОВОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ; ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ, СТАНОВЛЕННЯ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ	37
<i>Захарчук-Дуке О. О.</i> РОЛЬ ПІДРУЧНИКА В ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТА-ПЕРШОКУРСНИКА.....	47
<i>Ковальчук Г. П.</i> Г.КЕРШЕНШТЕЙНЕР ПРО РОЛЬ ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА	52
<i>Лебідь І. Ю.</i> ІСТОРИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917-1918 РР.).....	58
<i>Пономаревський С. Б.</i> УКРАЇНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА ШКІЛЬНИЦТВА В 20–30-х рр. ХХ ст. НА НИЗОВОМУ ПОВОЛЖІ В РОСІЇ	63
<i>Прокопова О. П.</i> ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	68
<i>Шамрай І. Ю.</i> САМОАНАЛІЗ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	73

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Боднар І. Є.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВО-РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ ИХ С ЧАСТЯМИ
РЕЧИ И СПОСОБАМИ ИХ РАСПОЗНАВАНИЯ 78**

Братко В. О.

**РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЖАНРУ СОНЕТА 84**

Весельська О. Л., Трохименко Я. В.

**ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИМ МОВАМ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО
ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ..... 91**

Гавриловська М. В.

**ЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТЬ «МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ»
І «КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ» В ОСВІТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ 95**

Губа С. А.

**ОСОБИСТІСНА ІНТЕРІОРИЗАЦІЯ ДУХОВНО МОРАЛЬНИХ
ЦІННОСТЕЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ
КУЛЬТУРНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 101**

Гур'єва О. В.

**ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОФРАГМЕНТІВ ЯК АВТЕНТИЧНОГО
МАТЕРІАЛУ В МЕЖАХ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ 107**

Заєць В. Г.

**ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ЗАСОБАМИ ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ У 8-9 КЛАСАХ
ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ 111**

Каденко В. О.

**ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ НАВИЧОК САМОСТІЙНОЇ
РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 115**

Каньоса П. С.

**УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ ОДИНИЦЬ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 120**

Литвиненко О. В.

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ ПОШТИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... 125

Мішеніна Т. М.

ЗАСОБИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У НАВЧАННІ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН..... 129

Орехова Л. І.

ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРУ В ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ СПАДЩИНІ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ..... 135

Полонська Т. К.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ 141

Терещенко Я. А., Сушко З. М., Біла А. В.

КОСМОЛОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ У ВИВЧЕННІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ..... 147

Ткачук Г. П., Собчинська С. А.

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ОСНОВА РОЗВИТКУ І ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА 151

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Гапоненко Г. М.

РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВОДОЛАЗІВ-ПІДРИВНИКІВ 158

Криштоф С. Д.

ІНТЕРНЕТ-ПІДТРИМКА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У РАКУРСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ..... 164

Мельник Ю. С.

СПОСОБИ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПРИКЛАДНИХ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ. 170

Олійник Н. Ю.

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЕКОНОМІКИ ЯК ЧИННИК КОНКУРЕНТНОСПРОМОЖНОСТІ ОСВІТИ 175

<i>Піддячий М. І.</i>	
ОРІЄНТИРИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	181
<i>Топузова А. В.</i>	
РОЛЬ УКРАЇНСЬКОГО ГЕОГРАФІЧНОГО ТОВАРИСТВА В СТАНОВЛЕННІ І РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	187
<i>Чекменъов В. В.</i>	
МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДОСТОВІРНОСТІ ПРОВЕДЕНИХ ІНЖЕНЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	190
 РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Барановська С. А.</i>	
РОЛЬ МУЗИЧНИХ ЗНАНЬ У РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ	196
<i>Бец О. Д.</i>	
МИКОЛА ДМИТРОВИЧ ЛЕОНТОВИЧ У СПОГАДАХ СУЧАСНИКІВ	201
<i>Воевідко Л. М.</i>	
УНІВЕРСАЛІЗМ ТВОРЧОЇ ПОСТАТІ ВОЛОДИМИРА ПУХАЛЬСЬКОГО	205
<i>Комаровська О. А.</i>	
ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ ЯК ВЕКТОР СТВОРЕННЯ ХУДОЖНЬО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	210
<i>Прядко О. М.</i>	
ДОБІР ВОКАЛЬНО-ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ	216
<i>Слонецька С. П.</i>	
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ.....	221
<i>Соловей Л. А.</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТОНАЦІЙНОГО САМОКОНТРОЛЮ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ	226

<i>Урсу Н. О.</i>	
ФЛОРИСТИЧНІ МОТИВИ В ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ КИТАЮ ТА ЯПОНІЇ (ЦИКЛ БЕСІД ДЛЯ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ, БЕСІДА 5).....	231
<i>Чайка М. М., Чайка С. В.</i>	
ОЗДОРОВЧИЙ ВПЛИВ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ.....	235
РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Гаращенко Л. В.</i>	
ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО- ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	241
<i>Довбня С. О.</i>	
ГРА ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	245
<i>Онищенко А. С.</i>	
ВПЛИВ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУ ДОШКІЛЬНИКІВ	250
<i>Сущева І. В.</i>	
ЕКОЛОГО-ОЗДОРОВЧА РОБОТА В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	255
<i>Чопік О. В.</i>	
ДО ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ В РОБОТІ ДИТЯЧОГО САДКА І ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	260

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА

УДК 378

Атаманчук Ю. М.

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

У статті розглядаються різні основи формування професійних знань майбутніх менеджерів-керівників у процесі їхньої фахової підготовки та підходи до управління навчальним закладом у галузі освіти. Висвітлюються форми та види інновацій у сучасній вищій освіті.

Ключові слова: менеджер в галузі освіти, інновації, фахова підготовка, професійні знання, вища освіта.

Система освіти України нараховує десятки тисяч навчально-виховних закладів різного рівня, профільної спрямованості, форм підпорядкованості та власності. З них понад сімнадцять тисяч є загальноосвітні навчальні заклади, що здійснюють базову освіту особистості й закладають основу формування моральних якостей людини. Ефективність вирішення стратегічних суспільних завдань, які визначені у законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», у першу чергу, залежить від якості управління, що здійснюється в навчальних закладах, відповідної компетентності і здібності керівників до управління навчальними закладами в системі освіти.

Розвитку та становлення професійної освіти менеджерів у галузі промисловості надається належна увага, публікується значна кількість навчальної літератури підручників посібників авторів: Б. Андрушків, О. Кузьмін, О. Вишневський, М. Вачевський, В. Мадзігон, Н. Примаченко, М. Єрмошенко, С. Єрохін, О. Стороженко, М. Виноградський, В. Вітлінський, С. Наконечний, Н. Коломінський, І. Лікарчук, В. Маслов та ін., проте залишається невизначеним питання підготовки менеджерів для освітньої галузі.

Проблеми управління освітою та навчальним процесом висвітлювали у своїх працях М. Вачевський, Л. Даниленко, Н. Коломінський, О. Мармаза, С. Ніколаєнко, О. Пометун, Л. Середяк, І. Суцценко, О. Янушевич та інші.

Разом з тим, незважаючи на значні успіхи вчених у цій галузі, питання управління навчальними закладами в системі освіти є актуальною темою і вимагає постійного дослідження та вдосконалення професійних компетентностей майбутніх менеджерів у галузі освіти.

Метою статті є спроба розкрити важливе завдання: виявлення умов створення психолого-педагогічні передумови формування активних, конкурентноздатних й ініціативних менеджерів, спроможних до продуктивної діяльності в закладах освіти різного типу та рівня акредитації [2].

Розглядаючи мету управління, багато науковців відзначають, що процес управління залежить від складності суб'єкта, його взаємодії з об'єктом, його праці, мети і може виступати удосконаленням самого суб'єкта.

© Атаманчук Ю. М., 2011

Перехід до ринкових умов господарювання і становлення конкурентного середовища, ставить перед людиною досі невідомі для неї вимоги: вона повинна бачити свою власну життєву перспективу й бути здатною йти до неї шляхом напруження й удосконалення власних творчих сил, зміцнення волі, становлення цілісного характеру та відстоювання обраних нею цінностей [1].

Сучасний керівник навчального закладу повинен навчитися діяти в умовах свободи самостійно приймати рішення, домагатися їх здійснення і відповідати за себе та свої управлінські рішення. Керівникові перш за все слід повернутися до себе, до свого природно відповідального стану, постійно робити добро, що передбачає схильність до духовності, усвідомлення власної національної та особистої ідентичності, до засад рівноправності, а загалом – до норм, що засвідчує наявність життєвої рівноваги, від чого залежить господарська продуктивність керівника – менеджера навчального закладу [4].

Здатність менеджера ефективно діяти в управлінській діяльності системи освіти залежать від чинників, що впливають на його стан і прийняття виважених рішень. До них відносимо:

Здоров'я – це фізичне здоров'я, тренованість, фізична сила, активність, енергія.

Інтелект – інтелектуальні якості – розум і загальна культура, творче начало, уміння прийняти оптимальне рішення і нести відповідальність за нього.

Особисті якості – це вміння безконфліктно взаємодіяти з людьми, авторитет, упевненість у собі, рішучість, прагнення успіху.

Здібності до спілкування – це комунікабельність, тактовність, м'якість, уміння говорити й уміння слухати, дипломатичність.

Досвід – одна з найважливіших складових професіоналізму менеджера, особливо в японській моделі менеджменту.

Центральною фігурою в системі менеджменту будь-якої організації є менеджер-керівник, який керує організацією, підрозділом, службою, групою людей.

Керівник організації – це людина, яка одночасно є лідером й управляє своїми підлеглими. Його мета – вплив на інших людей таким чином, щоб останні виконували роботу, доручену організації відповідно з її місією та метою.

В основу керівництва покладено такі категорії менеджменту як лідерство, вплив і влада.

Лідерство – це здатність здійснювати вплив на окремих осіб та групи працівників з метою зосередження їх зусиль на досягненні мети організації.

Вплив – це будь-яка поведінка одного суб'єкта, що вносить зміни в поведінку, стосунки, відчуття іншого суб'єкта.

Влада – це можливість упливати на поведінку інших людей.

Керівник має владу над підлеглим тому, що останні залежать від нього в питаннях зарплати, видачі завдань, просування по службі, задоволення соціальних потреб тощо. У багатьох випадках підлеглі отримують владу над керівником, оскільки останній залежить від них у питаннях інформації, неформальних контактів з людьми, конкретних знань, професійних можливостей тощо.

Менеджеру слід пам'ятати, що керівництво здійснюється за допомогою функцій і методів менеджменту, комунікацій, шляхом прийняття управлінських рішень.

Слід зазначити, щоб керувати, треба впливати, а щоб впливати – треба мати основу влади. Влада базується на зверненні до активних потреб людини – фізіологічних, у захисті соціальних потреб, у повазі та самовираженні, потреб практичного характеру тощо [3].

Важливим у менеджменті є питання про те, як себе повинен поводити керівник, що є лідером, які засоби впливу та стиль поведінки виявили себе найбільш ефективними при зосередженні зусиль працівників на досягненні мети підприємства, організації.

Управлінська діяльність – це, безперечно, технологічний процес. Основою технології менеджменту є саме його процес, тобто виконання певних управлінських функцій. В управлінському процесі будь-якого підприємства задіяні чотири основних функції: планування, організація, мотивація і контроль. Саме через їх реалізацію здійснюється управління спеціальними функціями підприємства: операційною, маркетинговою фінансово і т.д. Управлінська діяльність у закладах освіти реалізується за такими напрямками управління:

- навчально-виховним процесом;
- маркетинговою діяльністю з використанням новітніх технологій навчання;
- фінансовою діяльністю закладу освіти (державне фінансування чи приватне);
- персоналом навчального закладу – учителі з відповідним рівнем категорії (вища, вчитель-методист); кількість осіб з ученими званнями (доцент, професор)
- розробкою власної навчально-методичної літератури (підручники, навчальні посібники), початкові програми, методичні поради, довідники та кількість опублікованих наукових статей працівниками навчального закладу за навчальний рік.

Таким чином, менеджери всіх рівнів свою увагу та енергію повинні спрямовувати на визначення можливостей управління роботами та організаційними структурами і не взагалі, а так, щоб високий рівень випуску продукту досягався з мінімальними витратами.

Управління системою освіти як України, так і інших країн стає важливим механізмом сталого розвитку суспільства, держави та визначальним при забезпеченні її національної безпеки в XXI столітті. С. Ніколаєнко виділяє наступні функції управління вищою освітою в системі управління:

- управління соціалізацією особи з метою формування інтелігентності як синтезу моральності й інтелекту особи;
- управління освіченістю, що передбачає пропаганду культурно-просвітницьких, наукових, екологічних, етичних і естетичних знань;
- управління формуванням гуманістичної, цілісної картини людської цивілізації як взаємозумовленої соціоприродної спільноти людей, екологічної свідомості та розвитку екологічної моральності;
- управління культурою спілкування і прийняття рішень, що включає виховання культури консенсусу й компромісу інтересів (культури толерантності); прищеплення толерантного ставлення до різноманітних культурних, ідеологічних та інституційних форм організації людських суспільств і формування культури діалогу;
- управління сприяння здоров'ю людини в освітніх системах, його формуванню та розвитку, зокрема: фізичному, емоційному, психічному, соціальному, духовному в процесі її навчання; формування соціально-психологічного імунітету до «психічних агресій» тоталітарних агресивних сект, до стратегій маніпулювання свідомістю;
- управління забезпеченням неперервного освітнього процесу, що охоплює весь життєвий час людини (інтелектуальний онтогенез)[5].

У підготовці майбутніх менеджерів, які будуть активно працювати в найближчі декілька десятків років, змінюються вимоги і до підготовки наукових працівників вищої школи. Між викладачем і студентом доцільним є відносини партнерства, де викладач не лише керує процесом навчання, але й допомагає розробляти нові ділові стратегії, супроводжує розвиток менеджера протягом його подальшої кар'єри через різні форми перепідготовки та підвищення кваліфікації. Як свідчить практика багатьох ВНЗ з підготовки управлінців, кваліфікаційна підготовка менеджерів в т.ч. для освітньої галузі включає впровадження сучасних новітніх педагогічних технологій навчання, розвиток творчої особистості майбутнього фахівця, застосування в навчальному процесі інтерактивних методів.

Для формування світогляду майбутнього управлінця важливим є створення таких навчальних ситуацій, які сприяють розвитку студента, усвідомлення себе особистістю, яка є соціально відповідальною і носієм загальнолюдських цінностей. Не менш важливим є те, що студенти завжди тягнуться до творчого педагога, який уміє зацікавити і спонукати інтерес студента до найскладнішої теми, дає можливість їм брати участь у пошуку оптимальних варіантів вирішення проблем і здобуття нових знань.

Отже, управління системою галузі освіти потребує термінового наукового розроблення економіки освіти в цілому, важливою складовою якої має бути моделювання обчислення витрат на ефективне функціонування системи освітньої галузі загалом, кожної її складової зокрема та створення моделей ефективного фінансування освітньої діяльності.

Для цього необхідно здійснити заходи для створення й розвитку системи управління галузей освіти, а також необхідна послідовна державна політика щодо координації в межах країни та регіонів діяльності владних структур, освітніх і наукових установ, бізнесових організацій, громадськості для цілеспрямованого створення зазначеної освітньої системи.

Управління такою системою має бути цілісною і водночас гнучкою та багатоманітною, такою, що враховує актуальні й перспективні потреби всіх громадян, економічні та соціальні цілі країни.

Список використаних джерел

1. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – Дрогобич «Коло», 2006. – 608 с.
2. Жигірь В.І. Шляхи і напрями підготовки майбутніх менеджерів до педагогічної діяльності // Молодь і ринок. №3 (62). – 2010. – С. 48-52.
3. Жигірь В.І. Диференціація педагогіки, особливості становлення й розвитку професійної педагогіки // Молодь і ринок. – №4(63). – 2010. – С. 69-73.
4. Єрмошенко М.М., Єрохін С.А., Стороженко О.А. Менеджмент. Навчальний посібник. – К. : НАУ, 2006. – 656 с.
5. Ніколаєнко С.М. Управління якістю вищої освіти: теорія, аналіз і тенденції розвитку: Монографія. – К. : Нац..торг. екон.ун-т., 2000. – 519 с.

The author of the article examines the various bases of professional knowledge of future managers, leaders in the course of their professional training and approaches to department of educational establishment in the branch of education.

Forms and types of innovations are explained in modern higher education.

Key words: *manager in the branch of education, innovations, professional knowledge, higher education.*

УДК 371.214.114+379.311.31(045)

Берека В. Є.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ СЕРЕД УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено ретроспективний аналіз становлення та розвитку методичної роботи серед учителів початкової школи. Розкрито особливості її розвитку при зміні суспільно-політичних формацій. Особлива увага приділяється сучасному стану означеної проблеми.

Ключові слова: методична робота; напрями методичної роботи; розвиток; становлення; учителі початкової школи.

В умовах демократизації і гуманізації національної системи освіти метою і мірою ефективності її функціонування стає розвиток особистості, задоволення її освітніх потреб та інтересів. Це зумовлює необхідність удосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи, посилення уваги щодо його становлення як учителя-творця, який володіє педагогічними стимулами формування творчої особистості учня. Вчитель початкових класів стоїть біля витоків розвитку творчих здібностей дитини. За таких умов проблема методичної діяльності вчителя початкових класів набуває особливої актуальності.

Дослідженню проблеми формування методичної роботи у загальноосвітній школі приділялась певна увага, зокрема таким її аспектам: методологічні основи сучасної філософії освіти як підґрунтя становлення методичної культури (В.П.Андрущенко, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, Т.В.Панчук, В.С.Пікельна, Н.І.Селіверстова, А.Й.Сиротенко, В.В.Шенкунова та ін.); виділення метапринципів педагогіки аксіологічного, культурологічного, антропологічного, гуманістичного, синергетичного, герменевтичного (В.І.Андреев, В.П.Андрущенко, Г.О.Балл, І.Д.Бех, Є.В.Бондаревська, М.Б.Євтух, В.О.Сластьонін, О.В.Сухомлинська та ін.); питання цінності та формування ціннісного ставлення до світу в широкому значенні (І.А.Зимняя, В.А.Караковський, В.М.Коротов, Б.Т.Лихачов, Н.Д.Никандров, В.Д.Шандриков та ін.); розробка теоретичних засад функціонування педагогічних систем, дидактичних аспектів освіти (А.М.Алексюк, Ю.К. Бабанський, Г.О. Білявський, Р.С.Гуревич, І.Я.Лернер, Є.Н.Мединський, Н.Г.Ничкало, В.А.Онищук, В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко та ін.); теоретико-методологічне обґрунтування методів управління (В.М.Глушков, А.І.Колосов, В.Д.Симоненко, П.І.Третьяков, Н.С.Яковлев та ін.), особистісно орієнтованої підготовки педагога (М.Г.Чобітько, Т.С.Яценко та ін.); формування вмінь проектувати, конструювати (В.І.Бондар); розвиток самодіяльності і самовиховання (В.І.Андреев, Л.М.Попов); використання дидактичних ігор в навчальному процесі (Н.Ю.Посталюк). Однак ґрунтовне історико-педагогічне дослідження даної проблеми з позиції сучасних методологічних засад відсутнє.

Мета статті – розкрити основні напрями методичної роботи серед учителів початкової школи в залежності від суспільно-політичного розвитку України, визначити здобутки, а також позитивні і негативні тенденції.

Розвиток освіти в Україні в другій половині XIX століття визначався становленням нової капіталістичної формації і ті зміни, яких зазнавало шкільництво, мали на меті приведення освітньої системи у відповідність із соціально-економічними вимогами часу. У значній мірі зростає попит на освічених людей, які мали б працювати в галузі народного господарства, а, отже, формується соціальний запит на освіту. Вузьку, станова школу змінює школа буржуазна. Відбувається переустрій існуючих середніх і вищих навчальних закладів, виникають нові типи. Робляться спроби

будівництва національної школи. Утворюється багатопрофільна освітня система, функціонування якої не завжди було успішним, проте значно прогресивнішим при всіх своїх недоліках та упущеннях.

Перебудова шкільної системи, що почався в 60-х роках XIX століття неминуче висунув на перший план проблему педагогічних кадрів. Поза її вирішенням серйозна реорганізація школи була неможлива.

Щоб забезпечити школи, які відкривалися, належним чином підготовленими працівниками, створювалися спеціальні педагогічні навчальні заклади: вчительські семінарії та інститути. У 1870 році вийшло положення про учительські семінарії, згідно з якими цей тип навчального закладу вважався основним для підготовки вчителів народних шкіл. Через два роки, тобто у 1872 році, вийшло таке ж положення про учительські інститути. Вони повинні були забезпечити педагогічними кадрами початкові школи другого ступеня. Існувала система призначення учителів гімназії (з 1871 р.). Кандидати в учителі повинні були мати схвальні атестати про закінчення повного університетського курсу і скласти встановлений на звання вчителя іспит [12. (1) 84, с. 139].

Недостатній рівень наукової і методичної підготовки вчительських кадрів вимагав інтенсивної роботи для постійного підвищення їх кваліфікації. Прогресивні педагоги самі відчували великі недоліки у своїй підготовці, а тому намагалися поповнити свої знання шляхом самоосвіти. Окремі з них мали вже досить великі власні бібліотеки, систематично слідкували за новинками педагогічної літератури у періодичній вітчизняній та зарубіжній пресі. У відгуку попечителя Київського учбового округу на ім'я міністра про наслідки організації педагогічних курсів, що діяли при університетах, написано: «Для того, щоб добрих викладачів була велика кількість, не досить, коли у багато бажаючих поступить на педагогічні курси, і їм буде надана можливість підготовки. Треба, крім того, щоб знання педагога обирали люди найбільш здібні, добросовісні і працьовиті. Для досягнення цієї мети є тільки один засіб, а саме – поліпшення матеріального побуту учителів. Поки викладачі бідують, поки окружний наглядач, мировий посередник, економ, технолог, адвокат та інші більш забезпечені, ніж учитель, до тих пір не можна чекати, щоб здібні люди обирали звання педагога» [1. (2) 85, с. 24].

Незважаючи на це, вчителі використовували окремі методичні прийоми для поліпшення навчального процесу. На перших уроках з фізики, математики, мінералогії та інших предметів вони розкривали етимологію термінів. При вивченні мов велика увага зверталася на орфоепію, правопис, пунктуацію та заучування напам'ять. Навчання читанню та письму проводилося на високохудожніх віршах, байках, уривках прозових творів. У процесі вивчення іноземних мов учителі користувалися методом, так званого, зворотнього перекладу. Вивчення та пояснення часових форм дієслова проводилося на прикладі найчастіше вживаних дієслів, що методично виправдано [11, с. 191].

У 1858-1862 роках були закриті педагогічні інститути. Замість них при Петербурзькому, Московському, Київському, Харківському і Казанському університетах організовано дворічні постійнодіючі педагогічні курси, які повинні були готувати висококваліфіковані кадри викладачів для гімназій, дворянських інститутів, пансіонатів тощо.

Відповідно до мети, навчальний план курсів передбачав теоретичні та практичні заняття. Практичні заняття проводилися в умовах, наближених до педагогічної діяльності вчителів.

Щоб програма курсів відповідала потребам учителів, в її складанні брали участь не тільки керівники, але й самі слухачі: вони заздалегідь повідомляли, які питання їх найбільше цікавлять і чому. Після того, як програма, з урахуванням пропозицій слухачів, була складена, вона надсилалась усім вчителям – майбутнім учасникам

курсів. Кожному, хто її отримав, треба було не тільки ознайомитися з нею, але, разом з цим, надіслати своє повідомлення з одного чи декількох вузлових питань, включених у програму.

На кінець 90-х років XIX століття склад вчительських кадрів поліпшився. Вакантні посади часто почали заміщуватись випускниками гімназій, духовних семінарій, єпархіальних училищ тощо. Внаслідок цього у деякій мірі змінився також напрям у організації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Поруч з курсами, в основі яких лежав скорочений навчальний план вчительських семінарій, що влаштовувались насамперед для осіб, в яких була загальна середня освіта, проводились також курси для підвищення загальноосвітнього рівня слухачів. Одночасно кожен вид курсів ставив собі за мету дати майбутнім учителям необхідну педагогічну підготовку.

Не зважаючи на низький освітній рівень та недостатню педагогічну підготовку вчителства, масові форми роботи з підвищення кваліфікації були в Росії надзвичайно обмежені як щодо кількості проведення, так і щодо охоплення ними учасників. Педагогічні курси та з'їзди відбувалися лише в окремих місцевостях і не носили планового характеру. Про випадковість їх проведення свідчить хоча б той факт, що зовсім не ставилося питання про перспективне планування організації курсів чи з'їздів, якими мали б бути охоплені, насамперед, народні вчителі з низьким освітнім цензом і малим досвідом роботи з учнями.

Якщо ж оцінювати все-таки роботу, що проводилась з наявними на той час педагогічними кадрами, то необхідно не тільки визнати пріоритет, але й позитивно оцінити короткотермінові курси різних видів. Їх багатостороння попередня підготовка, велика активність і самостійність слухачів надавали помітну допомогу вчителям малокомплектних, як правило, народних шкіл у їх важкій щоденній праці. Цілий ряд кращих зразків досвіду підготовки та проведення короткотермінових курсів були використані органами та установами народної освіти в наступні десятиліття. Вони не втрачають своєї цінності і в наш час.

Після перемоги Лютневої революції розвиток національної школи проходив під впливом рішень Всеукраїнських вчительських з'їздів, з'їзду представників «Просвіти», Всеукраїнської спілки учителів [2, с. 55; 4, с. 129].

Важливу роль як в опрацюванні основних принципів і планів нової школи, так і в запровадженні їх у життя відіграли прогресивні українські педагогічні кадри, зокрема члени «Товариства шкільної освіти», які займалися виробленням української термінології для різних ділянок науки, постійного українського правопису та виданням шкільних підручників, необхідних для організації освіти.

Особливу увагу звертаємо на ухвалу «Першого Всеукраїнського професійного вчительського з'їзду» в якій передбачалося: влаштувати курси з загальноосвітніх та педагогічних предметів; запровадити відрядження молодосвідчених у педагогічній справі вчителів у школи з доброю постановкою діла; створити пересувні виставки навчального знаряддя та літератури, засновувати педагогічні музеї і бібліотеки, а також влаштовувати науково педагогічні екскурсії; через 4-5 років праці учитель повинен мати піврічну або однорічну відпустку для поновлення і поширення своїх знань.

Подальші документи і рішення спрямовувалися на реорганізацію шкільного управління [4], подолання перешкод, які були у нижчій початковій школі [9], охоплення українізацією регіонів населених українцями [6], влаштуванню курсів для інструкторів, зразкових бібліотек, музеїв [7].

У прийнятому «Тимчасовому законі про управління шкільними справами в Україні» [5] визначався порядок керівництва школами: управління, інспектуючи школи, визначало серед інших показників, кваліфікаційний рівень педагогів,

проблеми, з якими вони стикались, і відповідно до цього, змінювало програми семінарій та інститутів, спонукало освітян пройти різноманітні курси.

Протягом Української революції (1917-1920 р.) проводилися рішучі заходи не тільки для розбудови національної школи, але й забезпечення висококваліфікованими і національно свідомими педагогічними кадрами. Вони активно підтримувалися урядовими органами та державними інституціями, громадськими організаціями і помітною більшістю учительських мас. Основним напрямом цієї діяльності, як свідчать численні тодішні документи була побудова нової системи освіти, яка б ураховувала інтереси та потреби української держави і її народу, а також широко використовувала досвід інших країн, що досягли в цій галузі певних успіхів. О.Дорошкевич писав: «... щоб переродити нашу школу відповідно до нових вимог педагогіки, треба народним учителям, які совісно ставляться до роботи, знайомитися з передовою педагогікою. Насамперед школами Німеччини і Бельгії, а потім Америки, де європейські принципи зараз же переводяться на ділі, повинні стати зразками для нашої школи» [3, с. 67].

Проведення роботи в цьому напрямі, як підтверджують факти тих років, приносило позитивні наслідки, хоча вона не була завершена через тодішні соціально-політичні обставини. Тому не підлягає сумніву, що цей багатий досвід минулого може і повинен бути активно використаний зараз, в період розбудови української національної школи.

Державна система підвищення кваліфікації в УРСР бере початок з III Всеросійського з'їзду Союзу Працівників освіти (1921 р.), який запропонував об'єднати всі форми підвищення кваліфікації в єдину систему. На районному та міському рівнях проводилися наради вчителів і започатковувалися так звані самокурси. Органи освіти й далі планово організовували короткотермінові курси для вчителів.

З метою дієвого підходу до організації перепідготовки та підвищення кваліфікації всі педагогічні працівники поділялися на три категорії: з достатньою підготовкою для роботи в школі; з недостатньою підготовкою з окремих предметів; з відсутньою підготовкою з головних загальноосвітніх і педагогічних дисциплін, а також порівняно низьким ідейно-політичним рівнем.

Відповідно до цього поділу передбачалися різні види роботи в плані підвищення кваліфікації. Якщо вчителям першої категорії потрібно було лише дещо вдосконалити свій кваліфікаційний рівень, то всі інші працівники шкіл мали проходити довготривалу допідготовку, а то й перепідготовку. Здійснити це планувалося двома шляхами: у процесі систематичної самоосвітньої роботи вчителів за курсом предметних програм, що значною мірою уподібнювалося до програм відповідних навчальних закладів; підвищення фахової кваліфікації у поєднанні з практичною діяльністю в школі.

Автори програм вважали, що індивідуальна самоосвіта може бути успішною лише в тому випадку, коли вчитель користуватиметься необхідною науковою літературою. Тому весь науковий матеріал був належним чином підготовлений до самостійного опрацювання.

Офіційно вважалося, що здійсненню широкомасштабних державних планів у галузі освіти заважала низька політична грамотність педагогів. Тому, починаючи з 1923 року, замість роз'яснення заходів партії та уряду, влаштовується масова політична перепідготовка усіх учительських сил. Враховуючи специфічні умови міста і села, вибір форм перепідготовки диференціювався. Так, у селах організовувалися загальні збори вчителів, на яких ознайомлювали з планом і завданнями перепідготовки та висвітлювали окремі питання політосвіти. Основною формою для засвоєння сільськими вчителями необхідних політичних знань залишалась індивідуальна самоосвітня робота.

Програма загального підвищення кваліфікації учительських кадрів, включаючи індивідуальну політосвіту, самоосвіту і масові заходи, подавала відомості з політекономії, конституції, історії, соціології та державного будівництва.

У червні 1924 року, відповідно до циркуляру № 40 НКО почалася масова кампанія з перепідготовки всіх педагогічних працівників. Вона здійснювалася одночасно в двох напрямках: індивідуальна самоосвітня робота кожного педагогічного працівника; участь педагогічних працівників у колективних заходах.

У січні 1925 року відбувся I Всесоюзний учительський з'їзд. В переліку прийнятих рішень були пропозиції щодо змін у роботі з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Насамперед ця робота повинна була набирати планового характеру. Організаційним та координаційним центром став спеціально утворений при Наркомосах відділ підвищення кваліфікації, який з перших днів свого існування розгорнув активну діяльність щодо організації роботи на місцях. Низовими установами відділу стали кабінети підвищення кваліфікації педагогів, що безпосередньо працювали з кадрами. Пізніше кабінети були реорганізовані в інститути удосконалення вчителів.

Основні принципи перебудови всієї роботи з підвищення кваліфікації вчительських кадрів визначалися черговими завданнями державного будівництва та реальним рівнем підготовки кожної категорії педагогічних працівників. Був створений єдиний науково-методичний центр, що вивчав всі питання підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. У 1927 р. затверджено «Положення про центральні курси підвищення кваліфікації» [10, с. 56].

Педагогічна наука та шкільна практика, а також досвід проведення різноманітних курсів дозволив виробити форми і методи роботи з підвищення фахового рівня педагогічних працівників. Особливо популярними на той час були: конференції, екскурсії, практикуми, лекції-бесіди, семінари, індивідуальна самостійна робота.

Починаючи з 1930 року, в центрі всієї роботи загальноосвітньої школи стає політехнічне навчання. Тому протягом 1931-1932 навчального року всі педагогічні працівники шкіл повинні були ознайомитися з основами виробництва на заводах, у радгоспах, машинно-тракторних організаціях і колгоспах. У роботу з підвищення кваліфікації активно включаються всі педагогічні навчальні заклади. При них створюються заочно-курсіві сектори, що займаються організацією заочного навчання та проведення курсової перепідготовки вчителів. Одночасно починають функціонувати інститути підвищення кваліфікації кадрів народної освіти.

З 1931 року до складу педагогічних колективів загальноосвітніх шкіл запровадили посади так званих педологів, які, опираючись на найновіші досягнення науки про виховання, зокрема психології, активно включилися в життя школи. Застосування результатів досліджень підвищувало професійну компетентність і фаховий рівень педагогів.

10 квітня 1936 року була прийнята постанова «Про порядок запровадження персональних звань для учителів і призначення вчителів, завідуючих і директорів шкіл». У другому пункті цього документа вказувалося «Запропонувати народним комісарам освіти союзних республік провести до 1 серпня 1938 року атестацію на звання учителя початкової і середньої школи всіх осіб, що працюють учителями у початковій, неповній середній та середній школі».

Головним питанням підвищення кваліфікації вважалося удосконалення фахової і методичної кваліфікації. Затверджуються «Положення про куцове методичне об'єднання», «Положення про методичну роботу в школі», «Положення про районний педагогічний кабінет районного відділу народної освіти» [8].

Війна 1941-1945 рр. і пов'язані з нею труднощі наклали певний відбиток на діяльність усіх установ і закладів народної освіти. Значну частину кваліфікованих і досвідчених учителів мобілізовано на фронт. Виникла гостра потреба у поповненні

шкіл додатковими педагогічними кадрами. Знову до педагогічної діяльності була залучена велика кількість осіб без спеціальної педагогічної, а часто навіть без належної загальної освіти. Тому в центрі всієї роботи з педагогічними кадрами ставиться питання про якнайшвидше підвищення освітнього рівня вчителів та набуття ними навичок організації навчально-виховної роботи з учнями [13, с.48].

Відразу ж у перші післявоєнні роки робота з педагогічними кадрами помітно розширюється. Протягом 1947-1948 рр. міністерством освіти України були видані спеціальні документи «Про методичну роботу в школі», «Про куштові методичні об'єднання вчителів I-IV класів», «Про районний (міський) методичний кабінет» перераховані конкретні завдання щодо підвищення кваліфікації вчителів у межах району та вказані шляхи їх здійснення. Наприклад, положенням «Про методичну роботу в школі» передбачено вирішення таких завдань: систематичне підвищення рівня ідейно-політичної підготовки вчителя; удосконалення методичної підготовки вчителя щодо організації та проведення навчально-виховної роботи, а також збагачення її новими, більш досконалішими методами та прийомами навчання і виховання учнів; вивчення та поширення досвіду роботи кращих вчителів та класних керівників; систематичне ознайомлення вчителя з новинками педагогічної, методичної, дитячої, художньої і науково-популярної літератури; прищеплення вчителю навичок активної самостійної роботи в теоретичних та експериментально-дослідних питаннях (вміння аналізувати свою роботу, підбивати підсумки, давати оцінку прийомам навчання та виховання тощо) [14, с. 164].

Участь учителів школи у методичній роботі з метою систематичного підвищення фахової і методичної кваліфікації педагогічного колективу вважалася обов'язковою, незалежно від освіти, досвіду та якості роботи вчителів.

В 1961 році було затверджено нове положення «Про методичну роботу вчителів загальноосвітніх шкіл». Ним передбачені такі форми роботи з педагогічними кадрами: індивідуальна самостійна робота; методичні об'єднання і предметні комісії школи та району; семінари і практикуми для вчителів різних спеціальностей; виробничо-педагогічні наради; школи передового досвіду; курси перепідготовки вчителів та керівників установ народної освіти; консультації для молодих вчителів, відкриті уроки кращих учителів та взаємовідвідування уроків; педагогічні читання та конференції.

Складніші завдання, виникли у зв'язку з переходом на нові навчальні програми. Ці зміни відбиті в низці документів, затверджених упродовж другої половини 60-х – початок 70-х років (Статут середньої загальноосвітньої школи, Положення про методичну роботу з учителями загальноосвітніх шкіл Української РСР, Положення про педагогічну раду загальноосвітньої школи тощо). Зміни стосувалися, насамперед, ліквідації циклових комісій та об'єднань, а також методичних нарад у школах з невеликою кількістю вчителів. Чіткіше визначалися права та обов'язки голів методичних об'єднань, директорів шкіл, заступників з навчально-виховної роботи, організаторів позакласної та позашкільної роботи.

Упродовж наступних десятиліть кількісний і якісний склад педагогічних працівників помітно змінився. Атестацію проходили майже всі педагоги загальноосвітніх шкіл. Під час її проведення враховувались усі найважливіші показники діяльності вчителя та його особисті якості, а саме рівень навченості та виховання учнів, систематичність у підвищенні вчителем своєї кваліфікації, участь педагога в методичній роботі, його ділові, моральні якості.

Готуючись до атестації, вчителі, як правило, брали активну участь у діючих колективних формах роботи з підвищення кваліфікації. Велику увагу приділяли

індивідуальній самоосвіті. За результатами атестації не просто визначалася відповідність займаній посаді, а присвоювались нові педагогічні звання: «старший учитель» та «учитель-методист».

У середині 80-х років розпочалася підготовка, а відтак і проведення реформи загальноосвітньої і професійної школи. Слід було вдосконалити навчальні плани та програми, підручники і навчальні посібники, не допускати перевантаження учнів і надмірної складності навчального матеріалу.

Реформою передбачалося підняти на вищій якісний рівень теоретичну і практичну підготовку вчителя, повністю забезпечити потреби системи народної освіти у педагогічних кадрах.

Однак, зрушення відбувалися дуже повільно. Методичні об'єднання в школах працювали традиційно, розглядаючи в основному питання про внесення змін у змісті та методах викладання навчальних предметів.

За традиційним укладом продовжували роботу міжшкільні та районні методоб'єднання і короткотермінові заходи того ж рівня, хоча певні досягнення й інновації мали місце. До них належали пошуки різноманітних нетрадиційних форм навчання; ознайомлення з досвідом роботи вчителів-новаторів; спроби диференціації навчання; пошуки інновацій у педагогічній діяльності та їх застосування на практиці; вибір програм, підручників, форм навчання відповідно до рівня підготовки та інтересів учнів тощо.

Отже, друга половина 80-х років ХХ століття, не зважаючи на чергову спробу шкільної реформи, не призвела до позитивних чи навіть помітних змін ні в системі народної освіти в цілому, ні в такій важливій її ділянці, як підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Але саме цим періодом завершується багатолітня історія освіти як унітарної системи, що діяла у важких умовах тоталітарного режиму, і розпочинається новий етап розвитку вільної, демократичної школи. Враховуючи успадковану від минулого базу, безсумнівно важливим є всебічне вивчення та осмислення кращого досвіду минулого, бо саме це значною мірою сприятиме успішному продовженню освітнього процесу в Україні як вільній і незалежній державі.

Список використаних джерел

1. Буган Ю.В., Трилінський І.І., Уруська Л.В. Становлення та розвиток педагогічної освіти в Україні (історико-педагогічний аспект). Методична служба – школі. Інформаційно-методичні матеріали на допомогу працівникам освіти. Випуск 2 / Укладачі Ю.В.Буган, Г.Г.Свінних, В.І.Уруський. – Тернопіль: “Астон”, 2003. – 296 с.
2. Ващенко Н.М. Управление учебным процессом в системе повышения квалификации. –т К. : Вища шк., 1987. – 364 с.
3. До губерніяльних і Повітових народніх (земських) і міських управ та до губерніяльних і повітових комісарів освіти // Вісник Української Народної республіки. – Кам'янець-Подільський. – 1919. – 8 серпня.
4. Завальнюк О.М., Телячий Ю.В. Будівництво української загальноосвітньої школи в роки національно-демократичної революції (1917-1920). – Кам'янець-Подільський : “Абетка НОВА”, 2001. – 212 с.
5. Кукурудзяк М.Г., Собчинська М.М. Реформа системи управління освітою в Українській Народній республіці. - Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільська друкарня, 1995. – 256 с.
6. Машевський О.П. Політика уряду гетьмана П.Скоропадського в галузі освіти, науки, мистецтва (квітень-грудень 1918 р.): Автореф. дис...канд. істор. Наук. – К. : 1997. – 21 с.
7. Мироненко О.М., Римаренко Ю.І., Косенко І.Б., Чехович В.А. Українське державотворення: невитребуваний потенціал: Словник-довідник. – К. : Рад. школа, 1987. – 658 с.

8. Народное образование в СССР, Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. Составители: А.А.Абакумов, Н.П.Кузин, Ф.И.Пузырев, Л.Ф.Литвинов. М., "Педагогика", 1974. – 560 с.
9. Пастернак С. З історії освітнього руху на Україні за часи революції (1917-1920 рр.). К.: Рад. шк., 1996. – 246 с.
10. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт. – К. : Рад. шк., 1988. – 364 с.
11. Ротар Н.Ю. Діяльність Подільського губернського комісару з народної освіти (1917-1919 рр.)// Духовні витоки Поділля: творчі історії краю. – Хмельницький: Вид-во Поділля, 1994. – 408 с.
12. Сесак І.В. Освіта на Поділлі. У 2-х частинах, Ч.ІІ. Середні навчальні заклади Поділля у другій половині ХІХ – на початку ХХст. – Кам'янець-Подільський : Абетка. – 1999. – 184 с.
13. Худоминський П.В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917-1981 гг.). – М. : Педагогика, 1986. – 428 с.
14. Школоведение / Под ред. А.Н.Волковского, М.П.Малышева. – М. : Учпедгиз, 1955. – 518 с.

Retrospective analysis of formation and development of methodical activity among teachers of primary school has been made in the article. Peculiarities of its development in conditions of social-political formations have been revealed. Special attention is paid to baseline condition of the problem mentioned above.

Key words: *methodical activity; approaches of methodical activity; development; formation; teachers of primary school.*

УДК [376 : 378. 046.4] (477)

Гладуш В. А.

ЗАОЧНЕ Й ОЧНО-ЗАОЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДЕФЕКТОЛОГІВ В УКРАЇНІ В ПОВОЄННІ РОКИ

Розглянуто заочну й очно-заочну форму післядипломної освіти дефектологів в Україні в повоєнні роки. Автор приходить до висновку, що ці форми навчання позитивно вплинули на вирішення кадрових проблем спеціальних шкіл.

Ключові слова: *заочна й очно-заочна форми навчання, післядипломна освіта, дефектологи.*

Постійно діючою ланкою в національній системі безперервної освіти є післядипломна освіта, яка забезпечує фахове удосконалення громадян, поглиблення, розширення і оновлення професійних знань, умінь і навичок. Для глибокого розуміння і правильного розв'язання багатьох сучасних проблем перепідготовки, підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів великого значення набуває вивчення, теоретичний аналіз і творче використання досвіду, набутого за весь період розвитку нашого суспільства, народної освіти і вищої педагогічної школи зокрема. Історичний підхід дає змогу глибше розуміти закономірності поступу того чи іншого явища, його стану і напрямів подальшого вдосконалення.

Процеси становлення й розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів розглядали багато вчених, серед яких Т.І. Вакуленко, В.А. Гаманюк, О.Л. Капченко, С.В. Крисюк, О.Б. Проценко, С.І. Синенко, Л.Є. Сігаєва та ін. Однак усі ці дослідження
© Гладуш В. А., 2011

стосуються загальних питань професійного навчання. Специфіка розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів залишається поза увагою вчених. Тому проблема підвищення фахової кваліфікації та формування системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів іще не стала предметом ґрунтовних наукових досліджень.

Мета дослідження полягає у висвітленні заочного й очно-заочного навчання як нових форм післядипломної освіти дефектологів у 1940-х рр.

За роки фашистської окупації система освіти України зазнала значних матеріальних і моральних збитків. Десятки тисяч шкільних приміщень було зруйновано, знищено матеріально-технічну базу шкіл-інтернатів та навчально-методичні прилади, розграбовано шкільне майно. М.Д. Ярмаченко зазначав, що „лише в Україні було знищено 8104 шкільних приміщень і частково зруйновано 10 052. Системі Міністерства освіти УРСР було завдано збитків майже на 6 млрд крб” [7, с. 322].

В міру звільнення українських земель від німецько-фашистських окупантів з метою відбудови освітньо-виховної системи уряди СРСР, в УРСР вживали рішучих заходів щодо поновлення роботи масових і спеціальних шкіл, підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Цьому сприяли постанова Ради народних комісарів СРСР (далі РНК) і ЦК ВКП(б) від 21 серпня 1943 р. „Про невідкладні заходи щодо відбудови господарства в районах, звільнених від німецької окупації” та постанова уряду УРСР і ЦК КП(б)У від 27 лютого 1943 р. „Про поновлення роботи шкіл у районах Української РСР, звільнених від німецької окупації”. Особливо гострою була проблема виховання, обліку та охоплення загальним обов’язковим навчанням дітей шкільного віку. З метою прискорення вирішення цього завдання на звільнених від окупації територіях НКО УРСР розробив інструкцію „Про організацію обліку дітей і підлітків віком від 8 до 15 років і про порядок контролю за виконанням закону про загальне обов’язкове навчання”, яка була затверджена РНК УРСР 31 грудня 1943 р. У ній зазначалося, що для здійснення загального обов’язкового навчання дітей і підлітків (семирічного в містах і робочих селищах та початкового в сільській місцевості) міські, районні виконкоми, селищні і сільські ради депутатів трудящих щорічно мають проводити облік дітей і підлітків від 7 до 15 років, ураховуючи сліпих, глухих і розумово відсталих. Відповідальність за своєчасне виявлення, облік і відвідування учнями навчальних занять покладалася на відповідні органи влади та батьків дітей.

Спеціальним розпорядженням від 11 серпня 1944 р. РНК СРСР зобов’язала Раднаркоми і наркомати освіти союзних республік поновити роботу спеціальних шкіл для всіх категорій дітей (сліпих, глухонімих і розумово відсталих) та до 1944/45 навчального року довести мережу спеціальних шкіл до рівня довоєнного періоду, забезпечивши в подальшому повне охоплення навчанням дітей віком до 7 років. На виконання цього розпорядження РНК України видала постанову № 831 „Про заходи по охопленню загальним обов’язковим навчанням глухонімих, сліпих і розумово відсталих дітей”, в якій зазначалося, що з метою охоплення загальним обов’язковим навчанням аномальних дітей зобов’язати виконавчі комітети обласних і міських Рад депутатів трудящих „б) до 1 вересня 1944 р. відновити роботу спеціальних шкіл-інтернатів з тим, щоб забезпечити в 1944/45 навчальному році охоплення загальним обов’язковим навчанням усіх глухонімих, сліпих, розумово відсталих, слабозорих дітей і дітей з дефектами мови; в) повернути спеціальним школам-інтернатам їхні приміщення, зайняті іншими установами, або забезпечити зазначені школи рівноцінними приміщеннями” [6, с. 23].

Попри всі труднощі в Україні налагоджувалося мирне життя. Як зазначають Віт.І. Бондар, В.В. Золотоверх, „розв’язувалося безліч питань, викликаних ускладненням умов навчально-виховної роботи, невідповідністю потребам шкільних приміщень, навчальних програм, підручників, приладдя, перевантаженням учителів. У результаті комплексу заходів, вжитих державою та органами народної освіти, на кінець війни кількість спеціальних шкіл і дітей в них не тільки досягла довоєнного рівня, а й збільшилася” [1, с. 216]. Важливою у цьому аспекті стала постанова РНК УРСР і ЦК КП(б) України „Про підготовку початкових, семирічних і середніх шкіл до нового 1945/46 навчального року”. Цим документом НКО РСР і виконавчі комітети обласних рад депутатів трудящих зобов’язувалися збільшити мережу шкіл-інтернатів для глухих, сліпих і розумово відсталих на 100 одиниць з контингентом 9 тис. учнів.

Важливим кроком у розвитку системи освіти була VIII сесія Верховної Ради УРСР (серпень 1946 р.), яка відповідно до закону Верховної Ради СРСР про відбудову і розвиток народного господарства в країні прийняла „Закон про п’ятирічний план відбудови народного господарства УРСР на 1946–1950 рр.”, що визначав умови переходу шкіл до семирічного навчання всіх дітей.

Архівні джерела свідчать, що вже в 1947/48 навчальному році мережа спеціальних шкіл була така: для глухих дітей – 45, для розумово відсталих дітей – 20, для сліпих дітей – 13, з контингентом дітей відповідно 4212, 1831, 764 [5, спр. 424, арк. 1]. Найбільше було глухих дітей. Основною причиною такої ситуації було запалення мозку (менінгіти, менінгоенцефаліти тощо), що становило в різних школах від 55 % до 75 %. Нерідко причиною глухоти виявлялися бомбардування, різні травми, а також інфекційні захворювання, що були прямим наслідком війни. У спеціальних закладах працювало відповідно 426, 192, 103 учителів та вихователів. Найбільшу кількість шкіл для глухих дітей було відкрито у Вінницькій, Полтавській, Сталінській областях – по 4, Київській, Чернігівській, Кам’янець-Подільській, Ворошиловградській областях – по 3, для розумово відсталих дітей у Сталінській області – 3 [5, спр. 424, арк. 3]. Поступове розширення спеціальних шкіл відбувалося і в наступні роки, але в основному за рахунок укрупнення шкіл. Якщо в передвоєнні роки типовими закладами для глухих дітей були школи на 80–100 учнів, то тепер такі заклади вважалися „карликовими”. Цим і пояснюється те, що в перші післявоєнні роки не було кількісного зростання шкіл для глухих дітей, однак кількість дітей, що охоплювалася спеціальним навчанням, з кожним роком зростала. Так, у 1948/49 навчальному році в 48 школах для глухих дітей, одній школі для туговухих і одному дитбудинку для глухих в УРСР виховувалося 5232 особи, що складало 170 % порівняно з 1945/46 навчальним роком [7, с. 331]. Та, незважаючи на те, що за роки першої п’ятирічки мережа спеціальних закладів не тільки досягла рівня довоєнного періоду, а зросла майже вдвічі, ця мережа шкіл-інтернатів не задовольняла наявних в Україні потреб і не сприяла здійсненню загальноосвітнього семирічного навчання всіх глухих, сліпих і розумово відсталих учнів.

Першочерговим завданням в Україні в післявоєнний період було забезпечення спеціальних шкіл дефектологічними кадрами, підвищення їхнього ідейно-політичного рівня, педагогічної кваліфікації. Із 721 педагогічного працівника шкіл-інтернатів дефектологічну освіту мали лише одиниці вчителів та вихователів. Уже постановою РНК УРСР № 831 від 21 серпня 1944 р. наголошувалося: „Дозволити Народному комісаріату освіти УРСР а) для підготовки викладачів 5–7 класів спеціальних шкіл відновити з 1 вересня 1944 р. при Київському учительському інституті дефектологічний факультет з набором студентів на 1 курс у кількості 60 осіб; б) для підготовки вчителів молодших класів спеціальних шкіл відновити з 1 вересня 1944 р. при Київській педагогічній школі дефектологічний відділ з

набором на 1 курс у кількості 60 осіб і на 3 курс – 150 осіб із середньою освітою; в) відновити з 1 вересня 1944 р. заочні дефектологічні відділи при Київському учительському інституті та при Київській педагогічній школі; г) організувати під час літніх канікул при науково-дослідному інституті дефектології Наркомосвіти УРСР місячні курси перепідготовки вчителів спеціальних шкіл на 120 осіб” [6, с. 23–24].

З урядової постанови бачимо, що важливою формою післядипломної освіти працівників спеціальних шкіл стає заочне навчання. Заочне навчання передбачало одержання освіти без відриву від виробництва. Ця форма післядипломної освіти набула розвитку ще у передвоєнні роки. З метою вдосконалення системи заочної підготовки у 1932 р. створено Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів (далі ВІПКП), в обов’язки якого входило надавати допомогу вчителям в отриманні педагогічної освіти, підвищувати їхню ділову кваліфікацію, готувати нові вчительські кадри. У педагогічних закладах створювалися спеціальні сектори заочного навчання, основне призначення яких полягало в практичному втіленні заходів ВІПКП. Для педагогічних ВНЗ справа заочного навчання стала складовою роботи кафедр і факультетів [3, с. 14].

Постановою Ради Народних Комісарів УРСР (1944 р.) „Про поновлення в системі Наркомосвіти УРСР заочної педагогічної освіти та про заходи по зміцненню її” затверджується мережа заочних відділів при університетах, педагогічних та учительських інститутах і педагогічних школах із контингентом прийому до педагогічних вишів 10 тис. осіб, педагогічних шкіл – 5 тис. осіб. [4, с. 111]. Наприклад, лише на п’яти факультетах Київського педінституту навчалось 1862 студента-заочника. Усього у 20 педагогічних і 17 вчительських інститутах і відділеннях заочно здобули освіту 20 567 студентів – значно більше, ніж на стаціонарі. Плани прийому постійно збільшувалися. У 1946 р. контингент студентів-заочників становив 47 800 осіб [13, арк. 53].

Питання удосконалення системи підготовки вчительських кадрів, їхньої післядипломної освіти розглядалися на республіканській нараді завідувачів кафедр педагогіки, психології і окремих методик (травень 1948 р.). Міністр освіти України П.Г. Тичина, заступник міністра О.М. Русько, професор Г.С. Костюк проаналізували мережу педагогічних вишів, наголосивши на потребі збагачення форм і методів практичної озброєності майбутніх учителів. Завдяки їхнім порадам і рекомендаціям педагогічні заклади почали більше уваги приділяти поліпшенню умов практичної діяльності студентів у школах. Студенти зобов’язувалися відвідати не менше 50-ти уроків, після чого рекомендувалося провести 8–10 пробних уроків, що значною мірою формувало практичні навички педагогічної роботи.

На наш погляд, заочне навчання стає однією з провідних форм навчання в повоєнні роки, тому що, по-перше, катастрофічно не вистачало кадрів у школах, особливо в західних областях України. У Львівській області на кінець 1944 р. працювало 3729 вчителів, за потреби 5658 [5, спр. 109, арк. 3]. Чекати спеціалістів, які готувалися на стаціонарі, було б не зовсім раціонально. По-друге, навчально-матеріальна база педагогічних вишів мала вкрай обмежені можливості (на дефектологічному факультеті Київського педагогічного інституту в 1944/45 навчальному році навчалось лише 56 студентів), у багатьох з них студенти денної форми навчання заняття відвідували в дві зміни, місць у гуртожитках не вистачало. По-третє, заочна форма навчання значною мірою поєднувала теорію і практику післядипломної освіти дефектологів.

Із метою удосконалення та стимуляції розвитку цієї форми післядипломної освіти державними органами влади надавалася організаційна допомога і навіть запроваджувалися деякі преференції. Для поліпшення керівництва цією роботою при управлінні вищої школи Наркомосвіти УРСР було організовано відділ заочного

навчання та науково-методичний кабінет. У штати обласних відділів народної освіти додатково введено посаду інспектора із заочного навчання вчителів. Учителі-заочники звільнялися від сплати за навчання, переїзд їх на сесію проводився за рахунок коштів, асигнованих на заочне навчання. Наркомосвіти УРСР дозволялося щорічно витратити до 1 % від загальної суми видатків на підвищення кваліфікації вчителів для преміювання кращих у постановці заочного навчання районних відділів народної освіти, шкіл, педагогічних та учительських інститутів, університетів, інститутів удосконалення вчителів, а також учителів-заочників за успіхи у навчанні [5, арк. 20–21].

Наркомосвіти республіки зобов'язувався забезпечувати через місцеві органи народної освіти облік та охоплення заочним навчанням тих учителів спеціальної школи, які не мали повної педагогічної освіти, організувати консультаційні пункти для вчителів-заочників із розрахунку 1 пункт на 500 осіб. Обслуговування консультаційних пунктів доручалося професорсько-педагогічному складу вишів, викладачам педшкіл. Із метою оптимізації теорії і практики заочного навчання керівникам педагогічних закладів рекомендувалося на заочних відділеннях усунути багатопредметність, подрібнення дисциплін і формальне копіювання навчальних планів стаціонарних навчальних закладів. Персональна відповідальність за стан заочного навчання вчителів покладалася на завідувачів обласних відділів народної освіти та на Народного Комісара освіти України [5, арк. 17–18].

Аналіз історико-педагогічних досліджень, архівних документів показує, що заочна форма навчання сприяла прискореній підготовці педагогічних кадрів. За обмежений термін, тобто до 1948 р. була повністю поновлена мережа заочних відділів при всіх існуючих педагогічних навчальних закладах республіки. В Україні функціонували заочні відділи при 20 педагогічних і 22 учительських інститутах та при 82 педагогічних училищах, на яких навчалося 62 827 учителів-заочників [5, спр. 432, арк. 3]. Для надання методичної допомоги було розгорнуто виготовлення навчальної та методичної літератури для заочників, видано 404 програми, методичні листи, лекції, конспекти лекцій. У 1945–1947 рр. випущено 13 тис. учителів, які отримали якісну післядипломну педагогічну освіту [5, спр. 295, арк. 13]. У той же час у заочній підготовці дефектологів існували певні об'єктивні та суб'єктивні проблеми. Гостра потреба в дефектологах не могла якісно задовольнитися у стислі строки, підготовка висококваліфікованого фахівця вимагала тривалого часу. Міністерство освіти України з одного боку вимагало наявності дефектологічної освіти для учителів і вихователів шкіл для сліпих, глухих та розумово відсталих дітей, а з іншого – не створювало для цього сприятливих умов. Оскільки на всю Україну заочне відділення існувало лише в м. Києві, тому педагоги спеціальних шкіл з інших областей перевагу віддавали педагогічним закладам поблизу місця їхньої роботи та проживання, які не могли дати спеціальної освіти і вирішення дефіциту кадрів-дефектологів компенсувалося у кращому випадку курсовою перепідготовкою.

Урядові документи тих часів свідчать, що були і вагомні недоліки в організації заочної форми навчання. Рада Міністрів УРСР у постанові від 7 серпня 1948 р. „Про стан заочного навчання вчителів початкових, семирічних і середніх шкіл УРСР” відмічала, що державна дисципліна в системі заочного навчання вчителів, облік учителів, які повинні навчатися, і тих, які навчаються, постановка навчальної роботи заочників у період між сесіями організована незадовільно. Це стало наслідком неповного виконання постанов Ради Народних Комісарів УРСР від 11 березня 1944 р. „Про заходи по зміцненню системи заочної педагогічної освіти”, Ради Міністрів УРСР і ЦК КП(б)У від 11 квітня 1946 р. „Про поліпшення заочного навчання вчителів початкових, семирічних і середніх шкіл УРСР” та постанови Ради Міністрів Союзу РСР від 29 квітня 1946 р. „Про заочну підготовку спеціалістів”. Незважаючи на

те, що в 1948 р. понад 10 тис. учителів шкіл не мали належної педагогічної освіти і не навчалися, плани прийому на заочні відділи не виконувалися [5, спр. 432, арк. 80]. Багато заочників відсіювалося через неуспішність. Академічна неуспішність їх пояснювалася не тільки недостатньою організацією навчального процесу, а й недостатньою увагою окремих відділів народної освіти організації заочного навчання вчителів шкіл своїх областей і районів. На сесії до педагогічних ВНЗ не з'являлося до 43 % заочників [5, спр. 424, арк. 11]. Причини ситуації, яка склалася, називаються такі: відсутність у молоді стійкого інтересу до професії вчителя (у 22 педагогічних інститутах не було конкурсів), нераціональне використання випускників (на керівні посади спецшкіл у багатьох випадках призначалися особи за ознакою партійної належності), навчально-матеріальна база не відповідала елементарним потребам, незабезпеченість слухачів підручниками та навчальними посібниками [5, спр. 2404, арк. 51].

Новою і важливою формою післядипломної освіти вчителів, у тому числі і спеціальних шкіл, у післявоєнний період стають курси очно-заочного навчання. Вони проводилися паралельно із заочним навчанням, але за участі обласних інститутів підвищення кваліфікації вчителів. Очно-заочники мали індивідуальні плани роботи і нарівні із заочниками педагогічних навчальних закладів звільнялися від вечірньої роботи. Щороку районні відділи народної освіти складали план виділення вчителів на курси очно-заочного навчання. Безпосереднє визначення вчителів на очно-заочне навчання проводилося за участю директорів шкіл, самих учителів. Для таких учителів на початку навчального року проводилися настановчі заняття, на яких вони ознайомлювалися із навчальними планами та програмами. Навчальний план курсів перепідготовки дефектологів включав загальнопедагогічну підготовку: педагогіку, історію педагогіки, українську мову, російську мову, арифметику, дитячу літературу, історію СРСР, шкільну гігієну; спеціальну підготовку, яка включала: сурдопедагогіку чи логопедію, анатомію вуха, горла, носа, постановку звуків, міміку і диктилологію, слухову роботу; методичну підготовку: методика мови (загальна), методика мови (спеціальна), методика арифметики, методика природознавства, методика географії, методика історії, методика малювання. Кожному слухачеві надавався список рекомендованої літератури, методичні рекомендації як працювати над підвищенням ідейно-політичного та фахового рівня. Практичну допомогу вчителі одержували на консультаційних пунктах або в опорних школах, де теж систематично проводилося консультування. З метою контролю за самостійною роботою вводилася обов'язкова здача практичних завдань: аналіз програм і підручників того класу, в якому працює вчитель; реферат з питань методики викладання; проведення відкритого уроку. Як на початку, так і протягом усього року в інституті удосконалення кваліфікації вчителів та при райпедкабінетах для курсистів організовувалися планові заняття, на яких читалися оглядові лекції, з найскладніших тем проводилися семінари. Навчально-матеріальні бази обласних інститутів перебували у досить скрутному стані (інколи вони складалися лише з 2–3 кабінетів), що ускладнювало нормальну організацію навчально-виховного процесу. Тому як бази для постійного зв'язку із очно-заочниками призначалися опорні школи. Це були кращі навчально-виховні заклади (початкові, семирічні, середні, спеціальні школи, школи-інтернати), укомплектовані кадрами з досвідом і вищою педагогічною освітою. Саме в них здійснювалася практична підготовка слухачів: раз на місяць їх збирали і опрацьовували із ними найскладніші розділи програми; періодично перевіряли виконання ними програм навчання; організовували практичні заняття (написання диктантів, переказів, розв'язування задач, обговорення конспектів уроків, педагогічних характеристик на учнів та ін.). До функцій опорних шкіл відносилися організація січневих залікових сесій, а влітку – заключних місячних курсів, які були заключним етапом очно-заочного

навчання, під час яких учителі ділилися досвідом практичної діяльності, звітували про отримані знання, вміння, демонстрували навички [2, с. 10].

Опорні школи обласних інститутів підвищення кваліфікації вчителів себе виправдали. По-перше, у кожній такій школі було створено актив консультантів у кількості 6–10 осіб, що по області становило значну силу, на яку постійно опиралися обласно та інститут удосконалення в роботі із педагогічними кадрами. По-друге, опорні школи допомагали забезпечувати постійний зв'язок зі слухачами, надавати їм завдання для самостійного опрацювання, забезпечувати контроль їхньої роботи. У деяких областях очно-заочне навчання вчителів 5–7 класів організовувалося на базі обласних інститутів.

Життя підтвердило, що вжиті заходи щодо упровадження такої форми післядипломної освіти як однорічне очно-заочне навчання вчителів позитивно вплинуло на якісний склад педагогічних кадрів республіки. У 1945 р. ці курси пройшли: вчителі 1–4 класів – 1371 особа (по областях: Сумська – 120, Сталінська – 148, Дніпропетровська – 487, Миколаївська – 101, Херсонська – 99, Одеська – 287, Волинська – 129); учителі 5–7 класів – 1508 осіб (Чернігівська – 145, Кам'янець-Подільська – 73, Сумська 197, Ворошиловоградська – 340, Дніпропетровська – 363, Миколаївська – 97, Херсонська – 147, Одеська – 146). У 1946 р. подібну форму навчання пройшли вчителі 1–4 класів у кількості 220 осіб із Сталінської області [5, спр. 168, арк.8]. На жаль, звітна інформація, яка міститься в архівних документах, не надає можливості відокремити із наведених підсумкових цифр кількості вчителів спеціальних шкіл, що проходили очно-заочну перепідготовку. Проте не викликає сумніву факт, що саме така форма навчання мала місце у Дніпропетровській, Сталінській, Сумській, Одеській областях, де мережа спеціальних шкіл була найчисельнішою і створювала умови для функціонування наведеної форми післядипломної освіти дефектологів. Зустрічалися і проблеми, що носили організаційний характер. Звіти обласних інститутів удосконалення вчителів інформують, що відсутність у вчителів необхідної літератури значно знижувала якість навчальної роботи, а в окремих випадках зводила її нанівець. Мали місце і випадки байдужого ставлення до очно-заочного навчання як дефектологів, так і керівників шкіл-інтернатів. Практичні роботи слухачі виконували на 40–60 %. Деякі учителі не з'являлися на планові заняття при опорних школах. Під час зимової сесії чимало очно-заочників показували незадовільні знання. Зустрічалися випадки, коли вчителів-предметників спеціальних шкіл включали до груп учителів масових шкіл, у результаті кількісні показники підвищення кваліфікації демонструвалися високі, а якісні залишалися на попередньому рівні [5, спр. 859, арк. 16]. В окремих областях визначення складу слухачів очно-заочних курсів затягувалося, у результаті чого вчителі приїжджали на заняття невідповідно підготовленими. Докурсів завдання виконували лише 60–80 % слухачів. Усе це у 1950-х рр. призвело до тенденції скорочення масштабів застосування очно-заочного підвищення кваліфікації як учителів масових шкіл, так і дефектологічних кадрів.

Необхідність заочної й очно-заочної форм післядипломної освіти дефектологів в Україні диктувалася чинниками: диференціація видів шкіл і типів спеціальної освіти; динаміка зростання кількості закладів для аномальних дітей; стаціонарна підготовка дефектологів не могла задовольнити потреби спеціальних шкіл; у спеціальних дитячих будинках, школах-інтернатах працювали вчителі, які мали педагогічну освіту, але були не обізнаними в тонкощах цієї справи, тому раціональний шлях їх перепідготовки полягав у заочному навчанні на дефектологічному факультеті. Чимало працівників спеціальних закладів потребувало підвищення кваліфікації, адже три роки окупаційного режиму негативно позначилися на професійному рівні всього вчительства України. Для того, щоб продовжувати навчально-виховний процес у

школах і в той же час піднімати фаховий рівень працівників, проводилися однорічні очно-заочні курси, під час яких основна увага концентрувалася на самостійному опрацюванні теоретичного матеріалу, а проблеми практичного спрямування обговорювалися та вирішувалися в навчальних аудиторіях опорних шкіл. Розглянуті форми післядипломної освіти були порівняно малозатратними і на етапі відбудови післявоєнного народного господарства відіграли позитивну роль у справі подальшого розвитку спеціальної школи України.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. – К. : Знання, 2007. – 476 с.
2. Крисюк С. В. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944–1995 рр.) / С. В. Крисюк. – Л., 1997. – 206 с.
3. Лескевич Н. А. Высшее педагогическое образование в Украинской ССР (1917–1941 гг.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 01 „Теорія та історія педагогіки” / Н. А. Лескевич – О., 1963. – 17 с.
4. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / В. К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
5. Центральний Державний архів вищих органів влади України. – Ф.166, оп. 15.
6. Хронологічне зібрання законів, постанов, указів Президії Верховної Ради, постанов і розпоряджень Уряду Української РСР. – К.: Держ. вид-во політ. л-ри УРСР, 1963. – Т 2. – 752 с.
7. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. – К. : Вища шк., 1975. – 423 с.

It was considered extra-mural and full-time forms of postgraduate education of defectology staff in Ukraine since the years of war. The author came to the conclusion that these forms of education impacted on solving of staff's problem of social school in a positive way.

Key words: *extra-mural and full-time forms of education, postgraduate education, defectology staff.*

УДК 371:94(477)

Дмитрієв С. М.

ПЛУГАТАР ПРОСВІТНИЦЬКОЇ НИВИ

У статті аналізується просвітня діяльність О.Г. Барвінського, спрямована на встановлення рідномовної освіти серед українського народу.

Ключові слова: *просвіта народу, рідномовна освіта, виховання домашнє.*

В історії формування та розвитку національної освіти і педагогічної думки в Україні чільною є постать Олександра Григоровича Барвінського – педагога, громадсько-просвітницького діяча, першого керівника секретаріату освіти в уряді Західно-Української Народної Республіки, особистість сильна, твердої волі, характеру, безкомпромісна. Він боронив і утверджував окремішність української нації, ставив підвалини під будинок української школи. На думку педагога, школа повинна бути народною, а виховання в ній має бути національним. Провідним засобом виховання Олександр Григорович вважав навчання рідною мовою. Він був переконаний, що при вивченні рідної мови формується мовна свідомість, мовне почуття, естетичне сприймання і смаки, педагог доходить висновку, що вивчення рідної мови є найзагальнішим, найоб'ємнішим засобом формування молодецького

© Дмитрієв С. М., 2011

духу, вона впливає на пам'ять, розум, здібність мислення так добре, як і на фантазію, почуття і волю.

Навчаючись у гімназії, О.Барвінський зачитувався Тарасом Шевченком, його приваблювали сторінки героїчного минулого рідного народу. Читав Олександр Марка Вовчка, П.Куліша, І.Котляревського, Г.Квітку-Основ'яненка. Особливо захоплювався О.Барвінський Тарасом Шевченком, які стали «невичерпною скарбонаю педагогічних ідеалів». Він збирав дорогі перлини «апостола правди і науки», учителя людства. Важливе значення, на думку О.Барвінського, мали твори і життя Шевченка для українського вчителя. Він вважав, що Шевченко може бути взірцем в тому, як він з незвичайною, непохитною силою волі трудився «над своєю освітою і образованием, над внутрішнім удосконаленням і як піднявся до висоти того мистецтва, котре дало йому снагу до написання його цінних творів» [3, с. 195].

О.Барвінський бачив у житті та творчій спадщині Т.Шевченка могутній виховний засіб, здатний сформувати національну свідомість в українського народу, утвердити віру в історичне посланництво народу, підняти його на боротьбу за незалежну соборну Україну.

Олександр Григорович брав активну участь у всіх українських громадських організаціях національного спрямування: «Просвіта», «Руська бесіда», наукове товариство педагогічне, «Громада», «Учительська громада», «Українське педагогічне товариство», «Сільський господар», «Рідна школа». О. Барвінський спричинився до організації дошкільних закладів, шкіл, бурс, курсів для сільських дітей, займався підвищенням освітнього рівня вчителів. Педагог вніс свою лепту у видавничу діяльність, у створення «Рідною школою» цілісної системи освіти і виховання, розвиток приватного шкільництва. Все це сприяло формуванню національної еліти – молодих патріотів-борців за долю України.

Учительська професія в ті часи не користувалася особливою повагою. Закінчивши Львівський університет, О.Барвінський подає прохання про призначення його на посаду заступника учителя гімназії. Він писав: «на сей шлях я вступив за внутрішньою понукою, маючи перед очима взірці ліпших вчителів, у тім переконанню, що на сім полі зможу віддати добрі прислуги своєму народови, трудитися на педагогічно-науковім полі. А при тім виховати в народнім напрямі молоде покоління» [3, с. 64].

В школі педагог викладає руську (українську) мову й літературу, одночасово готується до здачі екзаменів на «гімназійного викладача». В січні 1870 року Олександр Григорович успішно здає екзамени з української, польської, німецької стенографії. Молодий вчитель брав свою працю дуже поважно, був надзвичайно точний і обов'язковий. Увесь час свого учителювання тримався засади, що завданням учителя є «вчити і виховувати молодь». У вересні 1871 року його призначають старшим учителем мужської учительської гімназії у Тернополі. У промові до студентів 24 квітня 1879 року О.Барвінський наголошує: «Освіта і наука мають стати підвалинами добробуту народу...» [3, с. 66].

З вересня 1893 року О. Барвінський – член Краєвої шкільної ради. Він особливу увагу звертає на розвиток мережі українських шкіл, на покращення підготовки учителів. Особливу увагу звертав О. Барвінський на підготовку українських підручників. Вирішальну роль в освіті і вихованні, на його думку, відіграє вчитель. Педагог висував до вчителя такі вимоги: досконале володіння знаннями з навчального предмету і методикою його викладання, постійно підвищувати свою кваліфікацію мати самостійну громадянську позицію, бути патріотом свого народу, любити дітей, прагнути принести користь своєю працею кожній дитині, нації, краю. Він був

переконаний, що народні школи є основою матеріального і морального розвитку нації, які школи таке й буде покоління, яке виховуємо покоління, таким буде народ, така наша будучина. Педагог вважав, що освіта і наука мають стати підвалинами добробуту народу, а тому над просвітою і вихованням мають трудитися всі свідомі українці. У своїх виступах у палаті послів педагог наголошував: «Яке виховання молоді, така й будучина народу. Мусимо отже пильно дбати, щоб молодіж наша вже з родинного огнища виносила свідомість національну, щоб виховання домашнє давало руській молодіж тврду підвалену національну, з якої не схитнули б її ніякі супротивні хвилі і бурі» [3, с. 81].

Основними ознаками національної школи і провідним засобом національного виховання Олександр Григорович вважав навчання дітей рідною мовою. Він підкреслював, що рідне слово, материнська мова має бути тим сонцем, навколо якого обертаються всі справи виховання домашнього і публічного, рідна мова має бути «основою виховання домашнього і публічного» [3, с. 81].

Олександр Григорович у серії статей «Наука матерного язика въ школахъ народнихъ зъ узглядненем методичного трактованя», «Значіне слова в вихованю» широко використовуючи твори Я.А. Коменського, Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського обґрунтовано показує виховне значення рідної мови і доходить висновку, що мова є «найзагальнішим, найоб'єктивнішим способом фомування молодецького духу, вона впливає на пам'ять, розум, здібність суду так добра, так і на фантазію, почуття і волю» [3, с. 92]. Педагог був переконаний, що навчання рідної мови є віссю, навколо якої обертаються всі інші предмети, від успіху в рідній мові залежатиме успіх в інших предметах і взагалі їх розумовий розвиток. Мислення і мову педагог вважав головними факторами, загальними засобами всякої освіти. Він підкреслював, що без думки і мови людина є пустою толокою. Дитина повинна пізнати і зрозуміти смисл і дух рідної мови і уміти виражатися ясно і просто, живо і докладно. Рідну мову він вважав «найчистішим знаряддям розуму». О.Барвінський розглядав письмову роботу учня як будівлю, і як будівничий вчитель складає ясний план будівництва. Завдання вчителя роз'яснити, розвинути, розсвітити те, що темне так, щоб учень думав, що сам будував, що це наслідки його роботи. І тоді письмові роботи не будуть «тортурами», але утіхою як для вчителя так і для учнів.

Таким чином, О.Г. Барвінський розглядає мову не лише як навчальний предмет, але й як засіб впливу на формування дитини, розвиток її волі, характеру, почуттів, мислення. Педагог розробляє методіку вивчення мови, дотримуючись принципів доступності, послідовності, наступності.

Педагог був переконаний, що освіту без сумніву слід здобувати на рідній мові, бо освіта розквітне тільки на ґрунті рідної мови, адже материнська мова є і зостанеться природним органом наших найглибших думок, нашого внутрішнього життя, материнська мова тісно зв'язана із самосвідомістю народності.

Важливу роль у навчанні і вихованні О.Барвінський відводив спільній діяльності школи і сім'ї, надаючи при цьому головну роль сімейному вихованню. Варто підкреслити його педагогічну позицію – толерантність у відносинах представників різних національностей та віросповідань. Педагог наголошував: «Горе вихованню, котре учить ненавидіти під поглядом іншої народності чи релігії» [3, с. 86]. Важливу роль у вихованні і навчанні Олександр Григорович відводив сім'ї, роду, спільній діяльності школи і сім'ї. Школа має пізнати з чим прийшла дитина з дому до школи, перейнятися засадами виховання благородних матеріалів. На його думку, хибне виховання домашнє проявляється в «занедбанню і розпещеню». Найвищими

прикметами виховання педагог вважав любов і самопожертву: «любов до дитини і до звання єсть у вихованню тим захистом, що забезпечує виховане від всяких впливів часу; се єсть джерело живої води, котрою виховане и учитель повинен оживлятися до своєї трудної задачі» [3, с. 87].

Такими якостями наділена, насамперед матір дитини. Завдяки вродженій материнській любові вона може вирішити найтрудніші завдання виховання – пізнати індивідуальність дитини і зблизитися з її духом.

О.Барвінський проблемі співпраці сім'ї та школи присвятив спеціальну доповідь на віче у Відні, у якій наголосив, що все людство, школа, сім'я, держава зацікавлені у доброму вихованні молоді, проте перший обов'язок у вихованні лягає на батьків.

Добре знаючи Я.Коменського та Г.Песталоцці, Олександр Барвінський вважав найголовнішою добою виховання дитини період до 14 років, які дитина проводить у батьківській хаті. Цей період найважливіший у вихованні, тому моральний стан сім'ї, атмосфера в родині, чесність і любов, повага і працьовитість, щирість і доброта батьків є головними чинниками формування особистості. Найсвятішим обов'язком батьків педагог вважає виховання дітей в любові та строгості, щоб вони робили лише те, що добре, і в усьому своєму житті залишилися вірними своїм обов'язком як члени родини, як громадяни держави і Божі діти. Він підкреслює, що мистецтво виховання – це складна і нелегка справа, яка може дати позитивний результат лише при повному взаєморозумінні і спільній праці сім'ї і школи. Вчитель має не тільки вчити наукам, а вчити життю, виховувати повагу, послух, вдячність батькам. А батьки, в свою чергу, повинні зміцнювати авторитет до вчителя, повагу до нього і віру, бо повага і віра у моральну досконалість вчителя – могутня основа успішної педагогічної діяльності. Умовою успішної діяльності школи є педагогічна співпраця сім'ї та школи, часті особисті відносини між батьками та учителями. Найбільшим обов'язком учителя та батьків є спонукання дітей до правдолюбства, осуд брехні. Прикладом правдивого життя мають бути батьки та вчителі. Важливим вважав педагог привчання до працьовитості та пильності. Прикладом мають бути батьки, вчителі, все шкільне життя, а також вивчення історії, заняття спортом, читання книжок, часописів. О.Барвінський робить висновок, що успішною є така школа, яка поєднує свою працю з рідним домом дитини.

Особливу увагу звертав О.Г.Барвінський на вихованні дівчат, був прихильником необхідності тримати дівчат «в карбах давньої карності». Він докоряв, що держава для виховання дівчат не зробила майже нічого. Педагог вважав необхідним створювати для дівчат ліцеї, дівочі «воспиталища», дівочі інститути. О.Барвінський брав участь у розробці документів реформи ліцеїв у 1907 році. Він писав: «Справдишне виховання дівчат повинно знов виобразувати матери і жінки, котрі би зуміли при найточнішим сповнюванню обов'язків і опануванню всякої роботи бути тим добрим, погідним духом домашнього і родинного життя, вірними товаришками мужів, розумними вихованцями дітей, світочами родинного вогнища... Але, до того має її приспособити, виховати, виобразувати новим потребам життя відповідна школа, не абстрактна, відірвана від життєвих відносин наука, але примінена до новітнього реального життя. Призванню женського покоління повинні відповідати: устрій школи, предмети науки, їх обсяг і спосіб подавання, так щоби в нічім не забувалося про головну мету, вихованне для життя, що жінчина, чи то на становищі господині дому і матері, чи на яким небудь заводівім становищі була незалежною від чужої помочи і вміла дати собі раду» [3, с. 91]. В серії статей педагог вимагає аби «виховане и образоване могло відбуватися без утрати здоров'я».

Олександр Барвінський велику увагу приділяв розробці підручників галицького шкільництва. Праця над підручниками дозволила педагогу визначити дидактичні принципи їх побудови: доступність, послідовність, наступність, народність, наочність, історизм. До читанок, підручників з української літератури він пропонував включити в програму оповідання з історії, хроніки Нестора, твори І.Котляревського, Гулака-Артемівського, Є.Гребінки, М.Машкевича, М.Костомарова, Є.Метлинського, П.Куліша, Марка Вовчка, М.Старицького, П.Мирного та ін..

Особливу увагу звертає педагог на твори Тараса Шевченка. Читанка О.Барвінського (в трьох частинах) вперше дала можливість в школі вивчати твори Тараса Шевченка. Педагог захоплювався Т.Шевченком, постійно вивчав його твори активно пропагував їх серед галичан, це Олександр Григорович звернувся до М.Лисенка з проханням написати музику до «Заповіту». Завдяки О.Барвінському галицька молодь почала вивчати твори Тараса Шевченка в школі з його читанки, яка видана у Львові у 1870 році.

Творчість Тараса Шевченка стала для Барвінського джерелом для розробки програми національного освідомлення українців.

У письмових працях, прилюдних промовах він постійно опирався на приклад Т.Шевченка, його творами ілюстрував історичну долю народу. О.Барвінський назвав Шевченка «генієм нашої буддучини», який навчив любити рідний край, свій народ, свою рідну мову, наказав просвітитись справжньою нацією, «і чужому навчатись, й свого не цуратись», а потім нести цю науку між народ, з щирою любов'ю обіймаючи «найменшого брата», адже Тарас бажав, щоб усі слов'яни «стали добрими братами і синами сонця правди».

Олександр Григорович був переконаний у здійсненні пророчих слів Тараса Шевченка:

Встане Україна
І розвіє тьму неволі,
Світ правди засвітить –
І поклоняться на волі
Невольничі діти.

В історію української педагогіки О.Барвінський увійшов як активний діяч в царині освіти, державний діяч, історик, педагог, пройшовши шлях від учителя гімназії до міністра освіти й віросповідань уряду ЗУНР. О.Барвінський – зразок того, яким повинен бути українець: працьовитим, витривалим, незламним, гордим і скромним. І як освітянин, і як політик, він працював не для себе, а для свого народу.

Список використаних джерел

1. Аркуша О. Олександр Барвінський. – Львів, 1997.
2. Барна М.М. Розвиток педагогічної освіти в Галиччині // Рідна школа, № 7-8, 1998.
3. Гречин Б.П. Громадсько-просвітницька та педагогічна діяльність Олександра Барвінського. – Івано-Франківськ, 2001.
4. Дорошенко Д.І. Нариси історії України. – Львів, 1991.
5. Ступарик Б. Перші міністри освіти в роки визвольних змагань // Джерела. – 1999, № 1-2.

The article analyses the educational activity of O.G.Barvinsky which was directed to establishing of native-speaking education of Ukrainian people.

Key words: enlightening of people, native-speaking education, upbringing at home.

УДК 378.147: 37.013.42

Доброскок І. І.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ ЗА ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розкрито методологічні засади ефективної організації педагогічного контролю за якістю вищої педагогічної освіти майбутніх соціальних педагогів. Проаналізовано зміст і структуру оптимальних для підготовки майбутніх соціальних педагогів тестових методик. Розроблено показники та критерії вияву якості вищої педагогічної освіти майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: педагогічний контроль, тестувальні методики, майбутні соціальні педагоги.

Сучасна система вищої освіти переходить у режим свого безперервного оновлення, який передбачає не разові реформи, а постійне вдосконалення змісту, методики та організації освітнього процесу. Проте управління цим процесом у контексті вступу України до європейської спільноти значною мірою залежить від розробленості механізмів відстеження та оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів, тобто від оптимізації контрольно-діагностувальних процедур.

Реформування та стандартизація системи вищої педагогічної освіти є одним зі стратегічних напрямів процесу державотворення в Україні. Основні завдання щодо її розбудови та докорінного оновлення визначено законом України «Про вищу освіту», указом Президента № 832 (832/95) від 12.09.95 р. «Про основні напрями реформування вищої освіти України», національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття), постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65 (65-98-п) «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» та Наказу Міністерства освіти України від 04.03.98 р. № 86 «Про введення в дію «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» та про нормативне і навчально-методичне забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою», наказом Міністерства освіти і науки України «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою», іншими документами.

Згідно з наказом № 49 від 23.01.2004 р. «Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004–2005 роки», в Україні проводився педагогічний експеримент щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу на основі критеріїв ECTS і тестування у вищих навчальних закладах, а також з удосконалення системи забезпечення якості вищої освіти на засадах тестового контролю й експертних методів оцінювання.

Аналізований документ з іншими документами освітнього змісту дає підстави стверджувати, що «тестовий метод оцінювання», або тестування, є однією з основних складових Болонського процесу. Отже, завдання підвищення якості вищої педагогічної освіти є особливо актуальною та пріоритетною проблемою для України, а запровадження педагогічного тестування як об'єктивного засобу контролю за навчальним процесом у вищому навчальному закладі – одним з дієвих шляхів її розв'язання.

Детальний розгляд емпіричних матеріалів закордонних (Р. Берк, Д. Вілфорд, К. Інкегамп, Дж. Равен), російських (В. Аванесов, Ж. Байрамова, В. Безпалько, Н. Єфремова, М. Кларін, І. Логвінов, О. Майоров, Є. Михайлічов, О. Татур, М. Челишкова, В. Черепанов, І. Цатурова та ін.) і вітчизняних учених (А. Алексюк, © Доброскок І. І., 2011

І. Булах, Ю. А. Дзундза, І. Зварич, Н. Мойсенюк, О. Павленко, Т. Палій, Т. Сікорський, Г. Цехмістрова) засвідчив, що педагогічне тестування на сьогодні є одним з найбільш потужних, надійних і об'єктивних методів контролю за навчальними досягненнями студентів.

У теоретичному плані актуальність порушеної в публікації проблеми визначається недостатньою науковою розробленістю теоретико-методологічних основ використання тестового контролю для підвищення якості вищої освіти, підготовки майбутніх соціальних педагогів та їх особистісного розвитку. Важливим виявляється наукове обґрунтування оптимального поєднання традиційного та тестового контролю в навчальному процесі, його використання для освітнього моніторингу, адекватного сучасним вимогам модернізації контрольної-оцінної системи й удосконалення засобів і методів управління якістю вищої освіти.

Мета публікації – розкрити методологічні засади організації педагогічного контролю за якістю вищої педагогічної освіти майбутніх соціальних педагогів.

Педагогічний контроль з позицій системного підходу відіграє проектувальну й системоутворювальну роль в організації навчальної діяльності студентів, уможливорює об'єктивність оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців, визначає перспективу високого рівня якості вищої освіти [1; 5; 8; 9].

Закономірна відповідність між рівнями засвоєння навчальних елементів навчального курсу галузі знань «Соціальна педагогіка» й рівнями сформованості знань та умінь магістрів, зазначеними в нормативних документах стосовно вищої школи полягає в тому, що кожен наступний рівень засвоєння навчальних елементів включає попередній. Теоретичною основою вказаної закономірності є теорія поетапного формування розумових дій [4; 10], відповідно до якої процес засвоєння знань, умінь, навичок становить послідовну зміну форм діяльності: від зовнішньої, матеріальної через голосну внутрішню до розумових дій.

В. Беспальком послідовно доведено, що найбільш об'єктивним інструментом оцінювання досягнень студентів є тест [2; 3]. Оцінювання навчальних досягнень студентів за допомогою об'єктивного тесту в порівнянні з традиційним усним іспитом має ряд переваг: об'єктивність (правильна відповідь на кожне з питань тесту заздалегідь встановлюється комісією розроблювачів); перевірка великого обсягу знань одночасно в усіх екзаменованих за відносно невеликий період часу; машинна обробка результатів тестування і наявність шкали оцінок.

Недоліками тестового іспиту є: складання тестових завдань потребує певної кваліфікації; вибіркові відповіді можуть мати елемент підказки; тестові питання дозволяють досить надійно перевірити знання, а рівень сформованості умінь, професійного мислення майбутнього фахівця за допомогою педагогічних тестів можливо перевірити тільки опосередковано.

Обстоювана нами позиція активного використання тестового контролю як основного у визначенні рівня якості вищої освіти майбутніх соціальних педагогів узгоджується із процесом запровадження у ВНЗ кредитно-модульної системи організації навчального процесу, що передбачає: 1) забезпечення викладачів навчальним планом, графіком навчального процесу, робочим навчальним планом, індивідуальними навчальними планами студента, робочою навчальною програмою дисципліни, календарно-тематичними планами, графіками самостійної роботи й поточного контролю знань студентів; 2) розподіл дисциплін на змістовні модулі із визначенням кількості тем у кожному; здійснення поточного та підсумкового контролю знань студентів шляхом накопичення балів і визначення рейтингу студента в академічній групі, на курсі тощо; 3) збільшення питомої ваги позааудиторної самостійної роботи студентів; 4) упровадження тестового контролю знань як альтернативи традиційній формі іспиту; 5) оцінювання за шкалою ECTS, яка співвідноситься з національною.

За кредитно-модульної системи навчання забезпечення якості вищої освіти досягається різними видами діяльності в рамках управління якістю, що включає контроль процесу й усунення причин незадовільного функціонування системи на всіх стадіях навчання з метою досягнення необхідного результату. При цьому критерії якості (оцінки якості) пов'язуємо з критерієм ефективності функціонування освітньої системи. Іншими словами, якість вищої освіти є комплексним показником, що синтезує всі етапи навчання, розвитку і становлення особистості, а також умови і результати освітнього процесу: без об'єктивної оцінки цих результатів неможливе досягнення запланованої якості, а одним із таких методів, що дозволяють здобувати об'єктивну освітню інформацію, є тестовий контроль. Показник ефективності всього освітнього процесу є інтегрованою мірою якості вищої освіти, у тому числі і якості контролю за навчальною діяльністю майбутніх соціальних педагогів.

Отже, тестування сприяє об'єктивності оцінки результатів навчання, допомагає ліквідувати виявлені прогалини в знаннях; дозволяє отримувати об'єктивну інформацію не лише про якість знань і вмій студентів, але і визначити коло найбільш слабо засвоєних розділів, тем, окремих питань і своєчасно корегувати процес навчання. Одночасно тестування надає можливість студентам учитися самостійно виявляти прогалини у власних знаннях і вживати заходів для їх усунення. При тестовому контролі кожен випробовуваний отримує дихотомічний ряд, що визначає виконані й невиконані завдання тесту за широким спектром питань.

Ефективне функціонування системи тестового контролю навчальних досягнень майбутніх соціальних педагогів в умовах магістратури забезпечуватиметься сукупністю принципів [3], співвідносних із виділеними й обґрунтованими нами при аналізі принципів організації навчальної діяльності магістрів соціальної педагогіки: *принципом науковості* – система тестового контролю повинна базуватися на новітніх досягненнях дидактики, користуватися сучасним діагностичним інструментарієм для реалізації цілей і завдань та виконання своїх функцій у навчальному процесі, бути спрямованою на формування науково-теоретичного і професійно-педагогічного мислення студентів педагогічних університетів; *принципом системності* – тестовий контроль покликаний функціонувати як цілісна педагогічна система в рамках вузівської системи навчання, головним системоутворювальним чинником якої є мета – якість, ефективність і конкурентоспроможність українського фахівця; *принципом індивідуального підходу* – в процесі тестового контролю враховуються індивідуальні характеристики окремих студентів (адаптивне тестування), за можливістю відстежується прогрес кожного студента (моніторинг успішності, рейтингові таблиці); *принципом посильності* – передбачає поєднання доступності й новизни тестових завдань, помірну складність завдань, що пропонуються під час педагогічних вимірювань; *принципом єдності навчання і виховання* – тестовий контроль повинен не тільки підвищувати рівень підготовки студентів, але й виконувати виховну функцію, впливати на мотивацію до навчання за допомогою раціональної організації контрольних-дидактичних процедур (стандартизації умов проведення тестування) і певного змісту дидактичних засобів контролю; *принципом свідомості й активності* – реалізація тестового контролю має стимулювати пізнавальну активність студентів і забезпечувати свідоме виконання ними контрольних завдань (через залучення їх до створення об'єктів контролю і критеріїв оцінювання навчальної діяльності); *принципом оптимальності*: оптимальне поєднання різних форм навчальної діяльності в ході реалізації процедур тестового контролю (тестування бланкове, комп'ютерне, групове, індивідуальне, діагностичне, навчальне тощо); достатня кількість контрольних процедур (педагогічних вимірювань – актів тестування) для проведення

результативного контролю; *об'єктивність контролю* – відповідність отриманих результатів дійсному рівню навчальних досягнень, професійної компетентності та особистісного розвитку студентів.

За цих умов використання тестових методик під час контрольних процедур стане реальним засобом підвищення об'єктивності педагогічного контролю в навчанні магістрів соціальної педагогіки (див. табл. 1).

Таблиця 1

Види тестування в системі вищої освіти та їх основні характеристики

<i>Вид тесту</i>	<i>Тип тесту</i>	<i>Прийоми розробки</i>	<i>Оцінки показників якості</i>
Вступний	Нормативно зорієнтований, гомогенний	Централізований	Надійність > 0,9 Прогностична валідність > 0,5
Поточний	Критеріально зорієнтований, гомогенний	Децентралізований	Надійність > 0,75 Висока змістова валідність
Проміжний	Критеріально зорієнтований, гомогенний	Децентралізований та (або) централізований	Надійність > 0,8 Висока змістова валідність
Підсумковий	Критеріально зорієнтований, гетерогенний	Централізований	Надійність > 0,9 Висока змістова валідність Критерійна валідність > 0,5

Узагальнюючи зміст і структуру контрольних-оцінних форм визначення якості вищої освіти магістрів соціальної педагогіки, урахувавши наведені вище позитивні та негативні риси тестового та традиційного контролю знань і вмінь майбутніх соціальних педагогів, на наш погляд, для поточного діагностування рівнів засвоєння навчальних елементів курсу найбільш оптимальною буде така організація контрольних-оцінних процедур, яка здатна поєднувати різні види контролю, а найкращим засобом кінцевої перевірки знань та умінь студента з навчального курсу визначаємо ситуаційний тест.

Ситуаційний тест – це цілеспрямований набір тестових завдань, призначених для розв'язання проблемних ситуацій, притаманних майбутній соціальній і виробничій діяльності випускників вищих навчальних закладів [330, с. 103; 392]. Кількість та форми тестових завдань у такому тесті можуть бути досить різноманітними. Порядок розміщення тестових завдань у ситуаційному тесті визначається діями, які студент повинен здійснювати для вирішення проблемної ситуації. Ситуаційний тест доцільно використовувати у процесі діагностиці ступеня освоєння складної діяльності, адекватної щодо розв'язання типових задач. У цьому випадку ситуаційний тест є аналогом комплексного кваліфікаційного завдання.

У рамках системного підходу до створення умов для розвитку особистості майбутнього соціального педагога контрольний-оцінний процес й освітній моніторинг за його результатами слід розглядати в контексті інших супровідних досліджень, що передбачають постановку й успішне розв'язання комплексу питань: 1) організація навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів в умовах створення зовнішньої контрольної-оцінної системи; 2) розроблення ефективної системи показників і критеріїв об'єктивної оцінки задля визначення якості освітнього процесу і якості системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів; 3) розроблення системи тестового контролю з метою забезпечення об'єктивності оцінювання якості освітньої системи, відповідальної за розвиток особистості; 4) шляхом оцінювання й аналізу якості індивідуальних навчальних досягнень студентів розроблення критеріїв відповідності їх оцінці якості педагогічного процесу й освітніх систем.

Показниками ефективності системи контрольної-діагностичних процедур визначено:

1. Показники, що ілюструють кінцеві результати впровадження контрольної-оцінної системи до навчального процесу. За умови ефективної апробації, передусім ідеться про збільшення динаміки позитивної зміни якості професійних знань магістрів соціальної педагогіки, упровадження інноваційних методів навчання, зростання особистісних досягнень студентів і викладачів у творчій та науковій діяльності тощо.
2. Показники, що характеризують очікувані позитивні зміни в процесі управління якістю навчання і допускають їх співвідношення з результатами впровадження контрольної-оцінної системи до навчального процесу у ВНЗ, а саме: збільшення обсягу інформації про навчальні досягнення студентів, скорочення часу й економія морально-психологічних ресурсів викладачів на проведення контролю й оцінки знань, індивідуалізований підхід до студентів, зростання оперативності в ухваленні управлінських рішень у навчальному процесі, зменшення витрат, підвищення ефективності використання технічних засобів, якісні зміни в роботі викладачів тощо.
3. Показники, що характеризують раціональність організаційної структури навчального процесу з використанням контрольної-оцінної системи на основі педагогічного тестування, збалансованість у розподілі пропорцій контролю і самоконтролю, підсумкового і поточного контролю, адаптивність контрольної-діагностичної системи, що виявляється в можливості її модифікації відповідно до вимог суспільства й органів управління вищою освітою.

Спроектвана технологія тестового оцінювання навчальних досягнень магістрів соціальної педагогіки має за мету підвищення ефективності організації навчальної діяльності у ВНЗ, якості вищої освіти майбутніх соціальних педагогів за допомогою об'єктивної процедури перевірки й оцінювання знань студентів, що в рамках даної системи педагогічного контролю означає управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів в ході контрольної-діагностичних процедур і корекцію процесу навчання на основі результатів педагогічних вимірювань.

Наприклад, при організації контролю з теми «Загальні основи соціальної педагогіки» ми виділяємо наступні оперативні завдання тестового контролю, враховуючи вимоги навчальної програми курсу:

- 1) актуалізувати наявні знання студентів з даної теми (вхідне, або констатувальне тестування);
- 2) виявити ступінь використання емпіричних знань в різних педагогічних, соціально-педагогічних ситуаціях (тести виконання);
- 3) визначити напрями корекції знань та вмінь (за результатами поточного і тематичного тестування);
- 4) провести діагностику навчальних досягнень студентів після корекції навчального процесу (контрольне, або підсумкове тестування).

Окреслені завдання визначають також зміст контрольованої інформації, тобто об'єкти контролю виділяються відповідно до конкретних задач

Отже, повноцінна реалізація технології педагогічного тестування як засобу контролю за навчальним процесом забезпечує не лише діагностику і констатацію рівня навчальних досягнень, але також сприяє підвищенню якості освіти в цілому.

Показниками якості вищої педагогічної освіти магістрів соціальної педагогіки при педагогічному тестуванні визначаємо: індивідуальний тестовий бал студентів; середній тестовий бал нормативної вибірки; середній тестовий бал генеральної

вибірки; рейтинг учасника тестування; рейтинг університету, рейтинг ВНЗ області, країни тощо.

Критеріями досягнення якості вищої освіти є: відповідність тестового балу нормі або заданому рівню, ступінь досягнення вимог галузевих стандартів, задоволення потреб споживачів.

Тематичне оцінювання при тестовому контролі вимагає більш розгорненого критеріально-обґрунтованого оцінювання студентів. Основними критеріями, які слід урахувати при тематичному оцінюванні, є: досягнення певного рівня навченості (академічної успішності); ставлення студента до предмету вивчення; результати поточного оцінювання викладачем і самооцінювання; недоліки в навчальній діяльності.

Зауважимо, що при використанні тестового контролю в процесі організації навчальної діяльності магістрів соціальної педагогіки у ВНЗ України слід урахувати низку нерозв'язаних питань щодо ефективного його проведення задля забезпечення високого рівня якості вищої освіти майбутніх фахівців:

- 1) упровадження тестування в навчальний процес має характеризуватися професійністю створення, оскільки розроблення тестів потребує комплексних інтегрованих спеціальних знань, відповідність професійним стандартам, які б регулювали питання оцінки якості, права та обов'язки сторін, створення професійних організацій, які б гарантували дотримання стандартів;
- 2) у зв'язку з реформуванням вищої освіти тести мають відбивати не лише систему традиційної української освіти (вивчення набору фактів на протигагу отриманню здібностей до самостійного критичного аналізу);
- 3) необхідність аудиту діяльності, пов'язаної з використанням освітніх тестів – з боку міжнародних організацій на чолі з всесвітньо відомою ETS, а також із залученням освітніх, професійних і громадських організацій;
- 4) необхідність упровадження системи тестування у ВНЗ потребує скоординованих зусиль багатьох спеціалістів (фахівців із певної дисципліни, тестологів, експертів, інструкторів, керівного апарату установи), а тому на базі кожного провідного університету необхідно створювати спеціалізовані організаційні структури, які б забезпечували ефективне проектування цілісної моделі системи тестування у ВНЗ й організаційно-методичне супроводження всього блоку робіт;
- 5) відносна складність створення стандартизованого тесту, що перевірений емпірично, має стійкі коефіцієнти валідності й надійності, тому тестування виправдовує себе при оцінці навчальних досягнень великого контингенту студентів по вже ustalених базових дисциплінах, зміст яких не піддається швидкому оновленню і різким змінам концептуальних положень;
- 6) відсутність діалогічного спілкування студента з викладачем (тобто формалізований підхід без творчого пошуку, рефлексії, емпатії, розвиток яких є ключовим завданням вищої педагогічної школи);
- 7) обмеженість відкритих питань, що дозволяють активізувати функції мислення (для більш повного й об'єктивного оцінювання результатів навчальної діяльності студентів доцільно створювати умови для самостійної творчої роботи, виконання нестандартних проблемних завдань підвищеної складності).

Проблеми підвищення ефективності використання тестів для навчання й розвитку студентів, а також для розробки методів інтерпретації й аналізу результатів тестування з метою визначення можливостей оперативної дії освітньої інформації на суб'єктів освітнього процесу стають особливо актуальними з огляду на інтегративний характер сучасної соціальної педагогіки.

Список використаних джерел

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / Владимир Павлович Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1995. – 335 с.
4. Гальперин П. Я. Обучение и умственное развитие // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов / П. Я. Гальперин. – Тбилиси, 1971. – С. 78-79.
5. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
6. Мигович І. І. До питання про зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери / І. І. Мигович // Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом. – Ужгород : «Art Line», 2003. – С. 227-230.
7. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : [навч. посіб.] / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
8. Сериков Г. Н. Основания педагогических исследований / Геннадий Николаевич Сериков. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2005. – 238 с.
9. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами : учеб. пособие / В.П. Симонов. – М. : Педагог. общество России, 1999. – 427 с.
10. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1984. – 324 с.

In the article the methodological foundations of effective pedagogical control over the quality of higher pedagogical education of future social workers. Analyzed the content and structure of the optimal for the preparation of future social test methods. And criteria developed manifestations of the quality of higher pedagogical education of future social workers.

Key words: pedagogical control, test methods, future social workers.

УДК 37.017.165(8).742

Жуков С. М.

ГУМАНІЗМ ЯК ФЕНОМЕН, ЯК СВІТОГЛЯДНИЙ ПРИНЦИП НОВОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ; ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ, СТАНОВЛЕННЯ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті йдеться про гуманістичний підхід в освіті та виховання підростаючого покоління.

Ключові слова: гуманізм, освіта, гуманістичне виховання.

Соціокультурний розвиток початку ХХІ століття визначається складною і суперечливою тенденцією, що одержала назву глобалізації. Найчастіше в літературі зустрічаються твердження про об'єктивний характер цього процесу, про його обумовленість науковою і технічною потужністю людства, але цей процес негативно впливає на гуманізацію освіти.

У таких суперечливих соціальних умовах освіта набуває нових функцій і задач. Варто враховувати, що сучасні інформаційні технології поєднують світ переважно шляхом упровадження стандартів масової культури (урбанізація в широкому

© Жуков С. М., 2011

розумінні, домінування принципів техногенної цивілізації, ігнорування народної та елітарної культури) і це дуже погано. Масова культура, орієнтуючись на розваги, культивує поверхневе відношення до світу, народжує віртуальне світосприймання, так зване “кліпове” мислення, оскільки кліп став нормою і зразком культури. У зв'язку з цим з'являється друга сторона задачі освіти – формування в людей здатності протистояти примітивізації мислення і розвивати глибоке теоретичне, творче мислення.

Аналіз актуальних досліджень із зазначеної проблеми засвідчує, що останніми роками проводилася активна дослідницька діяльність з визначення засобів аналізу сучасного гуманізму. Необхідно відзначити праці Г. Гівішвілі, В. Гінзбурга, Ю. Єфремової, О. Круглова, А. Кудішиної, П. Куртца, М. Назарової, Т. Рубанцової, та ін. Дослідженню окремих гуманістичних концепцій присвячені роботи Н. Абрамової, І. Арсентієвої, І. Борзенка, К. Стародубцевої, О. Юйшиної та ін. Проте існує невелика кількість досліджень, де зроблено аналіз сучасного гуманізму як світоглядного принципу освіти XXI століття.

Мета статті – охарактеризувати сучасні гуманістичні концепції як широкоглядні основи для формування нової освітньої парадигми.

У сучасній філософії та культурології немає однозначного підходу до значення поняття “гуманізм”. Термін “гуманізм” походить від латинського “*humanus*” – “людський”, “людський”. З часом термін “гуманізм” наповнювався різноманітним змістом, відображаючи суспільні потреби, ідеали, рівень розвитку науки, освіти та культури, а також погляд дослідника на певну проблему.

Розглянемо поняття “гуманізм” та “гуманістична спрямованість”. Гуманізм означає визнання певною особою самоцінності інших людей, любов до них і служіння їм. Не випадково під терміном “гуманізм” спочатку малося на увазі “людинолюбство”. Ідея гуманізму протягом розвитку суспільства слугувала соціокультурним підґрунтям існування людства як складова загальнолюдської моралі – настанов і вимог, спрямованих на підтримання необхідної єдності, цілісності людства, щоб забезпечити його самозбереження, виживання, самовідтворення. Тобто, гуманізм – вираження особливого ставлення до людини як найвищої цінності життя. Гуманістична спрямованість – це ставлення до особистості як до найвищої цінності, та визнання її права на свободу, щастя, вільний всебічний розвиток, максимальний прояв своїх можливостей та здібностей.

“Сучасна освіта не встигає за темпами стрімкого технічного розвитку суспільства. Для її ефективного функціонування необхідне становлення нової парадигми освіти, де пріоритетним є виховання нового типу світогляду, тобто відповідної системи цінностей людини XXI століття, які б забезпечили нову стратегію всієї діяльності людства, краще задовольняли б інтереси кожної особистості із загальними, особливо загальнолюдськими, антропокосмічними та національними” [2, с. 8-10]. Таким чином, освітня система повинна відповідати реаліям суспільного розвитку та піднятися на якісно новий гуманістичний рівень, поряд з процесами глобалізації, інформатизації, комп'ютеризації сучасне суспільство характеризується стійким гуманістичним імперативом, який є не лише віссю культури, а й визначає напрями розвитку людства в цілому та окремої людини. Дедалі частіше дослідники говорять про гуманістичне суспільство як перспективу і тенденцію до становлення сучасної цивілізації (В. Єлисеєв, М. Комарова, В. Кувакін, А. Кудішина, Л. Мантатова). З огляду на позначені проблеми, актуалізується необхідність вивчення феномена гуманізму та можливості застосування цих доробків для формування нової освітньої парадигми.

Існують різні сучасні підходи до інтерпретації гуманізму. Багато дослідників розглядають феномен гуманізму як відкриту систему або світогляд, що динамічно розвивається (Г. Гівішвілі, В. Кувакін, А. Кудішина, Л. Хазова).

Г. Гівішвілі аналізує категорію гуманізму з двох позицій: індивідуальної (вузької) та соціальної (широкої). “Гуманізм у вузькому розумінні – це світогляд, що визнає гідність кожної людини вищою цінністю всього людства. Гуманізм у широкому контексті – це феномен культури, що стимулює загальний прогрес світової цивілізації” [1, 18]. З точки зору дослідника, синтез цих двох підходів приводить до розуміння гуманізму як відкритої системи, що динамічно розвивається: поглядів, уявлень, моральних принципів, які заперечують усі види нерівності між індивідумом та суспільством; а також практичних дій, які реалізують цей принцип у економічній, політичній і юридичній сферах буття.

Досліджуючи гуманізм як філософсько-соціологічний феномен, Т. Рубанцова подає таке його визначення: “...під гуманізмом розуміється відрефлектований антропоцентризм, об’єктом якого є людина як вища цінність” [2, с. 80]. На думку вченого, категорія гуманізму є відкритою, наповнюється різним змістом у відповідні епохи.

Гуманізм як відкритий світогляд розглядає і В. Кувакін: “Гуманізм – це світогляд, у центрі якого ідея людини як вищої цінності та пріоритету відносно себе реальності в ряду всіх інших матеріальних і духовних цінностей”. Далі науковець зазначає: “Гуманізм – це світогляд без меж, оскільки передбачає у собі відкритість, динамізм і розвиток, можливість радикальних внутрішніх трансформацій перед обличчям змін і нових перспектив людини та її світу” [2, с. 104-105].

О. Круглов також вважає, що гуманізм є людяність, тобто “...готовність будувати спільне життя на мінімумі найпростіших, таких, що безпосередньо відчуються кожним, універсальних цінностей (очевидне), на взаємному праві кожного на життя, гідність, власність, ...на свободі совісті” [2, с. 109]. Таким чином, гуманізм не є ідеологією, а ґрунтом, на який ми стаємо, коли хочемо забути про священну тиранію будь-яких ідеологій.

Л. Балашов висуває 40 тез про гуманізм. Він відзначає, що гуманістична філософія – це “умонастрій мислячих людей, усвідомлена установка на людяність без меж”, а гуманізм – це “усвідомлена осмислена людяність” [2, с. 123].

Дослідник П. Куртц виділяє “п’ять “стержневих” ознак гуманізму: 1) гуманізм пропонує набір цінностей і достоїнств, що витікають із визнання людської свободи і самостійності. Етика гуманізму протистоїть релігійно-авторитарній етиці; 2) гуманізм заперечує ідею надприродного; 3) гуманізм прихильний методу дослідження, що спирається на розум і наукову об’єктивність; 4) гуманізм володіє своєю нередуктивістською природною онтологією; 5) справою філософів-гуманістів є не лише питання теорії, але і втілення ідей гуманізму у практичному житті, як альтернативи теїстичним релігіям” [2, с. 136].

Таким чином, сучасні гуманісти, визнаючи наявність у сучасному суспільстві й сучасній філософії деструктивних тенденцій, з оптимізмом дивляться у майбутнє. На їхню думку, розкриття потенційно закладеного в людині ресурсу гуманності залежатиме як від особистих зусиль самих людей, так і від держав й урядів, що створюють сприятливі умови для життя більшості своїх громадян.

Сучасний гуманізм об’єднує різні підходи до визначення його центральної ідеї. Дослідники виділяють еволюційний гуманізм, ноосферний гуманізм, екологічний гуманізм тощо. Розглянемо детальніше кожен із них.

Теоретиком і натхненником *еволюційного гуманізму* став Дж. Хакслі, а його послідовниками – Дж. Сімпсон, Е. Майр, Р. Докінс та ін. Поширення теорії еволюційного гуманізму пов’язано з обставиною, що сьогодні ми стоїмо перед загрозою загибелі всього людства. Один із діячів руху розумних Л. Мюллер пише, що “зростаюче забруднення довкілля, екологічна криза, криза продовольства, розрив, що збільшується, між багатими та бідними, загроза війни... – ось далеко не всі

небезпеки, перед якими зіткнулася людина”. Він зауважує, що “...на ці зміни є дві реакції. Перша полягає в небажанні дошукатися істинних причин цього положення і як наслідок – спроба знайти їх у релігійних системах. Друга – еволюційний гуманізм, який, – як наголошує Л. Мюллер, – зустрічає небезпеки з відкритим лицем і розплющеними очима, розкриваючи причини, розуміючи, пояснюючи, роблячи спроби знайти шляхи знищення цих небезпек” [2, с. 11].

У своїх працях Дж. Хакслі неодноразово наводить ідею про те, що “саме існування людини може бути поліпшене, що є величезні людські можливості для поліпшення світу”. Основу всіх успіхів він убачає у засобах пізнання, що збільшуються, які сприяють появі нової системи ідей, тобто нової реалізації мислення, почуттів і віри. Таким чином, система ідей обумовлює соціальну еволюцію, підтримує основу людського суспільства і культури, значною мірою детермінує людську політику і лінію її поведінки. “На його щастя, зростання пізнання рухає нас до радикально нового типу системи ідей, що я називаю еволюційним гуманізмом” [2, с. 11].

Одним з аспектів еволюційного гуманізму є взаємовідносини людини і природи. Розглядаючи ці зв'язки, учений заявляє про те, що не можна вважати людину тільки переможцем природи. Людина має бути партнером природи, складовою частиною єдиного природного процесу, продуктом якого вона є, водночас виконуючи найважливішу роль.

Інший аспект еволюційного гуманізму – нова етика відносин між народами. У своїх працях Дж. Хакслі неодноразово говорить про “створення такої економічної ситуації на планеті, коли всі народи піднялися б на вищий життєвий рівень. Проте, – як справедливо він зазначає, – це багато в чому залежить від негативної економічної ситуації в кожній країні” [2, с. 11].

“В основі еволюційного гуманізму лежать чотири ключові ідеї. По-перше, усвідомлення того, що людина відповідає за своє майбутнє, а також за розвиток усієї планети, і цю відповідальність вона не може покладати ані на неї, ані на долю, ані на щось інше – лише на себе саму. По-друге, визнання того, що людина є лише один із багатьох існуючих на Землі видів живих істот і тому людство не повинно перетворюватися на сукупність “псевдовидів”, що конкурують, які ми називаємо націями, релігійними групами. По-третє, ідея реалізації людських надій замість ідеї досягнення суто матеріального благополуччя. По-четверте, намагання підвищити якість – якість самого навколишнього середовища, а не збільшити кількість людських груп чи грошей, товарів і послуг” [1, с. 42].

Таким чином, сьогодні гостро постає питання про необхідність формування нової глобальної гуманістичної та етичної свідомості. Тобто у світлі існуючих проблем ідеї еволюційного гуманізму залишаються цінними, актуальними для сучасного людства.

Іншим напрямом сучасного гуманізму є *ноосферний гуманізм*, який бере свій початок у філософії комізму та вченні про ноосферу В. Вернадського. Однак коло ідейних впливів, які визначили формування ноосферного гуманізму, набагато ширше. З ним пов'язані імена К. Ясперса, П. Тейяра де Шардена, М. Фьодорова, К. Цюлковського, С. Подолінського та ін. Науково-філософський світогляд, що продовжує ідеї зазначених мислителів дістав назву ноосферного гуманізму. Серед сучасних дослідників даного концепту можна назвати Н. Абрамову, І. Арсентієву, І. Борзенку, К. Стародубцеву, О. Юйшину та ін. У межах досліджень зазначених науковців відбулося гуманістичне наповнення поняття “ноосфера”. Згідно з класичним визначенням В. Вернадського, ноосфера – це новий еволюційний стан біосфери. У сучасних дослідженнях поняття “ноосфера” стає більш широким і системним. Так, І. Арсентієва та К. Стародубцева зазначають, що “становлення ноосфери розуміється як альтернатива самознищенню, деградації людини”, а тому “гуманізм у світі, що

глобалізується, набуває більш місткого, порівняно з традиційною інтерпретацією значення: не лише любов до людини, але й до всього людства, природи – як середовища існування людей, що диктує необхідність відмовитися від тих соціальних і культурних цінностей, які стимулюють зростання матеріального споживання” [1, с. 177-178].

Поява ноосферного гуманізму як світогляду стала результатом аналізу сучасної ситуації у світі, негативні аспекти якої дослідник І. Борзенко сформулював так: “1) розвиток науково-технічних сил людства досяг критичної величини, достатньої для його самознищення; 2) різке загострення відносин між людиною та навколишньою природою, між окремими регіонами населення Землі, що нерівномірно розвиваються; 3) інтенсифікація продуктивності праці та глобальне розширення засобів масової інформації призводять до дедалі більш масового феномена відчуження окремих індивідів, більшого заглиблення у світ виробничо-споживацького існування та ірраціональних ілюзій; 4) ХХ століття породило велику кількість конфліктів між людиною та суспільством у вигляді тоталітаризму, расизму, догматизму, екстремізму. Масштаб цих небезпечних феноменів збільшується, особливо на рівні психології, ідеології, що обертається постійною загрозою безпеці людей і джерелом страждань” [2, с. 59-60].

Розв’язання перелічених проблем вимагає визнання таких гуманістичних імперативів: гідне життя для кожної людини, мирне співіснування, екологічна безпека, соціально-моральна справедливість, осмисленість існування – актуальний вектор сучасної історії. На думку І. Борзенка, не рахуватися з цим – сліпо та небезпечно, а нехтувати гуманістичними цінностями – аморально і теж небезпечно. Вихід полягає у збереженні спадкоємності досвіду, у врахуванні всіх глобальних імперативів і тенденцій. З точки зору науковця, “...гуманізація людства постає фактично єдиним імперативом його виживання. Ноосферний гуманізм ставить завдання загальнолюдської солідарності в ім’я гуманістичного перетворення внутрішньої та навколишньої природи людини в космічних масштабах з метою досягнення життєстійкості загальнолюдського світу – Всесвіту та його волелюбного, відповідального й життєлюбного населення – землян” [2, 60].

Відповідно до внутрішньої логіки ноосферного гуманізму його основні положення поділяються на дві частини. Перша – “це універсальна наука про єдність життя й Всесвіту та загальні закони їх системно-організаційної будови, функціонування та розвитку”. Друга – це “філософська віра у вирішальну роль людського розуму в космоеволюційному процесі”. Ця роль, на думку І. Борзенка, полягає “у справі досягнення ближчої мети світового розвитку (загально планетної згоди, переходу біосфери у стан ноосфери); у визначенні кінцевої мети подальшого розвитку світу (життєздатність усіх і кожного, еквівалентна вищій організованості світу); у справі досягнення цієї кінцевої мети шляхом глибинного перетворення – очищення та гармонізації середовища існування та свідомої регуляції внутрішньої та навколишньої природи людини” [2, 323].

Іншим видом сучасного гуманізму є *екологічний гуманізм*, який тісно пов’язаний з ноосферним гуманізмом. Разом із тим, він є ширшим у річищі вигляду об’єктивної реальності, адже спрямований на збереження не лише соціуму та людства, але й на виживання та сприятливий розвиток усього живого на планеті. Одночасно екологічний гуманізм тісно пов’язаний з концепцією “стійкого розвитку” (А. Урсул, О. Романович, М. Руткевич, О. Данілов-Даніл’ян та ін.).

Людство зіткнулося із суперечностями, що дедалі загострюються, між зростаючими потребами і нездатністю біосфери їх забезпечити не руйнуючись. В результаті соціально-економічний розвиток набув характеру прискореного аж до глобальної екокатастрофи, при цьому ставиться під загрозу не лише задоволення життєво важливих потреб та інтересів майбутніх поколінь людей, а й можливість

їх існування. Виникла ідея розв'язати цю суперечність шляхом переходу до такого цивілізаційного розвитку, який не руйнує своєї природної основи, гарантуючи людству можливість виживання і подальшого неперервного, тобто керованого і стійкого, розвитку. Концепція стійкого розвитку виникла у ХХ столітті не випадково, оскільки розробка прогнозів глобального розвитку стала практичною потребою. Вона спирається на уявлення всіх наук про суспільство і природу, тому самою своєю сутністю є інтегральною. Аналізуючи концепцію стійкого розвитку, науковець М. Руткевич робить два основні філософські висновки. “По-перше, шлях людства в майбутнє повинен лежати через збереження і покращення середовища існування теперішнього й наступних поколінь усього людства, а також поступову ліквідацію колосальної та поки що зростаючої нерівності в умовах існування між континентами, регіонами, країнами, народами. По-друге, напрацювання співвідношення суспільної свідомості, її вищого прояву – науки – і суспільного буття, шляхів його перетворення на наукових началах, іншими словами, управління суспільством у глобальному масштабі” [1, с. 32-33].

Отже, ціннісні засади сучасної цивілізації іманентно містять екологічні імперативи, які тісно пов'язані з гуманістичними. Еколого-соціальні критерії вимагають практичного гуманізму, але й вони примушують людство піднятися на нову теоретичну сходинку. Шлях до істинно глобальної свідомості та всесвітньої культури лежить не через придушення одних культур іншими, не через раціональне конструювання якихось нових систем, а через об'єднання людей і націй на основі загальнолюдської моральної мудрості. Дослідник А. Горелов виділяє такі принципи екологічного гуманізму: “гармонія людини з природою; рівноцінність усього живого; не насильне самообмеження замість споживання; становлення любовно-творчої особистості; необхідність морального самовдосконалення; особистісна відповідальність за світ; “золоте правило екології” (“стався до природи так, як бажаєш щоб ставилися до тебе”); збереження різноманіття природи, людини та культури” [2, с. 200].

На думку Д. Кулабухова, “екологічний гуманізм як основа екологічного імперативу відбиває багатство і різноманіття культуротворчої діяльності людини в контексті всіх її складових, зокрема вітально-біологічної, соціально-етичної, естетичної, наукової, релігійної та ін. Екологічний гуманізм є феноменом розвитку екологічної свідомості в контексті збереження як першої, так і другої природи. Завдяки екологічному гуманізму, наділена цілісним сприйняттям світу, буття, людина (носій і творець культури) рівнозначно ставиться до важливості збереження і місця існування (процесу творчості) і результатів цього проживання (зокрема художніх творів). Отже, екологічний гуманізм, будучи ціннісною системою одухотворення світу, його гармонізації, олюднення, нормування, стандартизації, ідеалізації, є феноменом розвитку екологічної свідомості в контексті збереження природи, культури і самої людини як базових сторін культурного ландшафту” [2, с. 65-67].

Дослідниця феномена гуманізму А. Кудішина, аналізуючи види сучасного гуманізму, відзначає їх споріднені ознаки. Так, “еволюційний, ноосферний та екологічний гуманізми мають за основу визнання актуальності гуманістичних імперативів часу, ідею кардинального розширення морального світу кожної особистості, підвищення рівня освіченості, свідомості та самосвідомості індивіда та людського роду, консолідацію та зміцнення загальнолюдської солідарності у справі гуманного перетворення внутрішнього світу людини та навколишнього середовища аж до космічних масштабів. Еволюційний, ноосферний та екологічний гуманізми – це приклади тих планетарних програм, які здатні оцінити складність і водночас цілісність сучасної цивілізації та дати наукові рекомендації щодо розв'язання проблем розвитку цивілізації в майбутньому. Проте глобальний масштаб

гуманістичних проектів не полягає у затвердженні одновимірного цивілізаційного стандарту. Він спрямований на збереження, а не руйнування національного та культурного різноманіття, що відповідає духу гуманізму з його ідеєю прийняття життя в його різноманітті” [2, с. 55]. Отже, як засвідчує аналіз ідей екологічного, еволюційного та ноосферного гуманізму, базові положення цих концепцій визначили одну з провідних характеристик сучасного гуманізму – його планетарність. Тому типи гуманізму можна вважати різновидами єдиного планетарного або глобального гуманізму.

Таким чином, стратегічна мета перебудови системи освіти на засадах сучасного гуманізму полягає в усвідомленні людини як аксіологічної домінанти в педагогічному процесі. У зв'язку з цим основним завданням освіти повинен стати перехід від декларації принципів гуманізму до створення умов для всебічного розвитку особистості. Проте сприйняття людини як вищої цінності не повинно породжувати конфліктну ситуацію в тріаді “людина-суспільство-природа”. Освітня система повинна ґрунтуватися на новому гуманістичному стилі (чи напрямку), в основі якого лежить відмова від ідеї контролю, придушення, панування людини над природою, зміщення акценту з ідеалу антропоцентризму на ідею екоцентризму, коеволюції. Невід’ємною характеристикою нового гуманістичного ідеалу повинні стати рівноправно-партнерські відносини людини з природними та соціальними процесами, з іншими людьми, з цінностями іншої культури.

Гуманістичний світогляд як узагальнена система поглядів, переконань, ідеалів будується навколо одного центру – людини. Якщо гуманізм, це система певних поглядів на світ, то саме людина є системоутворюючим фактором, ядром гуманістичного світогляду. При цьому її відношення утримує не тільки оцінку світу, але й оцінку свого місця в оточуючій дійсності. Отже, в гуманістичному світогляді саме і знаходять своє вираження багатобразні відношення до людини, до суспільства, до духовних цінностей, до діяльності, тобто, по суті, до всього світу в цілому.

В психологічному словнику поняття “гуманність” визначається як “обумовлена моральними нормами та цінностями система настанов особистості на соціальні об’єкти (людину, групу, живу істоту), яка представлена у свідомості переживаннями співчуття і співраді... реалізується у спілкуванні та діяльності в аспектах співдії, співучасті, допомоги” [3, с. 77].

Отже, гуманність – це якість особистості, яка являє собою сукупність морально-психологічних якостей особистості, що виражають усвідомлене та співпереживальне відношення до людини як вищої цінності.

Тому спираючись на висновки численних психолого-педагогічних досліджень, можна сформулювати такі закономірності гуманізації освіти.

1. Освіта як процес становлення психічних якостей функцій, обумовлений взаємодією зростаючої людини з дорослими та соціальним середовищем. Психологічні явища, відмічав С. Рубінштейн, виникають в процесі взаємодії людини зі світом. А. Леонтьєв вважав, що дитина не стоїть перед оточуючим світом один на один. Її відношення до світу завжди передаються через відношення інших людей, вона завжди включена в спілкування (сумісну діяльність, мовне та спілкування думкою).
2. Серед гуманістичних тенденцій функціонування та розвитку системи освіти можна вирізнити головну – орієнтацію на розвиток особистості. Чим гармонічніше буде загальнокультурний, соціально-моральний та професійний розвиток особистості, тим більш вільною і творчою буде ставати людина.
3. Освіта буде задовольняти особисті запити, якщо вона, відповідно до Л. Виготського, орієнтована на “зону найближчого розвитку”, тобто на психічні функції, які вже дозріли у дитини і готові до подальшого розвитку.

4. Сьогодні є реальна можливість дати людині оволодіти не тільки базовими професійними знаннями, але й загальнолюдською культурою, на основі якої можливий різнобічний розвиток особистості, врахування її суб'єктивних потреб та об'єктивних умов, пов'язаних з матеріальною базою та кадровим потенціалом освіти. Розвиток особистості в гармонії з загальнолюдською культурою залежить від рівня засвоєння базової гуманітарної культури. Цією закономірністю обумовлений культурологічний підхід до відбору змісту освіти. У цьому зв'язку самовизначення особистості у світовій культурі – стрижньова лінія гуманітаризації змісту освіти.
5. Культурологічний принцип потребує підвищення статусу гуманітарних дисциплін, їх поновлення, вивільнення від примітивної повчальності та схематизму, виявлення їх духовності та загальнолюдських цінностей. Облік культурно-історичних традицій народу, їх єдності із загальнолюдською культурою – найважливіші умови конструювання нових планів і програм.
6. Культура реалізує свою функцію розвитку особистості тільки в тому випадку, якщо вона активізує, збуджує людину до діяльності. Чим різноманітніше та продуктивніше значуща для особистості діяльність, тим ефективніше проходить оволодіння загальнолюдською та професійною культурою.
7. Процес загального, соціально-морального та професійного розвитку особистості набуває оптимального характеру, коли учень виступає суб'єктом навчання. Дана закономірність обумовлює єдність реалізації діяльнісного та особистісного підходів. При цьому особистісний підхід має на меті, що і педагоги, і учні відносяться до кожної людини як до самостійної цінності, а не як до засобу для досягнення своїх цілей.
8. Принцип діалогічного підходу має на меті перетворення позиції педагога і позиції учня в особистісно-рівноправні, в позиції людей, які співпрацюють. Таке перетворення пов'язане зі зміною ролей і функцій учасників педагогічного процесу. Педагог не виховує, не учить, а активізує, стимулює прагнення, формує мотиви учнів до саморозвитку, вивчає його активність, створює умови для самостійного руху.
9. Саморозвиток особистості залежить від ступеня творчої спрямованості освітнього процесу. Дана закономірність складає основу принципу індивідуально-творчого підходу. Він має на меті безпосередню мотивацію навчальної та інших видів діяльності, організацію самостійного руху до кінцевого результату. Це дає можливість учню відчувати радість від усвідомлення власного росту і розвитку, від досягнення власних цілей. Основне призначення індивідуально-творчого підходу полягає у створенні умов для самореалізації особистості, у виявленні та розвитку її творчих можливостей.
10. Гуманізація освіти в значній мірі пов'язана з реалізацією принципу професійно-етичної взаємовідповідальності. Готовність учасників педагогічного процесу прийняти на себе труднощі інших людей обов'язково визначається рівнем сформованості гуманістичного способу життя. Даний принцип потребує такого рівня внутрішньої зібраності особистості, при якому людина не йде пасивно за обставинами, які виникають у педагогічному процесі. Особистість сама може творити ці обставини, виробляти свою стратегію, свідомо та планомірно удосконалювати себе.

Перед педагогікою, педагогічною психологією, методикою та теорією виховання у зв'язку з вищевикладеним постає багато питань. Що необхідно мати на увазі під орієнтацією дитини? В чому полягають її можливості та психологічні особливості і які з них ми повинні враховувати в першу чергу? Чи, можливо, всякий систематичний педагогічний вплив на дитину треба зовсім відмінити, покласти на природний хід її розвитку? Але, завжди необхідно пам'ятати, що джерелом психічного розвитку є

соціальне середовище, яке втілює в собі особливості людського роду, який повинна засвоїти дитина.

Психічний розвиток проходить в процесі оволодіння людською культурою, засобами праці, мовою, творами науки і мистецтва та ін., інакше проходити він не може. Але дитина оволодіває культурою не самостійно, а за допомогою дорослих, в процесі спілкування з оточуючими людьми. Виховання і навчання важливі форми такого спілкування, в яких воно проходить систематично і планомірно.

Таким чином, питання про необхідність систематичного педагогічного впливу на дитину вирішується однозначно: він необхідний, тому що він є одним із шляхів передачі дитині загальнолюдського досвіду, людської культури. Без такої передачі суспільного досвіду розвиток взагалі неможливий. Інша справа як, якими шляхами, в яких формах цей вплив здійснюється, щоб орієнтуватися на дитину, враховуючи її інтереси і можливості та бути, разом з тим, найбільш ефективним.

Для того, щоб набути справді гуманістичного характеру виховання повинно здійснюватись, в основному, через організацію та керування дитячими видами діяльності та забезпечувати найкращі умови для розвитку в цих видах діяльності психологічних якостей, специфічних для віку, що мають велике значення, перш за все – образних форм пізнання світу та соціальних емоцій.

Реальний процес психічного розвитку дитини включає дуже широке коло психічних властивостей та здібностей, які необхідно враховувати при побудові навчання і виховання. Головний же розвиток кожної дитини йде своїм особливим шляхом, в якому загальні закономірності проявляються в індивідуальній формі. І ще – врахування вікових особливостей психологічного розвитку є основою розробки нашої стратегії потребує виявлення та обліку індивідуальних особливостей.

Людина не буває від природи тим, ким вона повинна бути, тому вона і має потребу в освіті. Буквально слово “освіта” означає формування. Але формування не будь яке, а пов’язане із засвоєнням цінностей науки, культури, практики. Освіта – це найефективніший засіб, за допомогою якого людина стає значущою для себе та навколишніх.

Освіта повинна орієнтуватися в більшій мірі на цінності творчості, хоча і до інших груп цінностей вона має відношення. Провідною складовою освіти є виховання, як основна категорія педагогіки, і нехай воно не буде формальним.

Нині проблема гуманістичного виховання є актуальною у сфері освіти, тому їй присвячено багато наукових праць, зокрема, зміст гуманістичного виховання крізь призму загальнолюдських цінностей розглядають В. Мазуркіна, В. Огнев’юк, вплив українських національних традицій на гуманістичну спрямованість особистості є об’єктом дослідження О. Вишневського, Т. Дем’янюк, а проблемі гуманістичного виховання присвячені праці О. Пархоменко, Г. Калмикова, В. Лопатинської, М. Бахтіна та ін. Найновітнішою концепцією, де втілено демократичні, гуманістичні ідеї формування й розвитку особистості, є теорія І. Беха про особистісно орієнтоване виховання, що є альтернативою директивній авторитарній педагогіці.

Організуючи виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах, педагоги недостатньо враховують можливості й природні задатки дитини: на противагу суттєвим змінам у змісті виховання, наповнення його благородними ідеями вони орієнтуються лише на часткове його оновлення; повільно впроваджують активні форми позаурочної діяльності; виховні заходи не мають глибокої пізнавальної, розливної основи, не сприяють формуванню у підростаючого покоління почуття доброти, чуйності, милосердя, терпимості, взаємоповаги, співпереживання, толерантності тощо.

Формування особистості – безперервний і надзвичайно складний процес, у якому діє багато факторів. Особистість розвивається в процесі її соціалізації, виховання

й саморозвитку. Є три групи обставин, за яких відбувається соціалізація, це: макрофактори – суспільство, держава, планета, світ і навіть космос; мезофактори – етнокультурні умови й тип поселення, де живе і розвивається людина; мікрофактори – сім'я, дитячий садок, школа, позашкільні виховні заклади, релігійні організації, товариства ровесників, засоби масової комунікації та інші інститути виховання. Звідси випливає, що на першому плані стоїть суспільство та держава, які зобов'язані створити всі умови для того, щоб мікрофактори могли позитивно впливати на формування особистості. Виховна діяльність загальноосвітніх навчальних закладів, яка є фундаментом для формування та становлення особистості на гуманістичних засадах, є важливою для розвитку особистості, але вона не обмежується лише такими закладами.

Тому, як зазначає О. Пархоменко, “оновлення парадигми змісту, форм і методів виховання гуманістично спрямованої особистості залежить від таких чинників, як мета виховання та система виховання, в основу якої покладено особливості суспільно-політичного та соціально-економічного життя” [4, с. 55].

А. Бойко, Т. Дем'янюк вважають, що “в основу ідеології оновлення змісту виховання гуманістично спрямованої особистості повинні бути покладені прогресивні ідеї, і головна з них – реалізм мети формування людини-гуманіста, яка б змогла керуватися абсолютними, вічними загальнолюдськими цінностями” [4, с. 56]. Такий підхід є особливо актуальним сьогодні, коли все частіше мова йде про неоднозначність і суперечливість глобалізації.

Висновки:

1. Освіта повинна не декларувати принципи гуманізму, а створювати умови для його розвитку. У цьому їй повинні допомагати держава і усе суспільство. Тому і в освіті, і у всьому суспільстві повинні домінувати партнерські відносини між людьми, а також співучасть, сприяння, допомога.
2. Гуманність – це така якість особистості, яка є сукупністю морально-психологічних якостей особистості. Високогуманна людина – є представником людства, у діях, вчинках та поведінці якого превалює альтруїстичний початок.
3. Система освіти повинна орієнтувати дитину, підлітка тільки на позитивний розвиток особистості; основою його може бути тільки доброта. Для системи освіти вкрай важливим є підвищення статусу гуманітарних дисциплін.
4. Сучасна освіта повинна бути такою, яка потребує відношення до природи та її складових, до кожної людини як до самостійної цінності.
5. Педагогам слід пам'ятати, що провідною складовою освіти є виховання, і тільки гуманістичне виховання може бути провідником до гуманістичного суспільства.

Список використаних джерел

1. Гивишвили Г.В. Феномен гуманізму / Г.В. Гивишвили. – М. : Российское гуманистическое общество, 2001. – 311 с.
2. Кудишина А.А. Современный гуманизм как феномен культуры: философско-культурологический анализ: дис. ... доктора философских наук: 24.00.01 / Кудишина Анна Алексеевна. – М., 2007. – 314 с.
3. Психология: словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 450 с.
4. Сметанський М.В. Суть виховання як складової педагогічного процесу / М.В. Сметанський // Шлях освіти. – 2006. - № 4. – С. 21-28.

In the article deals with humanistic approach in education and training of the younger generation.

Key words: *humanism, education, humanistic training.*

УДК 378.091.64

Захарчук-Дуке О. О.

РОЛЬ ПІДРУЧНИКА В ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТА-ПЕРШОКУРСНИКА

У статті проаналізовано навчально-методичний посібник «Я – студент», який підготовлено колективом авторів: В.Огнев'юком, Ф.Левітасом, Н.Клименком, А.Мовчун, С.Мартиненко, О.Жильцовим, О.Леонтьєвою, С.Караманом, К.Линьовим, Л.Хоружою, С.Редько, І.Леньовою, О.Сергеєнковою, де виокремленні принципи побудови посібника, обґрунтовано його практичне застосування, роль в житті студентства загалом та в період адаптації зокрема. Висвітлено та охарактеризовано такі поняття, як адаптація, Болонський процес, інформаційне середовище, команда, конфлікт, лідер, підручник (посібник) та ін.

Ключові слова: адаптація, Болонський процес, інформація, команда, конфлікт, лідер, підручник (посібник), студент.

Проблему розробки підручника відображено в дослідженнях різних науковців: Я.Коменського, П.Буги, А.Вербицького, О.Гречихіна, М.Тупальського, Л.Тюріної та ін. Теорію створення підручника для вищих педагогічних навчальних закладів розроблено у працях В.Бейлінсона, В.Беспалька, Д.Зуєва, І.Лернера, І.Товпинець, В.Цетлін та ін. Місце книги в навчальному процесі – у працях І.Журавльова, Л.Зоріної, В.Мадзігона та ін.

Сучасні підходи до розробки теоретичних підвалин, модульного розподілу змісту навчального матеріалу, специфіки структури навчально-педагогічної літератури репрезентовано в працях А.Алексюка, Л.Артемової, А.Бойко, С.Вітвицької, О.Вишневського, В.Галузинського, І.Зайченка, А.Кузьмінського, С.Карамана, В.Лозової, О.Любара, В.Мадзігона, С.Максимюк, Н.Мойсеюк, В.Омеляненка, С.Пальчевського, О.Савченко, А.Сбруєвої, Г.Троцько, М.Фіцули, А.Фурмана, В.Ягупова та ін.

На важливість забезпечення активності суб'єкта в навчальній діяльності у свій час указували О.М.Біляєв, М.С.Вашуленко, Т.К.Донченко, С.О.Караман, В.Я.Мельничайко, Л.М.Паламар та ін.

У спеціальній літературі науковці по-різному тлумачать зміст поняття «підручник». Так, засновник дидактики Я.Коменський називав підручник *«основним джерелом знань із будь-якої навчальної дисципліни»*. Український педагогічний словник трактує поняття «підручник як книгу», *«в якій викладаються основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки і культури. Для кожного типу навчальних закладів видаються підручники, які відповідають програмам і завданням цього закладу, віковим та іншим особливостям тих, хто навчається»*.

Автори навчального посібника «Теоретичні основи виховання і навчання» В. Лозова Г.Троцько визначають підручник як *«навчальну книгу, яка викладає основний зміст конкретного навчального предмета у відповідності до програми»* [1, с.16]. Т.Колесник визначає підручник як *«основу для успішного вивчення предмета»*, В.Беспалько стверджував, що книга створюється як будь-яка машина, зазначав про можливість творення підручників спеціальними промисловими підприємствами, де навчальна книга буде створюватися у різних «цехах» вузькими професіоналами [2, с. 43-48]. М.Пентилюк підручник визначає як *«спеціальну навчальну книгу, у якій викладено основи знань на рівні сучасних досягнень науки й культури, відповідно до освітніх стандартів і програм»*. [3, с. 16]. На думку С.О.Карамана, підручник – це один з найскладніших жанрів навчальної літератури,
© Захарчук-Дуке О. О., 2011

оскільки в ньому, по-перше, має враховуватися низка багатовекторних вимог – мовних, методичних, соціальних, психологічних, українознавчих тощо. Крім того, підручникотворення зумовлює пошук і реалізацію сучасних підходів до написання навчальної книжки для учня на засадах комунікативної спрямованості навчального процесу, що передбачає оптимальне висвітлення природи спілкування, а також багатоманітності форм його вираження. *Створити гарний підручник, як зазначає С.О.Караман, – це значною мірою вирішити проблему навчання.* [4, с. 35].

Актуальність статті визначається, по-перше, сучасними підходами до наукового обґрунтування дидактичного процесу у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах, вищих школах зокрема, які зазнали суттєвих змін як за змістом, так і за формою організації упродовж останнього десятиріччя; по-друге, диференціацією змісту мовної освіти за основними розділами мовознавчих дисциплін та напрямками підготовки для ВНЗ, по-третє, недостатньою розробленістю обраної проблеми у вітчизняній лінгводидактиці.

Метою статті є залучення науковців до відкритого діалогу на етапі широкої апробації навчального посібника у масовій практиці та узагальнення досвіду роботи за пропонованою книгою.

Аналізуючи сучасний стан проблеми адаптації, можна виділити декілька напрямів, за якими здійснювалися дослідження адаптації студентів до умов вищого навчального закладу. З-поміж них: вивчення труднощів початкового етапу навчання і чинників, що впливають на адаптивний процес (А.Рувинський, А.Андреєва, Ю.Кустов, Л.Гаценко, Л.Ефімова, А.Леонтьєв, Р.Шевченко, С.Гапонова); узагальнення передового досвіду роботи колективів з проблеми адаптації до нових умов навчальної діяльності (Т.Шишигіна, Л.Вяткін, В.Слободчиков, Н.Ісаєва, В.Арнаутов, Л.Космогорова, Т.Леонтьєва, Ж.Філіпова, Б.Брудний, В.П.Казміренко іт.).

Соціально-психологічна адаптація студентів у вузівському середовищі, на думку В.Казміренко, включає в себе, по-перше, професійно-фахову адаптацію, що зумовлює пристосування до змісту, умов та самостійної організації навчальної діяльності, формування навичок та спрямувань у навчальній та науковій роботі; по-друге, активне чи пасивне пристосування особистості до оточення, побудову стосунків у студентських групах, формування стилю особистісної поведінки; по-третє, соціально-фахову адаптацію як прийняття суспільних вимог до майбутньої професійної діяльності [5, с. 76-78.].

Зважаючи на це, виникає потреба в розробці підручників (посібників), які б допомогли студентові не тільки отримувати необхідні знання, але й одночасно розвивали б досвід його творчої діяльності. У статті за вихідне взято положення тих педагогів, які вважають, що акт написання навчальної книги є актом творчим, й значною мірою залежить від таланту, від “немеханічних” чинників. Саме тому ми переконані, що пропонований посібник є безальтернативний, який адресований всім студентам першого курсу Київського університету імені Бориса Грінченка – щоправда, за ним можуть навчатись студенти й інших ВНЗ України.

Авторами посібника так визначено мету: допомогти студентам-першокурсникам швидше адаптуватись в новому для них середовищі, подолати організаційні труднощі першого року навчання, розкрити свої найкращі якості, ознайомитись з традиціями та успіхами, яких досягли студенти разом із професорсько-викладацьким колективом.

За структурою посібник складається із семи модулів: «Мій університет», «Я – студент», «Я навчаюся за кредитно-модульною системою», «Як мені краще організувати свій час», «Я в інформаційному середовищі», «Я працюю в команді» та «На шляху мого саморозвитку і самовдосконалення», в яких розкрито функції, форми організації навчально-виховного процесу та специфіку навчання у вищому навчальному закладі, мотивується студент на особистісний та професійний розвиток [6, с. 1].

Зміст першого модуля посібника, «**МІЙ УНІВЕРСИТЕТ**», студенти мають знайомити студентів з етапами становлення ідеї університету: виникнення перших шкіл у древніх Шумері, Індії та Китаї, діяльність давньогрецьких мислителів, першу філософську школу в Афінах, Академію Платона, Лікей Арістотеля, Мусейон Птолемея, заснування першого університету в м. Болонья – Болонського університету, ректором якого був Ю.Дрогобича, вихідець з України, виникнення Оксфордського та Кембриджського університетів, перших навчальних закладів на теренах України. Як показує практика, студенти з великим інтересом вивчають витоки та шляхи розвитку Київського університету імені Бориса Грінченка, який функціонує майже 140 років: від Київських вчительських курсів – Київського міжрегіонального інституту удосконалення вчителів – Київського міського педагогічного університету імені Б.Д.Грінченка до Київського університету імені Бориса Грінченка. У першому модулі подано хронологію основних подій історії Університету. На сторінках посібника студенти знайомляться з гаслом Університету, його символікою – гербом, прапором, гімном, а також з гербами і гаслами структурних підрозділів.

У цьому ж модулі висвітлено життєвий та творчий шлях Б.Д.Грінченка, чие ім'я носить Університет, а це в свою чергу дає підстави студентам велично іменувати себе «грінченківцями».

Ефективність засвоєння цього матеріалу досягається ще й завдяки тому, що лекція проходить в музеї, який функціонує в адміністративному корпусі та в університетському коледжі. Після знайомства з музейною експозицією для першокурсників проводиться зустріч з ректором, проректорами, викладачами та студентським активом Університету, що значною мірою допомагає відчувати атмосферу Університету.

Діяльність студента у ВНЗ – специфічна за своєю метою, умовами й суттєво відрізняється від навчання у школі, тому у другому модулі «**Я – СТУДЕНТ**» йдеться про соціальний статус студента, особливості студентської діяльності. Подано права та обов'язки студентів-грінченківців, розроблених на основі нормативної законодавчої бази України, зокрема Конституції України, закону України «Про вищу освіту», постанов Верховної Ради України та Кабінету Міністрів України, нормативних документів Міністерства освіти і науки України, Головного управління освіти і науки виконавчого органу Київської міської ради. Специфіку навчального закладу, особливості його функціонування, визначено в Статуті Університету.

За змістом другого модуля студенти знайомляться із функціями академічної групи, розкрито етапи її становлення, наприклад, I етап – асоціація, на цьому етапі для студентів розпочинається період адаптації до студентського життя, II етап – кооперація, характеризується завершенням процесу адаптації, переважанням ділових стосунків, до яких додається формування міжособистісних взаємин. III етап характеризується тим, що група стає колективом.

Щоб процес адаптації кожного студента проходив успішно, у посібнику висвітлено основні ознаки колективу й зазначено, що кожен член студентської групи бере на себе цілі та завдання спільної навчально-професійної діяльності.

Донині немає єдиного визначення понять «лідерство», «лідер», існує більше ніж 50 різних визначень. Уперше термін «лідер» охарактеризовано у працях вчених Г. Тарда та Г. Лебона, на їхню думку, усі найбільші досягнення людства – результат діяльності видатних особистостей, щодо їх послідовників, то вони лише наслідують видатних людей. [7, с. 60].

Ми поділяємо думку С.Мартиненко, що *лідером доцільно називати авторитетного студента в групі, особистісні якості якого дозволяють йому відігравати головну роль у соціальних ситуаціях і процесах, при прийнятті групових рішень та організації спільної навчальної діяльності.*

У посібнику подано визначення конфлікту у вузькому та широкому розумінні, стверджується думка про руйнівний та надихаючий характер конфлікту. Автори посібника відстоюють думку про те, що в умовах безконфліктності групова діяльність досягає найвищої результативності. Тому подають способи поведінки у конфлікті (раціональний та емоційний) та виокремлюють блок – корисні поради/психологічна допомога, в якому пропонують прийоми корекційної роботи, тест «*Чи вмієте ви контролювати себе в процесі спілкування?*» та «*Тест Томаса*», який дозволяє оцінити сутність адаптації кожного студента до спільної діяльності.

Проблема пристосування загострюється ще і в зв'язку з тим, що існує значна розбіжність в методах, формах, засобах стимулювання навчально-пізнавальної діяльності між школою і вищим навчальним закладом, тому актуально звучить третій модуль «**Я НАВЧАЮСЯ ЗА КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ**», матеріали якого дають змогу ознайомитися студентам із сутністю Болонського процесу, Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи, дізнатися про кредитно-модульну систему організації навчального процесу, форми організації навчального процесу та контроль успішності в Університеті.

Обов'язковим для сучасної особистості є вміння орієнтуватись у потоці інформації, оскільки у сучасному світі йде процес становлення особливого типу реальності — інформаційної, тому студентів необхідно набути вмінь обробляти інформацію: умінь її оцінювати, аналізувати критично сприймати, орієнтуватись в спеціальній інформації. Тому корисним по-особливому цікавими є четвертий та п'ятий модулі «**ЯК МЕНІ КРАЩЕ ОРГАНІЗУВАТИ СВІЙ ЧАС**» і «**Я В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**», у яких розглядаються методи та прийоми роботи з інформацією, що не тільки допоможуть студентам протягом перших місяців навчання адаптуватись до навчального процесу в Університеті, але й стануть у нагоді в подальшій науковій та професійній діяльності. Подано корисні поради щодо формування навичок слухання (аудіювання), читання, конспектування. Характеризуються форми й види усного та писемного мовлення, зокрема доповіді, виступ, дискусія, диспут, есе, реферат, особливості їх підготовки, структури, оформлення. Уміщено зразки оформлення списку джерел. У рубриці «*Сходинок зростання*» подано практичні завдання.

Студенти знайомляться з ресурсами мережі Інтернет, висвітлюються методи і прийоми пошуку наукової спеціальної інформації у різних пошукових системах, пояснюється, що таке простий та складний пошуки, які логічні оператори використовуються для цього в різних пошукових системах, уміщено докладний матеріал про університетський портал, його структуру.

У логічному зв'язку з вищезазначеними перебувають шостий і сьомий модулі під назвою «**Я ПРАЦЮЮ В КОМАНДІ**» та «**НА ШЛЯХУ МОГО САМОРОЗВИТКУ І САМОВДОСКОНАЛЕННЯ**».

У них ідеться про командну взаємодію, яка містить потужний творчий потенціал, розповідається про основні показники ефективної командної взаємодії, процес формування команди та особливості роботи в ній, переваги прийняття групових рішень, подано визначення корпоративної культури. Розглянуто актуальні для студентської молоді питання, які стосуються постановки та досягнення життєвих цілей, формування нових корисних звичок, що допоможуть досягти успіхів у майбутній професійній діяльності. Розкрито значення особистісного та професійного самовизначення, саморозвитку та самоменеджменту на шляху до успіху в житті.

Ми переконуємось, що знайомлячись зі змістом посібника «**Я – студент**», першокурсники швидше усвідомлюють специфіку навчання у вищому навчальному закладі, налаштовуються на вироблення умінь ефективно пристосовуватися до нових умов навчального закладу, не витрачаючи при цьому даремно душевних і фізичних сил.

Пропоновані в посібнику ефективні прийоми: ділова гра, ситуативні вправи; нестандартні задачі та завдання (кросворди, ребуси, рубрики: «*Читайте. Думайте.*

Робіть висновки, дискутуйте»); інформація для допитливих (рубрики: «*Цікаво знати*», «*Візьміть до уваги*»); система запитань для самоконтролю і самооцінки, сприяють високій результативності навчання, активізації пізнавальної діяльності кожного студента.

Посібник стимулює студентів до застосування різних педагогічних технологій, з-поміж яких – метод проектів і створення портфоліо, відеороликів, у яких кожен студент з власної ініціативи відображає індивідуальну позицію. Кожен ролик починається зі статуту-грінченківця, ілюструє роботу в команді, проведення виступу, дискусії та інше, а головне – ролики передають усвідомлення першокурсника себе студентом, що знову ж надає ваги кожному, допомагає знайти своє місце, яскраво ілюструє успішну адаптацію; переконує студентів у практичному застосуванні здобутих ними знань.

Список використаних джерел

1. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання. Навч. посібник. - Харків, 2002. - С. 270.
2. Беспалько В.П. Учебник. Теория создания и применения / Владимир Петрович Беспалько. - М. : НИИ школьных технологий, 2006. - 192 с.
3. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І.Пентиліук: Підручник для студентів-філологів вищих закладів освіти. - К. : Ленвіт, 2000. - 264 с.
4. Караман С., Тихоша В. Технологія створення підручників і посібників для поглибленого вивчення української мови в гімназії // Дивослово. - 2001. - № 4. - С. 34.
5. Казміренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В.П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. - 2004. - №6. - С. 76-78.
6. Я – студент: навч.посіб.[Жильцов О.Б., Караман С.О., Леїтас Ф.Л., Линьов К.О. та ін. за заг.ред. Огнев*юка В.О.] – К.: Київськ.ун-т імені Бориса Грінченка, 2010 – 224с.
7. Морозов Ю. И., Паповян С. С. Об операциональном определении понятия “лидерство”// Вопросы психологии. - 2000. - №1. - С. 60.
8. Гусева Т.И. Психология личности. - Ростов-на-Дону “Фенікс”, 2004. С. 12
9. Технології розв’язання конфліктів у педагогічній взаємодії: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навч. закладів / Г.В. Ложкін, М.О.Коць та ін.; Інститут психології АПН України, Волинський держ. Ун-т ім. Л. Українки. - Луцьк, 2000
10. Дятленко Н.М. Умови адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ
11. Проблеми сучасного підручника середньої і вищої школи. Зб. наук. праць. Випуск 2./ Упор.: В.В. Оліфіренко; наук. редакція В.С. Білецького і В.В. Оліфіренка. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2003. – 160 с.
12. Арцишевський Р. А. Функції сучасного підручника // Проблеми сучасного підручника: Зб. Наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип 3. – С. 295-298.
13. Буга П.Г. Университетская книга: проблемы и решения / П. Г. Буга // Университетская книга. - 1996. - № 1. - 10-12. 11. Дмитриев А.Я. “Учебник как основа научно-методического комплекса”// Всесоюзная научно-методическая конференция. «проблемы вузовского учебника»: тез. докл.- м: МГУ, 1979.- 25с

The teacher edition is analyzed in this article «I'm a – students», assisted by the following authors: V.Ognev'uk, F.Levitas, N.Klumenko, A.Movchun, S.Martinenko, O.Giltzov, O.Leontev, S.Karaman, K.Lunev, L.Xorugna, S.Redko, I.Luneva, O.Sergeenkova, the article identifies the principles of the edition formation, its practice implementation, the role in students' life in general, in adaptation period, e.g. It is specified and defined such definitions as adaptation, Bologna process, information environment, team, conflict, leader, guide and etc.

Key words: *adaptation, Bologna process, information, team, conflict, leader, guide, students.*

УДК 37(430)(092)

Ковальчук Г. П.

Г.КЕРШЕНШТЕЙНЕР ПРО РОЛЬ ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

У статті аналізуються погляди Г.Кершенштейнера про роль продуктивної праці у структурі формування особистості школяра. Автором здійснена спроба показати сучасність педагогічної концепції педагога-реформатора, яка побудована на засадах наближення школи до завдань практичного життя і була новим поглядом на завдання освітніх закладів щодо місця і значення трудової підготовки учнів у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: продуктивна праця, ручна праця, трудове навчання, трудова школа, трудове виховання, виховання особистості, масова школа, реформаторська педагогіка.

У сучасному процесі реформування і модернізації української національної загальноосвітньої школи істотне місце належить трудовому вихованню. Головним завданням загальноосвітнього навчального закладу виступає не лише забезпечення реалізації права громадян на загальну середню освіту, а й формування і розвиток соціально зрілої, творчої особистості з усвідомленою громадянською позицією, почуттям національної самосвідомості, підготовленої до професійного самовизначення. Враховуючи особистісний аспект змісту українського виховання, необхідно наголосити на формування таких важливих рис характеру сучасної людини, як працьовитість, ініціатива, творчість, самореалізація тощо. Це свідчить про особливо гостру суспільну потребу в підготовці школярів до трудової діяльності в умовах переходу до ринкових відносин, пов'язаних з формуванням особистісних якостей, необхідних для оволодіння трудовими уміннями і навичками, практичними прийомами виконання різноманітних робіт. З цієї причини великий інтерес викликає період кінця ХІХ – початку ХХ століття в історії педагогічної думки країн Західної Європи, представлений широким спектром різноманітних педагогічних течій та концепцій, які можуть бути предметом окремого історико-педагогічного дослідження. Вивчення цього періоду з точки зору історичних, економічних, культурних та політичних подій, які вплинули на становлення нових поглядів на процес виховання і навчання, теоретична і практична діяльність представників окремих педагогічних напрямків, а також обґрунтування передових педагогічних теорій має наукову і практичну цінність. Досвід Німеччини з питань громадянського виховання та організації трудової школи, практична спрямованість її системи виховання й освіти набувають актуальності на сучасному етапі розвитку української педагогічної думки. Поява реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст., представником якої був Г. Кершенштейнер (1854-1932 рр.), була зумовлена соціальними та економічними причинами. З одного боку, скупчення населення у великих містах і пов'язаний з цим розпад патріархального сімейного устрою призвели до того, що на масову школу, крім навчання, все більше покладалися виховні завдання, які раніше виконувала сім'я. З іншого боку, значні зміни в структурі, технології промисловості і занепад традиційного домашнього виробництва визначали необхідність посилення уваги до професійної підготовки школярів. Масова школа, створена в розвинених країнах Європи на початку ХІХ ст., була авторитарною, школою слухання і відірваною від життя, тому наприкінці ХІХ ст. вона вимагала тісного взаємозв'язку з життєвою практикою, пошуку нових, активних методів навчання і виховання. В таких умовах, за переконанням Г.Кершенштейнера, праця виступала головним чинником єдності теорії і практики,

© Ковальчук Г. П., 2011

виховання в молодого покоління таких морально-етичних цінностей, як тверда воля, творча уява, спритність, логічність суджень і підвищує пошану до себе, позитивно впливає на формування нервової рівноваги дітей: „Вся сила, вся користь продуктивної праці в тому і полягає, що вона в змозі ставити такі життєві завдання, які прославляють людину, як творця, яка над всіма стражданнями і знегодами земного життя, подібна до того, як віруюча людина відчуває сильне піднесення свого непохитного релігійного почуття” [2, с. 76].

Про Г.Кершенштейнера, як одного із найбільш видатних представників німецької педагогіки кінця XIX – початку XX ст. згадувалося у довідкових виданнях різних років. Йому були присвячені також окремі статті в журналі „Русская школа”, який видавався у С.-Петербурзі з 1893 до 1917 року (М.Коренбліт, С.Левітін, М.Надольська). Основні положення теорії трудового і громадянського виховання, розроблені Г.Кершенштейнером, стислий огляд його педагогічних поглядів, знайшли своє відображення у працях вітчизняних та зарубіжних вчених-дослідників (Г.Васькович, Н.Крупська, О.Кузнецова, С.Мендліна, О.Піскунов, С.Русова та ін.), в періодичних виданнях радянського періоду (Б. Бім-Бад, О.Вавілова, Ф.Вознесенська, Є.Голант, О.Зеленко та ін.). Всебічному аналізу педагогічної спадщини та науково-просвітницької діяльності Г.Кершенштейнера присвячене дисертаційне дослідження Т.С. Токаревої. Закономірний інтерес до вивчення творчого надбання видатного педагога його співвітчизників (Н.Ванзелов, В.Герлах, Е.Заупе, Г.Мюльмеєр та ін.). Враховуючи актуальність освітньої діяльності, педагогічної спадщини Г. Кершенштейнера і її вплив на українську педагогічну думку та популяризація його ідей в умовах розбудови національної школи України, метою нашої статті є узагальнення педагогічних поглядів Г.Кершенштейнера про роль продуктивної праці у вихованні особистості школяра та досвід його реформаторської діяльності у трудових школах кінця XIX – на початку XX століття.

У кінці XIX – на початку XX ст. капіталістичне суспільство розширило сферу промислового виробництва, яке орієнтувалося на масового споживача. Невідповідність постановки всієї шкільної справи рівневі економічного і суспільного розвитку країни призвела до того, що на межі століть в численних дидактичних концепціях все чіткіше виражалось невдоволення існуючою системою освіти. У таких умовах виник педагогічний напрямок під назвою „реформаторська педагогіка”, відомим представником якого був Г.Кершенштейнер. Він пропонував замінити загальноосвітню додаткову школу спеціальною додатковою школою, розподіленою за ремеслами. За його ініціативою з 1894/95 навчального року при народних школах почали відкриватися додаткові восьмі класи, в план яких були введені заняття з ручної праці в ремісничих майстернях. Педагогічна спадщина Г.Кершенштейнера значна й багатопланова. Його перу належить значна кількість фундаментальних наукових праць, а саме: „Основна аксіома освітнього процесу”, „Державно-громадське виховання німецької молоді”, „Професійне виховання німецького юнацтва”, „Поняття громадянського виховання”, „Основні питання шкільної організації”, „Громадянське виховання юнацтва”, „Поняття трудової школи”, „Розвиток художньої творчості дитини” та ін. Вони відображають основні положення його педагогічної теорії, значна кількість статей у різних часописах і газетах того часу. Одним із джерел педагогічної творчості німецького педагога, теоретика трудової школи і громадянського виховання, була класична спадщина педагогів минулого. Г.Кершенштейнер широко використовував і розвивав педагогічні ідеї Й.Песталоцці, Дж.Дьюї, Ж.-Ж. Руссо, Я.Коменського та ін. На формування його педагогічних поглядів мала також вплив творча спадщина його геніальних співвітчизників Й.Гете, Ф.Шіллера та Й.Фіхте. Водночас він мав широке коло однодумців як серед співвітчизників, так і багатьох країнах Західної Європи, Північної Америки та Росії. Спираючись на досягнення прогресивної

педагогічної думки, узагальнюючи власний багатий досвід роботи в системі народної освіти, Г.Кершенштейнер творчо і компетентно розв'язував складні проблеми виховання й навчання підростаючого покоління, працюючи „... у системі освіти понад 40 років, 20 з яких – на посаді радника у справах шкільної освіти в Мюнхені” [5, с. 2].

Беручи до уваги, що такі педагоги як Я.Коменський, Й.Песталоцці, філософ Й.Фіхте, письменник і поет Й.Гете дуже високо оцінювали виховну роль праці, необхідність трудової підготовки підростаючого покоління, Г.Кершенштейнер розробив теорію трудової школи, у якій розглядаються суть і завдання трудової школи відповідно до тогочасних економічних, соціально-політичних і культурних умов Німеччини кінця XIX – початку XX ст. „Поза сумнівом, школа повинна навчати, але навчати, зважаючи на духовне життя дитини в цілому; не тільки її здатності до сприйняття, але і творчості, відповідаючи не тільки пасивній, але і активній стороні її особистості, не тільки інтелектуальним, але і соціальним її інстинктам. Вона повинна навчати не одним словом або книгою, але і практичним досвідом” [3, с. 110].

Період діяльності Г.Кершенштейнера до часу вступу на посаду шкільного радника Мюнхена (до 1895 р.) можна охарактеризувати як період становлення і набуття педагогічних навичок і вмінь. За час своєї роботи у гімназіях Нюрнберга, Мюнхена та інших містах Німеччини Г.Кершенштейнер одержав можливість спостерігати педагогічний процес і зміни в ньому у послідовному розвитку, намагався саме на практиці розв'язати багато проблем теорії навчання і виховання. Він виступав проти перевантаження учнів тими знаннями, які вони не зможуть застосовувати у повсякденній практичній діяльності. На своїх уроках Г.Кершенштейнер залучав до роботи увесь клас, відстоював принцип свідомого засвоєння матеріалу, спрямовував свою увагу на розвиток розумових здібностей учнів: „Дійсно, доводиться жалкувати, що значна частина наших шкільних знань зазубрюються напам'ять і швидко забуваються, як тільки призупиняється вправлення в них, при чому набуття таких знань забирає час у продуктивного учіння, і може придушити в зародку, хоч і в незначній мірі, проте цінні творчі обдарування” [2, с. 80]. Проведення Г.Кершенштейнером реформи мюнхенських додаткових шкіл було завершено у 1908 році. Обов'язковими предметами для вивчення у всіх професійних додаткових школах були: релігія, німецька мова з веденням ділового листування, арифметика з бухгалтерським обліком, життє- і громадянознавство та предмети, пов'язані з конкретною професією. В 1908 році у Мюнхені було створено 48 професійних додаткових шкіл, які відвідували підлітки, зайняті більш ніж у 50-ти професіях. Відвідування цих шкіл молоддю віком від 14-ти до 18-ти років було обов'язковим [5, с. 8].

Розвиваючи ідею трудової школи, видатний педагог вказував: „Те, що потрібно новій трудовій школі, – це широкі терени для ручної праці, яка в міру розвитку здібностей учня може перетворитись на основу розумової праці. Ручна праця для більшості людей є найближчою і найпліднішою сферою діяльності і розвитку. Надалі школі необхідні такі сфери праці, які б в міру можливостей були пов'язані з господарською і домашньою діяльністю батьків, щоб ті вузли, які поєднують школу і сім'ю, не обривалися б щоденно, як тільки дитина знімає ранець” [3, с. 114].

Актуальною для сучасної освіти є розроблений Г.Кершенштейнером, проект трудової школи, її основні принципи побудови та діяльності. Трудова школа, на його думку, повинна озброювати учнів методам і прийомам роботи, які характерні для відповідної галузі науки або практичної діяльності. У цих школах педагог вважав за потрібне широко впроваджувати різні види ремісничої праці, систематично проводити лабораторні роботи, практичні заняття, застосовувати

ручну працю на уроках загальноосвітніх дисциплін тощо. Крім цього, завдання трудової школи, він вбачав в першу чергу у послідовному привчанні дітей до старанності, акуратності, виконавської дисципліни. Все це не ставило за мету безпосередню підготовку до оволодіння тією чи іншою професією. Акцент робився на вироблення трудових навичок і етичних якостей, які необхідні працівникові будь-якої професії.

Обґрунтовуючи необхідність уведення в навчальний план народних шкіл кінця ХІХ – початку ХХ століття занять з ручної праці, Г.Кершенштейнер стверджував, що тільки у процесі праці набуваються найцінніші знання, вміння й навички, які є джерелом набуття справжнього життєвого досвіду. „Механічні навички мають також велике значення у нашому житті. Виробленні механічні уміння є не лише необхідною основою для високої продуктивної праці, вони ще слугують в період навчання хорошою школою для вироблення позитивних рис особистості. Чим важче формуються такі механічні уміння, тим більше вимог висувають вони терпінню, наполегливості, старанності, сумлінності, акуратності, самовладанню і т.д. При вихованні в наших учнів цих елементарних якостей, ми взагалі не можемо обійтись без того, щоб навчити їх механічним навичкам. Але потрібно взяти до уваги, що виховує тільки процес набуття цих навичок. Самі по собі вони неплідні” [2, с. 70-71].

Педагог-новатор надавав великого значення практичній роботі: „В майстерні, в лабораторії і шкільній кухні, в саду, в малювальному залі, в музичному класі кожна дитина знайде собі роботу, яку вона в змозі осилити. Тут працює слабкий поряд із сильним, знаходить у нього підтримку, оскільки він може і повинен таку знайти. Тут поряд один з одним можуть переживати радість і щастя успіху менш обдарований – у малій, дуже обдарований – у великій справі” [4, с. 514]. Саме такі види робіт, за переконанням Г.Кершенштейнера, дають учням змогу відчувати радість трудової атмосфери, проявити взаємодопомогу, наполегливість тощо. Свої враження, захоплення він висловлював таким чином: „Коли я бачу ... у хлопчиків і дівчаток з розчервонілі щоки, веселі погляди, то в цьому я відчуваю краще підтвердження саме того, що ми знаходимося на вірному шляху. Тут проявляють себе і ті, які за шкільними лавами вважалися ледачими, тупими або недбалими учнями і, без сумніву, перевелись би у повторні класи для відстаючих, якби такі у нас були. Більш того, нерідко трапляється, що такі горе-діти далеко перевершують своїх товаришів краще обдарованих пам'яттю, і що здобуті успіхи та похвала вчителя, вперше ними отримана, виводить їх із стану сну і млявості так, що і своїй основній діяльності вони віддаються з великою радістю” [4, с. 515].

Великою заслугою Г.Кершенштейнера було розкриття сутності і виховного значення продуктивної праці у трудових школах. „Духовна продуктивна праця, – зазначав педагог, – прекрасний виховний засіб... Своєю необхідністю до невтомної і безперервно прогресуючої діяльності вона примушує людину до постійної напруги, вправлення своїх сил і тим самим розвиває елементарні чесноти – старанність, терпіння, відданість, сумлінність, які можна виховати зовнішніми засобами” [2, с. 77]. Завдання цих шкіл він вбачав головним чином не в навчанні спеціальним прийомам роботи, не в ознайомленні її вихованців з виробничими процесами, механізмами і матеріалами, а перш за все у привчанні до чесних методів праці, до все більшого пробудження справжньої радості від праці: „Продуктивна праця зігриває всю нашу істоту, вона стає джерелом заповзятливості, сміливості, самостійності, натхнення і невичерпною творчої радості. У цьому і полягає головне значення продуктивної праці у вихованні” [2, с. 77].

Одним із головних завдань трудової школи Г.Кершенштейнер вважав виховання характеру. При розробці проблеми виховання характеру у трудовій школі, при

визначенні його основних елементів та встановленні зв'язку між вихованням характеру, етичною культурою народу і громадянським вихованням Г.Кершенштейнер враховував основні положення вчення про характер, розроблене Й.Гербартом. Педагог дав визначення поняття „характер” та виділив чотири основних елементи характеру: силу волі, чіткість судження (або здатність логічно мислити), чуйність і здатність до душевного піднесення. Ці елементи він пов'язував із практичною діяльністю учня. Виховання в учнів характеру Г.Кершенштейнер розглядав у тісному взаємозв'язку із становленням справжнього характеру у вчителя. Велике мистецтво виховання характеру він вбачав у тому, щоб заохочувати і розвивати позитивні якості вихованця і послабляти негативні. Для розвитку і виховання характеру було необхідним існування такої школи, яка б давала сприятливий ґрунт для „живлення” позитивних рис особистості учнів, забезпечувала б індивідуальний підхід до кожного з них.

Головна увага в процесі навчання у школах зверталася на розвиток дитячої самодіяльності. Досить значне місце відводилося таким формам роботи, як екскурсії на природу і в майстерні, догляд та спостереження за тваринами, робота у пришкольному саду. Необхідним елементом трудової школи він вважав працю, так як вона є одним з тих виховних засобів, які розвивають у дитини волю. Ручна праця має вплив також і на здатність судження, а саме, роботи з різними матеріалами роблять мислення дитини більш точним і спритним; вона може служити діяльною практичною школою для розвитку у дітей суспільних навичок і суспільної свідомості. Заняття з ручної праці були визначені педагогом-реформатором як спеціальний предмет навчання: „Викладання ручної праці повинно виховувати бажання до самої роботи і любов до занять ремеслом, і по можливості сприяти підготовці молодих людей до оволодіння елементами різних професій, які не вимагають особливої підготовки до них. Це викладання ставить собі за мету розвивати точність і акуратність в роботі, знайомити з найбільш поширеними в промисловості такими матеріалами як дерево і залізо та знаряддями їх обробки. З ручною працею пов'язано і малювання. Для тих учнів, які до вступу у додаткові школи не малювали, запроваджуються короткі підготовчі курси, що знайомили учнів із застосуванням лінійки, кутника і готувальні. В цей курс входить складання орнаментів із прямокутних фігур, а також і з круглими формами. Учні, які уміли малювати, при вступі складають виключно малюнки, що мають практичне застосування в навчальних майстернях. Час від часу необхідно складати ескізи з нанесенням на них розмірів. Учні, які в 8 класі займалися ручною працею, в додатковій школі проходять курс як з обробки деревини, так і з обробки металу, переходячи після першого року навчання із одної майстерні в другу. Інші проходять той чи інший курс за бажанням батьків” [1, с. 242-243].

Для успішної роботи трудових шкіл педагог вважав за необхідне наявність досконалої системи освіти вчителів ручної праці. Учителеві він відводив головне і визначальне місце у навчально-виховному процесі саме трудової школи, акцентуючи увагу на тому, що особисті якості вчителя, його відношення до учнів, до оточуючих людей та ставлення до роботи повинні бути прикладом для його вихованців. Заслуговує на увагу розроблена педагогом-реформатором система доцільної підготовки вчителів технічних дисциплін для трудової школи та підготовки вчительських кадрів взагалі. „Що сказали б ті вчителі, – зауважував він, – які дивляться на майстерні і лабораторії, як наругу на гімназії і реальні училища, коли б столярний майстер став таким же чином навчати свого учня ремеслу, як він щодня читав йому лекції про різні породи дерев, про знаряддя і машини, старанно б проводив перед ним різні експерименти, стругати, пиляти

і склеювати на його очах дошки і, як домашнє завдання, задавав би йому щодня заучувати напам'ять декілька параграфів з керівництва столярної майстерності, щомісяця примушував би його писати твір про значення деревообробних машин, про способи приготування клею, про види ремонту шаф і т.д., а потім при випробуваннях учнів, визнав би свого учня підмайстром, оскільки він знає все, що міг, у такий спосіб, вивчити напам'ять впродовж трирічного курсу свого навчання" [2, с. 81].

Підкреслюючи роль учителя як центральної фігури в навчальному процесі, він сформулював чіткі вимоги стосовно його фахової підготовки, методичних умінь та навичок, майстерності, індивідуальних якостей, взаємин з дітьми, колегами тощо; виділяв такі якості справжньої освіченості учителя як активне сприйняття всього людського, правильність думки, самостійність у постановці та виконанні завдання, спільність розуму, волі та дій.

Таким чином, розроблена і впроваджена в життя Г.Кершенштейнером система трудового виховання, побудована на засадах наближення школи до завдань практичного життя, була новим поглядом на завдання освітніх закладів. Будучи за своїми переконаннями прихильником теорії матеріальної освіти, педагог досить глибоко обґрунтував необхідність практичної підготовки учнів до професійної діяльності після закінчення додаткової школи. Педагог-новатор розглядав продуктивну працю як ефективний метод виховання та формування позитивних рис характеру учнів характеру в учнів. Вказуючи на різницю між грою та справжньою продуктивною працею, він був переконаний у тому, що саме ручна праця, продуктивна праця розвиває і виховує в учневі силу волі, такі моральні якості, як чесність, порядність, здатність до взаємодопомоги, старанність, наполегливість, вміння ставити перед собою цілі та досягати їх. При цьому він визначив три головних завдання трудової школи: колективна праця учнів, виховання громадянина, естетичне виховання.

Список використаних джерел

1. Кершенштейнер Г. Примечание / Г. Кершенштейнер // Основные вопросы школьной организации / перевод второго немецкого издания Е. Гернье. – М., 1911. – С. 225-259.
2. Кершенштейнер Г. Продуктивный труд и его воспитательное значение / Г. Кершенштейнер // Основные вопросы школьной организации / перевод второго немецкого издания Е. Гернье. – М., 1911. – С. 67-90.
3. Кершенштейнер Г. Школа будущего – трудовая школа / Г. Кершенштейнер // Основные вопросы школьной организации / перевод второго немецкого издания Е. Гернье. – М., 1911. – С. 109-122.
4. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А.И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.
5. Токарева Т.С. Педагогічна діяльність та педагогічна спадщина Георга Кершенштейнера (1854-1932): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Т.С. Токарева. – Кривий Ріг, 2002. – 20 с.

Ideas of G. Kershenshteiner about the role of efficient work in the structure of forming a pupil's personality are analyzed in the article. The author made an attempt to display the present time of pedagogical concept of the pedagogue-reformer which is based on the grounds of approaching of school to the tasks of practical life, and was a new opinion on the targets of educational institutions as for place and sense of labor training of pupils during educational-training process.

Key words: *efficient work, manual work, labor training, labor school, labor education, personality training, mass school, reformative pedagogics.*

УДК 373. 014.

Лебідь І. Ю.

ІСТОРИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917-1918 рр.)

У статті зроблено спробу проаналізувати процес розвитку освітньої системи в Україні в період Центральної Ради.

Ключові слова: освітня система, Центральна Рада, початкова школа, політичний режим.

Перемога Лютневої 1917 р. революції сприяла створенню на теренах колишньої Російської імперії нової політичної ситуації та суспільної атмосфери. Тимчасовий вакуум легітимної (законної) влади, поява конкуруючих владних структур (Тимчасовий уряд – Ради), широкомасштабне втягнення в орбіту революційної діяльності неосвічених народних мас, активний вихід армії на авансцену внутріполітичної боротьби, посилення в народній свідомості орієнтації на силові методи вирішення суспільних проблем, зростання ролі політичних партій, пошуки політичними силами нових шляхів суспільного розвитку, активізація національних рухів – усі ці тенденції та процеси позначилися на історичному розвитку України в 1917 році.

Проблемі процесу розвитку освітньої системи в період Центральної Ради присвячено чимало наукових публікацій, зокрема являє собою праця «Нариси історії українського шкільництва 1905–1933 рр.» (1996 р., за ред. О. В. Сухомлинської), яка дає можливість усвідомити процеси розвитку системи освіти в Україні в перші десятиріччя ХХ століття. Також важливу роль становлять наукові праці О. М. Завальнюка, С. О. Сірополка, Б. М. Ступарика, Т. В. Філімонова, О. В. Сухомлинської, М. Д. Ярмаченка, Г. М. Ясинського та ін. Однак процес розвитку освітньої системи в Україні в період Центральної Ради залишається недостатньо вивченим.

Мета статті – проаналізувати процес розвитку освітньої системи в Україні в період Центральної Ради.

Виклад основного матеріалу. Освітню систему в Україні окресленого періоду ранньої доби можна характеризувати як антигуманну щодо дітей українських селян, робітників та дрібних ремісників, яким була закрита дорога до вищої початкової та середньої школи. Викладання в початкових закладах освіти здійснювалося російською мовою, а це утруднювало сприйняття навчального матеріалу учнями. Через нерозуміння російської мови в українських дітей не було потягу до науки, читання книжок, написаних чужою для них мовою. Отже, російська мова навчання українських дітей гальмувала освітній розвиток українського народу. Офіційна школа виступала осередком знищення індивідуальності, самостійності, волі, віри і впевненості дитини у спроможності успішно навчатися. У школярів культивувалася мораль, яка була потрібна для панівного прошарку населення України, часом протилежна високим людським ідеалам. Її мета – витворити з дитини покірну, підвладну чужій волі істоту. У цей історичний період початкова школа не була ні обов'язковою, ні загальною.

Часті зміни політичних режимів і органів управління в УНР у перші роки її становлення не могли не впливати на процес формування початкової освіти. Рання доба становлення незалежної України і розбудови національної системи освіти в історії представлена трьома періодами:

– доба УЦР: 4 березня 1917 р. – 29 квітня 1918 р. (влада російського Тимчасового уряду, формування та управління УЦР, утворення й існування «першої» УНР);

© Лебідь І. Ю., 2011

- доба Гетьманату: 29 квітня 1918 р. – 14 грудня 1918 р. (Українська держава гетьмана П. Скоропадського);
- доба Директорії: 14 грудня 1918 р. – 14 листопада 1920 р. (доба Директорії, відновлення та існування «другої» УНР) [6, с. 4].

Створення та функціонування Української Центральної Ради позначилося новим курсом відродження національної школи на протигагу діяльності Російського Тимчасового уряду, який продовжував політику своїх попередників і підтримував проросійську тенденцію в управлінні освітою. На початку квітня 1917 р. у Києві за ініціативою Всеукраїнського товариства шкільної освіти відбувся I Всеукраїнський учительський з'їзд. Він запропонував УЦР створити Головну українську шкільну раду, яка «планово повела б справу організації рідної школи й освіти на Україні». Прислухавшись до цього голосу, УЦР «утворила при собі шкільну комісію», до складу якої увійшла вся Рада Всеукраїнського товариства шкільної освіти. 15 червня 1917 р. на засіданні комітету УЦР створено Генеральний секретаріат освіти на чолі з І. М. Стешенком. Його заступником було обрано П. І. Холодного [10, с. 7]. У червні 1917 р. на базі цієї комісії була створена Генеральна шкільна рада при Генеральному секретаріаті освіти. Дані організації, установи і їх керівники рішуче приступили до побудови нової школи. Поворотним моментом в цьому плані стало розпорядження («обіжник») Генерального секретаріату освіти від 17 червня 1917 р. про перехід на викладання українською мовою в школах [10, с. 60].

Зокрема, на початку 1917/1918 н.р. початкових шкіл було близько 5,4 тис., у яких працювало 62 тис. вчителів. Тільки у Волинській і Подільській губерніях у 1917 р. було українізовано і взято на державне утримання відповідно 31 і 37 нижчих початкових шкіл. У Маріупольському повіті в 1917/1918 н.р. було українізовано 265 однокласних і 26 двокласних нижчих початкових шкіл, у яких навчалось 26,9 тис. учнів [6].

Щодо вищих початкових шкіл, то перед Лютневою революцією 1917 р. на терені України їх нараховувалося біля 356: з них 343 утримувалося на державні кошти, а 13 – на приватні і громадські [8]. Збільшення кількості вищих початкових шкіл відбувалось за рахунок відкриття нових. У 1917 р. їх було відкрито в країні 59, зокрема на Харківщині і Полтавщині (за рахунок місцевих коштів) було відкрито відповідно 2 і 11 вищих початкових шкіл. Після революції розпочалась інтенсивна системна робота щодо їх українізації та дерусифікації. Але цей процес, на думку Вчительської Української Спілки (ВУС), проходив складно, тому що вища початкова школа, на відміну від нижчої ланки, «далі стоїть од народу, і через те більше має ворогів української школи» [2, с. 51–55]. У більшості вищих початкових шкіл навчалися хлопчики і дівчатка разом. Такі школи називалися мішаними. Водночас у незначній кількості були і так звані «хлоп'ячі» та «дівочі» вищі початкові школи (наприклад, в Кам'янці-Подільському, Новій Ушиці тощо).

До вищої початкової школи учні вступали після закінчення вищої її ланки на основі поданої заяви, без вступних іспитів. Однак, в окремих випадках (наприклад, мале приміщення школи, а бажаючих вчитися було багато) педради вищих початкових шкіл могли запроваджувати і вступні іспити. Педрада також приймала рішення про зарахування учнів, яке затверджувалося губернською народною управою [7]. У вищій початковій школі для загалу навчання було платним (від 17 до 50 крб. на рік). Але педради шкіл мали право своїми рішеннями, якщо вони затверджувалися губернськими народними управами, звільняти від плати за навчання «найбідніших учнів» [3].

Вивчення і аналіз різних джерел інформації дає підстави для висновку, що більш успішно проходила перебудова школи після виходу III-го Універсалу в листопаді 1917 р. В цей період ГСО звернувся до губернських, повітових земств і місцевих управ з пропозицією про скликання в грудні 1917 р. «Наради у справі організації

народної освіти в Україні». Делегатами цієї наради, яка за своєю сутністю була з'їздом, пропонувалося обрати по одному представнику від кожного губернського і повітового земств.

Нарада, на якій розглядалося питання перебудови народної освіти в Україні, проходила з 15 до 20 грудня 1917 р. На ній було заслухано 16 доповідей, зокрема, «Відділ народної освіти при повітових і місцевих управах», «Підготовка повітових і місцевих діячів народної освіти», «Взаємодія між губернськими, повітовими і волосними земствами в справі народної освіти» і затверджено «План управління освітою в Україні» [9].

І Всеукраїнський з'їзд Рад, який відбувся 11 – 12 грудня 1917 р. (за старим стилем) у м. Харкові. З'їзд оголосив владу ЦР поваленою. На ньому був обраний верховний державний орган – Центральний Виконавчий Комітет Рад України (ЦВКРУ), який прийняв постанову про створення Української Державної влади. Перший Радянський уряд України – Народний Секретаріат, створений в м. Харкові 17 грудня 1917 р. Народний Секретаріат організував Секретаріат народної освіти, який залишив за собою функції об'єднання діяльності освітніх закладів всіх націй України. На місцях таку функцію виконували загальні губернські шкільні ради. Кошти, які надходили від Секретаріату, розподілялися між школами різних націй пропорційно кількості населення кожної нації. При Секретаріаті працювала колегія в складі трьох комісарів (початкової, середньої і вищої освіти), а при Радах (губернських, повітових, волосних, а в деяких випадках у селищних і сільських) робітничих і сільських депутатів – відділи освіти.

Виконуючи постанови Всеукраїнського з'їзду Рад, Секретаріат народної освіти активно впроваджував в Україні декрети про школу, енергійно втілював в життя державну національну освітню програму. Було ліквідовано старий апарат Генерального Секретаріату Освіти ЦР, управління Харківського учбового округу, дирекції та інспекції народних училищ відділів освіти при місцевих управах і земствах. Там, де старі органи управління школами (в Феодосії, Кам'янець-Подільському та ін. містах) залишилися, їх діяльність контролювалася народними комісарами освіти.

Діяльність органів народної освіти спрямовувалася на роз'яснення трудящим масам політики Радянської влади, збереження і розширення шкільної мережі, матеріальне забезпечення шкіл, збільшення в них учителів. У цей саме час ставиться питання про загальне обов'язкове безплатне навчання. Здійснення його проголошують Ради Народних Комісарів Донецького і Криворізького басейнів, відділи освіти багатьох міст і сіл України. Державою було зроблено важливий крок щодо ліквідації різновідомчого управління освітою, зокрема: «з метою удосконалення навчально-виховної справи, об'єднання й оновлення її на засадах нової педагогіки... всі початкові, середні, вищі, закриті і відкриті, загальноосвітні і спеціальні учбові заклади а також заклади дошкільного виховання і позашкільної освіти, казенні, громадські і приватні, передаються в відомство Народного Комісаріату освіти» [4].

У січні 1918 р., після проголошення IV Універсалом самостійності УНР, ГСО було перетворено на Міністерство Народної Освіти (МНО), яке очолював І. М. Стещенко. Під його керівництвом розроблено концепцію національної школи в Україні.

У Концепції національної школи головна роль відводилася вчителю. Тому закономірно, що з моменту проголошення незалежної України було багато зроблено для підготовки національних кадрів. Міністерство Народної Освіти першочерговим завданням поставило організацію загальної освіти для населення України; надання всім дітям шкільного віку можливості отримати безплатну освіту; структуру школи, яка має бути семилітньою, а кількість учнів в класах не повинна перевищувати

40 чоловік. Щодо розвитку середніх шкіл, то Міністерство Народної Освіти розробило Статут педагогічної ради школи, який надавав право педагогічному колективу обирати керівництво школи. Статут передбачав включення до складу педагогічних рад представників батьківського колективу, що суттєво сприяло демократизації вирішення шкільних проблем [3].

Фактично всі заходи щодо здійснення політики Центральної Ради в галузі освіти лягли на свідому частину вчительства, об'єднану у Всеукраїнську Учительську Спілку. Завдяки її активній участі протягом літа 1917 р. вдалося організувати мережу короткотермінових курсів перепідготовки педагогічних кадрів. До них приймалися випускники вищих початкових і аналогічних шкіл. На курсах готували вчителів для нижчих початкових шкіл. Представники влади добре усвідомлювали «що доля майбутньої України в руках талановитого українського вчителя» [2, с. 47]. Тому держава проявляла до вчителя відповідну увагу, що позначилося на його зарплаті. Так у 1917/1918 н.р. тижневе навантаження на педагога становило 12 год., а місячна зарплата – 600 крб. Водночас Товариство Шкільної Освіти розробило наукову термінологію в різних галузях знань, створило нові підручники, внесло зміни до правопису; накреслило в загальних рисах план розвитку єдиної школи, який був довершений за часів «другої» УНР.

Розуміючи важливість ролі системи освіти в розбудові незалежної української держави, а також прислуховуючись до голосу демократичної громадськості, органи управління освітою вишукували можливості матеріального забезпечення шкільництва. Незважаючи на труднощі, шкільні приміщення все-таки будувалися і ремонтувалися; робилося все можливе, щоб поліпшувати умови навчання та праці учнів і вчителів. Зокрема, в 1917/1918 н.р. тільки в Чигиринському повіті на ремонт нижчих початкових шкіл було витрачено з державної скарбниці 262639 крб. [5, с. 5–135]. Цього навчального року уряд виділив у розпорядження Міністерства Народної Освіти 20726712 крб. «на утримання існуючих та відкриття нових вищих початкових шкіл»; 5 млн. крб. «на допомогу місцевим самоврядуванням і відкриття 100 вищих початкових шкіл»; 4500 тис. крб. «на допомогу та утримання вищих початкових шкіл, відкритих в 1917/1918 н.р. цілком на місцеві кошти»; 9531 тис. крб. «на утримання існуючих вищих початкових шкіл в тих місцевостях, котрі зараз приєднуються до України» [1, с. 6].

У справі матеріального утримання українських шкіл брала участь громадськість. Восени 1917 р. коштами населення було відкрито 53 середні школи, в тому числі 3 українські гімназії у м. Києві. Все це були нові навчальні заклади, оскільки опір українізації діючих шкіл на місцях виявився настільки сильним, що легше було організувати нову школу, ніж реорганізувати стару.

Стан української національної школи багато в чому залежав від забезпеченості її підручниками та посібниками. За даними С. П. Пастернака, в 1917 р. було опубліковано підручників та посібників для національної школи таку кількість: з рідної мови 7 книг (назв) загальним тиражем 122000 примірників, з красного письменства – відповідно 30 і 379000, граматик і читанок – 7 і 530000, підручників з математики – 4 і 235000, дитячих книжок – 21 і 235000, з історії – 9 і 106000, з педагогіки – 6 і 110000, з історії літератури – 1 і 20000 [12, с. 111]. З-поміж цих видань були, зокрема, букварі Б. Д. Грінченка «Українська граматика для науки читання і писання», Т. Г. Лубенця «Граматики: Український буквар», С. Ф. Русової «Український буквар», І. П. Січовика «Рідна мова», С. Ф. Черкасенка «Граматики»; читанки Б. Д. Грінченка «Рідне слово. Перша після граматики книга для читання», С. Ф. Черкасенка «Рідна школа. Перша читанка», Т. Г. Хуторного «Читанка»; граматики І. В. Шерстюка «Коротка українська граматика для школи», підручники з географії С. Ф. Русової «Початкова географія», Я. С. Рудницького «Коротка географія України» тощо. За даними дослідження С. О. Сірополка,

у 1917 р. книжкова продукція України складала 1373 назви, в т.ч. 747 назв українською мовою. Але ця продукція, зазначав він, «не задовольняла всіх потреб школи»[11, с. 155]. І тому в січні 1918 р. при Міністерстві народної освіти було створено Видавничий відділ, який мав дбати про «забезпечення рідної школи (нижчої, середньої і вищої) підручниками і різними шкільними засобами (картами, картинами і тощо).

Отже, у період влади російського Тимчасового уряду, формування та управління Української Центральної Ради, утворення й існування «першої» Української Народної Республіки відбувалася внутрішня реформа управління освітою. Були сформовані різні варіанти державного та громадського управління системою освіти, зокрема: Генеральний секретаріат освіти, Головна українська шкільна рада, Шкільна комісія, Генеральна шкільна рада. Органи управління поступово набували національних рис, позбувалися вороже настроєних кадрів. Домінуючими пріоритетними напрямками управління системою початкової освіти були: боротьба з неписьменністю, українізація, демократизація, децентралізація.

Таким чином, у 1917 – 1918 рр. ХХ ст. в Україні відбувався поступовий перехід до забезпечення українського народу обов'язковою безплатною початковою (нижчою) освітою, становлення і розвиток уніфікованої системи початкової освіти, формування й апробація різних варіантів державного й громадського управління системою освіти.

Список використаних джерел

1. Анкета Р. Ш. Реформа школи: проблеми і труднощі в її реалізації / Р. Ш. Анкета // Рад. шк. – 1987. – № 12. – С. 3–10.
2. Березівська Л. Д. Розробка Наркомосом УРСР системи шкільної освіти та її апробація в контексті соціально-економічних та суспільно-політичних детермінант (1920–1924) / Лариса Березівська // Іст.- пед. альм. – 2007. – № 1. – С. 9 – 19.
3. Верстюк В.Ф. Українська Центральна Рада: навч. посіб. / В.Ф. Верстюк. – К. : Заповіт, 1997. – 344 с.
4. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965) / М.С. Гриценко. – К. : Рад. шк., 1996. – 230 с.
5. Гриценко М.М. Сорок років розвитку радянської школи в Українській РСР / М.М. Гриценко // Розвиток нар. освіти і пед. Науки в Укр.. РСР 1917–1957: наук. Зап. Сер. Педагогіка.– К. : Рад. шк., 1957.– Т. 4.–С. 5–135.
6. Даниленко В. М. Освіта України в роки національно-демократичної революції (1917-1920) : з хроніки подій / В. М. Даниленко, О. М. Завальнюк, Ю. В. Телячий. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2005. – 264 с.
7. Присяжнюк К.Ф. Новий етап в розвитку радянської школи на Україні / К.Ф. Присяжнюк. – К. : Рад. шк., 1996. – 155 с.
8. Постишев П. П. Советская Украина на новом подъеме : политический отчет ЦК КП(б) У XII съезду КП(б)У 20 янв. 1934 г. / П. П. Постишев. – К., 1934. – С. 87.
9. Развитие народного образования УССР: справ. материалы / ред. В. В. Лисица. – К. : Рад. шк., 1977. – 32 с.
10. Редько Ф. А. До нових перемог / Ф. А. Редько // Ком. освіта. – 1939. –№10. – С. 27.
11. Сірополко С. Народня освіта на Советській Україні / С. Сірополко. – Варшава, 1934. – С. 114–115.
12. 231. Ткачук П. Д. Развитие народного образования в Украинской ССР в годы второй пятилетки (1933-1937 гг.) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. ист. наук. – К., 1983. – С. 17–18.

In the article is made an attempt to analyse a process of educational system in Ukraine in the period of Centralna Rada.

Key words: *educational system, Centralna Rada, elementary school, political system.*

УДК 37(09)

Пономаревський С. Б.

УКРАЇНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА ШКІЛЬНИЦТВА В 20–30-х рр. ХХ ст. НА НИЗОВОМУ ПОВОЛЖІ В РОСІЇ

У статті висвітлено особливості українізації радянського періоду (20–30-і рр.) на Низовому Поволжі – одному із традиційних регіонів потужної української присутності.

Ключові слова: освіта, шкільництво, мовний, ідентичність, національний.

Українізація у регіоні Низового Надволжя (або Поволжя; сучасні Саратовська, Волгоградська, Астраханська області), компактно заселеному масивами українців з XVIII століття, відбувалася з 1923 по 1933 рік. Як і в інших місцевостях української присутності в Росії, тут спостерігалися певні протиріччя, пов'язані з самим ходом українізаційних процесів, особливо тієї їх частини, яка торкалася втілення шкільних реформ. З іншого боку, освітня ділянка українізації 20–30-х років у Росії до цього часу залишається малодослідженою як вітчизняними, так і російськими істориками педагогіки. Загалом соціальні, мовні, історичні аспекти українізації на Поволжі вивчали І. Шульга, В. Супрун, В. Сінельникова, однак їх розвідки полишають освітні та шкільницькі моменти поза увагою.

Метою нашої статті є спроба дослідження стану, умов і особливостей українізаційних процесів на Нижньому Поволжі.

Початком українізації в Низовому Поволжі стали місцеві ініціативи зі створення у лютому 1923 року українських підвідділів при відділеннях національних меншин губернських виконавчих комітетів. Дані підрозділи були зобов'язані проводити широку організаційну роботу з національно-культурного та освітнього обслуговування представників національних меншин. Окрім того, в 1923 році у Царицинській губернії, де проживало 24 тисячі українців, були відкриті 4 українські початкові школи та російсько-український технікум у станиці Новоанненській [19].

Відмітимо, що на середину 1917 року в Низовому Поволжі проживало майже 550 тисяч етнічних українців [1, с. 31], тобто за останні 20 років з моменту першого Всеросійського перепису населення, який відбувся у 1897 році, українське населення краю збільшилося майже на 150 тисяч осіб, цебто природний приріст населення та міграції у цілому складала 37 %. На початку першого десятиліття ХХ ст. українцями в Низовому Поволжі було засновано та заселено понад 600 слобід, сіл і хуторів.

Нижньоволзькі українці зацікавлено й захоплено сприйняли політику українізації, яка обіцяла їм повернення до рідних духовних джерел та широкі перспективи національного розвитку, особливо для української молоді. Є свідчення того, що місцевими громадами були позитивно сприйняті наміри влади щодо переведення деяких початкових шкіл з російської на українську мову навчання [12, с. 53]. Разом з тим, масштабність поставлених українізацією практичних завдань, необхідність вирішення на місцях у зв'язку з цим значної кількості організаційних, ідеологічно-агітаційних, фінансових, методичних, видавничих і інших проблем, а іноді, очевидно, й звичайне нерозуміння ситуації викликали у середовищі чиновницького апарату Поволжя чимало негативних оцінок українізаційних процесів. Документи початку та середини 20-х років свідчать про байдуже або й вороже ставлення до нової національної політики працівників відділів народної освіти (ВНО) районного й губернського рівнів, окремих партійних і радянських функціонерів [4, Ззв.]. Вони по-своєму

© Пономаревський С. Б., 2011

тлумачили зміст і перспективи українізації, розцінюючи її явно помилковим кроком центральної влади у вирішенні національного питання. При цьому на місцях нерідко стверджувалося, що місцеве українське населення необхідно кваліфікувати однією з гілок великоруської народності, враховуючи суттєві мовні відмінності від основного українського масиву (білінгвізм), відносно давні терміни переселення, компактність і відокремленість у способі життя внаслідок специфіки форм основної праці (ельтонський соляний промисел), трансформації етнічної самосвідомості тощо [20, с. 139]. Результатом таких міркувань стало те, що в кінці того ж 1923 року губернські адміністрації краю прийняли рішення відмовитися від будь-яких українізаційних змін у освіті, культурі, адміністративному апараті та пресі. Як слушно зауважив з цього приводу сучасний саратовський дослідник І.І. Шульга, “українізація Низового Поволжя за ініціативою місцевої партійної та радянської влади була згорнута, не встигнувши розпочатися” [20, с. 140].

Подальші спроби губернських представництв у справах національних меншин розгорнути українізацію в регіоні успіху не мали, незважаючи на численні дискусії, підкріплені документами партійних і радянських органів з вимогами продовжувати політику, спрямовану на обслуговування місцевого населення рідними мовами. Губернська влада на місцях зі свого боку вказувала на необхідність “інтернаціонального” підходу до національних питань, стверджуючи, що українізація призведе до національних ухилів тощо. Так, показовим було засідання Камишинського повітового комітету РКП(б) від 1925-го р., котре прийняло резолюцію: “При подальшій довгостроковій агітаційній роботі з популяризації української мови за рахунок великоруської, пробуджуючи національні почуття українців, котрі вже зараз виділяються серед великоруського населення, можна досягти такого стану, що українське населення погодиться на введення української мови в школах і установах, але від цього президія повіткому інших результатів, окрім шкоди, не бачить” [8, с. 11]. Разом з тим, документи цього часу зафіксували чимало свідчень про бажання українських селян Поволжя навчати своїх дітей рідною мовою [17, с. 18]. Наприклад, протягом 1924–1925 рр. до губернських рад національних меншин з районів, компактно заселених українцями, почали надходити листи, в яких селяни скаржилися на нехтування місцевою владою національних потреб українського населення, відсутність шкіл, безініціативність і бездіяльність [7, с. 34]. З конкретних прикладів наведемо лист саратовських студентів, надісланий до керівництва губернського виконкому з проханням переведення викладання у навчальному закладі на українську мову: “...когда мы приезжали домой, то наши деды, отцы, братья, сестры и прочие родственники говорят нам: “Ми чули, що Ленін розршив кожному народу вчиться своєму рідному слову на рідній мові, цебто, на українській мові, бо наших дітей і теперічки вчать так, як при цареві, чи дождемось ми коли-небудь почути в школі рідну мову?” – спрашивают нас односельчане. Ответить на такой щекотливый вопрос что-либо определенное мы затруднились” [6, с. 322]. У відповідь губернська адміністрація з Саратова та Царицина пояснювала: “спеціальної роботи серед українського населення в даний час не проводиться тому, що українське населення української мови не розуміє. Потреба українського населення в обслуговуванні його культурних запитів є непомітною” [2, с. 4].

Центральна радянська влада, розуміючи позицію нижневолзьких адміністрацій, змушена була відрядити до Саратова завідувача українським Центральним Бюро Раднацмена П. Шафрана. З його ініціативи при Саратовському губвиконкомі було створено спеціальну комісію з вивчення українського питання, пізніше така ж комісія почала працювати й у Царицинській губернії. Практично в усіх населених пунктах Поволжя, де працювали комісії, місцеві громади висловлювалися за

необхідність переведення шкіл на українську мову навчання. У бесідах учителі заявляли: “материнська розмовна мова місцевих малоросів більше подібна до української, ніж до російської.., до того, як навчати українських учнів грамоті, доводиться вчити розуміти й розмовляти російською мовою, що гальмує загальну роботу школи й спостерігається шкода в орієнтації з боку учнів” [5, с. 18]. Загалом, за результатами обстеження районів компактного проживання українців у Нижньому Поволжі Народний комісаріат освіти видав для місцевої адміністрації розпорядження “Про роботу серед українців” (19 жовтня 1925 р.) У даному розпорядженні суворо вимагалось розпочати реалізацію заходів щодо проведення українізації в районах Нижнього Поволжя.

У наступному 1926-му році Центральне Бюро ради національних меншин ініціювало приїзд до Нижнього Поволжя повторної, ще більш авторитетної комісії з метою більш глибокого вивчення умов проведення українізації. За результатами своєї роботи й ця комісія констатувала: “Проживаючи компактними масивами, українське населення цілком зберегло свої побутові особливості, розмовляє в родині й спілкується один з одним українською мовою.., розмовна мова українців дуже близька до літературної. З бесід з партійними товаришами, населенням і учителями комісія виявила, що діти українців майже зовсім не знають запасу російських слів, і перший рік навчання витрачається на те, щоб навчити їх хоча б трохи говорити російською мовою” [15, с. 53]. Однак, і цього разу до реалізації заходів щодо українізації не дійшло з причини відсутності в регіоні, як стверджували представники губернської влади, відповідальних працівників-українців. Народний комісаріат освіти у відповідь на це надіслав до Нижнього Поволжя таких фахівців. Але надіслані чиновники “не змогли, дивним чином, спрацюватися з місцевими й були звільнені за скороченням штатів” [20, с. 141]. Для розуміння ситуації приведемо цитату з відповіддю завідувача губвідділом освіти на запитання українського інспектора про подальший хід українізації: “Так, повідомлю Вам сумну звістку. Серед хохлів роботу не вести, не потрібно хохлів навчати їх хохляцькою мовою” [9, 15об.]. Напередодні наради інший чиновник, завідувач Царицинської ради з національних меншин, повідомляв прибулому українському інспекторові: “Вас заб’ють, даремно приїхали працювати, роботи не поведеш. Тому що я знаю, вирішено провести плебісцит, який поховає українську роботу загалом, це не на Україні, і не я з тобою буду вести плебісцит. А книги (українською мовою), їх шість тисяч чи більше, потрібно буде продати на базарі, оселедці загортати...” [14, с. 53]. Таким чином, і у 1928-му році Народний комісаріат освіти РРСФР, як і раніше, змушений був констатувати щодо Нижнього Поволжя: “особливо гострою є ситуація з українцями і білорусами, національність яких, як і їх мову, місцеві керівники до цього часу заперечують” [11, с. 6].

Ситуація почала дещо змінюватися лише з 1929-го року. Цей поворот у бік позитивного вирішення “українського питання” впроваджувався під суворим контролем партійних органів, які зобов’язали радянську адміністрацію на місцях терміново здійснити заходи щодо забезпечення українізації в усіх визначених напрямках. Поглиблення українізаційних заходів співпадало також з процесами масових переселень, у основному селянських, з України до Поволжя. Так, за свідченнями І. Шульги, протягом 1923–1929 років лише на землі Пугачовського округу Саратовщини мігрувало з різних українських регіонів більше 30-ти тисяч поселенців [20,141]. У місцях переселення нові мешканці у першу чергу ставили питання про організацію національних шкіл, бібліотек, про наявність книг рідною мовою, про організацію культурно-масових заходів. На початку 1929-го року на одному з крайових партійних зібрань, присвячених вирішенню національних питань, було прийнято рішення: “...в умовах наявності значної кількості українців (600 тисяч осіб) і великої кількості прибуваючих з України переселенців.., крайова

партнарада вважає негайно розпочати проведення українізації” [13, 25]. Попередня позиція щодо цього питання місцевих адміністрацій Нижнього Поволжя була категорично розкритикована. Авторитетне рішення крайових комуністів сприяло кардинальній зміні позицій на рівні районних відділів народної освіти, котрі засудили прорахунки попередніх років і гаряче підтримали початок практичних українізаційних кроків у реорганізації шкільної освіти.

Новий етап українізації передбачив виокремлення трьох національних районів, як це було зроблено трохи раніше в краї для меншин татар, мордві та німців. Ставилось завдання, щоб уся діяльність, в першу чергу освітня, здійснювалася виключно українською мовою. Розумілося, що партійні та радянські працівники будуть боротися з русифікацією населення в українських селищах засобами активної просвітницької діяльності [10, с. 230]. В умовах українізації такі поняття, як інтернаціоналізм і русифікація поставали тотожними. За тогочасним висловлюванням одного з відповідальних працівників, у день святкування річниці Жовтневої революції в слободі Самійлівці “російські товариші пропагують недоречний інтернаціоналізм через російську мову. Так, райполітосвіти під час святкувань не дозволив виступу українською мовою одного з учнів школи, заявляючи, що виступи українською суперечать загальному духу інтернаціоналізму” [3, с. 78]. Значна робота на цьому етапі українізації була проведена щодо ліквідації неписьменності та в галузі народної освіти: реалізації підлягав п’ятирічний план переведення в українських районах початкових шкіл на українську мову навчання. У цьому напрямку здійснювалася агітаційна діяльність серед українського населення й особливо дітей шкільного віку та їхніх батьків. У містах Балашові та Миколаївську на базі педагогічних технікумів відкрилися українські відділення на 45 осіб. За деякий час такі ж заходи здійснили в містах Покровську та Саратові. До початку 1931/1932 навчального року усі школи першого ступеня були переведені на українську мову навчання. Крім того, в цей період відкрилися українські бібліотеки, хати-читальні, книгарні, почали виходити крайова газета “Шляхом Леніна” і літературно-художній журнал “Ленінові заповіді”. За п’ятирічним планом до 1933-го року мали бути українізовані також усі школи другого ступеня.

Однак, період українізації в Нижньому Поволжі, як і в інших регіонах РРСФР, виявився нетривалим. 16 грудня 1932-го року на засіданні Політбюро ЦК ВКП(б) після розгляду питання “Про українізацію в ДСК, Казахстані, Середній Азії, ЦЧО та інших районах СРСР” було прийнято рішення про негайне припинення українізації, закриття українських шкіл, газет, журналів, видавництва [18, с. 382]. За деякий час після прийняття даної постанови в Нижньому Поволжі були зафіксовані “проникнення класово-ворожих впливів у школи, факти грубого порушення принципів комуністичного виховання” [8, с. 11]. Під враженням директив з центру у лютому 1933 р. Нижневолзький крайовий комітет ВКП(б) розглянув питання “Про роботу з українським населенням у краї”, у результаті чого прийшов до висновку, що місцева українізація відбувалася під впливом націоналістичних елементів, у тому числі й тих, які діяли з України й цей процес повністю суперечить цілям вирішення національного питання, поставленим партією й урядом РРФСР. Серед пунктів постанови засідання крайового комітету були й ті, які стосувалися української освіти і шкільництва в регіоні. Зокрема, бюро постановило: 1. Припинити видання крайової української газети “Шляхом Леніна”, українського видання журналу “Ленінові заповіді”, перевести районні газети, які повністю або частково виходять українською мовою, на російську мову. 2. Доручити крайовому відділу народної

освіти підготувати переведення викладання в українізованих школах на російську мову, перевірити й покращити склад працівників народної освіти та вчителів в українізованих районах. 3. Переглянути намічені контрольними цифрами заходи в галузі українізації шкіл, політпросвіт закладів, організації відділів у середніх професійних школах, вишах і т. ін.

Рішення зі згортання українізації виявилось вирішальним сигналом для українців Нижнього Поволжя щодо подальшого збереження української національної самобутності й етнічної самосвідомості. За короткий час українська мова тут, як і в період Російської імперії, знову була витіснена на рівень виключно побутового та родинного спілкування. Навчання українських дітей російською мовою прискорило асиміляційні процеси, які тривають і до сьогодні.

Таким чином, 20–30-і роки ХХ століття ознаменувалися початком широкої українізації в російських регіонах, яка насамперед мала освітньо-педагогічний характер. Учителство та українські громади активно включилися в пошуки шляхів створення системи національного шкільного навчання та виховання. У даний період шкільна українізація на Нижньому Поволжі отримала потужний всенародний характер і мала вигляд як державних директив, щоправда, нерідко перекручених, так і громадських ініціатив із забезпечення розвитку української освіти.

Список використаних джерел

1. Бабенко В.Я. Украинцы Башкирской ССР: проведение малой этнической группы в полиэтнической среде./В. Бабенко – Уфа, МДВУ, 1992. -169 с.
2. Государственный архив новейшей истории Саратовской области(ГАНИСО) Ф.27.- Оп.3.-Д.38.-Л.4.
3. ГАНИСО. Ф.55. Оп.1. Д.121. Л.78
4. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.А.-296.Оп.1. Д.75. Л.3об.
5. ГАРФ. Ф.А.-296. Оп.1.Д.153. Л.18.
6. ГА РФ. Ф. Р-1235. Оп.120. Д.36. Л.322
7. ГАРФ. Ф. А.-296.Оп.1.Д.75.Л. 34
8. ГАРФ. Ф. А-296. Оп. 1. Д. 545. Л. 11.
9. ГАРФ. Ф.А.-296. Оп.1.Д.149. Л.15 об.
10. ГАРФ. Ф.А.-296. Оп.1.Д.285. Л.230.
11. ГАРФ. Ф.А.-296. Оп.1.Д.286. Л.6.
12. ГАРФ. Ф.А.-296. Оп.1.Д.40. Л.53.
13. ГАРФ. Ф.А.-296. Оп.1.Д.445. Л.25.
14. ГАРФ. Ф.А.-296.Оп.1.Д.147.Л.53
15. ГАРФ. Ф.А.-296.Оп.1.Д.40.Л.53
16. ГАРФі Ф. А-296. Оп. 1. Д. 75. Л. 11.
17. ГАРФі Ф. А-296. Оп. 1. Д. 75. Л. 18.
18. Политбюро ЦК РКП(б) – ВКП(б). Повестка дня заседаний. 1919–1952: Каталог / Т. II. 1930–1939. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2001. – 588 с.
19. Супрун В. Украинские говоры в России: проблемы их изучения/В. Супрун //Украинцы в России. Историко-культурный портал/ [http:// ukrainistika.ru/st/](http://ukrainistika.ru/st/)
20. Шульга И.И. Украинский вопрос и большевицкая власть в нижнем Поволжье (1923-1933 гг.)/И. Шульга//Україністика в Росії: історія, стан, тенденції розвитку, / За аг. Ред.. Г.А. Скрипник – Київ-Москва-Уфа : вид.центр Уфимської філії МДГУ, 2010 –С. 139-144.

The Ukranization of Soviet period characteristics (20-30-th years) in the Lowlands of Powolzje, one of the Ukrainian traditionally-settled region in Russia are defined in the article.

Key words: education, school, lingual, identity, national.

УДК: 371.132

Прокопова О. П.

ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглядаються питання формування технологічної культури майбутніх педагогів. Аналізуються складові компоненти технологічної культури та визначаються критерії сформованості означеної культури.

Ключові слова: педагогічна культура, професійна культура педагога, професійно-педагогічна культура, технологічна культура, компоненти технологічної культури.

В умовах політичної та економічної нестабільності, втрати духовності, загострення національних відносин виключно важливою стає стабілізуюча роль школи і педагогічної науки як гарантів громадянського миру, збереження культури й суспільної моралі. Важливою передумовою цього є створення в країні цілісної системи безперервної освіти, спрямованої на відродження духовного потенціалу нації. У таких умовах виникає гостра необхідність повернути освіту й педагогіку в контекст культури, тому що саме культура, за словами П. А. Флоренського, є тим середовищем, де зростає та живе особистість. Занепад ж загальної культури останніх десятиліть призвів до духовного зубожіння особистості й суспільства в цілому. Вихід з кризи, відродження духовності та моральності, у тому числі і моральності педагогічної науки, можливі через відродження педагогічної науки, підвищення авторитету всіх інститутів громадського та сімейного виховання, підняття престижу професії вчителя.

Педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури. Професійно-педагогічну культуру можна визначити як складне системне утворення, що представляє собою упорядковану сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання й гуманістичної технології педагогічної діяльності [2]. Педагогічна культура сучасного педагога сьогодні повинна включати й такий важливий масив професійних знань, умінь, особистісних якостей, пріоритетів, які можуть бути названі як технологічно-педагогічні компетентності. Використання нових технологій суттєво підвищує професійні можливості педагога, розширює межі його педагогічної культури, а відповідно, служить підвищенню результативності його професійної діяльності, тобто підвищення якості освіти.

Проблематика досліджень педагогічної культури складається під впливом реальних потреб оновлення школи, і насамперед таких, як потреба істотного підвищення якості навчання й виховання, гуманізації виховних відносин, виховання вчителів нового покоління.

Професійна культура педагога – це складна, комплексна складова його особистості, що поєднує в собі соціальні, професійні й особистісні характеристики. Соціальний аспект професійної культури педагога визначається його соціальним становищем, функціями в суспільстві, самосвідомістю й самооцінкою як члена соціуму, а також рівнем та способами взаємин з іншими соціальними групами.

Професійні характеристики, що зумовлюють становлення професійної культури педагога включають як об'єктивні, так і суб'єктивні аспекти. Серед об'єктивних складових ключове місце займає спеціалізація, що встановлює приналежність педагога до певного професійного співтовариства. А основним суб'єктивним компонентом, що характеризує професійні якості педагога, є, насамперед, професійна самосвідомість, яка відіграє визначальну роль у його адекватній професійній ідентифікації (самовизначенні) та й взагалі становленні педагога як професіонала [6]. У поняття «професійна самосвідомість» входять ще й такі характеристики як

© Прокопова О. П., 2011

професійна компетентність, а також здатність до безперервної освіти й адаптації до змінних умов праці.

Особистісні характеристики педагога, також впливають на рівень його професійної самосвідомості – це властивості його характеру та інтелектуальні здібності, що необхідні йому для здійснення професійної діяльності. Серед них особливо важливе місце сьогодні займає психологічна готовність та інтелектуальна здатність педагога опанувати необхідними інноваційними компетенціями й застосовувати їх у своїй професійній діяльності. Таким чином, сьогодні – це час стрімкої інформатизації освіти й професійна самосвідомість педагога стає неодмінною умовою розвитку його як професіонала.

Педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури. Професійно-педагогічну культуру можна визначити як складне системне утворення, що представляє собою упорядковану сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання й гуманістичної технології педагогічної діяльності [2]. Педагогічна культура сучасного педагога сьогодні повинна включати й такий важливий масив професійних знань, умінь, особистісних якостей, пріоритетів, які можуть бути названі як технологічно-педагогічні компетентності. Використання нових технологій суттєво підвищує професійні можливості педагога, розширює межі його педагогічної культури, а відповідно, служить підвищенню результативності його професійної діяльності, тобто підвищення якості освіти.

Технологічна культура – це культура сучасного технологічно насиченого суспільства. В результаті особливого значення в сучасних умовах набувають такі якості, як конструктивність, мобільність, динамізм, засновані на реалізації творчого потенціалу певної діяльності людини. З позиції сучасних ідеологій, поняття «технологічна культура» уособлює новий шар культури, який свідчить про високий рівень здібностей і наукових знань у здійсненні людиною будь-якого технологічного процесу або проекту як у соціальній, так і у виробничій сферах діяльності. Сьогодні вже не достатньо просто знань і вмінь, які отримує майбутній учитель, потрібно емоційно-моральне ставлення до подій, явищ, готовність діяти з урахуванням відповідальності за свої вчинки. Таким чином, в сучасних умовах виникає першорядна необхідність підготовки не педагога-виконавця, який вміє діяти заздалегідь за даними технологіями (у тому числі й інформаційні технології), а педагога-технолога-аналітика, який вміє створювати технології, пристосовуючись до нових умов у постійно змінному світу.

Професійно-педагогічна культура, однією зі сторін якої виступає технологічна культура вчителя, в останні роки інтенсивно вивчається в системі психолого-педагогічних наук (С. І. Архангельський, Є. В. Бондаревська, М. Я. Віленський, Г. В. Звездунова, І. Ф. Ісаєв, В. А. Комеліна, Н. В. Кузьміна, Е. А. Леванова, Л. А. Машина, А. І. Міщенко, В. В. Серіков, Є. Г. Сіляєва, В. А. Сластьонін, Н. Л. Шеховской, С. Н. Щербакова та інші). З початком активної розробки культурологічного напрямку в філософії, соціології, педагогіці й психології виконано ряд досліджень, що присвячені окремим сторонам професійно-педагогічної культури: методологічної (В. А. Сластьонін, І. Ф. Ісаєв, В. В. Краєвський та ін.), історико-педагогічної (А. К. Колесова), морально-естетичної (Е. А. Гришин, Д. С. Яковлева), комунікативної (А. В. Мудрик, О. О. Кисельова, Т. Н. Левашова), технологічної (М. М. Левіна, Н. Є. Щуркова).

На думку В.М. Аніськіна, технологічна культура вчителя – це вміння адекватно використовувати набір технологій педагогічної діяльності, що охоплює: технології інформаційно-орієнтаційної діяльності, технології повідомлення навчальної інформації, технології контрольно-оціночної діяльності) в своїй повсякденній роботі [1]. Сутність і шляхи формування технологічної культури вчителя найбільш повно розкриті в дослідженнях М. М. Левіної [4], яка розглядає технологічну культуру педагога як оволодіння логікою професійної поведінки вчителя, досвідом креативної

діяльності, способами організації технологічних процесів, адаптацію їх до цілей гуманізації та гуманітаризації освіти, виділяє функціональні групи технологічних умінь: операційні, експертні та науково-дослідні.

Кожна з груп представлена у вигляді сукупності конкретних професійних умінь: комплекс операційно-методичних умінь; комплекс психолого-педагогічних умінь; комплекс діагностичних умінь; комплекс умінь оцінювання та контролю; комплекс умінь, притаманних викладачеві в науково-дослідній роботі; комплекс нормативних умінь, заснованих на виконанні експертних функцій в області освітніх процесів. Перераховані групи технологічних умінь розкривають не стільки повноту названих професійних умінь, скільки багатоаспектність педагогічної діяльності. Виділення окремих блоків-комплексів у діяльності педагога, а не тільки функції виконавчої діяльності, підкреслює інтегративність дій, що використовуються педагогом. Виділення змістовної структури технологічної культури вчителя зумовлено необхідністю поєднання структур різних рівнів і функціональних видів діяльності педагога. Тому особливе значення повинно відводитися технологічній освіті майбутнього вчителя, виявлення та обґрунтування технологічних прийомів підготовки студентів до педагогічної діяльності, формування в них творчої активності та ініціативи, рефлексії освітніх потреб, оволодіння загальною й професійною культурою. І. Ф. Ісаєв та І. Л. Яцукова трактують технологічну культуру як оволодіння педагогами певною системою способів і прийомів технологій навчання й виховання, а також умінням аналізувати в педагогічному процесі альтернативні педагогічні технології [2].

Однак, в узагальненому вигляді під технологічною культурою (як однієї з універсальних культур), на думку В. Д. Симоненко, слід розуміти рівень розвитку перетворювальної діяльності людини, виражений у сукупності досягнутих технологій матеріального і духовного виробництва, що і дозволяє йому ефективно брати участь у сучасних технологічних процесах на основі гармонійної взаємодії з природою, суспільством і технологічним середовищем [7]. Таким чином, технологічна культура вчителя, будучи частиною професійно-педагогічної культури, на нашу думку, повинна зберігати свої структурні компоненти: технологічний світогляд, технологічне мислення, технологічну освіту, технологічну естетику, технологічну етику.

У зв'язку з цим, представлені визначення технологічної культури вчителя не розкривають поняття повністю. Більш деталізовану характеристику поняттю «технологічна культура вчителя» подає В. А. Сластьонін. Технологічна культура – це інтегральне особистісне утворення, що сполучає в собі гуманістичні цінності педагогічного процесу, що визначають особистісну спрямованість операційного складу педагогічної діяльності та його змістовність; інваріантні педагогічні вміння, що відображають технологію педагогічної діяльності та сприяють переходу її операційного складу на технологічний рівень; індивідуально-творчий стиль педагогічної діяльності, що розкриває індивідуальну концепцію сенсу професійно педагогічної діяльності та її творчого втілення [8]. Педагогічна діяльність за своєю природою технологічна. У зв'язку з цим варто операційний аналіз педагогічної діяльності розглядати як рішення різноманітних педагогічних завдань. До їх переліку відносимо сукупність аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оціночно-інформаційних, корекційно-регулюючих завдань, прийоми та способи вирішення яких і складають технологію професійно-педагогічної культури вчителя.

Технологічна культура, на думку А. В. Коваленка, може бути представлена наступними взаємопов'язаними структурними компонентами: когнітивно-операційним, практично-діяльнісним, мотиваційно-ціннісним, особистісно-комунікативним, індивідуально-креативним, спеціальним [3]. Структурні компоненти технологічної культури мають свою структуру, логіку, сукупність елементів, внутрішню організацію. Виділені структурні компоненти специфічно виокремлюються у функціональних компонентах, які можуть бути представлені виходячи зі специфіки професійної діяльності, різноманіття відносин і спілкування, системи ціннісних орієнтацій, можливості творчої самореалізації особистості майбутнього вчителя.

А. В. Коваленко виділяє такі основні функції технологічної культури як гносеологічну, світоглядну, освітню, інформаційну, креативну. Кожна функція при цьому відображає один із аспектів вирішення учителем педагогічних завдань:

- гносеологічна функція спрямована на пізнання педагогічного процесу як об'єкта його конструювання, забезпечуючи цілісне уявлення про технологічну діяльність, яка включає знання основних технологічних процесів і закономірностей;
- світоглядна функція орієнтує студента на вироблення власної позиції, ціннісного ставлення до об'єктів освітнього середовища; освітня функція реалізується у педагогічній діяльності як отримання учнем системи знань, умінь і навичок. Вона обумовлена низкою факторів: рівнем професійної підготовки майбутнього вчителя, що включає спеціальну, дидактичну, технологічну та методичну підготовку; рівнем готовності і вмотивованості учнів до оволодіння знаннями; індивідуально-психологічними особливостями учнів; наявністю необхідної матеріально-технічної бази;
- інформаційна функція визначається уявленнями майбутнього вчителя про необхідні зв'язки для взаємодії всіх компонентів технологічної культури й проявляється в його вміннях користуватися педагогічною інформацією при активному пошуку нових педагогічних технологій в освіті. Ця функція включає в себе мотиваційну та практичну готовність до аналізу інформаційної ситуації у сфері своєї діяльності;
- креативна функція розглядає діяльність майбутнього вчителя за оригінальним вирішенням педагогічних завдань. Цінності педагогічної діяльності, технологія їх втілення в навчально-виховному процесі стають фактором формування особистості лише в умовах творчо організованої діяльності.

Ґрунтуючись на виділених А. В. Коваленко функціях технологічної культури, доцільно доповнити їх проектувальним, нормативним і рефлексивним функціональними компонентами:

- проектувальна функція реалізується на стадії проектування педагогічного процесу, вибору чи розробки адекватної педагогічної технології у відповідності з метою педагогічного процесу;
- нормативна функція орієнтує студента на виконання нормативних вимог щодо організації й реалізації педагогічного процесу;
- рефлексивна функція розглядається як здатність майбутнього вчителя до усвідомлення, переосмислення та перетворення свого минулого досвіду, вміння виходити за рамки стереотипів і знаходити адекватне рішення конкретної педагогічної задачі.

У своїй взаємодії структурні та функціональні компоненти утворюють систему технологічної культури. Проблема формування технологічної культури пов'язана з необхідністю виділення критеріїв її сформованості. Критерії технологічної культури визначені, виходячи з виділення її структурних і функціональних компонентів:

1. *Когнітивно-операційний компонент.* Критерій оцінки – сформованість технологічних і наукових знань (сутність та алгоритм технологій і т.д.).
2. *Практично-діяльнісний компонент.* Критерій оцінки – сформованість технологічних умінь і навичок щодо реалізації педагогічної діяльності.
3. *Мотиваційно-ціннісний компонент.* Критерій оцінки – ціннісні орієнтації (ціннісне ставлення до процесу, засобів і результатів педагогічної діяльності, творчий підхід до діяльності, прагнення до самопізнання, самоосвіти й саморозвитку з метою використання отриманих знань (застосування методів і прийомів у педагогічній діяльності), підвищення професійно-педагогічного рівня).
4. *Особистісно-комунікативний компонент.* Критерій оцінки – сформованість комунікативних умінь: організувати спілкування, вирішувати конфліктні ситуації, впливати на особистість і колектив.

5. *Індивідуально-креативний компонент*. Критерій оцінки – креативні уміння: прагнення до педагогічної рефлексії, прояв творчого мислення при вирішенні педагогічних завдань.
6. *Спеціальний компонент*. Критерій оцінки – сформованість спеціальних професійних знань, умінь і навичок відповідної предметної області.
7. *Проектувальний компонент*. Критерій оцінки – сформованість умінь планування, проектування педагогічного процесу.
8. *Нормативний компонент*. Критерій оцінки – сформованість знань нормативних вимог щодо організації та оцінювання результативності педагогічного процесу.

Реалізація методики формування технологічної культури майбутніх вчителів дозволить забезпечити відповідну підготовку педагога, який володіє сучасними педагогічними технологіями й технологічною культурою, та виявляє гнучкість при виборі та використанні методів і засобів навчання, вміє моделювати свої професійні дії, розроблюючи при цьому свою власну педагогічну технологію.

Учитель, що володіє технологічною культурою, здатний: на рефлексію та переосмислення власної діяльності; на доцільний вибір засобів з різноманітного технологічного потенціалу; на перетворення засобів відповідно до існуючих завдань та індивідуальним підходом до учнів; на проектування та перепроєктування нових комбінацій, ситуацій і засобів; на створення своїх способів, особистісних підходів, технологій. Тільки технологічно організована освіта в поєднанні з посиленою технологічною підготовкою педагога-технолога сприятиме підтримці його інтелектуального розвитку, що й прискорить процес гуманізації освіти, формування технологічної культури у педагогів і, як наслідок, в учнів.

Список використаних джерел

1. Аніськин В.М. Технологічна культура майбутнього вчителя як категорія дидактики // Вісник ОДУ. - 2003. - № 4.
2. . Ісаєв І.Ф. Професійно-педагогічна культура викладача вищої школи: виховний аспект: Учеб. посібник-Белгород, 1992. 168 с.
3. Коваленко, А.В. Технологічна культура майбутніх учителів іноземної мови / А.В. Коваленко // Вища освіта сьогодні. - 2008. - № 3. - С. 75-79.
4. Левіна, М. М. Основи технології професійної педагогічної освіти / М. М. Левіна. - К.: Акад. последіплом. освіти, 1998. - С. 44-76.
5. Нікішина, І.В. Інноваційні педагогічні технології та організація навчально-виховного та методичного процесів в школі: використання інтерактивних форм і методів у процесі навчання учнів і педагогів / І. В. Нікішина. -2-е вид., Стереотип. - К. : Вчитель, 2008. - 91 с.
6. Пряжніков Н.С. Психологія праці та людської гідності: навч. посібник для студ. Вищ. навч. закладів / Н.С. Пряжніков, О.Ю. Пряжнікова. - 4-е вид., Стер. - М. : Видавничий центр «Академія», 2007. - 480 с.
7. Симоненко, В.Д. Основи технологічної культури / В. Д. Симоненко. - М. : Вентана-Графф, 1998. - С. 51.
8. Сластьонін, В. Деякі аспекти формування технологічної культури вчителя / В. Сластьонін, В. Міщенко, Н. Руденко // [Електронний ресурс] Режим доступу: [www.informika.ru / windows / magaz / pedagog/pedagog_7/a02.html](http://www.informika.ru/windows/magaz/pedagog/pedagog_7/a02.html)
9. Сластьонін, В.А. Педагогіка: навч. посібник для студ. Вищ. пед. навч. закладів / В. А. Сластьонін, І. Ф. Ісаєв, Є. Н. Шиянов; Під ред. В.А. Сластенина. - М. : Академія, 2002. - 576 с.

The article deals with the formation of technological culture of future pedagogues. Analyzed components of technological culture and defined the criteria of formed definite culture.

Key words: *educational culture, professional culture of pedagogue, professional pedagogical culture, technological culture, the components of technological culture.*

УДК 378:005.6

Шамрай І. Ю.

САМОАНАЛІЗ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкривається значення самоаналізу для професійної підготовки фахівців педагогічних спеціальностей та досягнення ними високого рівня готовності до майбутньої професійної діяльності. Позичуються можливі об'єкти самоаналізу, критерії визначення його ефективності.

Ключові слова: самоаналіз, аналітична діяльність, професійне становлення, педагогічна майстерність, самовдосконалення

Глибокі перетворення соціальної структури суспільства вимагають адекватних конструктивних змін у галузі освіти. Для успішного розвитку системи освіти в цілому потрібно вдосконалити всі її складові елементи, починаючи із системи професійної підготовки. Тому в наш час особлива увага приділяється підготовці нової генерації педагогічних кадрів, підвищенню їх професійної компетентності та інтелектуального рівня. Виникає гостра необхідність у пошуку шляхів і засобів активізації діяльності майбутніх педагогів, розвитку сучасного стилю професійного мислення, вироблення потреби в самовдосконаленні, вмінні здійснювати самоконтроль та самооцінку, у виробленні власної концепції та технології професійної діяльності. Реалізація цих завдань можлива за умови організації педагогічної діяльності як саморегульованої системи, для функціонування якої необхідний відповідний комплекс складових, одним з яких є аналітична діяльність, зокрема – самоаналіз.

Якість і ефективність педагогічного процесу залежить від уміння педагога аналізувати власну діяльність, успіхи та помилки. Тому важливим елементом педагогічної підготовки є самоаналіз і самооцінка. Аналіз своєї діяльності – одна з найбільш продуктивних умов підвищення педагогічної компетентності. Його якість залежить від багатьох факторів і, перш за все, від рівня сформованості потреби викладача до глибокого аналізу своїх дій і отриманих результатів та наслідків.

Проблема формування готовності майбутнього педагога до педагогічного самоаналізу є актуальною в психолого-педагогічній науці та практиці і трактується як один з пріоритетних напрямків реалізації концепції особистісно-орієнтованої професійної освіти.

Педагогічний самоаналіз забезпечує оптимізацію розвитку особистості в інтелектуальній сфері, формування дослідницьких умінь. Його результат обумовлює усвідомлення студента свого місця в системі педагогічної діяльності, зв'язок та взаємовплив з іншими її компонентами, розуміння перспектив та цілей професійного саморозвитку та перешкод на шляху їх досягнення. Педагогічний самоаналіз може бути продуктивним лише за умови наявності самостійності та внутрішньої свободи індивіда, він удосконалюється протягом всього періоду його професійного становлення та розвитку під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників.

Значення педагогічного аналізу та самоаналізу як засобу оптимізації педагогічного процесу доведено дослідженнями вітчизняних та зарубіжних науковців (Т.Д.Андропова, Ю.К.Бабанський, Н.В.Горбунова, І.П.Жерносек, Д.Иорданова, Г.С.Комарова, Ю.О.Конаржевський, А.А.Орлов, Л.Є.Плескач, Л.Г.Семушина, К.Д.Сергієва, Є.Старосцяк А.М.Трояк, З.М.Шевченко).

Водночас в існуючій системі підготовки педагогів не приділяється належної уваги питанню формування умінь аналізувати власну діяльність. У той же час цілеспрямований розвиток аналітичних умінь студента потребує відповідного організаційно-педагогічного забезпечення як під час професійного становлення та протягом адаптаційного періоду молодих спеціалістів. Тому формування в майбутнього педагога готовності до самоаналізу можливе лише за наявності спеціально організованої системи підготовки педагогічних кадрів, розробки спеціальних методичних рекомендацій з самовдосконалення аналітичних умінь.

© Шамрай І. Ю., 2011

Потреба в формуванні здатності до самоаналізу виникає в студента під час професійної, коли традиційні методи не дозволяють вирішити професійні завдання у контексті нестандартної педагогічної ситуації. В таких випадках аналіз нестандартної ситуації супроводжується виникненням ускладнень, що обумовлюють необхідність осмислення проблеми, визначення нових підходів до її вирішення. В такий спосіб проектуються наступні етапи професійного саморозвитку. Наявність у професійній педагогічній підготовці самоаналізу дозволяє вивчати, адекватно оцінювати і коригувати власну діяльність, орієнтуючись на актуальні професійні завдання; виявляти свої сильні і слабкі сторони, визначати шляхи подальшого саморозвитку та самовдосконалення. Здатність до успішної реалізації аналітичної діяльності можна вважати одним з показників готовності майбутнього педагога до професійної діяльності.

Значущою є роль самоаналізу і в осмисленні майбутнім педагогом свого професійного досвіду. Адже відомо, що використовується не сам по собі досвід, а його осмислена модель, що інтегрувалась в свідомості індивіда. Крім того, саме поєднання власного досвіду фахівця і його аналізу дає, на думку американського дослідника Д. Познера, ключ до розвитку професійної майстерності [3, с. 126].

Згідно з дослідженнями російського науковця Біязевої А.А., у педагогічному процесі самоаналіз виконує наступні функції: проєктувальну, організаторську, комунікативну, смислоутворюючу, мотиваційну, корекційну [1, с. 116]. Відповідно до завдань нашого дослідження, ми зробили деякі уточнення процесу реалізації цих функцій:

- проєктувальна функція полягає у побудові моделі діяльності учасників педагогічного процесу, розвитку педагогічного процесу в цілому. Самоаналіз допомагає педагогові чітко визначити свою роль в рамках такої моделі, та свій вплив на її подальший розвиток;
- організаторська функція передбачає організацію найбільш ефективних способів взаємодії у спільній діяльності учасників педагогічного процесу. Педагог, як його організатор, повинен адекватно оцінювати власні можливості з метою добору доступних йому засобів;
- комунікативна функція є умовою продуктивного спілкування учасників педагогічного процесу, вона передбачає аналіз викладачем своєї комунікативної поведінки з точки зору її ефективності в контексті певної педагогічної ситуації;
- смислоутворююча функція полягає в формуванні свідомої діяльності та взаємодії учасників педагогічного процесу. При цьому імперативом до діяльності стають не тільки зовнішні чинники, але й внутрішня усвідомлена потреба педагога, його розуміння власної значимості;
- мотиваційна функція визначає спрямованість діяльності учасників педагогічного процесу на його результат. Самоаналіз в цьому випадку дозволяє краще усвідомити внутрішні мотиви професійної діяльності, визначити особистісну зацікавленість в її реалізації;
- корекційна функція передбачає зміни у професійній діяльності педагога в залежності від виявлених ним суперечностей, недоліків, перешкод, або ж навпаки, реорганізацію власної діяльності з метою оптимального залучення своїх позитивних особистісних якостей.

Отже самоаналіз педагогічної діяльності, як один із інструментів самовдосконалення майбутнього вчителя, формування і розвитку його професійних якостей, дає можливість:

- формувати і розвивати професійну свідомість, яка проявляється в умінні формулювати і ставити цілі своєї діяльності;
- розвивати уміння встановлювати зв'язки між умовами своєї педагогічної діяльності і засобами досягнення цілей;
- формувати уміння чітко планувати і передбачати результати своєї педагогічної праці;

- сформувані педагогічну самосвідомість учителя, коли він поступово починає бачити, розуміти необхідний і суттєвий зв'язок між способом його дій і кінцевим результатом уроку [4].

Ми можемо зробити висновок, що педагогічний самоаналіз високого рівня є одночасно і компонентом його професійного саморозвитку, і важливою передумовою його професійного становлення що виражається:

- в освоєнні педагогом новітніх досягнень педагогічної науки і вивченні передового досвіду колег та фахівців суміжних галузей;
- в умінні творчо вирішувати педагогічні проблеми;
- в умінні здійснювати оптимальний відбір методів, засобів, форм реалізації педагогічного процесу в залежності від його актуальної мети;
- в умінні самостійно розробляти, апробувати та застосовувати сучасні педагогічні технології та їх елементи, а також адаптувати вже існуючі відповідно до сучасних освітніх стандартів;
- в умінні створювати умови для особистісної самореалізації;
- в умінні застосовувати на практиці дослідно-експериментальні методи навчання та виховання;
- в умінні планувати й організовувати самоосвіту учнів і власну самоосвіту, забезпечивши відповідну мотивацію та умови її реалізації.

Поряд з необхідністю розвитку та впровадження самоаналізу в педагогічну освіту, слід пам'ятати, що ми не можемо вмістити цю процедуру у вузькі рамки, забезпечивши чітку послідовність операцій. Самоаналіз є індивідуальним мислинним процесом, тому його послідовність та структура буде залежати від особистості студента та його цілей в кожному конкретному випадку. Водночас початкове засвоєння процедури самоаналізу потребує певних орієнтирів. Проаналізувавши різні джерела з даної проблеми, ми пропонуємо зосередитися на певних об'єктах самоаналізу в межах власної особистості та діяльності. До них слід віднести:

- наскільки педагог врахував індивідуальні особливості студентів;
- наскільки чітко, адекватно та актуально сформована мета навчання;
- відповідність мети обраному типу навчального заняття;
- адекватність вибору методів організації педагогічної взаємодії;
- рівень сформованості взаємовідносин педагога з учнями та учнів між собою;
- рівень якості та об'єктивності контролю;
- психо-емоційний стан студентів;
- загальні недоліки у власній педагогічній діяльності;
- позитивні моменти власної педагогічної діяльності;
- можливі шляхи виправлення своїх помилок та усунення недоліків;
- можливі шляхи використання власних досягнень у майбутньому.

Сукупність названих об'єктів не є сталою і може варіюватися в залежності від мети педагогічного самоаналізу. Головне її призначення – забезпечити цільове самовизначення аналітичної діяльності майбутнього педагога, допомогти йому в формуванні вмінь здійснювати самоаналіз.

Високий рівень індивідуалізації самоаналізу значно ускладнює також процес його діагностики. Немає єдиної сукупності критеріїв, за якими визначається якість самоаналізу. З метою здійснення самоаналізу можна використовувати або готові тести, які подаються в психолого-педагогічній літературі, або можна розробити власний тест, формулюючи найбільш актуальні для себе питання. За основу нашого визначення критеріїв рівня здатності до самоаналізу ми обрали п'ятирівневу систему критеріїв, за якими здійснюється самоаналіз, запропоновану російським науковцем Пискуновою Є.В. [2, с. 62].

Перший рівень передбачає усвідомлені відповіді на поставлені перед собою питання. Виражена системність, орієнтація на результат і процес його отримання з позиції критичного аналізу. Здатність виявляти проблеми, визначати їх

пріоритетність, а також причини виникнення. Виражена здатність передбачати можливі наслідки прийнятих рішень, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, критично оцінювати і прогнозувати результати своєї праці. Впорядкованість руху педагога до заздалегідь визначеного ним педагогічного результату, дають комплексне уявлення про мету його педагогічної діяльності. Яскраво виражена здатність до об'єктивної оцінки свого досвіду.

Другий рівень характеризується вираженою усвідомленістю існуючих і значущих педагогічних проблем, орієнтацією на результат; усвідомленим відбором, порівнянням, зіставленням необхідних фактів, явищ. Виражена також здатність визначати проблеми в діяльності, але немає розуміння причин їх виникнення. Реалізовані педагогічні ідеї теоретично обґрунтовані, але недостатньо розвинута здатність до систематизації досвіду своєї роботи. Педагог усвідомлює ключову ідею діяльності, але не може її достатньо аргументувати.

Третій рівень передусім передбачає недостатньо виражену здатність аналізувати свій досвід. У вирішенні поставлених перед собою завдань переважає практична орієнтація, тобто педагог не має на меті теоретичне обґрунтування моделі пережитого досвіду з метою її подальшого удосконалення та використання у професійній діяльності, до уваги беруться, як правило, лише наявні реальні умови. Результати власної діяльності усвідомлені, але слабо виражена здатність до її теоретичного обґрунтування. Отож, уявлення про власну професійну діяльність є неповним.

Четвертий рівень – педагог сприймає суто організаційні зміни, що відбуваються в системі освіти, і не до кінця розуміє необхідність перегляду змісту освіти, зміни і вдосконалення методів, прийомів, технологій викладання. Слабо виражене розуміння сутності професійних труднощів; недостатньо розвинена самооцінка.

П'ятий рівень характеризується неусвідомленістю самоаналізу, безсистемністю та епізодичністю його здійснення. Аналітична діяльність характеризується спонтанністю, коли все визначається з позиції емоцій та почуттів; за допомогою інтуїції. Педагог не володіє навичками проведення самодіагностики; не виражене розуміння сутності професійних труднощів; слабо розвинена самооцінка; відсутнє реальне підтвердження заявлених фактів.

За даними педагогічних досліджень високий рівень здатності до самоаналізу характерний для незначної кількості молодих спеціалістів, оскільки цілеспрямований розвиток здатності до самоаналізу в контексті професійної підготовки реалізується незначною мірою високий рівень сформованості здатності до самоаналізу є радше особистим надбанням педагога, сформованим не в рамках системи професійної підготовки, а в процесі особистого саморозвитку.

Водночас, потенціал системи професійної підготовки у формуванні рефлексивної позиції студента є досить високим. Практика розвитку педагогічного самоаналізу містить досить великий арсенал методичних засобів, прийомів і форм навчання:

- опорні програми для ведення спостереження за своїми діями (або діями своїх колег) у професійно-значущих ситуаціях з подальшим аналізом отриманих результатів;
- ведення записів у щоденнику, які фіксують реальні як навчальні, так і професійно-значимі ситуації, стають предметом подальшого аналізу і осмислення;
- магніто-і відеозапис проведення навчального заняття під час навчально-виробничої практики з подальшим його аналізом (або самоаналізом) і обговоренням;
- різноманітні ігрові прийоми (організаційно-діяльнісні ігри, імітаційні ігри та ін), в основі яких – виконання учасниками певної ролі у вирішенні змодельованої проблемної ситуації.
- кейс-метод – один з популярних активних методів навчання, що представляє собою ділову гру в мініатюрі. Цей метод базується, як правило, на реальній події з професійного життя та передбачає активний пошук рішення проблеми з подальшим обговоренням процесу і результату спільних дій всіх учасників [1, с. 190].

Постійний самоаналіз майбутнього педагога є важливим стимулом його професійного становлення. Студент із високим рівнем сформованості здатності до самоаналізу характеризується такими ознаками, які проявляються під час професійної діяльності в умовах навчальної практики:

- має науково-професійне уявлення про всі аспектах педагогічної діяльності;
- уміє узагальнювати досвід своєї практичної роботи і застосовувати у своїй практиці досвід своїх колег, викладачів;
- вміє адаптувати, доповнювати чи змінювати навчальний план, програму, форми і методи навчання відповідно до конкретних умов з метою досягнення оптимальних результатів;
- вміє підтримувати дисципліну, створювати робочий настрій на занятті;
- враховує в процесі навчання його моральну й етичну сторону;
- вміє прогнозувати наслідки своїх професійних дій;
- вміє аналізувати педагогічну ситуацію як складову частину широкого соціального контексту;
- вміє виявляти високу професійну готовність за будь-яких обставин;
- є вдумливим і допитливим дослідником своєї професійної діяльності.

Підготовка майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу здійснювалась не лише в процесі вивчення навчальних дисциплін, реалізації педагогічних умов, але й в процесі практичної роботи з дотриманням відповідних педагогічних умов. Сформованість умінь самоаналізу забезпечується через систематичне включення студентів у аналітичну діяльність, побудову різних моделей самоаналізу особистості, виконання індивідуально-дослідних завдань, розробку програм самовдосконалення.

Отже, готовність випускників вищих педагогічних навчальних закладів до самоаналітичної діяльності є важливим критерієм ефективності їх професійної підготовки. Результати нашого дослідження свідчать, що педагогічний самоаналіз забезпечує можливість майбутнім педагогам швидко адаптуватися до нових умов праці, виявляти слабкі і сильні сторони власної діяльності, причини недоліків та успіхів. Уміння здійснювати педагогічний самоаналіз, який охоплює діяльнісні й особистісні характеристики, є системотвірним компонентом освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні дидактичних можливостей різних технологій навчання щодо формування рефлексивної діяльності майбутнього вчителя, розвитку його інтелектуальної сфери.

Список використаних джерел

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков : ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. – 216 с.
2. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник ТГПУ. – Вып. 1. – Томск : ТГПУ, 2005 – С. 62- 66.
3. Posner D. Field Experience: A Guide to Reflective Practice. – San Fransisco:NY, 1985. – 165 p.
4. Методические рекомендации по подготовке самоанализа педагогической деятельности. – http://sinludmila.ru/news/metodicheskie_rekomendacii_po_samoanalizu_peddejatel-nosti/2010-10-05-15 (Cited 5.10.2010).

The article reveals the importance of self-analysis for the professional training of students, specialized in pedagogics and their achievement of high level of aptitude for the future professional activity. The author reveals possible objects of self-analysis, suggests criteria to test the quality of teacher's self-analysis.

Key words: *self-analysis, analytical activity, professional development, teaching skills, self-improvement*

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

УДК 373.5.016:811.161.1

Боднар І. Є.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВО-РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ ИХ С ЧАСТЯМИ РЕЧИ И СПОСОБАМИ ИХ РАСПОЗНАВАНИЯ

Статья посвящена вопросам языкового образования и речевого воспитания учащихся 5 класса на основе грамматической теории. В ней представлены приемы формирования у учащихся представления о частях речи и способах их распознавания.

Ключевые слова: части речи, знаменательные части речи, служебные части речи, приемы формирования навыков узнавания частей речи.

Современное общество довольно остро ставит вопрос о языковом образовании и языковом воспитании учащихся. Целью языкового образования является сознательное практическое овладение литературным языком, основанное на изучении его системы и закономерностей, определяющих норму [1, с. 129]. Что касается языкового воспитания, то оно требует знакомства с общей проблематикой литературного языка: в самом общем смысле речь идёт о взаимоотношении языка и общества, о зависимости функционирования языка от социальных и коммуникативных условий [1, с. 130].

Языковое образование и речевое воспитание учащихся невозможно без осознания ними грамматической теории, без ознакомления с основными грамматическими понятиями, категориями и формами. Вместе с тем существуют объективные трудности изучения грамматического материала, заключающиеся в том, что учебными планами общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения на изучение русского языка отводится, в основном, один час в неделю. При этом изучение русского языка начинается с пятого класса и на начальном этапе формирования грамматических учений работа ведётся только на практическом уровне. Так, программой для 5 класса общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения предусмотрено общее ознакомление учащихся с частями речи с целью развития умения правильно использовать в речи существительные, род которых не совпадает в русском и украинском языках, существительные I и II склонения в дательном и предложном падежах, существительные в дательном падеже множественного числа с предлогом по, существительные и прилагательные в творительном падеже множественного числа, прилагательные в именительном падеже единственного и множественного чисел; прилагательные, оканчивающиеся окончаниями - ого, - его; глаголы в прошедшем времени, глаголы 3 лица единственного и множественного чисел настоящего и будущего времён; предлоги, имеющие пространственное значение [3, с. 15].

Систему работы по формированию грамматических понятий у учащихся следует строить в соответствии с традиционно закрепившейся логической последовательностью. Общее понятие о частях речи, самостоятельных и служебных.

© Боднар І. Є., 2011

Основные способы их распознавания. Имя существительное. Имя прилагательное. Имя числительное. Местоимение. Личные местоимения. Глагол. Наречие. Предлог. Союз [2].

Следует помнить о том, что учащиеся общеобразовательной школы уже получили определённый багаж сведений по морфологии украинского языка, поэтому учитель может опираться на понятийный аппарат, ранее усвоенный учащимися.

Начинает систему уроков по грамматике урок ознакомления с частями речи и способами их распознавания. Его можно построить по такой схеме. Введением в тему служит слово учителя с элементами игровой методики, в котором акцентируется внимание на основных критериях дифференцирования частей речи: семантическом, морфологическом и синтаксическом: « *В раннем детстве, познавая мир, вы знакомились с окружающими вас людьми, предметами, явлениями, называя их с помощью слов. Количество слов в языке исчисляется тысячами. Как разобраться с такой армией слов? С этой задачей справилась морфология, объединив слова в большие группы – части речи, учитывая их значение, возможность по-разному изменяться, функцию в предложении*».

Деление слов на знаменательные и служебные можно показать с помощью таблицы:

Части речи

Знаменательные	Служебные
(укр.самостійні)	(укр. службові)
Имя существительное	Предлоги
Имя прилагательное	Союзы
Имя числительное	Частицы
Местоимение	Междометие
Глагол	
Наречие	

Использование инновационного учебного текста, который учащиеся обычно воспринимают с удовольствием, позволяет не только закрепить зрительно-слуховой образ новых для учащихся терминов, дать примеры слов каждой части речи, но и активизировать познавательную деятельность учащихся с помощью беседы по тексту стихотворения О.Высоцкой «Веселая грамматика»:

<i>Существительное- школа,</i>	<i>Дисциплину и режим</i>
<i>Просыпается – глагол.</i>	<i>Не и ни у нас частицы.</i>
<i>С прилагательным весёлый</i>	<i>Нам их надо повторять</i>
<i>Новый школьный день прошёл</i>	<i>И при этом не мешаться</i>
<i>Встали мы — местоименье,</i>	<i>И ни часу не терять!</i>
<i>Бьёт числительное семь.</i>	<i>После школы, как известно,</i>
<i>За ученье, без сомненья.</i>	<i>Мы катаемся в санях.</i>
<i>Приниматься надо всем.</i>	<i>Здесь особенно уместно</i>
<i>Мы наречием отлично</i>	<i>Междометья Ох и Ах.</i>
<i>На уроках дорожим</i>	<i>А потом у тёплой печи</i>
<i>Соблюдаем мы привычно</i>	<i>Повторяем части речи!</i>

Вопросы для беседы по тексту стихотворения с привлечением данных таблицы могут быть выстроены в такой последовательности:

- Какие части речи упомянуты автором в стихотворении?
- Какие части речи не названы?
- Приведите примеры союзов и предлогов.

Следует акцентировать внимание учащихся на отличительных особенностях знаменательных частей речи, а именно: знаменательные части речи имеют:

- 1) лексическое значение,
- 2) могут изменяться,
- 3) являются членами предложения.

При ознакомлении с именем существительным отрабатывается модель части речи как грамматического понятия, ученики получают элементарные сведения о том, что имя существительное (укр. іменник) это знаменательная часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопросы кто? что? Упражнение на подбор учащимися собственных примеров по схеме: «Книга – предмет для чтения», отвечает на вопрос что?» помогает закрепить теоретические сведения об имени существительном как части речи.

При введении понятия «имя прилагательное», сообщении о роли имени прилагательного в языке следует опираться на ассоциативные связи, возникающие у учащихся при восприятии определённого образа. Например:

«Представьте себе асфальтированную дорогу и летнюю лесную поляну. Как утомительно смотреть долгое время на серое однообразие дороги, как радуется глаз поляна. На ней растения разных форм, размеров и окраски: высокие, стройные, тонкие, яркие, бархатистые, стрелчатые, голубые, белые, гибкие и т.д. Всё это передаётся с помощью имён прилагательных, которые делают нашу речь выразительной и живописной». Далее сообщается, что имена прилагательные (укр. прикметник) обозначают признак предмета и отвечают на вопросы какой? чей?

Важно показать учащимся стилистическую функцию имен прилагательных в речи. С этой целью им следует дать для чтения два текста: с именами прилагательными и без них и предложить проанализировать их по следующему плану:

- О чем идет речь в текстах?
- В каком из отрывков утро описано более выразительно?
- Какие слова помогли автору сделать описание более ярким и подробным?
- Что они обозначают, на какой вопрос отвечают?

Солнце еще не всходило, но половина неба уже была залита светом. Река лежала, точно зеркало, в раме лугов. Морщины бороздили ее гладкую поверхность.

Солнце еще не всходило, но половина неба была уже залита бледным слегка розовым светом. Прозрачная и спокойная река лежала, точно громадное зеркало, в зеленой раме влажных лугов. Легкие розовые морщины слегка бороздили ее гладкую поверхность (А.Куприн).

Коммуникативный подход к обучению языку требует максимальной приближенности к условиям живого речевого общения. Учитывая это требование, понятие имени числительного можно раскрыть следующим образом: «Мы постоянно что-нибудь считаем: дни, часы, минуты; количество прочитанных страниц, число забытых голов на футбольном поле... При этом мы используем числительные. Имена числительные (укр.: числівник) - самая молодая и самая немногочисленная часть речи. Имена числительные обозначают-количество и порядок предметов при счёте и отвечают на вопросы сколько? который по счёту? Например, пять, пятнадцать, пятый, пятнадцатый».

Изучение грамматики, как известно, дает широкие возможности стимулирования мыслительного процесса учащихся, вовлечения их в выполнение заданий исследовательского характера. При изучении имен числительных пятиклассникам предлагается установить процент использования таких слов в текстах разных функциональных стилей языка, что приводит к пониманию ими особенностей

использования этой части речи. Для выполнения этого задания ученикам можно предложить следующие тексты:

Официально-деловой стиль

Уважаемые жители г. Енакиево!

Со 2 по 25 марта аптека № 1 закрыта на ремонт.

Ближайшая дежурная аптека находится по адресу:

ул. Гагарина, 5 и работает круглосуточно.

Администрация аптеки № 1

Художественный стиль

Предки

Однажды из страны Арифметики в страну Грамматику шли два Числительных: Одиннадцать и Двенадцать. Устали по дороге, сели отдохнуть. Вот Двенадцать и спрашивает: «Скажи, почему ты пишешься с двумя н, а я с одной?» Одиннадцать ответило: «Это очень интересная история, которая произошла давным-давно. Когда-то наши предки не были похожи на нас и писались: один на десять, два на десять. Позже они решили, что удобнее жить одним словом и соединились. Так появились в числительном Одиннадцать две н – одна от корня, другая – от бывшего предлога».

Научный стиль

Лось – самый крупный вид семейства оленей. Длина тела достигает 3 метров, высота в холке 2 метра, весят они 400-500 килограммов. За сутки взрослый лось летом съедает до 35 килограммов корма. Лосиное молоко содержит 14% жира, 9% белка и 6% сахара. Предполагают, что приручить лосей удалось около 4 тысяч лет назад.

Обучение, осуществляемое средствами субъективизации, предполагает непосредственное, активное и сознательное учение школьников не только в процессе ознакомления с лингвистическим явлением, но и при обучении использованию изучаемой языковой единицы в речи. Умение использовать имена числительные в речи учащиеся отрабатывают в процессе выполнения упражнения, которое предполагает составление связного рассказа учащегося о своем классе с использованием имени числительного на основе опорных вопросов, например:

- В каком классе вы учитесь?
- Сколько в вашем классе учеников?
- Сколько уроков у вас бывает каждый день?
- Сколько минут продолжается урок?

Необходимость ознакомления учащихся с местоимением как частью речи обусловлена его функцией в речи: использование местоимения устраняет неоправданные повторы, в составе текста местоимения являются важным средством связи его частей.

При формировании понятия о местоимении как части речи следует раскрыть общее значение указательности, свойственной всем местоимениям, и подчеркнуть отсутствие у них способности называть предмет или признак. Это становится возможным при анализе лингвистического материала, которому предшествует слово учителя: «*Большинство слов в языке имеет постоянное самостоятельное лексическое значение. Они обозначают предметы (школа, класс, ученик), признаки предметов (дружная, веселая), количество предметов (двадцать, тридцать один) и т.п. Таких слов в языке много тысяч. Но существует особая группа слов, которые не имеют постоянного лексического значения. Они получают его в зависимости от того, на какое слово они указывают. Например: Я тебя слушаю; я – это любой, кто произнес эти слова, тебя – это тот, к кому обращаются. Слова,*

которые указывают на предметы, признаки или количество, но не называют их, называются местоимениями (укр.займенник). Например, они, мой, свой и др.». Для лингвистического анализа ученикам можно предложить текст стихотворения А.Барто «В театре» с заданием: выписать местоимения со словами, к которым они относятся, и поставить к ним вопросы.

Когда мне было
Восемь лет,
Я пошла
Смотреть балет.
Мы пошли с подругой Любой,
Мы в театре сняли шубы,
Сняли теплые платки.
Нам в театре, в раздевалке,
Дали в руки номерки
Наконец-то я в балете!
Я забыла все на свете!
Даже три помножить на три
Я сейчас бы не смогла.
Наконец-то я в театре!
Как я этого ждала!
Я сейчас увижу фею
В белом шарфе и венке.
Я сижу, дышать не смею,
Номерок держу в руке.
Вдруг оркестр грянул в трубы!
Мы с моей подругой Любой
Даже вздрогнули слегка
Вижу вдруг - нет номерка.
Фея кружится на сцене -

Я на сцену не гляжу.
Обыскала все колени -
Номерка не нахожу.
Может, он
Под стулом где-то?
Мне теперь
Не до балета!
Все сильнее играют
трубы,
Пляшут гости
на балу,
А мы с моей
подругой Любой
Ищем номер на полу.
Укатился он куда-то...
Я в девятый раз ползу.
Удивляются ребята:
- Кто там ползает внизу?
По сцене бабочка порхала
- Я не видала ничего:
Я номерок везде искала
И наконец нашла его.
Но тут как раз зажегся свет,
- Мне очень нравится балет,-
Ребятам я сказала.

Ознакомление учащихся 5 класса с глаголом, самой сложной и самой емкой грамматической категорией русского языка, начинается с чтения по учебнику определения глагола. Важно подчеркнуть в этом определении видовые различия глаголов, научить учащихся элементарному приему различения глаголов совершенного и несовершенного вида по вопросам, что способствует дифференцированию глаголов по смыслу и употреблению в речи видовых пар глаголов, правильному их образованию и устранению из речи свойственных диалектной речи, а также возникающих под влиянием украинского языка глагольных образований типа «ложить» (вместо класть), «стерет» (вместо сотрет). Наблюдение и анализ связного текста помогают учащимся определить роль глаголов совершенного и несовершенного вида в построении текста, понять, как глагольные формы помогают автору выразить свою позицию, те или иные мысли и чувства, свое отношение к описываемому предмету, явлению, событию и создают художественный образ. Для анализа можно предложить следующий текст:

Руки

Однажды правая рука сказала левой:

- Стыдись, ведь мы одинаково устроены природой, а между тем я все умею делать, а ты ничего. Я и жну, и кошу, и сею, и огород поливаю, и пишу, и рисую, и черчу – словом, все делаю. А ты бездельничаешь.

На что левая рука ответила:

- Чем же я виновата, что мой господин меня не упражняет? Пусть он только начнет меня упражнять – и я все сделаю: и сожну, и накошу, и посею, и огород полью, и напишу, и нарисую и начерчу не хуже тебя.

(По А.Пешковскому).

В процессе ознакомления с наречием необходимо добиться осмысления учащимися наречия как неизменяемой части речи, обозначающей признак действия, предмета или качества и отвечающий на вопросы: как? когда? где? почему? насколько? и др. Усваивая понятие наречия, учащиеся одновременно приобретают практическое умение «узнавать» наречие, выделять в словосочетании и предложении и ставить вопрос от главного слова к наречию в процессе выполнения упражнений аналитического и аналитико-синтетического характера.

При изучении служебных частей речи рационально акцентировать внимание учащихся на основных признаках служебных частей речи (не являются членом предложения, не отвечают на вопросы, выполняют в предложении служебную роль).

Предлог - первая служебная часть речи, с которой знакомятся учащиеся. Поэтому уместно противопоставить знаменательные и служебные части речи. В слове учителя, предваряющем восприятие учащимися определения предлога как части речи, следует отметить дифференциальные признаки знаменательных и служебных частей речи – это их значение и самостоятельность/несамостоятельность употребления.

Особое внимание на уровне практического усвоения служебных частей речи следует уделять разграничению русских и украинских предлогов. С этой целью можно предложить выполнить упражнение-перевод словосочетаний с украинского языка на русский и составить предложения с предложенными предлогами: к, о, над, что поможет устранить интерференцию.

Система вопросов, предлагаемая учащимся для повторения и обобщения изученного, должна быть построена таким образом, чтобы сведения о частях речи сложились у них как стройная система лексико-грамматических классов слов.

Таким образом, давая учащимся 5 класса элементарное представление о частях речи и основных способах их распознавания в соответствии с их значением, грамматическими признаками, роли в языке, мы готовим почву для восприятия этого грамматического материала на более высоком уровне, учим учащихся использовать эти классы слов для создания их собственных речевых высказываний, тем самым выполняя основную задачу, которая стоит перед учителями русского языка - научить учащихся свободно владеть русским языком, сформировать у них лингво-речевую компетентность.

Список використаних джерел

1. Едличка А. Литературный язык в современной коммуникации//Новое в зарубежной лингвистике. - М. : Высшая школа. 1988.
2. Пашковская Н.А. Лингводидактические основы обучения русскому языку. Пособие для учителя.- К. : Радянська школа, 1990.
3. Программа для 5-12 классов общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения (авторы: Н. Ф. Баландина, К. В. Дегтярева, С. А. Лебеденко; Черновцы : Издательский дом «Букрек», 2005

The article is devoted to the questions of language education and speech education of the fifth grade pupils on the basis of grammatical theory. It presents methods of formation of pupils' understanding of the parts of speech and the skills of recognition them.

Key words: parts of speech, notional parts of speech, function words, methods of developing skills of recognition of parts of speech.

УДК 373.5.016:028.6

Братко В. О.

РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЖАНРУ СОНЕТА

У статті йдеться про теорію і практику перекладу сонетної форми і традиції української перекладної школи. Автор розглядає умови розвитку читацької культури старшокласників на прикладі вивчення жанру сонета на заняттях спецкурсу.

Ключові слова: спецкурс, сонет, оригінал, переклад, читацька культура.

Вдумливе читання поетичного тексту, зокрема сонета, високий рівень читацької культури, єдність емоційного сприйняття, глибокий його аналіз є запорукою успішної літературної освіти. На думку О.О. Ісаєвої, читацька культура постає як складова частина загальної культури особистості, комплекс знань, умінь й почуттів читача-старшокласника, що передбачає свідомий вибір тематики читання, його системність з метою повноцінного й глибокого сприйняття та засвоєння художньої літератури. Читацька культура є складним і змістовим поняттям, яке складається з окремих чинників: форма діяльності, культура особистості, потреба в читання, сприйняття художнього тексту, оцінка художнього тексту, загальна начитаність, знання з літератури (української і світової), вибір літератури, вміння письмового і усного опрацювання тексту, висловлення думок, естетичне почуття, художній смак, естетичний ідеал, читацькі уподобання.

Зміст програми спеціального курсу «Сонет в історії української і світової літератури» виходить за межі навчальних предметів. Особливостями вивчення спецкурсу є: глибоке опанування жанру сонета та понять, передбачених стандартом освіти; дотримання системного викладу навчального матеріалу; використання знань із української літератури, всесвітньої історії, образотворчого мистецтва, музики; застосування активних методів навчання. На заняттях спецкурсу учні опановують спеціальні знання, уміння, навички, а саме: вчать бачити проблему, висувати гіпотезу, давати визначення теоретико-літературним поняттям, структурувати матеріал, робити висновки і узагальнення та захищати свої ідеї.

Мета статті – ознайомлення старшокласників з теорією і практикою перекладу на заняттях спецкурсу, традиціями української перекладацької школи, перекладацьким мистецтвом поета М. Т. Рильського. Практична частина спецкурсу передбачає проведення старшокласниками самостійних досліджень і вправ, виконання певних творчих проектів з літератури.

Мистецтво перекладу – давній вид літературної творчості, він є конкретною ознакою культурного спілкування двох національних культур – у вузькому або ширшому літературно-мистецькому контексті. Переклад може мати кілька різних форм: переклад «вільний» (в ньому багато додається з власної творчої уяви перекладача); переклад «за мотивами» іноземного автора (виразно виявлена творча індивідуальність перекладача); певні ремінісценції з іноземної літератури, вплетені в оригінальні твори митця; художній переклад, максимально наближений до оригіналу.

Переклад (англ. translation, франц. traduction, польс. przeklad, рос. перевод) – різновид інтертексту, передавання тексту однієї мови іншою при збереженні його стилістичних особливостей, що відрізняє його від переспіву, стилізації, травестії, ремінісценції тощо. Практику перекладу дослідники проблеми й самі перекладачі тлумачать по-різному. Так, Е. Паунд, Б. Пастернак уважали, що під час перекладу

з'являється новий, оригінальний твір. Бенедетто Кроче належить афоризм – «Перекладач “зрадник»» («Traduttore – traditore»). За «Британською енциклопедією», фах перекладача вважається мистецтвом, а не наукою (Літературознавча енциклопедія, с. 199).

Найдавніший тип мовного спілкування – це *усний* переклад. Після виникнення писемності розвивається *писемний* переклад, який враховує не лише зміст висловлювань, а й певні особливості вираження змісту. Нині усний переклад існує у вигляді *синхронного* (одночасного) перекладу. Зазвичай, писемний переклад – основний тип перекладу сьогодення. Поряд з традиційним перекладом, який виконується перекладачем, існує *автоматичний* (машинний, середина ХХ ст.). Серед інших видів писемного перекладу розрізняються: переклад *офіційно-ділових* текстів, *наукових* творів, *газетно-інформаційних* повідомлень і публіцистики. Найскладнішим є переклад *художніх* творів. Переклад *поетичних* творів істотно відрізняються від перекладу *прозових* творів. Існує також специфіка перекладу *драматичних творів*, в яких велика роль належить індивідуалізації мови персонажів для розкриття їх внутрішнього світу. Також свої особливості має переклад *дитячої* літератури, оскільки перекладач передовсім мусить враховувати сприйняття художнього твору читачами – підлітками. Так звані *адаптовані* переклади художніх творів здійснюються за певними принципами (наприклад, переклад для дітей оригіналу роману «Дон Кіхот» М. Сервантеса, який за авторським замислом створений для дорослого читача). В окремих випадках застосовується *скорочений* переклад великих прозових творів (наприклад, для створення навчальних хрестоматій, тематичних збірників, антологій тощо).

Перекладами й стилізаціями займалися різні поети в різні часи. За часів античності твори давньогрецької літератури перекладали письменники Давнього Риму (III-I до н.е.): Енній перекладав трагедії, Теренцій і Плавт – комедії, Катулл – лірику Сапфо. Відомий політичний діяч і оратор Ціцерон перекладав давньогрецьку публіцистику. У I-му столітті н.е. філолог Квінтіліан започаткував так званий вільний переклад. Перекладач і теоретик раннього Середньовіччя Ієронім Софронік (340-420) обґрунтував завдання перекладу, вимагаючи збереження своєрідності, грації, сили, милозвучності оригіналу. У добу Відродження Ніклас фон Віле – німецький гуманіст і перекладач (XV ст., перекладав твори Петрарки, Боккаччо, Апулея) – виступав за дослівний переклад: кожне слово оригіналу повинно було замінюватися таким же словом перекладу.

Видатний французький філософ і перекладач Етьєн Доле (1509-1540) також виклав своє бачення проблеми перекладу і сформулював його основні принципи, за якими перекладач має: 1) *досконало зрозуміти зміст оригіналу і задум автора, якого він перекладає*; 2) *досконало володіти мовою, з якої перекладає, і блискуче знати мову, якою перекладає*; 3) *уникати тенденції дослівного перекладу, що може призвести до перекручення змісту оригіналу і зруйнування краси образного вислову*; 4) *постійно розвивати мову, яка менш розвинена*; 5) *добирати відповідні слова в певному порядку, які забезпечать ідейно-художнє звучання перекладу, подібного до першотвору*. Такі принципи актуальні і для сучасної перекладацької діяльності.

У XVIII столітті з'явилися «вільні» переклади, в яких на догоду читачам додавалося щось нове й прибиравалося те, що могло їм не сподобатися. Прикладом такого перекладу є «Іліада» Гомера у переробці французького перекладача У. де ля Мотта (1714) «з 24 пісень поеми після перекладу залишилося тільки десять. Перекладач відкинув зайві, на його думку, описи битв, гомерівські епітети та

порівняння й наділив персонажів давньогрецького епосу рисами трагедій Корнелія та Расіна.

Німецький просвітител ь Й.Ф. Гардер рішуче виступив проти теорії і практики перекладів, які існували за часів класицизму. Він вимагав, щоб переклад відтворював риси, форми, барви чужоземного оригіналу, його характер, дух і природу поетичної манери, він заявляв: ми хочемо бачити Гомера таким, який він є насправді.

Видатний німецький поет Й.В. Гете вважав, що існує два принципи перекладу: перший вимагає переселення іноземного автора до нас, щоб ми побачили в ньому співвітчизника, другий адресує вимогу, щоб ми рушили до нього та побачили умови його життя, відчули мовні особливості.

Август Шлегель порівнював автора і перекладача з дуелянтами, з яких один неминуче мусить упасти, а В. Жуковський доводив, що «перекладач у прозі раб, перекладач у віршах – суперник». Теоретик В. Гумбольдт заперечував можливість художнього перекладу, мотивуючи, що перенесення образів, метафор, порівнянь, фонетичної музики з однієї мови на іншу – річ неможлива.

Англійський теоретик перекладу Теодор Сейворі, намагаючись звести воедино вимоги, які висувають різні перекладачі, наводить у книзі «Мистецтво перекладу» (Лондон, 1957) такий порядок: 1. Переклад повинен передавати слова оригіналу. 2. Переклад повинен передавати думки оригіналу. 3. Переклад повинен читатись, як оригінал. 4. Переклад повинен читатись, як переклад. 5. Переклад повинен відображати стиль оригіналу. 6. Переклад повинен відображати стиль перекладача. 7. Переклад має читатись як твір сучасний оригіналу. 8. Переклад має читатись як твір, сучасний перекладачу. 9. Переклад може допускати добавлення та скорочення. 10. Переклад не повинен допускати добавлень та скорочень. 11. Переклад віршів повинен здійснюватися прозою. 12. Переклад віршів повинен здійснюватись віршувальною формою [8, с. 54-55].

На Україні інтенсивний розвиток художнього перекладу відноситься до 20-30 років ХІХ століття. Українські поети-романтики перекладають твори з російської і польської літератури. Л. Боровиковський дає вільний переклад «Світлани» А. Жуковського, А. Метлинський перекладає поезію А. Міцкевича. П. Гулак-Артемівський перекладає вірш Й.В. Гете «Рибалка», йому належить переспів балади А. Міцкевича «Пані Твардовська». У другій третині ХІХ століття М. Старицький перекладає сербський народний епос, «Гамлет» Шекспіра, поезії М. Лермонтова, серед яких і «Демон», твори О. Пушкіна та М. Некрасова.

Пантелеймон Куліш захоплювався творчістю англійського письменника В. Шекспіра. Український письменник мав задум перекласти 27 його п'єс, перекласти вдалося 13, серед яких «Отелло», «Гамлет», «Макбет», «Ромео та Джульєтта», «Король Лір» та ін. Пантелеймон Куліш перекладав також твори Дж. Байрона, поезії Й.В. Гете, Г. Гайне, Шиллера. Разом з І. Пулюєм він працював над перекладом Біблії. Проте письменнику не вдалося довести переклад Святого Письма до завершення. Після його смерті І. Пулюй разом І. Нечуй-Левицьким завершили переклад. Біблія у перекладі українською мовою була видана у Відні 1903 року.

Перекладацька діяльність І. Франка – це численні переклади з багатьох мов світу: твори О. Пушкіна, М. Лермонтова, М. Некрасова, «Мертві душі» М. Гоголя, поезії А. Міцкевича, перша частина «Фауста» Й.В. Гете, лірика Г. Гайне, балади і народні пісні західноєвропейських народів та твори античних авторів. У науковій розвідці «Каменярі. (Український текст і польський переклад. Дещо про штуку перекладання) митець критично розглядає переклад цього твору польською мовою та виступає за повноцінний художній переклад в органічній єдності змісту і форми. «Переклади чужомовних творів, чи то літературних, чи наукових, – наголошував І. Франко, “ для кожного народу являються важним культурним чинником, даючи можливість широким народним масам знайомитися з творами й працями людського

духу, що в інших краях, у різні часи причинялися до поширення просвіти та підіймання загального рівня культури. Добрі переклади важких і впливових творів чужих літератур у кожного культурного народу, починаючи від старинних римлян, належали до підвалин власного письменства» [11, с. 397].

Майстри художнього перекладу в українській літературі ХХ століття – найвидатніші поети М. Зеров, П. Тичина, М. Рильський, М. Бажан, Л. Первомайський, А. Малишко, В. Симоненко, В. Стус, Л. Костенко, Б. Тен, Д. Павличко та ін. Визнаним перекладачем був М. Зеров, який переклав Катулла, Вергілія, Горація, Овідія, Ф. Петрарку; з російської літератури – О. Пушкіна, М. Лермонтова, В. Брюсова; французьких поетів – П. Ронсара, Ж.-М. Ередія, Ж. дю Белле та ін.

Як важливий етап у розвитку української культури, особливої уваги заслуговує перекладацька діяльність М.Т. Рильського, якою він займався паралельно зі своєю поетичною творчістю. Переклади М. Рильського – це *«невичерпний матеріал для розмови»*, вважає Ю. Булахівська, дослідниця перекладацької діяльності поета. Свої перші переклади М.Т. Рильський опублікував у 1919 році у збірці «Гомін і відгомін». У ній поряд з авторськими ліричними творами були переклади Анрі де Реньє, Валерія Брюсова, Ван-Лерберга, Поля Верлена, Стефана Малларме, Моріса Метерлінка, Адама Міцкевича, Афанасія Фета. М. Рильський не лише багато перекладав, він утверджував і розвивав нові принципи перекладу, набуті М. Старицьким, П. Кулішем, Л. Українкою, І. Франком, М. Вороним та ін.

Особливо багато М. Рильський перекладав французьких авторів – від класиків ХVII століття до символістів: «Мистецтво поетичне» Ніколя Буало - Депрео, чимало з громадянської лірики В. Гюго, поетів – символістів ХІХ століття: Альфреда де Мюссе, Теофіля Готье, Стефана Малларме та ін.; кілька сатиричних пісенок П'єра Жана Беранже, вірші менш відомих французьких поетів кінця ХІХ – початку ХХ століття; п'єсу Едмона Ростана «Сірано де Бержерак», яку він переклав під час Великої Вітчизняної війни і вперше надрукував у 1947 році. Важливу роль у перекладі, що особливо важливим є для нашого заняття, відіграють *жанрові* особливості оригінальних творів. Відтворення в перекладі строгої канонічної форми *сонета* потребує іншого підходу ніж переклад вільного віршу – верлібру, своєрідної системи віршування, яка не має ні рими, ні окресленого розміру.

Сонет – це найскладніша форма ліричної поезії. Вільне володіння цією формою, на думку дослідників жанру – ознака високої майстерності автора. Сам М. Рильський написав «Сонет», який увійшов до збірки «Троянди й виноград» (1957). Епіграфами до нього стали рядки з відомих поезій: «Суровий Дант не презирал сонета...» Олександра Пушкіна, «Живі, грізні, огромнії сонети...» Івана Франка, «...Сонети куці – нікому» Андрія Малишка.

*Як легко й просто це, мій дорогий Андрію,
Враз – розчерком пера – з історії змести
Петрарки, Пушкіна, Міцкевича листи,
У вічність – ковану в залізні ритми мрію!
Та, може, вислів Ваш я кепсько розумію,
Хотіли читачам Ви, певне, повісти,
Що в дні осягнення вселюдської мети
Даремно на сонет нам покладають надію
Не згоден я і з цим! ..Суворя простота,
Що слова зайвого в свої рядки не прийме,
Струнка гармонія, що з думки вироста,
Не псевдокласика, а класика, - і їй ми
Повинні вдячні бути. Не іграшка пуста
Та форма, що віки розкрили їй обійми [6, с. 148].*

Український поет перекладав поезію Жозе-Марія де Ередіа – французького поета, пізнього «парнасця», «короля сонетів», автора єдиної поетичної збірки «Трофеї»(1893), яка, на думку відомого вченого-літературознавця Д. Затонського – «справді трофеї історії й культури». Збірка складається з п'яти розділів, які характеризують різні культурно-історичні світи та епохи: перший – «Греція і Сицилія» присвячений класичній античності. Більшість сонетів першого розділу, зокрема «Втеча кентаврів», написано на сюжетні мотиви грецької міфології:

*Вони біжать, п'яні від хижого розбою,
Де темне пасмо гір укрив їх похід.
Їх гонить чорний жах, їм смерть ступає в слід.
Левиний чують дух вони поза собою.
Розчавлюючи гідр хапливою ногою.
Летять через струмки, через колючий глід;
Там далі зносяться під самий небозвід
Олімп і Пеліон громадою німою.
На задні стане враз один з утікачів,
Щоб оглянутися, - і знову до братів
Плигне, наляканий одним плижком широким,
Від невідкличної рятуєчись біди:
Геракла тінь страшна, майнувши перед оком,
Гігантським пострахом лягає в їх сліди [10, с. 480-481].*

Із російської літератури М. Рильський переклав роман у віршах «Євгеній Онегін» О. Пушкіна, поеми «Мідний вершник», «Бахчисарайський фонтан», поезії О. Пушкіна, М. Лермонтова, М. Некрасова, К. Рилєєва, Ф. Тютчева, О. Блока, В. Брюсова, М. Волошина, М. Тихонова, М. Маршака; байки І. Крилова, «Казку про Івана-царевича та сірого вовка» В. Жуковського, «Мийдодір» К. Чуковського та ін.

Поет М. Рильський зробив переклад сонета Ю. Пушкіна «Мадонна»:

*Не безліччю картин уславлених майстрів
Я завжди скрасити хотів свої кімнати,
Щоб гості їх могли побожно оглядати,
Здала вслухаючись у вироки знавців.
У простім закутку, серед німих трудів,
Одну картину я хотів би споглядати,
Одну: щоб з полотна, як з неземних країв,
Спаситель кроткий наш і непорочна Мати –
Вона з величністю, він з розумом в очах –
Дивились лагідно, у приятних огнях.
Самі, без ангелів, під пальмою Сіона.
Збулось бажання це в житті моїм. Творець
Тебе мені послів, тебе, моя Мадонна,
Краси небесної божественний взірець [5].*

М. Рильський не лише багато перекладав, він розвивав нові принципи перекладу, набуті М. Старицьким, П. Кулішем, Л. Українкою, І. Франком, М. Вороним та ін., відстоював основні принципи перекладача: вірне відтворення змісту і форми оригіналу, високу художність перекладу.

Теоретичні праці М. Рильського вийшли друком після смерті поета, серед них: «Проблеми художнього перекладу», «Пушкін українською мовою» та ін. Як один із творців української школи перекладу, М. Рильський вважав, що «переклад з будь-

якої мови на будь-яку мову принципово можливий, “ незалежно від того, на якому шаблі розвитку та чи інша мова стоїть. Звичайна річ, ідеться про творчий, а значить, не тільки вмільий, а й смільвий переклад, про той тип перекладача, який, маючи в тому чи іншому випадку обмежений словниковий запас даної мови, рішуче розсуває його рамки, не відступаючи і перед словотворенням на міцній підвалині законів і особливостей рідної мови, вмільо використовуючи інколи заведення до рідної мови іноземних слів і виразів» [7, с. 54-55]. Поет і перекладач вказує на можливі труднощі під час перекладу художнього твору. Розглянемо їх детальніше:

1). **Рід іменників.** Рід іменників може бути небезпечною пасткою для перекладачів. «Боль» у російській мові – жіночого роду, «біль» в українській мові – чоловічого роду. Українське слово «птаха» – чоловічого роду, російське «птица» – жіночого. У бельгійського поета Шарля Ван Лерберга є вірш «Доц». У ньому доц малюється у вигляді чарівної дівчини. Доц французькою мовою – жіночого роду (la pluie). В українській і російській мовах – це слово чоловічого роду, тому В. Брюсов і М. Рильський змушені були подати цей образ у вигляді прекрасного юнака. Звернемося до уривку з «Євгенія Онегіна» (глава сьома, III):

*У ночи много звезд прелестных,
Красавиц много на Москве,
Но ярче всех подруг небесных
Луна в воздушной синеве.
Но та, которую не смею
Тревожить лирою моею,
Как величавая луна,
Средь жен и дев блесит одна.
А ось як звучить він у перекладі М. Рильського:
Зірок багато єсть у ночі,
Багата на красунь Москва,
Але найбільше вабить очі
Сріблиста зірка ранкова.
Але вона, перед котрою
Я мовкну з лірою дзвінкою,
Зорею ранньою вона
Блищить серед красунь одна.*

Як бачимо, з оригіналу слово «луна» перекладач замінив на «ранкову зорю». В українській мові є слово «луна», але вживається воно як відповідник російському – «эхо».

2) **Міжмовні омоніми.** Такий умовний термін перекладачі вживають до слів, які однаково або подібно звучать у кількох мовах, але мають неоднакове, навіть протилежне значення. Наприклад, російське слово «калитка» (хвіртка) в українській означає гаманець. *Пильний* в українській мові має два ряди синонімів: 1) старанний, ревний; 2) уважний, невсипущий. В російській мові слово «пыльный» означає: вкритий пилом, запорошений. Великої уваги потребують і різні наголоси в словах: російське *верба*, українське *верба* (в чеській, словацькій, словенській мовах зовсім без е – врба).

3) **Переклад** художньої літератури тільки тоді здійснює свою функцію, коли цей переклад творчий, коли він доходить до читача, коли він є фактом рідної літератури.

4) **Особливі труднощі** також створює несхожість зображуваного в оригіналі життя людей (побут, пейзаж, стосунки, риси характеру) з життям народу, на мову

якого робиться переклад. М. Рильський приводить приклад з пушкінського опису початку зими у романі «Євгеній Онегін» (глава сьома, ХХХ): *Пришла, рассыпалась клоками*

*Повисла на суках дубов;
Легла волнистыми коврами
Среди полей, вокруг холмов;
Брега с недвижною рекою
Сравняла пухлой пеленою;
Блеснул мороз; и рады мы
Проказам матушки зимы.*

Для іноземних читачів, що ніколи не бачили зими та не розуміють смислу слів «клоки», «блеснул мороз», не обійтися без приміток. Але, чим менше приміток, – уважає М. Рильський, тим більша заслуга перекладача.

5) *Іноземні тексти в оригіналі.* Персонажі роману-епопеї «Війна і мир», як відомо, розмовляють французькою мовою. Л.М. Толстой дає слова цією мовою, а в підрядкових примітках перекладає на російську. Під час перекладу роману на українську мову точилося багато розмов: залишати так чи перекладати. Дійшли висновку: іноземні тексти залишати недоторканими.

А.В. Федоров у своїй праці «Введение в теорию перевода» (1953) вважає незаперечною таку тезу: *«Перекласти – це значить висловити точно і повно засобами однієї мови те, що вже висловлене засобами іншої мови у нерозривній єдності змісту і форми»*. М. Рильський підтримував автора вищезазначеної книги, але був глибоко переконаний у тому, що перекладач поетичного твору передусім повинен бути поетом, здатним перевтілюватись і бути чутливим.

Список використаних джерел

1. Ільєнко І.О. Жага. Труді і дні Максима Рильського: Документальний життєпис. – К.: Дніпро, 1995. – 413 с.
2. Коломієць Л.В. Український художній переклад: від давнини до сучасності / Всесвітня література в середніх навчальних закладах України, №2, 1999. – С. 50-54.
3. Коптілов Віктор. Теорія і практика перекладу: Навч. посіб. – К. : Юніверс, 2002. – 280 с.
4. В.В. Коптілов. Актуальні питання українського художнього перекладу. – К.: Вид. Київського університету, 1971. – 130 с.
5. Рильський М.Т. Зібрання творів: У 20-ти т. / Редкол.: Л.М. Новиченко (голова) та інші. – К. : Наукова думка, 1983-1985.
6. Рильський М.Т. Зібрання творів у 20-ти т. Т. 4. Поезії 1949-1964. – К.: Наукова думка. 1984. – 423 с.
7. М. Рильський. Мистецтво перекладу. Статті. Виступи. Нотатки /Упоряд. і коментарі Г. Колесника. – К. : Рад. письменник, 1975. – 340 с.
8. Ролік А.В. Теорія перекладу в текстах і завданнях – Ніжин: НДПУ, 2002. – 210 с.
9. Стріха М. Донорська кров мистецтва. Українські перекладачі та зарубіжна література / Зарубіжна література в навчальних закладах, №4, 1997. – С. 2-6.
10. Тисячоліття. Поетичний переклад України-Русі. Антологія / Упоряд. і авт. передм. М.Н. Москаленко. – К. : Дніпро, 1995. – 693 с.
11. Франко І. Твори в 20-ти томах. Т. 16. – К. : Держлітвидав України, 1955.

The article deals with the theory and practice of sonnet's form translation and traditions of Ukrainian translation school. The author considers the conditions of elder pupils reader's culture on the example of studying sonnet's genre at special course studies.

Key words: *a special course, a sonnet, original, a translation, a reader's culture.*

УДК 378.016:81'243

Весельська О. Л., Трохименко Я. В.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Стаття розкриває сутність інтерактивних методів у процесі навчання іноземним мовам. Увага акцентується на ефективності застосування інтерактивних методів під час занять з іноземної мови. У статті проаналізовано переваги інноваційного підходу у навчальному процесі.

Ключові слова: інтерактивний метод, традиційна модель навчання, інноваційний прийом, навчальний процес, особистісна позиція.

Мета статті полягає у розкритті суті інтерактивних методів навчання іноземним мовам та доцільності їх застосування у навчальному процесі.

Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, висунутих Державною національною програмою «Освіта. Україна ХХІ ст.», визначено необхідність «досягнення якісно нового рівня у вивченні іноземних мов». Іноземна мова – це не просто навчальний предмет. На відміну від інших академічних предметів, це ціла галузь, оскільки розкриває перед людиною скарбницю іншомовної культури, нові стилі життя. Інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами, кінцевою метою якого є спілкування.

Реформування освіти та сучасні зміни в суспільстві спонукають викладачів шукати інноваційні методи викладання та впроваджувати їх в навчальний процес. Перед освітою стає задача формування нового покоління не лише як носія знань, а як генерації з переважаючим творчим мисленням, що здатна використовувати отримані знання й забезпечувати інноваційний розвиток суспільства в цілому.

Саме тому сучасна педагогічна думка висуває на перший план необхідність реформування системи освіти у такому напрямку, щоб визначити студента центральною фігурою навчального процесу, становлячи тим самим його пізнавальну активність у центр уваги викладачів та засобів навчання.

Дослідження питання активної позиції особистості у процесі навчання присвячено праці вчених педагогів: О. Пометун, Я. Пироженко, М. Кларина, В. Беспальна, І. Якиманської; філософів: А. Зазюна, В. Кременя, С. Подмазіна; психологів: І. Бежа, Д. Ельконіна, П. Гальперіна [2, с. 63-67].

Згідно з особистісно-діяльнісним підходом до організації навчального процесу, в центрі його знаходиться той, хто вчиться. Формування особистості і її становлення відбувається у процесі навчання, коли дотримуються певних умов: створення позитивного настрою для навчання; відчуття рівного серед рівних; забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей; усвідомлення особистістю цінності колективно зроблених умовисновків; можливість вільно висловити свою думку і вислухати свого співрозмовника. Всім цим умовам відповідають інтерактивні технології навчання, які відносять до інноваційних.

Так історично склалось, що освіта у навчальних закладах надається студентам у колективах (групах), тобто існує групова форма навчання. Основною одиницею такого навчання є заняття. Кожне заняття будується за певною структурою і передбачає організацію навчання за різними моделями. Скористаємось підходами, запропонованими Я.Голантом ще у 60-х р.р. ХХ ст. Він виділяв активну і пасивну моделі навчання, залежно від участі студентів у навчальній діяльності [4, с. 128-132].

Ми розглянемо пасивну, активну та інтерактивну (за Пометун О., Пироженко Л.) моделі навчання і порівняємо їх.

© Весельська О. Л., Трохименко Я. В., 2011

1. Пасивна модель навчання.

За даною моделлю студент виступає у ролі пасивного слухача. Він сприймає матеріал, який йому надає викладач: відеофільм, текст підручника тощо. За такої моделі використовуються методи, коли студенти або дивляться, або слухають, або читають (лекція-монолог, пояснення нового матеріалу викладачем, демонстрація).

Спробуємо визначити позитивні та негативні сторони такої моделі:

Позитивні	Негативні
1. Можна подати великий за обсягом матеріал за короткий час. 2. Одночасно сприймають матеріал усі слухачі. 3. Витрачається мала кількість часу на розповідь або пояснення.	1. Студенти пасивні, не спілкуються ні між собою, ні з викладачем. 2. Не виконують ніяких завдань. 3. Викладачу важко зрозуміти якість засвоєння поданого матеріалу. 4. Відсутній контроль за знаннями. 5. Як правило, невисокий відсоток засвоєння знань.

Навчання за такою моделлю є пасивним. Дану модель можна назвати „Монолог”.

2. Активна модель навчання.

В цьому випадку студент і викладач знаходяться в постійному взаємозв'язку. Студент відповідає на запитання викладача, розповідає. У викладача є можливість співпраці з кожним студентом окремо. За такої моделі використовують активні методи навчання: бесіда, дискусія, фронтальне опитування тощо.

Визначимо позитивні і негативні сторони даної моделі:

Позитивні	Негативні
1. Високий рівень інформації (проблемний метод). 2. Велика кількість студентів, які одночасно можуть сприймати інформацію. 3. Відсоток засвоєння матеріалу досить високий. 4. Майстерність викладача відіграє велику роль в організації такого навчання. 5. Викладач може проконтролювати надані студентам знання.	1. Студенти спілкуються тільки з викладачем. 2. Як правило, на занятті така модель використовується тільки для опитування. 3. Студент знаходиться у постійній напрузі, „запитають-не питають”. 4. Студент може бути незадоволений тим, що його не спитали, не вислухали його думку.

Навчання за такою моделлю є активним. Така модель може дістати назву „Діалог”.

3. Інтерактивна модель навчання.

Схема даної моделі відображає постійне спілкування викладача зі студентами, студентів з студентами. Відбувається спілкування всіх членів колективу. При навчанні за такою моделлю застосовують ділові та рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, фронтальне опитування, круглий стіл, дебати.

Перерахуємо позитивні та негативні сторони моделі:

Позитивні	Негативні
1. Розширюються пізнавальні можливості студентів (здобування, аналіз, застосування інформації з різних джерел). 2. Як правило, високий рівень засвоєння знань. 3. Викладач без зусиль може проконтролювати рівень засвоєння знань у студентів. 4. Викладач має можливість розкритись як організатор, консультант. 5. Партнерство між викладачем і студентами та всередині студентського колективу.	1. На вивчення певної інформації потрібен значний час. 2. Необхідний інший підхід в оцінюванні знань студентів.

Подану модель можна назвати „Полілог”, вона є прикладом активного навчання.

Якщо порівняти дані моделі, то можна зробити висновки про те, що при наявності певних недоліків інтерактивна модель навчання є досить ефективною.

Упровадження інтерактивних технологій потребує від викладача розуміння суті даної моделі навчання, вміння старанно планувати свою роботу та значної кількості часу [3, с. 192-198].

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної, позитивної взаємодії всіх студентів. Відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці, коли викладач і студент – рівноправні суб’єкти навчання. В результаті організації навчальної діяльності за таких умов у групі створюється атмосфера взаємодії, співробітництва, що дає змогу викладачеві стати справжнім лідером студентського колективу.

Організація інтерактивного навчання передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, створення проблемної ситуації. Вирішення певних проблем відбувається переважно в груповій формі.

В умовах впровадження інтерактивних технологій слід поступово вводити елементи інтерактивних технологій на окремих заняттях, починаючи з найпростіших – робота в малих групах, парах, трійках, «мозковий штурм», «мікрофон» тощо [5, с. 63].

Основні прийоми інтерактивного навчання (за В. Шарко) поділяються на:

1. “Мозковий штурм” або атака. Метод полягає у вирішенні проблеми та виробленні певної ідеї за обмежений час (10-15 хвилин). Обрати керівників груп шляхом проведення бліц-турніру (5-6 запитань із теми заняття), решта учасників формується за вибором студентів, 5-6 осіб (оптимальна кількість студентів у групах) розміщуються навколо стола. Лідер групи отримує та оголошує тему для обговорення та пропонує протягом хвилини по черзі висловити свої думки. Головне – кількість ідей. Кількість породжує якість. Мають право на існування й абсурдні, на перший погляд, думки. Не допускати критики. Можливе запозичення чужих ідей з метою їх удосконалення. Важливо у процесі обговорення довести правильність своєї думки, а також бажано дійти спільного висновку.

Цей вид роботи активізує інтелектуальні здібності студентів, розвиває фантазію, виробляє вміння толерантно ставитись до чужих думок. Ця діяльність потребує певної підготовки групи, ознайомлення студентів із правилами «мозкового штурму».

2. “Акваріум”. Поділ на групи аналогічно попередній вправі. Одна з груп займає місце в центрі аудиторії, отримує завдання для обговорення, виконання (дискусія або «мозковий штурм», рольова гра, інсценізація). Протягом 3-5-ти хвилин відбуваються розгляд ідеї, виконання завдання, після чого – коротке обговорення того, що почули всією групою. Потім місце за центральним столом займає інша група.

Цей вид роботи можна використовувати на підготовчих етапах до введення більш складних інтерактивних технологій.

3. “Навчаючи” – учусь. Суть прийому полягає в тому, що кожен студент може передати свої знання іншим студентам та отримати від одногрупників нову для себе інформацію у процесі спілкування.

Кожна група має певний обсяг інформації, розділеної на частини та записаної на окремих індивідуальних аркушах. За певний час студенти повинні засвоїти

свою частину інформації та поділитися з іншим учасником групи. Спілкуватись потрібно тільки з одним учасником. Таким чином, усі студенти у групі засвоюють певну суму знань.

Прийом виявився дуже ефективним при узагальненні матеріалу з обраної теми, закріпленні та повторенні вивченого. Стимулює у студентів бажання до навчальної діяльності, створює ситуацію успіху.

4. “Мікрофон”. Цей прийом може використовуватись як у груповій, так і у фронтальній роботі зі студентами, може стати частиною інших інтерактивних прийомів («Мозкова штурм», «Акваріум» тощо); полягає у вільному висловлюванні ідей, думок або відповідей на запитання. Студенти повинні дотримуватись певних правил: висловлюватись по черзі й тільки в символічний мікрофон, не перебивати та не критикувати інших.

Даний вид роботи дозволяє виховувати у студентів уміння вислуховувати інших, бажання ділитися своїми думками [1, с. 136-140].

Отже, ефект від використання інтерактивних прийомів максимальним буде тільки тоді, коли сам викладач глибоко усвідомить суть і необхідність такої роботи, при цьому врахує вікові особливості та рівень розвитку студентів у групі. Демократизація навчання, що є потребою суспільства, неможлива без осучаснення заняття, тому інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Застосування інтерактивних технологій вимагає старанної підготовки викладача і студентів. Вони повинні навчитися успішно спілкуватися, використовувати навички активного слухання, висловлювати власні думки, переконувати й бути переконливими й толерантними та розуміти інших.

Майстерність викладача сьогодні полягає у творчому підході до конструювання заняття, у постійному прагненні підвищити ефективність навчально-пізнавальної діяльності шляхом новітніх організаційних форм. При цьому значущою залишається реалізація виховних, розвивальних та освітніх завдань.

Список використаних джерел

1. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод, посіб. Авт.-уклад. : О. Пометун, Л. Пироженко. - К.: А.П.Н., 2002. – 136-140с.
2. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтеракт. технологій навчання: Метод, посіб. / А. Панченков, О. Пометун, Т. Ремех. - К. : А.П.Н. - 72 с.
3. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Наук.-метод. посібн./ О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред.. О.І. Пометун. - К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192-198 с.
4. Методичний poradник: форми і методи навчання / Автор – укладач Б.О. Житник. – Х.: вид. Група «Основа», 2005. – 128-132 с.
5. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – Харків : ВГ «Основа», 2003. – 63 с.

The article reveals the essence of the interactive methods in the process of English language teaching. The effectiveness of the interactive methods usage is highlighted. Advantages of innovative approach in the teaching process are analyzed.

Key words: *interactive method, traditional model of teaching, innovative method, teaching process, personal position.*

УДК 81-047.22:37.091.12

Гавриловська М. В.

ЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТЬ «МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ» І «КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ» В ОСВІТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розмежовано поняття компетенція і компетентність, мовна і комунікативна компетенція; розкрито їхні особливості та визначено місце у системі мовознавчих понять майбутнього вчителя.

Ключові слова: компетенція, компетентність, мовна і комунікативна компетенції, мовна особистість.

Розвиток суспільства диктує соціальне замовлення на всебічно розвинену, національно свідому, духовно багату мовну особистість, яка вміє орієнтуватися у потоці різнопланової інформації і спроможна вільно, у досконалій мовній формі, не лише висловлювати, але й відстоювати власні життєві переконання. Саме тому провідне завдання навчально-виховного процесу – формування особистості з комплексом життєво необхідних компетенцій, важливих для становлення особистості, її самореалізації, виконання відведених їй соціальних функцій, повновартісного існування у соціумі.

Після здобуття Україною незалежності, українська мова стала державною, а відповідно усвідомлюється як фактор національного, економічного та науково-технічного прогресу. Саме тому постає потреба у подоланні україномовного нігілізму серед студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ). Попри те, що в навчальних робочих програмах ВНЗ передбачено поглиблене вивчення української мови, що зумовлює вдосконалення фахового мовлення, у цьому напрямі мовної освіти лишаються проблеми. Наприклад, у зв'язку із переходом на кредитно-модульну систему було значно скорочено години для вивчення мовознавчих дисциплін; відсутній міждисциплінарний підхід у їхньому засвоєнні; викладання української мови здійснюється різними викладачами, а відповідно й удосконалення студента як мовної особистості неможливо простежити від курсу до курсу [7].

Формування мовної особистості, яка б вміла точно висловлювати свої думки й виражати потреби, брати активну участь у процесі комунікації і вдало використовувати мовні засоби відповідно до поставленої мети, цілей і завдань спілкування, зумовлює потребу у виробленні технології такого формування.

У вітчизняній і зарубіжній лінгвістичній літературі розроблено низку понять, що вказують на складність вивчення категорії «мовна особистість». Тому мета статті – увиразнити поняття «компетенція» і «компетентність», а також обґрунтувати відмінність похідних від них понять мовної і комунікативної компетенцій.

Проблема формування мовної особистості перебувала і нині перебуває у полі зору багатьох науковців, зокрема, О. Леонтєва, Л. Виготського, Ф. Бацевича, С. Карамана, Ю. Караулова, М. Пентилюк, В. Мельничайка, Л. Скуратівського та ін.

Незважаючи на остаточну несформованість поняття «мовна особистість», ми схилиємося до визначення Ф. Бацевича «мовна особистість – індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення й сприйняття ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності» [2]. Своєю чергою Ю. Караулов окреслює структуру та рівні мовної особистості, вважаючи, що мовна особистість починається по той бік повсякденної мови, коли починають діяти інтелектуальні сили. Він виокремлює вербально-семантичний, когнітивний та прагматичний рівні у структурі мовної

особистості. На його думку, вербально-семантичний рівень, передбачає нормативне володіння природною мовою, що власне й становить мовну компетенцію. Когнітивний рівень охоплює інтелектуальну сферу особистості, що відображає вихід через мову й процеси говоріння і розуміння – до знання, свідомості, процесів пізнання. Прагматичний рівень охоплює мету, мотиви, інтереси й настанови та забезпечує перехід від оцінювання до *осмислення* [12].

Формування мовної особистості починається зі школи, й продовжується у ВНЗ, де студенти засвоюють професійну термінологію, для застосування в подальшій професійній діяльності. Мовна освіта покликана формувати у майбутнього фахівця усталену мотивацію до вивчення рідної та іноземних мов, забезпечити усвідомлення їхніх суспільних функцій, а також виробити толерантне ставлення до них. Від сформованих мовно-мовленнєвих навичок фахівця великою мірою залежить інтерес і його учнів до даної дисципліни та процесу навчання в цілому. Позаяк недостатньо просто мати знання й досконало знати свій предмет, потрібно вміти висловлюватися й бути комунікабельним, щоб зацікавити своїми знаннями аудиторію.

Спостереження за навчальною діяльністю студентів, вказують на проблеми, що постають у формуванні мовної особистості через невміння:

- публічно читати, декламувати, виголошувати зв'язний текст;
- відокремлювати мікротеми, ключові слова, узагальнювати та робити висновки;
- спонтанно долучатися до розмови й підтримувати її;
- бути модератором, уміло долучатися до ділової гри;
- продукувати власні висловлювання та аргументувати, коректно доводити свій погляд;
- користуватися формами мовленнєвого етикету, характерними для конкретних ситуацій.

Саме тому майбутнім педагогам варто не лише вивчати базові дисципліни, а й активно розвивати мовлення й мислення, мовно-комунікативну компетенцію в цілому, бо розвиток мовно-комунікативної компетенції в системі освіти ВНЗ забезпечить майбутньому вчителю успішну професійну діяльність, відповідно до вимог теперішньої школи.

У сучасній науковій літературі зустрічаємо два поняття, які часто не розрізняються – «компетенція» і «компетентність», хоча навіть у тлумачних словниках розрізнення між ними наявне. Скажімо, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» компетенція визначається як «добра обізнаність із чим-небудь», а компетентність – як «властивість із значенням компетентний», що трактується так: «який має достатні знання в якій-небудь галузі: який із чим-небудь добре обізнаний» [5, с. 443]. В іншому словнику «компетенція» подається як знання, яким володіє особа, а «компетентність» – це: 1) володіння знаннями; 2) володіння компетенцією, звідси «компетентний – той, хто володіє компетенцією або обізнаний у певній галузі» [21, с. 247]. Лінгводидакти вживають обидва терміни, але з дещо відмінним значенням. Так, А. Богуш вважає, що «компетенція» використовується там, де йдеться про навчання й виховання, а «компетентність» – комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку [10, с. 56]. Ми поділяємо цю думку, однак додамо, що «компетенція» і «компетентність» співвідносяться як загальне і конкретне, компетентність може виявляти людина, яка має конкретні знання у певній галузі, але виявляє їх через мову.

За визначенням С. Караман, компетенція – це поняття, що з'ясовує об'єкт, методику навчання, науково-методичну систему в цілому, мету навчання, набір компонентів змісту, засвоєння яких має забезпечити формування ієрархії компетентностей майбутнього фахівця, характеризує суб'єкт навчання, озброєного необхідними компонентами змісту або тією чи іншою компетенцією. С. Караман

подає чотири типи компетенцій: мовну, мовленнєву, соціокультурну та функціонально-комунікативну. На думку вченого, мовна компетенція визначається загальноприйнятими орфоепічними, граматичними та стилістичними нормами; мовленнєва – чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом; соціокультурна – рівнем знань національної культури; функціонально-комунікативна – умінням використовувати мовні засоби в межах функціональних стилів [10, с. 3–6].

Якщо ж розглядати ці поняття в контексті загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, то «компетенції є сумою знань, умінь і характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії», які забезпечують міжособистісне спілкування [8, с. 9].

Потребують докладнішого коментування компетенції, яких має набути кожен мовець, здобуваючи освіту у ВНЗ. Так, М. Пентилюк виокремлює загальні й комунікативні компетенції. До загальних, на її думку, належать саме ті, які необхідні для будь-якого виду діяльності, включаючи й мовленнєві, зокрема, соціо- та міжкультурні знання, уміння й навички, мовна й комунікативна свідомість, уміння вчитися і досліджувати. Усі ці компоненти становлять комплекс, який забезпечує людині комфортне існування у соціумі. Загальні компетенції мовної особистості складаються з її знань, умінь, життєвого досвіду й уміння вчитися (формується у процесі навчання та під впливом сучасного вчителя, який володіє системою інноваційних методів та прийомів і вмiло застосовує їх відповідно до ситуації). Без загальних компетенцій не можна розвивати й мовно-комунікативні компетенції, адже загальні компетенції особистості безпосередньо впливають на комунікативні: мовець має активно застосовувати знання мови й багатство її виражальних засобів залежно від умов спілкування й потреб особистості [18].

Спробуємо розтлумачити та систематизувати поняття мовної та комунікативної компетенцій.

Термін «комунікативна компетенція» був уведений Д. Хонтмсом у 1966 році як реакція на недостатнє розрізнення між компетенцією та практичною реалізацією мовних засобів. Відтоді з'явилися різні типи компетенцій, які слід включити до загального поняття комунікативної компетенції.

Згідно з роботою Кенела і Свейна 1980 р. [28], що стала канонічною для прикладної лінгвістики, комунікативна компетенція складається із чотирьох компонентів:

- 1) граматична компетенція: слова і правила;
- 2) соціолінгвістична компетенція: правильність;
- 3) дискурсивна компетенція: зв'язність (кохезія) і логічність;
- 4) стратегічна компетенція: доречне використання комунікативних стратегій.

Згодом дослідження комунікативної компетенції було проведене Л. Бахманом (1990), який виокремив «організаційну компетенцію», що включає граматичну і дискурсивну компетенції та «прагматичну компетенцію», що включає соціолінгвістичну й ілокутивну компетенцію [26].

У методичній літературі пострадянського простору із даної теми зберігаються традиції лінгвістів радянської школи. У ній складові комунікативної компетенції варіюються по-різному. Скажімо:

- лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична [1];
- лінгвістична, прагматична, соціолінгвістична, соціокультурна, дискурсивна [4].
- мовна, соціокультурна, стратегічна й учбова [6];
- мовна, мовленнєва, соціокультурна [9];
- мовна, мовленнєва, соціокультурна, компенсаторна, учбово-пізнавальна [13];
- лінгвістична, прагматична, когнітивна, інформативна [14];
- лінгвістична, соціолінгвістична, соціокультурна, стратегічна, дискурсивна [19];

- лінгвістична, соціолінгвістична, дискурсивна, стратегічна, соціокультурна, соціальна, психологічна [20];
- мовна, мовленнева, соціокультурна [22];
- мовна, мовленнева, соціокультурна і діяльнісна (стратегічна) компетенції [24].

У загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти комунікативна компетенція має такі компоненти: лінгвістичні, соціолінгвістичні та прагматичні [9, с. 109].

Як видно з вищезазначеного, дослідники не дійшли єдиної думки щодо сутності поняття «комунікативна компетенція» та її структури.

Причинами такої різноманітності у визначенні комунікативної компетенції слугують: термінологічні особливості самого словосполучення «комунікативна компетенція», беручи до уваги специфічну атрибутивність першого елемента; багатоаспектність даної категорії, що розглядає мову як об'єктивну семіотичну систему, з одного боку, і суб'єктивне сприйняття інформації, з іншого.

Незважаючи на різне трактування складу комунікативної компетенції, її можна визначити як уміння результативно використовувати мову як для рецепції, так і для продукування – в реальних життєвих ситуаціях. Тому, найбільш розлогою видається класифікація М. Пентилюк, в якій враховано як рецептивні, так і прагматичні аспекти поняття. У складі структурних елементів комунікативної компетенції, вона виокремлює мовну, мовленнєву, прагматичну, предметну, професійно-комунікативну, соціолінгвістичну та ін. Кожен із цих елементів, взаємодіючи з іншими, забезпечує спілкування мовців та реалізується в конкретних мовленнєвих ситуаціях.

М. Пентилюк чітко окреслює функції виокремлених нею компетенцій. Так, мовна (лінгвістична) й мовленнева компетенції зумовлюють вияв знань про мовні одиниці їхні виражальні можливості й уміння сприймати й використовувати мовні засоби в процесі мовленнєвої діяльності; прагматична – передбачає уміння вживати висловлювання відповідно до ситуації мовлення й комунікативних намірів (інтенції мовця); предметна – являє собою змістовий план висловлювання, уміння відтворювати картину світу – предмети, явища та взаємозв'язок між ними. Завданням професійно-комунікативної компетенції є вміння мовця спілкуватися у професійній діяльності. Соціокультурний розвиток мовців забезпечує соціолінгвістична компетенція, пов'язана зі знанням і вмінням, необхідними для врахування соціального аспекту використання мови, що включають мовну етику – правила ввічливості, вислови із народної мудрості, поведінку під час спілкування тощо [19].

Проаналізовані моделі комунікативної компетенції – спроба описати й пояснити складне явище «комунікативна компетенція» через виділення багатьох її елементів (мікросистем), серед яких суттєвими у більшості моделей є лінгвістична, соціолінгвістична та стратегічна компетенції. В українському науковому дискурсі актуальне визначення, що «комунікативна компетенція» – це здатність мобілізувати різноманітні знання мови (мовну компетенцію), позамовних засобів, ситуації, правил і норм спілкування у відповідних контекстах чи ситуаціях. Комунікативна компетенція передбачає володіння не лише знаннями, а й уміннями й навичками побудови інтенційно-стратегічної програми комунікації, дотримання її і контролю за нею у процесі спілкування; орієнтації на співрозмовника, передбачення його реакції; вибору мовних і позамовних засобів комунікації і їхнього декодування; подолання комунікативних перешкод, усунення комунікативних шумів, виходу із комунікативного цейтноту тощо.

Проблема визначення мовної компетенції активно досліджується психолінгвістами й лінгводидактами протягом останніх десятиріч. Узагалі термін «мовна компетенція» запозичили соціолінгвісти з ідей генеративної граматики Н. Хомського [28]. Лінгвіст визначає поняття мовної компетенції як знання мови (граматична правильність) і протиставляє його використанню мови (прийнятність, мовленнева діяльність), яке розглядалося як «неграматичне», хаотичне. Американські соціолінгвісти, використовуючи термін Н. Хомського, розширюють поняття мовної компетенції,

визначаючи її не як вроджену здатність, а як результат процесу соціалізації, тому й пропонують натомість поняття «комунікативна компетенція».

Проте Р. Белл чітко розрізняє поняття мовної та комунікативної компетенції носія мови. Мовну компетенцію вчений розуміє як вроджене знання, яке притаманне ідеальному мовцю-слухачу і яке дозволяє йому створювати й розпізнавати граматично правильні речення його мовою (пор. розуміння мовної компетенції Хомського). Комунікативну компетенцію лінгвіст виводить із поняття мовної компетенції, характеризуючи її як вроджене знання, яке дозволяє носієві мови створювати й розуміти висловлювання – вводити в обіг знаки комунікативних актів – у контексті. Таке уточнення є спробою визначення не тільки того, яким чином носій мови виявляється здатним судити про граматичну правильність, але й про його здатність розпізнавати те, що прийнятне як мовленнєвий акт у певній соціальній ситуації. Лінгвіст стверджує також, що поняття «комунікативна компетенція» співвідноситься з трьома взаємопов'язаними компетенціями: мовною, соціальною, психофізичною. «Повідомлення має бути можливим із погляду не тільки його форми, але і його змісту і доцільності. Його припустимість залежить від соціальних факторів, які на нього впливають, а здійсненність – від формальних меж, у яких мовець може будувати повідомлення» [3, с. 280]. Белл розуміє комунікативну компетенцію як «певного роду “міксер”, який зважає мовні, психо-фізичні й соціальні фактори один щодо одного і за допомогою їхнього балансування досягає таких мовленнєвих актів, які є прийнятними на всіх трьох рівнях» [3, с. 282].

Найбільш повним на нашу думку є визначення Н. Мордовцевої, яка дає таке визначення мовної компетенції – це практичне володіння українською мовою, її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і писемних висловлюваннях мовних норм [18].

Отже, мовна компетенція – складне поняття, що поєднує мову і мовлення та характеризує особистість як людину, яка володіє мовою, вміє комунікативно доречно користуватися нею на основі граматичних правил.

Розглянувши зазначені вище компетенції, ми дійшли висновку, що слід прийняти розмежування комунікативної та мовної компетенції, адже остання входить до складу першої, тому не веде до їхнього ототожнення. Формування цих компетенцій є актуальною проблемою у методиці, але варто зазначити, формування мовної особистості не обмежується рамками навчальної програми вищої освіти, а триває доти, доки є чинною мовна діяльність людини, тобто впродовж її свідомого життя. Неперервна мовна освіта, починаючи з «родинної» школи і завершуючи професійною спеціальною освітою, має бути орієнтована на розвиток мовної особистості, що забезпечує розширення функцій державної мови, творення україномовного середовища, відродження народної культури у спілкуванні.

Список використаних джерел

1. Астахов Е.Л. Развития умений межкультурного общения в обучении иноязычной устной речи на начальном этапе языкового факультета (на материале немецкого языка): Автореф. дисс. канд. пед. наук – Пятигорск, 2003. – 19 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К. : Видавничий центр «Академія», 2009. – 344 с.
3. Белл Роджер Т. Социолингвистика. Цели методы и проблемы. М. : Международные отношения, 1980. – 245 с.
4. Бим И.Л. Всегда ли инновации в области терминологии – следствие развития научного знания? // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 30–33
5. Великий тлумачний словник української мови. – К. : Перун, 2004. – 1190 с.
6. Гром Е.М. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10 – 11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: Автореф. дисс. канд. пед. наук – М., 1999. – 19 с.

7. Державний стандарт базової і повної середньої освіти від 14 січня 2004 р. – № 24. – 54 с.
8. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2009. – 143 с.
9. Иванов Е.Г. Методика обучения в сотрудничестве на начальном этапе средней общеобразовательной школы (на материале английского языка): Автореф. дисс. канд. пед. наук – М., 2003. – 21 с.
10. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії: Навч. Посібник для студ. вищ. навч. закл. освіти – К.: Ленвіт, 2007. – 272 с.
11. Караман С.О. Упровадження пед. інновацій у теор. і практ. проц. підготовки вчит.-слов. // Вісник. Львів. унів. серія філолог. – 2010. – Вип. 50. – С. 87–97.
12. Караулов Ю.Н. Что такое «языковая личность»? // Этническое и языковое самосознание. – М., 1995. – С. 24-38.
13. Ломакина О.Е. Теория и практика проектирования методической системы обучения иностранным языкам (на материале становления будущего учителя иностранных языков): Автореф. дисс. канд. пед. наук – Волгоград, 2002. – 21 с.
14. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник /Кол. авт. під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
15. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах /за ред. М.І. Пентилюк: Підручник для студентів-філологів. – К. : Ленвіт, 2000. – 262 с.
16. Милбурд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–15.
17. Мордовцева Н.В. До проблеми формування мовної компетенції учнів. // Проблеми суч. пед. освіти. – Вип. № 19. – Ч. II. – 2000. – С. 43–51.
18. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті// Укр. м. і літ. у школі. – 2010. – № 2. – С. 2–5.
19. Рыжов В.В. Иноязычные способности: Учебное пособие. – Нижний Новгород, 2001. – 234 с.
20. Селівнова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава-К. : Довкілля, 2006. – 233 с.
21. Словарь иностранных слов. – М., 1989. – 521 с.
22. Словник-довідник з української лінгводидактики. Навчальний посібник /Кол. авторів за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 69 с.
23. Соловалова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М., 2002. – 164 с.
24. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: Монографія /За ред. акад. А.М. Богуш. – Одеса, 2008. – 237 с.
25. Христя О.В. Напрями розвитку мовної особистості у технічному ВНЗ/О.В.Христя // <http://conf.vstu/vinnica.ua>
26. Bachman L. (1990) Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437003-8
27. Chomsky N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge, MA: Mit Pres.
28. Savignon S.J. (1998). Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. – New York: McGraw-Hill. – 2-nd edition.

The article delineated the concept of competence and competence, linguistic and communicative competence; the disclosure of their features and defined place in the system of linguistic concepts.

Key words: *competence, competence, linguistic and communicative competence, language identity*

УДК 372.881.111.1

Губа С. А.

ОСОБИСТІСНА ІНТЕРІОРИЗАЦІЯ ДУХОВНО МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуті проблеми духовності, її джерела та сутність, розкриті основні закономірності її актуалізації у процесі формування культурної самоідентифікації майбутніх учителів іноземної мови. Як приклад, наведені етапи роботи з художнім іншомовним текстом.

Ключові слова: *духовність, духовні цінності, християнські моральні цінності, культурна самоідентифікація, притча.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні глобальні зміни в політиці призводять до потрясінь в економіці, що зумовлює ще більш катастрофічні явища в культурній сфері. Низький культурний рівень суспільства в цілому та усіх його структурних елементів, зокрема, призводить до створення системи утилітарних, вузько-прагматичних цінностей; матеріальний фактор поступово починає пригнічувати й знищувати духовний.

Згідно з дослідженнями Є.О. Помиткіна, молоді люди до 26 років повністю змінюють свою духовно-моральну орієнтацію на прагматичну [19, с. 128]. Цей процес, на думку вчених, є закономірним для України, яка входить до світової спільноти, а тому формує у суспільстві «звичайний для західного суспільства масовий тип особистості» [6]. І.О. Ільїн писав про те, що така людина «релігійно мертвіє, розумово й морально вироджується і йде назустріч ще небаченій в історії людства культурній кризі» [14]. Єпископ Полтавський і Кременчуцький Филип у своїй доповіді зазначив, що наше суспільство стоїть перед загрозою не просто абстрактної «бездуховності» — Україні загрожує втрата національної та культурної ідентичності. Країні загрожує не просто «зниження рівня суспільної моралі», а відчутне зростання злочинності у її найжорстокіших формах, розпуста і розпад сім'ї як основи держави ...» [15].

Виходом із ситуації, що склалася, є оздоровлення старих та пошук нових гуманістичних цінностей, а також формування нової парадигми життя, нового мислення, нових правил співжиття. В.О. Долженко у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що тільки якісний стрибок у людському мисленні й поведінці зможе розірвати коло вад, у якому опинилося наше суспільство [10]. Необхідно, щоб система освіти спиралася на такий світогляд, в основі якого були б духовні та моральні орієнтири і цінності. Це свідчить про те, що в підготовці майбутніх фахівців моральні, духовні цінності, що розуміються як вищі сенси людського існування, мають першочергове значення, оскільки закладення ціннісних основ особистості особливо продуктивно здійснюється саме в період пізньої юності, особливістю якої є відкриття свого внутрішнього світу, усвідомлення своєї індивідуальності, становлення самосвідомості й формування образу «Я» у зв'язку із професійною спрямованістю [11].

Отже, у рамках даної статті ми спробуємо з'ясувати зміст духовно-моральних цінностей та способів їх інтеріоризації у ході формування культурної самоідентифікації майбутніх учителів іноземної мови.

Згідно з В.І. Далем «духовність – це прагнення людини до тих чи інших вищих цінностей, ідеалу, прагнення людини переробити себе, наблизити своє життя до цього ідеалу і внутрішньо звільнитися від буденності» [8, с. 88].

© Губа С. А., 2011

А.П. Вірковський зробив висновок про те, що поняття «духовність» вміщує в себе розвиток внутрішнього світу, моральні цінності, незалежність від матеріально-фізичного досвіду, інтелектуальний розвиток та релігійно-космічну свідомість» [5].

М.Вебер писав, що у питаннях світосприйняття і сенсу життя людині доцільніше притримуватися класичної науки і традиційної релігії [3, с. 148-149]. В аспекті нашого дослідження – це православно-християнська культурно-історична традиція, в основі якої лежать духовні цінності, вічні, незмінні цінності буття, які є «смыслотворчим стрижнем людського буття, культури в цілому» [17]. Ця традиція не тільки підкріплює, але і обумовлює діяльність свідомості, від якої, в результаті, залежить самоорганізація особистості.

Г.В. Пирог зауважує, що християнство є аксіологічною системою, своєрідною «матрицею» цінностей, що прагне охопити всі суспільні та індивідуальні потреби і визначає відношення віруючого до інших осіб, до груп, до природи, до культури» [18].

На думку О. Сухомлинської, християнські моральні цінності – це нормативні уявлення про добро і зло, справедливість, прекрасне і потворне, про призначення людини, людські ідеали, норми, принципи життєдіяльності тощо. Вони є основою всіх вчинків, діяльності людини, мають моральну значущість і впливають на загальне суспільне життя» [23]. Значення християнської моралі полягає ще й в тому, що в її основі «...лежить абсолютне Добро — Бог. Добро є вічним, надкласовим, наднаціональним, позапартійним, поза конфесійним» [20, с. 93].

Повертаючись до проблем освіти і педагогіки, мусимо розглядати їх винятково на тлі теперішнього стану духовного поля нашого суспільства, у синтезі наук про людину: педагогіки – психології – фізіології – релігії, оскільки сучасний освітній простір інтерпретується як об'єктивне співіснування трьох парадигм освіти – традиційної, релігійної і світської [16]. Вищезазначене вказує на необхідність усвідомлення об'єктивного діалектичного зв'язку цих освітніх компонентів та їхнє практичне втілення у навчальну діяльність.

Григорій Ващенко підкреслював, що шкільне навчання і виховання мають бути глибоко пройняті духом християнства. Тут не йдеться про те, що всі вчителі мають пропагувати релігію, а про те, що і «хімік», і «фізик» на своїх уроках повинні залишати місце для Бога, або хоча б не заперечувати його існування ні декларативно, ні опосередковано, що до речі, буде ближчим до наукової істини, ніж впевненість у його відсутності. Учитель повинен тут діяти з позиції мудрості і завжди відповідати собі на просте запитання: що поліпшує людині життя — присутність чи відсутність Бога? [2].

В.Ю. Іова, автор посібника «Формування правової культури особистості на засадах духовності», переконаний, що духовність проектується змістовим наповненням навчального предмета [13]. Алгоритми національного та громадського виховання не спрацюють без духовності, в основу якої закладено морально-правові закони, першими з яких для християн стали десять заповідей.

Наразі виникає питання, яким чином ознайомлювати учнів і студентів з основами християнської моралі, оскільки нав'язування духовно-моральних цінностей є насильством над свободою особистості, а отже, саме по собі аморальне. На думку відомої дослідниці О. Сухомлинської, ефективне формування системи індивідуальних цінностей відбувається тільки в умовах вільного вибору молодою людиною цінностей з альтернативно можливих варіантів, так як особистісна цінність є результатом індивідуального акту волевиявлення [22]. Відомо, що цінності не передаються як фактичне знання. Вони виявляються і привласнюються особистістю лише в процесі вибору, переживання, оцінювання. Вони мають «народитися» у досвіді особистості.

У зв'язку з цим, для предмета нашого дослідження виняткового значення набуває герменевтика, тобто «мистецтво розуміння», коментування, пояснення, тлумачення текстів (художніх, релігійних, мистецьких), що дає змогу подивитися на розглядувані явища крізь призму історико-культурної традиції в контексті розвитку загальної і національної культури та запобігти декларативному характеру прищеплення моральних цінностей серед молоді. Проте, мова йде не просто про оволодіння інформативними блоками країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань взагалі, а про засвоєння співвіднесених з дійсністю знань, які направлені на формування духовно-цілісної мовної особистості, здатної до критичної рефлексії у відношенні до системи власних цінностей, «розмитті» стереотипів і на визнання рівноправності культур та загальнолюдських цінностей. «Важливість розрізнення декларативного (інформативного) і процедурального (співвіднесеного з дійсністю) знання обумовлюється існуванням значних відмінностей між знанням про щось і знанням як зробити щось, але не на рівні вербального опису, а в плані реальної дії» [12, с. 79].

Саме тому постає питання щодо наповнення програм навчальних дисциплін, іноземної мови зокрема, не тільки інформативно місткими текстами лінгвокультурологічного значення, а пред'явлення через них (тексти) цінностей буття та забезпечення «атмосфери інтелектуального напруження»: поєднання методів проблемного викладу матеріалу із застосуванням завдань пошуково-дослідницького характеру, які стимулюють студентів до активного аналізу об'єктів та явищ соціокультурної дійсності (*thought-provoking approach*). Уможливорює вирішення цих завдань специфічний «заочний», опосередкований художнім текстом діалог автора з читачем, що потребує моделювання відношення «автор — художній текст — читач». Той, хто вивчає іноземну мову, повинен вмінати інтерпретувати різноманітні культурні цінності, межі, які відокремлюють культури; бачити в «чужому» те, що нас зближує і об'єднує; змінювати самооцінку в результаті досягнень «чужої культури» і відмови від стереотипів або ілюзорних уявлень; бачити деталі, важливі для розуміння суті явища культури, постійне та змінне в культурі; систематизувати й узагальнювати свій власний досвід у міжкультурному діалозі на засадах духовності. Дуже важливим є обмін думками, порівняння моральних цінностей, відображених у літературі із сучасними. Такі справи змушують студента швидко продивитися текст або пригадати його зміст, швидко в ньому орієнтуватися і, головне, намагатися думати і міркувати іноземною мовою. А розвиток мислення іноземною мовою – неодмінна умова вдосконалення вміння як говорити, так і розуміти мову, а відповідно, правильно інтерпретувати відповідні уроки моральності. Зважаючи на це, «зміст навчальних програм повинен бути принципово переорієнтованим із таким розрахунком, щоб духовна культура людства перестала бути «зліпком» готових знань, а розгорталася як живий процес пошуку, відкриттів, як боротьба ідей, як їхній взаємозв'язок» [9]. Робота з і над засобами навчання при навчанні іноземної мови повинна концентруватися не лише на виокремленні специфічного культурного знання, але й на вмінні віднаходити універсальний, загальнолюдський вимір людського буття у процесі діалогу культур. Хоча кожна культура (у нашому випадку, Сходу й Заходу) говорить «своєю» мовою, має свою власну специфіку, що виражається в орієнтації на колективістську або індивідуальну свідомість, не можна не відзначити їхню співзвучність у багатьох базових цінностях людського буття. Крізь тисячоріччя ввійшли ці цінності в живу реальність нашої сучасності не тільки у вигляді

пам'ятників старовини чи літературних артефактів, але й у вигляді «уламків» моральних рис свідомості [7].

Одним із найефективніших шляхів формування культурної самоідентифікації, на нашу думку, є конструктивний відбір засобів навчання, який ґрунтуватиметься на контрастивно-компаративному аналізі художніх автентичних текстів, прислів'їв приказок та притч.

Традиційно жанр притчі належить до так званої дидактичної літератури, «котра використовує художню форму для втілення наукових, філософських, моральних, релігійних та інших знань та ідей» [4, с. 674]. Метафоричний смисл притчі часто засвоюється тільки на підсвідомому рівні і задає необхідну програму змін в поведінці, забезпечує переструктурування цінностей, поглядів і позицій [21, с. 6]. «Притчі — це не просто тексти, не просто оповідання. Кожна притча може щось дати, чомусь навчити, в ній закладена певна правда, певний урок, маленький чи великий закон Світу, в якому ми живемо. Через притчі можна отримати доступ до знань законів об'ємного світу. Причому цей доступ — полегшений, бо притчі — це мистецтво слів уціляти просто в серце» [1].

Притчі можна умовно розділити на два рівнозначних ключових блоки: ті, що безпосередньо покликаються на Святе Письмо й містять елементи художньої реконструкції чи осмислення Біблійних (зазвичай Євангельських) подій; і ті, що витримані в руслі світської традиції, однак містять більшою чи меншою мірою явні духовні чи принаймні дотичні до них конотації. Сюжетні особливості притч світського циклу (історичні, літературні, любовні й побутові сюжети), приділяють увагу до нюансів людської психології, котрі проявляються передовсім у межових ситуаціях і є для читача подразниками власної рефлексії.

Робота з притчами спрямовується не лише на перевірку розуміння їх студентами, але і вираження власної думки стосовно описаних у них моральних ситуацій як у вигляді письмової роботи, так і у формі обговорення. Нами пропонувалася наступна схема аналізу:

1. Проаналізуйте притчу та поясніть як ви її розумієте.
2. Висловіть своє ставлення до змісту притчі.

Частина студентів аналізувала притчу відповідно до плану, однак, були такі, що просто переказували своїми словами її зміст, бо не могли вловити або адекватно виразити смисловий підтекст (проблеми з когнітивним компонентом), частина мали явно виражений емоційний фон аналізу, частина – акцентувала увагу на діяльнісному компоненті (головне не слово, а діло). Ще частина студентів (ймовірно ті, які найбільше зацікавилися притчами) зробили загальні висновки в кінці аналізу всіх притч.

Наведемо приклад притчі про двох вовків (The Parable of the Two Wolves) та її інтерпретації студенткою 1 курсу факультету іноземних мов КДПУ ім. В. Винниченка, Катериною З: «We always face the choice: to go or not to go, to do or not do, to tell or not to tell...As for our inner world, only we ourselves choose what we are and what we will be: whether we'll follow the path of the good or the evil, Darkness or Light . This choice determines our lives» (Ми в житті завжди стоїмо перед вибором: іти – не йти, робити – не робити, казати – не казати тощо. Стосовно нашого внутрішнього світу, ми, і лише ми самі вибираємо, якими ми є і будемо: чи йдемо ми дорогою добра чи зла, Темряви чи Світла. Цей вибір і визначає наше життя ...)

The Parable about the Two Wolves
An old Cherokee chief was teaching his grandson one gospel truth...
“A fight is going inside every person,” he said to the boy. “It is a terrible fight and

Притча про двох вовків
Колись давно старий індіанець відкрив своєму онукові одну життєву істину.
В кожній людині йде боротьба, дуже схожа на боротьбу двох вовків.

it is between two wolves. One is evil – he is anger, envy, sorrow, regret, greed, arrogance, self-pity, guilt, resentment, inferiority, lies, false pride, superiority, self-doubt, ambition and ego... The other is good – he is joy, peace, love, hope, serenity, humility, kindness, benevolence, empathy, generosity, truth, compassion, and faith.”

The grandson moved by the words of his grandfather, thought about them for a minute and then asked, “Which wolf will win?”

The old chief simply replied, “The one you feed.”

Один вовк представляє зло – гнів, заздрість, сум, жаль, жадібність, зарозумілість, жалість до себе, почуття провини, образи, неповноцінності, брехня, гординя, зверхність, невпевненість в собі, амбіційність... Другий вовк представляє радість, мир, любов, надію, спокій, смиренність, доброту, доброзичливість, співчуття, щедрість, істину, співчуття і віру ...

Маленький індіанець, зворушений до глибини душі словами діда, на кілька хвилин задумався, а потім запитав: – А який вовк в решті решт перемагає?

Старий індіанець ледь помітно посміхнувся і відповів:

– Завжди перемагає той вовк, якого ти годуєш.

Притчі та метафоричні історії можуть бути розказані або прочитані на початку заняття для створення відповідного налаштування на роботу (введення теми заняття), або в кінці заняття – в якості незвичного способу підведення підсумків, чи в будь-який інший момент навчальної діяльності як один з ефективних прийомів психозберігаючих технологій (зняття розумового перевантаження).

Таким чином, раціонально відібрані та організовані в систему тексти (синтетичні, автентичні, вислови відомих людей, художні твори, історико-міфологічних тексти, притчі) можуть виконувати методологічну та методичну роль у вивченні іноземної мови та виступати системоутворюючою ідеєю для формування культурної самоідентифікації студентів, що сприятиме:

- духовно-оцінній діяльності, спрямованій на порівняння, критичне оцінювання найбільш важливих світоглядних характеристик «східного» і «західного» типу мислення з опорою на гуманістичні цінності та еталони православного християнства;
- набуттю досвіду рефлексивної діяльності — рефлексія образу «Я» у процесі інтерпретації текстів різного типу дискурсу, вироблення навичок здійснювати оцінювання духовних цінностей, аналіз змін у власній системі цінностей, самооцінці, професійному й особистісному розвитку.

Список використаних джерел

1. Андрусак І. Притча як пережиття /І. Андрусак // Народне слово. – 2009. – № 42. – С. 2.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал/ Григорій Ващенко. Підруч. для педагогів, вихователів, молоді і батьків. – 3-є вид. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
3. Вебер М. Наука как призвание и профессия / Вебер М. Избранные произведения. Пер. с нем. М. : Прогресс, 1990. – 336 с.
4. Веселовская Н. Б. Дидактическая литература / Н. Б. Веселовская. КЛЭ : В 9 т. – Т.2. – С. 674.
5. Вірковський А.П. Синергетичний підхід до поняття “духовність” / А.П. Вірковський // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка – Вип.14. – 2004. – С. 51–54.

6. Гусякова Н.І. Ідеали і ціннісні орієнтації сучасних підлітків // Рідна школа, — 1993. — №8. — С. 11–14.
7. Гадзаова Л. П. Формирование общечеловеческих нравственных ценностей у студентов вуза средствами иностранного языка : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Владикавказ, — 2002. — 152 с.
8. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. — СПб. : Изд-во «Весь», 2004. — 736 с.
9. Джава Н.А. Дидактичні засади реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчанні іноземних мов учнів старшої школи: Дис. канд. пед. наук : 13.00.09 / Джава Н.А. — Київ, 2010. — 228 с.
10. Долженко В.О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі : Дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. — Луганськ, 2006. — 192 с.
11. Загрекова Л.В. Основы педагогических технологий / Л.В. Загрекова // Высшее образование в России. — 1997. — № 4. — С. 97–98
12. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. /А. А. Залевская — Тверь. — 1996. — С. 79.
13. Іова В.Ю. Формування правової культури особливості на засадах духовності: навчально-методичний посібник. / В. Іова — Кам'янець-Подільський: Абетка. —2001. — 168 с.
14. Ильин И.А. Основы христианской культуры / И.А.Ильин. Соч. в 10-ти томах // “Русская книга”, т.І. — 1996. — 400 с.
15. Коваль Андрій. Християнські цінності і система освіти. — Доступний з <http://www.pravoslavye.org.ua/>
16. Насонова Л.И. Мифотворчество обыденного сознания / Л.И. Насонова // Философские исследования. — 1993. — № 1. — С. 54
17. *Нестеренко* В. Г. Вступ до філософії: онтологія людини / В.Нестеренко — К. : Абрис, 1995. — 336 с.
18. Пирог Г.В. Ціннісна природа релігії (аксіологічний аналіз християнства). Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.11 / Г.В. Пирог; Ін-т філос. ім. Г.С.Сковороди НАН України. — К., 2005. — 18 с.
19. Помиткін Є.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти / Є.О.Помиткін — К, 1996. — 164 с.
20. *Сагач* Г. М. Під покровом любові Богородиці (роздуми паломниці) / Сагач Г. М. — К.: Джулія, 2001. — 104 с.
21. Сапогова Е. Е. Вниз по кроличьей норе: метафора и нонсенс в детс-ком воображении / Е. Е. Сапогова // Вопросы психологии. — № 2. —1996. — С. 5–13.
22. Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / Сухомлинська Ольга// Шлях освіти. — 1996. — № 1. — С. 24–27.
23. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / Сухомлинська Ольга // Шлях освіти. — 2002. — № 4. — С. 13-18.

The article deals with the problem of spirituality, its essence and background. Basic regularities of its actualization in the process of foreign language students' cultural self-identification are investigated. Some examples of work on foreign fiction texts are provided.

Key words: spirituality spiritual values, Christian moral values, cultural self-identification, parable.

УДК 378.091.33-028.22:81'243

Гур'єва О. В.

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОФРАГМЕНТІВ ЯК АВТЕНТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В МЕЖАХ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ

У статті визначено, що серед проблем, що теоретично та експериментально вирішуються методикою викладання іноземних мов, формування комунікативної компетенції є однією з найактуальніших. Підкреслюється, що знання студентів зазвичай обмежуються загальною інформацією про свята, традиції та стереотипи поведінки представників інших культур. Але в умовах стрімкого світу для успішного спілкування молода людина повинна також орієнтуватися у політичному, соціальному та культурному житті інших країн. Розкриваються можливості використання відеофрагментів як автентичного матеріалу на заняттях з іноземної мови в межах комунікативного підходу.

Ключові слова: навчання мови, комунікативна компетенція, автентичний матеріал, відеофрагменти.

Актуальність дослідження проблеми формування комунікативної компетенції студентів в процесі вивчення іноземної мови зумовлена змінами, які відбуваються в державному міжнародному співробітництві, стратегічним завданням якого є «вихід на ринок світових освітніх послуг» [1, с. 2]. Комунікативний підхід передбачає навчання спілкування й формування здатності до міжкультурної взаємодії, що, зокрема, є функцією різноманітних елементів масової культури.

Оволодіти іншомовною комунікативною компетенцією, не знаходячись у країні, мова якої вивчається, та ще і в умовах обмеженості годин, що відведені на іноземну мову у ВНЗ, надзвичайно важко. Тож важливим завданням викладача є створення реальних та уявних ситуацій спілкування на заняттях з іноземної мови, використовуючи для цього різноманітні методи та прийоми роботи.

Не менш важливим завданням є прилучення студентів до культурного життя якомога більшої кількості країн. У більшості студентів, що вивчають мову на сучасному етапі, знання соціокультурних особливостей інших країн обмежується загальною країнознавчою інформацією про свята, традиції, стереотипи поведінки представників інших країн. Можна стверджувати, що існує протиріччя між сучасними вимогами суспільства до рівня володіння іноземною мовою та недостатньою сформованістю у студентів соціокультурної компетенції для критичного сприйняття реалій інших країн. Найскладнішим завданням для викладача в плані формування соціокультурної компетенції вбачається вміння навчити студентів інтерпретувати різноманітні ситуації мовленнєвого та немовленнєвого характеру з точки зору культурних особливостей конкретної країни, уникаючи при цьому формування невірних стереотипів та не підпадаючи під вплив уявлень, що нав'язуються.

Для реалізації цих завдань велике значення належить використанню автентичних матеріалів, адже головна перешкода для успішного вирішення проблеми міжкультурної комунікації полягає у тому, що студенти сприймають інші культури через призму своєї культури. Можна сказати, що серед проблем, що теоретично та експериментально вирішуються методикою навчання іноземних мов, комунікативна компетенція та засоби її досягнення є однією з найбільш актуальних.

Одним із видів автентичних матеріалів є відеофрагменти про життя в інших країнах.

Теорія та методика використання відео у навчанні іноземним мовам обґрунтовувалась такими методистами та науковцями, як М. Ляховицький, © Гур'єва О. В., 2011

Г. Віцинський, А. Лур'є, О. Барменкова, М. Алан, Д. Лонерган, Т. Кар, Д. Дункан, Д. Томалін та ін.

Мета статті – розкрити можливості використання відеофрагментів як автентичного матеріалу на заняттях з іноземної мови в межах комунікативного підходу.

Багато методистів таких, як Ж. Вітлін, Г. Вороніна, Ф. Бацевич та інші, відзначають необхідність використання у навчальному процесі елементів культур якомога більшої кількості країн, мотивуючи це необмеженими можливостями, що відкриваються для студентів [4; 5; 8].

У той же час, використання автентичних матеріалів, як і будь яке нове явище у методиці викладання, не могло не викликати безліч суперечок та сумнівів у доцільності їх використання. Деякі дослідники говорять про неабияку кількість проблем, що виникають як у викладачів, так і у студентів під час роботи з автентичними матеріалами [6, с. 7].

Існує, безумовно, безліч нестандартних форм роботи викладача, що активізують увагу, а, отже, і зацікавленість студентів іноземною мовою. Але робота над відеофільмом – це надзвичайно ефективна форма навчальної діяльності, яка не тільки активізує увагу, але і сприяє удосконаленню навичок аудіювання та мовлення тих, хто навчається, адже зорова опора іншомовного звукового ряду, що лунає з екрану, сприяє повнішому та більш точному розумінню його змісту.

В умовах недостатності мовленнєвої практики (вивчати мову краще на прикладах зразкового іноземного мовлення) доцільно звернутися до телебачення або інших автентичних відеофрагментів, до тих можливостей, що допомагають розширити кордони підручників та аудиторій і за допомогою технічних засобів створити мовленнєве оточення. Багато методистів наголошують на необхідності використання відеодокументів (продукції телеканалів країни мови, що вивчається).

Навчання міжкультурної комунікації сприяє використанню відеозаписів аутентичних телепрограм. Це надає процесу оволодіння іноземною мовою комунікативно-когнітивного характеру, оскільки тільки відеозаписи створюють поєднання мовного та соціокультурного кодів, що є притаманним ситуаціям реального іншомовного спілкування.

Як відмічає Н. Баришніков, «за допомогою аутентичних відеозаписів можна вирішувати велику кількість методичних завдань, що виникають у процесі навчання іноземній мові. Їх використання у практиці навчання іноземній мові дозволяє досягнути якісно нового рівня комунікативної компетенції учнів, які навчаються чути більше, ніж говориться у відеодокументі та бачити більше, ніж змальовується на телеекрані. Іншими словами, вони навчаються дивитися аутентичні відеодокументи очима франкофонів, що забезпечує удосконалення комунікативної компетенції до натуралізованого рівня, що відповідає сучасним вимогам знання іноземної мови» [2, с. 16].

Використання відеофрагментів, наприклад, англійською мовою, сприяє реалізації найважливішої вимоги комунікативної методики «...виявити процес оволодіння мовою як осягнення живої англомовної дійсності» [3, с. 17].

Важливим аспектом є те, що при використанні відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови:

- 1) студенти можуть почути мову у природньому темпі та з природньою інтонацією носіїв іноземної мови;
- 2) студенти вчаться сприймати мову, у якій їм не все зрозуміло;
- 3) студенти вчаться відновлювати зміст висловлювання за комунікативним контекстом.

Більше того, використання відеозаписів на заняттях сприяє індивідуалізації навчання та розвитку мотивованості мовленнєвої діяльності студентів.

При використанні відеофрагментів на заняттях з іноземної мови розвиваються два види мотивації: самомотивація, коли фільм є цікавим сам по собі, та мотивація, що досягається тим, що студенту буде продемонстровано, що він може зрозуміти мову, яку вивчає. Це приносить задоволення та надає віру у свої сили та бажання до подальшого удосконалення. Необхідно прагнути до того, щоб студенти отримували задоволення від фільму саме через розуміння мови, а не тільки через цікавий та захоплюючий сюжет.

Ще однією перевагою відеофрагментів є сила враження та емоційного впливу на студентів. Тому головна увага має приділятися формуванню у студентів особистісного ставлення до побаченого. Успішне досягнення такої мети можливе лише за умови систематичного показу відеофільмів та методично організованої демонстрації.

Треба також зазначити, що використання на заняттях відеофрагментів – це не лише застосування ще одного джерела інформації. Використання фільмів сприяє розвитку різноманітних боків психічної діяльності студентів, перш за все, уваги та пам'яті. Під час перегляду в аудиторії виникає атмосфера спільної пізнавальної діяльності. В цих умовах навіть неуважний студент стає уважним. Для того, щоб зрозуміти зміст фрагменту, треба прикласти зусиль. Таким чином, інтенсивність уваги сприяє процесу запам'ятовування. Використання різноманітних каналів надходження інформації (слухового, зорового, моторного сприйняття) позитивно впливає на міцність запам'ятовування країнознавчого та мовного матеріалу.

Окрім навчальних відеоматеріалів, можна з успіхом використовувати таку, як:

- художні, докуменальні та короткометражні стрічки;
- мультфільми;
- відеозаписи телевізійних новин або інші телепрограми;
- музичні відеокліпи;
- рекламні ролики;
- відеоекскурсії до різноманітних міст та музеїв світу, тощо.

Для дійсно ефективного використання відео на заняттях з іноземної мови необхідно бути впевненим, що зміст використаних відеоматеріалів є відповідним до реального рівня загального та мовного розвитку студентів та кореспондуватися зі змістом матеріалу, що наразі вивчається. Також тривалість відеофрагмента, що використовується, не має перебільшувати реальні можливості заняття. Ситуація відеофрагмента має містити цікаві можливості для розвитку мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетенції студентів, контекст повинен мати ступінь несподіваності та новизни. У свою чергу, текст відео має супроводжуватися чіткою інструкцією, націленою на вирішення конкретного та реалістичного навчального завдання, зрозумілого студентам та виправданого усією логікою заняття.

У структурі відеозаняття для розвитку усного мовлення треба виділити чотири етапи:

1. Підготовчий – етап попереднього зняття мовних та лінгвокраєзнавчих труднощів.
2. Сприйняття відеофільму – розвиток вмінь сприйняття інформації.
3. Контроль розуміння основного змісту.
4. Розвиток мовленнєвих вмінь та навичків усного мовлення.

Робота з різноманітними аутентичними відеоматеріалами сприяє підвищенню комунікативно-пізнавальної мотивації, формує лінгвокраєзнавчу та інтеркультурну компетенцію, позитивно впливає на особистісно-емоційний стан студентів, забезпечує можливість одночасного звернення до мови та культури. Велика пізнавальна цінність дозволяє студентам глибше та краще зрозуміти специфіку та своєрідність іншої мови та культури. Більше того, експресивність та ідеоматичність мови відеофрагментів дозволить студентам ознайомитись з фразеологізмами іноземної мови. Навчальна та виховна функції використання відеоматеріалів обумовлені високою ефективністю впливу наочних образів.

Інформація, представлена у наочній формі, є більш доступною для сприйняття, засвоюється легше та швидше.

Така цінна якість відео, як єдність яскравої форми відео-наочності з можливістю багаторазового показу, з кожним роком знаходить все більше визнання у якості ефективного навчального засобу при вивченні іноземних мов як у нашій країні, так і за кордоном. Таким чином, значення відеофільмів зумовлюється, в першу чергу, їх можливостями як особливого засобу для передачі інформації та організації її запам'ятовування. Але разом з тим треба визнати, що існують і деякі труднощі, пов'язані інколи з необхідністю адаптації матеріалів до української дійсності, до манери побудови навчального процесу.

До того ж, не можна думати, що без направляючої ролі викладача та грамотної системи спеціально розроблених вправ навички усного мовлення сформуються самі собою. Так, при роботі з відеоматеріалами, пропонується використовувати такий тип завдань, як встановлення міжкультурних співставлень та розходжень. Тут вчителю важливо пам'ятати, про те, що до того, як вміння порівнювати та співставляти культурознавчо-марковану інформацію не будуть сформовані, необхідно продумувати систему опор, що будуть направляти студентів на фіксування та інтерпретацію потрібної інформації.

На основі всього зазначеного можна зробити **висновок**, що використання аутентичних матеріалів, а зокрема відеофрагментів, є необхідною складовою викладання іноземної мови у ВНЗ та сприяє вирішенню головного завдання іноземної мови – формуванню іншомовної комунікативної компетенції.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» // «Освіта України». – 2002. - №17. – С. 2-8.
2. Барышников Н.В. Использование аутентичных видеодокументов в профессиональной подготовке учителей иностранного языка /Барышников Н.В.//Иностранные языки в школе. – 1998. - № 4. – С. 18.
3. Васильев В.П. Организация телевизионных передач с использованием аутентичных видеоматериалов для обучения немецкому языку в школе /Васильев В.П.// Иностранные языки в школе. - 1996. - № 2. – С. 18.
4. Витлин Ж.Л. Научно-практическая конференция по проблемам взаимосвязи современной зарубежной культуры и обучения иностранному языку /Витлин Ж.Л.// Иностранные языки в школе. – 1998. - №3. – С. 17-19.
5. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка / Воронина Г.И.// Иностранные языки в школе. - 1995. - №2. – С. 12.
6. Полат Е.С. Методическая аутентичность в обучении иностранному языку / Полат Е.С.// Иностранные языки в школе. - 2000. - № 2. – С. 7-16.
7. Щепилова А.В. К проблеме адаптации зарубежных методик обучения иностранному языку / Щепилова А.В.// Иностранные языки в школе. - 1996. - № 5. - С. 10.
8. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Бацевич Ф.С. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.

Among the problems, theoretically and experimentally solved by the methodology of teaching foreign languages forming communicative competence is one of the most topical. Students' background of other countries is usually limited with the information about holidays, traditions and behavior stereotypes. To communicate successfully in our rash world it is very important for young people to be familiar with political, social and cultural life of other countries. The possibilities of using video fragments as authentic material at foreign language classes at the higher educational institutions are considered in this research.

Key words: *teaching languages, communicative competence, authentic material, fragments.*

УДК 37.091.32:811.161.2

Заєць В. Г.

ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ У 8-9 КЛАСАХ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядаються шляхи взаємопов'язаного навчання української мови засобами текстового матеріалу з навчальних предметів шкільного курсу. Матеріали суміжних дисциплін розвивають в учнів пізнавальний інтерес, розкривають мовні явища за умови моделювання завдань вчителем.

Ключові слова: моделювання завдань, освітній продукт, мовні явища.

Поступове зростання потоку інформаційного простору, інтенсивного збагачення й оновлення уявлень про навколишній світ потребує забезпечення єдності навчання й виховання для саморозвитку та самореалізації учнів. На часі питання про індивідуалізацію навчального процесу, забезпечення освітніх запитів і потреб особистості, створення оптимальних умов для успішного розвитку і навчання учня та забезпечення вибору профілю навчання. Нині система шкільної україномовної освіти, спрямована на вивчення мовних явищ через текст з використанням міжпредметних зв'язків, що передусім інтенсифікує навчальний процес, дозволяє уникати дублювання й перевантаженості другорядним матеріалом, створює передумови й закладає основи, важливі для опанування шкільних предметів гуманітарного циклів.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Державному стандарті базової і повної середньої освіти йдеться про необхідність гармонійного розвитку особистості, її творчого потенціалу, зокрема вказано на зростання ролі уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності.

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) (1993), законах України «Про освіту» (1991, 2006), «Про загальну середню освіту», Концепції профільного навчання, Концепції когнітивної методики навчання української мови зазначається про необхідність переосмислення концептуальних засад навчання школярів, оскільки мова розглядається не лише як предмет вивчення, а й інструмент пізнання, засіб інтелектуального розвитку школярів, який тісно пов'язаний з інтеграційними процесами, що спостерігаються у всіх галузях науки.

Оновлення української освіти тісно пов'язане з гуманізацією школи і правомірно передбачає значне розширення міжпредметних зв'язків у навчанні. На часі постало питання про формування нового, інтегрованого способу мислення, характерного і необхідного для сучасної людини.

У Концепції профільного навчання йдеться про вирішальне значення наукового супроводу, що передбачає реалізацію завдань дослідницького і творчого характеру, розроблення педагогічних технологій на основі застосування активних та інтерактивних методів поглибленого вивчення української мови, самостійної творчої діяльності учнів. Великого значення у зв'язку з цим набуває проблема взаємопов'язаного навчання засобами текстового матеріалу з використанням міжпредметних зв'язків, тобто інтенсифікація навчання української мови загалом.

Як свідчать наукові дослідження, учнів потрібно навчати самостійно здобувати знання, щоб вони уміли адаптуватися в соціумі і творчо працювати. У працях відомих психологів (Б.Ананьєв, Ю.Самарін, О.Кабанова-Меллер та інш.), педагогів (І.Лернер, © Заєць В. Г., 2011

М.Скаткін, Н.Лошкарьова, Г.Батурін) встановлено наявність різних видів зв'язку між знаннями, засвоєними людиною упродовж життя.

Саме тому провідні вітчизняні лінгводидакти (Т.Донченко, Л.Варзацька, С.Караман, О.Караман, Е.Палихата, М.Пентилюк, К.Плиско, Л.Рожило) наголошують на необхідності перетворення декларативного навчання на процес гармонійного розвитку потенційних творчих можливостей кожного учня. Цьому завданню служить упроваджена в практику методика роботи над текстом на засадах інтеграції, постільки спільним для всіх навчальних дисциплін шкільного курсу є завдання навчити учня працювати з інформацією, виділяти в ній головне, бачити її логічну структуру, загальний зміст тощо.

Необхідність встановлення широких зв'язків між предметами людству відомо ще з часів давньогрецького філософа Платона. Уперше сформулював одну з вимог дидактики Я.А.Каменський: все, що має між собою зв'язки, повинно вивчатися у зв'язках. Пошуку методів навчання присвятив праці швейцарський педагог Й.Песталоцці. На думку вченого, у навчанні різним науковим дисциплінам варто використовувати той зв'язок, який існує між ними у природі [4, с. 188].

Ми погоджуємося з думкою вченого-лінгводидакта С.О.Карамана, що забезпечити системність мовних знань в учнів можна лише «за умови належного єдиного методологічного, методичного, наукового, естетичного рівня навчання курсу мови» [3, с. 101]. Оскільки спільною для всіх навчальних дисциплін шкільного курсу є такі завдання: навчити учня працювати з текстом, виділяти в ньому головне, тому інтегративні функції української мови найбільш ефективно вирішують проблему уточнення і розширення конкретних уявлень учнів про оточуючу дійсність, про людину, про природу і суспільство і на їх основі – задачу формування лінгвістичних понять, умінь і навичок висловлювати думки відповідно до ситуації спілкування.

Як показує практика, ще і нині залишається проблемою учителів-словесників правильний вибір методів та прийомів для реалізації внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків на уроках мови. Спільною для всіх навчальних дисциплін поглибленого курсу мови є одна з найважливіших вимог – навчити учня працювати з текстом, що виконує різні дидактичні функції: по-перше, виконує роль основного джерела навчальної інформації; по-друге, виступає зразком реалізації певної комунікативної мети; і, по-третє, слугує матеріалом для самоспостереження, засобом активізації розв'язання проблемних завдань та роботи учня.

На нашу думку, у допрофільних класах варто систематично здійснювати диференційований підхід до навчального процесу, збільшувати час на самостійну роботу учнів зі словниками, довідниками, текстами, які містять наукову, термінологічну лексику, проводити лінгвістичний аналіз наукових текстів, дослідницьку роботу та експериментальну діяльність. Варто надавати перевагу таким методам навчання, як інформаційно-рецептивний, стимулюючо-пошуковий, спонукально-пошуковий, які найефективніше сприяють здійсненню міжпредметних зв'язків на уроках української мови [6, с. 23].

Навчання української мови на засадах інтеграції і нині – одне зі складних методологічних завдань учителя-словесника, що потребує знань змісту програм і підручників з інших навчальних дисциплін, пошуку ефективних форм, методів уроків, моделювання цікавих завдань, що передбачає «вихід за межі власного предмета» [3, с. 99].

Актуальність нашої статті визначається реалізацією концепції мовної освіти, вимогами чинної програми з української мови для 8-9 класів з поглибленим вивченням української мови [7], в яких ураховано «державний статус української мови, її суспільні функції, узято до уваги специфіку навчального предмета, що має виразні інтегративні функції, здатність справляти різнобічний навчальний, розвивальний і

виховний впливи на учнів, сприяти формуванню особистості, готової до активної, творчої діяльності в усіх сферах життя демократичного суспільства, сучасні організаційні форми, методи й технології навчання української мови, визначено стратегічні напрями (змістові лінії: мовна, мовленнєва, соціокультурна, діяльнісна) та основоположні дидактичні принципи: взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку; демократизації й гуманізації; особистої орієнтації; комунікативно-діяльнісний; органічного поєднання навчання мови й мовлення; здійснення поліфункціональності рідної мови в процесі навчання» [7, с. 3].

Вивчення програмового матеріалу у 8-9 класах допрофільної школи, як зазначають автори чинної програми (С.О.Караман, О.В.Караман, М.Я.Плющ та інші), доцільно організовувати з урахуванням внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків, що забезпечить поглиблене розуміння мовних явищ, розширення світогляду учнів, формування в них умінь використовувати знання з інших предметів на уроках української мови. Окрім того, на сучасному етапі розвитку освіти, основна школа має поступово формувати в учнів таку компетентність – здатність до створення власного освітнього продукту, формувати пізнавальну самостійність, що в свою чергу слугуватиме виробленню в учнів уміння володіти методами наук. Розглянемо у найзагальніших рисах частину цього складного питання.

Теоретичною основою та методичним орієнтиром стали для нас дослідження вчених О.Біляєва, Л.Варзацької, М.Вашуленка, Т.Донченко, С.Карамана, О.Караман, К.Плиско, М.Пентилюк, Л.Рожило, В.Мельничайка, у працях яких розроблено підходи до вивчення української мови з урахуванням внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків.

З огляду на це, метою статті є обґрунтування необхідності врахування взаємопов'язаного навчання, інтеграції для застосування її у практичне русло через систему вправ на уроках української мови.

У підручниках «Рідна мова» для 8 та 9 класів гімназій, ліцеїв та шкіл з поглибленим вивченням української мови [9; 10] авторами для закріплення матеріалу запропоновано виконання тренувальних вправ інтеграційного характеру, подано добірку текстів для розширення світогляду учнів, і на їх основі подають лінгвістичні завдання, тим самим забезпечено систематизацію й поглиблення знань з несуміжних з мовою дисциплін, як-от: описати хід лабораторної з фізики або хімії, використовуючи речення із запропонованим початком, виписати з підручників історії, географії, фізики, хімії види складнопідрядних речення тощо.

Нині учителі-словесники широко використовують на уроках навчальні тексти, які мають генетичні зв'язки з українською мовою: література (українська та зарубіжна), іноземна мова й історія, застосовуючи при цьому методичні прийоми, як-от: зіставлення, порівняння, розмежування, дослідження, аналіз тощо. Використання матеріалу несуміжних навчальних предметів (математика, фізика, географія та хімія) здійснюється епізодично. Як правило, школярам пропонується під час виконання домашнього завдання виписати певні мовні явища із підручників хімії, фізики, географії, а також зі словників, довідників та інших джерел. На нашу думку, ця робота потребує удосконалення щодо моделювання завдань, які б охоплювали не лише систематизацію й повторення вивченого матеріалу, а передбачали виконання творчих завдань до інтеграційних текстів. Наприклад:

- Порівняйте опис грози в науковому та художньому стилях. Укладіть пам'ятку про правила поведінки під час грози. Обґрунтуйте вживання лексичних засобів та синтаксичних конструкцій.
- Ви екскурсовод по рідному місту Києву. Укладіть розповідь про історію однієї з його пам'яток.

Моделювання мовних завдань до текстів слід розпочинати з систематизації та узагальнення раніше отриманих знань, як-от: визначити головні і другорядні члени

речення, назвати словосполучення, вказати головне і залежне слово в них, способи зв'язку кількісних числівників з іменниками, назвати орфограми, пунктограми – це в свою чергу забезпечить реалізацію внутрішньопредметних зв'язків.

Зацікавленість у такій роботі, як свідчить практика, може викликати організована вчителем робота з мовним матеріалом, дібраним із довідкової та енциклопедичної літератури, підручників літератури, історії, біології, географії, фізики, хімії, тощо, який містить цікаві відомості, що розширюють світогляд учнів і водночас виконують певну комунікативну функцію. Наприклад:

– Ви учитель хімії. Запропонуйте «учням» лінгвістичне завдання: до слова «гідрат», додайте префікси, що походять від грецької назви чисел 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10. Новоутворені слова запишіть з однокласниками (моногідрат, дигідрат, тригідрат, тетрагідрат, пентагідрат, гексагідрат, гептагідрат, октагідрат, нонагідрат, декагідрат).

Задля залучення учнів до подальшої наукової діяльності, поглиблення інтересу до мовних явищ інших навчальних дисциплін шкільного циклу, як свідчить досвід, доречно надавати індивідуальні завдання дослідницького, творчого характеру: укладання міні-словників, міні-довідників, підготовка наукових повідомлень до уроків-конференцій, уроків-досліджень, уроків-презентацій, уроків-заліків, позакласних заходів, що в свою чергу слугуватиме орієнтиром на вибір профілю навчання в старшій школі та майбутньої професії.

Отже, взаємопов'язане навчання на засадах інтеграції з виконанням творчих завдань розширить пізнавальні інтереси учнів, позбавить дублювання навчального матеріалу, що слугуватиме виробленню міцних орфографічних та пунктуаційних навичок, систематизації набутих знань та інтенсифікації навчального процесу загалом.

Список використаних джерел

1. Біляєв О.М. Сучасний урок української мови.– К. : Рад. Школа,1981. – 176 с.
2. Біляєв О.М., Мельничайко В.Я., Пентиліук М.І., Передрій Г.Р, Рожило Л.П. Методика вивчення української мови в школі. – К., 1987.– 246 с.
3. Караман С.О.Методика навчання української мови в гімназії : Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. – К. : Ленвіт, 2000.- 272с.
4. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. Т.2. Москва. “Педагогика”. – 1981. – 415 с.
5. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект). - Харків : Основа, 1995.
6. Плиско К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. - 2 -е вид., перероб. й доп. - Харків : ХНПУ, 2005.
7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів(класів) з поглибленим вивченням української мови: Українська мова. 8-9 класи/ С.О.Караман, О.В.Караман, М.Я.Плющ, В.І.Тихоша та ін./ За ред. С.О.Карамана. – Київ : Грамота 2009. – С.3).
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб. : Питер, 2004. - 713 с.
9. Рідна мова: Підруч. для 9 кл. гімназій, ліцеїв та шк. з поглиб. вивч.укр.мови /М.Я.Плющ, В.І.Тихоша, С.О.Караман, О.В.Караман. - 2-ге вид. – К. : Освіта, 2006. – 288с.
10. Тихоша В.І., Караман С.О. Рідна мова: Підруч. для 8 кл. гімназій, ліцеїв та шк. з поглиб. вивч. укр. мови / За ред. д-ра філол. наук, проф. М.Я.Плющ. - 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Освіта, 2004. - 240 с.

In the article the ways of interconnected study of Ukrainian language with the help of text materials educational disciplined of school course are regarded. Materials of related disciplines develop in pupil's educational interest and help to discover language phenomenons if a teacher simulate tasks.

Key words: modeling tasks, educational products, language phenomenons.

УДК 378.147.091.31-059.1:811.111

Каденко В. О.

ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ НАВИЧОК САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто основні аспекти навчальної діяльності, які необхідні для самостійної роботи з англійської мови. Автором описано програму самостійної роботи з англійської мови для студентів першого курсу педагогічного факультету.

Ключові слова: іноземна мова, самостійна робота, класифікація самостійних робіт, аспекти навчальної діяльності.

Самостійна діяльність студентів – важливий компонент процесу навчання. Аналіз науково-педагогічної літератури і практика навчання англійської мови в педагогічному вищому навчальному закладі вказують на те, що однією з основних причин низької мовної компетенції студентів-першокурсників є недостатнє місце самостійної роботи при вивченні іноземної мови. Інтенсивний розвиток інформаційної бази науки і техніки, значне розширення ділових, культурних зв'язків з науковими, економічними колами в міжнародному масштабі і висувають суворі вимоги до висококваліфікованого фахівця. Особливу значимість здобувають уміння поєднувати глибокі професійні знання і навички із високим рівнем володіння іноземною мовою.

Одне з пріоритетних завдань сучасної вищої школи – це розвиток у студента самостійності, здатності до самоорганізації, саморозвитку, самоосвіти. Самостійна робота – складний вид систематичної пізнавальної діяльності, під час якої майбутній фахівець сам ставить перед собою пізнавальну мету й завдання, визначає шляхи їх досягнення, контролює хід самостійної роботи з одержання знань та сам оцінює і вдосконалює їхні результати.

Різні аспекти проблеми самостійної роботи студентів розглянуто в дослідженнях російських і вітчизняних науковців (І. Рапопорт, Г.Турий, О. Пометун, В.Буряк, Р. Мільруд, С. Ніколаєва).

Актуальність статті випливає з необхідності активізувати самостійну роботу студентів, виявити основні підходи до класифікації самостійних робіт студентів, визначити основні аспекти навчальної праці, необхідні для самостійної роботи з іноземної мови.

У сучасній методиці викладання іноземної мови є декілька підходів до класифікації самостійної роботи (див. таблицю) [3, с. 20].

Таблиця

Ознаки класифікації самостійних робіт	Форма й мета самостійних робіт
1	2
За дидактичною метою	<ol style="list-style-type: none"> 1. Для повторення опорних знань та підготовки до сприймання нового матеріалу. 2. Для вивчення нового матеріалу. 3. Для систематизації знань. 4. Для закріплення знань та вмінь шляхом виконання тренувальних вправ. 5. Для закріплення знань шляхом застосування їх у новій ситуації. 6. Перевірочні, контрольні
За характером пізнавальної діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Копіювального характеру, виконані за зразком. 2. Частково-пошукового характеру. 3. Дослідного характеру.

1	2
За формами організації навчальної діяльності учнів	1. Фронтальні. 2. Групові (за диференційованими завданнями). 3. Парні (за варіантами, диференційовані). 4. Індивідуально-диференційовані.
За джерелом знань	1. З підручником, довідником чи іншими друкованими посібниками. 2. Зі складання плану, конспекту лекції, на основі прочитаного чи прослуханого. 3. Зі складання схем, плану після чи під час роботи з екранними посібниками. 4. З роздавальним матеріалом 5. З виконанням дослідів. 6. З моделями. 7. З усного чи письмового розв'язання розрахункових або якісних задач. 8. З написання диктантів. 9. З експериментального розв'язання задач. 10. З підготовки рефератів, доповідей, творчих, графічних робіт.

Ефективна навчальна діяльність студентів неможлива, якщо вони не володіють відповідними вміннями і навичками навчальної праці. Нерідко слабка сформованість цих умінь і навичок є причиною відставання навіть тих студентів, які за рівнем своїх здібностей могли б добре навчатися, при цьому невміння вчитися часто сприймається як відсутність пізнавальної потреби та інтересів, а іноді навіть як інтелектуальна пасивність.

Уміння і навички навчальної діяльності не потрібно ототожнювати з прийомами розумової діяльності, так званими інтелектуальними вміннями. Диференціація цих двох груп умінь дуже умовна, бо навчальні дії і прийоми розумової діяльності – інтелектуальні операції.

Навчальні вміння – це сформовані прийоми навчальної діяльності, за допомогою яких здійснюється навчальна діяльність учнів і які можна описати у вигляді алгоритму, тобто переліку правил. Яких слід додержувати під час виконання конкретних завдань [5, с. 25].

Інтелектуальні вміння – це прийоми розумової діяльності, за допомогою яких здійснюється пізнавальна діяльність узагалі. Актуалізація таких прийомів потрібна не тільки для навчальної, а й для будь-якої розумової діяльності людини. Якщо в навчальних вміннях можна виокремити групу спеціальних умінь, необхідних для навчальної діяльності з конкретного предмету (групи предметів), то прийоми розумової діяльності мають більш узагальнений характер (аналіз, синтез, логічні операції над поняттями, абстракція, виділення істотного і неістотного тощо). Їх також можна описати у вигляді алгоритму.

У багатьох випадках прийомам навчальної діяльності відповідають повні аналоги серед прийомів розумової діяльності. Іноді вони навіть збігаються (порівняння, узагальнення, класифікація).

Навички і вміння навчальної праці можуть бути загальними і спеціальними. Загальні мають загальнонауковий характер, їх сформованість впливає на успішність з усіх навчальних предметів (уміння планувати свій час, навальну працю, вміння здійснювати самоконтроль, вміння працювати з підручником, довідковою літературою, вміння читати й писати тощо).

Спеціальні навички і вміння потрібні для ефективною навчальною діяльністю з відповідного навчального предмета. Вони нерідко є специфічними прийомами або

завданнями розумової діяльності, які характерні для певного навчального предмета (у нашому випадку, англійська мова).

Проаналізуємо загальні навчальні вміння, які потрібні для самостійної навчальної діяльності взагалі, а також спеціальні навчальні та інтелектуальні вміння, необхідні для самостійної роботи з іноземної мови.

Загальні навчальні вміння охоплюють самостійні дії з організації розумової діяльності студентів. Найбільш вдало, на наш погляд, їх сформулював відомий спеціаліст із наукової організації педагогічної і навчальної праці студентів І.П. Радченко [5, с. 73]. Їх необхідно ознайомити з наведеним мінімумом організаційних умінь і домогтися того, щоб студенти оволоділи ними:

1. Уміти точно і ясно визначити цілі і завдання роботи, обрати найбільш раціональні форми, методи, прийоми, засоби для успішного досягнення поставлених цілей і завдань.
2. Старанно продумати, розглянути і скласти план наступної роботи. Коректувати намічений план з урахуванням обставин, що змінилися, виконувати його, робити аналіз і практичні висновки.
3. Спостерігати, враховувати всі чинники та умови, контролювати свою працю і працю однокласників, узагальнюючи її, і на цій основі обрати обґрунтоване рішення. Звітувати про проведену роботу.
4. Демонструвати ініціативу, будь-яку роботу виконувати якісно. Перетворювати роботу з «треба» в «хочеться», стимулюючи свою працю і діяльність інших.
5. Застосовувати здобуті знання на практиці, виробити необхідні вміння і навички.
6. Працювати раціонально, заощаджуючи час.
7. Думати, логічно міркувати, самостійно приймати рішення, відстоювати їх, якщо твердо переконаний.
8. Займатися планомірно і систематично самоосвітою і самовихованням, розвивати себе розумово, морально і фізично.
9. Організовувати своє робоче місце так, щоб працювати було легко і приємно. Забезпечувати себе всім необхідним.
10. Працювати колективно, спілкуватися, встановлювати нормальні стосунки з усіма членами колективу.
11. Розробити, систематично вдосконалювати режим праці і відпочинку, не допускаючи перевтоми [5, с. 73-75].

Розглянемо спеціальні навчальні вміння, необхідні для оволодіння предметом «Іноземна мова».

Порівняно з іншими предметами іноземна мова вимагає значно ширшого набору різноманітних навчальних умінь. Пояснюється це тим, що практичне оволодіння іноземною мовою, що власне і є метою навчання, передбачає високий рівень розвитку мовних умінь із читання, усного мовлення, аудіювання, і, частково, письма. Проаналізуємо основні характеристики іншомовних навчальних умінь:

- *лексичні навчальні вміння*. Для засвоєння лексики необхідно сформувати такі навчальні вміння: працювати з двомовним словником; зіставляти лексику; вести записи в словникових зошитах; заучувати слова. Кожне з цих умінь складається з простих дій або операцій.

- *граматичні навчальні вміння*. Ці вміння можна виокремити в дві групи:

До першої групи відносяться такі навчальні вміння: впізнавати граматичну форму в тексті і співвідносити її з певним значенням; порівнювати граматичні форми; робити синтаксичний аналіз та морфологічний аналіз. Ці вміння потрібні для глибшого і правильного розуміння тексту, а відповідні навчальні дії використовувати в процесі навчання читання.

До другої групи, тобто до умінь, необхідних для продукування мовлення, належать: вміння змінювати словникову форму слова за правилами граматики; вміння перетворювати одну граматичну конструкцію в іншу. Потрібно розвивати ці вміння в процесі виконання передмовних вправ на найрізноманітнішому матеріалі.

Остаточно сформованість цих умінь можна перевірити в усному діалогічному й монологічному мовленні студентів.

- *навчальні вміння з читання*: правильно співвідносити звуко-буквені асоціації; перекодувати зорову форму слова у відповідну семантичну категорію; розуміти головну думку тексту і деталі; виокремити істотне в прочитаному тексті; робити висновки й узагальнення за прочитаним текстом; здогадуватись про мовні категорії на основі формальних і контекстуальних особливостей слова; складати план тексту; відповідати на запитання до тексту; ставити запитання до тексту; відтворювати текст або його частину; реферувати текст тощо.
- *навчальні вміння з усного мовлення*. Навчання усного іншомовного мовлення вимагає актуалізації таких навчальних умінь: починати і вести розмову на відповідну тему («Ініціативне говоріння»); широко використовувати репліки в процесі бесіди; відповідати на запитання співбесіднику; логічно будувати монологічне висловлення, звертаючи увагу на зорові наочні стимули при побудові висловлення (у тому числі на план або ключові слова).
- *навчальні вміння з аудіювання*. Це такі вміння, як здогадуватися про значення маловідомих слів за контекстом, що сприймається на слух; схоплювати загальну думку висловлення; розуміти загальну думку висловлення і деталі; виокремити істотне в прослуханому тексті; робити висновки й узагальнення за прослуханим текстом.

Отже, такий перелік навчальних умінь звичайно не вичерпує всього комплексу вмінь, необхідних для засвоєння іноземної мови. Однак, це той основний мінімум, без якого неможлива самостійна робота студентів у процесі вивчення іноземної мови.

Як відомо, вивчення іноземної мови потребує значних зусиль з боку студентів, їх систематичної праці, сформованості таких якостей, як працьовитість, наполегливість, уважність, самостійність, допитливість. Таким чином, організацію самостійної роботи студентів у курсі іноземної мови не можна розглядати як ізольовану проблему.

Особливого значення набувають самостійні завдання, які активізують пізнавальну діяльність студентів у навчальному процесі, розвивають їх мовленнєві навички та вміння.

Для студентів I-V курсів викладачами англійської мови педагогічного факультету розроблено програми самостійного оволодіння знаннями й уміннями з іноземної мови. Так, першокурсникам педагогічного факультету спеціальності «Початкова освіта», спеціалізації «Англійська мова» розроблено програму самостійної роботи з англійської мови, яка включає розділи «Граматичний матеріал», «Розмовні теми», «Читання й переклад текстів з фаху та педагогіки». Подаємо зміст цих розділів.

- I. Граматичний матеріал: числівник; прийменники; ступені порівняння прикметників; займенники; дієслова «To be», « to have».
- II. Розмовні теми: “Dwelling”, “Daily Programme”, “Week-end”, “Vacation. Weather”.
- III. Тексти підручника (В. Янсон, Л. Свистун, С. Богатирьова, С. Лежньов, Практичний курс англійської мови. Навчальний посібник. К. : ТОВ «ВП ЛОГОС», 2002р):
 1. “A Big Decision”, ст.239-240;
 2. “The Day’s Work Begins”, ст. 243-244;
 3. “The Week-end”, ст. 267-268,
 4. “The English and the Weather”, ст. 278
- IV. Тексти з фаху (укладачі: старший викладач кафедри мовознавчих дисциплін Каденко В.О., асистент Жиго О.О.):
 1. “How to Study”,
 2. “Teaching is Art”; “A Teacher is an Artist,”

3. "An Ideal Teacher: What is he like?"
4. "The Rights of the Child";
5. "What makes a Good Parent?"
6. "Imagination and Creative in Children";
7. "Teaching Responsibility";
8. "Why do children play?"

Навчальний матеріал, передбачений для самостійної роботи, виносить на підсумковий контроль поряд з програмовим матеріалом, який опрацьовувався на заняттях. Уся самостійна діяльність студентів проходить під наглядом та контролем викладача, бо саме йому належить провідна роль у навчальному процесі. Педагогічне керівництво самостійною роботою здійснюється у формі порад, консультацій, застосування різних методичних прийомів, контролю за ходом та якістю її виконання.

Викладачі індивідуалізують самостійну роботу, і за таких умов вона стає основним засобом оволодіння навчальним матеріалом з іноземної мови у вільний час від обов'язкових занять.

Результативність самостійної роботи студентів значною мірою залежить від того, як вона забезпечена навчально-методичними засобами (посібниками, конспектами лекцій викладача, комп'ютерними програмами, роздавальним матеріалом тощо). Студенту також рекомендується періодична та наукова література іноземною мовою.

Отже, правильна організація самостійної роботи при вивченні іноземної мови допомагає оволодіти студентами навичками навчальної праці/діяльності та спеціальними і навчальними вміннями.

Таким чином, самостійна робота, в якій використовуються сучасні дидактичні засоби, може і повинна забезпечити:

- формування самостійності студента;
- забезпечення контролю дій студента;
- урахування індивідуальних особливостей кожного студента;
- надання студенту можливостей планування своїх дій;
- можливість навчання студентів з різним рівнем успішності;
- розподіл подачі нового іншомовного матеріалу залежно від ступеня успішності;
- вдосконалення мовної підготовки випускників немовних вузів;
- розширення і поглиблення знань з фаху.

Список використаних джерел

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33.
2. Антонова Г.В. Організація самостійної роботи як засіб формування самоосвітньої компетентності учнів / Г.В. Антонова // Англійська мова та література. – 2010. – №19-21. – С. 7.
3. Бухлова Н. Навчаємо вчитися. Діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів / Н. Бухлова. – К. : Шкільний світ, 2006. – С. 19-21.
4. Алексюк А.М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навчальний посібник / А.М. Алексюк, А.А., Аюрзанайн. І.П. Пікасистий, В.А. Козаков – К. : ПДО, 1993. – 336 с.
5. Радченко И.П. Методические советы по вопросам научной организации труда учащихся / И.П.Радченко. – Пятигорск, 1973. – 75 с.
6. Рапопорт І.П. Самостійна робота з іноземної мови учнів старших класів: навчальний посібник / І.П.Рапопорт, Г.А. Турий. – К. : Радянська школа, 1980. – 104 с.

The article examines the main aspects of training activity which are necessary for the self-study work. The author depicts the self-study programme in learning English for the first year students of the Pedagogical Faculty.

Key words: foreign language, self-study activity, classification of self-study activity, aspects of training activity.

УДК 37.016.3:811.161.2

Каньоса П. С.

УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ ОДИНИЦЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядаються особливості роботи над різними мовними одиницями, що сприяють збагаченню, увиразненню мовлення учнів початкової школи. Для аналізу пропонуються загадки, прислів'я, фразеологізми та тексти, які вчитель може використати у своїй роботі.

Ключові слова: Державний стандарт, живе слово, мова, мовлення, комунікація, мовні засоби, комунікативні уміння, увиразнення мовлення, молодші школярі.

Мова як явище соціальне обслуговує і кожну окрему людину, й усе суспільство. Мова однаково спрямована як у внутрішній, психічний, так і в зовнішній, соціальний світ людини. Завдяки цьому вона виконує визначальні особистісні та суспільні функції — оформлення думок (мислетворча функція) і спілкування між людьми (комунікативна функція).

Про особливе значення слова, мови в житті людини писали і пишуть відомі мислителі, лінгвісти, психологи. Адже відомо ще з “Біблії”, що спочатку було “Слово...”

Аристотель говорив: “Ми слухаємо не мову, а людину, яка говорить”. Інший філософ зазначав: “Хочеш пізнати людину, заговори з нею”, а відоме прислів'я — “Слово не горобець, вилетить – не спіймаєш” — переконує в необхідності володіння словом, уміннями вправно і влучно користуватися всіма мовними засобами.

Іван Огієнко наголошував, що “ рідна мова – це найважливіша основа, що на ній зростає духово й культурно кожний народ...рідна мова – то сила культури, а культура – сила народу... Мова – то серце народу: гине мова – гине народ ” [6, с. 11].

У свій час К.Д. Ушинський наголошував, що мова ... не тільки виявляє собою життєвість народу, а є і найміцніший зв'язок, що з'єднує віджилі, живуці і майбутні покоління народу в одне велике ціле [10].

Серед найбагатших і найрозвиненіших мов світу є українська мова. Вона співуча (за милозвучністю її ставлять нарівні з італійською), а завдяки тривалому розвитку виробила чіткі, логічно впорядковані фонетичну й граматичну системи, у ній рідко трапляються винятки. Вона має багатющий запас слів, розвинену синоніміку. Нею складено понад 200 тис. народних пісень, створено багату оригінальну художню літературу, написано тисячі наукових праць. Немає таких почуттів і думок, яких не можна було б висловити українською мовою. У ній добре розвинені всі функціональні стилі.

Відомий лінгвіст І.І. Срезневський зазначав, що українська мова “є однією з найбагатших слов'янських мов, що вона навряд чи поступиться, наприклад, перед богемською щодо багатства слів і виразів, перед польською щодо мальовничості, перед сербською щодо приємності, що це мова, яка, будучи ще необробленою, може вже порівнятися з мовами культурними щодо гнучкості й багатства синтаксичного — це мова поетична, музикальна, мальовнича”.

Кожна освічена людина повинна добре володіти багатством рідної мови, вміти чітко і влучно використовувати її в усіх сферах діяльності. Саме учитель має докласти чимало зусиль у своїй діяльності, щоб кожна дитина стала всебічно розвиненою і культурною особистістю. Популярний російський методист В.П.Шереметьєвський говорив: “Школа не виконає жодного зі своїх прямих і головних обов'язків, якщо напівсловесних істот не зроблять словесними настільки, щоб слово, і насамперед **живе слово**, стало слухняною зброєю їх думки...Хто хоче вчитися читати, той ... має вчитися і говорити, і спілкуватися. Різні вправи сприяють засвоєнню прочитаного і ведуть поступово до вироблення уміння говорити вільно і правильно. Дійсно, справжні знання можливі лише за умови чіткого розуміння, усвідомлення написаного,

прочитаного і лише тоді вони легко знайдуть для себе відповідне словесне вираження, перш за все усне” [11, с. 20].

Уже в початковій школі вчитель має формувати у школярів уміння правильно і чітко передавати свої думки, грамотно викладати їх у письмовій формі. У “Програмі...” наголошується, що “основна мета курсу української мови — забезпечити розвиток, удосконалення умінь і навичок усного мовлення (слухання-розуміння, говоріння); навчити дітей читати і писати...” [7, с. 9].

У Державному стандарті виділяються основні змістові лінії – комунікативна, лінгвістична, діяльнісна та лінгвоукраїнознавча. Саме на першому плані – комунікативна, адже результатом навчання відповідно до неї є “уміння звернутися один до одного і до старших, брати участь у розмові (ставити запитання, давати аргументовану відповідь, правильно висловлювати власні думки, складати усні та письмові невеликі за обсягом висловлювання (7-8 речень) з дотриманням граматичних, орфоепічних, правописних і мовленнєвих умінь з орієнтацією на читача” [1, с. 31].

Проблемі формування і розвитку мовленнєвих (комунікативних) умінь у навчально-виховному процесі особливу увагу приділяли відомі педагоги (Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, В.Сухомлинський та ін.), психологи (Виготський, І.О. Сіниця, Г.С. Костюк), вчені-методисти (Л.І. Айдарова, Л.О. Варзацька, М.С. Вашуленко, І.А. Зязюн, Т.О.Ладиженська, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентилюк, Г.М. Сагач, М.Г. Стельмахович, О.Н. Хорошковська, Г.Т. Шелехова, В.П.Шереметьєвський та ін.), лінгвісти (О.В. Бондарко, І.Р. Вихованець, Н.Я. Грипас, В.В. Жайворонок, Л.І. Мацько, В.І. Кононенко, А.П. Загнітко, Г.О. Золотова та ін.)

Основна мета мовленнєвого розвитку молодших школярів – формування вмінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах, стилях мовлення. З перших днів перебування дитини в школі перед учителем стоїть завдання навчити правильно, послідовно, точно і виразно висловлювати свої думки. З цим завданням учень може справитися лише в тому разі, якщо його увага буде зосереджена на усвідомленні лексичного рівня мови, а дії спрямовані на оволодіння хоча б найпростішими засобами сприйняття значення слова. Такий підхід до лексичної роботи, яка здійснюється на уроках читання і письма, полягає в тому, щоб домогтися точного співвідношення слів, які читаються і використовуються в усному мовленні, та назв предметів і явищ навколишньої дійсності. Якщо учень усвідомить, що кожне слово в певному контексті має своє значення, то він точно зможе відтворювати свої думки і добирати влучні слова та вирази. Неправильне вживання слова, нерозуміння його значення часто зумовлене об’єктивними причинами: знає предмет або явище під іншою назвою (лелека – чорногуз, завірюха – хуртовина), не ознайомлений із близькими за значеннями словами (синонімами), не володіє поняттям багатозначності тощо.

Особливу роль у процесі навчання дітей рідної мови, збагачення їх мовлення відіграє заучування загадок, скоромовок, фразеологізмів, влучних виразів, афоризмів, прислів’їв приказок. Учні мають “знати українські приказки, прислів’я, фразеологічні звороти, загадки, казки, пісні, уміти доречно використовувати їх у мовленні (усному й писемному) з метою його увиразнення” – зазначається в Державному стандарті [1, с. 37].

Цьому в значній мірі сприяють вправи підручників, але разом з тим вчитель має розширювати коло знань учнів, добираючи цікавий і пізнавальний матеріал, пропонувати різні види завдань.

Так, наприклад, у процесі аналізу багатозначних слів та омонімів можна запропонувати учням дібрати прислів’я, приказки чи загадки з інших джерел (різного типу словників). Крім того, може бути доцільним завдання типу: пояснити значення виділених слів і словосполучень. Тут доречним буде використання загадок, наприклад:

- По білому полю чорним маком сіяно (Книга).
- Не думає, не гадає, а інших навчає (Книга)..
- На базарі не знайти, на вагах не зважити (Знання) .

- **Летить птах** в небесах.
Бензину нап'ється, світами женеться –
Скоро так, Гучно так, А зветься...(Літак)
- **Живу я** лише влітку, **Шовкові крильця** маю.
Із квіточки на квіточку в садочку я літаю (**Метелик**)
- **Стоїть хлопчик** під пеньком
Накрив голову брильком (**Гриб**)
- Ні вікон, ні дверей – **повна хата** людей (Гарбуз, огірок) .
- Ні старому, ні малому не дасть приступитися (**Собака**).
Чуприна зелена, Голова червона, а **хвостик** білий (Редиска).
- По землі **бабуся ходить**, а з будинку не виходить.
Та чи треба їй страждати, Де прийдеться ночувати?
Ні, вона не має страху, Завжди вдома (Черепаха).
- **Живе в прозорій мокрій хатці**, А одяг — **латочка на латці!**
Гладка поверхня, наче шибка, під нею плава прудко (Рибка)
- Скаче **хлопчина У сірій свитині**. І все не вгаває:
Цвірінь-цвірінь усім! — співає (Горобець).
- **Бажаний гість** із далекого краю під вікном живе (Ластівка)

За допомогою запитань учитель спонукає учнів не лише до простого відгадування загадок, але й до осмислення нових значень слів, що формуються у цьому контексті. (**Літак** порівнюється з **птахом**, а дієслово “нап'ється” надає лексемі значення живого предмета; у словосполученні **шовкові крильця** – наголошується на тендітності й ніжності крил; а слова **метелик, гриб, собака** слід ввести в речення, щоб вони набули іншого значення (метелик як прикраса замість краватки; собака, собачка у замку; гриб, грибки — нависи на дитячих майданчиках) тощо.

У процесі роботи над реченням варто запропонувати учням роботу над прислів'ями, приказками, фразеологізмами (пояснити значення, ввести у речення тощо.).

Прислів'я: *Собака людині вірний друг; Мовчить (німий), як риба ; Як риба у воді; І щуку кинули у річку.*

Приказки: *Краще синиця в руці, ніж журавель у небі; Не велика птиця синиця — та розумниця; Слово, що (як) горобець, вилетить — не спіймаєш.*

Народні прикмети: *Кішка згортається калачиком і закриває ніс лапкою — до морозів; Кішка лиже лапку і пригладжує шерстку на голові — до хорошої погоди; Кішка вмивається – гостей (скликає) чекай.*

Фразеологізми: *Накивати п'ятами; дати драла (тікати); хоч греблю гати; сила-силена, ніде голці впасти (надто багато); язик без кісток , правити теревені, преливати з пустого в порожнє, точити баяндраси (базікати); байдики бити, баглаї бити, ганяти вітер по вулицях (нічого не робити, байдикувати) [9] .*

Щоб навчити учнів вправно володіти “живим словом”, необхідно широко використовувати тексти різних типів. Аналізуючи їх, особливо важливим має бути виділення (відшукування) “важливих (вартісних) слів”, добір синонімів і синонімічних речень, що сприятиме розвитку природних здібностей дітей, формуватиме інтерес до живого слова, тобто такого, що звучить. Особливо важливо формувати навички та уміння усного мовлення, збагачення словника, щоб забезпечити можливість спілкування.

Для опрацювання теми “Основа речення. Зв'язок слів у реченні” у підручнику пропонуються різні види вправ, де подаються тексти [7, с.33]. Вважаємо, що цікавою для учнів буде робота із текстами, запропонованими нами:

Свято в лісі

У лісі рано-вранці почалися танці. *Взявся лапкою жучок за легесенький смичок. Сів собі під липкою із листочком скрипкою та й веде по струні – затанцюють і сумні!*

- *Веселіше грай, жучок! – стукнув дятел у сучок.*

А сорока-білобока, взявшись крильоньками в боки, то з прискоком, то з підскоком на жучка хитрує оком.

Дятел дзьобом б'є в сучок: – Веселіше грай, жучок!

Ворухнувся трави пучок – то прокинувся їжачок і до гурту поспіша: в нього теж співа душа. І зайчата-веселята раді в танці пострибати, вушко – вгору, хвостик – вниз, аж тріщить під ними хмиз.

А пішов до танцю вовк – тільки всю траву потовк та й подався в хащу, розтуливши пащу... Прилетіли дві синички, схожі, ніби дві сестрички, метушливі, гомінкі, голосочки в них дзвінкі. Поросята-дикунці в смужку одягли штаниці – і з йоржистими чубами хрюкають поміж дубами...

Тут на цей безладний спів соловейко прилетів. Змовкала лісова сім'я – стали слухать солов'я (Олександр Білаш).

Під час аналізу цього тексту, крім основного завдання – виділення головних членів речення, вчитель має можливість звернути увагу учнів на використання форм дієслова (поспішає – поспіша; слухати – слухать; співає – співа), правопис прислівників (вгору, вниз), складних слів (рано-вранці, сорока-білобока, зайчата-веселята, поросята-дикунці), вживання апострофа (свято, б'є, сім'я, солов'я), однорідні члени речення (то з прискоком, то з підскоком; метушливі, гомінкі) тощо.

Опрацьовуючи тему “Текст”, учитель може запропонувати учням такі завдання:

1. Визначити типи тексту. Дібрати заголовок.

I. *Люди приручили собак дуже давно. Собаки допомагали пастухам пасти стада, полювали разом з людьми, охороняли їх житло. На півночі собак запрягали, щоб вони тягли сані. Людині потрібні були такі розумні і вірні помічники. “Вірний друг людини” – так кажуть про собак.*

II. *Ану, Бишко, прочитай, що в книжці написано!*

Понюхав собака книжку та й пішов геть.

– Не моя це, – каже, – справа книжки читати; я будинок охороняю, ночами не сплю, гавкаю, злодіїв та вовків лякаю, на полювання ходжу, зайця вистежую, качок шукаю, візок тягну – вистачить з мене цього.

За К.Ушинським [10].

III. *Папуги – найулюбленіші домашні птахи в усьому світі. Їх нараховується близько 150 видів! Одні з найменших папужок – хвилясті папужки, а до великих – належать Ара і Жако. У більшості цих птахів яскраве забарвлення і гучний голос. Люди тримають їх удома за веселу вдачу, комунікабельність і вміння копіювати різні звуки, разом з тим і людську мову.*

IV. *Зелений папуга зустрів якомсь друга.*

А в того ж бо друга був ще один друг.

Зібрались папуги з усієї округи –

І стало яскраво навкруг від папуг!

Слони й носороги дивуються – що це?

Веселкою міниться знову блакить!

– Погляньте! Погляньте! – кричать мавпенята. –

Веселка яскрава по небу летить!

Удав поглядав на усе це з-під лоба.

Зайчата стрибали немов заводні.

Рожевий фламінго із жалістю мовив:

– Хоча б зелененького трішки мені!

Папуга був дійсно великим, яскравим,

Веселим і дуже ручним.

Зелений папуга шукав собі друга.

Хто хоче здружитися з ним?

Л. Кир'яненко [3]

2. Продовжити текст за поданим початком:

I. *Черепахи – одні з найдревніших тварин на землі. Наймовірніше вижили вони завдяки своєму міцному кістяному панцирові. Адже у випадку небезпеки черепаха втягує усередину голову і ноги – спробуй тоді доберися до неї...*

II. Пішов Микита з татом гуляти. Гуляв він, гуляв і раптом чує – хтось цвірінчить:

– Цвірінь! Цвірінь!

Бачить Микита, що це маленький горобчик стрибає по дорозі. Настовбурчений такий, прямо як кулька котиться. Хвостик у нього коротенький, дзьоб жовтий, і нікуди він не летить...

Використання таких текстів не лише сприяє усвідомленню учнями мовних одиниць, а насамперед збагачує мовлення дітей новими лексемами, розширює знання про тваринний світ.

3. Скласти текст-розповідь про улюблену тварину або птаха.

У процесі виконання таких завдань важливим є два види відтворення “живого слова” – читання вголос і усне мовлення, тобто коли зміст і форма тісно пов’язані між собою і взаємозалежні. Саме зміст як скарбниця різноманітних знань і роздумів талановитих людей вимагає для себе форми вираження вголос. Тому такими важливими є читання вголос і вивчення усного мовлення, що мають бути предметом загальної освіти, а отже і всього освіченого суспільства [5]. На жаль, викладання усного мовлення як такого не існує в сучасній школі – усне мовлення є вторинним у формуванні майбутнього громадянина.

Діти в ранньому віці ще недостатньо володіють мовленням і читанням. Саме вони і є благодатним ґрунтом, що чекає лише “доброго посіву, щоб дати багатий урожай.” Тому необхідно саме з дошкільного і молодшого шкільного віку починати навчання виразного читання і усного мовлення.

Разом з тим для вільного володіння усним мовленням необхідна наявність не менш важливої умови – багатства матеріалу, тобто слів, зворотів мови, стійких фразеологічних одиниць тощо. Цьому насамперед сприятиме робота над збагаченням словника дітей, виробленням у них умінь і навичок сполучати слова в речення, речення в текст, щоб навчитися вільно й правильно передавати свої й чужі думки.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 28-41.
2. Варзацька Л.О. Навчання мови та мовлення на основі тексту: Посібник для вчителів. – К. : Радянська школа, 1986. – 105 с.
3. Велика книга про тварин // Упорядник Новославська Є.В. – Харків : Юнісофт, 2010. – 300 с.
4. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. – М.: Просвещение, 1966. – С. 5-25.
5. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1986. – 127с.
6. Огієнко Іван. Наука про рідномовні обов’язки. – Жовква, 1836. – 72с.
7. Програми для загальноосвітньої школи. 3-4 класи. К. : “Початкова школа”. – 2003. – 296 с.
8. Рідна мова: Підручн. Для 4 кл. / М.С.Вашуленко, С.Г.Дубовик, О.І.Мельничайко, Л.В.Скуратівський : За наук. ред. М.С.Вашуленка. – К. : Освіта, 2004. – Ч. I. – 128 с.; Ч. II. – 126 с.
9. Словник українських ідіом /Укл. Г.М.Удовиченко. – К. : Рад. письменник, 1968. – 461 с.
10. Ушинський К.Д. Рідне слово. – К. : – 1864.
11. Шереметьевский В.П. Методика начального преподавания русского языка. – М. : 1910.

The article deals with the features of the work on different linguistic units that promote enriching and depicting of the junior pupils speech. The riddles, proverbs, phraseological units and texts with a teacher can use in his work are proposed analyzing.

Key words: State standard, living word, language, speech, communication, language tools, communicational skills, depicting speech, junior pupils

УДК [811:378]:004

Литвиненко О. В.

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ ПОШТИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядається прагматична спрямованість використання електронної пошти в навчанні іноземної мови у ВНЗ. Обговорюються основні напрямки та переваги роботи з електронною поштою, практичні підходи щодо реалізації цих напрямків у навчальному процесі.

Ключові слова: електронна пошта, іноземна мова, ВНЗ, комунікація.

Необхідною умовою досягнення сучасної якості освіти є впровадження нових інформаційних освітніх технологій, а вибір педагогічних технологій має відбивати особливості сучасного особистісно-орієнтованого підходу.

Інформаційне навчальне середовище має низку перспективних напрямів подальшого розвитку, серед яких виділяють розширення інтеграційних знань студентів і викладачів на основі аналізу глобальних інформаційно-педагогічних ресурсів, використання й розробка інформаційно-аналітичних технологій, спрямованих на підвищення якості професійної підготовки студентів та необхідних для розвитку навичок дослідницької діяльності й наукової комунікації на глобальному й регіональному рівнях з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Процес навчання завжди має на увазі спільну діяльність викладача і тих, хто навчається. Викладачеві часто доводиться управляти пізнавальною діяльністю студентів і в позааудиторний час (консультації з питань навчального процесу, написання статей і рефератів, підготовка до конференцій тощо), проте з ряду причин не завжди зручно і можливо здійснювати особисте спілкування в стінах університету. Студентові необхідно створити умови для інтерактивного спілкування, для обговорення проблем, і таку можливість надає електронна пошта.

У науково-методичній літературі дослідники різних країн багато уваги приділяють мультимедійним засобам та новітнім Інтернет-орієнтованим технологіям, які дозволяють індивідуалізувати процес навчання таким чином, щоб кожен учень дістав можливість спілкуватися з викладачем в інтерактивному режимі, незалежно від свого місця розташування [1, с. 42]. Проте використання в навчанні іноземних мов студентів денних форм навчання такого повсякденного засобу масової комунікації, який за останнє десятиліття міцно увійшов до життя практично кожної сучасної людини, як електронна пошта, залишився практично без уваги дослідників. Посилаючись на дані, зібрані ЮНЕСКО у 1995 році (Сулер та Берг, 1998), автори аналітичного огляду ЮНЕСКО констатують, що впродовж досить тривалого часу електронна пошта залишалася єдиним мережевим засобом, що знаходив практичне застосування в освіті. Дані, які містяться у вищезгаданому огляді ЮНЕСКО, говорять про те, що з усіх наявних Інтернет-сервісів електронна пошта є технологічним засобом, який найчастіше використовується в навчанні [1, с. 102].

Проблема використання Інтернет-орієнтованих технологій розглядалися А.Хуторським, О.Тарнопольським, В.Жировим, Є.Скибою, І.Роберт, Л.Мартиросян та іншими, проте ресурси електронних засобів комунікації досліджені недостатньо, тому метою цієї статті є розгляд можливостей електронної пошти для забезпечення взаємодії викладача і студентів денної форми навчання у ВНЗ під час навчання іноземних мов.

Однією з найбільших труднощів у викладанні іноземних мов є відсутність іншомовного середовища і практики реального повсякденного застосування отриманих знань. У зв'язку з цим викладачі іноземних мов вимушені шукати найбільш актуальні засоби оптимізації навчального процесу як в аудиторії, так і у позааудиторний час.

© Литвиненко О. В., 2011

Сучасне інформаційне суспільство характеризується високою потребою спілкування, гнучкістю світосприйняття та мобільністю, що вимагає від студентів умінь використовувати нові інформаційні технології та бути готовими до міжособистісного та міжкультурного спілкування.

Електронна пошта (e-mail) – це метод обміну електронними повідомленнями між автором і одним або більшою кількістю одержувачів. Сучасна електронна пошта діє через Інтернет або інші комп'ютерні мережі та не вимагає одночасної присутності в мережі користувачів або їх комп'ютерів; потрібне тільки коротке з'єднання, зазвичай через сервер електронної пошти, щоб послати або отримати повідомлення.

На відміну від мобільного телефона, електронна пошта робить можливим обмін даними будь-якого змісту (текстові документи, графіка, аудіо-, відеофайли, архіви, програми).

Після відправлення повідомлення, як правило, у вигляді звичайного тексту, адресат отримує його на свій комп'ютер через деякий період часу і знайомиться з ним, коли йому буде зручно [2].

Величезною перевагою електронної пошти є можливість швидкого зв'язку. Обмеження може бути лише одне – відсутність комп'ютера, що для викладачів і студентів вищих навчальних закладів уже не актуально. Практично у кожного з них є стаціонарні або портативні комп'ютери, а навчальні заклади оснащені комп'ютерними класами, де передбачена можливість виходу в Інтернет. Таким чином, створена матеріальна, або технічна, основа для користування електронним зв'язком.

У методичній літературі можливості електронної пошти розглядаються, як правило, в контексті *дистанційного* навчання для доставки змістовної частини навчальних курсів, забезпечення гнучкого й інтенсивного процесу консультацій, зворотного зв'язку студента з викладачем.

При денній формі навчання у ВНЗ, де на іноземні мови навчальний план відводить обмаль годин на аудиторні заняття, студенти не завжди мають достатній рівень підготовки, а перед викладачами стоїть завдання формування комунікативної компетенції у різних сферах життєдіяльності, проблема новітніх освітніх технологій стоїть особливо гостро.

Електронна пошта є ефективною технологією, яка може бути використана також при *денній* формі навчання для доставки навчальної літератури та консультацій.

Використання електронної пошти має як *мовні*, так і *немовні* напрямки. Під мовними напрямками використання електронної пошти ми розуміємо аспекти використання іноземної мови для спілкування; немовні напрямки включають організаційні та консультативні аспекти спілкування, предметом яких є іноземна мова, проблеми її вивчення або використання, при цьому мова спілкування – рідна.

М. Варшауер, Х. Шетцер та К. Мелоні [3] виділяють три основні напрямки впровадження Інтернету в навчання англійської мови як іноземної:

1. Спілкування через Інтернет та виконання через Інтернет спільних студентських проєктів. Спілкування через Інтернет (електронна пошта, різні чати, форуми тощо) може проводитися з носіями мови, студентами з інших ВНЗ та інших країн, які вивчають ту ж саму іноземну мову, студентами своєї групи та викладачем. Таке інтенсивне писемне мовлення з використанням комп'ютера сприяє розвитку мовленнєвих навичок та вмій.
2. Пошук інформації в Інтернеті, що забезпечує студентів численними її джерелами для виконання різних навчальних завдань.
3. Публікація студентських робіт у мережі Інтернет.

О. Тарнопольський [4, с. 48] вважає однією з переваг використання Інтернету для вивчення іноземної мови у спеціальних цілях забезпечення ним можливостей для студентів самостійно або за завданнями викладача проводити Інтернет-пошук автентичних фахових мовленнєвих матеріалів для подальшого використання у навчальному процесі.

А. Бичок [5, с. 16] також відмічає, що електронна пошта надає можливість листування з носієм мови, реалізації культурних проектів, взаємонавчання та інше. На її думку, використання електронної пошти передбачає взаємну корекцію та такі види мовленнєвої діяльності, як читання та підготовлене писемне монологічне мовлення у вигляді листа.

Узагальнюючи ці дослідження, можна зробити висновок, що використання електронної пошти активізує у студентів розвиток навичок таких видів іншомовної мовленнєвої діяльності, як читання, реферування та писемне монологічне мовлення.

Як показує практика, особисті зустрічі викладача і студента для проведення всіляких консультацій можуть затягуватися або навіть відмінитися внаслідок взаємного очікування, незбігів у розкладі, особистих причин тощо.

Немовні аспекти застосування електронної пошти є факультативними і сприяють вивченню іноземної мови за рахунок використання електронної пошти у наступних випадках.

1. Електронна пошта є зручним засобом передачі інформації стосовно різноманітних організаційних заходів, від несподіваних змін у розкладі до термінових запрошень на конференції, нагадування про необхідність зробити що-небудь тощо. На відміну від мобільного зв'язку, де не завжди є доступ до абонента, а отримане усне повідомлення студент може й забути, повідомлення, надіслане електронною поштою, зберігається необмежений час і служить постійним нагадуванням про необхідну дію або відповіді на отриману інформацію.
2. Електронна пошта надає можливість оперативно проводити консультації з використання мовного матеріалу або виконання домашнього завдання. Це особливо зручно та доцільно у тих випадках, коли вживання мовного явища, терміну, побудова статті або презентації не потребує довгих роз'яснень або ця тема обговорювалась раніше. Так, наприклад, під час вивчення теми «Написання резюме та супроводжувального листа», студенти можуть відіслати електронною поштою свої роботи викладачу на перевірку, швидко отримати зауваження та коментарі, виправити свої помилки та надсилати свої роботи доти, доки робота не буде виконана, згідно з вимогами. Тільки тоді робота роздруковується та здається викладачу в належному вигляді. Інтенсивність такого листування може доходити до 2-3 листів на день. Студентам не доводиться чекати викладача в університеті, потім їхати додому або шукати місця у комп'ютерному класі; вони заощаджують, таким чином, не тільки час, але й кошти на папір і принтер.

Проведення консультацій за допомогою електронної пошти зручно для викладача ще й тим, що він може скористатися, у разі потреби, інформаційно-довідковими матеріалами, які зберігає удома.

3. Матеріали для навчального процесу (наприклад, посібники, конспекти лекцій, методичні вказівки) викладачам доводиться час від часу поновлювати або перероблювати відповідно до нових даних, що з'являються в Інтернеті або інших джерелах інформації. Такі матеріали також зручно заделегідь пересилати електронною поштою декільком студентам, які потім розповсюджують ці матеріали у групі.
4. З кожним роком збільшується кількість студентів, які самостійно або за завданнями викладача проводять Інтернет-пошук автентичних фахових матеріалів іноземною мовою для подальшого використання у навчальному процесі. Електронна пошта не тільки надає можливість консультацій з написання статей і рефератів, підготовки до виступу на конференціях та участі в конкурсах, але й є інструментом для пересилки за схемами «викладач-студент», «студент-викладач», «студент-студент» матеріалів або посилок на інтернет-сторінки для статей, рефератів, виступів.

Важливою рисою електронної пошти є можливість обміну не тільки іншомовними текстовими документами, але й аудіо- та відеофайлами, графікою, архівами. Досить

часто трапляються випадки, коли студенти під час пошуку фахової іншомовної літератури знаходять такі матеріали, які викладач використовує під час підготовки занять з іноземної мови. Наприклад, схема гідравлічного баку та фільтру екскаватора фірми Caterpillar з позначками частин іноземною мовою, яку знайшов та переслав електронною поштою один із аспірантів викладачу англійської мови, цікава термінами, які спеціаліст перекладе точніше, ніж викладач-гуманітарій. Проблема полягає в тому, що політехнічний словник пропонує багато варіантів перекладу, але не всі вони коректні, а більшість спеціалізованих словників на паперових носіях застарілі.

5. Електронна пошта є зручним засобом підтримки зв'язку з випускниками і студентами, які знаходяться на стажуванні або навчанні в зарубіжних університетах; проведенні дистанційних консультацій для них у разі потреби. Таке дистанційне спілкування є не тільки «мовною опорою», але й у деяких випадках моральною та психологічною підтримкою, стимулює поглиблене вивчення іноземної мови.

Підкреслюємо, що не йдеться про підміну особистих зустрічей й індивідуальних консультацій віч на віч спілкуванням електронною поштою. Використання електронної пошти найдоцільніше у випадках, коли неправильне вживання мовного явища, терміну, побудову статті або презентації можна пояснити або прокоментувати коротко, зазвичай після попереднього особистого спілкування, або у дистанційному спілкуванні.

Таким чином, електронна пошта надає нові широкі можливості писемного спілкування з метою вивчення іноземної мови. Таке дистанційне спілкування може ефективно застосовуватися як складник навчального процесу через незрівнянно вищий рівень психологічного комфорту, відсутність бар'єрів, які завжди стають на заваді в ситуації безпосереднього реального спілкування. Безперечно, така форма мовного та немовного спілкування суттєво інтенсифікує навчання, сприяє активізації пізнавальної активності студентів, підвищує інтерес до вивчення іноземної мови.

Навчання іноземних мов оптимізується за рахунок розширення інформаційно-консультативних і організаційних можливостей завдяки використанню електронної пошти.

Недоліком спілкування через електронну пошту є використання особистого часу викладача, проте це з лишком компенсується мобільністю спілкування й заощадженням часу, що викладач втрачає під час особистих зустрічей.

Список використаних джерел

1. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463rb.pdf>
2. <http://en.wikipedia.org/wiki/Email>
3. Warschauer M., Shetzer H. Meloni C. Internet for English teaching / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni. – Alexandria, VA: TESOL, 2000. – 176 p.
4. Тарнопольський О.Б. Використання інтернет-технологій у навчанні англійської мови для професійного спілкування студентів немовних спеціальностей. / ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. -№ 53. С. 47-51.
5. Бичок А.В. Роль комп'ютеризації у процесі підготовки спеціалістів з міжнародної економіки. / Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. - Випуск 51, частина 2. – Кіровоград, 2003. С. 16-19.

The article considers a pragmatic line in using e-mail in teaching foreign languages in engineering institutions of higher learning. Major aspects and advantages of e-mail as well as practical approaches towards realization of the aspects in the educational process have been discussed.

Key words: e-mail, foreign languages, higher technical educational establishments, communication

УДК 378.147: 009 (07)(043.2)

Мішеніна Т. М.

ЗАСОБИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У НАВЧАННІ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті порушується питання ефективного формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобом посилення соціокультурного компоненту у змісті навчання гуманітарних предметів, детальне розроблення змісту і структури соціокультурної компетенції у складі дидактичної компетентності вчителів-гуманітаріїв; організації творчої діяльності (проблемні і творчі завдання); забезпечення дидактичного супроводу проблемного і творчого навчання гуманітарних предметів навчальними текстами.

Ключові слова: дидактична компетентність, майбутні вчителі філологічних спеціальностей, гуманітарні дисципліни.

Поступальний соціально-освітній розвиток сучасного інформаційного суспільства зумовлює вироблення нових підходів до модернізації системи освіти в усіх її ланках, стратегічні завдання модернізації й удосконалення якої передбачають реформування концептуальних, структурних, організаційних засад; розбудову освіти, ідеологічною основою якої повинна стати національна ідея. Переосмислення означених реалій та послідовне обґрунтування нового світоглядно-філософського дискурсу в розвитку освіти викладено українськими вченими В.Андрущенком, І.Зязюном, В.Кременем, В.Луцаєм, В.Огнев'юком, О.Пометун, О.Савченко та іншими.

Українська педагогічна наука сформувала власні традиції в організації процесу навчання й виховання майбутніх спеціалістів-філологів для загальноосвітньої школи. Водночас слід зазначити, що певна зміна пріоритетів у стратегічних напрямках розвитку філологічної освіти у європейській та світовій спільнотах, суттєві зміни в житті країни, реформування українського суспільства значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки вчителів української мови і літератури. У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства й реалізації актуальних завдань Державної національної програми „Освіта” („Україна ХХІ століття”), програми „Вчитель”, Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті, основних положень загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, а також об'єктивний рівень професійної підготовленості майбутнього вчителя української мови і літератури зумовлюють необхідність перегляду усталених поглядів на процес підготовки філолога і визнання дидактичної компетентності визначальним показником якості вищої гуманітарної освіти. Усе це сприяє розв'язанню завдань реформування національної системи освіти та її поступовій інтеграції до європейського міжнародного освітнього простору, що розкриває механізм взаємодії професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей та формування складових компетенцій дидактичної компетентності. Дидактична компетентність як ключова складова професійної компетентності, що передбачає наявність предметних знань, умінь і сформованих цінностей у змісті вищої гуманітарної освіти, робить важливий акцент на необхідності не обмежувати вивчення гуманітарних дисциплін їх вербальним кодом, а формувати у свідомості студентів „картину світу”, притаманну носієві цієї мови як представникові певної культури й певного соціуму.

Поступове переведення компетентісної ідеї на рівень обов'язкової її нормативної реалізації у вищій школі, у свою чергу, утруднене низкою протиріч, основне з яких

© Мішеніна Т. М., 2011

– протиріччя між прагненням суспільства реалізувати цілі гуманістичної освітньої парадигми, що розглядає особистість як центр власного самоутворення, й прагматично зумовленими орієнтирами компетентісного підходу в гуманітарній освіті.

Зазначимо, що проблема навчання майбутніх учителів філологічних спеціальностей на засадах компетентісного підходу дотепер не була предметом спеціального й системного дидактичного дослідження. Натомість її розроблення вважається необхідною й можливою завдяки творчому внеску визнаних учених у розвиток теорії сучасної дидактики вищої школи, які висвітлили концептуальні засади компетентісного підходу (Н. Бібік, В. Буряк, А. Вербицький, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської, О. Цокур, В. Якунін); загальні аспекти ключових компетентностей (А. Вербицький, П. Горностай, В. Доній, І. Єрмаков, І. Зимня, В. Ляшенко, Г. Несен, О. Овчарук, О. Савченко, В. Серіков, Л. Сохань); зміст і структуру професійно-педагогічної компетентності (І. Зязюн, Н. Бібік, Л. Ващенко, Н. Ничкало, Л. Паращенко, С. Ракова); основи комунікації (Л. Бархударов, І. Зимня, В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Міньяр-Белоручев, Ю. Найда, Г. Почепцов, Я. Рецкер, С. Семко, А. Федоров, І. Халєєва, М. Цвіллінг, А. Швейцер); сутність мовної особистості (Л. Буєва, Ю. Караулов, Л. Мацько, І. Халєєва); основи міжкультурної комунікації (В. Верещагін, Н. Гальськова, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, В. Фурманова, Л. Шкатова).

Проте, незважаючи на значущість отриманих вищезазначеними науковцями результатів, дотепер остаточно не визначені як концептуальна та організаційно-педагогічна основа навчання, зорієнтованого на здобуття компетенцій і компетентностей, так і перелік складових дидактичної компетентності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей. Тому констатуємо, що дотепер не розроблено ефективної дидактичної системи їх формування в майбутніх учителів філологічних спеціальностей упродовж навчання у вищих педагогічних навчальних закладах.

Мета публікації – теоретично обґрунтувати засоби ефективного формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у навчанні гуманітарних дисциплін.

Аспект духовних цінностей [12] у соціокультурному компоненті змісту навчання гуманітарних дисциплін зорієнтовує багатьох викладачів на прагматичну спрямованість. Досвід творчості, емоційно-ціннісного ставлення до життя, ідеали, смаки, світогляд мають становити основу соціокультурного компоненту у змісті навчання гуманітарних дисциплін.

Поняття “культура” праці є загальновідомим, за допомогою якого визначається характер доцільної, цілеспрямованої, оптимально організованої діяльності. Застосування індуктивних способів вивчення матеріалу, етимології резервів словника позитивно впливає на залучення студентів до інтелектуальних цінностей. Отже, зміст навчання гуманітарних дисциплін має корелювати перш за все із вітчизняної системою освіти як засобу модернізації вітчизняної культури, становлячи водночас сучасну філософську концепцію вищої гуманітарної освіти.

Аналіз програми з гуманітарних дисциплін, підручників та посібників дозволяє виділити змістові блоки на заняттях: література, мистецтво, політика, історія, світова художня культура, культурологія. До розділу соціокультурних цінностей варто включити мовну й мовленнєву культуру, яка впливає на розуміння, усвідомлення, адекватне оцінювання соціокультурних реалій. Технологічний аспект дидактичного забезпечення процесу навчання майбутніх гуманітаріїв зумовлений значущістю навчання студентів прийомам знаходження й використання соціокультурних відомостей у процесі комунікації, вилучення соціокультурної інформації з навчальних текстів, коментування фактів, висловів, вираження особистісного ставлення до ситуацій соціокультурного контексту. Пропозицією є посилення соціокультурного компоненту у змісті

навчання гуманітарним предметам, детальне розроблення змісту і структури соціокультурної компетенції у складі дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Відповідно, осучаснення навчання гуманітарним дисциплінам відповідно до життя і тенденцій розвитку суспільства країни початку ХХІ ст. з орієнтуванням на максимальне відтворення особливостей національної культури детермінує відбір навчального матеріалу для вивчення на заняттях. Для розвитку дидактичної компетентності вчителів-словесників необхідно оволодіти не лише предметними знаннями, але й системою знань щодо сучасних національно-культурних особливостей і реалій країни, через яку індивід сприймає дійсність. Навчальний матеріал необхідно пропустити через призму свідомості студента, звертаючись до його особистого досвіду, оскільки викладач має справу не з абстрактним індивідуумом, а з конкретною людиною, яка, окрім загальнолюдських якостей, має риси загальнонаціональні, притаманні народу, до якого належить, з національними смаками та звичками, особливостями темпераменту, емоційного сприйняття дійсності тощо.

Наступною пропозицією є організація процесу з формування дидактичної компетентності студентів філологічних спеціальностей під час організації навчання з урахуванням *творчої діяльності*, що, на наше переконання, стимулюватиме пізнавальний інтерес і забезпечуватиме цілісність знань під час вивчення гуманітарних дисциплін шляхом інтеграції навчального змісту в навчанні фахових дисциплін.

Результати психологічних досліджень (Б.Ананьєв, С.Архангельський, Л.Виготський, П.Гальперін) студентського віку підтверджують наявність перцептивних (увага, сприйнятливність, вразливість) та інтелектуальних (знання, розвиток пізнавальних здібностей, здатність узагальнювати, виділяти головне, суттєве) якостей особистості студента [1; 2; 7; 8]. Окрім того, Б.Ананьєв характеризує цей вік, як сприятливий період розумового розвитку, найбільш плідний для формування знань, умінь і навичок наукового й професійного розвитку, вдосконалення всебічної розумової культури. Саме в цей період особливо активно розвиваються всі психічні властивості, виявляється творчість [1, с. 14].

Отже, у процесі творчої діяльності виникають особливі переживання, усвідомлення власної значущості, задоволення від способів навчання гуманітарним дисциплінам, що стимулює розумову діяльність студентів, активізує їхній творчий потенціал, сприяє цілісності знань і спирається як на внутрішню, так і на зовнішню мотивацію.

Навчально-виховний процес як система організованого навчання спрямовується не лише на збагачення знань студентів, а й на підготовку студентів до ефективного засвоєння здобутих знань, а також творчого й цілісного використання в практичній діяльності нестандартних рішень проблем і завдань. Основними критеріями творчості в пізнавальній діяльності студента є: самостійність (повна або часткова); пошук і вибір можливих варіантів досягнення мети (у повному або частковому обсязі); створення в процесі реалізації мети нового продукту (у повному або частковому вигляді) [5]. Творча діяльність неможлива без усвідомлення мети пошуку, без активного відтворення раніше здобутих знань, без зацікавленості до розширення знань із готових джерел і, зрештою, без уяви й емоцій. У процесі спілкування зі студентами викладач спостерігає й фіксує вияв усіх цих якостей, дає загальну оцінку ставлення студентів до навчання у вимірах творчості й зацікавленості, і вже, залежно від цього будує свою діяльність з поступового розвитку творчого ставлення студентів до навчання.

Ефективним, на нашу думку, буде активне запровадження таких підходів до навчання гуманітарних дисциплін, як дослідницькі методи, проблемні завдання і ситуації, й загалом, проблемне навчання. Проблемні і творчі завдання мають

відповідати таким вимогам: а) принципам системності; б) специфіці досліджуваного предмета; в) рівневному характеру (за ступенем складності завдань – від репродуктивних до творчих); г) новим умовам активізації розумової діяльності студентів; г) можливості здійснення комунікативної й колективної діяльності; д) розвитку мотиваційних, орієнтаційних і вольових якостей особистості, процесів саморегуляції; е) загальній стратегії діяльності студента, зворотному зв'язку у формі контролю й самоконтролю [10].

У студентів філологічних спеціальностей формування дидактичної компетентності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін переходить у якісно нову стадію, яка характеризується синтезом всього раніше набутого, поглибленням міжпредметних зв'язків; по-друге, на основі етнокультурознавчих та етнолінгвістичних компетенцій базового рівня в майбутніх учителів-словесників має формуватися розуміння культури і національної самосвідомості. На наш погляд, завданням викладача на заняттях з гуманітарних предметів, є формування стійкого пізнавального та комунікативного інтересу до мови в цілому, суміжних гуманітарних предметів зокрема, вплив на характер, стійкість, рівень розвитку пізнавального інтересу і його стимулювання у змісті навчального матеріалу на соціокультурній основі (поглиблення засвоєних знань, їхня практична значущість, новизна текстів, їх розмаїття, актуальність тематики і тощо), самого процесу навчання (проблемна спрямованість навчання, нові способи діяльності, різноманіття форм самостійної роботи, творчий підхід і практична значущість здобутої інформації) і, нарешті, атмосфери спілкування на заняттях (хоча воно не є безпосереднім джерелом пізнавального інтересу), яке значно впливає на розвиток пізнавального інтересу.

В основу будь-якої творчої діяльності покладено прогноз, припущення її ймовірних результатів. Отже, засвоєння студентами теоретичного матеріалу на творчому рівні неодмінно передбачає його прогнозування. Досить цікавим, на наш погляд, є підхід С.Козак, концептуальна ідея якого полягає в оптимальному поєднанні репродукування й прогнозування [13]. Прогнозування можливе лише на основі репродукування. Навчальні заняття слід організувати так, щоб кожен студент засвоював навчальну інформацію на основі використання доступного для нього достовірного й чіткого прогнозу, що характеризуватиме навчальну діяльність студента як творчу, від якої він отримуватиме насолоду.

Таким чином, педагогічний прогноз розвитку пізнавальної діяльності студентів повинен точно розрахувати її перехід від репродуктивного рівня до продуктивно-перетворювального, від продуктивно-перетворювального до творчого. Перехід цей стає можливим лише тоді, коли студенти будуть підготовлені до нього, тобто, будуть мати певний комплекс знань, умінь і навичок, у тому числі репродуктивних і творчих. У накопиченому досвіді пізнавальної діяльності студентів спостерігаються три основні репродуктивні способи засвоєння знань [5]: 1) спосіб осмисленого, буквального або приблизного запам'ятовування формулювань, висновків, правил, текстів шляхом кількарізкових повторень; 2) запам'ятовування навчального матеріалу шляхом багаторазового застосування на практиці; 3) запам'ятовування навчального матеріалу через перекодування узагальнених й абстрактних форм.

Менш оптимальний, проте широко застосовуваний – перший спосіб. Більш оптимальний і також широко застосовуваний – другий, і найоптимальніший, проте майже не розповсюджений – третій, який за своєю сутністю наближається до творчого способу засвоєння репродукованих знань. У процесі творчого опрацювання теоретичного матеріалу через прогнозування перед студентами постають дещо інші завдання, а саме: самостійно розпізнати й описати явище; пояснити його зв'язки й відношення (довести закономірний характер цих зв'язків і відношень); на основі

цього сформулювати правила перекодування цього явища. В аспекті нашого дослідження декодування культурних смислів студентами-філологами уможливорює становлення їх як суб'єктів інтенсивного культуротворення.

Межа між репродукцією і творчістю є умовною й рухливою, виявляючи себе по-різному в різних зонах і видах діяльності, зокрема й пізнавальної. Кількість елементів у кожній ланці діяльності також умовна – їх може бути мало або багато, але вони завжди є. Якісний перехід від одного типу до іншого залежить від накопиченої кількості елементів у попередній ланці. Чим більше накопичується елементів творчості всередині репродукції, тим ближче якісний перехід до нового типу пізнання – творчого. З огляду на це, процес формування дидактичної компетентності студентів філологічних спеціальностей необхідно організувати так, щоб він відповідав цим закономірностям. У кожному конкретному випадку має бути встановлене оптимальне співвідношення репродукування й прогнозування знань і умінь, яке б відповідало реальним умовам і можливостям студентів, специфіці досліджуваного.

Реалізація творчого потенціалу особистості студента можлива через створення сприятливих психолого-педагогічних умов для її навчально-виховної діяльності, що потребує, в свою чергу, врахування особливостей особистісного розвитку студента, причиною цього є те, що творча діяльність людини тісно пов'язана з наявністю у студента певних якостей: відповідного рівня інтелектуальних здібностей; умінь аналітично оцінювати інформацію, адекватно реагувати на неї; нестандартності мислення; розвинутої інтуїції; самостійності тощо.

Дидактичний супровід при упровадженні в навчальний процес проблемних і творчих завдань з огляду на специфіку гуманітарної освіти, на наше переконання, має бути орієнтованим переважно на *навчальні тексти*, що базуються на психолінгвістичних засадах [3; 4, с. 245-246; 8; 9; 11, с. 39]. Текст розглядається як одиниця комунікації породження комунікативно-пізнавальної діяльності, як будь-який мовленнєвий уривок, усний чи письмовий, який ті, хто вивчає мову, отримують (сприймають), продукують або ним обмінюються. У навчання спілкування він виступає засобом такого навчання. Етнокультурознавчими вимогами до змісту навчальних текстів є етнокультурознавча вірогідність, сучасність, типовість змісту, актуальний історизм (відображення історичних фактів, загальновідомих і актуальних для носіїв мови) [6, с. 142-144]. Відповідно до специфіки гуманітарної освіти, на нашу думку, перелік слід доповнити такими критеріями, як *інформативність; ідейно-виховна цінність; соціальна значущість фактів; цінність їх для розуміння сучасного стану суспільства країни; відповідність змісту текстових матеріалів актуальним сферам комунікативної діяльності як-от: особистій (сфера особистих інтересів), публічній, професійній та освітній.*

З урахуванням міжпредметного характеру навчального матеріалу визначаємо принципи відбору навчального матеріалу: *комунікативність* – відбір одиниць, які організують і забезпечують спілкування; *функціональність* – використання мовних одиниць для досягнення повноцінного міжособистісного спілкування; *семантична цінність* – відбір одиниць із соціокультурним змістом; *стійкість і стандартність* – відібрані мовні й мовленнєві одиниці повинні бути стандартними, готовими для використання у певній ситуації за певних умов; вони не конструюються, а відтворюються у процесі мовлення; *повторюваність і частотність* – маєтись на увазі кількісний показник використання мовних одиниць носіями мови.

Формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей забезпечується засобом посилення соціокультурного компоненту у змісті навчання гуманітарних предметів, детальне розроблення змісту і структури соціокультурної компетенції у складі дидактичної компетентності вчителів-гуманітаріїв; організації творчої діяльності на заняттях із гуманітарних дисциплін; забезпечення дидактичного супроводу проблемного і творчого навчання гуманітарних предметів навчальними текстами.

Активне використання окреслених розвивальних резервів гуманітарних дисциплін дозволяють організувати навчальну діяльність майбутніх учителів філологічних спеціальностей на якісно новому рівні: а) студент вважається не об'єктом, а суб'єктом навчальної діяльності; б) студенти самостійно визначають значущі для них навчальні цілі; в) студенти виконують навчальні завдання, що мають чіткий, особистісний смисл; г) на заняттях здійснюється партнерська комунікативна взаємодія один з одним та з викладачем; г) творчі навчальні завдання моделюють різні аспекти людської діяльності, що репрезентує соціокультурний досвід нації.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Б.Г. Ананьев. – Вып. 2. – Л. : ЛГУ, 1974. – С. 3-15.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : [учеб.-метод. пособие] / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. Бахтін М.М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках / М.М. Бахтін // Антологія світової літературно-критичної думки. – Львів : Літопис, 1996. – С. 159.
4. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф.С. Бацевич. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
5. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М. Вергасов. – К. : Высшая школа, 1985. – С. 97–100.
6. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1976. – 248 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М., 1956. – 414 с.
8. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981.
9. Гюббенет И.В. К проблеме понимания литературно-художественного текста / И.В. Гюббенет. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 109 с.
10. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
11. Дридзе Т.М. Интерпретационные характеристики и классификация текстов / Т.М. Дридзе // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976. – С. 34-45.
12. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – С.-Пб., 1997. – 205 с.

The article deals with the question of forming an effective didactic competence of future teachers of philology in a special way to strengthen socio-cultural component in the content of teaching the humanities, the detailed development of the content and structure of social competence in the didactic competence of teachers in the humanities, the organization of creativity (and creative problem definition); training didactic support problematic and creative learning humanities education texts.

Key words: didactic competence, future teachers of philological disciplines, the humanities.

УДК: 378.93. 378.126

Орехова Л. І.

ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРУ В ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ СПАДЩИНІ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ

У статті доведено, що засадами у процесі відродження української національної культури й освіти є: відновлення навчання рідною мовою, національне виховання та навчання має ґрунтуватися на вивченні культурної спадщини свого народу, на традиціях українського народу, його народній творчості, як зазначали відомі лінгводидакти Ф.І. Буслаєв, Б.Д. Грінченко, І. Огієнко, О. Потебня, С.Русова, І.І. Срезневський, К.Д. Ушинський.

Ключові слова: фольклорна поетика, народні традиції, рідномовне навчання, лінгводидактична спадщина.

У сучасних концепціях розвитку національної школи підкреслюється, що всі ланки освіти повинні приділяти увагу історії та традиціям українського народу, його народній творчості. Національний компонент змісту освіти має включати знання рідної мови та літератури, історії, традицій, ідеалів та особливостей рідної культури, усної народної творчості, знання про суспільний і державний устрій України. Без знання того, як розвивалася теорія і практика навчання та виховання підростаючих поколінь у минулому, неможливе вирішення важливих сучасних проблем, щоб іти в майбутнє, необхідно спиратися на минуле з метою творчого використання найбільш раціональних ідей, що пройшли перевірку часом, а також збагачення ними арсеналу педагогічних засобів сучасної школи. Зміст освіти і виховання тільки тоді буде успішним і спроможним творчо розкрити та розвинути індивідуальні здібності учнів, їхні інтелектуальні можливості і нахили, коли він співзвучний з багатовіковою культурою рідного народу. Віра й культура перетворюють народ на свідому націю, що глибші й більші вони, то національно свідоміший народ. Відомі лінгводидакти Ф.І. Буслаєв, Б.Д. Грінченко, І. Огієнко, О. Потебня, С.Русова, І.І. Срезневський, К.Д. Ушинський, вважали, що засадами у процесі відродження української національної культури є: відновлення навчання рідною мовою, забезпечення реалізації принципу природовідповідності; національне виховання та навчання має ґрунтуватися на вивченні культурної спадщини свого народу. У школах обов'язково має здійснюватися робота щодо вивчення традицій, традиційних ремесел, розвитку декоративно-прикладного мистецтва в рідному краї. Учені наголошували, що національне виховання – це система засобів, форм, прийомів навчально-виховної діяльності, що зумовлена реалізацією принципу національного виховання і спрямована на формування гармонійно розвинутої особистості, яка спроможна на засвоєння світоглядних, морально-етичних, естетичних, психо-етнографічних особливостей певної нації як основи пізнання загальнолюдського. Означене вимагає ефективного використання етнопедагогічних матеріалів відомих лінгводидактів Ф.І. Буслаєва, Б.Д. Грінченка, І. Огієнка, О. Потебні, С.Русової, І.І. Срезневського, К.Д. Ушинського на всіх рівнях освіти, що і виступає метою нашого дослідження.

Повного і цілісного аналізу спадщини видатних педагогів-просвітителів, лінгводидактів, Ф.І. Буслаєва, Б.Д. Грінченка, І. Огієнка, О. Потебні, С.Русової, І.І. Срезневського, К.Д. Ушинського, не існує. Ідеї рідномовного, народного навчання, теза методистів минулого щодо природного розвитку дітей знайшли подальший розвиток у теоріях сьогодення про структуру сучасного уроку, загальнометодичні та частковометодичні принципи вивчення рідної мови, різноманітні класифікації методів

навчання мови, практику навчання граматики і правопису, методику формування в учнів орфоепічних навичок (М.Т.Баранов, М.В.Бардаш, О.М.Біляєв, А.М.Богуш, А.А.Бударний, М.С.Вашуленко, Є.М.Дмитровський, М.І. Дорошенко, Г.П.Коваль, О.М.Лещенко, С.П.Лукач, В.І.Масальський, М.І.Махмутов, А.П.Медушевський, В.Я.Мельничайко, Н.П.Миронюк, І.С.Олійник, М.І.Пентилюк, Г.Р.Передрій, М.О.Пучковський, М.М.Разумовська, Л.П.Рожило, Д.І.Симоненко, М.М.Скаткін, В.О.Сухомлинський, В.Я.Теклюк, Л.О.Тростенцова, Л.П.Федоренко, Н.Г.Шкурятяна, О.М.Шпортенко й ін.). Широкому колу питань вивчення лінгводидактичних основ національно-мовного виховання учнів на традиціях української етнопедагогіки присвячені праці М.Стельмаховича, В.Кузя, Ю.Руденка, Т.Порайченко, В.Зелюк. Проблеми лінгводидактики глибоко розробляються у працях П.Ігнатенка, Є.Сявавко, Т.Мацейків, В.Кононенка, Б.Ступарика, А.Алексюка, В.Бондаря, О.Жиричука, Н.Кічук, Л.Мацько, О.Мороза, О.Савченко.

Простежити погляди професора-мовознавця І. Огієнка щодо використання в навчально-виховному процесі матеріалів про Україну, її природні багатства, національних героїв, поступ української нації, етнографічні особливості допомагають праці “Дохристиянські вірування українського народу”, “Навчаймо дітей своїх української мови”, “Книга нашого буття на чужині”. Вчений закликає прищеплювати учням любов до народного слова шляхом усіх видів і жанрів українського фольклору (казок, оповідань, пісень, прислів'їв, приказок, загадок, скоромовок) і творів художньої літератури. З.Тіменник вказує, що засобами фольклорного матеріалу, який доречно включався Іваном Огієнком до підручників, досягалося мимовільне навчання і виховання [9, с. 153]. Послугувався фольклорним матеріалом учений і в своїх мовознавчих дослідженнях, ілюструючи ним найрізноманітніші лексико-граматичні мовні явища, особливо ті, які вийшли з активного мовленнєвого вжитку (прийменникові синтаксичні одиниці, архаїчну дієслівну форму минулого часу – аорист, частки і т. ін.). Чимало фольклорного матеріалу подано в дослідженнях, наприклад, складні, коли йдеться про так звану “потрійну присудковість” [5, с. 194].

Майбутнє освіти Б. Грінченко вбачав у відродженні мережі шкіл для широких верств населення, навчально-виховний процес у яких ґрунтувався б на принципах народності виховання, етнізації змісту навчального матеріалу, засвоєнні духовної, культурної і мистецької спадщини українського та інших народів світу. Залучення дітей до вивчення українського фольклору, декоративно-прикладного та інших видів мистецтв, на думку Б. Грінченка, сприяє формуванню високої моральності, відчуття нерозривної єдності з рідною землею, любові до Вітчизни. Передусім Б. Грінченко ідею народності в суспільному вихованні вважав головною в педагогічній теорії видатного педагога К. Ушинського. Про значення національної культури і мови у формуванні особистості педагог багато дізнався з робіт вітчизняного вченого, філософа, лінгвіста О. Потебні. Спираючись на вчення О. Потебні про мову і світовідчуття, Б. Грінченко буде свої погляди на формування національного образу освіти і образу національної дійсності.

Завдання вчителя-словесника, на думку Івана Огієнка, полягає в тому, щоб призвичаювати учнів до практичної роботи над вивченням своєї мови. “Нехай записують у себе на селі говірку, нехай записують народні пісні, усякі приказки та перекази, апокрифи та легенди. Нехай записують, бо література народу – широченний лан, куди потрібно силу женців” – закликав учений [4, с. 22]. До дослідницької роботи щодо вивчення народних мовних джерел Іван Огієнко пропонував залучати, навіть, дітей молодшого шкільного віку. Зі сторінок “Граматики малої Лесі”, “Рідного писання” він звертається до своїх найменших учнів із таким завданням: “Розпитайте у своїх дідів, чи тепер так само балакають, як балакали за їх молодості? Запишіть всі нові слова, що про їх до війни нічого

не знали” [6, с. 4], “Дізнайтесь про походження прізвищ” [6, с. 62]. Отже, використання етнографічного матеріалу на уроці мови допоможе учням краще зрозуміти народні звичаї, обряди, повір'я, перекази, вірування, прилучить до народної мудрості.

Серед виховних впливів на дитину значну роль учитель Б. Грінченко надавав народним повчанням, традиціям, естетиці побуту і щоденній праці. Ці та інші засоби дозволяли виховувати учнів у дусі християнської моралі, прищеплювати повагу й шанобливе ставлення до праці та її результатів, формувати глибокі громадянські почуття. Сам Б. Грінченко виконав справді титанічну роботу в збагаченні культурного середовища як автор, видавець, редактор художньої, науково-популярної літератури для дітей, дослідник й пропагандист педагогічних знань, фольклорист, лексикограф, історик, перекладач літератури з багатьох мов народів світу і т.д.

Аналіз джерельної бази дає змогу констатувати, що феномен С.Русової як одного з творців національної педагогічної концепції постав на ґрунті тісного поєднання народнопедагогічного досвіду і наукової педагогічної теорії. Так, із глибокої обізнаності вченої з народними традиціями духовно-морального, трудового, культурно-естетичного характеру вирости і знайшли відображення у працях ідеї гуманного ставлення до дітей («Весна і діти», «Діточі малюнки», «1 листопада в українській гімназії в Ржевниці», «Теорія і практика дошкільного виховання»), визначальної ролі рідної мови у навчанні та вихованні («Дещо зо сучасної педагогіки. (Про психологічні і педагогічні заперечення двомовності)»), особливої навчально-виховної місії фольклору («Дещо про український моральний тип: Де шукати його зразків?», «Казки Божени Немцової», «Нові методи дошкільного виховання», «Роля жінки в дошкільному вихованні»).

Палко захищаючи ідею національної освіти, Б. Грінченко водночас послідовно виступав за культурні контакти між народами. Він перекладав українською мовою і зразки зарубіжної літератури, і то з метою, щоб люди могли познайомитись із життям інших народів. Як підкреслював педагог, «потрібно завжди і всюди показувати людям, що їх народ є тільки членом великої всесвітньої сім'ї, і з цією великою сім'єю й потрібно знайомити молодого читача, хоч, звичайно, не так детально, як зі своїм народом. Тут особливо цікавими будуть борці за благо людства: Д. Гарібальді, А. Лінкольн, Ф. Говард, Г. Галілей» [2]. У оповіданнях, байках, казках і перекладах різних авторів, які друкував Б. Грінченко, можна помітити прагнення відтворити реальності життя.

Кожний народ має незаперечне право на національну школу як засіб збереження і відтворення в молодих поколіннях національного менталітету, культури і мови. У протилежному випадку суспільство піддається духовній деградації і асиміляції. З погляду на просвітницько-педагогічні ідеї Ф.І. Буслаєва, Б. Грінченка, І. Огієнка, О. Потебні, С. Русової, І. Срезневського, К.Д. Ушинського, можна зауважити що, незважаючи на минуле сторіччя, ідеї національної освіти, мови, формування національної гідності та свідомості не тільки не стали менш актуальними, а набули нового, більш змістовного значення.

Проблеми національної освіти і виховання, розвитку української педагогічної культури, народної педагогіки, визначення мети, змісту й методів навчання і виховання досліджував відомий український письменник, історик, педагог Б. Грінченко у чисельних педагогічних працях («Яка тепер народна школа на Вкраїні», «На беспросветном пути» та ін. Вчений відстоював необхідність розвитку української національної школи, розробляв принципи та методи національного виховання. На основі аналізу історико-педагогічного досвіду різних країн педагог сформулював поняття про роль національної системи виховання. Він стверджував,

що для гармонійного розвитку особистості в рамках національної системи виховання, обов'язковою умовою є використання всього попереднього досвіду виховної практики, який втілює в собі національні традиції, етнографічні, історико-географічні особливості розвитку країни. Українська національна система виховання, як вважав Б. Грінченко, має своє підґрунтя, її джерела сягають в сиву давнину, коли наші пращури створили самобутню хліборобську цивілізацію. З глибин віків розвивалася сповнена краси і високої моралі народна творчість: пісенна, музична, танцювальна та інші. Багатогранна за змістом і формою народна творчість була для просвітителя могутнім джерелом поповнення методів, прийомів, ідей самобутнього національного виховання. Письменник вважав за доцільне також випуск народних творів – казок, пісень, які могли бути цікавими та корисними як дорослим, так і дітям.

Наукові уявлення про слово та образ зародились у О. Потебні на матеріалі досліджень народно-поетичної творчості. Ще в юні роки він почав збирати і записувати народні пісні, прислів'я, приказки. Саме захоплення фольклором визначило його дослідницький інтерес до етнографічних, міфологічних та історичних джерел образів і символів народної поезії, до аналізу етимології слова. Саме дослідження О.Потебнею етнографічних, історичних та міфологічних джерел визначило сутність його культурологічної парадигми щодо проблеми навчання рідної мови, на якій ґрунтується сучасна лінгводидактика. Особливо приваблювала його символіка слов'янських народних пісень. Розглядаючи образи-символи народних пісень, дослідник виходив з розуміння поетичної творчості як активного процесу. О.Потебня поставив питання про взаємовплив різних жанрів народної творчості. Його головним чином цікавили проблеми спільності мови і стилю у творах різних жанрів. Для доведення висунутих тверджень мовознавець звертався до етнографічних та історичних джерел, наголошуючи на тому, що “народна пісня становить матеріал для мовознавства, етнографії, історії, психології, та ін.” [8, с. 79]. Увага до екстралінгвістичних фактів, до історії культури, сфери, в якій існувало слово, до обряду та обрядової реальності, обрядових дій та предметів – була сильним аргументом наукового методу О.Потебні, що виробляла в ньому глибоку інтуїцію. О.Потебня філологічно обґрунтував та поглибив висунуті ще романтиками й широко підхоплені В.Белінським думки про те, що фольклор і загальнонародна мова – ґрунт, на якому зростає національна література й національна культура. Аналіз творів О.Потебні “Думка і мова”, “Про націоналізм”, “Пояснення малоросійських та споріднених пісень”, “Мова і народність” та інших показує, що основним теоретичним положенням педагогічної і лінгводидактичної концепції видатного вченого є принцип народності виховання, який дослідник розтлумачує через розуміння мови як компонента культури, духовного життя народу.

В історії педагогіки найвиразніше ідею народності виховання сформулювали К.Ушинський (“Рідне слово”, “Про народність у громадському вихованні”) та О.Духнович (“Народна педагогія в пользу училищ і учителей сельських”). Засновник наукової педагогіки К.Д. Ушинський зазначав, що “навчання дітей вітчизняної мови має три мети: по-перше, розвинути в дітях ту природжену здібність, яку називають даром слова; по-друге, ввести дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови; і, по-третє, домогтися засвоєння дітьми логіки цієї мови, тобто її граматичних законів у їх логічній системі” [3]. Великим досягненням його було формулювання ідеї народності у педагогіці, яку він подав як складову виховної системи. Ці думки викладені у статті «Про народність у громадському вихованні». Автор статті стверджує, що дуже важко позитивно впливати на вихованців, які мають природні негативні нахили у характері. Для того, щоб легше було їх здолати, педагогу слід залучити до виховного процесу

ту вроджену схильність, без якої не зустрічається жодна людина – це народність або любов до батьківщини. «Звертаючись до народності, виховання завжди знайде відповідь і допомогу в живому й сильному почутті людини, яке впливає багато сильніше за переконання, сприйняте тільки розумом, або за звичку, вкорінену страхом покарань... Виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої нема в найкращих системах, побудованих на абстрактивних ідеях або запозичених в іншого народу» [3]. К.Д. Ушинський вважав, що громадське виховання виступає для народу його сімейним вихованням, а це означає передачу від покоління до покоління рис історичного характеру народу засобами народності у педагогіці. Додавши до народності як першої основи громадського виховання ще дві – християнство і науку, автор статті сформулював, таким чином, головні принципи побудови сучасного йому європейського суспільства. За К. Д. Ушинським, кожен народ повинен спиратися на власну національну систему виховання, йдучи у руслі історичної народної спадщини і пробуджуючи громадську думку у справі виховання з метою підготовки корисних і діяльних членів суспільства.

Для науковців принцип народності – основне базове положення в теорії освіти. Тому корифеї вітчизняної педагогіки вимагали створення школи, яка була б доступна народові і відтворювала його інтереси. О.Потебня критикував не тільки чужомовну школу, а й будь-яку освіту, що ґрунтується на багатомовності. Дослідник переконував, що не чужих мов треба навчати дитину, а “вчити її розуму, вибравши для цього один інструмент – мову матері” [6, с. 138]. Звичай змушувати дітей вивчати одразу кілька мов, заведений у дворянських колах того часу, за переконанням мовознавця, – традиція шкідлива, бо “інакше із такого виховання не виходила б така величезна кількість дурнів”. Далі він пише про українців: “Країни, де зв’язок єдності мови розірваний, як Малоросія, певним чином самі приречені на загибель і принесуть загибель іншим. Це велике море горя” [6, с. 140]. Думки вченого щодо співвідношення мов у процесі їх вивчення, тобто погляд на проблему “одна мова – багатомовність” є надзвичайно актуальними в багатомовній Україні. Вони можуть слугувати одним із теоретичних положень у концептуальних і методичних матеріалах щодо вікового періоду навчання дітей іноземних мов.

Погляд на мову і фольклор як на життєзабезпечуючі чинники культурного розвитку людини, народу, нації все більше стверджувались у філологічній науці ХІХ століття. Визначні філологи – вчителі, попередники та сучасники О. Потебні найтіснішим способом пов’язували процеси розвитку мовлення з процесами формування народної самосвідомості. І.І. Срезневський був одним із тих, хто зрозумів можливість історизму в підході до мови і використав у вивченні слов’янських мов порівняльно-історичні принципи. У праці “Запорозькою старовиною” І.І.Срезневський використав порівняльно-історичні принципи, матеріали якої є скарбницею народного фольклору Запоріжжя і можуть бути використані як народознавчий матеріал при вивченні рідної мови, а також збагатити уявлення сучасної молоді про багатства рідної мови та історію свого народу. В працях Ф.І.Буслаєва, І.І.Срезневського можна знайти рекомендації та поради, що відповідають сутності нових аспектів навчання рідної мови, таких, як українознавчого (народознавчого), етнопедагогічного, етнолінгвістичного, культурологічного.

Для О.Потебні поняття “народність” визначається мовою, традиція народу міститься “переважно в мові”. Це твердження є основою поглядів мовознавця на народність і народ і виявляється у різних його працях. Дослідник розкрив ґенезу й етимологію, глибокі внутрішні аспекти ідеї народності виховання, пов’язавши її з мовою, яка є найважливішим засобом “перетворення початкових домовних елементів думки” [7, с. 163]. Народність є тим, чим один народ відрізняється від іншого [7, с. 51]. О.Потебня називає єдино правильною прикметою, за якою

вирізняється народ і водночас єдиною, нічим не замінною умовою існування народу – єдність мови [7, с.187].

Напрямок наукових інтересів О.Потебні – намагання докладно розглянути народну поезію, зрозуміти сутність її відношення до мови, до мислення, до духовного розвитку народу – спочатку дуже тісно зближувався із колом лінгвістичних та фольклористичних досліджень Ф.Буслаєва, який, як і І.Срезневський, розвивав на матеріалі слов'янських мов ідеї порівняльно-історичного мовознавства, стверджував, що зрозуміти сучасний стан мови без вивчення його історії, без порівняння його з історією інших мов неможливо.

О. Потебня вважав, що фольклорна поетика – явище по-своєму вельми динамічне й рухливе попри стійкість її деталей і форм. Ця поетика зазнає безперервної та істотної обробки, включаючись до літературних творів різних епох. Дослідник почав перекладати “Одіссею” українською мовою, широко залучаючи до цього народно-поетичні образи. Смерть не дала завершити цю величезну працю. Але й те, що встиг зробити науковець, дуже переконливо підтверджує його думки про широкі можливості розвитку і збагачення фольклорної основи в літературі.

Досить часто, висвітлюючи роль фольклору в сучасній літературі, мають на увазі здебільшого фольклор минулого і ніби забувають про те, що в мові народу живе безліч фольклорних образів, які цілком злободенні й виражають світогляд сучасної людини. Про безперервний розвиток фольклору свідчить дуже активне життя таких його сучасних жанрів, як крилате слово, прислів'я, приказка, частівка тощо. У цих жанрах однак широко зустрічається традиційна фольклорна поетика, відомі поетичні “ходи” якої оновлені й підкорені новим функціям. У казці закладено величезний естетичний потенціал, який виявляється в яскравому, романтичному зображенні казкового світу, ідеалізації позитивних героїв, обов'язковому щасливому кінці, в захопленості, що поєднується із повчальністю. Прислів'ями називають короткі, влучні, глибокі за силою думки народні вислови та судження про життєві явища, що вирізняються простотою та стислістю, логічною закінченістю, образною виразністю. Художня цінність прислів'їв – у їх яскравій виразності, різноманітності художніх засобів, особливій ритмічній організованості. У цих поетичних мініатюрах багато поезії та змісту. До прислів'їв у народному мовленні близькі приказки, основне призначення яких – надавати розмовному мовленню барвистості, емоційної виразності, образності. Яскравою за образним змістом та формою є загадка. Мову загадок, як і мову всіх фольклорних жанрів, вирізняє точність, барвистість, виразність. Для загадок характерний високий ступінь метафоричності, ритмічна пропорційність, гіперболізація зображення завдяки виділенню, укрупненню окремих ознак і якостей, одуховленню, уособленню неживого світу, яке надає загадці особливої поетичності.

Усі жанри фольклору є доступними і зрозумілими всім, хто навчається від дошкілля до вищої школи. Найдавніші джерела фольклорної поетики можуть проникати до сучасної літератури не лише із записаних колись зразків народної творчості, а й набагато інтенсивніше вливатись у неї через мову, через живий струмінь сучасного фольклору. Фундаментально досліджуючи історію мови та народної поезії, мовознавець показав, як багато фольклорних образів продовжує жити в мові навіть тоді, коли їх походження зовсім забуте. Ставлення до сучасної літературної мови як до носія і невичерпного джерела фольклорної поетики могло б багато дати для вивчення фольклору в слов'янських літературах. Цілком зрозуміло, що це можливо лише за умови обов'язкової уваги до витоків сучасної художньої мови, до сучасної народно-поетичної творчості, що активно живе. Отже, думка Ф. Буслаєва, Б. Грінченка, І. Огієнка, О. Потебні, С. Русової, І. Срезневського, К.Д. Ушинського, про те, що в мові містяться традиції народу і фольклор є могутнім засобом національного виховання, плідна і завжди буде зберігати свою актуальність. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні історичного досвіду інших педагогів-лінгводидактів цього періоду.

Список використаних джерел

1. Біла О.М. Реалізація «рідномовних обов'язків» Івана Огієнка в позакласній роботі з учнями 5-7 класів. – Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / О.М. Біла. – Одеса, 2002. – 253 с.
2. Гринченко Б. К вопросу о журнале для детского чтения / Б. Гринченко // Земский сборник Черниговской губернии, 1895, №№ 4 – 5. – С.34-49.
3. Кардаш І.М. Питання етнолінгвістики у спадщині О.О.Потебні та К.Д.Ушинського: IV всеукр. наук.-практ. читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К.Д.Ушинського (Одеса, 16-17 травня 2006 року). – Одеса, 2006. – С.22-24.
4. Огієнко І. Рідна мова в українській школі. / Іван Огієнко. – К. : вид-во Є.Черепівського, 1917. – 32 с.
5. Огієнко І. Українська граматики. Ч. 2 : Основи українського правопису: підручник для 2-го і 3-го року навчання. / Іван Огієнко. – К. : друкарня Є.Черепівського, 1918. – 128 с.
6. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А.Потебня. – К. : СИНТО, 1993. – 191 с.
7. Потебня А.А. О мифическом значении некоторых обрядов и поверий / А.А.Потебня. – М., 1865. – 238 с.
8. Русова С. Мої спомини / Софія Русова. – Київ : Освіта, 1996. – 224 с.
9. Тіменник З. Іван Огієнко (Митрополит Іларіон): 1882 – 1972 : життєписно-бібліографічний нарис. / З.Тіменник. – Львів : наук. тов-во імені Т.Шевченка у Львові, 1997. – 227 с.

It is well-proven in the article, that principles in the process of revival of the Ukrainian national culture and education is: proceeding in studies the mother tongue, national education and studies, must be based on the study of cultural legacy of the people, on traditions of the Ukrainian people, him to folk creation, as marked known lingvodidakti of F. Buslaev, B.D. Grinchenko, I. Ogienko, O. Potebnya, S. Rusova, I.I. Sreznevskiy, K.D. Ushinskiy.

Key words: folk-lore poetics, folk traditions, studies the mother tongue, didaktichna inheritance.

УДК 371.314.6:81'243

Полонська Т. К.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються теоретичні основи проектної методики як інноваційної педагогічної технології; показано її переваги над іншими методами навчання; доведено ефективність використання методу проектів при навчанні іноземної мови учнів профільної школи.

Ключові слова: метод проектів, проектна методика, педагогічна технологія, профільна школа, навчання іноземної мови.

Постановка проблеми. Сьогодні метод проектів вважають одним із найперспективніших методів навчання у старшій школі, оскільки він створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує їхню мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, залучає кожного школяра до активного пізнавального процесу, формує в них навички пошуково-дослідницької діяльності. В основі методу проектів (проектної методики) лежить креативність, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі та самостійно конструювати свої знання. Окрім того, метод проектів сприяє розвитку спостережливості, прагненню знаходити відповіді на поставлені запитання і перевіряти їх правильність, аналізуючи

© Полонська Т. К., 2011

інформацію, проводячи експерименти та дослідження. Саме в процесі проектної діяльності старшокласники набувають певного досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя.

У профільному навчанні проектування слід розглядати як основний вид творчо-пізнавальної діяльності школярів. Використовуючи проектування як метод пізнання, учні приходять до переосмислення ролі знань у соціальній практиці. Реальність роботи над проектом, а головне рефлексивна оцінка результатів, що плануються й досягаються, допомагають їм усвідомити, що знання – це не стільки самоціль, скільки необхідний засіб для забезпечення здатності школяра грамотно вибудувувати свої життєві стратегії, приймати рішення, адаптуватися в соціумі та самореалізовуватися як особистість.

Аналіз останніх досліджень. Вітчизняними і зарубіжними дослідниками показані великі можливості та переваги методу проектів у досягненні якісно нового рівня навчання та виховання учнів і студентів (Є.М. Бахтіярова, Т.Є. Бацаєва, В.К. Борисов, Т.В. Ворошилова, В.В. Гузеєв, Н.М. Коваль, А.В. Курова, О.М. Моїсеєва, В.А. Ницета, А.П. Олійник, Н.Ю. Пахомова, С.С. Петровський, Ю.А. Романенко, Т.Є. Сахарова, І.Ю. Соловійова, Т.Ю. Тамбовкіна, S. Haines, D. Fried-Booth, M. Wicks та ін.), у тому числі при навчанні іноземної мови (Е.Г. Арванітопуло, Є.М. Борисова, М.Ю. Бухаркіна, А.А. Василенко, Л.П. Голованчук, С.Є. Гридюшко, Н.М. Душкова, В.В.Копилова, А.П. Кузнецова, Д.С. Мацько, Л.І. Палаєва, В.О. Післявоз, Є.С. Полат, В.В. Сафонова, І.А. Сокол, І.П. Федорова, S. Burwood, H. Dunford, D. Phillips, D. Reinhard, R. Ribe, J. Taylor, N. Vidal, K. Wilson та ін.). Серед останніх наукових робіт із зазначеної проблеми цікавим, на нашу думку, є дослідження Е.Г. Арванітопуло, в якому автор обґрунтовує методику навчання англійської мови на основі проекту як одиниці навчального процесу в 10-му класі ліцею [1]. Заслуговує на увагу також дослідження Н.М. Душкової, присвячене методиці навчання творчого монологічного висловлювання англійською мовою учнів старших класів із використанням методу проектів [5].

Аналіз опрацьованих джерел показав доцільність та ефективність використання методу проектів як інтегрованого компонента структурованої системи освіти, зокрема, при навчанні іноземної мови (ІМ) у старшій школі. Проте поза увагою дослідників залишилися питання організації навчання іноземної мови учнів профільної школи на основі проекту як одного з інтерактивних і креативних методів навчання. Окрім того, результати зазначених вище досліджень, а також наш власний досвід показали, що на сучасному етапі навчання ІМ в загальноосвітніх навчальних закладах основними причинами неповного використання потенціалу проектної методики є: 1) недостатня теоретична розробленість цієї проблеми у вітчизняній методиці; 2) неточне розуміння сутності проектної методики самими педагогами, а отже, і некоректне її використання в навчанні ІМ; 3) відсутність вітчизняних підручників на основі проектної методики навчання ІМ.

Мета статті – розглянути теоретичні основи проектної методики в навчальному процесі, показати її переваги над іншими педагогічними технологіями та довести ефективність використання методу проектів при навчанні ІМ учнів профільної школи.

Проектна діяльність виступає важливим компонентом системи продуктивної освіти і являє собою нестандартний, нетрадиційний спосіб організації освітніх процесів через активні способи дій (планування, прогнозування, аналіз, ситуація), спрямованих на реалізацію особистісно орієнтованого підходу. Проектна методика, як нова педагогічна технологія, відображає основні принципи гуманістичного підходу в освіті, що полягають в особливій увазі до особистості школяра, а також в орієнтації на свідомий розвиток його критичного мислення. Проектну методику

вважають альтернативною до традиційного підходу в освіті, який полягає переважно в засвоєнні готових знань та їх відтворенні.

Термін «метод проектів» по-різному трактується його дослідниками. Так, наприклад, за визначенням українського вченого С.У. Гончаренка, метод проектів – це «організація навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів» [3, с. 205] Велика сучасна енциклопедія з педагогіки визначає метод проектів дещо ширше: «метод проектів – система навчання, в якій знання й уміння учні здобувають у процесі планування та виконання практичних завдань – проектів, що постійно ускладнюються» [7, с. 304]. Але найбільш ємним, на наш погляд, є тлумачення автора досліджень із навчання ІМ, у тому числі за допомогою методу проектів, Є.С. Полат. На її думку, метод проектів «передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити ту або іншу проблему в результаті самостійних дій учнів і припускають презентацію цих результатів. Якщо говорити про метод проектів як про педагогічну технологію, то ця технологія передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю» [6, с. 58].

Слід зазначити, що в сучасних дослідженнях із методики навчання ІМ термін «метод проектів» або «проектна методика» вживається в декількох значеннях: проектувальна діяльність (І.О. Зимня, Т.Є. Сахарова); одиниця навчального процесу (Е.Г. Арванітопуло); інструмент розвитку самостійності старшокласників (Н.Г. Чанілова); 3) особлива форма організації комунікативно-пізнавальної діяльності (А.Є. Капаєва) тощо.

Сьогодні метод проектів – це спосіб організації самостійної діяльності учнів, який інтегрує проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, дослідницькі, пошукові та інші методики. Метод проектів розвиває креативність, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі та самостійно конструювати свої знання. Уміння, що напрацьовуються школярем у процесі проектування, формують ключові компетенції учня: трудові, комунікативні та соціальні. При виконанні проекту приділяється велика увага дослідній і творчій самостійній діяльності учня, структурованості змістовної частини роботи.

Застосування проектної методики є найрезультативнішим у профільній освіті, оскільки сутність цієї методики відповідає основним психолого-педагогічним особливостям старшокласника, його мотивам та потребам і дозволяє найповніше розкрити його особистість. Це, перш за все, обумовлено: 1) проблемним характером проектної діяльності, її інтерактивністю: в основі проектної методики лежить практично та теоретично значуща проблема, пов'язана з реальним життям, вирішення якої вимагає від учасників знань не лише певного одного навчального предмета, але й інших; 2) автономним характером проектної діяльності: проектна методика передбачає усунення прямої залежності учня від вчителя шляхом самоорганізації та можливості прояву власної ініціативи в процесі активно-пізнавальної розумової діяльності.

Основна мета навчання ІМ полягає у формуванні комунікативної компетенції, що передбачає не лише практичне володіння цією мовою, а й уміння працювати з інформацією: друкованою, звуковою на різних носіях, тобто володіння вміннями критичного та творчого мислення. Відповідно, йдеться про певну організацію змісту навчання і пізнавальної діяльності учнів, яка б полегшувала оволодіння знаннями, активізувала процес їх засвоєння, навчала прийомів самостійної роботи з навчальним матеріалом та інформацією, сприяла формуванню інформаційної і комунікативної компетенцій. Для реалізації цілей сучасної системи освіти світова педагогіка взяла орієнтир на особистісно орієнтований підхід. Поряд з такими методами як навчання у співпраці, дискусії, рольові ігри проблемної спрямованості, Портфоліо учня, метод

проектів найповніше відображає основні принципи особистісно орієнтованого підходу, що базується на принципах гуманістичного спрямування в педагогіці та психології. За самою своєю суттю метод проектів передбачає необхідність диференціації навчання, орієнтацію на особистість учня, його потреби і можливості, базується на принципах співробітництва та включення школярів до активних видів діяльності. Використання методу проектів при навчанні ІМ дозволяє учням використовувати цю мову як засіб пізнання, спосіб висловлення власних думок, а також сприйняття й осмислення думок інших людей. Це найбільш дієвий спосіб переключити увагу учнів із форми висловлювання на зміст і включитися в пізнання довкілля засобами ІМ, розширюючи тим самим сферу дії соціокультурної компетенції.

При вивченні іноземної мови проектна робота необхідна для усвідомлення учнем того, що ця мова є не лише метою, а й засобом для подальшої освіти. Проект – це засіб навчання і контролю при проведенні елективних курсів з іноземної мови, котрий дає можливість: 1) включити учнів в дослідницьку роботу; 2) індивідуалізувати процес навчання; 3) варіювати ступінь автономності школярів відповідно до їхніх потреб; 4) організувати гнучкий контроль за діяльністю учнів і стимулювати розвиток рефлексії; 5) удосконалювати комунікативну компетенцію; 6) використовувати сучасні технології; 7) інтегрувати знання з різних галузей; 8) розвинути одержані вміння та навички.

Метод проектів передбачає використання різноманітних методів і засобів навчання конкретного предмета та необхідність інтегрування знань і вмінь із різних галузей. Результатом виконання проектної роботи є конкретний продукт: якщо перед учнем була поставлена теоретична проблема, її вирішення має бути оформлено у вигляді інформаційного продукту, якщо чисто практична – конкретного продукту, готового до використання. При цьому встановлено, що метод проектів дозволяє з найменшими ресурсними затратами створити умови діяльності, максимально наближені до реальних.

У навчанні іноземної мови при структуруванні проекту зберігаються загальні дидактичні підходи:

1. Цілеполягання (визначення теми, проблеми, гіпотез, цілей проекту).
2. Планування (визначення методів дослідження, джерел інформації, критеріїв оцінки).
3. Дослідження (збір інформації, вирішення проміжних завдань).
4. Презентація (захист та опонування) та оцінка результатів (якісна оцінка виконаної роботи).

До основних принципів проектної роботи на уроках іноземної мови, на думку Т.В. Душеїної, варто віднести: варіативність, вирішення проблеми, когнітивний підхід до граматики, учіння із захопленням, особистісний фактор, адаптація завдань [4].

Проектна діяльність включає такі етапи: розроблення проектного задуму (аналіз ситуації, аналіз проблеми, цілеполягання, планування); реалізацію проектного задуму (виконання запланованих дій); оцінку результатів проекту.

Оскільки метод проектів – це педагогічна технологія, тому він вимагає дотримання логіки і принципів проектної діяльності. Роботу над проектом можна розбити на п'ять етапів, які відповідають етапам продуктивної діяльності: 1) проблемна ситуація; 2) проблема, що міститься в ній і усвідомлена людиною; 3) пошук способів вирішення проблеми; 4) вирішення проблеми; 5) оцінка зробленого.

Відомий російський учений-методист І.Л. Бім вважає метод проектів найбільш адекватною технологією профільного навчання. На її думку, етапи реалізації проекту мають такий вигляд: постановка проблеми → визначення шляхів її вирішення і характеру особистої участі кожного в цьому → пошук необхідної інформації → її організація/оформлення з метою пред'явлення іншим учасникам

проекту → її колективне обговорення – корекція, пошук додаткової інформації → оформлення кінцевого продукту (реферат, доповідь, колаж тощо) → підготовка виставки, конференції тощо → презентація продукту із запрошенням гостей (учнів інших класів/шкіл, учителів тощо) [2, с. 12].

Найповнішу класифікацію проектів у вітчизняній педагогіці, яку можна застосовувати при викладанні в школі будь-якого навчального предмета, запропонувала одна з найвідоміших сучасних дослідниць навчальних проектів Є.С. Полат. У цій класифікації за декількома критеріями виділено такі різновиди проектів:

1. *За домінуючим у проекті методом (або видом) діяльності*: дослідницькі, творчі, рольово-ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані.
2. *За ознакою предметно-змістовної галузі*: монопроекти (у межах одного навчального предмета) і міжпредметні проекти (у межах двох-трьох предметів, як правило, у позаурочний час).
3. *За характером координації*: із відкритою, явною координацією та із прихованою координацією (головним чином, телекомунікаційні проекти).
4. *За характером контактів*: внутрішні, або регіональні (тобто, у межах однієї країни) і міжнародні.
5. *За кількістю учасників проекту*: особистісні (між двома партнерами з різних шкіл, регіонів, країн); парні (між парами учасників); групові (між групами учасників).
6. *За тривалістю проекту*: короткотермінові (для вирішення невеликої проблеми або частини великої проблеми), середньої тривалості (від тижня до місяця), довготермінові (від місяця до кількох місяців) [8].

Єдиної точки зору на те, як має бути організована робота над проектом – індивідуально чи в групі, не існує. Так, система «Міжнародний бакалаврат» (International Baccalaureate) допускає лише персональні проекти. І, навпаки, Є.С. Полат вважає, що метод проектів ефективний лише в груповій діяльності.

Метод проектів дозволяє створювати на заняттях з іноземної мови дослідницьку творчу атмосферу, де кожен учень має бути залученим до активного творчого пізнавального процесу на основі методики співпраці. Саме ця технологія в найбільшій мірі спрямована на розвиток особистості школярів, їхньої самостійності та творчості. Вона (технологія) дозволяє поєднувати всі режими роботи: індивідуальний, парний, груповий, колективний. Метод проектів сприяє активізації всіх сфер особистості школяра: інтелектуальної, емоційної, практичної діяльності, а також дозволяє підвищити продуктивність навчання, його практичну спрямованість. Проектна діяльність може бути реалізована як стосовно загальнокультурної тематики, так і щодо профільної. При цьому значне місце займає пошук школярами додаткової інформації, у тому числі орієнтованої на обраний профіль: це можуть бути науково-популярні тексти із зарубіжних джерел (газет, журналів, енциклопедичних словників, довідників тощо).

Опрацювання інформації з метою презентації передбачає її узагальнення і розвиток таких творчих умінь, як уміння подати відібрану інформацію у вигляді таблиць, схем, малюнків/фотографій тощо. Таким чином, проектна діяльність включає елементи дослідницької та естетичної діяльності. Усе це має здійснюватися в рамках профільного курсу і розширюватися за рахунок елективних курсів.

При виконанні проекту групи учнів доцільно формувати з урахуванням психологічної сумісності, при цьому в кожній групі має бути як сильний школяр, так і середній, і слабкий. Група обирає одне завдання, але при його виконанні відбувається розподіл ролей. Кожен учень отримує самостійну ділянку роботи в проекті. Від активності та успіху кожного школяра залежить успіх усього проекту, що має слугувати великим стимулом до активного засвоєння знань. Оволодіваючи культурою виконання проектних

завдань, старшокласник привчається творчо мислити, самостійно планувати свої дії, прогнозувати можливі варіанти вирішення завдань, що постають перед ним, реалізовувати засвоєні ним засоби і способи роботи. Працюючи над проектом, школярі вчаться працювати в «команді», відповідально ставитися до виконання своєї частки роботи, оцінювати результати своєї праці та праці своїх ровесників.

При використанні методу проектів змінюється і роль учителя: вона відрізняється на різних етапах проектування. Педагог виступає у ролі консультанта, помічника, спостерігача, джерела інформації, координатора. Головним завданням учителя, на наш погляд, є передача способів роботи, а не конкретних знань, тобто акцент робиться не на викладанні, а на учінні. Іншими словами, проектна діяльність передбачає виконання вчителем лише функцій управління та корекції діяльності учнів. Школярі самі ставлять перед собою завдання і вирішують їх, здійснюють контроль своїх дій та оцінку свого результату, самі визначають свій індивідуальний освітній шлях. Для передачі способів роботи вчитель має розробити алгоритми для вирішення таких типових завдань, як виділення проблеми, пошук підходу до вирішення поставлених завдань, робота з джерелами інформації, критичний аналіз тексту, опис результатів діяльності.

Важливим моментом у роботі є створення проблемних ситуацій. Із цією метою можна використовувати різні методичні прийоми, а саме:

- допомагати школярам виявляти протиріччя і пропонувати знаходити способи їх вирішення;
- пропонувати учням різні точки зору на одну й ту ж проблему;
- пропонувати школярам розглядати явища з різних позицій, наприклад, із точки зору політика, юриста, журналіста, лінгвіста тощо);
- спонукати учнів робити порівняння, узагальнення, висновки із ситуації.

На всіх етапах занять з елективного курсу вчитель має ініціювати самостійну пошукову, творчу діяльність старшокласників щодо визначення проблеми та пошуку шляхів її вирішення.

Паралельне вивчення двох іноземних мов на основі методу проектів сприяє реалізації порівняльного підходу: вирішуючи одну і ту ж проблему засобами, наприклад, англійської та французької (чи іншої) мов, учні мають можливість порівнювати мовні явища цих мов (у лексиці, граматиці, фонетиці), знаходити аналогії, робити власні висновки на основі спостережень. Зокрема, наявність подібних лінгвістичних явищ в мовах, що вивчаються, полегшують і прискорюють процес їх засвоєння, сприяють зростанню білінгвальної компетенції, розвитку мовної особистості школяра, високої його вмотивованості.

Із використанням інформаційних технологій і мережі Інтернет з'являються нові можливості. Однією з них є Інтернет-проект. Участь в Інтернет-проектах дає не лише додаткові вміння й навички учням старших класів, але й стимулює інтерес до вивчення іноземної мови. У рамках Інтернет-проекту школярі також мають можливість застосувати вже отримані знання з країнознавства, історії, іноземної мови при спілкуванні з носіями мови, що, безсумнівно, розвиває лінгвокультурологічну компетенцію.

Таким чином, проектна методика є новою педагогічною технологією навчання іноземної мови в профільній школі, що співвідноситься з основними завданнями сучасної шкільної освіти. Метод проектів знаходить все більше застосування при навчанні учнів іноземної мови, що зумовлено її характерними особливостями, а саме: а) проектна методика спрямована на реалізацію особистісного потенціалу учня в процесі іншомовної діяльності, де мають місце суб'єктно-суб'єктні відносини вчителя й учнів із домінуючою консультативно-координуючою функцією педагога; б) проектна методика передбачає оволодіння комунікативною компетенцією за умови особистісно орієнтованого підходу в навчанні, що сприяє вдосконаленню іншомовної комунікативної та міжкультурної компетенції школярів

у цілому. Доцільність використання проектної методики в профільній школі пояснюється тим, що її сутність відповідає основним психологічним особливостям старшокласників, їхнім мотивам і потребам та дозволяє найповніше розкрити особистість учня. Проектна методика характеризується високою комунікативністю, активним включенням школярів у навчальну діяльність, прийняттям особистої відповідальності за успіхи в навчанні.

Список використаних джерел

1. Арванітопуло Е.Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Г. Арванітопуло. – К., 2006. – 24 с.
2. Бим И.Л. К проблеме профильного обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 6. – С. 8–14.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
4. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка / Т.В. Душеина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 38–42.
5. Душкова Н. Н. Обучение творческому монологическому высказыванию учащихся старших классов средней общеобразовательной школы с использованием метода проектов: на материале английского языка: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Н. Душкова. – М., 2009. – 24 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров // Под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 1999. – 224 с.
7. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Соврем. слово», 2005. – 720 с.
8. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–11. – № 3. – С. 3–9.

The article deals with theoretical foundations of project methodology as an innovative educational technology; its advantages over other methods of teaching are shown; the effectiveness of project method in foreign language teaching by the pupils of profile school is proved.

Key words: *method of project, project methodology, educational technology, profile school, foreign language teaching.*

УДК 378.016:811.161.2

Терещенко Я. А., Сушко З. М., Біла А. В.

КОСМОЛОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ У ВИВЧЕННІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто питання співвідношення космологічної картини як міфологічної інформації про утворення і влаштування всесвіту з мовною картиною у німецькій фразеології. Здійснено аналіз космологічної картини світу; продемонстровано важливість сфери космологічного серед інших форм міфопоетичного мислення.

Ключові слова: *мовна картина світу, космогонічні і космологічні уявлення людини, міфологія, Всесвіт, фразеологізм, макро- і мікрокосмос, концепція.*

У наукових працях останнього десятиліття досить популярною та актуальною стала теорія картини світу. Ця теорія має різні аспекти дослідження. Оскільки
© Терещенко Я. А., Сушко З. М., Біла А. В., 2011

засобом зберігання й використання знань є не лише мова, науковці розрізняють концептуальну та мовну картини світу. Вивчення мовної картини світу останніх десятиліть орієнтується на розумінні семантики мовної одиниці у межах побутової картини світу, яка об'єктивує насамперед реальну дійсність, актуальний світ. Картина світу складна і багатоманітна, водночас традиційна та мінлива, тому може бути представлена декількома моделями, однією з яких є міфопоетична модель світу, де знак і денонант її мовного коду нечітко розмежовані. Упродовж XIX-XX ст. відбуваються пошуки глибинних зв'язків мови та міфу, виявляються їхня подібність і відмінність. Міфотворчість і мовна картина світу є нерозривно пов'язаними. Учені акцентують увагу на принциповій словесності міфу та його текстотворчому потенціалі. [1;2;3;4].

Взаємозв'язок концептуальної, зокрема міфологічної та мовної картин світу, спричинила потребу розгляду питання про співвідношення космологічної картини як міфологічної інформації про утворення й улаштування Всесвіту з мовною у німецькій фразеології.

Виявлення співвідношення космологічної картини з мовною у німецькій фразеології є актуальною проблемою сучасної лінгвістики, адже це дає змогу встановити кодування у мові найдавніших космогонічних і космологічних уявлень людини, простежити зв'язки фразеологічної системи німецької мови з внутрішнім досвідом суспільства.

Розвиток перших картин світу спостерігався ще в давніх міфологічних системах. Загалом міфологія являє собою цілий комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних міфів, які за допомогою численних кодів відображають різні аспекти світу, його народження, динаміку і структуру. Фундамент міфології складають космогонічні й космологічні міфи. Питання про улаштування Всесвіту невіддільне від питання про його походження. Людину в усі часи турбувало, звідки з'явився світ і які основні етапи його становлення. Починаючи з найдавніших часів, вона намагалася осмислити світ як ціле, створювала у своїй уяві повну впорядковану систему явищ, об'єктів, їх причин, тобто створювала певну «картину світу». Такі ідеї називаються космогонією (вчення про походження і розвиток Всесвіту) та космологією (наука про будову Всесвіту).

Сфера космологічного для міфопоетичної свідомості дуже широка, оскільки вона ототожнює природу (макрокосм) і людину (мікрокосм): людина створена з елементів світовлаштування або, навпаки, – всесвіт походить із тіла першолюдини. Міфологічне мислення характеризується тим, що воно дає безпосереднє кодування інформації через прийнятну знакову традицію у певному соціальному утворенні. Таке кодування зумовлене найдавнішими міфологічними, зокрема космологічними уявленнями людини, і побудоване на співвідношенні подібних або «псевдоподібних» предметів, об'єктів або явищ. Основою такого співвідношення є уявлення найдавніших космологій про взаємозв'язки всього у світі. Космологічні уявлення концентруються насамперед навколо актуального стану всесвіту: структура світу – набір, зв'язок і функції його частин, іноді – їх кількісні параметри (синхронічний аспект опису космосу). Поруч з такою антропоморфною моделлю наявні сліди зооморфної, особливо теріоморфної моделі, здебільшого не для космосу в цілому, а для землі: земля – це гігантська лосиця, земля створена з панциру черепахи або голови змії, підтримується змією, рибою, биком, слоном, китами тощо. [5, с. 147].

Космологічний міф пронизував усі аспекти міфології. З одного боку, в ньому поєднувався зміст астральних, культурних та інших міфів, утворюючи єдине уявлення людини про світ, єдину його схему. З іншого боку, космологічний міф існував на всіх 3 рівнях міфологічної структури – на рівнях ритуалу, розповіді, міфологеми. У космологічному міфі найвиразніше відображаються загальнокультурні функції міфології. Орієнтування на глибоку єдність людини і універсаму, переплетіння

космологічного та антропоморфного кодів знаходять своє відображення у різних моделях світу, які можна описувати за допомогою мови і за принципом мови. В. Топоров подає свою думку про тісний зв'язок космогонії, мови і культури, визначаючи, що «космогонія є найбільш сприятливою сферою взаємодії мови і культури» [6, с. 252].

Оскільки космогонічні міфи та космологічні уявлення складають фундамент будь-якої міфології та займають особливе місце серед інших форм міфопоетичного світобачення, можна говорити про існування міфологічної картини створення та упорядкування світу, інакше космологічної картини світу та її тісний взаємозв'язок із мовною. Адже мова виступає шляхом, яким можна проникнути не лише в сучасну ментальність нації, але побачити світ давніх людей, їхні знання та переконання, адже мова, створена людиною, є частиною її історії. Згідно із твердженням одного із засновників когнітивної науки Г. Хармана: «Мова є основною темою в когнітивній науці. Часто це відбувається тому, що мова відображає пізнання, виступає як основний засіб вираження думки, тому вивчення мови – це непряме вивчення пізнання» [7, с. 240].

Як один із засобів відображення мовної картини світу, фразеологія правильно вважається дзеркалом життя народу, вона особливо наочно відображає історію матеріальної культури і політичного життя свого носія, розвиток його світогляду й уявлень, особливості формування психологічного складу, формування мовної картини світу тощо. У законах фразеології здійснюється важлива відображальна властивість мови. У народній фразеології відбивається не лише узагальнення широкого досвіду народу, а й соціальні відносини певних історичних періодів. Існує загально визнана думка про те, що фразеологічний склад є найбільш прозорим для втілення лінгвістичними засобами життєвих понять, оскільки у внутрішній формі фразеологічної одиниці знаходять своє відображення характерологічні риси світобачення. Поява багатьох фразеологічних одиниць відбувається за принципом: історія – міф – мова – ФО. Причому першочерговий зміст таких фразеологічних одиниць втрачається або інтерпретується. Так, існує деяка ситуація, що відповідає «буквальному» значенню сталого виразу. За нею закріплюється зміст, який через деякий час переосмислюється, тобто формується образ фразеологічної одиниці на основі первинних значень слів у прототиповій ситуації. Саме ці первинні слова залишають в образі своє значення. Проте, так чи інакше, ФО непрямо відображають погляди народу, їх менталітет та ідеологію епохи, в якій вони виникли. Експлікація культурно-національного значення фразеологізму досягається на основі рефлексивного – несвідомого або свідомого – співвіднесення цього живого значення з «кодами» культури, які відомі мовцеві [3, с. 215].

Таким чином, одним із шляхів пізнання національних образів світу, Космо-Психо-Логоса народу – вивчення семантики і внутрішньої форми мовних одиниць, що дозволяє лінгвістові через усвідомлення смислових і ціннісних орієнтацій, зафіксованих у мові, встановити особливості світорозуміння того чи іншого народу і реконструювати культурні архетипи, під якими розуміються архаїчні культурні первообрази, уявлення-символи про людину, її місце у світі й суспільстві, які зберегли своє значення і в нормативно-ціннісному просторі сучасної культури. І надзвичайно великі можливості у цьому плані представляють фразеологічні вирази – мовні одиниці, які прямо або опосередковано несуть у собі культурну інформацію про світ, зокрема його створення.

Фразеологічні одиниці як важливий елемент мовної картини світу відображають спосіб членування і класифікацій реальності, системи цінностей мовного суспільства. Національний образ світу виявляється як система взаємних відповідностей. Параметри тут можна взяти цілком різні: наявність, відсутність або перевага у фразеологізмах будь-якої мови яких-небудь із 4 стихій (земля, вогонь, повітря, вода), контекст,

у якому вони вживаються, прив'язування почуттів, емоцій, особистісних якостей до органів людського тіла, розподіл по вертикалі верх-низ або по горизонталі тощо. Російський лінгвіст О. Потебня [6, с. 52] зазначав, що у мові залишився виразний слід «порівняння душевних порухів із вогнем, повітрям, водою...». Н. Арутюнова [4, с. 85-102] зазначає, що велика кількість метафоричних словосполучень, у яких відображені почуття, проявляють зв'язок між стихіями – першоелементами Всесвіту. Так, наприклад, виходячи з цілого ряду фразеологізмів зі словом «нім. *das Wasser* – укр. *вода*»: нім. *j-m steigt das Wasser zum Hals* – укр. *чиє-небудь становище стає критичним, небезпечним; букв. вода підступає кому-небудь до самого горла* *etw. füllt ins Wasser* – укр. *що-небудь розвалюється, провалюється* [7, с. 609].

Образність, що закріплена у загадках і відгадках космогонічної міфології, зумовила створення майже універсальної у мовах світу серії фразеологізмів: назви частин людського тіла розвинули здатність позначити частину всесвіту, про таке «олюднення» простору всесвіту говорять відомі приклади: нім. – *die Welt auf den Kopf stellen* – укр. *все в світі повернути верх дном*; нім. *an den den Brüsten der Natur* – укр. *на лоні природи*.

У мові, зокрема у ФО, донині збереглися сліди зооморфної моделі світо влаштування, що колись була створена людством. Тварини займали особливе місце у світобаченні людей минулого і, відповідно, не могли відігравати першочергової ролі у їхніх поглядах на всесвіт. Надзвичайно поширеними є легенди, на основі яких будова світу уявляється як одна або декілька велетенських риб, що плавають у світових водах. Крім риби, у цій функції часто виступають інші тварини, що також тісно пов'язані з водою, зокрема черепахи, жаби, змії. Уявлення про всесвіт у вигляді тварини потерпіли трансформацію і в деякому іншому, більш складному вигляді простежуються в міфології і фольклорі багатьох народів. Небесні птахи і земні тварини уособлюють різні космічні рівні всесвіту, її полюси – верх і низ, добро і зло, життя і смерть. Усі тварини співвідносяться з космічним конфліктом добра і зла. Ці уявлення відбилися у фразеології мови. Так, змії вважався уособленням зла, небезпеки для людини. На основі таких вірувань виникли ФО нім. *eine falsche Schlange* – укр. *підступна жінка*; нім. *sich winden wie eine Schlange* – укр. *звивається мов змія*. Рухливість змії, в'юна, черв'яка, що звиваються, ще з античності використовувалась як картина негативної риси характеру.

Кінь уособлював сутінки хтонічного світу, він вважався народженням ночі. Співвідносячись з вогнем, кінь символізує водночас життя і смерть [6, с. 105]: нім. *da schaut der Pferdefuß hervor* – укр. *тут якась чортівня, тут замішаний сам диявол*; нім. *den Pferdefuß wittern* – укр. *відчувати щось недобре* [6, с. 437].

З нечистим та відьмою часто ототожнювали кішку, яка була символом чаклунства і зла: нім. *da ist die schwarze Katze zwischen gekommen* – укр. *вона наскрізь фальшива, їй довіряти не можна*; нім. *der Katze die Schelle umhängen* – укр. *взяти на себе ризиковану справу*. Собака, згідно з міфопоетичною традицією, супроводжувала душі мертвих у потойбічний світ і була незмінним сторожем біля воріт пекла. Собака – символ смерті, хтонічних і місячних божеств, уособлюється тріадою «земля – вода – місяць»: нім. *der Hund, der sich in den Schwanz beißt* – укр. *порочне коло*. Либідь із давніх часів вважався пророчим птахом, що успадкував дар пророкування від Аполлона. На основі цього й виникли звороти нім. *etwas ist jmds Schwanengesang* – укр. *що-небудь є чийось останнім виходом*; нім. *es schwant mir* – укр. *передчувати щось*.

Суть концептуальних метафор полягає не у словах, а в самому розумінні об'єктів. Наприклад, в основі метафоричних виразів нім. – укр. *жити як у раю*; нім. – укр. *падати на землю, знаходиться концептуальна модель верх – це добре, низ – це погано*.

У давніх германців був, без сумніву, культ племенних богів – покровителів і святинь. Фразеологізми *wie ein Berserker wüten, kämpfen wie ein Berserker*, а

також eine Berserkerwut im Bauche haben із значенням «шаленіти, скаженіти, розлючуватись», стосується жорстоких воїнів, що служили божеству смерті Одину. В античній і германській міфологіях ворон вважався птахом смерті. Такі вірування стали основою для виникнення фразеологізмів. DaЯ dich die Raben fressen! – щоб тебе ворони зжерли! Вважалося, що дитина, яка народилася в четвер, була особливою. У зв'язку з цим повір'ям і виник фразеологізм ein Donnerstagskind sein із значенням бути щасливою людиною.

Як бачимо, минуле, зникнувши з нашого буття або трансформувавшись в ньому, залишило в мові свої сліди, перетворилось у космогонічні фразеологічні загадки сучасності. Оскільки кожен період життя суспільства залишає свої фразеологічні сліди. Таким чином, в сучасній німецькій мові функціонують фразеологічні одиниці, які відображають не тільки космогонічні ідеї стародавнього періоду, але й сучасного.

Список використаних джерел

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностранного: Метод. руководство. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. Образ мира и миры образов. – М: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1996. – 416 с.
3. Мелерович А.М. Проблема семантического анализа фразеологических единиц современного русского языка. Учебное пособие по спецкурсу. – Ярославль, 1979. – 79 с.
4. Иванов В.О. О соотношении этимологии и реконструкции текста Этимология. – 2003. – Москва: Наука. – 2003. – с. 66-70.
6. Потебня А. Слово и миф. – Москва: Правда, 1989. – 622 с.
7. Гавриш В. Сталі сполучення слів у сучасній німецькій мові. – Київ : Радянська школа, 2006. – 247 с.

The question of correlation between cosmological mapping as mythological information about creation and arrangement of the Universe and linguistic mapping in German phraseology has been discussed. It helped to analyse the cosmological mapping of the world, to show the importance of the cosmological sphere among other forms of mythological and poetic thinking.

Key words: cosmological mapping of the world, phraseology, mythology, the Universe, conception.

УДК 373.3.016:821.161.2

Ткачук Г. П., Собчинська С. А.

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ОСНОВА РОЗВИТКУ І ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті розкриваються методичні аспекти ознайомлення молодших школярів з літературознавчими компетентностями, обґрунтовується їх сутність і структура.

Ключові слова: літературознавча пропедевтика, літературознавчі компетентності і компетенції, читацькі компетентності, літературні жанри.

Навчальному предмету «Літературне читання», який є важливою складовою освітньої галузі «Мови і літератури», належить особлива роль у розвитку і вихованні особистості молодшого школяра.

На всіх етапах розвитку людства читання завжди відігравало важливу роль. Адаже читання пронизує всі сфери нашої життєдіяльності: освітньої, пізнавальної,
© Ткачук Г. П., Собчинська С. А., 2011

інформаційної, мотиваційної, культурологічної, професійної діяльності. А стрімке зростання обсягу інформації, яку необхідно засвоїти для успішної життєдіяльності, потребує швидкості читання, якості розуміння прочитаного, вміння висловити свої оцінні судження. З огляду на це, читання стає основою формування у молодших школярів ключових і літературознавчих компетентностей.

Літературознавчі компетентності формуються у процесі аналізу змісту і форми навчального тексту на уроках класного і позакласного читання. Тобто, засвоєння молодшими школярами початкових елементів літературознавства та повноцінний аналіз навчального твору ґрунтується на особливостях сприймання, оцінки і вираження свого ставлення до прочитаного.

Одним із шляхів оновлення змісту літературної освіти та узгодження його з сучасними потребами Державного стандарту початкової загальної освіти (в частинах «Досвід читацької діяльності», «Літературна творча діяльність» і «Державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів») є набуття учнями ключових і предметних компетентностей.

У науковій літературі проблема формування ключових і предметних компетентностей трактується по-різному. Так, О.М.Новіков компетентнісний підхід визначає як один із можливих шляхів розв'язання проблеми відображення суб'єктних компонентів культури в освіті, розробки змісту освіти, що може надати їй діяльній і практико орієнтовальній спрямованості.

Пометун О.І., узагальнюючи результати дискусії українських педагогів навколо проблеми запровадження компетентнісного підходу в українській освіті, констатує: «Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості... Така особистість, – наголошує вчений, – має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкові моделі особистості.

Культурологічну концепцію змісту освіти з визначенням у ній ролі й місця ключових і предметних компетенцій та компетентностей розроблено російськими вченими В.В.Краєвським і А.В.Хуторським. Ключові компетенції вони визначили на основі головних цілей загальної освіти, соціального досвіду і досвіду особистості, а також основних видів діяльності учнів. Моделі ключових компетенцій розробили М.Алексеева, І.Зимня, А.Маркова, І.Сергеева та ін..

Характерні ознаки ключових компетенцій обґрунтували Т.Байбара, Н.Бібік, С.Бондар, М.Вашуленко, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко і стверджують, що вони є інтегративною характеристикою якості навчання учнів, пов'язаного зі здатністю цільового, осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, способів діяльності щодо міжпредметного кола проблем. До ключових компетенцій початкової ланки освіти вони відносять: уміння вчитися, громадянську, загальнокультурну, інформаційно-комунікативну, здоров'язбережувальну, соціальну. Всі вони, стверджують вчені, мають діяльну форму представлення.

Мета статті – розкрити методичні аспекти ознайомлення молодших школярів з літературознавчими компетентностями, означити сутність читацьких компетентностей, їх структуру і функції.

Читацькі компетентності молодших школярів, які конкретизуються на рівні завдань і змісту освітньої галузі «Мови і літератури» («Літературне читання») Державного стандарту як загальнопредметні, сприяють становленню дитини-читача, здатної до самостійної читацької і творчої діяльності на весь термін вивчення предмета і року навчання.

Традиційно знайомство з теоретичними поняттями про літературу як мистецтво слова здійснюється у середній ланці шкільної освіти. Та методичний досвід кінця ХХ – початку ХХІ ст.. переконує, що учням початкових класів під силу засвоювати

елементарні літературознавчі поняття уже з першого класу. З приводу цього програмою 1-4 класів з читання передбачено введення літературознавчої пропедевтики у кожному класі зокрема.

Предметні компетентності, як було сказано вище, формуються у процесі засвоєння змісту навчального предмета, у нашому випадку – літературного читання. Компетентнісні результати закладені у вимогах до програмового змісту предмета, визначені критерії і показники їх засвоєння.

У структурі читацької компетентності, на нашу думку, варто виділити такі складові і їх функції:

- **мовленнєва** – передбачає формування і розвиток будувати усні й письмові діалогічні і монологічні висловлювання; уміння відповідати на запитання і самим їх ставити; здатність переказувати зміст твору з використанням засобів художньої виразності тощо;
- **літературознавча** – передбачає формування основ теоретико-літературних знань і вмінь: сюжет, тема, основна думка твору, структура тексту, жанрові ознаки художнього і науково-художнього твору, автор твору, герої (персонажі) твору, засоби художньої виразності; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; характеризувати персонажів за їхніми вчинками та висловлювати своє ставлення до них;
- **бібліотечно-бібліографічна** – передбачає формування книгознавчої пропедевтики: типи дитячих видань (книжка-твір, книжка-збірка, періодика, довідкова література); елементи дитячої книжки (обкладинка, корінець, форзац, титульний аркуш, ілюстрація, анотація); каталожна картка, бібліотека, бібліотечний фонд, картотека;
- **літературно-творча** – передбачає створювати свої варіанти розвитку сюжету твору; відтворювати в уяві картини життя, художні образи; складати твори-мініатюри, художні описи; загадки, лічилки, казки, вірші; інсценізувати художні твори чи життєві ситуації;
- **емоційно-ціннісна** – сприяє висловлювати найпростіші оцінні судження про вчинок героя, його ставлення до природи, людей, обґрунтовувати свої судження, розвиває емоційну і почуттєву сфери учнів.

Отже, зміст постає визначальним засобом формування читацької компетентності. Відтак, читацьку компетентність варто розуміти як сукупність володіння системою літературних знань, умінь і навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і переконань. Проте читацька компетентність визначається не лише обсягом літературних знань, читацьких умінь і навичок, умінням відтворити зміст прочитаного чи прослуханого, але й здатністю школяра самостійно здобувати знання, вміло застосовувати їх у нових умовах та у власній літературній творчості.

Що ж може зрозуміти і запам'ятати початкуючий читач із такого обширного літературознавчого багажа? Перш за все це назви жанрів, їх жанрові ознаки, засоби художньої виразності. Справді, на кожному уроці читання треба назвати те, що читаєш. Так, після слухання першокласниками «Казки про Івасика» запитуємо: Що ви слухали? (Казку). – Чому казку? (Дається перше уявлення про жанр «казка»). Учні мають дізнатися, що у казках здебільшого однакові зачини, що в них є вигадка; особливі казкові герої, які говорять, співають, танцюють, думають; що кінцівки казок теж подібні – перемагає добро. На наступних заняттях слухання-розуміння жанру «казка» учні відзначають, що у казках є повтори, пісеньки, загадки. Мова казок проста, лагідна, зрозуміла.

Паралельно з цими видами діяльності першокласники засвоюють найпростіші структурні елементи дитячої книжки: прізвище автора, заголовок книжки, ілюстрацію на обкладинці. Наприклад, колективний розгляд книжки «Тече вода з-під явора» організуємо так: Який твір ви слухали? (Вірш). – Чому так думаєте?

(У вірші чується ритм, рими; написано гарною мовою, але складною; його легко зачувати напам'ять).

- Починаємо розглядати книжку з ...(вчитель робить паузу, проводить рукою), а учні доповнюють: з обкладинки. – Хто автор книги? – Де на обкладинці написано прізвище автора? Покажіть. Спробуйте прочитати. (Діти показують і читають: Тарас Шевченко). – Що ви знаєте про Тараса Шевченка? (Відповіді учнів. Розширення знань про великого Кобзаря).
- Де написано заголовок книжки? Покажіть і прочитайте. (Читають «Тече вода з-під явора», графічно зображають: _____).
- Що ми ще бачимо на обкладинці? (Звертається увага на відповідність ілюстрації і назви книжки).

Уроки літературного слухання покликані розв'язувати не стільки дидактичні завдання, скільки розвивати оцінні судження першокласників, уміння аналізувати емоційний стан, викликаний слуханням конкретного твору. Так, після слухання казки «Котик і Півник» варто запитати: Кого із героїв казки ви хочете назвати лагідно, ласкаво? – А хто вам не зовсім приємний? – Чи хвилювались ви, слухаючи казку? Коли саме? – А коли ви зраділи? – Чим сподобався вам Котик? – Чи хороша Лисичка з нашої казки? Чому ні? – Якими словами вам хочеться назвати Лисичку?

За період навчання молодші школярі засвоюють більше двадцяти жанрів усної народної творчості: загадки, прислів'я, приказки, скоромовки, лічилки, потішки, заклички, колискові і календарні пісеньки, пісні-ігри, небилиці, пісеньки-безконечники, переплутанки тощо.

Загадки, наприклад, розвивають естетичні смаки, навчають помічати прекрасне, сприяють образному баченню різних предметів і явищ у житті, дають можливість відчути зображальну силу слова. Учні засвоюють, що загадка – метафоричний вислів розповідного або питального характеру, розрахований на догадливість, кмітливість. Форма загадок теж різноманітна. Це загадки-запитання, загадки-жарти, загадки-акровірші, загадки-вірші, загадки-добавлянки, загадки-головоломки, шаради та ін..

Методику роботи над загадками слід будувати методом роз'яснення, порівняння, зіставлення, узагальнення. А для цього радимо користуватись таким алгоритмом пошуку відповіді:

- визначити, що де треба шукати;
- виділити і згрупувати можливі ознаки;
- висунути припущення-відгадку;
- довести правильність відгадки.

Щоб навчити учнів складати загадки, рекомендуємо вчителю спочатку дати свій зразок складання загадки про добре відомі дітям рослини, тварини чи речі. Наприклад, учитель показує дітям малюнок соняшника.

- Що це? (Соняшник).
- На що схожий соняшник? (Обводять рукою по колу).
- На обруч, колесо, коло, круг.
- А якого кольору соняшник? (Жовтого, золотого).
- На що схожа серединка соняшника? (На решето з дірками).
- Що у тих дірочках? (Насінинки, соняшник, зерно).
- Спробуємо скласти загадку? (Так).
- І хто перший?

Вислухавши учнів, учитель зачитує (написано на звороті малюнка):

Золоте решето, а в ньому чорних хатинок повно.

Серед розповідних літературних жанрів епічні (прозові) твори посідають особливе місце. Твори цього жанру побудовані у вигляді розповіді про життя людини чи якоїсь події, тому і вимагають від читця розповідної інтонації.

Молодші школярі поступово усвідомлюють, що оповідання – це невеликий художній розповідний твір, в якому небагато дійових осіб, що характери персонажів розкриваються через конкретну подію чи вчинок. Прочитавши твір, з'ясовують його тему, головну думку, конкретно уявляють собі дійових осіб, події, внутрішній зв'язок і взаємодію цих подій з поведінкою і вчинками персонажів. Під час аналізу оповідань учитель має постійно тримати контакт з аудиторією, спонукати учнів стежити за розвитком дії (композицією), групувати персонажів (позитивні – негативні), фіксувати увагу на словах і виразах, на авторському ставленні до них.

В епічних творах усі дії, вчинки розгортаються внаслідок активного втручання в їх розвиток самого автора. Для виховання читацької культури рекомендуємо неодмінно звертатись до імені автора: Хто він?, Чому його схвилювала ця проблема?, Що спонукало його так написати?, Що особливе у його слові? тощо.

Основу оповідання як жанру складає ланцюжок життєвих подій, яка називається *сюжетом*. Ці перші уявлення учитель сам повідомляє учням. Згодом разом з ними шукають в тексті складові елементи сюжету: зав'язку, розвиток подій, кульмінацію (сильне напруження), розв'язку. Така послідовність висловлювання допомагає скласти композиційний план тексту, сприяє чіткому і повному переказу прочитаного. Зручними для закріплення компетенцій про структуру тексту є твори «Горбатенька дівчинка» В.Сухомлинського, «Руденький» В.Нестайка, «Суниці для Лесі» М.Пономаренко, «Жовтий гостинець» Є.Гуцала та ін.. При цьому варто зазначити, що для дитячої літератури характерний синкретизм жанрів. Синтез епічних і ліричних текстів, змішування родів художньої літератури дає проміжні жанри: *віршована казка* (Б.Грінченко, Б.Лепкий), *оповідання у віршах, вірш у прозі* (Наталя Забіла, С.Жупанин), *казка-п'єса* (О.Олесь, Марійка Підгірянка, Леся Мовчун), *оповідання-казка* (В.Сухомлинський, В.Нестайко), *науково-художній та науково-пізнавальний твір, легенда, міф, нарис* та ін.. Ось чому засвоєння літературознавчих компетентностей має здійснюватись у процесі сприймання, розуміння, аналізу літературних і навчальних текстів у поєднанні жанрових форм, авторської і тематичної розмаїтості, у розвитку інтелектуальної та емоційної сфери кожного учня.

Так, аналіз оповідання В.О.Сухомлинського «Дідусь і Андрійко» має бути спрямований на проблемне запитання автора: «Чому дідусь такий добрий?» Після припущень через прийом «Мікрофон», учні перечитують оповідання за логічно закінченими частинами, дають відповіді на запитання, відшукують ті слова і вирази, які підтверджують їх міркування. А далі відтворюється діалог (прийом «оживлення»), підводяться підсумки і дається відповідь авторові: Роби добро усім, хто поряд з тобою; усіх поважай, а надто – рідних і старих; твоє добро віддячиться теж добром і ласкою.

Ефективність сприймання твору значно зростає, коли в процесі емоційно-оцінного аналізу засвоюються літературознавчі поняття та уявлення про *автора, образ, ідею твору, художні засоби* її вираження. Тому читача треба навчати ототожнювати себе з персонажем, порівнювати його вчинки і дії з власними, знаходити і встановлювати асоціативні зв'язки між самим життям і твором мистецтва, авторським і читацьким світоглядом. Саме в руслі такої діяльності має утверджуватись літературознавчий підхід до читання, який ми розуміємо як цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес залучення особистості до мистецтва слова, виховання естетично розвинутого читача, здатного розуміти художній текст і авторську позицію, висловлювати власне судження про твір і життєві явища у ньому. Ці компетенції є необхідними для осмислення ідейного задуму твору, визначення власної позиції до зображуваного, здатність застосовувати здобуті знання і вміння у власній літературній творчості.

Неабияку роль у художньому творі відіграє *заголовок*. А так як він пишеться завжди зверху, то швидше всього це покрівля (дах) будинку, або фундамент будівлі. Заголовок – візитна картка твору. Він може виражати тему, проблему і навіть ідею твору або називати героїв, місце і час дії. Як ось: «Кольорові пташки» (В.Лучук), «Як змінюється колір снігу?» (В.Сухомлинський), «Дивосвіт, дивосвіт» (Л.Забашта),

«Без труда нема плода» (Олена Пчілка), «Я беру своє відерце» (Г.Чубач), «Як Лиска голосок собі кувала» (В.Каменчук) тощо.

На подальших уроках читання повсякчас закріплюється літературознавча лексика, розвивається увага до художнього слова. Сприяють цьому такі завдання і запитання:

- Як ти думаєш, чим вірші відрізняються від оповідань і казок? Вже першокласники в змозі виділити особливості віршованого жанру: вірш пишеться короткими рядками – стовпчиками, є рима (співзвучні рядки), ритм зберігається, особливі почуття виражаються у віршах, гарні слова, вони як живі.
- Запам'ятай прізвища авторів. А для цього варто заготовити словникові картки з прізвищами (портретами) дитячих поетів і письменників, за потребою вивішувати їх у «Куточку читача».
- Як правильно вибрати потрібну книжку в бібліотеці? Для цього в «Куточку читача» варто постійно виставляти обкладинки дитячих книжок, що рекомендуються для самостійного читання. На кожній обкладинці мають бути відображені три орієнтири книжки: прізвище автора, заголовок, ілюстрація.
- Самостійно визначте серед творів усної народної творчості загадки, прислів'я, лічилки, скоромовки, колискові пісні, пісні-ігри, небилиці, заклички, потішки, акровірші. Спочатку пропонуємо прочитати тексти, догадатись, що прочитали. Потім починаємо «набирати» систему доказів правильної відповіді. Як ось – прочитайте:
- «Правда сильніша за все на світі», – «Б'ється, стука молоток, поправляє нам садок», – «Сів шпак на шпаківню, заспівав шпак півню», – «Мирись, мирись! Ніколи не сварись!».
- Чим подібні і чим відрізняються ці твори?

Учні: Вони короткі, складаються з одного речення. Вони різні за настроєм. Перше речення – серйозне, у ньому дається порада, повчання. Друге – загадка, треба здогадатися, хто-то стукає, поправляє, оберігає наш садок. Третє – веселе речення, у ньому повідомляється про шпака. А ось четверте – дуже просто здогадатися, тут є слова, що підказують: «мирись».

- Як називаються ці тексти?

Учні: Прислів'я, загадка, скоромовка, мирилка.

- Яка мета цих творів?

Учні: Прислів'я – мудрі слова, вони повчальні, бажано запам'ятовувати мудрі слова, вони приносять користь у житті.

Загадка – зашифрована фраза; щось незвичайне повідомляється про предмет; щось таємниче; треба догадатися, які слова допомагають шукати відгадку.

Скоромовка – її треба дуже швидко промовляти; слід вимовляти так, щоб язик і губи не запутались; це весела гра в слова.

Мирилка – слово утворилось від дієслова «мирись»; це веселий віршик; він спонукає жити в мирі і злагоді; мирилки допомагають організувати гру.

Рівень сформованості читацької компетенції свідчить про сформованість у молодших школярів знань про літературу як вид мистецтва, умінь розуміння змісту творів різних жанрів і висловлення обґрунтованої оцінки мети і особливостей твору.

У сучасних книгах для читання гармонійно закладені традиційний тематичний і інноваційний для початкової школи монографічний підходи до структурування навчального матеріалу. З одного боку автори бережливо поставились до класичного літературного і методичного надбання дитячого читання, з іншого боку, врахувавши віяння нового часу, віддають данину принципу природовідповідності і взаємозв'язку з середньою ланкою школи.

Сучасна методична наука шукає засоби і технології, що сприятимуть літературному розвитку школяра, формуванню прийомів самостійної роботи з різними типами і видами дитячої книжки, умінь аналізувати літературні і навчальні тексти різних видів з використанням літературознавчих понять.

Всі виокремлені нами складові літературознавчої компетентності взаємопов'язані; є доступними для розуміння молодшими школярами; позитивно впливають на емоційну природу сприймання літературного твору і заодно поглиблюють це сприймання; свідчать про рівень читацької культури; є інтегрованою якістю особистості.

Список використаних джерел

1. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект /Т.Байбара // Початкова школа. – 2010. - № 8. – С. 46-50.
2. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти /Н.Бібік //Початкова школа. – 2010. - № 9. – С. 1-4.
3. Вашуленко О. Читацька компетентність молодшого школяра : теоретичний аспект /О.Вашуленко // Початкова школа. – 2011. - № 1. – С. 48-50.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании /И.А.Зимняя. – М., 2004. – 320 с.
5. Іванова Л.І. Літературознавча пропедевтика в початковій школі / Л.І.Іванова // Початкова освіта. – 2006. - № 8. – С. 3.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг.ред. О.В.Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
7. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В.Краевский, А.В.Хуторской // Педагогика. – 2003. - №3. – С.3-10.
8. Первова Г.М. Литературоведческая пропедевтика в I-II классах / Г.М.Первова // Начальная школа. – 2005. - № 3. – С. 10-16.
9. Ткачук Г.П. Літературознавча пропедевтика у процесі роботи з дитячою книжкою / Г.П.Ткачук // Особливості освіти дітей шестирічного віку: проблеми, пошуки, досвід, знахідки. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К. : КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2004. – С. 125-127.

The article deals with the methodical aspects of junior pupils' acquaintance with the history of literary competencies, their essence and structure.

Key words: history of literature propaedeutics, literary criticism competence, reading competence, literary genres.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 355.088:37-051:358.233

Гапоненко Г. М.

РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВОДОЛАЗІВ-ПІДРИВНИКІВ

У статті проведено аналіз формування компетентності викладача водолазної та вибухової справи для формування професійних якостей у водолазів-підричників.

Ключові слова: Водолаз-підричник, педагогічна компетентність викладача.

Підготовка педагогічних кадрів – одне з найважливіших стратегічних завдань сучасного етапу модернізації системи вищої освіти України, оскільки сьогодні вища освіта є одним з визначальних чинників відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, розвитку духовної культури українського народу, запорукою майбутніх успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави [1].

Аналіз світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічної майстерності й особистісних якостей викладача. На думку вчених, основними проблемами, з якими зустрінуться викладачі вищих навчальних закладів у цьому тисячолітті, є: постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів; самостійна постановка і вирішення творчих та дослідницьких завдань; ускладнення проблеми спілкування; безперервне оволодіння сучасними технологіями навчання і виховання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду; розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок із таких суміжних з педагогікою наук, як філософія, психологія, медицина, релігієзнавство, економіка, правознавство, кібернетика тощо; робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі [2].

Для якісної підготовки майбутніх фахівців, які будуть спроможні виконати підривні роботи у підводній частині акваторії, необхідні висококваліфіковані викладачі, справжні майстри своєї справи, теоретики і практики, які готові самі виконати будь-які складні завдання і спроможні навчити інших.

Мета статті – провести аналіз формування готовності викладача водолазної та вибухової справи до формування професійних якостей водолазів-підричників.

Педагогічна готовність – це своєрідний сплав особистої культури, вихованості, тактовності, порядності, покликання, знань, досвіду, світогляду викладача; його всебічної теоретичної і практичної підготовки з удосконаленням оволодіння прийомів навчання і виховання; педагогічною технологією та передовим досвідом з урахуванням багатого досвіду викладачів-попередників. Разом з тим – це вид діяльності, який обіймає переважно внутрішній світ викладача: бажання стати фахівцем своєї справи; переконання в тому, що майстерність забезпечує не лише високу результативність праці, а й почуття задоволення від неї, утвердження себе як фахівця.

Під педагогічною готовністю ми розуміємо, насамперед, уміння викладача просто, ясно і доступно пояснити прописні істини, які потрібні водолазові-підривнику під час виконання завдань, без знань яких не можна допускати під воду водолаза, а підривнику неможливо довіряти роботу з вибуховими речовинами і засобами

підриву (далі ВР та ЗП). При підготовці водолазів-підривників викладач повинен вміти враховувати специфіку їх підготовки в контексті подальшого застосування отриманих професійних компетенцій. На нашу думку, відповідну кваліфікацію (допуск) слід надавати лише тим особам, які зможуть особисто надати допомогу в екстремальних нестандартних і простих ситуаціях, або в діях яких ти впевнений як у собі самому.

Наведем невеличкі приклади, що стосуються педагогічної готовності викладача. Так, під час проведення навчальних підривних робіт на ґрунті і застосування вогнепроводного ґніту, який горить зі швидкістю 60...70 см за хвилину, викладач для підпалу ґніту подає команду «Вогонь!». За цією командою всі підривники повинні запалити вогнепроводний ґніт [3]. Для визначення часу на запалення вогнепроводного ґніту викладач разом з тими, хто навчається, запалює контрольний відрізок. Потім він контролює дії тих, хто навчається, дотримання заходів безпеки і не відволікається на контроль часу, коли слід подати команду «Відходь!» [3]. За цією командою всі підривники, незалежно від того, запалили ґніт чи ні, повинні відійти на безпечну відстань, яка була визначена раніше. Знаючи швидкість горіння вогнепроводного ґніту, довжину його в запалювальній трубці для підривання, відстані і часу для відходу на безпечну відстань підривників, ми можемо визначити час, який потрібно для запалювання вогнепроводного ґніту підривниками. Тому довжина контрольного відрізка повинна бути така, що коли ґніт погасне після запалення, викладач повинен одразу подати команду відходити, а усі підривники за командою повинні встигнути відійти на безпечну відстань. Досвід проведення занять показує, що не всі підривники з першої спроби запалюють ґніт, а викладач, запаливши контрольний відрізок, може спокійно контролювати всіх і надавати допомогу тим, у кого не виходить з першого разу.

Неготовність викладача до проведення занять з гуманітарних предметів не матиме серйозних наслідків, а неготовність викладача до проведення практичного заняття з вибухової справи може призвести до людських втрат.

Педагогічна готовність викладача у водолазній справі це, насамперед, його досвід, практична, теоретична підготовка і вміння навчити водолазів, додати їм впевненості у своїх діях, віри в себе, впевненість у водолазне спорядження, обладнання та майно, що буде застосовуватись, вміння згуртувати тих, хто навчається, в єдиний нерозривний колектив. Інколи від особи, яка знаходиться на поверхні і забезпечує спуск водолаза під воду, може залежати життя водолаза під водою [4]. Водолаз, після виходу на поверхню, доповіді про виконання роботи, перевдягання, починає забезпечувати спуск інших [5], тому питання взаємодопомоги, взаємовиручки, згуртованості стоять досить гостро.

Наприклад, у нашій діяльності був такий випадок. Під час проведення практичних водолазних спусків під воду один із курсантів не міг подолати психологічний бар'єр і розпочати спуск під воду. На його думку, йому не вистачало повітря під водою, під час дихання із апарата. Навколишнє середовище викликало в нього жах. Викладачем було запропоновано курсанту стояти у воді по груди на трапі для занурення і, не занурюючись під воду, відпрацьовувати дихання. Всі його товариші в той час прибули на ґрунт і, стоячи біля трапа і тримаючись за трап руками, відпрацьовували вправи на дихання під водою. На наступному занятті курсанту було запропоновано поспробувати присісти і зануритись під воду з головою. Він виконав вправу і відпрацьовував дихання, присівши під воду на трапі, але до ґрунту по трапу так і не доходив. Дихання у курсанта вирівнялось і навколишнє середовище, поступово перестало справляти на курсанта жахливе враження. З часом курсант навчився спускатися все глибше і дихати на ґрунті, а в подальшому успішно пройшов курс навчання і отримав первинну водолазну кваліфікацію – водолаза 3 класу.

Лише педагогічна майстерність викладача, його багатий практичний досвід дозволив підготувати у цій ситуації водолаза. Але могло бути і навпаки, при відсутності досвіду, знань основ водолазної справи, психології людини, можна було після першого заняття відсторонити курсанта від навчання. У подальшому цей курсант, закінчивши водолазні курси, став водолазом-рятівником на рятувальній станції і вже самостійно ходив під воду, а відгуки про його професійні якості були лише позитивні.

Безумовно, заздалегідь описати все різноманіття педагогічних ситуацій, які доводиться розв'язувати викладачеві, неможливо. Необхідно в кожній новій ситуації приймати нові рішення, часто нестандартні. Справжній професіоналізм і майстерність викладача повинні бути виражені у спроможності проаналізувати виникаючу ситуацію, знайти правильне педагогічне рішення і застосувати його (можливо індивідуально) в навчально-виховному процесі.

Як зазначав О. С. Макаренко: «На жаль, не всім педагогічний талант дається від народження, і якщо його немає, його обов'язково потрібно виховувати, розвивати в собі» [6].

На думку Н. П. Волкової, кожна професія є системою, що історично розвивається, трансформується відповідно до культурно-історичних змін; сферою самореалізації особистості; реальністю, яка творчо формується суб'єктом праці. Вона надає людині певного статусу, потребує спеціальної підготовки, постійної перепідготовки, підвищення кваліфікації. Такою і є діяльність педагога [7].

Вона надає визначення педагогічної діяльності. На її думку, це вид соціокультурної діяльності, спрямованої на передачу накопичених людством культури й досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для їх всебічного гармонійного розвитку та підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

В. В. Ягупов так визначає поняття педагогічної діяльності: «Це діяльність педагога в навчально-виховному процесі, спрямована на формування і розвиток особистості вихованців» [8].

Викладач-педагог для формування професійних якостей водолазів-підричників повинен вміти налагодити педагогічний процес (навчально-виховний процес). Вперше цей термін запропонував і обґрунтував російський педагог П. Ф. Каптерев (1849-1922). Він запропонував поєднати виховання і навчання у своїй книзі «Педагогічний процес».

Як визначають вчені (Волкова Н. П., Ягупов В. В., Кузьминський А. І., Омеляненко В. Л., Гура О. І. та інші), у професійній діяльності викладач повинен реалізувати певні функції (рис. 1) та професійні якості (табл. 1).

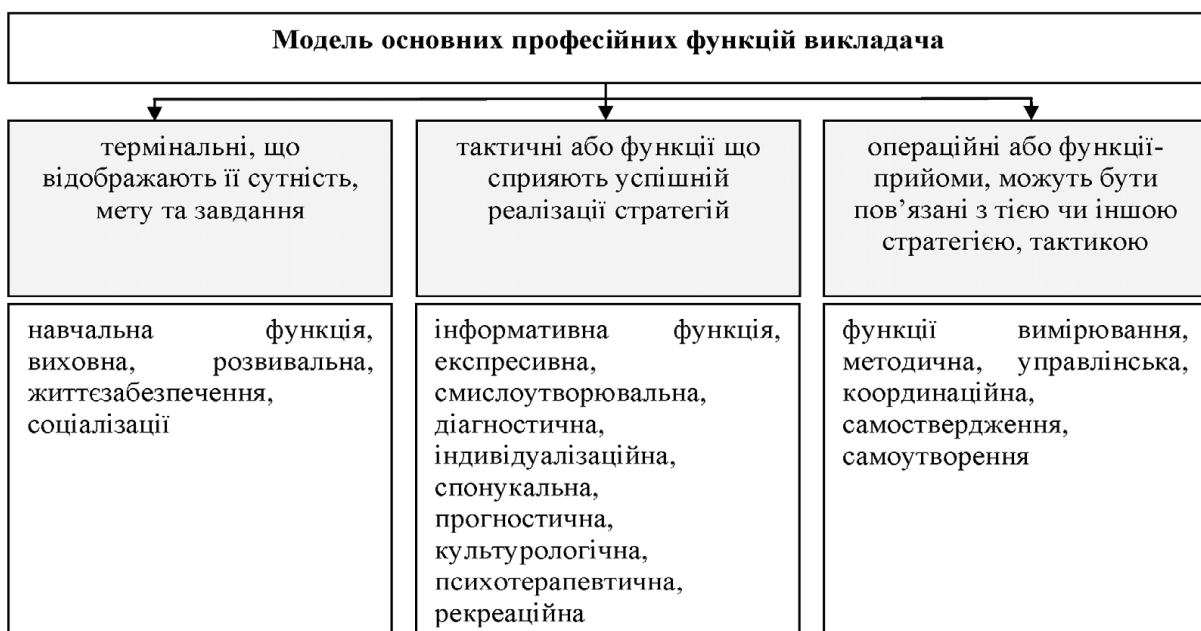


Рис. 1. Характеристики професійних функцій викладача

Ми погоджуємось, що всі ці функції у сукупності об'єднують основні напрямки роботи викладача, і на нашу думку, будуть впливати на формування професійних компетентностей у водолазів-підричників [7; 8; 9; 10].

Зважаючи на специфіку професійної діяльності, викладачеві повинні бути притаманні відповідні професійні якості.

Таблиця 1

Модель основних професійних якостей викладача				
Професійна спрямованість	Професійне мислення	Експресивна	Організаторські	Комунікативні
педагогічні; методичні; проективні; мобілізаційні; розвиваючі; продуктивні; творчі; організаційні; дидактичні; науково-пізнавальні	аналітичні; інтелектуальні; прогностичні; рефлексивні; гнучкі; ерудиція; професійна мотивація; цілеспрямованість; принциповість та інші	комунікативні; емоційно-вольова стабільність; впевненість; оптимізм; стійкість до стресу; витримка; стриманість; сугестивні та інші	працездатність; дисциплінованість; ініціативність; вміння працювати з колективом; відповідальність; наполегливість та інші	контактність; тактовність; толерантність; рефлексивність; емпатійність та інші

Вище зазначене дає змогу переконатись в тому, що викладач-професіонал повинен бути майстром своєї справи. Ця якість є досить важливим чинником педагогічної діяльності.

К. Д. Ушинський зазначив: «Усяка практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моралі і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать людині і становлять риси її природи, це вже мистецтво у цьому педагогіка буде, звичайно, першим, вищим з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини – її прагнення до вдосконалень у самій людській природі: не щодо вираження довершеності на полотні або в мармурі, а щодо вдосконалення самої природи людини – її душі й тіла...» [11].

В. Даль, у тлумачному словнику, так трактує слово «мистецтво»: «Искусный, ...дошедший до умения или знания многим опытом; хитро, мудро, замысловато сделанный, мастерски сработанный, с умением и расчетом устроенный».

Отже педагогічна майстерність викладача полягає в умінні висловлювати думки, вести себе перед аудиторією, володіти мімікою, жестами, уміннями пояснювати, викладати матеріал, нав'язувати власну думку, спонукати аудиторію до дискусії, полеміки, дискутувати, встановлювати взаємозв'язок з аудиторією, знаходити індивідуальний підхід, оперувати висловами, термінами, наводити приклади з життєвих ситуацій – це і є високе мистецтво.

Викладач, який досконало володіє педагогічною майстерністю, повинен вміти чітко розуміти кінцеву мету навчання, відповідати вимогам сьогодення і покладеним на нього педагогічним обов'язкам, пов'язати її з навчальним процесом, спланувати її крок за кроком і йти до логічного завершення з урахуванням досвіду викладачів-попередників, свого власного досвіду, вимог змісту освіти. Чітко зорієнтувати, тих хто навчається, і реалізувати кінцеву мету навчання в дії. Висловимо припущення, що це буде плануюча складова.

При реалізації навчально-виховного процесу викладач повинен психологічного грамотно підвести тих, хто навчається, до думки, що набуття професійних компетенцій, знань, умінь і навичок в певній сфері діяльності, в подальшому надають можливість зайняти своє місце в життєвому просторі. Стимулюючо-мотиваційний компонент є дуже серйозною рушійною силою у навчанні. Уміння його застосувати, надасть ефект стимулювання творчої активності, наполегливості, рішучості, впевненості у студентів. Тут також не маловажно заохочувати та стимулювати студентів.

Як зазначав А. Окіпняк у своєму дисертаційному дослідженні, запорука успіху в підготовці водолазів – це відповідний відбір тих, хто буде навчатися [12]. Ми повністю з ним згодні і методику відбору на навчання водолазів пропонуємо залишити при відборі для навчання водолазів-підривників. Тут на передній план чітко виходить **плануюча складова** навчально-виховного процесу. Основним змістом цього компоненту ми вважаємо чітке планування, логічно правильно структуризовану систему підготовки, відбір груп на навчання, підготовку класної та польової навчально-матеріальної бази, сучасне комп'ютерне забезпечення, застосування інноваційно-інформаційних технологій тощо.

Щоб досягти кінцевого результату, викладач обов'язково повинен враховувати психологічний стан тих, хто навчається, під час підготовки й проведення практичних занять як з вибухової, так і з водолазної складової. Уміти чітко, ясно і доступно викласти навчальний матеріал. Виділити головне в навчанні, або на що треба звернути головну увагу. Навести життєві приклади застосування набутих знань і показати можливі наслідки незнання. Забезпечити наявною методичною літературою, посібниками, матеріалами.

Раніше ми зазначали, які структури більш за все готують фахівців водолазів-підривників. Досить суттєвим компонентом педагогічної діяльності буде **організаційний компонент**. Від уміння працювати в команді або групі і від того, як викладач зуміє згуртувати колектив (групу), за певних обставин може залежати життя одного, або навіть всіх, хто буде виконувати завдання. Навіть в мирних умовах за порушення заходів безпеки при невмінні працювати в команді ми можемо мати негативні наслідки. Тут викладач повинен вивчати індивідуальні психологічні, фізичні, морально-ділові якості, спрямовувати навчально-виховний процес на послідовне відпрацювання поставлених завдань, прив'язувати їх виконання до майбутніх умов праці. Формувати відповідні професійні компетентності тих, хто навчається. Враховувати їх професійні, психологічні здібності, давати завдання і розподіляти умови виконання між виконавцями, з урахуванням їх індивідуальних якостей. Викладач повинен ставити чіткі завдання і на самостійне вивчення матеріалу. Для досягнення цих цілей повинен чітко виконуватись розпорядок дня або графік підготовки, застосовуватись усі компоненти навчання і виховання.

Контроль і перевірка – це компоненти, які надають можливість перевірити якість підготовки і навчити працювати з матеріалом, що викладався під час підготовки до заліку або іспиту. Поточний контроль надасть можливість допускати тих, хто навчається, до практичної складової як під час проведення занять з вибухової справи, так і до практичних спусків під воду. Вимоги керівних документів [13] зобов'язують допускати до підводних робіт лише тих, хто здав теоретичну частину, пройшов випробування барофункцій і має допуск за станом здоров'я. Допуск до практичної складової у вибуховій справі, відбувається після здачі теоретичної частини [3].

Викладач здійснює контроль, за результатами своєї педагогічної діяльності, підсумовує набуті знання, доводить результати до тих, хто навчається. Проводить поточну корекцію навчально-виховного процесу, акцентуючи увагу на те, що незнання деякого матеріалу не дозволить продовжувати курс підготовки, навчання. Тут повинен бути зворотній зв'язок між викладачем і тими, хто навчається.

За результатами підготовки і подальшої праці підготовлених фахівців, відгуків на їх професійні компетентності, викладач повинен вмінати вносити корективи у навчальні плани, програми, адаптувати їх до вимог сьогодення, умов виконання певних або специфічних завдань. Уміння прораховувати недоліки, корегувати причинно-наслідкову діяльність, робити висновки, порівнювати навчання за старими формами і методами і більш прогресивними, сміливими, доцільними, сучасними і робити аналіз – це буде **аналітичний компонент** педагогічної діяльності.

Комунікативний компонент надасть змогу встановити тісну співпрацю в колективі. Це досить суттєво для подальшої згуртованості колективу. Уміння викладача своєю харизмою, перцептивним та сугестивними уміннями, зацікавити предметом, повести за собою. На власних прикладах рішучості, твердості, впевненості, знайти взаєморозуміння з колективом. Вникнути в потреби колективу і бути завжди готовим допомогти у важку хвилину. Сприятлива ввічлива, доброзичлива, товариська атмосфера в колективі, де кожен виконує навчальну програму, надасть змогу попередити конфлікти і гармонійно, якісно і логічно завершити навчання. Викладач повинен вміти слухати, бачити, чути, діяти, відповідно до виникаючих ситуацій. Правильно, швидко і головне вчасно прийняти рішення.

Отже, володіння педагогічною технікою і прийомами надасть можливість приймати правильні рішення у будь-яких ситуаціях.

«Давай настанови лише тим, хто шукає знання, визнавши своє невігластво. Допмагай лише тому, хто не вміє чітко висловлювати свої найпотаємніші думки. Навчай лише того, хто здатен, дізнавшись про один кут квадрата, уявити собі решту три» – свого часу зазначив Конфуцій.

Зважаючи на сказане, визначимо педагогічну готовність (компетентність) викладача до формування професійних якостей водолазів-підривників.

На думку Волкової Н. П., педагогічна компетентність – це успішна орієнтація вчителя в сучасному освітньому, інформаційному просторі, задоволення його індивідуальних, професійних потреб, досягнення успіху у професійному самовираженні та взаємодії з соціумом. Вона забезпечує високий рівень педагогічної компетентності. Компетентність вчителя пов'язана з професіоналізмом, тому зміст поняття «професійна компетентність» визначається рівнем професійної освіти, досвідом, індивідуальними здібностями і якостями вчителя, вмотивованим прагненням до неперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [7].

Враховуючи вище зазначене, робимо висновок, що викладач повинен володіти певним набором професійних якостей, які допоможуть йому у роботі, сам досконало виконувати практичні роботи і навчити інших. Викладач повинен володіти певним набором професійних функцій, педагогічною майстерністю, мати певний досвід, практичні знання, уміння і навички. Викладач повинен мати в своєму педагогічному арсеналі усі педагогічні компоненти, добре орієнтуватись у суспільному і політичному державному житті. Він повинен бути взірцем для тих, хто навчається. Технічна і науково-методична компетентність надасть змогу творчо підійти до навчального процесу. Самовдосконалення, саморозвиток – це далеко не весь арсенал професійних якостей викладача, що допоможуть йому у роботі.

Таким чином, його професійна компетентність є динамічною основою, яка постійно пристосовується до умов та вимог сьогодення, освіти. Вона є узагальненням передового і власного досвіду, а також досвіду викладачів-попередників.

Список використаних джерел

1. Кічук Н. В. Творча особистість вчителя: навч. посібник. / Н.В. Кічук. – Одеса : Принт Майстер, 1999. – 87 с.
2. Вітвицька С. С. Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу в контексті ідей А.С. Макаренка. / С.С. Вітвицька – Житомир : Вісник Житомирського державного університету. Випуск 40. Педагогічні науки, 2008. – 58 с.
3. Руководство по подрывным работам / под наблюден. ред. Машевского В. Ф. – М. : Военное издательство МО СССР, 1969. – 463 с.
4. Теоретичні основи водолазної підготовки / [Гапоненко Г.М., Окіпняк Д.А., Руснак В.М., Чекашкін І.Ю.]. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д.Г., 2011. – 156 с.

5. Подготовка водолазов инженерных войск. Водолазные работы / под. ред. Алексеев А. И. – М. : Военное издательство МО СССР, 1980. – 447 с.
6. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : В 8 – томах. М. : Педагогика, 1984. Т. 5 – 253 с.
7. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. / Н.П. Волкова – К.: Академвидання, 2007. – 616 с.
8. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. / В.В. Ягупов – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
9. Кузьминський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : Підручник. / А.І. Кузьминський, В.Л. Омеляненко – К.: Знання, 2007. – 447 с.
10. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : Навчальний посібник. / О.І. Гура – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
11. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання // Вибр. пед. твори: У 2т. – К.: Рад. шк., 1983. – Т. 1 – С. 193.
12. Окіпняк А. С. Педагогічні умови формування професійних якостей у військовослужбовців-водолазів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Окіпняк Анатолій Сергійович. – Кам'янець-Подільський, 2004. – 227 с.
13. Руководство по водолажным работам в Сухопутных войсках. – М. : Военное издательство МО СССР, 1965. – 258 с.

In His article had provided analysis of geniality of the disposal-demines teacher for formation expert's skills.

Key words: *explosive ordnance disposal-divers, pedagogical teacher's competition.*

УДК 37.016:502/504+511-028.31]:004.77

Криштоф С. Д.

ІНТЕРНЕТ-ПІДТРИМКА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У РАКУРСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено проблемам використання Інтернет-підтримки у практиці навчання. Виокремлено фактори доцільності використання Інтернет-підтримки у навчальному процесі загальноосвітньої школи, розкрито їх значущість з точки зору гуманізації навчання природничо-математичних дисциплін у старшій школі.

Ключові слова: *Інтернет-підтримка, гуманізація, навчальний процес, навчання природничо-математичних дисциплін, фактори доцільності використання Інтернет-підтримки.*

Розгортання загальнонаціональних проектів інформатизації освіти в руслі виконання закону України «Про Національну програму інформатизації», закону України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки», державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці», якими передбачено забезпечення освітніх закладів швидкісним доступом до мережі Інтернет, призвело до утворення якісно нового інформаційно-навчального середовища на всіх рівнях освіти і зумовило необхідність ґрунтовного вивчення педагогічного аспекту феномена Інтернет. Президент Національної академії педагогічних наук України В. Кремень наголошує, що «інформатизація освіти — це не тільки технічний або технологічний процес, а перш за все, педагогічний процес, який тісно пов'язаний з оновленням цілей і змісту навчання, розробленням навчально-методичного забезпечення нового покоління, якісною професійною підготовкою

© Криштоф С. Д. , 2011

педагогічних кадрів, концептуальними змінами в оцінюванні навчальних досягнень учнів, оновленням методів навчальної діяльності. Утвердження в суспільстві розуміння абсолютної пріоритетності розвитку людини, її особистості є основним показником рівня прогресу країни в цілому, головним важелем подальшого її розвитку. Гуманістичний і демократичний виміри освіти мають сприяти цьому процесу ... орієнтацією на сучасні форми і методи навчання, засновані на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій» [1].

Отже, погляд на застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті крізь призму ідей її гуманізації і модернізації визначає спрямування дослідження питань використання Інтернет-підтримки у навчальному процесі з природничо-математичних дисциплін у старшій школі.

Проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті досліджуються багатьма науковцями (В. Беспалько, Л. Білоусова, Б. Гершунський, М. Жалдак, Д. Матрос, Ю. Машбиць, В. Монахов, Н. Морзе, І. Підласий, С. Раков, Ю. Рамський, Н. Розенберг, О. Співаковський та інші). Дидактичний потенціал Інтернет-технологій і напрями його реалізації у навчальному процесі приваблюють багатьох дослідників і широко розглядаються у психолого-педагогічній літературі (А. Кравченко, С. Литвинова, В. Осадчий, Є.Скиба, Л. Фамілярська, О. Шимон та інші). Разом із тим, залишаються недостатньо вивченими питання застосування Інтернет-технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи з позицій гуманізації навчального процесу.

Мета статті полягає у виокремленні факторів, що зумовлюють доцільність застосування Інтернет-технологій у навчальному процесі, і висвітленні їх значущості з точки зору гуманізації навчання природничо-математичних дисциплін учнів старшої школи.

В останні роки ситуація в процесах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій суттєво змінилася, ключову роль у цих процесах почала відігравати комунікаційна складова, Інтернет-технології. Інтернет-технологіями називають “комунікаційні, інформаційні та інші технології і сервіси, на основі яких здійснюється діяльність в Інтернеті або за допомогою його” [2]. Термін “Інтернет-технології” знайшов своє тлумачення у вільній енциклопедії Вікіпедії: “Інтернет-технології – це технології створення і підтримки різних інформаційних ресурсів в комп’ютерній мережі Інтернет [3].

Інтернет-технології створюють можливості для активізації інформаційних ресурсів суспільства, які в наш час є основним чинником його розвитку; відіграють провідну роль у накопиченні й отриманні нових знань; організують вільну міжособистісну інформаційну взаємодію і передавання інформаційних продуктів на будь-якій відстані і поза державними кордонами; сприяють оптимізації (автоматизації) інформаційних процесів; використовуються у соціальній, економічній, виробничій сферах; здійснюють потужний вплив на інтелектуалізацію суспільства і економіки.

Роль Інтернету у суспільстві часто характеризують як шосту інформаційну революцію в історії людства. Ступінь реалізованості доступу до Інтернету і використання Інтернет-технологій у сучасному суспільстві стає показником стану його економіки і технічного прогресу [4].

Використання Інтернет-технологій у галузі освіти призвело до поширення нових форм навчання – дистанційних – і спочатку практично не торкнулося стаціонарного навчального процесу. Однак створення загальнодержавної мережі інформаційного забезпечення освіти, забезпечення освітніх закладів швидкісним доступом до мережі Інтернет, що здійснюється в рамках виконання зазначених вище програм

інформатизації освіти, призвели до якісних змін у навчальному процесі. Характерною ознакою цих змін є орієнтація на інтенсивне використання Інтернет-технологій в освітньому процесі.

Зупинимося на факторах, що визначають доцільність використання Інтернет-технологій у педагогічній діяльності вчителя.

Першим фактором є суттєві зміни в інформаційній базі сучасної освіти. Сьогодні вона є відкритою і формується здебільшого за рахунок інформаційних ресурсів глобальної мережі Інтернет. Інтернет відіграє роль всесвітньої універсальної бібліотеки вільного користування з притаманними їй специфічними рисами, такими як всеохопність – за видами представлених інформаційних ресурсів; динамічність – це «жива» бібліотека, неперервно створювана діяльністю людей; практична неосяжність – інформаційний обсяг Інтернету сьогодні оцінюється у десятки тисяч терабайтів, трансграничність – відсутність будь-яких бар'єрів для доступу (часових, географічних, державних, матеріальних, національних тощо) за винятком бар'єрів конфіденційності. Використання різномовних ресурсів Інтернету будь-яким користувачем спрощує застосування засобів автоматизації, зокрема засобів автоматичного перекладу й озвучування тексту, які забезпечують двосторонній переклад з майже усіх світових мов, засобів автоматичного реферування тощо.

Переходу до використання Інтернет-технологій у площину освітньої практики сприяє те, що органи управління освітою активно використовують Інтернет для навчально-методичного забезпечення навчального процесу, на централізованому і регіональних рівнях створюються і підтримуються освітні портали, вікна єдиного доступу до електронних навчально-методичних ресурсів, тощо.

Другим фактором, що зумовлює доцільність використання Інтернет-технологій у навчальному процесі, є поява нових педагогічних Інтернет-інструментів, які за функціональними можливостями не мають аналогів у традиційному навчанні.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі “поступово вносить зміни в невід’ємні елементи традиційної системи освіти, замінюючи дошку і крейду на електронну дошку і комп’ютерні навчальні системи, книжкову бібліотеку на електронну, звичайну аудиторію на мультимедійну” [5].

Орієнтація на неперервну освіту, на освіту впродовж життя, розвиток дистанційних форм навчання стимулювали створення новітніх сервісів Інтернет, які надають зручні й потужні інструменти для навчання, актуальні для підтримки як індивідуального, так і колективних, різних форм групового навчання. Кількість і різноманіття таких інструментів, їх дидактичний потенціал швидко зростають, багато з них зарекомендували себе як надійні та ефективні засоби дистанційного навчання: блоги, вебінари, технології спільної роботи з документами, багатокористувацькі віртуальні середовища MUVES (MUVES – аббревіатура від *multi-user virtual environments*), онлайн-опитування, віртуальні електронні дошки, карти пам’яті та інші. Сьогодні Інтернет-інструменти проникають у практику традиційного навчання і стають невід’ємною частиною набору засобів, використовуваних викладачами і вчителями [6]. Процес інтеграції Інтернет-технологій з передовими педагогічними технологіями розглядається як продуктивний напрям інноваційного розвитку освіти.

Третій фактор полягає у необхідності модернізації навчального процесу у відповідності до вимог і потреб молодого покоління.

Повсюдне проникнення інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема й у побут сучасної людини, має наслідком не тільки нові запити суспільства до освіченої людини, але й нові вимоги до освітньої системи з боку підростаючого покоління, яке народилося в епоху панування Інтернету, використовує його змалку для розваг, спілкування тощо і сприймає як природне середовище існування. “Це покоління називають ще *digital natives* – цифрові аборигени. Йдеться про молодих людей, які народилися з початком епохи цифрових технологій і чие життя невідривно пов’язано з Інтернетом” [7]. Вони не сприймають переважно монологічних форм викладу навчального матеріалу, які традиційно превалюють у школі, не задовольняються класичними формами, методами і засобами навчання і втрачають інтерес до нього, що становить певну проблему в освіті. Одним із шляхів розв’язання окресленої проблеми є модернізація навчального процесу за рахунок використання нових способів подання навчальної інформації, нових форм організації навчальної діяльності учнів, зокрема апробованих у системі дистанційної освіти, зорієнтованої на використання Інтернет-технологій.

Не можна також не назвати у якості фактора, який спонукає до застосування Інтернет-технологій у предметному навчання, *інтернетизацію закладів загальної освіти*. З одного боку, створюються об’єктивні умови для запровадження Інтернет-технологій, з іншого – ініціативний учитель цілком слушно намагається скористатися можливістю апробувати новітні технології, зробити свої уроки сучасними, привабливими для учнів. До того ж, на необхідності таких інновацій наголошують національні програми інформатизації.

Значущість наведених факторів для вчителів природничо-математичних дисциплін розкриваються крізь призму особливостей цих дисциплін.

Навчальний процес з природничих дисциплін не можна уявити без використання засобів наочності, без демонстраційних експериментів. Організація дослідно-експериментальної роботи учнів набуває особливого значення у зв’язку з тим, що спостереження і експеримент є провідними методами пізнання у природничих науках, а залучення учнів до виконання навчальних експериментів у процесі навчання математики сприяє формуванню математичної інтуїції школярів, полегшує сприйняття ними математичних абстракцій, забезпечує краще усвідомлення математичних знань, стимулює математичну творчість.

Ціла низка об’єктивних причин звужує можливості для постановки учнівської експериментальної роботи. Недоступність спеціальних приладів, рідкісних або дорогих речовин; громіздкість потрібного устаткування; суворі заборони на експериментування з живими організмами; часові рамки шкільного уроку; необхідність дотримання вимог техніки безпеки і багато інших унеможливають проведення реальних експериментів у школі. Разом із тим, шкільна лабораторна база, особливо у сільських школах, наявне експериментальне устаткування не задовольняють потреб навчального процесу, що негативно відбивається на якості природничо-математичної підготовки випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

У таких умовах великого значення для організації практично-лабораторних занять учнів набуває використання Інтернет-технологій, можливість з їх допомогою залучити до проведення шкільних уроків такі дидактичні засоби, як електронні лабораторні тренажери, що імітують реальні установки, об’єкти й умови проведення дослідження, а також інтерактивні мультимедійні моделі фізичних, хімічних, біологічних явищ. Ці моделі відрізняються виразністю й динамічністю і дають

змогу не тільки показати учням явища, що вивчаються, у їх розвитку, а й здійснити комп'ютерний експеримент.

Інтернет надає унікальну можливість доступу до віддаленого експериментального устаткування з метою проведення реального експерименту або спостереження за досліджуваними процесами он-лайн. GRID-технології забезпечують можливість проводити трудомісткі обчислення, спираючись не на наявне обчислювальне обладнання, а використовуючи незайняті обчислювальні ресурси мережі. Основу GRID-технологій становить автоматичний розподіл роботи між комп'ютерними кластерами в різних точках світу.

Особливої уваги потребує застосування засобів наочності в процесі викладання природничих дисциплін у старших класах, оскільки програмний матеріал є складним і торкається глибинних сутностей навколишнього світу. Разом із тим, обмеженість матеріальної бази шкільних предметних кабінетів, небезпечність демонстрації багатьох явищ і процесів у шкільних умовах, фізична неможливість спостерігати занадто повільні або занадто стрімкі процеси, об'єкти макросвіту і мікросвіту ускладнюють викладання дисциплін природничого циклу. Застосування розміщених в Інтернеті колекцій фото, аудіо і відео матеріалів, що відображають реальні природні явища і об'єкти, експонатів Інтернет-музеїв природи, а також їх спеціально розроблених мультимедійних моделей дидактичного призначення дає можливість якісно змінити ситуацію забезпечення шкільного навчального процесу засобами наочності.

Окремо слід торкнутися питання наочності у навчанні математики. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні математики створило можливості для візуалізації абстрактних об'єктів, якими оперує математика, що полегшує сприйняття й усвідомлення учнями математичних понять і фактів, виводить цей навчальний предмет із розряду найскладніших для учнів, яким він традиційно вважається. В Інтернеті існує багато сайтів, зорієнтованих на математичну освіту, де можна знайти цікавий ілюстративний матеріал, зокрема засновані на математичних закономірностях незвичайні й загадкові зображення, фокуси, математичні ілюзії тощо.

У рамках розгляданого напрямку знаходяться також різноманітні сервіси Web 2.0, такі як багатокористувацькі середовища MUVES, що дають змогу створювати віртуальні об'єкти, візуалізувати те, чого не можна побачити в природі, і не тільки показати такий об'єкт, а й надати учневі можливість маніпулювати ним; ментальні карти, які застосовують для відображення зв'язків між об'єктами, електронні віртуальні дошки, на яких вчителю дуже зручно будувати красиві геометричні об'єкти, а можна діяти разом із учнями, створюючи якусь схему або складну композицію, тощо.

Важливо, що ці сервіси гнучкі, багатофункціональні, і вчитель може застосовувати їх в різних варіантах і цілях. Крім того, серед багатьох сервісів, використання яких здійснюється за певну погодинну плату, можна знайти досить багато практичних або повністю безкоштовних. Навіть ті сервіси, що пропонуються на умовах оплати, часто надаються у вільне використання, але з обмеженим доступом до реалізованих функцій. У багатьох випадках така обмеженість виявляється цілком прийнятною.

Використання Інтернет-технологій дає змогу розширити межі навчального процесу, привнести в нього матеріали сьогодення, скористатися для постановки завдань реальними результатами спостережень, наприклад, архівом метеорологічних світових даних, даними коливань забрудненості повітря або морських вод, даними розкладів транспортного руху тощо. Задача, поставлена на таких даних, матиме

зовсім інший присмак і сенс для учня, ніж та, що надрукована в підручнику і, можливо, є чимось кращою в дидактичному сенсі, але ж «вічною» у своїй незмінності.

З точки зору гуманізації навчання, важливо мати можливість надати вчасну та адекватну допомогу учневі у його просуванні в навчанні, запропонувати найбільш зручні для нього способи ознайомлення з навчальною інформацією, вибрати найбільш делікатну й ззовні непомітну форму надання підтримки. Для вразливих старшокласників останнє є суттєвим. Таку підтримку можна надати і через мережні засоби, і шляхом створення комфортних мікрогруп для роботи на уроці за допомогою зорієнтованих на використання групової роботи сервісів Web 2.0, які надають можливість гнучко організовувати роботу в парах «учитель-учень», «учень-учень» і в групах. Щодо вибору способів подання навчального матеріалу, то в Інтернеті можна знайти виклад потрібної теми у різних варіантах – за повнотою, глибиною, доступністю, ступенем ілюстрованості, у презентаціях, в аудіо файлах, в авторських відеоуроках, і це дає вчителю можливість вибрати те, що йому потрібно для учня, або скористатися знайденим, щоб краще підготувати свій виклад або консультацію.

Багато педагогів-практиків відзначають, що з Інтернет-технологіями навчальний процес жвавішає, викликає більшу зацікавленість у учнів, і це має неабияке значення для подолання, на жаль, розповсюдженого серед учнів, особливо старшокласників, ставлення до природничо-математичних предметів як таких, це є занадто складними, їх важко вивчати, і складати тести зовнішнього незалежного оцінювання, а тому слід переорієнтуватися на інші, «легкі» дисципліни, щоб було більше шансів вступити у вищий навчальний заклад. Таке ставлення збіднює і навчальний процес у цілому через невмотивованість учнів, і вищу технічну освіту через недостатню підготовленість абітурієнтів, а в решті решт, негативно позначається на науково-технічному потенціалі країни. Зазначена проблема не є новою, і кожен внесок у її вирішення є корисним.

Застосування Інтернет-технологій у навчальному процесі з природничо-математичних дисциплін зумовлено низкою вагомих факторів, які відбивають сучасну ситуацію в освітній сфері: інтернетизацію закладів освіти; стрімким зростанням ролі освітніх ресурсів мережі Інтернет у навчальному процесі; інноваційними змінами в спектрі педагогічного інструментарію; новим поколінням школярів, яке потребує модернізації системи навчання.

Показано, що за допомогою Інтернет-підтримки можна не просто поліпшити викладання навчального матеріалу, сприяти підвищенню рівня результативності навчання, а зробити навчальний процес якісно іншим для кожного учня, реалізуючи у такий спосіб гуманістичний потенціал інформатизації освіти у практиці навчання.

Різноманітність освітнього простору мережі Інтернет зумовлює наявність великої кількості перспективних напрямів подальших наукових розвідок, спрямованих на пошук і розробку ефективних методик використання Інтернет-технологій на різних етапах навчання школяра у загальноосвітньому навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Інформатизація освіти — провідний напрям підвищення результативності навчального процесу. Відповіді Президента Національної академії педагогічних наук України Василя Григоровича Кременя на запитання головного редактора журналу «Комп'ютер у школі та сім'ї» Руденка В.Д. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – №1. – С. 3–6.

2. Інтернет технології [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://startov.ru/internet-tehnologii.html>
3. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>
4. Вартанова Е.Л. Інтернет для кожного: реальність или утопія? // Інформаційне общество. – 2000. – №1. – С. 40–43.
5. Морзе Н.В., Глазунова О.Г. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/content/08mnnvshi.htm>
6. The eLearning Guild's Handbook of eLearning Strategy. – Santa Rosa CA, 2007 – 72 с.
7. Чи готова Європа до потреб «цифрового покоління»? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gurt.org.ua/articles/3516/>

The article is devoted to the problems of using Internet support for practice learning. Factors outlined the feasibility of using Internet support in the learning process in secondary schools, revealed their significance in terms of humanizing natural learning mathematics in high school.

Key words: *Internet support, humanism, teaching, studying natural and mathematical sciences, factors the feasibility of using Internet support.*

УДК 372.853

Мельник Ю. С.

СПОСОБИ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПРИКЛАДНИХ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ

У статті охарактеризовано загальні й часткові способи розв'язування прикладних фізичних задач. Визначено критерії сформованості практичних вмінь учнів застосовувати фізичні закони і закономірності. Запропоновано структурно-функціональну гностичну модель задачної ситуації.

Ключові слова: *способи розв'язування, прикладні фізичні задачі, структурно-функціональна модель, гностична динаміка, навчально-виховний процес.*

Розв'язування задач прикладного змісту є невід'ємною складовою навчального процесу, що сприяє формуванню фізичних понять, розвитку логічного мислення, навичок практичного застосування знань, допрофільній підготовці та професійній орієнтації учнів. У практиці навчально-виховної діяльності прикладні задачі використовуються як метод засвоєння, закріплення, перевірки і контролю теоретичних знань; засіб реалізації принципу політехнізму, екологічного й економічного виховання, набуття навичок професійного самовизначення.

Прикладну фізичну задачу розглядаємо як уявну модель певної виробничої ситуації, що відображає систему зв'язків, утворених у процесі професійної діяльності людини. Її розв'язання потребує від учнів розумових і практичних дій на основі законів і методів фізики, спрямованих на оволодіння теоретичними знаннями та розвиток мислення.

З метою профорієнтації учнів на основі аналізу змісту курсу фізики, здійснено класифікацію задач прикладного характеру:

- за змістом (абстрактні й конкретні, з виробничим і історичним наповненням);
- за дидактичними цілями (тренувальні, контролюючі, творчі);
- за способом подання умови (текстові, графічні, завдання-малюнки, завдання-досліди);

© Мельник Ю. С., 2011

- за рівнем складності (прості, складні, комбіновані);
- за характером й методом дослідження (обчислювальні, якісні, експериментальні, дослідницькі).

Охарактеризуємо деякі види прикладних фізичних задач.

Обчислювальні – необхідні під час вивчення тем курсу, що містять числові відношення і залежності між величинами (закони кінематики, динаміки, збереження енергії, постійного струму тощо) з метою з'ясування й усвідомлення фізичного змісту відповідних явищ і процесів. Наприклад, за який час водій перевезе 98,0 т зерна, рухаючись із середньою швидкістю 61,2 км/год, якщо об'єм кузова – 7 м³, густина зерна – 700 кг/м³, а відстань до току – 1,7 км? [3; 9; 11].

Якісні – це задачі, розв'язання яких не потребує обчислень. Застосування таких задач сприяє розвитку мовлення учнів, формуванню вмінь чітко, логічно й лаконічно висловлювати думку, «оживляє» виклад навчального матеріалу, підвищує пізнавальну активність учнів. Наприклад, чому зволожений ґрунт промерзає на меншу глибину, а вологі предмети замерзають і руйнуються швидше? Для охолодження молока на фермах використовують лід, який зберігають у лідниках. Для чого його посипають сіллю? [8; 10].

Експериментальні – задачі, для розв'язання яких вихідні дані отримують дослідним шляхом або з експерименту. Перевага експериментальних задач полягає в тому, що вони не можуть бути розв'язані лише формально, без розуміння сутності певного фізичного процесу. Наприклад, під час вивчення дії фізичного приладу реостата учні усвідомлюють різницю між приладом, що регулює струм у ланцюзі, і дільником напруги (потенціометром) [1; 3].

Дослідницькі – це задачі, предметом яких є фізичні явища, процеси, факти й відповідні їм моделі. Розв'язання таких задач потребує застосування методів наукових досліджень або їх елементів. Здійснимо класифікацію навчальних дослідницьких задач на основі методів наукового пізнання:

- дослідження на основі побудованих моделей;
- дослідження відмінностей між ідеальними моделями та їх реальними прообразами (об'єктами, явищами, процесами);
- розроблення моделі експерименту;
- формулювання висновків спостережень та експериментів;
- висунення, формулювання і перевірка гіпотез;
- добір засобів вимірювання тощо [5; 12].

Графічні – дають змогу наочно й доступно виражати функціональні залежності між величинами, що характеризують фізичні процеси у природі й техніці (вивчення різних видів механічного руху, газових законів та ін.). Деякі фізичні закономірності спочатку можна представити лише графічно, а потім виразити аналітично (робота змінної сили). Наприклад, знайти переміщення й шлях автомобіля, що має початкову швидкість 50 м/с, рухається прямолінійно з постійним прискоренням і через 10 с зупиняється. Накреслити графіки ізотермічного розширення повітря даної маси в системі координат $p, V; T, V; p, T$, де T, V, p – відповідно температура, об'єм, густина і тиск газу [2; 3; 4].

Задачі з неповними даними найчастіше зустрічаються в житті, коли відсутні дані відшуковують у таблицях, довідниках або шляхом вимірювань. Розв'язування задач цього типу сприяє формуванню навичок самостійної роботи з довідковою літературою. Наприклад, який максимальний вантаж може витримати алюмінієвий (мідний, сталевий та ін.) дріт заданого перетину? При якій найменшій довжині він обривається?

У педагогічній практиці вироблено загальний алгоритм розв'язування різних типів прикладних фізичних задач:

- вивчення умови та з'ясування змісту нових термінів і виразів;
- короткий запис умови, виконання потрібних малюнків, схем, графіків (фізичні величини мають бути виражені у Міжнародній системі одиниць (СІ));
- аналіз умови задачі, у процесі якого з'ясовується її фізична сутність, встановлюються фізичні явища, процеси, стани системи та закони і закономірності, потрібні для розв'язку;
- складання плану розв'язування;
- вираження зв'язків між невідомими і відомими величинами у вигляді формул;
- розв'язування системи рівнянь для одержання невідомого;
- обчислення шуканої величини;
- аналіз одержаних результатів;
- пошук і аналіз інших шляхів розв'язування [2; 6; 7].

Під час розв'язування конкретних задач деякі етапи загального алгоритму можуть бути пропущені.

Виявлення зв'язків між елементами прикладної задачі здійснюється у структурно-функціональній послідовності (сукупності гностичних актів). Гностичні акти як компонент процесу розв'язування задач – це послідовне переміщення певного «уявного погляду» з одного елемента задачної ситуації на інший. Сукупність таких актів, у процесі яких розкриваються властивості елементів розв'язуваної задачі, називається гностичною динамікою. На основі гностичної динаміки процесу дослідження елементів задачі, зіставлення вихідної й кінцевої ситуацій, учень мисленнево будує її динамічну модель, яку можна представити у вигляді схеми (рис. 1).

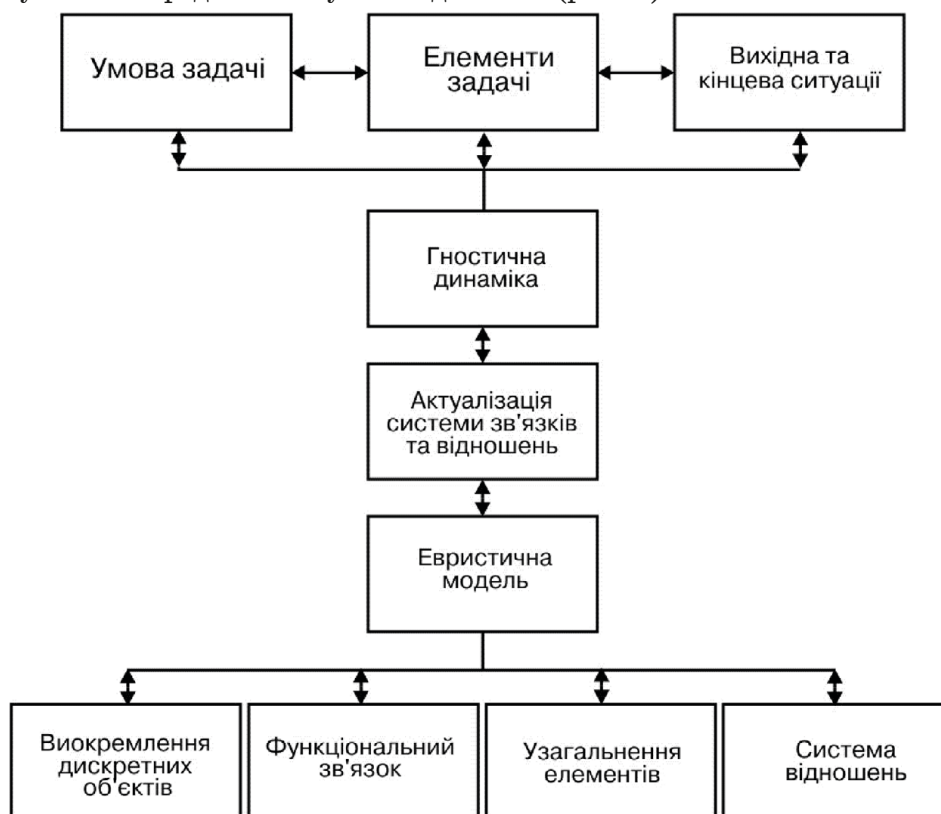


Рис. 1. Динамічна модель розв'язування прикладної фізичної задачі

Без усвідомлення наведених вище етапів розумової діяльності під час розв'язування фізичних задач учні не в змозі оволодіти необхідними навчальними прийомами і мисленневими операціями, що призводить до значних ускладнень.

Залежно від виду мисленневих операцій, розрізняють аналітичний, синтетичний та аналітико-синтетичний способи розв'язування прикладних фізичних задач.

Аналітичний – полягає в поділі складної задачі на простіші. Розв'язування розпочинається з відшукування закономірностей, що дають змогу знайти безпосередню відповідь на запитання задачі. Кінцева розрахункова формула утворюється шляхом синтезу окремих фізичних закономірностей. Завдяки аналізу учень осмислює умову складної задачі, розчленовуючи її на складові, кожна з яких досліджується окремо. Процес поділу лише тоді постає засобом пізнання, коли здійснюється неперервне співвіднесення простіших задач із загальною, умови задачі з вимогами та наявними знаннями.

Синтетичний – полягає у послідовному виявленні зв'язків вихідних величин з іншими, поки не одержимо рівняння з невідомою величиною. На відміну від аналітичного синтетичний спосіб передбачає початок розв'язування з вихідних величин. Аналіз умови задачі обов'язково супроводжується синтезом, мисленневим об'єднанням простіших задач, що виділені у процесі аналізу. Поглиблене пізнання умови здійснюється шляхом розкриття нових зв'язків шуканих фізичних величин з відомими та шляхом синтезу результатів аналізу. Нові знання, здобуті в результаті синтезу, постають об'єктом глибшого аналізу, що завершується синтезом вищого рівня. У цьому процесі аналіз і синтез постійно переплітаються, розкриваючи суттєві зв'язки між явищами і фізичними величинами.

Аналітико-синтетичний – у «чистому вигляді» аналітичний і синтетичний способи майже не застосовуються. Під час розв'язування задач використовують, як правило, загальний аналітико-синтетичний.

Евристичний – використовується під час розв'язування якісних задач і полягає у формулюванні взаємозалежних цілеспрямованих запитань. На основі цього способу формуються навички логічного мислення, аналізу фізичних явищ, складання плану розв'язку задачі, узагальнення фактів, дослідження вірогідності результату.

Розрізняють такі форми евристичного способу розв'язування прикладних якісних задач у процесі навчання фізики:

- а) *«навідних» запитань* – передбачає формулювання запитань учителем;
- б) *питально-відповідальна* – передбачає формулювання запитань і відшукування відповідей учнем у письмовій формі;
- в) *оповідальна* – передбачає усне розв'язування задачі у вигляді логічно пов'язаних речень, що утворюють цілісне оповідання.

Знання особливостей структурних елементів прикладної задачі аналіз функціональних залежностей між фізичними величинами дають змогу здійснити логічне обґрунтування, письмове оформлення її розв'язку.

На цьому етапі важливу роль у мисленневій діяльності відіграють проектувальні вміння учня:

- планування дій, пов'язаних із розв'язуванням задачі;
- відбір раціональних і ефективних способів їх здійснення;
- передбачення можливих ускладнень під час самостійної роботи;
- прогнозування ефективності обраної методики розв'язку.

Невід'ємним компонентом продуктивної діяльності учня на етапі оформлення розв'язку задачі є конструктивні вміння:

- композиційна побудова навчально-пізнавальної діяльності;
- передбачення різних варіантів її реалізації;
- формулювання запитань;
- вираження функціональних залежностей між величинами у вигляді загальної формули.

Після знаходження основного співвідношення між фізичними величинами, а також значень невідомих процес розв'язування задачі не завершується. На цьому етапі домінує контролююча гностична діяльність учнів, що потребує аналізу результату, обґрунтування його вірогідності. Її ефективність залежить від сформованості таких умінь: формулювання мети аналізу і висновків, вибір критеріїв якості розв'язування задачі, узагальнення й перенесення одержаних результатів на часткові випадки, оцінка доцільності обраних дій тощо.

Визначимо основні критерії сформованості вмінь розв'язувати прикладні фізичні задачі:

- знання основних операцій, з яких складається процес розв'язування;
- засвоєння структури сукупності операцій;
- перенесення засвоєного способу розв'язку з одного розділу на інші.

Залежно від рівня математичного апарату виокремлюють такі способи розв'язування задач: арифметичний, алгебраїчний та геометричний.

Арифметичний – передбачає поетапне розв'язування із застосуванням математичних дій або тотожних перетворень виразів з фізичними величинами без складання рівнянь.

Алгебраїчний – ґрунтується на використанні фізичних формул для складання рівнянь, з яких визначається шукана фізична величина.

Геометричний – полягає у застосуванні геометричних властивостей фігур і тригонометричних залежностей між їх елементами.

Дані таблиці 1, де подано структурування способів розв'язування прикладних фізичних задач розділу «Механіка», свідчать про їх універсальність.

Таблиця 1

Часткові способи розв'язування прикладних фізичних задач

Способи розв'язування прикладних фізичних задач	Механіка			
	Розділи			
	Кінематика	Статика	Динаміка	Закони збереження
Координатний	+	+	+	
Векторний	+	+	+	
Графічний	+	+	+	+
Симетрії	+			+
Визначення центра мас		+	+	+
Віртуальних переміщень	+	+	+	+
Енергетичний	+	+	+	+
Подібності		+		+
Розмірностей	+	+	+	+
Аналогій		+		+

Добір і складання прикладних задач здійснюється з урахуванням психофізіологічних та індивідуальних особливостей учнів, змісту і специфіки навчального матеріалу, що створює необхідні умови для ефективного навчання. Результативність навчально-виховного процесу залежить від методичної компетентності вчителя, важливою складовою якої є професійні вміння (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські).

Знання різних способів розв'язування прикладних фізичних задач сприяє ефективному формуванню фізичних понять, різнобічному, міцному й глибокому усвідомленню змісту навчального матеріалу, набуттю практичних умінь і навичок

застосовувати фізичні закони і закономірності, створює умови для реалізації принципу політехнізму.

Список використаних джерел

1. Бугайов О.І., Коршак Є.В., Корсак К.В. Тести. Фізика.– К. : Освіта, 1993. – 95 с.
2. Гапоник Т.Э., Матецкий Н.В. Обучение учащихся методам решения физических задач // Физика: проблемы обучения. – 2006. – № 4. – С. 27–28.
3. Гольдфарб Н.И. Сборник вопросов и задач по физике: Учеб. пособие. – 5-е изд. – М.: Высш. шк., 1983. – 351 с.
4. Гончаренко С.У. Фізика: Методи розв'язування задач. – 2-е вид. – К. : Либідь, 1996. – 128 с.
5. Дослідницькі задачі з фізики / Галатюк Ю.М., Рибалко А.В., Тищук В.І. – Х. : Вид. група. «Основа», 2007. – 160 с.
6. Каменецкий С.Е., Орехов В.П. Методика решения задач по физике в средней школе. – М : Просвещение, 1971. – 448 с.
7. Концепція фізичної освіти у 12-річній загальноосвітній школі: Проект / Авт. О. Бугайов // Фізика та астрономія в школі. – 2001. – № 6. – С. 6–13.
8. Перельман Я.И. Занимательная физика. – Москва : Наука, 1979. – 129 с.
9. Римкевич А.П. Збірник задач з фізики для 8–10 кл. середньої школи.– 8-е вид., перероб. – К. : Рад. шк., 1987. – 176 с.
10. Тульчинский М.Е. Качественные задачи по физике в 6–7 классах. Пособие для учителей. – М. : Просвещение, 1976. – 127 с.
11. Фізика. Астрономія. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів 7 – 12 класи / О.І. Ляшенко, М.І. Дзюбенко. – К. : Перун, 2005, 2006. – 79 с.
12. Ю.О. Жук. Розв'язування дослідницьких задач з фізики із застосуванням нових інформаційних технологій / Наук.-метод. зб. : Проблеми освіти. – Вип. 6. – Київ, 1996, – С. 57–63.

The article described the general and partial methods the applied physical problems. Defined criteria of practical abilities to apply physical laws and principles. The structural-functional model gnostic zadachnoyi situation.

Key words: the methods of solution, applied physical problems, structural-functional model, the dynamics of gnosticism, the educational process.

УДК: 37.091.32:33

Олійник Н. Ю.

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЕКОНОМІКИ ЯК ЧИННИК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ОСВІТИ

У статті проаналізовано шляхи активізації процесу навчання, їх суть та змістове наповнення; узагальнено різновиди індивідуальних, групових та колективних творчих справ активізації діяльності школярів. Обґрунтовано дидактичні умови активізації навчальної діяльності старшокласників при вивченні економіки в школі, схарактеризовані методи інтерактивного навчання.

Ключові слова: навчально-виховний процес, активізація пізнавальної діяльності, інтерактивне навчання, технологічні підходи до організації процесу навчання.

Демократичні перетворення в соціально-економічних умовах українського суспільства викликає необхідність реформування освіти. Модернізація економічної освіти в умовах створення і становлення інформаційного суспільства, нових вимог

до науки і освіти стає особливо актуальною з огляду приєднання до європейського освітнього простору. Поступово змінюється ставлення до місця і ролі освіти в суспільстві, не викликає заперечень, що конкурентоспроможність освіти є найважливішим чинником управління процесами розвитку суспільства. Тому процес реформування освіти має бути спрямований на формування особистості, здатної працювати в змінених економічних умовах.

Сучасна система освіти потребує суттєвих змін в методиці навчання, що стосуються комп'ютеризації, соціально-культурної збалансованості в освіті, підвищення педагогічної культури, креативності економічного мислення майбутніх фахівців в різних галузях економіки. Саме тому, важливим для учнів є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, володіти й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

Важливою є проблема оптимізації навчально-виховного процесу, активізації пізнавальної діяльності учнів, розкриття структури навчального процесу, особливостей організації самостійної пізнавальної діяльності школярів, дослідження впливу навчання на формування життєво важливих особистісних якостей, суті понять навчання та учіння, впливу самоорганізації, самоконтролю на успішність учнів, а також активну творчу діяльність. Активізація – постійний процес управління пізнавальною діяльністю учнів, спонукання до енергійного, цілеспрямованого навчання, подолання неуспішності, пасивності й стереотипності. Сукупність різноманітних методів, прийомів і засобів активізації у педагогічній теорії визначається як узагальнений термін «активні методи навчання».

Теоретико-методологічною основою дослідження означеної проблеми у старшокласників є праці філософів, видатних педагогів, психологів, науковців, що становлять спільні закони розвитку природи, суспільства і людини; теоретичні положення про цілісність світу, соціально-економічну детермінацію свідомості й поведінки особистості; про людину як діяльну істоту.

У наукових працях С. Ф. Анісімова, А. С. Арсен'єв, А. А. Гусейнова, О. Г. Дробницького, О. В. Золотухіної-Аболіної, В. А. Малахова, А. Г. Харчева та інших учених досліджується соціальна природа пізнавальної діяльності як відображення суспільного буття, елементи надбудови над економічним базисом.

Наукове обґрунтування теоретичних і методичних засад організації технологічних підходів до організації процесу навчання представлено у дослідженнях О. В. Аксьонової, О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, О. М. Пехоти, Н. А. Побірченко, С. О. Сисоєвої, П. М. Щербаня, де схарактеризовані методи та форми навчальної діяльності (за рівнем активності учнів, рівнем залучення їх до продуктивної діяльності, дидактичною метою, способами організації тощо).

Класифікація методів навчання обумовлена наявністю в дидактичній теорії різноманітними підходами щодо виявлення сутності методів навчання та їх структури. Значний внесок у розвиток теорії методів навчання на сучасному етапі зробили А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, В. І. Бондар, Є. Я. Голант, І. Я. Лернер, В. Ф. Паламарчук, М. Н. Скаткін та інші.

Формулювання мети статті. Метою нашого дослідження є обґрунтування основних шляхів активізації пізнавальної діяльності старшокласників при вивченні шкільного курсу економіки, особливості використання ефективних інтерактивних методів у навчальному процесі, що сприяють підвищенню рівня конкурентоспроможності освіти.

Активізація пізнавальної діяльності учнів ґрунтується на використанні загально педагогічних і дидактичних закономірностей і принципів навчання. В умовах традиційних методів навчання інформаційно-репродуктивного типу активність учнів мало проявляється. Такий підхід не стимулює навичок творчої діяльності, прагнення до самостійного пошуку та засвоєння знань, негативно впливає на особистість старшокласників, формує безініціативних суб'єктів навчання.

Особливе значення має вивчення предмета економіки в школі, оскільки випускники у майбутній діяльності мають вирішувати різноманітні життєві проблеми, зокрема, – економічні, для задоволення своїх щоденних потреб. Знання з економічних дисциплін формують рівень мислення, який дає впевненість діяти у повсякденному житті та здатність робити правильний вибір. Економічна освіта уможлиблює вирішення життєвих проблем випускників загальноосвітніх навчальних закладів, сприяє сомавізначенню, самореалізації особистості, зокрема:

- формує економічну та правову поведінку та культуру, завдяки чому вони можуть швидше адаптуватися до умов ринкової економіки;
- надає інформацію про професії, які потребує ринок;
- забезпечує загальними та спеціальними економічними знаннями, формує навички, вчить компетентно приймати рішення, обговорювати й оцінювати результати, прогнозувати наслідки прийнятих рішень;
- сприяє формуванню самодостатньої, соціально-адаптованої особистості тощо.

Аналізуючи особливості активізації навчання в економічній освіті, доцільно зупинитися на чинниках, які зумовлюють ефективність цього процесу. Як відомо, до кожної педагогічної системи входить низка компонентів, найважливішими з яких є суб'єкти, зміст, організаційні форми навчання та дидактичні принципи.

Так, у системі взаємодії суб'єктів навчального процесу діють такі шляхи активізації пізнавальної діяльності: індивідуальний і диференційований підходи, розвиток творчої особистості учня, актуалізація потреб та мотивів здобуття економічної освіти, використання принципів навчання старшокласників, удосконалення умов взаємодії через створення відповідного середовища, яке передбачає активізацію ролі учня. Важливим також є застосування різноманітних технічних засобів навчання, серед них комп'ютерні технології, зокрема, для встановлення зворотнього зв'язку та контролю навчальних досягнень школярів. Активізація пізнавальної діяльності характеризується постійною взаємодією школярів із вчителем у вигляді прямих та зворотних зв'язків і передбачає формування самостійності творчого вироблення індивідуальних рішень.

До основних чинників активізації, які пов'язані зі змістом навчання, можна віднести постійне його вдосконалення відповідно до цілей навчання, потреб практичної організаційної діяльності та рольової перспективи майбутнього фахівця. Значного поширення сьогодні набуває інтегроване навчання, яке дає змогу школярам використовувати знання та ідеї суміжних дисциплін для вирішення практичних питань і об'єднує потенціал усіх його основних компонентів. Стосовно активізації навчання через удосконалення організаційних форм навчання зазначимо надзвичайно важливу роль комп'ютерних технологій, застосування різноманітних інтенсивних розвивальних моделей вивчення шкільного курсу економіки, розвиток навичок навчальної праці, самостійні роботи реконструктивного і конструктивного характеру. Особистість учня проявляється тоді, коли він виявляє активність у

пошуку знань у тих обсягах, що відповідають його здібностям, докладає зусиль і старанності для розвитку певних якостей, які забезпечать його належну конкурентоспроможність.

Важливим є використання таких технологій, які безпосередньо пов'язані з дидактичними процесами, де основне місце посідають методи, засоби та логіко-пізнавальних прийомів (аналіз, синтез, узагальнення, аналогія, порівняння) активізації пізнавальної діяльності учнів для досягнення цілей навчання. Для цього зміст економічних дисциплін та методи навчання підбираються так, щоб не тільки допомогти старшокласникам у реалізації цілей, а й урахувати їхні інтереси, адже учіння тісно пов'язане з емоціями, з особистісними цінностями тощо.

Тому, вчитель має створювати належні умови активізації пізнавальної діяльності, керуючись положенням про те, що:

- наукові знання викликають зацікавленість учнів, а вчитель створює ситуації, якими вони захоплюються;
- завдання економічного змісту практично значущі для учнів в різних життєвих ситуаціях виявляють позитивне ставлення;
- емоційна навчальна діяльність викликає бажання долати труднощі;
- висока оцінка вартості знань у суспільстві збагачує мотивацію навчальної діяльності;
- колективний характер створює сприятливу атмосферу і прагнення зайняти відповідне місце серед ровесників;
- почуття гідності – важлива передумова позитивного ставлення до навчання;
- успіхи у навчанні, справедлива оцінка навчальних досягнень – сприяють стимулюванню навчальної діяльності.

Аналіз практики активізації економічного навчання свідчить, що багато проблем підвищення якості навчання можна вирішити за допомогою вдосконалення методики викладання на основі сучасних технологій. Удосконаленню процесу засвоєння й накопичення знань, формуванню в учнів навичок науково-дослідної та практичної діяльності сприяють використанню ефективних інтерактивних форм активізації творчої діяльності школярів не тільки на уроках економіки а також у позаурочній діяльності.

До таких інноваційних технологій сучасні дидактик відносять:

- тренінгові технології – зорієнтовані на концептуалізацію практичного досвіду школярів та актуалізацію нагромадження теоретичних знань (модифікації: тематичні і комплексні тренінги, аналіз конкретних ситуацій, ігрові технології);
- програмоване навчання – спрямоване на засвоєння (запам'ятовування) структурованих та логічно побудованих фреймів, що супроводжуються поетапним контролем і підкріпленням;
- мультимедійні технології – низку функцій вчителя виконують технічні засоби навчання (надання інформації повідомлювального, довідкового та ілюстративного плану, виконання вправ і текстових завдань, ведення обліку тощо) [1, с. 531-532].

Важливо зазначити ефективність використання різновиди індивідуальних, групових та колективних творчих справ активізації діяльності школярів. Серед них: турніри знавців, вікторини, круглий стіл, конкурси творчих проєктів, об'єднання за інтересами та інші (див. рис. 1). Такі форми стимулюючої творчої діяльності, мають реалізовуватись у процесі навчальної та позаурочної діяльності школярів економічного спрямування.



Рис. 1. Використання інтерактивних технологій організації пізнавальної діяльності старшокласників

У процесі застосування інтерактивних технологій формування організаторських умінь вважаємо доцільним використання не тільки колективних, а й групових форм спільної діяльності старшокласників. Такі форми передбачають формування в учнів старших класів умінь організувати діяльність малих груп, кваліфікувати виконавців, організувати взаємодопомогу, гуманне співробітництво. Слушною є думка про те, що в груповій діяльності школярів не «розділяти» на групи, а «об'єднувати» в групи. У таких об'єднаних групах учні активні, творчі, здатні спільно працювати.

Науковці характеризують інтерактивне навчання також, як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Для довідки додамо, що термін «інтерактив» з англійської «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти. Відповідно – інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Суть інтерактивного навчання в тому, що навчально-виховний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників (колективної, групової), де всі є рівноправними, вони розуміють, що роблять, рефлексують з приводу

того, що знають, вміють і здійснюють. Інтерактивні форми сприяють формуванню демократичних взаємовідносин, умінь спілкуватися, критично мислити, приймати продумані рішення [6, с. 8-9].

Інтерактивні технології навчання класифікуються науковцями в основні чотири групи. По-перше, кооперативне навчання. Найпоширенішими методами цієї групи є робота в парах під час проведення письмових опитувань, тестування, виконання завдань; синтез думок для вирішення складних проблем під час практичних занять; коло ідей при вирішенні суперечливих питань. Такі методи співпраці дають можливості школярам виконувати завдання, що сприяють розвитку навичок спілкування у групі, критично мислити, переконувати. По-друге, колективно-групове навчання, при якому використовуються методи: «коло ідей», «мікрофон»; мозкова атака при вирішенні проблемних завдань, наприклад, дерево рішень при аналізі конфліктних ситуацій. Ці методи допомагають учням висловити свою думку. По-третє, ситуативне моделювання, до цієї групи можна віднести імітаційні ігри-тренінги та рольові ігри. Четверта група – це опрацювання дискусійних питань. При цьому застосовуються методи: «займи позицію» (власна думка) та дискусія. Такі методи допомагають учням відстоювати власну думку, вести дискусію, стимулюють до розвитку критичного мислення, поглиблюють знання з обговорюваної теми.

Інтерактивні технології сприяють інтенсифікації й оптимізації навчально-виховного процесу на уроках економіки і дають можливість: полегшити процес засвоєння програмового матеріалу з економіки; активізувати навчальну діяльність учнів; формувати вміння аналізу навчальної інформації, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу; формулювати власну думку, правильно її висловлювати, додавати свою точку зору, аргументувати та дискутувати; знаходити раціональні шляхи розв'язання проблем, формувати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

На розвиток і формування особистості старшокласників впливає ряд чинників, які визначають їх життєдіяльність, але основним із них – є освіта, що допомагає випускнику віднайти свій шлях у майбутнє життя після закінчення школи. Рання юність визначається як період становлення самостійності, соціального й особистісного самовизначення, пошуку та самоствердження, досягнення особистого успіху. Тому, доцільно організувати активну пізнавальну й практичну діяльність учнів з метою засвоєння ними соціального досвіду, як активний пізнавальний процес, де діяльність самого учня і разом з учителем розширює його знання, формує вміння, розвиває творчі здібності.

В організації навчального процесу активізації діяльності школярів при вивченні економічних дисциплін важливим є оптимальне поєднання різних форм навчальної, практичної та наукової діяльності учнів; варіативності, індивідуалізації та диференціації завдань, контролю за їх виконанням, а також комп'ютерної підтримки в процесі виконання різних видів індивідуальної та колективної роботи. Майстерність вчителя полягає в тому, щоб вибрати оптимальне поєднання методів і засобів навчання, методичних прийомів, які забезпечують пізнавальний інтерес до економічних дисциплін, формування і розвиток сучасної економічної культури особистості, здатності до самостійного свідомого суспільного вибору.

Отже, процес активізації пізнавальної діяльності школярів, розвиток індивідуальних творчих здібностей має відповідати як їх особистим інтересам, так і інтересам суспільства в цілому. При вивченні шкільного курсу економіки важливо змодельовати в узагальненому вигляді сучасні виробничі відносини й показати місце і роль творчості та творчої особистості в соціумі. Таким чином, відбувається професійне самовизначення школяра, самотестування своїх здібностей до майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економічних дисциплін : навч. посіб. / Олена Валентинівна Аксьонова. – К. : КНЕУ, 2006. – 708 с.
2. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112с.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Лернер Исаак Яковлевич. – М., 1981. – 184 с.
4. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
5. Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності.–К.,1999. – 285 с.
6. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко та ін. ; за ред. О.І. Пометун. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.

The paper explores ways to accelerate the learning process, their essence and meaningful; generalized variety of individual, group and collective creative affairs revitalization of students. Grounded didactic conditions of intensification of training activities high school students in the study of economics in school, characterized methods of interactive learning.

Key words: *educational process, cognitive activity, interactive learning, technological approaches to learning.*

УДК: 371.38

Піддячий М. І.

ОРІЄНТИРИ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ

У статті аналізуються орієнтири суспільства на світову інтеграцію; спрямованість цивілізаційного процесу на підвищення значущості ідейної, духовної, гуманітарної, соціально-професійної сфер; розширення можливостей учнів до саморозвитку впродовж життя; особливості, завдання, суть, роль і місце педагога в організації освітнього процесу профільної школи; роль праці у формуванні свідомості й цінностей; процес цілеспрямованої професіоналізації особистості; наукове пізнання і осмислення мотивів вибору професії з метою забезпечення особистісного поступу кожного учня.

Ключові слова: *соціально-професійна орієнтація, готовність, профільне навчання, підготовка до професійної діяльності, розвиток, формування, компетентності, технології.*

Українське суспільство зорієнтоване на європейську і світову інтеграцію. Цей вибір розвитку зумовлений історичними, економічними й соціальними чинниками. Обраний шлях у напрямку цивілізаційної моделі, уможлиблює досягнення прогресу в усіх сферах життєдіяльності особистості, суспільства і держави. Світовий вибір – це водночас і рух до стандартів демократії, інформаційного суспільства, соціально орієнтованого ринкового господарства, що базується на засадах верховенства права і забезпечення прав та свобод особистості. Забезпечити підґрунтя для демократичного, політичного, правового, соціального, технологічного спрямування держави, її трансформування у світовий інтеграційний процес як високорозвиненої країни з конкурентоспроможною економікою й стабільною соціальною і політичною системою,

© Піддячий М. І., 2011

здатної вирішувати найскладніші питання свого поступу, можливо за умови практичної реалізації завдань довгострокової, широкомасштабної стратегії розвитку особистості і суспільства. Для цього суспільство еволюційним шляхом і відповідними методами має створити достатній потенціал для: формування відносин у соціальній, освітній, науковій, економічній сферах; розробки і впровадження нових технологій у промисловому виробництві та їх кваліфікованому обслуговуванні; соціокультурної інтеграції в світове співтовариство; забезпечення якості і рівня життя людей згідно з духовними і матеріальними потребами; соціально-професійної орієнтації та адаптації тощо.

Важливі аспекти орієнтації системи загальної середньої освіти на формування і розвиток особистості висвітлено у працях І.Д.Беха, С.У.Гончаренка, Д.О.Закатнова, І.А.Зязюна, Я.А.Коменського, Н.М.Лавриченко, Г.Є.Левченка, В.М.Мадзігона, А.С.Макаренка, Ю.І.Мальованого, В.В.Мачуського, В.Ф.Моргуна, Є.М.Павлютенкова, Н.А.Побірченко, В.В.Рибалки, Г.С.Сковороди, В.О.Сухомлинського, М.П.Тименка, К.Д.Ушинського, Б.О.Федоришина та ін. Але невирішеними залишаються визначення суспільних і особистісних цінностей, проблема соціально-професійної орієнтації учнів тощо.

Метою статті є окреслення особистісних і суспільних пріоритетів шкільної освіти в умовах швидкозмінного середовища.

Інтеграція в світове співтовариство змінює всі сфери життя людей і державних інституцій, не оминає вона і освітньо-наукової галузі. Глибокі і різноманітні зміни відбуваються у взаємовідносинах людини і держави, людини і світу, держави і світу, що потребує ціннісних корекцій в освітньо-виховному процесі і до цього готується педагог, учень і психолог. Глобалізація загострює конкуренцію між суспільствами й державами не лише в економіці, а й в інших сферах життєдіяльності народів і країн. Тому для України, що стала самостійним суб'єктом геополітики після поділу світу на зони впливів, на часі реалізація цінностей особистісного, суспільного, національного і державного характеру. Це виявляється в спрямованості сучасного цивілізаційного процесу на підвищення значущості ідейної, духовної, гуманітарної, професійної сфер; застосуванні високих інформаційних технологій, постіндустріальних принципів суспільного розвитку; підвищенні ролі інтелектуального капіталу, соціальних і гуманітарних чинників економічного прогресу; утвердженні базових засад розвитку, який сприяє економічному зростанню і розподілу його результатів; розширенні можливостей людей до саморозвитку впродовж життя. Відкриваючи перед особистістю і суспільством певні можливості (розширення обміну товарами, послуги, інформаційне забезпечення, технології і капітал, взаємодія у гуманітарній сфері, культурне і духовне збагачення), інтеграція несе в собі й істотні загрози, зумовлюючи і поглиблюючи деформацію в соціально-економічній сфері. У зв'язку з цим важливо враховувати тенденцію переходу України до полікультурного світового співтовариства, в якому основою взаємодії держав, їх економік стає регіональна інтеграція.

Важливою передумовою прогресивної інтеграції є фундаментальна підготовка молодого покоління до життєдіяльності в нових умовах. Попередній досвід виховання і навчання учнівської молоді показав неможливість подолання кризи підготовки особистості до суспільного і соціально-економічного життя лише шляхом удосконалення «знанневої» складової змісту освіти. ХХІ століття характеризується побудовою освіти, спрямованої на розвиток і формування відповідальної за свої дії особистості, здатної до саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, навченої мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію й використовувати набуті компетентності. Це дасть їй можливість приймати адекватні рішення у процесі розв'язання практичних завдань побутового і професійного характеру, змінюючи

на краще життя в умовах швидкозмінного середовища за рахунок стійкої динаміки випереджального розвитку.

Життєствердження особистості, її виховання, навчання, соціалізація й адаптація відбувається шляхом налаштуванні міжособистісних відносин, а також у процесі взаємодії із соціумом і суспільними інституціями. Одне із основоположних завдань забезпечення поступу особистості полягає в облаштуванні політичної, економічної, соціальної, гуманітарної, професійної сфер життєдіяльності, а також у виправленні деформацій, що виникають в процесі її життєствердження на різних вікових етапах життя.

Передумовою забезпечення поступу особистості є зміст навчально-виховного процесу. Процес реформування рамкових основ змісту загальної середньої освіти для старшої школи в країнах, які розвиваються, знаходиться в прямій залежності від корегуванням суспільних відносин і напрямів розбудови соціально-економічної сфери. Мета цього реформаторського процесу зумовлюється: формуванням особистісних цінностей учнів; збереженням і збагаченням національної культурно-історичної спадщини; запозиченням найкращих напрацювань людства на терені цивілізованого світового співтовариства; входженням в європейський і світовий полікультурний і соціально-економічний простір зі своїми перевагами, що є складовими частинами загальнолюдських цінностей світового рівня тощо. Складність полягає в узгодженні існуючих рамкових основ змісту освіти для старшої школи з суспільними і соціально-економічними потребами регіонального й державного масштабів, а також організації їх порівняльного супроводу з основними сучасними світовими характеристиками.

Зазвичай, це зумовлює необхідність періодичного корегування рамкових основ змісту освіти в старшій школі з наступних причин: автентичні знання забезпечують поступ цивілізованого суспільства; технології, які сприяють доступу до цінної інформації, динамічно змінюються, стають надійнішими і швидшими; пропонувані навчальні програми для старшої школи, що створені на принципах формування в старшокласників базових і профільних знань на момент їх впровадження, часто-густо не відповідають сучасним вимогам; молоде покоління потребує знань і вмінь, які допоможуть йому справитися із сучасними і майбутніми викликами «знаннєвого» суспільства; традиційні програми базуються на вивченні фактологічного матеріалу й удосконаленні частини знань і потребують заміни на нові, в яких наголос робиться на фундаментальності розвитку досвіду мислення, формуванні креативності, міжособистісній взаємодії в процесі забезпечення життєдіяльності тощо.

Реструктуризація світових суспільних відносин і соціально-економічних процесів оновлює не лише зміст освіти, але й методи та форми навчально-виховних заходів. Динаміка країн з ринковою економікою все гостріше ставить питання чому навчати в старшій школі і які компетентності набуває підрастаюче покоління після закінчення загальноосвітньої школи. Цілісна система освіти має підтримуватися педагогічною наукою, що охоплює всі ланки державної і громадської освіти та самоосвіти, сприяючи розвитку освіти впродовж життя. Важливим у цьому процесі є врахування національних і світових культурно-історичних надбань у становленні, формуванні, розвиткові інтелектуальних та практичних якостей особистості.

У вітчизняній філософській думці існує оригінальна теорія спорідненої праці видатного українського філософа-гуманіста, просвітителя і поета Сковороди Григорія Савовича, який вважав принцип «пізнання себе», своєї внутрішньої природи вольовим, творчим актом, спрямованим на виявлення і утвердження в кожній людині її природних схильностей до певного виду діяльності. Це тривалий процес, під час якого людина може пізнавати свої можливості, відчувати впевненість у своїх здібностях, визначати своє місце у суспільстві, приносячи йому найбільшу

користь. На думку Г. Сковороди, в ідеальному суспільстві його члени мають реалізувати свої природні обдарування у спорідненій праці, і за допомогою освіти кожен має пізнати себе та свої природні схильності і обдарування. Щастя доступне всім і кожному, варто лише відвернути увагу від надмірних матеріалістичних інтересів і пізнати в собі особистість, з'ясувати для чого народжений, знайти своє покликання і щастя в природовідповідній праці. «Занепад високих духовних цінностей на тлі обожнення матеріального багатства спонукають Сковороду до вироблення вчення, у якому вістря критики суспільних відносин та боротьби за їх докорінну перебудову переноситься у сферу моралі, що будується на імперативі додержання тієї природи, яка є першопричиною всього сущого, включаючи й людину» [3, с. 16].

Чеський філософ-гуманіст, вчений, педагог, письменник Ян Амос Коменський бачив творіння природи в кожній особистості, відстоював її право на розвиток та саморозвиток всіх своїх можливостей, надавав великого значення вихованню і освіті, які повинні сформувати людей, здатних працювати на суспільство. Він першим із педагогів поступово обґрунтував принцип природовідповідності у вихованні. Люди однаково обдаровані природою, вони рівні й потребують більш повного розумового й духовного розвитку, які через набуті знання, уміння і навички принесуть користь земній цивілізації. Визнання особливих закономірностей формування особистості тісно взаємопов'язане з законами природи, оскільки природне в людини має властивість саморозвитку та самовдосконалення. Я. Коменський визначав основні аспекти суті навчання в школах: «Ми бачимо, що будь-яка наука (фізика, арифметика, геометрія, астрономія, сільське господарство, садівництво й ін.) так розвинулась, що найталановитіші люди, які бажають займатися теоретичними роздумами і дослідженнями, присвятили б цьому все життя. ... необхідно турбуватися і навіть домагатися щоб всі, хто прийшов у цей світ не тільки в якості спостерігача, а й майбутнього діяча, навчилися розпізнавати суть, якості і мету найважливішого із існуючого і того, що відбувається, щоб у цьому світі не зустрілось їм нічого, про що вони не мали б скромної думки і чим би вони не могли скористатися для визначення розумної мети без стратегічної помилки» [1, с. 29].

Праця завжди була і залишається основою суспільних і соціально-економічних відносин на шляху створення умов для матеріального і духовного розвитку суспільства. У процесі виховання і розвитку людини праця є одним із основних елементів налагодження міжособистісних, міжсуспільних відносин, формування на основі ціннісної свідомості образу оточуючої дійсності, усвідомлення її особистісної і суспільної значущості та розуміння необхідності її періодичного видозмінення шляхом компетентного впливу.

Важливість і необхідність трудового виховання розкриває К.Д. Ушинський: «Матеріальні цінності праці є складовими людського багатства, але тільки внутрішня, духовна сила праці слугує джерелом людської гідності, а разом з тим і моральності, і щастя. ... Праця ... моральна категорія людини, на яку вона погоджується для досягнення істинно людської мети в житті. ... Без особистісної праці людина не може рухатись вперед, не може залишатися на одному місці, але має іти назад. ... Зрозуміло, що для здоров'я людини корисно поєднання фізичної й інтелектуальної праці Необхідно, щоб для вихованця було неможливим залишатися без роботи в руках, без думки в голові, тому, що в ці хвилини руйнується голова, серце і моральність» [5, с. 11-25].

Значну увагу виховному аспекту праці приділяв А.С. Макаренко: «Праця завжди була основою людського буття, вона створювала благополучне людське життя і культуру. ... Тому у виховній роботі праця має бути одним із основних елементів. ... Ваша дитина буде членом трудового суспільства, відповідно, її цінність у суспільстві

буде залежати виключно від того яким, чином вона братиме участь у суспільній праці, наскільки буде до праці підготовленою. ... Праця має бути творчою, спрямованою на створення суспільного багатства і культури країни. ... У трудовому зусиллі виховується не лише кваліфікаційна підготовка, але й свідоме відношення до інших людей. ... Головна користь від праці – психічний, духовний розвиток людини ... » [2, с. 395-397].

Природну необхідність виховання підростаючого покоління засобами праці розкриває В.О. Сухомлинський: «Громадянське начало праці органічно зливається з почуттям власної гідності. Праця в ім'я загального блага не означає самовідречення й знеособлення людини. Радість праці для людей має в своїй основі глибоко особисте почуття гордості, власної гідності. ... Важливо, щоб в основі громадянських почуттів лежала трудова гордість підлітка, переживання того, що у своїй улюбленій справі він неперевершений майстер. Знайти, відкрити, утвердити в людині її трудовий корінь, добитися, щоб кожен став майстром в якійсь праці, щоб трудова гордість назавжди увійшла в духовне життя й стала найсильнішим емоційним стимулом діяльності, в цьому полягає єдність ідейного й духовного виховання» [4, с. 578].

В умовах освітньої системи долучення до праці підростаючого покоління зумовлене необхідністю формування особистісних цінностей через сприймання і пізнання навколишнього середовища. Тому трудові завдання повинні мати зміст, спрямований на формування поведінки дитини, розуміння нею соціальних цінностей, розвиток естетичних смаків і почуттів та власного трудового досвіду. При цьому пізнавальний досвід учнів є регулятором їх поведінки.

Учні з часом переберуть на себе обов'язки громадян трудового суспільства і, відповідно їх авторитет у цьому суспільстві, їх особистісний статус залежатиме від того, наскільки вони спроможні брати участь у суспільній праці, а, отже, від рівня їх професійної підготовки. Збалансованість у загальноосвітній ланці навчально-виховних і трудових заходів найбільш продуктивно сприяє формуванню різновидів людського досвіду. Для досягнення прогнозованих результатів педагогом створюються умови, в яких учень на власному досвіді пізнає, що таке важка і наполеглива праця. При цьому педагогу надається право на вимогливість тому, що важка і наполеглива праця є органічною закономірністю становлення особистості, її особистісних якостей і характеристик. Учень на власному досвіді має відчувати, що таке тяжка, але посильна праця. У подальшому житті відчуття «важко, але це можливо зробити» йому знадобиться для збільшення діапазону пошуку життєвих орієнтирів і поля професійної діяльності, а також пізнання своїх можливостей з метою подальшого удосконалення і розвитку особистісних якостей.

Підготовка учнів до професійної діяльності, їх соціально-професійна орієнтація з елементами адаптації в даний час соціально-економічної нестабільності є надзвичайно гострою проблемою. Конфронтація й деформації в економіці, кризові явища в духовному житті світового співтовариства стимулюють тенденції розвитку важковирішуваних для молоді ситуативних задач. У підростаючого покоління зростає агресія, невпевненість в майбутньому, в отриманні професії, наявності робочих місць та отримання винагороди за працю для задоволення своїх соціально-життєвих потреб. На сучасному етапі перед суспільством стоїть завдання успішного подолання соціально-економічних і культурологічних негараздів ситуативного характеру. Їх позитивне вирішення пов'язане з формуванням високого рівня професійної мобільності, моральної впевненості і стійкості, максимального використання здібностей нових поколінь фахівців, особистісні якості яких на сучасному етапі формуються в профільній школі.

Значні сподівання у цьому відношенні покладаються на профільну школу. Профільний навчально-виховний заклад забезпечує взаємозв'язок педагогічного,

практичного і виробничого процесів з урахуванням галузевої специфіки. Це має виняткове значення для розбудови профільної школи, як складової частини ланцюга підготовки особистості до професійної діяльності в системі неперервної освіти. У цьому процесі важливо збалансувати теоретичний і практичний компоненти профільної складової змісту освіти і інваріантної частини змісту навчально-виховного процесу, що забезпечить інтеграційний взаємозв'язок між ними на різних етапах підготовки особистості до професійної діяльності.

На сучасному етапі розвитку суспільства особливого значення набуває профільне навчання в умовах міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, яке покликане не лише озброювати учнів знаннями, практичними вміннями, навичками, але і розвивати креативність, виховувати в них сумлінне ставлення до праці, поглиблювати інтерес до професії, допомагати адекватному її вибору, поступовому опануванню і професійному розвитку на визначеному віковому етапі. Це сприяє входженню в самостійне життя з багажем сформованих особистісних якостей, цінностей і орієнтацій, необхідних для побудови подальшого життєвого шляху і професійної траєкторії.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної практики підготовки молоді до ефективного включення в майбутню професійну діяльність засвідчує, що ця проблема має вирішуватись комплексно. Один із провідних засобів її вирішення є соціально-професійна орієнтація, мета якої – спрямування особистості в систему соціальних і професійних відносин на різних етапах розвитку із врахуванням вікових особливостей, за рахунок формування знань, умінь, якостей, цінностей, норм тощо, які дозволяють їй функціонувати в умовах швидкозмінного середовища.

Соціально-професійна орієнтація учнів, підготовка їх до життя, трудової діяльності та побудова професійної траєкторії є важливою складовою системи наукового управління суспільними й соціально-економічними процесами, і водночас складовою людського відтворення соціуму через соціалізацію підростаючих поколінь. Основою чинниками соціалізації є цілеспрямована професіоналізація особистості і прогнозоване входження в процес свідомої професійної діяльності. Ключовою частиною процесу професіоналізації є свідомий, самостійний, добровільний вибір професії. Він потребує наукового пізнання і осмислення, особливо коли ідеться про мотиви вибору професії, здійснюваного на відповідному рівні організації продуктивної педагогічної дії з метою забезпечення особистісного поступу кожного учня.

Список використаних джерел

1. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. : Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
2. Макаренко А.С. Сочинение в семи томах. Т.4. – М. : Издательство Академии педагогических наук, 1960. – 552 с.
3. Сковорода Г.С. Полное собрание сочинений. Т.1. – К. : Наукова думка, 1973. – 532 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. К. : Радянська школа, 1977. – 670 с.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. Сост. С.Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – 496 с.

In the article orientiri of society is analyzed on world integration; an orientation of civilization process is on the increase of meaningfulness ideological, spiritual, humanitarian, socially professional spheres; enhancement students is to samorozvitku during life; features, tasks, essence, role and place of teacher, are in organization of educational process of type school; a role of labor is in forming of consciousness and values; process of purposeful profesionalizacii of personality; scientific cognition and comprehension of reasons of choice of profession is with the purpose of providing of personality advancement of every student.

УДК 911.2:371.315-057.874

Топузова А. В.

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОГО ГЕОГРАФІЧНОГО ТОВАРИСТВА В СТАНОВЛЕННІ І РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розкрито роль Українського географічного товариства у становленні сучасної шкільної географічної освіти. Проаналізовано історичні аспекти та визначено прогностично-конструктивну функцію шкільної географії на засадах гуманістичного спрямування, за якої втілюється нова парадигма в розвитку співпраці учня й вчителя, що є об'єктивним підґрунтям створення комплексного навчально-методичного комплексу (КНМК) для загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: Українське географічне товариство, шкільна географічна освіта, учень, учитель, навчально-методичний комплект, загальноосвітній навчальний заклад.

Геополітичні зміни на межі третього тисячоліття спонукають громадян до розбудови української держави з урахуванням подальшої її інтеграції у європейське співтовариство. Перед географічною наукою та освітою життя також постають нові проблеми, які стосуються передусім місця і ролі географії у загальній середній освіті, її змісту і структури. Переглядається значимість цієї галузі знань для функціонування і розвитку українського суспільства у цілому. Відтак, потрібно переосмислити і проаналізувати досвід географічного товариства в Україні, оцінити його вплив на подальше становлення сучасної географічної освіти, передусім шкільної.

Питаннями становлення шкільної географії і географічної освіти в Україні розглядалися такими відомими вченими: М. М. Баранським, В. П. Будановою, А. С. Барковим, С. Л. Рудницьким та ін. Науково-методичні питання розвитку шкільної географії розкривають у своїх працях А. В. Даринський, О. Т. Діброва, Я. І. Жупанський, М. М. Паламарчук, А. Й. Сиротенко, М. П. Откаленко, М. Г. Криловець, В. П. Корнеєв, Л. І. Круглик, І. М. Рибачок, М. С. Топузов, П. Т. Тронько, Є. Й. Шипович, П. Г. Шищенко, Б. О. Чернов та ін.

На основі вивчення історичних аспектів діяльності географічного товариства ми визначили, що становлення і розвиток географічної освіти загалом відбувалися за дуже складних диференційованих етапів, розуміння яких дасть змогу вчителям внести якісні зміни у викладання географії в школі, а також змодельувати основні напрями її вдосконалення й оновлення на сучасному етапі. З погляду методології, наше дослідження має дослідницький характер, тому, вивчаючи географічну освіту загалом і діяльність Українського географічного товариства зокрема, ми враховуємо такі підходи: логіко-гносеологічний, структурно-функціональний та історичний. Логіко-гносеологічний підхід вимагає ґрунтовного аналізу наукових джерела з проблеми становлення і розвитку географічної освіти, зокрема шкільної. Структурно-функціональний передбачає поетапність вивчення елементів системи шкільної географічної освіти, їх взаємозв'язок і взаємодосконалення у процесі застосування цих категорій знань на практиці. За історичного підходу аналізується шкільна географічна освіта, виявляються і встановлюються зв'язки між окремими її елементами.

Розглядаючи питання поліпшення географічної освіти, акцентуємо увагу на тому, щоб географія ефективніше виконувати світоглядну і прогностично-конструктивну функції в суспільстві, спиралася на фундаменталізацію знань з метою подальшого розвитку суспільства. З огляду на викладене, на часі створення стандартів різних рівнів географічної освіти, про які доречно у своїй доповіді з нагоди 130-річчя Українського географічного товариства наголошував Л. М. Немець [2]. Ці стандарти розглядаються й у статті і, звісно, саме вони мають визначати кваліфікаційні рівні

освіти, перелік нормативних дисциплін навчальних планів, співвідношення між інваріантною і варіативною складовими освіти, а також ініціювати розв'язання проблем структурної перебудови, централізації та децентралізації управління географічною освітою, особливо на регіональному рівні, враховуючи етнічні, соціокультурні, природні особливості і різноманіття регіонів тощо. Наголошується і на розвитку гуманізації географічної освіти, яка має створити умови для саморозвитку, самовираження і самореалізації особистості як одиниці соціуму і закласти основи її глобального – ноосферного – мислення на основі розвитку відповідних якостей. Сучасний гуманістичний напрям у філософії, психології, педагогіці втілює нову парадигму щодо розвитку співпраці учня і вчителя, в основу якого покладено концептуальні засади «учень – підручник – учитель».

Такий підхід до навчання став об'єктивним підґрунтям для створення колективом авторів (О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко, В. М. Самойленко, А. А. Шуканова) комплексного навчально-методичного комплексу до шкільного курсу «Фізична географія материків і океанів» для 7-го класу за програмою з географії для загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженої Міністерством освіти і науки України, молоді та спорту України.

Складовими КНМК є:

- 1) паперовий та електронний підручники, навчальний посібник;
- 2) атлас, контурна карта;
- 3) зошит для практичних робіт;
- 4) методичний посібник «*Методика навчання географії материків і океанів*»;
- 5) посібник для тестування учнів (зовнішнього оцінювання).

- Складові КНМК передбачають організацію навчальної діяльності учнів, за якої
- а) комплекс навчально-методичної документації і засобів навчання має охоплювати основний зміст програмового матеріалу;
 - б) комплексне забезпечення засобами навчального процесу має враховувати їх функції і можливості у найтипівіших навчальних ситуаціях;
 - в) комплексний підхід до забезпечення навчального процесу вимагає, щоб навчально-методична документація й засоби навчання сприяли реалізації навчальної, розвивальної і виховної функцій навчального процесу;
 - г) комплексність у дидактичному забезпеченні навчального процесу має передбачати реалізацію через навчально-методичну документацію й засоби навчання всіх основних етапів, ланцюжків педагогічного процесу.

Комплексність КНМК дає змогу максимально ефективно забезпечити безперервну трансляцію навчального матеріалу зі шкільного курсу географії в межах основної і старшої школи.

Кожний змістовий елемент розробленого КНМК виконує функції:

- навчальну (змістову) – інформує учнів у галузі предмета (географії), формує вміння і навички, предметні і загальнонавчальні, сприяє повторенню, закріпленню й узагальненню навчального матеріалу;
- організаційно-методичну (процедурну) – визначає форму подання інформації, дозування матеріалу, обсяг дидактичних одиниць, послідовність вивчення, керує самостійною роботою учнів під час виконання ними домашніх та індивідуальних завдань, реалізує диференціацію й індивідуалізацію навчання, сприяє контролю засвоєння навчального матеріалу, виконує функцію довідника;
- розвивальну – удосконалює досвід творчої діяльності учнів (через постановку і розв'язання навчальних і творчих завдань), допомагає формувати й розвивати інтелект (пам'ять, мислення, самостійність тощо);
- виховну – мотивує навчальну діяльність учнів, пов'язує навчання з практикою, а для профільних класів – з майбутньою професійною діяльністю, передає певне емоційно-ціннісне ставлення до світу, формує світогляд [4].

З огляду на викладене, ми можемо констатувати, що КНМК було розроблено як самодостатній курс, який дає змогу учням у процесі навчання отримати комплексне

уявлення про предмет, ознайомитися з термінологічною, теоретичною і практичною сторонами шкільного курсу географії. Особливістю, на наш погляд, є те, що всі елементи витримані на основі єдиного підходу до тематики і структури викладення навчального матеріалу.

Також було поставлено завдання забезпечити цілісність навчального процесу і взаємодію всіх його основних ступенів і форм, якнайповніше реалізувати ті освітні й виховні задачі, які були заявлені й сформульовані в програмі шкільного курсу географії. Про це свідчать більшість публікацій, що містяться у науковому доробку «Географічна наука та освіта в Україні», створеному членами географічного товариства [3] і присвяченому сучасній парадигмі географії, концепції змісту географічної освіти, а також місцю географії в стандартах освіти і проблемам та перспективам розвитку і становлення шкільної географічної освіти тощо. У своїй статті Президент ГТУ П. Г. Шищенко [3] зазначає, що географія, це єдиний предмет, який своїм змістом формує світоглядне розуміння природи Землі та її географічної оболонки, розвиває просторове мислення географічної освіти, в тому числі, і шкільної. У резолюції, яку схвалив ХХІХ МГК (Міжнародний Географічний Конгрес), зокрема проголошується: географічна освіта розвиває здатність поважати і захищати права людини, допомагає усвідомити вплив власного способу життя на навколишнє середовище і виховує потребу захищати його на місцевому, регіональному, національному і міжнародному рівнях. На всіх рівнях навчання (від дитячого садка і до повної вищої освіти) і надалі – протягом життя – розглядаються географічні перспективи світового розвитку, можливі і гіпотетичні варіанти розв'язання проблем ХХІ століття в особистісному, суспільному і просторовому вимірах. Географічні дослідження й освіта сприяють і поліпшують розуміння проблеми культурної взаємодії і розуміння, рівноправності і відповідальності на локальному, регіональному і глобальному рівнях.

Аналіз соціального запиту середньої школи у контексті літературних джерел показав, що має бути становлення активної, самостійної, творчої конкурентоспроможної особистості, яка зможе змінювати й оновлювати суспільство, адаптуватися в нових умовах і ситуаціях тощо. Відтак, Україна не повинна випадати з глобалізаційних процесів і не мусить залишатися на периферії сучасного суспільства знань. Слід наголосити, що діяльність географічного товариства передбачає комплексне вивчення природи та господарства України, зокрема з питань топографії, орографії, гідрології, ґрунтів, клімату, рослинного і тваринного світу, населення та історії поселень, шляхів сполучення, охорони природи тощо. Не залишилися поза увагою питання культури, історії, літератури, етнографії, освіти, мови. Отже, для її природно-ресурсного потенціалу визначальним є низка показників: територія України займає 5,7% Європи і приблизно 0,4% світової площі; видобувається 5% світового обсягу мінеральної сировини. У надрах України є 20 000 родовищ корисних копалин. За загальною потенційною вартістю їх видобувних запасів Україна посідає 12-е місце в світі. На початку 70-х років минулого століття 14% світового видобутку товарної залізної руди забезпечувала саме Україна. Сумарний промисловий, гірничодобувний, землеробський вплив призвів до суттєвих антропогенних змін її природних ландшафтів [1].

Останніми роками зусилля Українського географічного товариства спрямовані на посилення ролі шкільної географії в інформаційному суспільстві, утвердження в країні принципів регіонального розвитку, удосконалення територіальної системи державного управління, формування державної регіональної політики, проведення комплексних досліджень регіонів, їх природних, соціально-економічних умов і ресурсів. Узагальнюючи досвід, здобутки цих науковців можуть покладатися в основу створення новітніх засобів навчання.

До речі, науковий географічний рух не обмежується товариством. Географи Національного університету імені Тараса Шевченка також брали активну участь

у розробленні Стратегії сталого розвитку туризму і курортів України «Україна – територія туризму третього тисячоліття». За сутність сталого розвитку узятю формування такої системи туристсько-рекреаційного природокористування, за якої співвідношенням рівнів, темпів і напрямів розвитку відповідатиме економічним, соціальним, екологічним, культурно-освітнім параметрам.

Українське географічне товариство поставило за мету перевести географію на потенційну позицію авангардної науки, яка братиме участь у визначенні шляху сталого розвитку України.

З огляду на викладене, а також спираючись на думки і розробки науковців-географів: необхідно сконцентрувати увагу на змісті шкільної географічної освіти, яка має базуватися на таких дидактичних принципах: науковості, об'єктивності і фундаментальності з урахування вікових та інтелектуальних особливостей, інтересів і нахилів учнів, де визначальним має бути особистісно-орієнтоване навчання, а зміст технологій навчання і процес формування умінь практично застосувати здобуті знання будуть цілісними.

Список використаних джерел

1. Звіт про діяльність Українського географічного товариства за 2004–2008 роки [Текст] / Звіт Українського географічного товариства. – К., 2008. – 64 с.
2. Географічна наука і освіта в Україні [Текст] / Тези доповідей II Міжнар. наук.-практ. конференції (Київ, 26–27 березня 2003 р.). – К. : ВГЛ «Обрії», 2003. – С. 60–61.
3. Географічна наука і освіта в Україні : зб. наук. праць [Текст] / [головн. ред. Я. Б. Олійник]. – К. : Фітосоціоцентр, 2000. – 100 с.
4. Топузов О. М. Комплексний навчально-методичний комплект як визначальна компонента стандарту шкільної географічної освіти [Текст] / О. М. Топузов, Р. І. Сосса // Географія та основи економіки в школі. – 2011. – № 9. – С. 3–7.

The article disclose the role of geographical community in foundation of modern geographical school education.

The historical aspects are analised, prognostic and construction function of school Geography is determined on the basis of humanistic orientation which includes new paradigm of development into student-teacher collaboration that is objective basis for the development of methodological complex for schools.

Key words: *Ukrainian geographical community, geographical school education, student-teacher, methodological complex, general school.*

УДК 373.3016:51

Чекменьов В. В.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДОСТОВІРНОСТІ ПРОВЕДЕНИХ ІНЖЕНЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті приділено увагу методам оцінки достовірності отриманих результатів інженерних досліджень. Розкрито основні етапи аналізу достовірності та вибору методу оцінки. Наведено приклад оцінки за t-критерієм, відомого як критерій Стьюдента. Показано вибір способу оцінки за формальними ознаками. Окреслено напрям подальших досліджень.

Ключові слова: *дослідження, критерій, метод, оцінка*

Проведення будь-яких досліджень потребує визначення їх достовірності. Різноманітність методів і способів їх проведення вимальовує проблему вибору методу
© Чекменьов В. В., 2011

оцінки отриманих результатів. Дана проблема стосується всіх досліджень, у тому числі, і інженерних.

Кожний дослідник та науковець стикався і стикається з даною проблемою під час вирішення конкретних задач та проведення досліджень.

З огляду на проблему, постає питання розробки методів пошуку шляхів оцінки достовірності розв'язку поставлених конкретних задач.

Багато дослідників приділяли та приділяють велику увагу розробці методів оцінки достовірності отриманих результатів.

Для оцінки технічних досліджень застосовують, як правило, методи математичної статистики. Розроблено багато технік проведення розрахунків як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками. Такі техніки описані І. Н. Бронштейном, К. А. Семендяєвим [1], Л. З. Румшинським [2], А. І. Зайделем [3], Е. Н. Львовським [4] та ін.

Плануванням експерименту для пошуку оптимальних умов приділяли увагу Ю. П. Адлер, Е. В. Маркова, Ю. В. Граковский [5], Г. Реклейтис, А. Рейвиндран, К. Регсел [6, 7] та ін.

Безпосередньо оцінки достовірностей отриманих результатів досліджень показані Ю. П. Нагірним [8] та Чекменьовим В. В. [9].

Як вже було сказано, для оцінки технічних досліджень застосовують методи математичної статистики. Для вибору правильної методики проведення оцінки достовірності необхідно опиратись на методологією проведення досліджень і способи отримання результатів.

Метою даної статті є показати вибір методу оцінки достовірності отриманих результатів досліджень за допомогою математичної статистики.

Після проведення серії досліджень перед оцінкою достовірності отриманих результатів за допомогою математичної статистики з множини отриманих результатів проводять вибірку ознаки якісного чи кількісного характеру.

Приклад 1. Проводиться серія випробувань двигуна внутрішнього згорання.

Всі випробування утворюють генеральну сукупність (множину) значень.

1. Якщо ознака, яка цікавить дослідників, є однотипна, наприклад: спрацювання якоїсь системи, механізму чи деталі за певних умов експлуатації – то така ознака носить кількісний характер.
2. Якщо множина, яка досліджується, має протилежні ознаки, наприклад: функціонування чи відмова системи, механізму чи деталі за певних умов експлуатації – то така ознака носить якісний характер.

В математичній моделі параметр, що нас цікавить, може бути описаний випадковою величиною X . У першому випадку X є сама ознака. У другому, де присутні дві величини (наприклад для свічок запалювання „добра – погана”), X можна визначити так:

$$X = \begin{cases} 0, & \text{якщо добра} \\ 1, & \text{якщо погана} \end{cases}$$

Ще однією важливою характеристикою є кількість проведення незалежних досліджень n .

n – називають математичною вибіркою об'єму.

В деяких випадках слово “математична” опускають. На основі вибірки отримують емпіричну функцію розподілення.

Для конкретної вибірки визначається середнє емпіричне значення

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n X_i$$

Та емпірична дисперсія

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2$$

Питання розподілення є визначальним для вибору методу оцінки достовірності, а питання по розподіленню функції вибірки є основною задачею математичної статистики.

На початковому етапі неможливо однозначно визначити значення n (кількість дослідів), яке є достатнім для оцінки достовірності.

На практиці кількість проведення дослідів (вибірки) визначають по відхиленню результату достовірності відносно α . Якщо результат $\leq \alpha$ – кількість досліджень достатня. Якщо результат не задовольняє дану умові – то кількість дослідів слід збільшити. Для наукових досліджень $\alpha = 0,05$.

Щоб одержати уявлення про розподілення X , здійснюють побудову емпіричної функції і визначають закон розподілення.

Приклад 2. Проводиться дослідження впливу неусталених коливань на паливну економічність машино тракторного агрегату (МТА) в польових умовах при використанні серійного всережимного і експериментального регуляторів.

За знятою осцилограмою, рис.1(а), будують математичну модель коливань, рис.2(б).

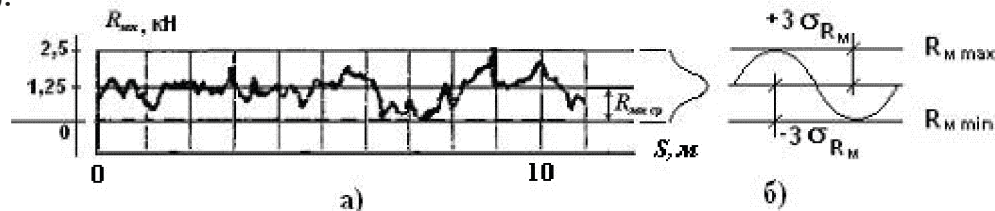


Рис. 1. Реакція опору сільськогосподарської машини.

На основі моделі визначають закон розподілення і вплив неусталених коливань на параметр, що досліджується, рис.2

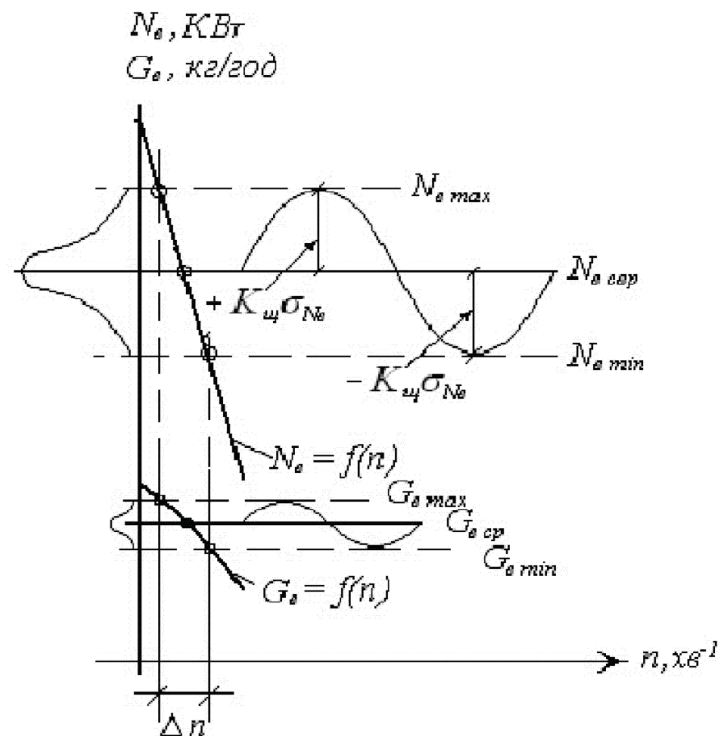


Рис.2. Зміна потужності дизеля і годинної витрати пального під дією неусталеного навантаження за законом нормального розподілу

За результатами досліджень МТА у складі: трактор МТЗ-80Л і фрезерний культиватор ФП-2 із всережимним регулятором середнє значення годинної витрати палива становить:

$$\bar{G}_x = \frac{\sum_{i=1}^{n_x} G_x}{n_x} = 8 \text{ кг/год}$$

Емпірична дисперсія:

$$S_{G_x}^2 = \frac{\sum_{i=1}^{n_{Tx}} (G_{Txi} - \bar{G}_{Tx})^2}{n_{Tx} - 1} = 0,0447.$$

При застосуванні експериментального регулятора середнє значення годинної витрати палива складе:

$$\bar{G}_x = \frac{\sum_{i=1}^{n_x} G_x}{n_x} = 7,7 \text{ кг/год}$$

Емпірична дисперсія:

$$S_{G_x}^2 = \frac{\sum_{i=1}^{n_{Tx}} (G_{Txi} - \bar{G}_{Tx})^2}{n_{Tx} - 1} = 0,0399.$$

t – фактор становить $T_{G_T} = 13,838$.

Для $\alpha = 0,05$ і $k = 6 + 6 - 2 = 10$ значення квантиля становить $t_{0,05;14} = 2,228$.

Так, як всі $|T| > t$, то з вірогідністю помилки 0,05 встановлено, що експериментальне регулювання на польових роботах економічніше всережимного.

В прикладі 2 оцінка проводилась за t – розподілом або розподілом *Стьюдента*.

Розглянемо інші типи розподілів, які використовуються для інженерних досліджень.

Крім t – розподілу ще на практиці використовують χ^2 – розподіл з n – ступенями свободи яке описується функцією вибірки

$$\chi^2 = \frac{1}{\sigma^2} \sum_{i=1}^n (X_i - a)^2,$$

де a – координата максимуму функції, σ – міра розсіювання розподілення відносно математичного очікування.

χ^2 – розподіл табульований до $n = 30$. Це пояснюється тим, що $\sqrt{2\chi^2}$ асимптотично розподілений за законом нормального розподілу $N(x; \sqrt{2n+1}; n)$ і це наближення вже при $n=30$ є достатньо точним [1].

Наступним важливим розподілом є F – розподіл зі степенями свободи r_1 та r_2 для двох незалежних випадкових величин X_i і Y_i із законом нормального розподілу $N(x; 0; \sigma)$.

$$F = \frac{\frac{1}{n_1 - 1} \sum_{i=1}^{n_1} (X_i - \bar{X})^2}{\frac{1}{n_2 - 1} \sum_{i=1}^{n_2} (Y_i - \bar{Y})^2} = \frac{S_X^2}{S_Y^2}$$

$$r_1 = n_1 - 1, r_2 = n_2 - 1.$$

Ще одним розподілом, який найчастіше використовують, є Z – розподіл зі степенями свободи r_1 та r_2 .

$$Z = \log \sqrt{F}$$

Для отримання оцінок в інженерії виділяють два методи:

1. Метод моментів
2. Метод правдоподібності.

Перший – засновано на заміні параметричних моментів емпіричними, як це було показано на прикладі 2.

Другий метод використовують у випадках, коли з вибірки виділяються найбільш правдоподібні признаки і оцінюються параметри правдоподібності. Цей метод має приємні властивості. При достатньо загальних умовах дані оцінки є вагомими і асимптотично нормально розподіленими. Серед всіх асимптотично нормально розподілених оцінок вони є найбільш ефективними.

Функцією правдоподібності називають функцію параметра γ , яка визначається співвідношенням

$$L(x_1, x_2, \dots, x_n; \gamma) = f(x_1, \gamma)f(x_2, \gamma) \dots f(x_n, \gamma).$$

Важливим етапом в оцінці результатів є правильний вибір критерію оцінки.

t -критерій служить для порівняння двох середніх значень з нормальними розподілом. Однак, слід відмітити, що він не дуже чутливий до посилення «нормальний розподіл» і його можна використовувати коли статичний розподіл обох вибірок не мають декількох вершин і не дуже симетричні. Порівняння в багатьох випадках може здійснюватися і на змістовному рівні.

F -критерій в техніці має велике значення, так як σ^2 є мірою таких числових характеристик, як точність машин, похибки вимірювальних приладів, точність технологічних процесів та ін.. Порівняння за даним критерієм здійснюється за умови нормального розподілу.

Критерій Уїлконсона служить для перевірки двох вибірок, чи відносяться вони до однієї генеральної сукупності. Методика полягає в тому, що гіпотеза перевіряється за рахунок однієї вибірки (x_1, \dots, x_n) з X і однієї вибірки (y_1, \dots, y_n) Y . Щодо розподілу то ніяких умов не ставиться. Значення обох вибірок впорядковуються разом по їх величинах. Далі, використовуючи умову $x_i > y_i$, підраховують загальну кількість інверсій – u . Якщо гіпотеза вірна, то u не повинна сильно відрізнятись від свого

математичного очікування
$$Mu = \frac{n_1 n_2}{2}.$$

Від гіпотези відмовляються, якщо

$$\left[u - \frac{n_1 n_2}{2} \right] \triangleright u_\alpha,$$

де u_α – визначене критичне значення.

χ^2 - критерій застосовують у випадку перевірки чи задовольняє випадкова величина X заданому закону розподілення $F_0(x)$. Це називається критерієм погодження.

На практиці застосовують ще у випадку додаткових параметрів, критерій погодження Колмгорово-Смірнова, кореляцію та регресію.

Висновок. Різноманітність методів оцінки інженерних досліджень вимагає здійснення їх систематизації і встановленні належності до певних вибірок. Дослідженню приналежності необхідно приділяти особливу увагу по скільки в основному від її встановлення можливо правильно оцінити достовірність отриманих результатів. В наступному увагу досліджень слід направити саме на методику встановлення належності до вибірок і їх математичних очікувань.

Список використаних джерел

1. Бронштейн И.Н., Семендяев К.А. Справочник по математике/перевод с немецкого под ред. Г. Гроше и В. Циглера. – М. : Наука, 1981. – 720 с.
2. Румшинский Л.З. Математическая обработка результатов эксперимента. — М. : Наука, 1971. — 192 с.
3. Зайдель А.И. Ошибки измерений физических величин. — Л.: Наука, 1974. — 108 с.
4. Львовский Е.Н. Статистические методы построения эмпирических формул. – М. : Высшая школа, 1982. – 224 с.
5. Адлер Ю.П., Маркова Е.В., Граковский Ю.В. Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий. — М140. Мытков А.Л., Кардашевский С.В. Статистические методы в сельхозмашиностроении. – М. : Машиностроение, 1978. – 360 с.
6. Реклейтис Г., Рейвиндран А., Регсдел К. Оптимизация в технике: В 2-х кн. Кн.1. Пер. с англ. – М. : Мир, 1986. – 349 с.
7. Реклейтис Г., Рейвиндран А., Регсдел К. Оптимизация в технике: В 2-х кн. Кн.2. Пер. с англ. – М. : Мир, 1986. – 320 с.
8. Нагірний Ю.П. Обґрунтування інженерних рішень. – К. : Урожай, 1994. – 216 с.
9. Чекменьов В.В. Підвищення паливної економічності дизеля на польових роботах застосуванням універсального регулятора: Дис... канд. техн. наук: 05.05.03/— К., НТУ, 2006. — 160 с.

Attention the methods of estimation of authenticity of the got results of engineering's researches is spared in the article. The basic stages of analysis of authenticity and choice of method of estimation are exposed. The example of estimation is resulted after a t-criterion which is known as a criterion of St'yudenta. . The choice of method of estimation is rotined after formal signs. Outlined direction of subsequent researches.

Key words: *research, criterion, method, estimation.*

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 378.147:781

Барановська С. А.

РОЛЬ МУЗИЧНИХ ЗНАНЬ У РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядається роль музичних знань під час інструментальної підготовки вчителя. Розкрито можливості і функції музичних знань у створенні власної інтерпретації музичних творів.

Ключові слова: музичні знання, музично-пізнавальна діяльність, інтерпретація музичних творів.

Загальний соціальний процес українського суспільства, інтенсифікація нагромадження наукових знань вимагають високого рівня продуктивності особистості. Тому підготовка вчителя, який уміє творчо мислити, є актуальним завданням сучасної вищої школи.

Як творець навчального процесу, вчитель планує завдання навчання, виховання і розвитку школярів, добирає методи та організаційні форми роботи, розробляє оптимальні варіанти змісту навчального матеріалу, визначає дидактичні і педагогічні засоби мотивації уміння, керує ним. Обсяг творчих завдань педагога може бути різноманітним: від внесення принципів інновацій до змісту, форм і методів навчально-виховного процесу до вирішення окремих питань, які виникають у конкретних ситуаціях діяльності та спілкування з учнями. Але особлива значущість діяльності вчителя зумовлюється неповторністю її основного результату – сформованої особистості школяра в усьому багатстві індивідуальної своєрідності суб'єкта.

Успішне розв'язання зазначеної проблеми посилює необхідність удосконалення фахової підготовки педагогічних кадрів, що значною мірою залежить від орієнтації на процеси творчого розвитку особистості, реалізації її реальних та потенційних можливостей.

З цих позицій особливого значення набуває теоретична і практична розробка питань музично-виконавської творчості вчителів музики. Однак проблема розвитку музично-виконавської творчості майбутнього педагога й донині залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, не розкрито можливості і функції музичних знань в активізації пізнавально-творчих процесів під час інструментальної підготовки вчителя.

У цьому світлі питання значимості музичних знань у розвитку музично-виконавської творчості вчителя є актуальними.

При висвітленні інструментальної підготовки молоді у роботах науковців, а також видатних педагогів минулого й сучасності наголошується на необхідності постійного поновлення музичних знань, розширення музично-слухового досвіду учнів, підвищення рівня їх загальної музичної культури з метою створення правильної і глибокої інтерпретації музичних творів.

На думку О.В. Мартинова, правильне розуміння ідей музичного твору і його творча реалізація вимагають від виконавця активного образно-асоціативного мислення, яке значною мірою зумовлено широкою обізнаністю музикантів у різних галузях мистецтва і культури [2].

© Барановська С. А., 2011

Вивчення різних біографічних джерел показує, що видатних інтерпретаторів минулого і сучасності відрізняють такі якості: глибокі музичні знання, широта музичного кругозору, високий рівень загальної та музичної культури. Інтерпретація музичних творів не вичерпується музичним досвідом і емоційно-естетичними реакціями особистості в одному із видів музичної діяльності учителя. Вона ефективно відбувається на широкому пізнавальному фоні, через власний музично-естетичний досвід, набутий у процесі ознайомлення із якомога різноманітною і великою за кількістю музичною літературою. Як вважає Б. Кременштейн, рівень виконавської інтерпретації перебуває в прямій залежності від загальної музичної культури особистості, її музичної ерудиції та музично-естетичного кругозору, тому що «чим вищою є загальна і музична культура виконавця, чим ширший його кругозір ..., тим більше варіантів виконання перед ним постає..., тим переконливішим і єдиним є його власне вирішення питання – вирішення творче» [1].

Однак музично-пізнавальна діяльність інтерпретатора має специфічне забарвлення і особливості, пов'язані повною мірою з характером його виконавської обдарованості та анатомофізіологічними властивостями, що може вплинути в подальшому на реалізацію власної художньої концепції. З одного боку, музично-пізнавальна діяльність вимагає знань закономірностей виконавського мистецтва, принципів, методів, форм, етапів роботи над музичним твором, а також знання специфіки роботи на конкретному музичному інструменті (ця діяльність водночас є інтелектуальною й емоційно забарвленою, пов'язаною з набуттям різних виконавських знань, умінь і навичок). З іншого боку, більшість педагогів-дослідників, підкреслюючи значущість творчих здібностей у структурі й змісті пізнавальної діяльності особистості, вважає, що, хоча й важливі кількість і обсяг набутих знань, значне місце в структурі мислення посідає багатство, складність і надзвичайна продуктивність розумових операцій, творча спрямованість цього процесу. Тому музично-пізнавальна діяльність інтерпретатора – це, передусім, творча діяльність, що охоплює різнобічний зміст музики, яка народжується під впливом музичної уяви і мислення та відображає суб'єктивні риси особистості, її спрямованість на творчий пошук.

Музично-пізнавальна діяльність учителя пов'язана з розкриттям емоційно-образної сутності музичних творів, які вивчають, і спрямована на осмислення конкретних прийомів і засобів втілення художнього змісту музичного твору. Тому вирішення учителем інтерпретаторських завдань залежить від обсягу та змісту музичних знань, які він набуває в процесі здійснення цієї пізнавальної діяльності.

Музичні знання вчителя за своїм змістом мають бути обширними та значними за обсягом і включати знання, набуті з різних літературних джерел, а також знання власне музики (інструментальної, симфонічної, оперної). Музичні знання допомагають учителеві глибше проникати в сутність музики, розкривають закономірності розвитку драматургії твору та логіку розвитку музичного образу, сприяють розумінню необхідності використання автором певних засобів музичної виразності для створення різноманітних його характеристик. Вони сприяють розвитку уявлення про художні наміри автора, про характерні риси його творчого обличчя, дають змогу вчителю визначити унікальні особливості його творчої індивідуальності, тобто збагачують особистість учителя інтелектуально, емоційно й морально, а отже, впливають на змістовність самого виконання. Розуміння і передача змісту музики – це поки що інтуїтивний процес. Для того, щоб свідомість мала можливість відігравати більш значну й активну роль у цій роботі, доцільно активізувати пізнавальну діяльність особистості, що досягається засвоєнням і використанням потрібних інтерпретаторові знань. У процесі набуття корисних знань учитель дістає можливість свідомо і цілеспрямовано працювати над емоційно-виразним виконанням музики, визначати найефективніші шляхи, методи та прийоми роботи над музичним твором.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ролі та функції знань у творчому розвитку особистості вчителя під час його інструментальної підготовки.

Для того, щоб правильно зрозуміти, а потім виконати музичний твір, учителю не досить у ролі джерела мати лише нотний текст, оскільки творче відтворення авторської художньої концепції, точність і влучність різних характеристик музичного образу залежать від обсягу слухового досвіду особистості, її образних асоціацій, що в результаті визначає яскравість її музично-слухових і музично-рухових уявлень. На думку більшості авторів, становлення музичного твору передбачає його співвідношення із значно ширшим предметним полем: об'єктивною реальністю, а також іншими музичними та позамузичними формами пізнання [3].

Деякі педагоги, визначаючи роль і місце знань у розвитку продуктивних процесів особистості, наголошують, що знання лише розширюють сферу творчої діяльності особистості, а її творчі потенції не залежать від обсягу знань, оскільки «людина може знати й уміти, але не творити». Особливою рисою інтерпретаторської діяльності вчителя є те, що музичні знання в ній особистість старанно відбирає і регулює відповідно до своїх художніх цілей і творчих завдань. Вони завжди спрямовані на досягнення нового результату цієї діяльності – створення власного оригінального проекту (виконавської інтерпретації). Тому знання спрямовуються самою діяльністю інтерпретатора в певне русло. Вони не просто дають поштовх певним пізнавальним діям особистості, а насамперед формують ці дії, визначають їхню структуру та внутрішній зміст. Це стосується як виконавства, так і інших видів музичної діяльності, самого пізнання та оволодіння майбутнім учителем найрізноманітнішим музичним репертуаром. Сукупність музичних знань, що розширюється і поглиблюється в ході інтерпретації, підносить пізнання вчителя на якісно вищий рівень. Знання в інтерпретаторській діяльності як основа правильної й точної інтерпретації музичних творів, з одного боку, підвищують рівень музичної освіти особистості, її музичної культури, а з іншого, інтенсифікують перебіг усіх продуктивних процесів особистості, стимулюючи при цьому розвиток її індивідуально-творчого начала. Звідси випливає, що музичні знання в процесі вивчення та художнього виконання різноманітного музичного репертуару виконують дві важливі функції. По-перше, вони збагачують музичний тезаурус, підвищують рівень загальної музичної культури вчителя, а по-друге, – активізують перебіг музично-пізнавальних і художньо-творчих процесів його особистості.

Щоб розкрити художній зміст музики, вчитель повинен мати фактологічні знання, тобто знати конкретно-історичні умови створення твору, мотиви його написання, особливості стилю композитора. Як відомо, музику внаслідок великої узагальненості важко тлумачити, однак їй властиві певна тематика та ідейний зміст, який так чи інакше пов'язаний із епохою і конкретними соціально-історичними обставинами. Цей зв'язок певним чином впливає на художні засоби виразності (досить зіставити фортепіанні концерти В. Моцарта, Й. Гайдна з концертами Ф. Шопена, Ф. Ліста). Художній зміст музики не завжди означає прямий зв'язок музичного твору із соціально-історичними обставинами його створення. Він може виражатися в складній опосередкованій формі передачі певних історичних закономірностей розвитку мислення та поглядів художника. Отже, художній зміст музики завжди пов'язаний з історичними умовами написання твору, особистістю композитора, притаманними музичному твору особливостями, що пов'язують його з часом і формами суспільної свідомості. Тому різні історичні відомості й факти дають змогу учителю глибше зрозуміти творчий задум композитора, його художні прагнення, особливості його індивідуальності, а також причини виникнення конкретного опусу. Відповідно до цього вони збагатять уявлення вчителя про цей музичний твір, допоможуть правильніше розкрити художній зміст, а також ідейно-образну концепцію автора.

Однак, крім музично-історичних відомостей, особливе значення в діяльності інтерпретатора набувають музично-естетичні знання, що сприяють розкриттю естетичної сутності музики як твору мистецтва. В центрі уваги має бути музично-естетичний ідеал як основа художнього змісту твору, а також вираження прекрасного засобами музики. Категорія прекрасного, можливо, є основною серед естетичних категорій, необхідних для характеристики внутрішньої суті музики і використання її можливостей з метою духовного збагачення особистості вчителя. Вираження прекрасного засобами музики спрямовано на формування в свідомості виконавця естетичного і пов'язаного з ним морального ідеалу, що становить кінцеву мету розвитку художньо-естетичних ідей твору.

Естетичний ідеал є загальним вираженням індивідуальних вибіркових зв'язків особистості із навколишнім світом, оскільки свідомість – це відображення, а також ставлення людини до навколишнього, коли реалізуються естетичні знання, норми, критерії. Виявлення суті естетичного ідеалу в конкретному музичному творі вимагає від учителя певного обсягу музично-естетичних знань, які дають йому можливість відчутти красу звучання, зрозуміти естетичну позицію автора, його ставлення до конкретного образу, до прекрасного в мистецтві. Тому розкриття суті музично-естетичного ідеалу є шляхом вирішення найголовнішого завдання музичної самоосвіти, спрямованого на розвиток прагнення майбутнього вчителя вдосконалювати себе згідно з «прекрасними ідеалами», закладеними в найкращих зразках музичного мистецтва. Музично-естетичні знання допомагають учителю визначити неповторну індивідуальність композитора, розкрити особливості втілення прекрасного в конкретний зміст і форму твору. Виявлення типових сторін творчості композитора, а також своєрідність особливостей конкретного твору дають можливість учителю правильно розкрити ціннісну сутність мистецького твору, що полягає в його естетичній оригінальності. Музично-естетичні знання є ключовими засобами аналізу музичних творів і сприяють розвитку диференційованого слухання музики майбутнім учителем. Вони визначають рівень його музичної грамотності, без чого стає неможливе подальше самовдосконалення. Щоб бути музикантом у кращому розумінні цього слова, потрібно мати уявлення про музично-виразні засоби класичної, романтичної й сучасної музики, зрозуміти значення гармонії у взаємозв'язках з іншими елементами музичної виразності.

Музично-теоретичні знання дають учителю змогу визначити:

- а) ладофункціональний розвиток музичного твору (тональний план, структура і функція акордів, типи відхилень і модуляцій, розвиток мелодії, гармонії, тип фактури, побудова каденцій тощо);
- б) стилістичні особливості твору, які свідчать про його належність до певного музичного стилю;
- в) гармонійну мову різних шкіл, композиторів, течій з метою зіставлення їх;
- г) форму, структуру, фактуру та інші елементи музичної виразності.

Музичні знання сприяють глибокому розумінню вчителем різних явищ у музичному мистецтві, проникненню в сутність і закономірності розвитку музичного твору, створюють міцний фундамент для правильної та об'єктивної його інтерпретації. Крім того, музичні знання, що їх вчитель набуває в процесі самостійної активної діяльності, мають перевагу перед знаннями, які він опанував: вони повніше і скоріше переходять у переконання, вчитель впевненіше використовує їх у практичній діяльності.

Слід зазначити, що музичні знання, здобуті учителем із різних джерел інформації, стають дієвим фактором розвитку творчого потенціалу лише тоді, коли їх спрямовано на вирішення практичних завдань. Діяльність інтерпретатора пов'язана з практичними діями на інструменті й спрямована на пошук засобів музичної виразності, що сприяє реалізації його творчих намірів. Відтак тлумачення музики вимагає інтенсивної мисленнєвої роботи, мобілізації всіх інтелектуально-творчих сил учителя, що, перш за все, зумовлюється доцільним добором, ретельним вивченням і творчим переосмисленням нової інформації.

Працюючи над музичним твором, учитель повинен ознайомитися з досить великим музичним матеріалом, дібрати цінніші факти і дані, які сприятимуть розкриттю виконавського завдання, а також уміти аналізувати, узагальнювати і синтезувати їх і на цьому ґрунті здійснювати самостійний пошук у галузі інтерпретації музики. Отже, ефективність інтерпретації музичних творів залежить як від уміння здійснювати самостійний пошук і продуктивно засвоювати нові музичні знання, так і від уміння творчо їх застосовувати в своїй практичній роботі.

Оскільки виконавська концепція твору виникає лише на основі внутрішньо-слухових образів, то слуховий досвід особистості можна розглядати як базу для розвитку образно-слухових асоціацій особистості, а також її музично-слухових і слухо-рухових уявлень.

Глибина і повноцінність звукової картини залежать передусім від розвитку внутрішньослухової сфери виконавця. Базисом для побудови художнього задуму твору є попередній музично-слуховий досвід особистості, внаслідок якого відбираються лише найточніші, найвиразніші засоби. Музичний образ, що виникає як результат функціонування продуктивних внутрішньослухових процесів, є динамічним і мобільним. У процесі формування виконавської концепції музичного твору внутрішньослуховий образ упереджує реальне звучання. Він ніби бере на себе роль художнього ідеалу виразності й розмаїття музичного образу, постійно спрямовуючи творчий пошук музиканта-виконавця. Тому виникнення й становлення художнього задуму твору передбачає арсенал музично-слухових уявлень, які формуються на основі попереднього слухового досвіду особистості. Знаходячи в цих запасах належне і відкидаючи непотрібне, виконавець варіює і синтезує внутрішньослухові образи у співвідношення, необхідні для цього твору.

Активізація й удосконалення музично-слухових уявлень остаточно втілюється у процесі створення узагальненого музичного образу. Тут ніби концентруються підсумки вирішення всіх попередніх завдань, які передбачають досягнення кінцевої мети музично-пізнавальної діяльності – осмислену й емоційну передачу (в їхній єдності) ідейно-художнього змісту музичного твору. Отже, збагачення музично-слухового досвіду особистості є одним із основних завдань музично-виконавської діяльності вчителя.

Таким чином, різні знання музичного матеріалу дають можливість вчителю знаходити переконливі варіанти власного тлумачення музичного твору, ставити і вирішувати художньо-творчі завдання, визначати логіку розгортання емоційних станів, осмислювати характер образних асоціацій, продумувати аплікатуру, динамічний план, темпові співвідношення, інтонаційну змістовність виконання, добирати конкретні технічні прийоми. Отже, розглядаючи роль і функції знань в аспекті інтерпретації музики, можна стверджувати, що вони є основою:

- правильного розуміння і тлумачення музичного твору;
- підвищення загального рівня музичної освіти і культури особистості;
- активізації пізнавальних процесів мислення;
- виявлення індивідуальних творчих рис виконавця.

Список використаних джерел

1. Кременштейн Б. Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано. – М. : Музыка, 1966. – С. 24.
2. Мартынов О.В. Самообразование как важнейший фактор профессионально-педагогической подготовки студентов. // Профессиональная направленность музыкального образования в педагогическом вузе. – Саратов, 1982. – 90 с.
3. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей.- М. – Л. : Изд-во АПН СССР, 1947. – 335 с.

The article examines the role of musical knowledge during the instrumental teacher training. Reveals the features and functions of musical knowledge to create their own interpretation of musical works.

Key words: *musical knowledge, musical and cognitive activity, the interpretation of musical works.*

УДК 78071. 1(477)(092)

Бец О. Д.

МИКОЛА ДМИТРОВИЧ ЛЕОНТОВИЧ У СПОГАДАХ СУЧАСНИКІВ

У статті висвітлюється значення музично-педагогічної спадщини Миколи Леонтовича у спогадах його сучасників.

Ключові слова: музикант-педагог, творча діяльність, хоровий спів, музична творчість, музичний фольклор.

Ім'я геніального українського композитора Миколи Дмитровича Леонтовича золотими буквами вписане в історію української музичної культури. Його хорові твори здобули небувалу популярність не лише у країнах Європи, а й у США та Канаді. Хорова творчість Леонтовича ще в минулому сторіччі розкрила перед цілим світом невичерпну скарбницю української народної пісні. Ось як влучно висловився його друг Кирило Стеценко: «Він справді велика одиниця серед музичних кіл, з великими здібностями й талантом; він – ніби різьбяр у музиці, що творить найтонші музичні вартості, неначе «кружева» із шовку. Його техніка, обробка найменшої речі остільки ажурна, ніби тонка різьба із золота, прикрашена самоцвітним камінням. Леонтович бере невелику річ і так вирізьбярить її, вичеканить, що просто диву даєшся: маленьку простеньку мелодію він розгорне на широку картину з безліччю найрізноманітніших фарб; мелодії остільки ніжні, лагідні і чимось таким теплим віє від них, що хоч-не-хоч, а навіває на тебе мрії. Вплив мелодії Леонтовича можна ілюструвати так. Уявіть собі: спершу маленький струмочок, ледь помітний у траві, що потім все більшає, і нарешті, перед вами широка річка. Спочатку ви ледве чуєте дзюрчання струмка, а там щодалі воно стає гучніше, ніби вода вже падає з каменя на камінь і доходить до порогів. Перше враження – це тихий зелений гай, пташки щебечуть свої пісні, листва шумить, і все це разом панує над струмком; тільки сонечко кидає крізь листву проміння і на воді струмка та на траві відбиває дуже хитру мережку; раптом все зникає, – коли почувеш шум води між порогами; тоді вже не гай, а степ перед тобою».

Своєрідність творчого обдаровання композитора, його індивідуальний мистецький почерк відчув М Лисенко в одній з найперших самостійних спроб М. Леонтовича – у збірці «Пісні з Поділля». Щойно закінчивши Кам'янець-Подільську семінарію, Леонтович надіслав цю збірку М. Лисенкові, сподіваючись одержати від нього підтримку й кваліфіковану пораду. І це його сподівання здійснилося. Ознайомившись з піснями початкуючого автора, М. Лисенко розгледів у них ледь помітні тоді, але такі життєдайні на майбутнє риси художнього стилю. «Пригадуючи Вашу збірку, - писав Лисенко до Леонтовича, – я був дуже зрадуваний, знайшовши в ній самостійні ходи, рух голосів, а не підкладання інтервалів задля гармонічної площі». І ось цей самостійний рух голосів, що його тонко зауважив Микола Віталійович і який розвинувся потім у геніально сплетену музичну мережу, став одним з основних елементів індивідуального стилю Леонтовича. Композитор, своєрідно поєднавши народне багатоголосся з професійною технікою поліфонії, в корені змінив суть праці композитора над народною піснею, започаткувавши новий етап у розвитку цього жанру. Так само як симфонізм стає на певному етапі розвитку інструментальної та оркестрової музики засобом філософського узагальнення, так хорова поліфонія в творах Леонтовича набула значення філософського узагальнення передових ідей, художніх образів і настроїв народу. Його новаторські акапельні хорові мініатюри стали художніми зразками, які вплинули на подальший хід розвитку всієї української хорової музики. Підтвердженням цієї думки можуть слугувати хорові композиції П. Козицького, М. Вериківського, Б. Лятошинського, Є. Козака.

© Бец О. Д., 2011

Майже все своє життя М. Леонтович вчителював у школах Поділля, Донбасу, в навчальних закладах Києва на курсах дошкільного виховання. Це дало йому можливість узагальнити набутий практичний досвід у своїх працях. Його педагогічна спадщина включає понад 50 творів для дитячого хору, навчальні посібники «Нотна грамота» та «Сольфеджіо» для початкових класів загальноосвітніх шкіл і три методичні рекомендації щодо розвитку музичного слуху, виховання чуття ритму.

Аналізуючи творчий доробок праць композитора, можна зробити висновок, що червоною ниткою у них проходить ідея необхідності естетичного виховання всіх учнів загальноосвітньої школи, починаючи з першого класу. Він стверджував, що, вивчаючи пісні, учні знайомляться з життям і героїчним минулим свого народу, його традиціями й звичаями, мріями і прагненнями. Сьогодні вивчення творів Леонтовича учні починають з третього класу, але основне вивчення його творчості передбачено в старших класах.

В останні роки повернуто до художнього життя забуті або раніше невідомі твори великого композитора. Найвидатніші з них – опера «На русалчин Великдень» (її відредагував та оркестрував М. Скорик), поетична для хору а капелла «Прелюдія». До числа новознайдених належать колядки (християнського змісту) «Що то за предиво», «Пречиста Діва», «У нашому дворі», «Небо і земля», «Ой на річці на Ордані» та «Зорі» в перекладенні для солістки і хору, здійсненому Лесею Дичко. Микола Леонтович дуже любив і шанував духовні піснеспіви. Він у своїх чудових обробках використовував канонічні мелодії, що співались у православних культових співах, або ж писав оригінальні композиції у стилі духовних піснеспівів. Один з найвидатніших духовних творів композитора – «Служба Божа на Літургії св. Іоанна Золотоуста» (він відомий, як «Літургія св. І. Золотоуста»), та релігійні канти «Ой зійшла зоря», «Многая літа», «Отця і Сина».

Знову гортаємо хорові партитури М. Д. Леонтовича і знову слухаємо ці музичні перлини. Пісня композитора і сам його образ – це і джерело натхнення, і велика школа професійної майстерності, і поетична муза. Ось що говорить Народний артист України Віталій Дмитрович Кирейко: «В усіх галузях людської діяльності є імена, само звучання яких набуло значення символу. Таким символом в музиці стало ім'я М. Леонтовича. Не тільки для музикантів, а й для любителів музики при слові Леонтович в пам'яті блискавично спалахує неповторна гармонія його безсмертного «Дударика», «Прялі», «Щедрика», «Льодолому». Мене вражало і вражає до нині одне, як з маленької народної пісні можливо творити таку граничну скромну за розмірами мініатюру-обробку для хору. Художня повнота і краса змісту цих обробок не поступається за емоційно художнім впливом, навіть перед великими музичними полотнами. Мені довелося в житті переслухати, переграти чимало музики усіх жанрів: вітчизняної, зарубіжної, старої і сучасної класичної і новітньої. Чимало серед цих творів вражає уяву і душу, будили думку, виховували ними людину і громадянина. Проте, серед цього могутнього багатоголосого моря звуків не потонули дорогі серцю неповторно своєрідні звуки Леонтовичової музи».

Видатний теоретик, педагог і композитор С. Орфеев протягом сорока років композиторської і наукової діяльності досліджував і зробив аналіз хорової спадщини М. Леонтовича у книзі «М. Леонтович і українська народна пісня». Саме він дійшов до висновку про творчість композитора: обробки українських народних пісень, що становлять основу його творчості, мають незаперечне право на світове визнання. Наприклад, порівнюючи гармонію Леонтовича з гармонією його сучасника К. Дебюссі, С. Орфеев пише: «Дарма ми стали б шукати в хорах Леонтовича збільшені і зменшені лади, паралельні септ- і нонакорди та інші прийоми, характерні для гармонії Дебюссі. Йдеться про цілком незвичайну, нову роль гармонії в творчості обох композиторів.

На шляху до власного творчого методу обробки народної пісні вирішальне значення для Леонтовича мали заняття з видатним теоретиком Б. Яворським. Ця думка не

раз підкреслюється С. Орфеевим: «У сфері творчої роботи над народною піснею, – пише він, – Б. Яворський поставив Леонтовича на передові позиції, допоміг йому теоретично осмислити свій великий практичний досвід і «розв’язав йому руки» для наполегливих самостійних творчих шукань».

Якими ж засобами виразності користувався Леонтович? Це переважно багаті засоби поліфонії, і не тільки імітаційної, а й народної підголоскової. Поліфонія і витончене мереживо української народної пісні створюють самобутню музичну мову композитора, яка стала одним з тих чинників, що розвинули паростки нової української музики.

Ось як згадує про Леонтовича І. М. Гадзішевський з м. Ладижин Вінницької області. Це було у 1918 р., у селі Теплик, поблизу від Марківки. До нас на співанку сільського хору, якимось зайшов М. Леонтович. Він тактовно зробив дуже корисні зауваження мені, як молодому диригенту. Пам’ятаю він сказав: «Диригент ніколи не повинен втрачати міри, бо він несе відповідальність за весь хор». Це було властиве Леонтовичу, прийти на допомогу. Дізнавшись, що він гармонізує народні пісні, ми попросимо його дати кілька з них для нашого хору. Він погодився і дав дві свої обробки: «Піду у садочок» і «Зелена лїщинонька». Минули роки, мені доводилося багато виконувати пісень Леонтовича, але ці перші, подаровані колись великим композитором, особливо дорогі моему серцю».

М. Д. Леонтович, за спогадами вчителя Віталія Федоровича Покинъчереда і його батька, був дуже працьовитий. Він вставав раніше за всіх і до схід сонця йшов на прогулянку, милувався природою, слухав пташиний спів або схилявся над партитурою і працював, працював.

Колишня учениця Леонтовича Нечипорук Ніна Матвіївна згадує: «Своєю енергією, надзвичайним ентузіазмом, він завжди захоплював своїх учнів». М’який, сердечний, разом з тим вимогливий педагог, Леонтович був закоханий у музику і цю любов передавав своїм учням. У пам’яті назавжди залишиться образ чудової людини, істинного співця.

Відомий російський музикознавець, хоровий диригент А. Свешніков так відгукнувся про Леонтовича: «С Н. Д. Леонтовичем, я к сожалению не был знаком лично, хотя мы учились у одного учителя, замечательного музыканта Болеслава Яворского, правда в разное время и в разные годы, он в Киеве, а я в Москве. Неувядаемо свежо и ярко звучат его замечательные обработки украинских народных песен.

Однако, это не просто обработки, это высокохудожественные произведения беззаветно любившего художника свою Родину. Свою высокую композиторскую технику Леонтович использовал очень художественно тонко для раскрытия богатства души и сердца украинского народа».

На 100-річчя від дня народження композитора членом ювілейної комісії вшанування пам’яті Леонтовича був обраний народний артист України Михайло Кречко, керівник і диригент капели «Думка». Він сказав: «Сторіччя з дня народження М. Д. Леонтовича – це велике свято української музичної культури, бо творча спадщина композитора стала її багатством і гордістю. Комітет ЮНЕСКО від імені ООН прийняв рішення про міжнародне відзначення 100-річчя з дня народження М. Леонтовича. До цієї дати кожний хоровий колектив готував спеціально ювілейну програму, а капела «Думка» презентувала концертну програму із 25 творів композитора. Музична громадськість з хвилюванням чекає прем’єру опери «На русалчин Великдень», оркестровку якої здійснив Мирослав Скорик. Творча спадщина Леонтовича стала невід’ємною частиною великої духовної культури українського народу. Леонтович і пісня – нероздільні і безсмертні».

Збереглася згадка Кам’янець-Подільського педагога і композитора Дмитра Білобжицького про його зустріч з М. Леонтовичем і К. Стеценком. «Цих двох чудових людей, корифеїв української музики зв’язувала міцна дружба і

спільні творчі плани. Стеценко жив у мене в будинку учительської семінарії по вул. Драгоманова. Він приїхав до Кам'янця, щоб закінчити свій твір «Гайдамаки». Незадовго до від'їзду Стеценка Леонтович разом з якимось починаючим молодим композитором, студентом Львівської консерваторії, прибув у Кам'янець. Вечорами (обидва композитори жили у мене) вели дуже цікаві розмови про далішні шляхи розвитку української музики, грали свої нові хорові твори та уривки з опер, імпровізували».

Творчість видатного українського композитора М. Леонтовича здобула всенародне визнання. Його твори виконують професіональні та самодіяльні колективи: вони звучать в концертах по радіо, телебаченні. Їх ретельно вивчають музикознавці, студенти середніх і вищих навчальних закладів та учні загальноосвітніх шкіл.

Микола Леонтович вписав яскраву і неповторну сторінку в розвиток національного хорового мистецтва, залишивши після себе понад 200 опрацьовань народних пісень. Творчим кредо Леонтовича був вдумливий і довготривалий процес відбору народних пісень. У нього що не пісня – то частина життя людини з її настроями, радощами та переживаннями. М. Леонтович визначився як музикант, щоб надалі, захопившись народною піснею, злитися з нею, стати тим інструментом, що виспівав і підніс її до вершин світового професіонального мистецтва.

Педагогічна спадщина М. Леонтовича – видатне явище в історії музичної педагогіки. Її складають навчально-методичні посібники, в яких узагальнено знання і практичний досвід 20-річної вчительської праці, подається багатий дидактичний матеріал, зібраний для навчання дітей нотної грамоти і співу, вдалі художні опрацювання і художні обробки українських народних пісень для дітей і вчителів загальноосвітньої школи. Коли слухаєш пісні композитора Леонтовича у виконанні хорового колективу, то завжди дивиєшся і захоплюєшся надзвичайно яскравим колоритом їх звучання. Гармонічна барвистість, поліфонічна майстерність, надзвичайне багатство хорової палітри, блискуче володіння мистецтвом вокальної інструментовки, це далеко не всі фактори творчого почерку композитора.

Серед всіх наукових праць, нових цікавих книжкових та нотних видань, пов'язаних з ім'ям М. Леонтовича, виділимо видання його збірки «Хорових творів» за редакцією М. Вериківського (К., 1961) та М. Гордійчука (К., 1970), нарис М. Гордійчука в серії «Творчі портрети українських композиторів» (К., 1972, К., 1974) та його ж монографію «Микола Леонтович» (К., 1977); випуск Всесоюзною студією грамзапису до 100-річчя від дня народження композитора (1977) платівки з 37 його творами у виконанні хору Київської державної консерваторії; збірник статей українських музикознавців «Творчість М. Леонтовича» (К., 1977); дослідження В. Іванова «Микола Леонтович» (Спогади, листи, матеріали К., 1982); видання «Микола Леонтович. Хорові твори» за редакцією В. Кузик (К., Муз. Україна, 2005).

В останні роки вийшли збірки наукових праць, в яких надруковані статті, монографії, присвячені творчості М. Леонтовича (А. Завальнюк «Микола Леонтович. Дослідження, документи, листи», Вінниця, ВМГО «Розвиток» 1999; Л. Іванова «Музично-педагогічна діяльність М. Леонтовича»; В. Іванов, Л. Іванова «М. Леонтович – збирач народної пісні»; Л. Іванова «Музично-педагогічна спадщина Миколи Леонтовича» Вінниця, ВМГО «Розвиток» 2007; Т. Круліковська «Особливості творчого методу М. Д. Леонтовича. Використання прийомів народного багатоголосся та професійної поліфонії в хорових творах» збірник наукових праць, вип. XV, Кам'янець-Подільський, 2008).

Микола Леонтович – це національна гордість українського народу, який по праву пишається його піснями та хоровими шедеврами. Композитор досягнув вершини світового мистецтва, сказав у ньому своє слово, глибоко розкривши співучу душу українського народу.

Список використаних джерел

1. Гордійчук М. «Микола Леонтович»// «Музична Україна», К. 1974, С. 7-8.
2. Кузик В. В. Микола Дмитрович Леонтович, Хорові твори, К., Муз. Україна, 2005 р.
3. Кияновська Л. О., Українська музична культура Тернопіль, Астон, 2000, с. 74.
4. Іванов В. Федорович. «Микола Леонтович» Спогади, листи, матеріали// «Музична Україна», К. 1982, С. 1-4.
5. Музика в школі, збірка статей, вип. 8,- К., Муз. Україна, с.58-61.
6. Орфеев С. «М. Леонтович і українська народна пісня»// «Музична Україна», К. 1974, С. 5.

The coverage of important musical and educational legacy of Nicholas Leontovich in his memoirs of his contemporaries.

Key words: musician, teacher, creative activities, choral singing, musical creativity, musical folklore.

УДК 378. 147. 134: 786 (043.3)

Воєвідко Л. М.

**УНІВЕРСАЛІЗМ ТВОРЧОЇ ПОСТАТІ
ВОЛОДИМИРА ПУХАЛЬСЬКОГО**

Стаття присвячена висвітленню музично-педагогічної діяльності провідного діяча В.Пухальського кінця ХІХ – початку ХХ сторіччя в контексті сучасного культуротворення.

Ключові слова: універсалізм, фундатор, традиційні принципи, професійна вимогливість, художньо-педагогічний аналіз, концепція, українські музично-виконавські традиції.

Володимир Пухальський – герой праці, заслужений професор України, перший ректор Київської консерваторії, композитор, диригент, педагог, громадський діяч. В.Пухальський є одним з фундаторів національної фортепіанної виконавської школи, багатогранний талант якого найповніше відкрився в педагогіці. Педагог виховав цілу плеяду видатних, відомих цілому світу піаністів-виконавців, педагогів, музичних діячів, мистецтвознавців [1, с. 22-38]. Серед учнів В.Пухальського – музиканти зі світовими іменами – В. Горовіц і А. Браїловський, прекрасні музиканти, професори, педагоги, які працювали в різний час у Київській та інших консерваторіях – А. Штосс-Петрова, М. Тутковський, Б. Яворський, А. Альшванг, Л. Ніколаєв, Г. Кюган, Д. Клімов, М. Гольденберг, Р. Зарицька, К. Михайлов, І. Беркович, Б. Міліч, Г. Артоболовська, С. Короткевич, А. Добкевич, З. Худякова, Є. Жарковський, О. Брон, С. Струмило, М. Гольдштейн та багато інших [2, с. 112]. При всіх виконавських, педагогічних, особистісних відмінностях їм властиві спільні риси, що дає вагоме право говорити про школу В.В. Пухальського, про українські виконавські традиції, одним з фундаторів яких він вважається.

На думку Гуральник Н. П., «педагогіка В. В. Пухальського спирається на індивідуально-трансформоване успадкування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з доміантою взаємозбагачення (ІІ тип) та має ознаки І типу – самостійного визначення шляхів наслідування історичних надбань видатних педагогів-піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні «материнської» фортепіанної школи» [3, с. 186].

На жаль, більша частина матеріалів про діяльність В. Пухальського втрачена. Надруковані статті про його життя і діяльність – нечисленні, короткі і мають

© Воєвідко Л.М., 2011

переважно біографічний характер. Аналізуючи публікації в пресі, можна зробити висновок, що В. Пухальського вкрай рідко згадують, тільки з нагоди деяких річниць (не всіх), а про педагогічну та виконавську діяльність взагалі не йдеться. Так, «Русская музыкальная газета» (1899 р., № 40) відзначає його талант та плідну педагогічну та просвітницьку діяльність, журнали «Музыкальное обозрение» (1928р. №2), «Музыка и революция» (1928 р., № 3) публікують спогади Г. Когана, учня В. В. Пухальського, про внесок Володимира В'ячеславовича у формування та розвиток піаністичної школи України, стаття Аністратенко Ж. «Педагог-просвітитель» (до 125-річчя від дня народження В. Пухальського) [4, с. 19] висвітлює деякі аспекти просвітницької та педагогічної діяльності митця. В статті Білокур Т. «Музична еліта вшановує В. Пухальського» окреслено віхи творчого життя українського піаніста, композитора, професора, першого директора консерваторії [5, с. 3]. У статті Борисюк О. «Вшанували українського маестро» з нагоди 150 річчя із дня народження йдеться про те ж [6, с. 8]. Тобто актуальність педагогічних надбань В. Пухальського очевидна, та на жаль, досі не досліджена і не використовується у фаховій підготовці майбутніх учителів музики для загальноосвітніх шкіл.

Важливим внеском у музичну педагогіку є монографія Н. П. Гуральник «Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти». Авторка пропонує проект історико-аналітичного дослідження основних тенденцій розвитку української фортепіанної школи ХХ сторіччя та узагальнює науково-теоретичні, методичні та практичні досягнення її представників у контексті музичної та загальної педагогіки. Дослідниця проводить відповідну періодизацію, аналізує методико-технологічні та інноваційні системи педагогів-піаністів минулого століття та визначає перспективи науково-педагогічного та музично-творчого розвитку фортепіанної школи України, висвітлює напрямки її функціонування в культурно-освітньому просторі [3, с. 1-460].

Педагогічний талант В. В. Пухальського виявлявся в умінні глибоко і тонко аналізувати гру учня, розуміти її основні переваги та недоліки, в умінні поставити правильний педагогічний діагноз і знайти найкоротші індивідуальні шляхи для розв'язання виконавських завдань. У цьому В. В. Пухальський був надзвичайно близький до Т. Лешетицького [7, с. 125].

Розкриття художнього змісту твору В.В.Пухальський тісно пов'язував з такими засобами музичної виразності, як виконавський ритм, артикуляція, динаміка, педалізація, фразування, аплікатура. Ядро музичного образу вбачав в інтонації, відводячи велике значення знаходженню «кульмінаційних точок» фрази. Інколи він радив виявляти ці точки спеціальними відтінками, збільшенням тривалості звучання. Такий прийом складав враження «живого дихання, пульсації ритму. Все це часто застосовував Пухальський, демонструючи високе мистецтво фразування» [7, с. 131].

В основі роботи над виконавською технікою лежала повна свобода піаністичного апарату. Підлегле значення техніки, не зменшувало відповідної роботи для набуття учнями всіх необхідних навичок технічної досконалості. Педагог проявляв велику винахідливість у складанні технічних вправ. Ці методи допомагали виховувати в учня внутрішню свободу, яка приводила до свободи руху [8, с. 91]. Володимир В'ячеславович був неабияким психологом, емпіричним шляхом знаходив правильні розв'язання практичних питань, проблем фортепіанного навчання.

Питання співвідношення художніх і технічних завдань у підготовці фахівців у процесі навчання і виховання піаніста було також важливим та одним з першочергових у класі В. Пухальського. На своїх щоденних заняттях зі студентами він підтверджував переваги слухових і образно-художніх уявлень щодо технічних.

Зауважимо: саме щодо гри на фортепіано передова педагогіка завжди прагнула до зближення вузько технічних завдань з висвітленням образного змісту музичного матеріалу. Працюючи в цьому напрямку, Пухальський завжди допомагав учням кожному індивідуально, зрозуміти та глибше вникнути у зміст твору, який вивчався, і відповідно обирати найбільш доцільні прийоми в оволодінні технікою. Отже, виховання творчої уяви разом з розширенням кругозору в практиці В. Пухальського нерозривне від вироблення технічної майстерності [9, с. 514].

Зміст роботи В. Пухальський вбачав у досягненні необхідної якості звучання. Жоден піаністичний прийом не існував сам собою. Працюючи над вправами, В. Пухальський завжди наголошував, що технічний і музичний розвиток нерозривні, відбуваються одночасно під постійним слуховим контролем: грати треба зосереджено, стежити за якістю звучання. Він вважав, що педагогу необхідно знати безліч вправ, але пропонувати учням найбільш корисні в кожному окремому випадку, виходячи з особливостей виконання твору та індивідуальних якостей учнів [7, с. 131].

Вдумливо працюючи, В. Пухальський відкрив нові для того часу принципи, які зіграли позитивну роль у розвитку національного піанізму та становлення українських виконавських традицій:

- 1) професійна вимогливість щодо проведення вдумливої, осмисленої та систематичної повсякденної роботи;
- 2) демократичність спілкування педагога і учня в процесі фахової підготовки;
- 3) творчий характер навчально-виховного процесу;
- 4) використання різноманітних методів;
- 5) глибокий художньо-педагогічний аналіз виконавської моделі музичного зразка.

Робота над зазначеними виконавськими методами проходила ненав'язливо. На першому плані було вдумливе, виразне виконання всіх творів, які вивчались у класі. Основу технічної свободи Володимир В'ячеславович вбачав у внутрішній свободі, в звичайному відчутті руху музики і розвитку фрази, в почутті форми. Тому він постійно наполягав на прослуховуванні власного виконання. Студент повинен чути і головне і те, що знаходиться на другому плані в фактурі, розрізняти мелодичну лінію кожного голосу, вміти виконати партію кожної руки окремо і з будь-якого місця [10, с. 215].

В. В. Пухальський вимагав від своїх учнів, як зазначалося вище, свідомого слухового контролю. Невипадково всі вони при різних рівнях музичної обдарованості чули власне виконання, а не сліпо виконували заучені рецепти. Велику увагу приділяв він розвитку слухових уявлень, роботі над звуком. Гра вихованців В.В.Пухальського вирізнялася змістовністю, врівноваженістю, відчуттям цілого і частин твору. У піаніста індивідуальні риси його творчої особистості – результат складної взаємодії природної обдарованості і життєвих шляхів, які зумовили особливості його виконавського-педагогічного стилю з притаманними йому конкретними, обґрунтованими вимогами до виконавства [10, с. 78].

Вивчення педагогічного репертуару класу педагога-піаніста Володимира Пухальського дозволило глибше проникнути в його творчу лабораторію, простежити еволюцію його поглядів на навчальний матеріал і його значення в вихованні та навчанні фахівців. В. В. Пухальський був першим автором фортепіанного педагогічного репертуару в Україні (збірник п'єс за редакцією В.В.Пухальського), виданого ще до революції в Києві Л. Ідзіковським. Цей факт маловідомий навіть фахівцям. Далі були педагогічний репертуар Г. Ходоровського, також виданий до революції

Л. Ідзіковським, і колективне редагування педагогічного репертуару для фортепіано Г. Беклемішева, В. Золотарьова, Л. Ревуцького (діячі Київського музично-драматичного інституту ім. М. Лисенка 30-х років).

До збірки під редакцією В. Пухальського «Вибрані сучасні твори для фортепіано з зазначенням аплікатури і педалі» видавництва Л. Ідзіковського, яка включала 60 п'єс західноєвропейських композиторів, здебільшого ввійшли п'єси салонного характеру: Дюран – тв.79,84; Годар – тв. 53, 54, 55, 56, 83, 108, 109; Мошковський – тв. 7, 21, 41, 45 ; Рафф, тв. 54, Сен-Санс - тв. 3., а також популярні п'єси Гріга – тв. 38, 43, 46, 47. Аналізуючи педагогічний репертуар різних періодів діяльності митця, слід відзначити, що з кожним роком його зацікавлення цими творами слабшало, а в зрілому періоді педагогічної діяльності він взагалі відмовився від подібних творів.

Спогади учнів у вищезгаданих джерелах свідчать про те, що В.В. Пухальський володів великим репертуаром, часто і багато грав у класі, тобто користувався методом показу. Помітну перевагу він віддавав музиці композиторів-романтиків ХІХ століття. Любив виконувати музику Ф. Шопена. Пластична, наспівна, широка кантилена виконувалося з надзвичайним теплом. Польотна, легка, янтарна пасажна техніка, вільний ритм, гарний смак, благородство – ось основні риси виконання Шопена В. цВ. Пухальським. Відомий учень Володимира В'ячеславовича Л. Ніколаєв писав: «У Києві я навчався у прекрасного піаніста Пухальського. Він багато грав на уроках, любив продемонструвати бездоганні гами та арпеджіо. Як сріблом дзвенів! Також добре грав Шопенівські етюди в терцію, в сексту, ноктюрн соль мажор у подвійних нотах, Рубінштейнівську Баркаролу. Грав все це надзвичайно красиво. Звучання було прекрасним» [11,с.48].

До підбору репертуару для учнів В. В.Пухальський ставився з усією серйозністю. Відомо, що митець вів репертуарні записні книжки, до яких систематично заносив короткі нотні приклади творів, вказуючи при цьому на деякі художні й піаністичні завдання, пов'язані з їх виконанням. Факт існування репертуарних книжок ще раз свідчить про дивовижно відповідальне ставлення В.В.Пухальського до педагогічної праці, обов'язковими складовими якої, на його думку, були постійні настирливі пошуки, самодисципліна, бажання удосконалювати всі сторони педагогічної майстерності. Керуючись сентенцією, що мистецтво повинно ґрунтуватись на високому рівні майстерності, В.В. Пухальський вимагав від піаністів бездоганної професійності і ставився з презирством до вияву дилетантства. Володимир В'ячеславович високо цінував довершене, майстерне виконання.

Отже, універсалізм творчої постаті В. В.Пухальського реалізовувався за такими параметрами, які є дотичними до сьгоднішніх вимог освітньої парадигми та можуть слугувати якісній підготовці фахівців за наступними напрямками:

- 1) виховання здатності самостійно розв'язувати художні виконавські завдання при роботі над творами дозволить майбутньому вчителю музики забезпечувати навчально-виховний процес у школі за рахунок самостійного втілення інтерпретаційних ідей;
- 2) підпорядкування технічної майстерності художній при розв'язанні виконавських завдань;
- 3) якнайглибше проникнення в художній образ музичного твору на основі його художньо-педагогічного аналізу, що сприятиме ефективному сприйманню музики школярами;
- 4) використання різноманітних методів і прийомів роботи;
- 5) творча робота викладача зі студентами, що сприятиме розширенню їх потенційних можливостей;

б) демократичність у спілкуванні забезпечить наступність демократичних засад освітянського простору від покоління до покоління.

За умов національно-культурного відродження система підготовки фахівців мистецького напрямку вищими навчальними закладами вимагає переосмислення та перегляду з урахуванням історично-педагогічних засад минулого. Вітчизняна музична педагогіка, зокрема періоду кінця XIX – початку XX ст., не отримала належного висвітлення, вивчення та використання у професійній підготовці студентів, майбутніх учителів музики вищими навчальними закладами [12, с. 291].

Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система розв’язує завдання формування базових знань, умінь і навичок, що дозволять студентів, майбутньому фахівцю мистецької спеціальності, перейти до самостійного засвоєння цінностей значно вищого рівня. На межі третього тисячоліття ведуться педагогічні пошуки в галузі мистецької освіти в Україні щодо традицій, сучасності та перспектив, розробки й використання нових педагогічних технологій і методик у мистецьких навчальних закладах України. Попри це, варто залучити українські виконавські традиції кінця XIX – початку XX сторіччя до навчально-виховного процесу, зокрема, напрацювання В.В.Пухальського, для якісної фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Список використаних джерел

1. Хурсина Ж. И. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории (1917-1938) / Ж. И. Хурсина. – К. : Муз. Україна, 1990. – 134 с.
2. Курковський Г. В. Питання фортепіанного виконавства / Г. В. Курковський. – К. : Муз. Україна, 1983. – 128 с.
3. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа XX століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : монографія / Н. П. Гуральник. – К.: НПУ, 2007. – 460 с.
4. Аністратенко Ж. Педагог-просвітитель : до 125-річчя від дня народження В. Пухальського / Ж. Аністратенко // Музика. – 1973. – № 1. – С. 19.
5. Білокур Т. Музична еліта вшановує В. Пухальського / Т. Білокур // Україна молода. – 1998. – 26 берез. – С. 3.
6. Борисюк О. Вшанували українського маестро: з нагоди 150 річниці з дня народження / О. Борисюк // Вечірній Київ. – 1998. – 21 берез. – С. 8.
7. Майкапар С. М. Годы учения / С. М. Майкапар. – М.; Л., 1938. – 342 с.
8. Николаев Л. В. Статьи и воспоминания современников. Письма / Л. В. Николаев. – Л., 1979. – 168с.
9. Яворский Б. Воспоминания, статьи, переписка : Т. 1 / Б. Яворский; ред.-сост. И. С. Рабинович; Общая редакция Д. Шостаковича. – М., 1972. – 711 с.
10. Глиэр Р. М. Статьи. Воспоминания. Материалы в 2 т. / Р. М. Глиэр ; под ред. В. М. Богданова-Березовского: – Л. : Музыка, 1967. – Т.2. – 352 с.
11. Альшванг А. Советские школы пианизма: очерк четвертый: Школа Леонида Николаева / А. Альшванг // Сов. Музыка. – 1934. – № 2(8). – С. 44- 49.
12. Воевідко Л. М. Культурно-історичні умови становлення національної фортепіанної школи / Л. М. Воевідко // Наукові праці Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів і аспірантів : – вип. 2, в 2 т. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, інф.-вид. від., 2003. – Т.1. – С. 290– 292.

Article showcases the musical and educational activities of V. Pukhalsky –the leading figure of the late XIX - early XX century in the context of contemporary culture creation.

Key words: *universalism, founder, traditional principles, professional rigor, artistic and pedagogical analysis, conception, Ukrainian music and performance traditions.*

УДК 376.54: 7

Комаровська О. А.

ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ ЯК ВЕКТОР СТВОРЕННЯ ХУДОЖНЬО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті аналізується зміст і структура художньо-освітнього простору мистецького навчального закладу, встановлюються аналогії з поняттям художнього образу, обґрунтовується визначальне значення художньо-освітнього простору як педагогічної умови розвитку особистості – суб'єкта простору.

Ключові слова: художній простір, художньо-освітній простір, художній образ, діалог, суб'єкт простору.

Актуальність проблеми, зазначеної в назві статті, пов'язана зі зростанням уваги до понять освітнього простору, освітнього середовища, оточення особистості тощо, особливо з огляду на складний, динамічний й суперечливий, сповнений контрастами соціум. Загалом, у педагогіці та психології оточення підростаючої особистості завжди визнавалось як надзвичайно важливий чинник розвитку цієї особистості, розкриття її творчого потенціалу, на чому наголошували свого часу ще Я.А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, І.Г.Песталоцці, у ХХ ст. – Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, А.С.Макаренко, С.Л.Рубінштейн, В.О.Сухомлинський, С.Т.Шацький та багато інших. У сучасних філософських, психолого-педагогічних дослідженнях аналізується взаємодія простору, середовища та особистості, висувається теза про зростаючий вплив простору як на окремі системи суспільства, так і на життєдіяльність кожної окремої особистості як суб'єкта суспільства, визначається оптимальний зміст освітньому простору конкретного навчального закладу та рівень його ефективності в залежності від функціонування в широкому соціокультурному просторі тощо (В.Ю.Биков, Ю.С.Мануйлов, В.І.Панов, Н.М.Рибка, В.І.Слободчиков, А.В.Хуторської, А.Д.Цимбалару, В.А.Ясвін та ін.). Актуальність проблематики освітнього простору мистецького навчального закладу загострюється в зв'язку з актуалізацією процесів усвідомлення суспільством значущості мистецтва й мистецької освіти, розвитку мистецьких здібностей у розкритті творчого потенціалу особистості, незалежно від обраної професії, як визначального чинника гармонізації суспільства загалом.

Безперечно, зміст освітнього простору зумовлюється призначенням конкретного освітнього закладу в системі освіти – його метою, завданнями, спрямуванням тощо, тобто потребує уточнення даного контексту. В закладі, який призначений виявляти, розвивати, здійснювати методичний супровід художньо обдарованих особистостей, такий простір трансформується в *художньо-освітній*. У педагогіці та мистецтвознавстві подається ряд тлумачень поняття, зокрема йдеться про художньо-освітній простір суспільства як «художню й освітню життєтворчість особистості в умовах конкретно визначеної культурної парадигми», як «мережу більш чи менш замкнених циклів обертання художніх та освітніх практик», зрештою як поєднання природи художнього й освітнього в життєвому світі людини, що виступає як основа її життєстворення тощо [8, с. 31].

Однак очевидно, що і в науково-методичному, й практично-педагогічному плані поняття художньо-освітнього простору потребує як змістового уточнення, так і чіткого окреслення структури, передусім для з'ясування механізмів його творення й функціонування як провідної умови розвитку особистості – суб'єкта цього простору.

© Комаровська О. А., 2011

Розв'язання проблем є нагальним і в зв'язку з очевидною дисгармонізацією сучасного художньо-освітнього простору, оскільки навколо особистості, світогляд й ціннісні позиції якої лише формуються, такий простір центрується стихійно, педагогічно некеровано. Вищезазначене і зумовило мету статті – проаналізувати поняття художньо-освітнього простору в педагогічному контексті, розглянути механізми його творення й функціонування.

Найближчим до поняття «художньо-освітній простір» є поняття “простір художній”. Останнє вживається в естетико-філософських та мистецтвознавчих джерелах у таких значеннях, наприклад, як «простір культури» в широкому розумінні, як простір закладу культури або мистецтва («музейний», «театральний», «виставковий»), як простір творчості певного митця тощо, але здебільшого застосовується в інтерпретації творів мистецтва: «простір музичного (поетичного, театрального і т.п.) твору», «художній простір драматургії» і т.п. Мистецтво, яке виступає невід'ємною площиною для обох просторів, є складовою культури як широкого феномена. Отже сутність поняття художньо-освітнього простору передусім доцільно шукати на перетині змістового наповнення культурного і освітнього просторів, кожен з яких є часткою соціального. Спираючись на теорію системного мислення як «вищого завоювання пізнавальної енергії самої культури», М.С.Каган синтезує множинні її визначення, в результаті чого культура постає, як «світ людини» і як її власна «людська якість», котра втілюється в розмаїтті форм і способів її *практичної, духовної і практично-духовної діяльності* [3, с. 7]. Наведене визначення є близьким до того глибокого аналізу поняття культурного простору, яке криється у працях П.О.Флоренського: культурний простір криє в собі духовно-символічний зміст, втілює рухому, багатоманітну дійсність, визначає спосіб людського мислення, відтак культуру слід розуміти як «діяльність з організації простору. В одному випадку, це – простір наших життєвих відношень... В інших це простір мислимий, мислима модель дійсності» [9, с. 20,55]. Культурний простір порівнюється зі Всесвітом, узагальнено постає як втілення *образної моделі* оточуючого світу, яка створюється людиною, котра вкладає в процес творення своє бачення цього світу. Створений людиною простір починає жити самостійним життям, в свою чергу активно впливаючи на людину – і через зовнішні форми (речові, предметні, знакові), і через її внутрішній світ, зміни в ньому, далі – впливає на образ думок, поведінку, зрештою спричиняє зміни в самому образі життя. Культурний простір втілюється в реальних діях людини, котра наповнює духовним змістом культурний простір, який, в свою чергу, несе на собі «печатку» людини, поза якою не існує [1].

Таким чином, численні й багатоаспектні тлумачення сутності художнього простору як складової культурного неминуче наближаються до змісту поняття *художнього образу*: простір, створений на основі уявлень його творців-суб'єктів крізь призму образної інтерпретації-втілення дійсності. Важливо: П.О.Флоренський у вищезгадуваній праці зазначав, що творячи в просторі, який відчувається й мислиться, переживається й уявляється, людина відтворює його організацію у своїй творчості, наслідую простір і тим самим підтверджує свою життєву причетність до нього (наводиться за аналізом неопублікованих фрагментів рукопису О.Генісаретським [2]). Слід погодитись і з Ю.М.Лотманом, на думку якого художній простір твору мистецтва фактично являє собою образну модель світу, яка втілюється мовою просторових уявлень автора; а сам простір моделює різноманітні зв'язки картини світу. При цьому мова просторових відношень як засіб художнього моделювання надзвичайно важлива, оскільки належить до первинних й основних [6]. Дійсно, за змістом художній простір і художній образ щільно пов'язані, художній простір не лише має образний зміст, а й сам по собі виступає засобом характеристики світу

образів конкретного твору [М.С.Каган, в ряді досліджень]. Незалежно від природи конкретного мистецтва, в творах (образах) опредмечується простір реального світу як образ цього простору на рівні художнього узагальнення [5].

Таким чином, у тлумаченнях художнього простору, а отже і художнього образу твору мистецтва можна виокремити ті суттєві характеристики, які логічно проектується на зміст художнього простору мистецького навчального закладу, тобто художньо-освітнього простору [4], а саме:

- художній простір втілює в мистецтві те *чуття простору людиною*, котре пронизує *всю культуру* і є її основою, він притаманний всім структурним складовим культури – матеріальній, духовній, художньо-творчій, духовно-матеріальній тощо [3; 7]. Отже, безумовно, визначення «художній» виступає базовим для змістового наповнення освітнього простору мистецького навчального закладу, причому як провідної педагогічної умови реалізації його мети і змісту діяльності, а це – мистецька творчість; власне освітній простір такого закладу і створюється багатоманітною мистецькою творчістю усіх його суб'єктів – як процесом і результатом, які зумовлюються реалізацією внутрішніх резервів кожної особистості-суб'єкта, комплексу його обдарованості;

- у творах мистецтва художній простір характеризує *світ образів*, отже сам по собі має *образну природу і характер*; художній простір доцільно розглядати як систему художніх засобів творення образу і художньої інтерпретації дійсності на шляху творення цього образу; відповідно художньо-освітній простір мистецького навчального закладу створюється суб'єктом через систему мистецьких засобів у процесі художньої діяльності (творчості), результатом якої виступає *художній образ закладу*; тобто художньо-освітній простір мистецького навчального закладу також має *художньо-образну природу*;

- структурні елементи і художнього і власне художньо-освітнього простору – це своєрідні численні образні «світи», або внутрішні світи кожного суб'єкта - творця, світи створених ними продуктів творчості, світи спілкування з мистецтвом і навколо мистецтва та навколо продуктів власної творчості. З такої точки зору, простір мистецького навчального закладу і перетворюється на систему взаємопов'язаних художніх образів – самого закладу, його структурних мистецьких одиниць (відділів, класів педагогів як моделей мистецьких шкіл, творчих майстерень), образів самих учнів і викладачів як митців, узагальненого образу випускника, творчої атмосфери, яка панує в закладі, тощо;

- по відношенню до твору мистецтва художній простір виступає як глибинний *зв'язок змістових частин*, що забезпечує внутрішню нерозривну єдність, інтегральну цілісність образності (єдність форми і змісту), що породжує його естетичність; по відношенню до художньо-освітнього простору закладу його художня складова також забезпечує і водночас забезпечується цією нерозривною образно-структурною єдністю компонентів (структурно – змістових складових), що породжує результат – неповторну творчу атмосферу, образну унікальність творчого процесу в закладі загалом, створену саме художніми засобами. Унікальність сукупного творчого процесу закладу із синергетичним ефектом утворюється поєднанням унікальності творчих процесів кожного суб'єкта, відчуттям кожним суб'єктом індивідуально особливої творчої атмосфери його особистого перебування в цьому закладі, яка має витоком орієнтованість педагогічного процесу на визнання цієї унікальності кожного суб'єкта й індивідуально-особистісний підхід до розвитку його потенціалу;

- художній простір твору (і його художній образ) формується одночасно тим, хто його творить, і тим, хто його сприймає, причому цей процес супроводжується

і здійснюється завдяки включеності і перших, і других у багатоаспектний *діалог*. Мінливий, гнучкий характер художнього простору твору зумовлюється багатоваріантністю, множинністю його інтерпретацій реципієнтом або виконавцем і цим демонструє свою принципову *відкритість*. Створюючись діяльністю своїх суб'єктів як втіленням їх духовного світу, естетичних позицій, здібностей, цінностей і т.д., художньо-освітній простір набуває самостійності, завдяки якій *починає у відповідь активно впливати на суб'єктів*, забезпечуючи їх особистісний розвиток.

Таким чином, проекція виокремлених особливостей художнього простору як складової культурного на простір навчального закладу мистецького спрямування показує, що, виходячи з розуміння простору як діяльності з його організації (П.О.Флоренський), *художньо-освітній простір навчального закладу* – це діяльність і результат діяльності з організації цього простору в процесі навчання, і ще точніше (з позиції «простір як модель дійсності» - М.С.Каган, Ю.В.Лотман та ін.) художньо-освітній простір – це діяльність з втілення і саме втілення в просторі навчального мистецького закладу образу дійсності, утвореного творчою уявою кожного суб'єкта в їх діалогічній взаємодії, – як інтерпретації цієї дійсності художніми (мистецькими) засобами у процесі навчання мистецтву, як вираження ціннісного ставлення і до мистецтва загалом, і до власної творчості зокрема. Зрештою, діяльність зі створення художньо-освітнього простору спрямовується на створення цілісного еталонного, ідеального образу цього закладу як моделі існування в ньому. Оскільки в мистецькому закладі засоби створення образу у процесі творчості суб'єктів – мистецькі, цей образ і наближається до витвору мистецтва.

Все ж справедливо буде зауважити, що образ художньо-освітнього простору мистецького навчального закладу називаємо «художнім» дещо умовно, з певними уточненнями. А саме: художній простір твору притаманний передусім не реальному світу, а образним моделям дійсності, які закладаються у твір. Очевидна різниця між ним і реальним простором мистецького закладу полягає в тому, що в творі мистецтва простір не є реальністю, він існує в уяві і митця, і реципієнта. Одночасно художній образ твору мистецтва володіє такими характеристиками, які не можуть бути притаманними реальному простору мистецького освітнього закладу. Однак, спільним є те (що і дає підстави для аналогій між обома просторами), що:

- по-перше, безумовно, при творенні художньо-освітнього простору закладу для народження його образу застосовуються засоби виразності, притаманні мистецтву;
- по-друге, його творці-суб'єкти, використовуючи ці засоби виразності мистецтва, орієнтуються на певний естетичний ідеал,
- по-третє, художньо-освітній простір закладу і його образ можливо створити лише через мистецьку творчість як основний вид творчої діяльності в ньому;
- і нарешті, четверте, і образ будь-якого твору мистецтва, і образ навчального закладу, втілений в його художньо-освітньому просторі, реалізуються у предметно-речовій формі, як матеріалізація духовного змісту виразними засобами видів мистецтв, внесеного його авторами – митцями або авторами – суб'єктами простору, які фактично виступають в ролі митців.

Проведення паралелі між художнім образом твору і художньо-освітнім простором неминує призводити до позиціонування останнього як провідної *педагогічної умови* розвитку його суб'єктів – учнів мистецького навчального закладу. В такому разі педагогічною умовою, яка має забезпечити його функціонування, виступає багатоступеневий *діалог*, який базується на спів-подієвості суб'єктів,

забезпечує відкритість простору, визнання унікальності кожного, орієнтується на персоналізацію створюваного простору, його динамічність, вихід свідомості і вчинків суб'єкта за межі художньо-освітнього в життєвий.

Своєрідно помножені на зміст навчання, контури якого в мистецькому закладі окреслені саме мистецтвом у різноманітних проявах, а також на мету – розвиток особистості митця, зазначені чинники призводять до того, що образ закладу виявляється максимально наближеним до витвору мистецтва як результату творчої діяльності особистостей, які володіють розвиненою здатністю до діалогу (в тому числі внутрішнього діалогу, самоспілкування, як його розуміли зокрема М.М.Бахтін, Л.С.Виготський, К.С.Станіславський), до невід'ємних від здатності до діалогу емпатії та особистісної рефлексії (І.Д.Бех), які й розкриваються в описаних педагогічних умовах і одночасно забезпечують їх дію, отже – оптимізують розвиток комплексу обдарованості кожної особистості. Адже очевидно, що описаний простір є системним явищем, що об'єднує зовнішні (реальні, об'єктивні, матеріальні) параметри, а також способи його втілення (мистецькі виразні засоби), авторське бачення – інтерпретацію, що наповнює зовнішні матеріальні параметри духовним естетичним змістом. Хоча він народжується діяльністю кожного суб'єкта у взаємодії з іншими суб'єктами, проте індивідуально інтерпретується кожним, виступає результатом його особистої творчості і водночас – предметом, матеріалом, з яким суб'єкт працює, розвиваючи свої здібності, висловлюючи власне ставлення і переживаючи зміни в ньому, засобом і умовою такого розвитку.

Оскільки художньо-освітній простір мистецького закладу як його образ, що одночасно твориться і сприймається його суб'єктами, котрі по черзі виступають в ролях його авторів або глядачів - слухачів, остільки важливим педагогічним результатом виступає осмислення цього багаторівневого, багатогранного, динамічного утворення, яке постійно змінює своє змістове наповнення. До творення й удосконалення залучаються нові автори – суб'єкти: і нові члени колективу закладу, і ті, хто перебуваючи в ньому триваліший час, починають відчувати потребу в такій творчості.

У практичному аспекті художньо-образна змістовність художньо-освітнього простору накладається на специфічну структуру конкретного освітнього закладу, взаємозв'язок (діалогічна взаємодія) компонентів якої забезпечує реалізацію його особистісно-розвивальної функції. А саме: художньо-освітній простір є системою, в якій взаємодіють основні складові – підсистеми, що виступають як системні явища іншого порядку. Перша складова художнього простору – духовно-мистецьке життя навчального закладу, яке втілюється у різноманітних формах (уроки, позаурочне життя – постановки, конкурси, відвідування театрів, філармоній, естрадних концертів, сценічні виступи і участь у виставках та інших заходах самих суб'єктів як авторів, насичене мистецькими враженнями дозвілля поза педагогічним керуванням тощо). Системоутворюючим елементом цієї системи і виступає організація діалогу (провідної педагогічної умови функціонування простору як гармонійного і творчого); суб'єкти простору – учасники-творці мистецького життя активно спілкуються з приводу нього: аналізують власну творчість, дискутують, діляться враженнями щодо конкретної мистецької діяльності та її результатів, способів удосконалення простору тощо). Спілкування має результатом усвідомлення кожним спроможності творити простір, що відбувається в рівноправному діалозі з іншими його членами: митцями, вчителями, батьками, школярами з інших навчальних закладів у процесі спільної підготовки, дискусій, створенні спільних проєктів, «зворотному» зв'язку з діячами культури. У такий спосіб виховується потреба і здатність самому впливати на простір, творити його.

Друга складова художньо-освітнього простору – художньо-предметне оточення як поле, в якому уможлиблюється спілкування (інтер'єр, виставкові та інформативні стенди, шкільна преса, організація музейної справи, оформлення будь-яких шкільних подій і т.ін.). При цьому предметне оточення ніякою мірою не є лише фоновим чинником зовнішньої естетизації фізичного середовища. Його дієвість «включається» тоді, коли виступає як відображення мистецької діяльності суб'єктів, як природна матеріалізація задуму, ініціюється та створюється суб'єктами художнього простору. У такий спосіб предметне оточення починає відігравати роль не лише передавача мистецької інформації, а й стимулятора її естетичного осмислення та подальшого художнього пізнання, отже – умовою розвитку кожною особистістю свого потенціалу.

Експрес-огляд діяльності ряду мистецьких навчальних закладів дає підстави припустити, що в багатьох з них на емпіричному рівні присутні елементи художньо-освітнього простору, окремі тенденції його формування. Це потребує окремого вивчення, узагальнення, як і оцінка результативності впливу такого простору на особистість, що певною мірою окреслює перспективи подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Бабаева А.В. Современная западная философия о культурном пространстве/ А.В.Бабаева//Современная философия как феномен культуры: исследовательские традиции и новации. Материалы научной конференции/ Под ред. А.С.Колесникова. - Серия "Symposium". - Выпуск 7. - СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001.– 224 с.
2. Генисаретский О.И. Пространственность в иконологии и эстетике священника Павла Флоренского/О.И. Генисаретский//Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях.- М. : Издательская группа "Прогресс",1993. - 321 с. – С. 9–46.
3. Каган М.С. Введение в культурологию/Курс лекций.Под ред. Ю.Н. Солонина, Е.Г. Соколова.- СПб., 2003.- С. 6-14.
4. Комаровська О.А. Художній образ твору як прояв обдарованості митця/ О.А.Комаровська// Мистецтво та освіта. – 2009. - № 4. – С. 2-6
5. Коптель Н. В. Художественное пространство второй половины XX века: Автореф.... канд. философ. наук/ Н. В. Коптель. – Саратов, 2007 -25 с.
6. Лотман Ю.М. Художественное пространство в прозе Гоголя// Ю.М.Лотман. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. - М. : Просвещение, 1988 .- С.251-292.
7. Никитина И.П. Пространствомира и пространство искусства/ И.П.Никитина. - М.: Издательство РГГУ,2001. - 212 с.
8. Троєльнікова Л.О. Художньо-освітній простір як культуротворчий чинник розвитку українського суспільства у XX столітті. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора мистецтвознавства. Спеціальність 26.00.01 – Теорія та історія культури / Л.О.Троєльнікова. - К., 2009 – 44с.
9. Флоренский П.А.Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях/ П. А. Флоренский. - М. : Издательская группа "Прогресс", 1993. - 321 с.

In this article the author analyzes the content and structure of an artistic and educational space of an art school, shows the analogy with the concept of artistic image, proves that artistic and educational space has crucial worth for educational development of personality, which is a subject of this space.

Key words: *artistic space, artistic and educational space, artistic image, subject of the space.*

УДК 378.016:784

Прядко О. М.

ДОБІР ВОКАЛЬНО-ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

У статті розглядається проблема добору вокально-дидактичного матеріалу у ході вокальної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів; здійснюється аналіз специфіки використання вокально-технічних вправ, вокалізів, художнього вокального репертуару з урахуванням особливостей вокального потенціалу майбутніх педагогів-музикантів.

Ключові слова: вокальна педагогіка, розвиток співацького голосу, вокально-дидактичний матеріал, вокально-технічні вправи, вокалізи, художній вокально-педагогічний репертуар.

Важливим компонентом процесу навчання студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів є їх вокальна підготовка. Досконале володіння майбутнім педагогом співацьким голосом, широкою палітрою засобів передачі змісту вокального твору є необхідною умовою його фахової компетентності. Процес підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності в школі вимагає побудови чіткої стратегії розвитку їх співацьких голосів, урахування усіх аспектів вокального навчання.

Процес вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів з використанням методів розвитку співацького голосу здійснюється за допомогою застосування спеціального вокально-дидактичного матеріалу, який включає вокально-технічні вправи, вокалізи, художні вокальні твори. Тому розгляд питання добору вокально-дидактичного матеріалу в процесі вокальної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей є актуальним та своєчасним на даному етапі розвитку сучасної мистецької освіти.

Вивчення питання використання вокально-дидактичного матеріалу в процесі розвитку співацького голосу студентів-вокалістів здійснювали В.Антонюк, Л.Дмитрієв, М.Микиша, А.Менабені, І.Колодуб, В.Чайка. Цінними є погляди на проблему добору вокально-педагогічного репертуару педагогів М.Кондратюка, І.Вілінської, Д.Євтушенка.

Метою статті є здійснення аналізу використання вокально-дидактичного матеріалу в процесі вокальної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

Спеціально дібраний вокально-педагогічний репертуар сприяє комплексному процесові формування вокально-технічних навичок та художніх умінь майбутніх педагогів-музикантів. Добір вокально-дидактичного матеріалу та встановлення послідовності його виконання здійснюється педагогом відповідно до дидактичної мети навчання та з урахуванням психологічних, фізіологічних та вікових особливостей студентів.

Вокально-технічні вправи є основним дидактичним матеріалом процесу розвитку співацького голосу вокалістів, які за рахунок багаторазового свідомого виконання сприяють формуванню умовних рефлексів механізму звукоутворення, необхідних вокальних умінь та навичок. За визначенням А.Менабені, “вправи – це багаторазово повторювана, спеціально організована дія, яка спрямована на поліпшення якості її виконання” [4, с. 59]. Вокальні вправи є найбільш простим видом музичного навчального матеріалу, з яким доводиться працювати вокалісту-початківцю. Однак використаття вправ відбувається не лише на початкових етапах занять з вокалу, а супроводжує вокаліста протягом усього його творчого життя. Добір системи вправ

© Прядко О. М., 2011

індивідуально для кожного студента педагогом має здійснюватись відповідно до поставленої мети та завдань навчання. На початкових заняттях вправи мають бути нескладними за будовою та ритмічним малюнком, охоплювати невеликий відрізок діапазону голосу вокаліста. На початкових етапах розвитку співацького голосу вокальні вправи не повинні містити стрибків на великі інтервали і вимагати затрати великої кількості повітря. Вони мають виконуватися звуком середньої сили без надмірної напруги голосового апарату. Підігравати мелодію вправи на фортепіано варто лише в процесі її вивчення, із її засвоєнням вправу треба виконувати в супроводі гармонічного акомпанементу на основі ладотонального настроювання, що сприятиме вихованню активного музичного слуху. Корисним є виконання вправ після настроювання без акомпанементу фортепіано.

У методиці постановки співацького голосу розспівуванню відводиться надзвичайно важлива роль. Педагоги з вокалу розмежовують поняття розспівування, як розігрівання голосу, приведення м'язової системи в робочу форму, та розспівування, як відпрацювання техніки голосоутворення та голосоведення. Метою виконання вокальних вправ є вироблення правильної співацької установки, відпрацювання складних видів вокальної техніки, рівності подачі співацького звуку, згладжування реєстрів, розширення діапазону, динаміки. Постановка голосу, робота над вокальною технікою є процесом вироблення складних вокальних стереотипів, робота з вироблення точних м'язових рухів та їх координування. Ефективною вона буде тоді, коли нервові процеси інертності студента будуть подолані, й він перебуватиме у стані активності, чому сприяє початкове розігрівання голосового апарату на нескладних, звичних для вокаліста вправах. На початковому етапі заняття педагог не повинен одразу вимагати краси звучання голосу, яскравості тембрального забарвлення та рухливості. Студенту потрібно дати час для подолання інертності, налагодження координації співацького процесу. Складні завдання на розвиток граничних нот діапазону, відпрацювання складних технічних умінь потрібно давати в середині уроку, коли голосовий апарат буде вокально готовим.

Не треба залишати послідовність вправ та їх характер незмінними впродовж тривалого часу. У разі постійного повторювання одних і тих же вправ студент може втратити інтерес до занять. Незмінна послідовність розспівування призведе до виникнення негативного стереотипу, звички виконання вокально-технічних вправ лише в певній послідовності. Усталена послідовність вокальних вправ необхідна лише на початкових заняттях з постановки голосу, що сприяє кращому засвоєнню вокальних навичок. Різноманітність вокальних вправ необхідна для розвитку вміння впоратися з усіма складнощами вокального виконавства.

Під час розспівування треба дотримуватися чіткої схеми виконання вправ. Починати заняття потрібно із вправ у повільному темпі з поступовим переходом до більш рухливих, починаючи співати на короткій ділянці діапазону варто продовжувати розспівування на всьому доступному на цьому етапі розвитку діапазоні. Співаючи вгору або вниз по секвенції, потрібно дотримуватися чіткого ритму та витримувати закономірні паузи між повтореннями однієї вправи, що сприяє вихованню відчуття музично-художньої міри, чіткої "внутрішньої пульсації". Кожна вправа має пропонуватись вокалісту неспішно, в тому темпі, який очікується від виконавця. Вправи, які виконуються на занятті з вокалу, не мають бути відірваними від безпосереднього виконання художнього твору, без зв'язку з метою виразного виконання. Виконуючи вправи, потрібно намагатися досягнути якості професіонального звучання співацького голосу.

Виконання вокально-технічних вправ може бути корисним або нашкодити, чи не принесе жодного результату. Це залежить від того, чи доцільним є їх застосування на певному етапі розвитку вокаліста. Під час розспівування педагог має вимагати від вокаліста точного інтонування, виконання вправи повним голосом,

без форсування, чіткості дикції, утримування правильної співацької позиції на всьому діапазоні, правильного співацького дихання. Треба враховувати індивідуальні особливості сприймання студентами нового вокального матеріалу. У разі виникнення труднощів засвоєння нової вокально-технічної вправи педагогу потрібно кілька разів повторювати вправу голосом, чи програвати її на фортепіано.

Вправи потрібно подавати у різних темпах відповідно до особливостей голосу вокаліста. Так, вправи виконуються у більш рухливих темпах студентами, які володіють рівним звучанням голосу без обертонів. Коли ж у голосі студента є певні недоліки, чи надмірна кількість обертонів, вправи потрібно подавати у повільному темпі, для того щоб студент встигав координувати рухи голосового апарату, слідкувати за правильністю виконання вправи та якістю звуку. За наявності малої кількості обертонів у голосі вокаліста (хитанні) можна використовувати виконання вправ у більш швидкому темпі.

У процесі роботи над розвитком голосу вокаліста під час виконання вокальних вправ педагог дає студентові багато зауважень та вказівок. Для того, щоб студент встиг запам'ятати всі зауваження, отримані на занятті з вокалу, осмислити їх і закріпити у пам'яті, викладач має робити перерви між виконанням окремих вправ. Це дозволить усвідомити наявні помилки голосоутворення, подолати сформовані негативні співацькі стереотипи.

Тривалість розспівування на різних етапах навчання займає різну кількість часу. Так, на занятті зі студентами-початківцями на виконання вокальних вправ має відводитись більше часу, ніж із тренуваним студентом старших курсів. Студент, який серйозно ставиться до свого співацького голосу і прагне досягти гарних результатів, має набути звичку розспівуватись упродовж 20-30 хвилин кожного дня, незалежно від того чи проводяться заняття з педагогом. Комплекс вокальних вправ для самостійних занять повинен бути узгодженим з викладачем. Самостійно займатись вокалом студент може лише з дозволу педагога у разі вироблення навичок координування співацьких рухів, належного рівня розвитку вокально-слухових умінь самодіагностування власного процесу фонації.

На заняттях з вокалу можна використовувати виконання вправ на *legato*, *staccato* та з відкритим і з закритим ротом. Виконання вокально-технічних вправ на *legato* сприяє виробленню кантиленного співу, який покладено в основу вокальної майстерності. Спів на *legato* дозволяє вокалісту виробити довгий та правильний співацький видих, відпрацювати однорідність звучання голосу на всьому діапазоні, вирівняти звучання всіх голосних звуків. Спів зі штрихом *staccato* сприяє виробленню зібраного звучання, чіткої співацької атаки звуку, активізує роботу голосових складок, сприяє виробленню відчуття опори звуку. Поєднання співу в манері *legato* та *staccato* сприяє відпрацюванню точного інтонування співацького звуку, активізації роботи голосового апарату. Спів із закритим ротом сприяє виробленню високої співацької позиції, відпрацюванню відчуттів резонування. Спів із закритим ротом активізує роботу голосових складок та допомагає відшукати правильну позицію звуку, тому його варто застосовувати на початку заняття.

У педагогічній практиці широко використовуються збірки вокально-технічних вправ авторів М.Глінки, М.Варламова, П.Віардо-Гарсія, І.Вілінської, М.Донець-Тессейр, М.Єгоричевої, М.Микиші. Але більшість вправ, пропонованих у збірках, за своєю складністю розраховані на студентів мистецьких вищих навчальних закладів. Вокальна підготовка майбутніх педагогів-музикантів вимагає використання вокально-технічних вправ меншої складності, доступних для виконання студентами з камерними голосами. У роботі зі студентами музично-педагогічних факультетів доцільно використовувати вправи авторів М.Єгоричевої, Т.Камінської, Т.Троянської, В.Мордвінова, С.Крижанківської, Є.Ниткунець, О.Шульгіної.

Вокалізи, як і вокально-технічні вправи, сприяють розвитку вокально-технічних умінь вокаліста і мають активно використовуватися у ході вокального навчання студентів музично-педагогічних факультетів. Використання вокалізів спрямоване на формування різних вокальних навичок (розвиток рухливості співацького голосу, уміння виконувати мелодичні прикраси: трелі, групетто, фіоритури, відпрацювання стрибків на складні інтервали, вироблення навичок кантиленного співу, розвитку співацького дихання та ін.). Виконання вокалізів, спрямованих на подолання технічних труднощів виконавства, є важливою складовою процесу розвитку співацького голосу. Виконання вокалізів допомагає поєднати певні вокально-технічні завдання з художньою формою виконання, сприяє розвитку навичок втілення емоційно-образного змісту вокальних творів. Успішності переходу від суто технічних вправлянь під час виконання вокальних вправ до виконання художніх творів сприяє використання на заняттях з вокалу вокалізів вітчизняних та зарубіжних композиторів різних епох. Деякі педагоги не вважають вокалізи ефективним засобом формування співацьких умінь та навичок і не використовують їх у процесі занять зі студентами. Можемо заперечити цьому і наголосити на доцільності застосування вокалізів як важливої складової навчального вокального матеріалу в процесі формування співацького голосу майбутніх педагогів-музикантів.

Починати спів вокалізів потрібно, сольфеджуючи (з називанням нот). На ефективності співу вокалізів з інструментально-точним відтворенням мелодії з неодмінним називанням нот наголошував співак і педагог М.Кодратюк [1, с. 100]. Цей вокально-педагогічний прийом використовували на практиці педагоги італійського бельканто. Виконання вокалізів з називанням нот сприяє виправленню певних недоліків звукоутворення, відпрацюванню активної артикуляції голосових органів, вирівнюванню звучання голосних та приголосних у співі. У разі недостатньої еластичності гортані спів з називанням нот, чітким вимовлянням сполучення звуків сприяє встановленню природного положення гортані. При виправленні тьмяного “заглибленого” звучання голосу сольфеджування також є дієвим методичним прийомом. На думку окремих педагогів-вокалістів, спосіб виконання вокалізів з називанням нот є малоефективним, як такий, що вимагає розсіювання уваги і не дозволяє зосередитись на виразному виконанні вокального твору. На нашу думку, виконання вокалізів, сольфеджуючи, є важливим засобом відпрацювання технічного боку вокального виконавства, розвитку дикції. Спів із називанням нот, особливо у швидкому темпі, потребує особливого зосередження уваги студента, швидкого орієнтування в нотному матеріалі. Подолавши ці труднощі на початковому етапі занять, уміння правильного сольфеджування вокальних творів принесе велику користь вокалісту в подальшій роботі над розвитком співацького голосу. Пізніше, коли музичний матеріал вокалізу, агогіка, динамічні відхилення будуть добре засвоєними, студент може виконувати вокаліз на певну голосну, вокалізуючи. Виконання вокалізів таким чином сприяє виробленню витривалості голосового апарату, допомагає в роботі над вирівнюванням звучання голосних на всіх ділянках діапазону співацького голосу. Під час виконання вокалізу на певну голосну потрібно слідкувати, щоб студент не відчував скутості голосового апарату. У разі наявності негативних відчуттів спів потрібно припинити, або перейти на сольфеджування. Студент має прагнути не лише технічної досконалості виконання вокалізу, але й свідомого художнього виконання. Виконання вокалізів на певну голосну є перехідним етапом від технічного матеріалу до виконання художніх творів. Вдало дібрані вокалізи дають студентові можливість легко долати усі наступні труднощі виконання вокальних творів.

У процесі розвитку співацького голосу вибудовується чітка послідовність навчальних дій: виконання вокальних вправ, вокалізів, художніх творів. Нехтування

виконанням вокально-технічних вправ, або вокалізів негативно відбиватиметься на процесі вокального становлення майбутніх педагогів-музикантів.

Основним матеріалом виховання вокаліста є художні твори. Добір *художнього вокального репертуару* має відбуватися з урахуванням індивідуальних вокально-технічних, вікових, психологічних можливостей студентів та їх музичних уподобань. Невідповідність вимог до виконання вокального матеріалу наявному рівневі вокального розвитку студентів може призвести до вироблення неправильних співацьких навичок, перевтоми голосового апарату вокаліста, викликати часткову втрату голосу, призвести до виникнення професійних захворювань голосового апарату. Вокальні твори, пропонувані студентам для виконання, мають бути ретельно проаналізованими педагогом з вокально-технічного, музичного та художнього боку. Корисно проводити аналіз вокальних творів разом зі студентами, що сприяє формуванню навичок здійснення технічно-стилістичного аналізу вокально-педагогічного репертуару.

Звертаючись до проблеми формування вокально-педагогічного репертуару майбутніх педагогів-музикантів, маємо зазначити, що основну частину цього дидактичного матеріалу мають займати вокальні твори українських композиторів та українські народні пісні. Музична спадщина українського народу, акумулюючи емоційний досвід поколінь, втілює і передає ціннісне ставлення до світу крізь призму національної специфіки, тому вона є ефективним засобом виховання естетичної культури, а також патріотичних почуттів, громадянської позиції особистості. Основною рисою національної вокальної культури є зв'язок манери виконання з фонетикою мови. Серед дослідників вокального мистецтва існує думка про наявність національних особливостей голосового апарату вокаліста [5, с. 34]. Працюючи із співаками-початківцями, професор Національної музичної академії ім.П.І.Чайковського М.Кондратюк особливу увагу приділяв, тому, яка мова є рідною для вокаліста, і відповідно до цього формувалася вокально-педагогічний репертуар студента. Великого значення в роботі над репертуаром професор надавав виконанню народних пісень без супроводу, дозволяючи застосовувати прийоми “звуквисотного нюансування” [1, с. 100-102]. Виконання українських народних пісень на уроках вокалу без акомпанементу сприяє розвитку ладового слуху, відпрацюванню точності інтонування, виробленню навичок художньої інтерпретації твору вокалістом не обмежуваним мажоро-мінорним супроводом. Проникаючи у глибокий зміст зразків народної творчості, закладений етносом нашого народу, студент оволодіває широкою палітрою художніх засобів виразності, зростає потреба самовираження засобами народної вокальної творчості. Про необхідність залучення творів українських композиторів та обробок українських народних пісень у систему підготовки майбутніх педагогів-музикантів наголошувала доцент кафедри сольного співу Національної музичної академії ім.П.І.Чайковського, автор науково-методичної праці “Значення репертуару у вихованні співака” І.Н.Вілінська [2, с. 75-90].

Звідси, робимо наступні висновки:

- процес розвитку співацького голосу здійснюється за допомогою застосування спеціального вокально-дидактичного матеріалу, який включає вокально-технічні вправи, вокалізи, художні вокальні твори;
- добираючи вокально-дидактичний матеріал для роботи з майбутніми педагогами-музикантами потрібно враховувати специфіку їх вокальних даних, особливості процесу вокальної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, що передбачає використання вокально-педагогічного репертуару доступного для виконання студентами з камерними голосами;

- добір художнього вокального репертуару має проводитися з урахуванням індивідуальних вокально-технічних, вікових, психологічних можливостей студентів і їх музичних уподобань.

Список використаних джерел

1. Антонюк В. Традиції української вокальної школи. Микола Кондратюк : наукове дослідження / Валентина Геніївна Антонюк. – К. : Українська ідея, 1998. – 148 с.
2. Вилинская И.Н. Значение репертуара в воспитании певцов / И.Н.Вилинская // Вопросы вокальной педагогики / сост. Д.Г.Евтушенко: Очерки. – М. : Музыка, 1967. – Вып. 3. – С. 45-90
3. Дмитриев Л. Основы вокальной методики : учеб. пособ. для муз. вузов / Леонид Борисович Дмитриев. – М. : Музыка, 1968. – 675 с.
4. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению / Анджелина Георгиевна Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 93 с.
5. Христиансен Л.Л. Работа с народными певцами / Л.Л.Христиансен // Вопросы вокальной педагогики / ред. – сост. Л.Б.Дмитриев. – М. : Музыка, 1976. – Вып. 5. – С. 9-38.

In the article the problem of selection of vocally-didactics material is examined during vocal preparation of students of musical specialities of higher educational establishments; the analysis of specific of the use of vocally-technical exercises, vocalises, artistic vocal repertoire is carried out taking into account the features of vocal potential of future teachers-musicians.

Key words: *vocal pedagogics, development of voice of singer, vocally-didactics material, vocally-technical exercises, vocalises, artistic vocally-pedagogical repertoire.*

УДК 37.036:784

Слонецька С. П.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

У статті розглядаються методи та прийоми творчої пізнавальної активності учнів, особливості та доцільність їх використання у різних формах музичної діяльності на уроках музики.

Ключові слова: *пізнавальна активність, учні, методи і прийоми, особливості розвитку, види музичної діяльності.*

Перспективним напрямом гуманізації освіти є орієнтація навчання на розвиток творчої пізнавальної активності дитини. Пріоритетним стало виявлення самобутності суб'єкта навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим зміст освіти набуває якісно нового смислу: виступає засобом розвитку внутрішнього світу людини. Зміна освітніх ідеалів пов'язана з формуванням особистісних якостей дитини, наповненням її уявлень відчуттями, ціннісними переживаннями та смислами, цим і пояснюється *актуальність* обраної теми статті. Акцентується увага на необхідності розвитку в учнів самостійності, творчої ініціативи, потреби в самовдосконаленні, виявлення моральної позиції, естетичних поглядів тощо. Особистісна парадигма робить учня творцем власної діяльності, що передбачає «включення» його особистісних функцій у навчальний процес, відповідальність за хід навчання. Така орієнтація сучасної школи змушує педагогів, в тому числі й учителів музики, переглянути пріоритети в системі методів і засобів навчання.

© Слонецька С. П., 2011

Виникає потреба введення в практику учителя музики таких технологій, які б забезпечували можливість перенесення акценту з вивчення самого предмета на його використання як засобу формування особистості учня та активізували його особистісно-смыслову сферу.

Індивідуальний досвід набуває значення лише тоді, коли пошук знань сповнюється особистісним смыслом і базується на інтелектуально-пізнавальній та позитивній емоційній активності учнів. З огляду на те, що художнє сприйняття як вид духовно-практичної діяльності поєднує в собі суб'єктивне емоційне осягнення творів мистецтва поряд із логічним їх осмисленням, стимулювання обох цих елементів пізнавальної активності набуває особливого значення в організації навчально-виховного процесу.

Розглянемо деякі прийоми і методи, що сприятимуть творчій пізнавальній активності учнів. Найбільш поширеним у практиці учителів музики є метод *порівняння*, який має багато різних модифікацій застосування в практиці:

- порівняння *теорії одного автора* з метою усвідомлення особливостей стилю композитора, його духовних цінностей. Для цього учням пропонуються для прослуховування декілька творів (фрагментів творів) із найбільш характерними рисами, притаманними творчості того чи іншого композитора. Після аналізу виявлених у прослуханих творах рис учням для контролю пропонується прослухати фрагменти ще не знайомих творів і самостійно виявити серед них той твір, який належить даному композитору;
- порівняння *творів різних композиторів однієї епохи* з метою узагальнення характерних рис романтиків, класиків, імпресіоністів тощо);
- порівняння *творів на одну тему у творчості різних композиторів* з метою виявлення загальних характерних рис того чи іншого художнього образу як основи узагальнення та усвідомлення категорій величного, ліричного, драматичного в музиці тощо. Водночас учитель має показати багатство емоційного сприйняття світу різними авторами, що виявляється в різній манері музичної «артикуляції» образного смислу, засобах виразності. Наприклад, тема любові, героїки, страждання у творчості С.Прокоф'єва, М.Глінки, Л.Бетховена, С.Гулака-Артемівського та ін.; порівняння *контрастних творів*: за жанром (вальс, марш, коліскова), за настроєм (веселі – сумні, урочисті – жалібні), за формою (двочастинна – тричастинна, рондо, сонатна та ін.). Варто зазначити, що метод *контрасту* доцільно використовувати як при виборі матеріалу, так і при його розподілі (закономірності мелодичного потоку, формоутворення, мелодико-ритмічні структури, тематичні співвідношення, ладові й тональні контрасти тощо);
- зіставлення *однотипних за тією чи іншою ознакою творів* з метою усвідомлення їх характерних особливостей (наприклад, танцювальність, пісенність або комічність, трагічність тощо); порівняльний аналіз *музичних образів* (за настроєм, емоційним станом, характером, структурою, розвитком, художніми цінностями) у *творчості різних композиторів*. Наприклад, арія Сусаніна з опери М.Глінки «Іван Сусанін» та арія Кутузова з опери С.Прокоф'єва «Війна і мир». Мета – показати схожість їх мужнього, героїчного характеру і водночас різницю в почуттях (скорбота і трагічність інтонацій в арії Сусаніна, впевненість і величність інтонацій в арії Кутузова).

Метод *виконавчої та художньої варіативності* використовується з метою розширення музичного уявлення, варіантів виконання і сприйняття як основи розвитку музичного мислення учнів. Прийом *фрагментарного виконання творів* застосовується з метою закріплення навичок аналізу прийомів і розуміння засобів музичної виразності. Для цього вчитель добирає фрагменти творів різних композиторів за певною ознакою (особливості мелодики, мелодичних інтонацій, ритмічних групувань,

використання тембрів інструментів, темпу, динаміки в ліричних, епічних, драматичних творах тощо). Прийом *ескізного виконання* твору застосовується в практиці музичного виховання з метою заціплення музично-образних уявлень учнів, досягання цілісності сприйняття музичного образу. Для цього учитель виконує на інструменті (або використовує для прослуховування записи) не весь твір, а лише деякі фрагменти, щоб показати, які зміни відбуваються для розвитку музичного образу та що сприяє цьому. Такий прийом дає можливість за короткий час ознайомитися водночас із декількома творами, охопити в уяві не тільки кожний твір у цілому (ідею, зміст, структурну будову, особливості засобів виразності тощо), а й закріпити знання, накопичити й систематизувати музичні враження.

У практиці навчання суттєвого значення набуває робота в *малих групах*, що дозволяє не тільки сприяти розвитку творчого характеру діяльності учнів, а й розв'язувати питання щодо співробітництва та спілкування.

Як відомо, проблема розвитку комунікативних здібностей особистості стоїть дуже гостро, бо вона, насамперед, пов'язана з соціальною поведінкою молоді. Важливо навчити учнів уважно слухати та активно обговорювати проблеми, коментувати висловлювання співбесідників і давати їм критичну оцінку, аргументувати свою думку в групі тощо. Урок музики націлений на активізацію потреби спілкуватися з приводу музики, розмовляти про неї. Водночас учні вчать дослухатися до власних почуттів, висловлювати їх і слухати інших. Завдяки співробітництву члени малої групи почуваються більш упевненими в собі, зникає сором'язливість, активізується взаємна відповідальність за результати спільної праці.

Розглянемо особливості застосування методу роботи в групах на уроці під час слухання музики. Для цього вчитель поділяє клас на невеличкі групи і пояснює завдання для кожної. Так, вивчаючи особливості розвитку музики на прикладі тричастинної форми, можна використати для слухання музику увертюри «Егмонт» Бетховена. Учні однієї групи фіксують настрій, характер твору, його прояви в ладо-гармонійному розвитку, побудові мелодії; у другій групі – відмічають особливості ритму, зміни темпу, у третій аналізують динамічний розвиток, у четвертій виявляють музичні інструменти (їх групи), характеризують їх тембри, регістри, в яких ті звучать, аналізують фактуру музичного твору.

Свої спостереження учні фіксують у зошитах. Після першого прослуховування вони можуть обговорити свої спостереження між членами групи. Повторне прослуховування активізує увагу учнів і робить слухання більш цілеспрямованим, дає можливість знайти нові «нюанси» розвитку музичного твору. Після цього представники груп розповідають про свої спостереження (один учень із групи дає характеристику музиці у межах свого завдання) всьому класу, а учитель фіксує висловлювання дітей на дошці. Потім починається аналіз твору, в результаті якого учні усвідомлюють, що музичний твір має тричастинну побудову: + Б + А. З метою закріплення набутих знань порівнюють раніше вивчені твори, що мають двочастинну форму (А + Б), з твором Бетховена.

Коли йдеться про розвиток особистості, формування її духовної культури, то обов'язково торкаємося сфери спілкування, що утворюється не лише між суб'єктами, а й між суб'єктом і мистецтвом. Уміння спілкуватися з мистецтвом – необхідна умова духовного розвитку особистості. Ефективним засобом розвитку таких умінь є прийом *«внутрішнього діалогу»* слухача з образно-художніми моделями твору. Спілкування з ними відбудеться у процесі взаємодії художньої інформації та суб'єктивного варіанта її віддзеркалення у свідомості приймаючого, який неначебто розмовляє з уявним героєм твору, ставить йому запитання і дає на них внутрішню відповідь [2, с. 28]. Під час такого спілкування відбувається усвідомлення переживань, формується самостійна позиція.

Результати впливу на емоційно-чуттєву та інтелектуальну сфери суб'єкта у процесі спілкування з мистецтвом бачаться тільки за окремими непрямими показниками особистісної реакції на художні твори, яка виявляється у формі збудження, зміні настрою, висловлених оцінних суджень, характері власної мистецької діяльності: творчої, виконавської, слухацької тощо.

Серед методів групової роботи представляє інтерес метод «*зростання самопізнання*» (адаптовано Ш. Рейнхарц). Цей метод базується на процесі тривалого обговорення невеликою групою учнів (без втручання вчителя) своїх переживань, відчуттів із приводу тих чи інших музичних явищ. Результатом такої спільної діяльності є те, що в учнів розширюються уявлення про можливість музики позитивно впливати на миттєву сферу особистості, активізувати пізнання. В ході обговорення учні рефлексують, що дає можливість перевірити свої особисті почуття. Водночас завдяки цьому методу досягається усвідомлення власного музичного досвіду, переживань тощо. Така групова робота сприяє позитивним змінам у мисленні активізує пізнавальну активність школярів.

Теми для обговорення пропонує учитель, виходячи з тематики, цілей та завдань уроку. Учні, за бажанням, із запропонованих тем обирають напрям обговорення. Так, при знайомстві з темою «Музичний образ» кожна з груп обговорює єдину проблему: «Місце героїці в моєму житті» (доцільно використовувати після знайомства з оперою М.Глінки «Іван Сусанін»). Учні кожної групи розмірковують над такими запитаннями:

1. Яке моє емоційне ставлення до героя?
2. Чи доводилося мені переживати героїчні почуття у своєму житті, які асоціації з приводу цього у мене виникають?
3. Що значить для мене героїка в повсякденному житті?
4. У чому полягає для мене краса образу?
5. Які якості героя близькі мені та які риси я хотів би розвинути в собі?

Перед обговоренням цих запитань у групі кожний учень кілька хвилин обмірковує їх самостійно, а потім обмінюється своїми думками і переживаннями з іншими членами групи. Підсумком такої роботи в групах може стати написання учнями класу невеличких творів, де діти мали б змогу розповісти про своє ставлення до музичного образу, описати свої почуття, провести асоціативні паралелі з творами інших видів мистецтва (живопису, літератури, кіно тощо).

Цікавим у формуванні свідомості учнів може стати метод *групових щоденників*. Для цього в кабінеті музики заводиться журнал, в якому учні можуть записувати свої думки, почуття з приводу прослуханих музичних творів, співу виконавців і музичних явищ у цілому, ставити запитання до однокласників. Позитивність створення таких щоденників полягає в тому, що вони розкривають динаміку розвитку свідомості учнів. Процес написання, читання відповідей, думок інших, своєрідного листування між учнями є водночас індивідуальним і колективним. Він, по-перше, дає змогу перевірити свої почуття і думки, а, по-друге, коригує їх.

Гуманістична парадигма в навчанні дає змогу акцентувати увагу на тому, що результати навчання не можуть обмежуватися аналізом художнього твору, засвоєнням авторитетних суджень про мистецтво та копіюванням уже готових зразків виконавської інтерпретації творів. На перший план виходять способи, які дають можливість фіксувати і стимулювати оригінальні вияви особистісних реакцій. У зв'язку з цим може представляти інтерес метод *оживлення ідентифікації* (адаптовано за Ш. Рейнхарц). Суть його полягає в тому, щоб реально «пізнати» іншого, тобто вжитися в образ будь-якого персонажа (музичного образу) та співвіднести себе з ним. У цьому методі поєднуються процеси пізнання, емоції та особисте ставлення. До того ж, важливим є те, що сприймаючий залишається самим собою і через порівняння художнього образу з власним досвідом проникає в духовний світ мистецького твору, осягає його образний смисл.

Метод *художньо-образних асоціацій* дає змогу активізувати чуттєвий досвід учнів, зробити навчання більш актуальним і значущим для них. Учні вчаться знаходити зв'язок між художніми творами, між ними та сторичними подіями, між художніми образами тощо.

Досвід учителів свідчить, що багато дітей не в змозі виразити свої «душевні рухи і почуття». Тому так важливо стимулювати їх «комунікацію з приводу музики», тобто постійно вводити учнів у ситуації міжособистісного спілкування у процесі сприйняття музики. Це не тільки активізуватиме розвиток у школярів потреби в обговоренні музичних вражень, а й позитивно впливатиме на удатність до естетичної оцінки творів, навчить пізнавати себе, оцінювати свій стан і стан інших.

З огляду на це, для вчителя може представляти інтерес, розроблений нами, метод *особистої музичної презентації*. Він поділяється на два етапи: перший – самостійна підготовча робота учня вдома; другий – презентація набутих знань у колективі однолітків у класі. На *першому етапі* учням пропонується самостійно підібрати фрагменти музичних творів (які доповнюються їх репродукціями картин, шаржем, підібраними фрагментами текстів чи віршів із художньої літератури тощо), вони, за своїми емоційними проявами, моральними якостями художніх образів, близькі до характеру та якостей самого учня. Варто зауважити, що учні можуть відбирати твори як самостійно, так і з варіантів, пропонованих учителем. Самостійна робота учня охоплює низку дій: виявлення ідейно-художнього задуму твору, його морально-естетичного навантаження, асоціативних зв'язків між особистими переживаннями, викликаними характером, настроєм твору і подіями особистого життя, що спричинили переживання, близькі до настрою музичного твору; аналіз засобів музичної (художньої) виразності; виявлення особистісного ставлення до твору; порівняння якостей героя (художнього образу) з собою; вербально-емоційну артикуляцію особистісних почуттів.

Важливим елементом самостійної роботи учнів удома є те, що кожний із них включається в рефлексійні процеси, і це в подальшому може привести до позитивної зміни їх установок на самопізнання, переосмислення власного ставлення до музичного мистецтва, усвідомлення його впливу на світосприйняття в цілому.

На *другому етапі* кожний учень презентує перед однолітками своє знання обраних творів, свої дії, почуття, думки. Завдяки зв'язку, що утворюється між учнями класу, кожний має можливість дізнатися про ставлення однокласників до себе, до своїх переживань. Водночас учні набувають досвід музичного і колективного спілкування, комунікативних навичок.

Застосування в навчальній практиці такого роду колективних занять стимулює учнів до рефлексії, аналізу свого внутрішнього світу, саморозкриття, активізує усвідомлене і критичне ставлення до оцінки естетичних реакцій своїх товаришів в осягненні музичного твору, стимулює самооцінювання власної пошукової діяльності, розширює досвід музичної комунікації, коригує норми поведінки у процесі колективного спілкування.

У статті розглянуті лише окремі методи розвитку творчої пізнавальної активності учнів, творче використання яких передбачає:

- нетрадиційне формування цілей уроку музики. Замість відомої схеми «знання – уміння – навички» варто орієнтуватися на розвиток культури мислення, почуттів, поведінки суб'єкта навчання. Такий підхід визначається формулою «знання – уміння – розвиток», де розвиток з певним «духовним продуктом», кінцевим результатом навчання учнів;
- визначення спеціальних означених і охарактеризованих нами методів навчання музики, серед яких найбільш продуктивними є метод порівняння, який має багато різних модифікацій; метод зіставлення однотипних за тією чи іншою ознакою творів з метою усвідомлення їх характерних особливостей метод моделювання

процесу творчості; метод виконавчої та художньої варіативності; метод особистої музичної презентації; метод роботи в групах «зростання самопізнання»; метод моделювання, сутність якого полягає в тому, що дітям пропонується побачити, осмислити, усвідомити процес народження музики, стати на позицію творця і заглибитися в процес створення музичного задуму; різні форми діяльності (колективні, індивідуальні, парні); визначення прийому фрагментарного виконання творів, який застосовується з метою закріплення навичок аналізу засобів музичної виразності; прийомів ескізного виконання, «внутрішнього діалогу».

У результаті комплексного використання системи методів і прийомів на уроках музики простежується ефективність розвитку творчої активності учнів.

Список використаних джерел

1. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г.М. Падалка. – К. : Муз. Україна, 1982. – 144 с.
2. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька / О.П. Рудницька. // Навч. посіб. – К., 2002. – 270 с.
3. Рудницька О. П. Світоглядна функція мистецтва / О.П. Рудницька // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 10-13.
4. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
5. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

In the article methods and receptions of creative cognitive activity of students, feature and expediency of their use are examined in the different forms of musical activity on the lessons of music.

Key words: *cognitive activity, students, methods and receptions, features of development, types of musical activity.*

УДК 378.147:37.011.3 – 051:78

Соловей Л. А.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТОНАЦІЙНОГО САМОКОНТРОЛЮ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядаються зміст і специфіка вокально-хорової роботи, психолого-педагогічні умови формування інтонаційного самоконтролю в процесі вокально-хорової підготовки.

Ключові слова: *інтонаційний самоконтроль, вокально-хорова підготовка.*

Найважливішим компонентом професійної підготовки майбутнього учителя музики є індивідуальна вокально-виконавська підготовка, що забезпечує оволодіння не тільки художньо виразними співочими навичками, а й уміннями самостійно розвивати, і використовувати спеціальні якості і здібності учителя-музиканта в різних сферах педагогічної діяльності. Особливістю процесу навчання на музично-педагогічному факультеті є те, що більша частина студентів мають досить посередній початковий рівень вокальних здібностей і співочої підготовки. У зв'язку з цим

процес формування у них вокальної інтонації – процес подолання специфічних форм мовного інтонування через накладення на них власне музичного інтонування.

Вивчення процесу формування та розвитку вокально-інтонаційної проблематики пов'язане з дослідженням кристалізації певних областей теоретичного і педагогічного знання. Це знання про інтонаційну специфіку вокальної діяльності; про природу і сутність виразного вокального виконання; про інтонаційну культуру вокаліста; про використання засобів і прийомів художнього виголошення музики; про закономірності та принципи виконавської організації форми; про підхід виконавця до проблеми змістовної єдності твору; про інтонаційні закономірності формування технічної майстерності виконавця та ін. Це питання знайшло своє відображення в музикознавчих дослідженнях Б.В. Асаф'єва, В.В. Ванслоу, Ю.А. Кремльова, Л.А. Мазеля, А.С. Оголевца.

На думку А.Г. Менабені, для майбутнього учителя музики необхідно засвоювати перевірені наукою, практичні вокальні знання і навички більш усвідомлено. З цією метою студент повинен розуміти і контролювати сутність кожного вокального явища (співочого регістру, тембру, динаміки, атаки дихання тощо), причини утворення різних якостей звуку, власні дії, необхідні для утворення потрібного звучання та усунення інтонаційних недоліків [5, с. 75]. Очевидно, що описаний автором процес являє собою діяльність самоконтролю у взаємодії і взаємозв'язку.

Мета статті – висвітлити природу такого явища, як інтонаційний самоконтроль, обґрунтувати його зміст і значення у формуванні творчої особистості вчителя. Досліджувана проблема розглядається як в плані виховання нового творчого типу особистості вчителя, так і в зв'язку з більш близькою перспективою – практичною професійно-педагогічною підготовкою студентів факультету мистецтв до вокально-хорової роботи.

Дослідження різних сторін явища музичного інтонування, особливо проблеми взаємозв'язку мовного і музичного досвіду, багато в чому визначають шлях формування вокальної інтонації і органічно пов'язані з вирішенням основних завдань професійної підготовки майбутнього учителя музики. Це обумовлено тим, що педагог повинен чітко уявляти собі, як формується вокальна інтонація, які її елементи формуються в першу чергу, а які - пізніше, який шлях становлення співочої інтонації у людей з різними вокальними даними і здібностями для управління процесом її формування, обґрунтування тих чи інших прийомів, що сприяють цьому.

Сучасна педагогічна практика спеціальної виконавської підготовки майбутнього учителя музики потребує більш систематизованих і цілісних уявлень про закономірності творчого процесу, про конкретні механізми реалізації у виконанні загально-естетичних установок і принципів художньої інтерпретації, виразного і смислового вираження думки, як у музичному, так і в мовному втіленні. Ключем до вирішення цих завдань, на наш погляд, має стати методологічний підхід, здатний стимулювати процес «кристалізації» педагогічних методико-теоретичних знань та практичного досвіду. Таким фактором кристалізації в області музичного мистецтва і педагогіки є інтонаційна теорія Б.В. Асаф'єва, педагогічний потенціал якої, на наш погляд, має величезне значення для професійної підготовки вчителя будь-якого профілю, особливо для учителів предметів мистецтва [2].

Найважливіша роль в організації та систематизації музичних звуків, їх вираженні в інтонуванні належить висотному компоненту. Музична висотність, будучи складним утворенням, виступає як свого роду мікросистема зі своєю ієрархією рівнів: найпростіша - в звукоряді, найбільш повна – в ладової системі. А.Н. Леонтьєвим і його учнями було виявлено існування суворої залежності між розрізняльними порогами висотної чутливості і точністю і виразністю інтонування звуку. Опредметнення даної залежності здійснюється в вокально-інтонаційній діяльності за допомогою музично-слухового самоконтролю, який, за даними дослідників пов'язаний з емоційними,

вольовими і інтелектуальними компонентами музичної діяльності, а також з такими властивостями особистості, як увага і увава.

Ряд вчених (П. Я. Гальперін, В. І. Муцмахер, Г. А. Сабієва, В. І. Страхов) відзначають, що оволодіння самоконтролем тісно пов'язане з увагою, однак, самоконтроль не розглядається як певний рівень розвитку уваги, а увага – як певний етап в розвитку самоконтролю; встановлюється тільки їх залежність один від одного як явищ, різних за своїм змістом. У процесі вокального навчання і виховання під керівництвом викладача, в процесі співочої діяльності та спілкуванні у студента розвиваються властивості слухової, інтонаційної уваги і утворюються відносно стійкі їх поєднання (індивідуально-типологічні особливості уваги, зумовлені також і типом нервової системи), на основі яких формується інтонаційно-слухова уважність, як властивість особистості.

Оснoву виховання співочого голосу, як справедливо вважають багато методистів, становить формування у початківців вокалістів слухо-голосової координації в співі, в результаті якої в учня з'являється можливість спрямовувати та коректувати на основі м'язових та інших видів відчуттів якість власного інтонування. Діяльність фонаційного апарату контролюється самостійно, на основі слухових, м'язових, вібраційних, та інших відчуттів. Всі вони синтезуються в понятті “вокальний слух”. Розвиток вокального слуху є найістотнішим моментом у процесі формування музичної інтонації, оскільки вокальний слух упредметнюється в музичній інтонації. Внутрішнє, ідеальне відображення музичної діяльності закарбовується у вокальному (музичному) слусі; зовнішнє – в інтонації. В. Морозов визначає вокальний слух як складне музично-вокальне почуття, засноване на взаємодії різних видів чутливості, сутність якого полягає в активному сприйнятті, співучасті в процесі утворення чутного звуку, вірніше в умінні усвідомлювати і контролювати принцип його утворення. Таким чином, вокальний слух є регулятором і коректором інтонаційної вокальної діяльності, тобто основним фактором самоконтролю.

Це дозволяє припустити, що формування інтонаційного самоконтролю у вокальній діяльності через розвиток вокального слуху, введення елементів співочої роботи в різні види музичної і мовної діяльності, може справити позитивний вплив на розвиток мовного слуху і виразної, грамотної мови педагога. Це положення підтверджується тим фактом, що слух міцно пов'язаний з м'язовими, вібраційними, зоровими та іншими почуттями вже в процесі мовного формування власного голосу людини, і, що особливо важливо, не порушується при сприйнятті чужого голосу.

Важливою особливістю вокального музичного слуху є його чутливість до точності інтонування, динаміки звуку, його тривалості, як у виконанні інших людей, так і у своєму власному виконанні. Мова тут йде про слуховий самоконтроль, що забезпечує координацію слуху й голосу, виразність, професіоналізм інтонування. Вчені в галузі вокального мистецтва та методології І.І. Левідов, В.А. Багадуров, вважали вокальний слух умінням розрізняти якісно повноцінне звучання голосу, пов'язуючи це розходження з м'язовими і психологічними відчуттями, що сприяють правильному звучанню.

Звертаючись до моделювання процесу формування інтонаційного самоконтролю, ми вважаємо можливим взяти за основу модель самоорганізації, запропоновану Б.В. Арюткіним, оскільки вона враховує специфіку протікання «само-процесів». Логіка моделі цього процесу спирається на послідовність трьох взаємопов'язаних етапів.

Метою першого з них, який ми визначили як орієнтовно-прогностичний, є формування основ інтонаційного самоконтролю. Центральне місце тут займає навик створення еталона інтонування, який є «образно-концептуальною моделлю» процесу інтонаційного самоконтролю [1]. Ефективність всякого самоконтролю, і в тому числі інтонаційного, залежить від того, наскільки коректно задані норми, еталони, якою мірою вони відповідають ряду принципів вимог.

При виборі або створенні еталонів і норм вокального інтонування необхідно враховувати конкретні умови, в яких передбачається їх виконання, тому інтонаційний

самоконтроль – це не тільки процес виявлення невідповідностей, відхилень від них, а й основа для їх перегляду. Інакше кажучи, інтонаційний самоконтроль є не стільки засобом мінімізації відхилень від еталонного звучання, скільки засобом самостійного виявлення помилок в цілях, планах, засобах й методах. Таким чином, прагнення до відповідності інтонаційному еталону передбачає наявність сформованого інтонаційного самоконтролю.

Найбільш ефективними на даному етапі є наступні методи формування інтонаційного самоконтролю:

- інформаційні, що включають проблемний метод викладу матеріалу; бесіди, що орієнтують на вокальне самопізнання і самовдосконалення; порівняльні методи, що спираються на співвіднесення різних інтонаційно-співочих та музично-мовних звучань з власними вокально-виконавськими навичками;
- методи самостійної роботи, такі як, пошук і переробка нової інформації, самодіагностика, рефлексивний самоаналіз, самооцінка;
- метод моделювання, спрямований на створення суб'єктивного еталона ситуаційного вокального і мовного інтонування, тобто відповідного конкретного музичного твору, його образу, жанру, стилю;
- практичні методи, що включають моніторинг інтонаційного, співочого, спеціально-музичного та загально-педагогічного розвитку (найчастіше відбитий у письмовій формі у вигляді самоспостереження).

Звертаючись до такого складного процесу, як процес формування самоконтролю і його особливих видів в умовах спеціальної підготовки на музично-педагогічному факультеті, слід враховувати психофізіологічні особливості юнацького вікового періоду, в якому перебуває більшість студентів. Це особливо важливо при роботі з таким тонким механізмом, яким є голосовий апарат людини. Відомо, що, починаючи з 16-17 років, спостерігається зниження емоційної лабільності особистості, що сприяє інтенсивному розвитку процесів саморегуляції, посиленню контролю за проявом своїх емоцій, діяльністю, поведінкою в цілому. І.Ю. Кулагіна вважає, що «самоконтроль в ранній юності обумовлений в значній мірі розумінням того, що треба робити зараз заради майбутнього» [4]. З цими факторами пов'язана стабілізація самооцінки особистості, головним чином, завдяки формуванню «Я-концепції». Сформована «Я-концепція» допомагає студенту орієнтуватися у своїх здібностях, особистісних якостях, розвивати і коригувати їх. Підвищення загального рівня самооцінки супроводжується також все більшою її стійкістю.

При дослідженні процесу формування тих чи інших професійних якостей майбутнього педагога закономірно постає питання про умови, які забезпечують оптимальність і ефективність процесу. Спираючись на інтонаційну природу і механізми музично-виконавської та вокально-слухової діяльності, компоненти інтонаційного самоконтролю і логіку процесу його формування як психолого-педагогічних умов ефективного формування інтонаційного самоконтролю в процесі спеціальної підготовки вчителя музики, ми виділили:

- впровадження в нього розробленої нами моделі вокально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики;
- оволодіння студентами інтонаційно-смісловим аналізом музики, як основи будь-якої музично-виконавської діяльності;
- використання суб'єктами освітнього процесу (педагогом, студентами) методів формування еталонних уявлень звучання у вокально-інтонаційної роботи;
- використання суб'єктами освітнього процесу методів інтонаційного самоконтролю у процесі при підготовці публічного виступу.

Говорячи про модель спеціальної вокально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, ми виділяємо такі його компоненти:

- самостійне оволодіння практичними знаннями за інтонаційної природи музики, специфіки співочої інтонації, при співочому голосоутворенні, при естетично-ціннісних якостях співочого звуку і його взаємозв'язку з мовною інтонацією;

- оволодіння навичками інтонаційно-сміслового аналізу музики;
- динамічний, прогресивний процес розвитку вокального слуху;
- продуктивне засвоєння знань і формування практичних прийомів впливу (фонетичних, м'язових) на процес інтонування і голосоутворення, що сприяють правильному і виразному звучанню.

Інтонаційно-смісловий аналіз музики, спрямований на всебічний розгляд інтонаційної системи творів (типових інтонацій, їх взаємодії) у глибокому взаємозв'язку з втіленим у ній змістом, є фундаментальними навичками спеціальної підготовки майбутнього учителя музики. Він же виступає в якості основи для оволодіння грамотними і виразними навичками вокально-інтонаційного втілення художнього образу, оскільки між інтонаційною природою музики і музичним образом існує нерозривний взаємозв'язок, «думка, щоб стати звуковим вираженням, стає інтонацією, інтонується» [2].

Музичне сприйняття становить основну ланку в інтонаційно-смісловому аналізі музичного твору, обумовлену внутрішньою активністю індивіда, перш за все, слуховою. На підставі оперування музично-слуховими уявленнями виявляється можливим в результаті аналізу порівнювати інтонації, виявляти їх зв'язок на відстані, простежувати, запам'ятовувати і відтворювати механізм інтонування. Формування у студента зазначених знань і практичних умінь залежить від посилення свідомого, аналітичного підходу до вокальному процесу, розкриття причинно-наслідкових зв'язків між акустичним результатом і способом роботи голосового апарату, виховання уваги, спостережливості, розвиток рефлексії, тобто від сформованості навичок інтонаційного самоконтролю в сукупності його компонентів. Формування інтонаційного самоконтролю в умовах спеціальної вокально-виконавської підготовки майбутнього учителя музики є самостійний пошук індивідуальних способів довільної саморегуляції, відповідних змісту етапів його формування [6].

Таким чином, розвиток самоконтролю в студентів формується особливим станом натхнення, творчого успіху, що закріплює у свідомості особистості механізми саморегуляції.

Список використаних джерел

1. Арюткин В.Б. Формирование способности к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции у будущего музыканта-педагога: автореф. дисс... канд.пед.наук / В.Б. Арюткин. – Казань, 1998. – 20 с.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – М.-Л. : Музыка, 1965. – 151 с.
3. Василевська Л.П. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя музики у класі постановки голосу / Л.П. Василевська // Зміст і форми організації позакласної музичної діяльності школярів. Зб статей. – Вінниця: ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2003. – С. 38-42.
4. Кулагина И.Ю. Личность школьника от задержки психического развития до одаренности. Учеб. пособие для ст-тов и преподавателей / И.Ю. Кулагина. – М. : ТЦ «Сфера» —1999. — 92 с.
5. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению / А.Г. Менабени. – М., 1987.
6. Полыннин А.К. Психологические факторы произвольной саморегуляции состояния / А.К. Полыннин. – Автореф. дис... канд. псих. наук. М.

The article examines the content and specific of vocal and choral works, psychological and pedagogical conditions of formation of self-control intonation in the vocal and choral training.

Key words: *self-control intonation, vocal and choral training.*

УДК 373.5.016:75(510+52)

Урсу Н. О.

ФЛОРИСТИЧНІ МОТИВИ В ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ КИТАЮ ТА ЯПОНІЇ (ЦИКЛ БЕСІД ДЛЯ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ, БЕСІДА 5)

Стаття присвячена розгляду характерних особливостей флористичних орнаментальних мотивів Китаю та Японії в контексті ознайомлення школярів з рослинним декором народів світу.

Ключові слова: флористичні мотиви, орнамент, рослинний декор, уроки мистецтва, учні, методика ознайомлення.

Заняття з образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі – невід’ємна складова всебічного розвитку школярів, яка вимагає термінового вирішення найважливішої соціальної проблеми – формування гармонійно розвиненої, духовно і фізично багаті особистості, здатної до систематичного самовдосконалення, творчості у будь-якій сфері діяльності. Вивчення образотворчого мистецтва ставить ряд завдань, які повинні вирішуватися в процесі різнопланових занять на уроках, у позакласній і позашкільній роботі. Зокрема, в програмі загальноосвітньої школи 5-7 класів сказано, що одним з таких завдань є систематичне і цілеспрямоване формування навичок композиції – вміння планувати в думці (що, як, і в якій послідовності буде відтворено в майбутній композиції); вміння визначати формат композиції та розміри об’ємної композиції, залежно від теми і задуму [4, с. 4].

Теоретичні досягнення лише тоді мають значення, коли вони вдало застосовуються на практиці, влучно втілюються в той чи інший вид роботи відповідної їм галузі. Саме тому в статті пропонуються деякі аспекти ефективного впровадження теоретичного матеріалу, пов’язаного з використанням флористичних мотивів у світовому мистецтві, на уроках у школі. Враховуючи складність і оригінальність матеріалу, вважаємо, що найбільш вдало цей матеріал «спрацює» у старших класах загальноосвітньої школи, коли учні вже здатні сприймати подібну інформацію. Саме на цьому етапі навчання буде доцільним ввести запропонований нами цикл уроків у розділ «Сприймання мистецтва і об’єктів навколишнього середовища» [4, с. 5]. Підготовчою роботою можуть бути невеликі бесіди, введені в уроки образотворчого мистецтва в 5-7 класах. У процесі розвідок було з’ясовано, що при підготовці бесід для школи, питання аналізу флористичних мотивів у шкільній образотворчій композиції залишалося поза увагою дослідників і науковців. Тому, *метою статті* є розгляд флористичних мотивів у творах мистецтва Китаю та Японії, як підготовчий матеріал до проведення бесід на заняттях з мистецтва в старших класах.

Китай – таємнича країна, котра упродовж багатьох століть відокремлювала себе від усього світу, не допускаючи чужоземців до її відвідування, ретельно зберігала секрети виготовлення ніжної порцеляни та вишуканих шовкових тканин, винайдення яких сягає III тис. до н.е. і приписується жінці на ім’я Лейцзи, першій дружині імператора Хуанді [3, с. 88]. Легенда доносить до нас історію, головною героїнею якої стала одна з китайських принцес, котра, виходячи заміж за чоловіка іноземного походження, вивезла з собою таїну виробництва шовку. Сховищем для шовковичних хробаків (шовкопрядів), які тонкою слинкою обмотують себе, створюючи кокон, послужила зачіска винахідливої дівчини, куди ніхто не здогадався зазирнути.

Інша легенда розповідає про вивезення шовкопрядів у порожнині бамбукового патику. Так перестала існувати одна з таємниць, що найбільш приховувалися –

© Урсу Н. О., 2011

виробництво китайського шовку, котрий цінувався в інших країнах на вагу золота. Не лише шовк, але й живопис на сувоях прославив східне мистецтво і доніс до нас поетичне захоплення красою природи, яким жили багато поколінь китайців.

Тонке розуміння довкілля допомогло художникам у процесі довгих пошуків визначити своєрідну форму живописних творів – сувій, котрий слугував ідеальним тлом для зображення картини світу в усьому її розмаїтті та флористичних мотивів у складі кожної композиції. Сувої не були постійною оздобою кімнат; вони зберігалися в дорогоцінних шкатулках і виймалися лише у випадках урочистостей і слугували своєрідною живописною книгою, куди художник міг вмістити безліч вражень та орнаментальних деталей. Цьому сприяла відкритість композиції картини, яка начебто не мала ні початку, ні кінця. Горизонтальні сувої, подібні до стрічки, для оглядання сюжету розмотувалися руками. Паперові або шовкові сувої-оповідання іноді чергувалися з каліграфічними текстовими та орнаментальними вставками, що розкривали й доповнювали зміст живописних зображень.

Вертикальні сувої розміщувалися для огляду на стіні, що дозволяло охопити зображений на них багатоплановий простір. Тут використовувалася не лінійна, а так звана, розсіяна перспектива. Живописець дивився неначе з високої гори, від чого небокрай піднімався перед ним на незвичну висоту. Витягнута форма сувоя, найбільш зручна для зображення пейзажу з його флористичними складовими, сприяла передачі неосяжного простору, розділеного на декілька планів, піднятих один над другим. Таким чином, віддалені предмети розміщувалися вище першопланових. Плани поєднувалися димчастим серпанком або водним простором, що віддаляли на велику відстань далекі предмети.

Виключно важливе положення займав пейзаж, як самостійний жанр китайського живопису, де природа, яка вічно оновлюється, вважалася найбільш наочним втіленням світового закону (дао). Серед знаних майстрів цього жанру, що складається вже у VI столітті, можна назвати Ван Вей (VIII ст.), Го Сі (XI ст.), Ма Юань, Ся Гуй (кінець XII – перша половина XIII ст.), Му-ці (перша половина XIII ст.), Сюй Вей (XVI ст.), Юнь Шоупін (XVI ст.) та ін. Китайські краєвиди ніколи не писалися з натури. Вони створювалися по пам'яті й містили всі характерні риси природи. Звідси і назва пейзажу – «шань-шуй», тобто «гори-води». Гора ще у древності уособлювала світлі, активні, мужні сили природи – «ян», а вода була пов'язана з темним, м'яким і пасивним жіночим началом – «їнь» [2, с. 137].

Так, у назві пейзажу втілилися важливі поняття древньої натурфілософії. Флора була невичерпаним джерелом сюжетів. Серед флористичних зображень часто використовувався мотив лотосу поряд з іншими квітами, котрі символічно відповідали кожному місяцю і порі року: хризантема (символ осені), дика слива «мейхуа» (зима), півонія (весна), лотос (літо) [3, с. 58].

Не всі зображення природи у китайському мистецтві можна назвати краєвидами. Поряд з класичною формою «гори-води» виникали інші – фрагменти природи або її прояви. До них належить популярні у Китаї жанри «квіти-птахи» («хуа-няо»), «рослини-комахи», котрі виконувалися не лише на сувоях, але й на квадратних альбомних аркушах, ширмах, екранах у техніці батикової вибійки, віялах, у вигляді великих або мініатюрних живописних композицій і зображували дзигу, що опустилася на широке листя лотоса, пташку на гілці, метеликів на квітах [2, с. 139]. У флористичні зображення художники намагалися вкласти такі ж глибокі й піднесені почуття, як і в створення монументальних краєвидів. Для кожної картини придумувалися поетичні назви, нерідко її доповнювали вірші знаменитих поетів.

Саме тут китайські митці дозволяли собі пильно, мов крізь збільшувальне скло, роздивлятися кожний рух природи, максимально наближаючи його до глядача і в той же час втілюючи ідею єдиної і нероздільної картини світу. Китайські майстри славились виготовленням особливого виду художнього текстилю – «кеси»

(напівгобелен, напівкартина), в якому деякі деталі доповнювалися розписом від руки. Поширеним було оформлення флористичного орнаменту китайських тканин вишивкою – «хсіу», яка виконувалася кольоровим шовком з додаванням золота і срібла.

Культурі виконання рослинних композицій і орнаментів Китаю притаманна яскрава самобутність, проникливість спостережень, філософське трактування явищ природи, поетична роздумливість, ліризм, гармонія неяскравих лесувальних тонів. Поряд з прозорими водяними мінеральними фарбами активно використовували багату відтінками чорну туш, передавали настрої різними техніками письма.

Одна – ретельна «гун-бі» (старанний пензлик), яка фіксувала найдрібніші деталі, друга – вільна, незавершена «сьо-і» (живопис ідеї), котра дозволяла глядачеві, згідно зі своєю фантазією, додумувати все, що приховав від нього художник [2, с. 137]. У співзвуччях світлого незаповненого тла, гнучких, завжди дуже точних ліній і плям, таївся секрет виразних прийомів китайського живопису, наповненого флористичними композиціями.

Рослинні мотиви продовжували використовуватися в творчих композиціях упродовж усієї історії розвитку китайського мистецтва, але в межах однієї статті неможливо охопити цілісний компендіум та всі етапи їх втілення. Інспірації китайського флоризму можна знайти в художніх творах багатьох країн Західної Європи, зокрема, у Франції вони отримали навіть власну назву – «шинуазері» (китайщина).

Флористичні зображення в художніх творах Японії також постійно знаходилися під сильним впливом китайського мистецтва. Японський пейзаж природи («сан суй»), що сформувався до XII-XIII століть, вирізняється загостреною графічністю, підкресленням найбільш виразних у декоративному відношенні мотивів, активною роллю людини у природі (Кацусика Хокусай, Андо Хіросіге). У XIV-XV століттях в Японії розвивається пейзажний монохромний живопис на сувоях «суйбоку-га» (живопис тушшю) [2, с. 222], де рослинні мотиви мають своєрідну, дещо відсторонену від реального світу інтерпретацію.

«Ямато-е» (японський живопис) – малювання водяними фарбами, котре виконувало багато функцій. В основному це було ілюстрування літературних творів на сувоях-оповіданнях («емакімоно»), котрі давали візуальне мистецьке тлумачення текстів або віршів, що розміщувалися поряд.

Образи природи втілювалися незначною мірою у вигляді настінного розпису, що виконувався на внутрішніх розсувних перегородках кімнат – «фусума», на ширмах – «бьобу», на екранах – «цуїтате», віялах. Але настінний розпис був мало розповсюдженим в Японії тому, що замість стін, будівлі мають розсувні перегородки. Його місце займає живопис на ширмах. Найдревнішим зразком цього мистецтва можна вважати шестистулчасту ширму з живописом тушшю на папері, що зображує «Красунь під деревами», датовану 752 роком і знайдену у скарбниці Сьосоїн міста Нара [3, с. 94]. На ширмі пензля Кайхо Юсьо (XVI ст.) з храму Мьосіндзі у Кіото зображені пишні білі та рожеві півонії на багатому золотому тлі.

Милування природою знаходить своє повне і гармонійне втілення у знаменитій ширмі з музею Недзу у Токіо пензля Огата Коріна (XVII ст.). Квіти двох відтінків синього кольору і зелене листя вишукано вимальовуються на золотому фоні. Художник використав хвилеподібний ритм композиції, де тремтячі квіти, написані в реалістичній манері, прекрасно гармонують з мерехтливо блискучою поверхнею дорогоцінного тла [3, с. 95]. Улюбленими рослинними мотивами були квіти хризантеми, півонії, гілки бамбука, сосни, верби, листя, буддійський лотос; кольорами – синьо-голубий, синьо-сірий, синьо-зелений, сірий, коричневий усіх відтінків, блідо-зелений, оливковий, цеглисто-червоний, теракотовий, лілово-фіолетовий.

Привертають увагу маленькі японські скриньки, що стали популярними в західній Європі у XVIIIст. Зацікавлення східним мистецтвом охопило французький двір. Маленькі круглі, квадратні, прямокутні (інро), у вигляді квітки або віяла шкатулочки із зображеннями на поверхні в декілька квадратних сантиметрів рослин, квітів (найчастіше хризантем та ірисів), птахів, комах, тварин, навіть невеличких пейзажів на чорному і золотому лаковому тлі, користувалися шаленим попитом у європейської знаті. У переліку замовлень, виконаних 11 грудня 1750 року для маркизи де Помпадур ювеліром Лазаром Дюво, ми читаємо: «Лакова коробочка з півниками на кришці – 360 ліврів; лакова коробка з болванчиком на авантюриновому фоні і в ній ще 9 коробочок з трояндочками – 192 ліври...» [3, с. 104].

Улюбленими мотивами декоративного рішення тканин були такі флористичні мотиви, як квіти, листя, стеблини, фрагменти краєвидів, розташовані іноді у строгому ритмі, а часом розсіпані в удаваному безладді, кольорове рішення яких було переважно скромних, приглушених, темних тонів. Можна відмітити дві характерні риси японської культури: природний художній смак і любов до оточуючого середовища. Остання властивість спричинила появу особливого мистецтва – складання букетів і планування садів, яке можна спостерігати на кожному кроці в декорі творів мистецтва.

Зображення та численні інтерпретації рослинного світу в творчості японських майстрів вирізняються навмисною асиметрією, відчуттям краси матеріалу, повторенням стилізованих мотивів, відсутністю перспективи в зображеннях, котрі мають за мету підкреслити роль поверхні.

Підсумовуючи, можна констатувати, що слід продовжувати ознайомлювати учнів з генезою й розвитком орнаментальних флористичних композицій. Щоб екскурс в минуле був ефективним і цікавим, щоби він став базою для подальшого засвоєння азів образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва, необхідні дві основні умови:

- ґрунтовна, цікава, емоційно насичена розповідь і бесіда вчителя з учнями;
- постановка перед учнями завдань, що передують заняттю і забезпечують позитивні наслідки його проведення.

Комбіноване заняття (бесіда + практична частина) – один з найбільш вдалих способів збудження естетичного почуття прекрасного, тому що дитина, спілкуючись з природою, стає невід'ємною її частиною, поринає у дивовижний світ мистецтва, торкається сторінок історії свого та інших народів і намагається відтворити цей світ у власних композиціях. Відбувається все це природним чином, легко, коли дитина опиняється в незвичному, але приємному і зацікавленому стані. Таке активне спілкування з мистецтвом вимагає від дитини не лише зорового сприймання, а й тактильного, моторного відчуття, безпосереднього переживання об'єкта та його оздоблення у реальних умовах, пов'язаних з його життєвим призначенням.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що комбіноване заняття вводить дитину в світ мистецтва як через емоції, почуття, переживання, так і через більш глибоке розуміння творів мистецтва, сприяє підвищенню культурно-естетичного потенціалу кожної особистості, виховання в них любові і поваги до культури свого та інших народів.

Учні поступово мають навчитись сприймати в емоційно-насиченій формі інформацію про різні види образотворчого мистецтва, а на її базі – й самі твори мистецтва. У такий урок ми пропонуємо обов'язково включати історичні матеріали, подані у цікавій формі, чи легенди, де події розвиваються так, щоби дитина стала дійовою особою, і використовувала свої знання, уміння і навички, отримані на попередніх уроках. Таким чином, виконуючи завдання на уроці, учні отримують естетичну насолоду і закріплюють свої знання про рослинні мотиви, їх композицію й функціональне призначення в різних сферах, а також при розробці флористичних орнаментів.

У процесі таких занять школярі активно спілкуються із природою, вчаться найважливішому для художньої творчості – умінню бачити оточуюче середовище очима художника. Окрім цього, формується спостережливість, уважність, навички первинного сприймання творів різних видів мистецтв, а також їх фрагментів у творчості різних народів.

Наступні *розвідки* у царині ознайомлення школярів з флористичними мотивами народів світу присвячуватимуться розгляду декору італійського мистецтва епохи Відродження.

Список використаних джерел

1. Дмитриева Н.А. Искусство Древнего Мира / Н.А.Дмитриева, Н.А.Виноградова. – М., 1989. – 207 с.
2. КаптереваТ.П. Искусство средневекового Востока / Т.П.Каптерева, Н.А.Виноградова. – М., 1989. – 239 с.
3. Моран А. История декоративно-прикладного искусства от древнейших времен до наших дней / Анри де Моран. – М. : Искусство, 1982. – 578 с.
4. Образотворче мистецтво. 5-7 класи. Програми для загальноосвітніх закладів України. – Тернопіль : Богдан, 2001. – 160 с.

The article deals with distinctive peculiarities of floristic ornamental motives of China and Japan in the context of acquaintance of pupils with vegetable décor of the peoples of the world.

Key words: floristic motives, ornamental, vegetable décor, art lessons, pupils, methods of acquaintance.

УДК 784.9:787.5

Чайка М. М., Чайка С. В.

ОЗДОРОВЧИЙ ВПЛИВ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ

У статті розглядається терапевтичний вплив музичного мистецтва та можливості використання музикотерапії в умовах роботи з школярами, студентами.

Ключові слова: музичне мистецтво, психотерапія, музичне сприйняття, музикотерапія.

Використання музики для стимулювання навчання і оздоровлення має давню історію. Зв'язок між музикою і медициною давній. Коріння виникнення музикотерапії як методу лікування сягає початків історії людства.

Музика має великий емоційний вплив на людину, яка її слухає. Він не залежить від віку, професії, соціальної приналежності слухача. Сприйняття музики не вимагає попередньої підготовки і доступне навіть маленьким дітям, але музичні образи, мова музики повинні відповідати запитам конкретної особистості.

У наш час у Європі і в світі в цілому, поряд із захопленням мільйонів людей музикою масової культури, вражає та особлива дбайливість, ентузіазм, з якими спеціалісти та меломани ставляться до проблем музичної терапії, використовуючи в своїй роботі народну та класичну музику.

Музична терапія допомагає особистості досягнути свої можливості, актуалізувати здібності, що має певне позитивне значення не лише для окремої людини, а й для всього суспільства. Тому бажано, щоб різні галузі наук – психологія, педагогіка, медицина, філософія, музикознавство не тільки досліджували музичний матеріал з

© Чайка М. М., Чайка С. В., 2011

суто теоретичної або історичної позиції, але й займалися вирішенням проблем впливу музики на психіку і фізичний стан особистості.

Ознайомившись з історією проблеми, можна стверджувати, що музикотерапія, як учення про цілительські властивості музики, пройшла довгий і складний шлях свого розвитку і починає відроджуватись у наш час. У сучасному світі музичну терапію застосовують практично в усіх розвинених країнах світу, що сприяє формуванню різних музично-психотерапевтичних шкіл: шведської, американської, німецької, японської, китайської, французької тощо. Кожна з них, доповнюючи одна одну, дали наукове обґрунтування цьому явищу і створити цілий напрямок у сучасній науці.

Сучасну музикотерапію використовують як засіб впливу на психічний та фізичний стан людини.

Ефективними методиками музикотерапії сьогодні є: доктора Блаво (Санкт-Петербург), С. Хміль (Україна - Греція), О. Чебикіна і А. Андрієвського (Україна) та ін.

Загально визнано що саме народна пісня, особливо в живому виконанні, а ще краще – у власному, викликає у дітей та юнацтва сильні емоції і відповідно впливає на їх психічний стан.

Отже потрібно вводити в практичну діяльність школи відповідні музичні програми із використанням української класики та народної музики, враховуючи при цьому програмні вимоги щодо уроків музики. Необхідно створювати умови для більшої співпраці між учителем музики, шкільним психологом, батьками, класними керівниками тощо, яка була б направлена на забезпечення духовного і фізичного здоров'я дітей. Потрібно запровадити музичні програми, які б використовувалися під час відпочинку учнів, тобто на перервах, і були стимулюючим, підбадьорюючим засобом для школярів у подальшому процесі навчання.

У кожному музичному інструменті відтворення звуку відбувається за рахунок його джерела (звуку), вібратора, що визначає висоту звуку, і резонаторів, що надають тональні властивості. Наприклад, у гітарі це, відповідно, пальці виконавця, струни і корпус гітари.

Наш голос може бути не тільки музичним інструментом великої сили, характеру і пристосованості, але, як і будь-який інструмент, одним з найдоступніших звукових ліків, чудовим засобом зцілення. Джерело голосу – видих легенів, вібратор – голосові зв'язки в гортані, а резонатори – повітряні порожнини і структури горла, рота, носа і синусоїдальних пазух.

Голос людини або звуки на основі дихання, на відміну від безлічі звуків, що виробляються нашим тілом (плескання в долоні, тупання ногами, скрегіт зубів і ін.), відображають не тільки його фізичний стан, але і розумове, і емоційне, духовне життя. Так само, як душа пов'язує окрему особу з духовною єдністю людства, так і голос встановлює контакт між індивідуальною системою коливань організму і тією, що складає сітку коливань космосу, з'єднує найдрібнішу хвилю або частинку енергії з енергією Всесвіту.

Розуміння природи голосу, знання ефекту звуків, які він генерує, є наукою не тільки зцілення, але і самопізнання.

Відкриття і звільнення голосу сприятливо діє на фізичне здоров'я, розумовий і емоційний стан, зовнішній вигляд, соціальну впевненість і мистецтво спілкування. Навіть окремо вимовлений звук може робити масаж м'язових тканин верхньої частини тіла і примусити вібрувати органи, що знаходяться всередині. Вокал, релігійні співи, тонування мантр і спів молитов дозволяють і наблизитися до духовності, і відчутти її корисну дію на практичному рівні: зменшити біль, полегшити або зняти спеціальну напругу, підвищуючи при цьому життєву силу і стійкість.

Голос має не тільки терапевтичні, а й діагностичні властивості. Вслухаючись в нюанси власного голосу і голосу інших людей, можна зрозуміти багато з аспектів здоров'я. Ознаки здорового голосу – різносторонність, чутливість, теплота і чистота тону: голос повинен бути чистим, яскравим і відкритим, без слідів примусу або напруги. Крім того, здоровий голос володіє достатком життєвої енергії, здатності долати труднощі, розчарування й біль.

Допомогти розпізнати проблему може не тільки характерний звук самого голосу, але і стан здоров'я голосових органів. Наприклад, хронічні ангіни можуть бути результатом тривалого конфлікту з кимось із близьких, навіть якщо дисгармонію приховувати і не визнавати.

Для тих, хто слухає з істинною увагою, голос може також розповісти, як ми справляємося з різними етапами життя і процесами розвитку і дозрівання.

Страх перед дорослішанням, емоційними потребами і відповідальністю дорослого життя виявляється в дитячому голосі і дитячій артикуляції, здатних зберегтися і в зрілому віці. Хрипкий, переривистий голос „маленької дівчинки” – характеристика жіночого кокетування, так само, як і лаконічні глибокі тони відповідного чоловічого еквівалента.

Відчуття марності і життєвого краху, які можуть супроводжувати старість, ясно помітні в апатичному і буркотливому голосі, іноді посиленому поставою „черепахи”, за якої людина втягує голову в ший, тоді як плечі мають знаходитися нижче щелепи, аби голос звучав природно.

У 40-х і 50-х роках минулого століття декілька найкрупніших новацій в області терапії голосом були зроблені доктором Полем Дж. Мозесом, професором клініки мови і голосу факультету отоларингології Стенфордського медичного університету. Він вважав, що голос – основна форма вираження індивідуальності. Якщо уважно прислухатися до нього, можна проаналізувати різні моделі поведінки, простежити за ними і підібрати відповідне лікування. Подібно річним кільцям на зрізі дерева, інтонація, модуляції, інтенсивність й інші об'єктивні характеристики голосу дають простий ключ до аналізу історії життя і долі кожної людини.

Проводячи аналіз написаних на плівку бесід із різними людьми, Мозес навчився встановлювати медичний діагноз кожному пацієнту за його голосом. Грунтуючись на діапазоні і симетричності голосу кожної людини, на переважанні в ньому певних інтонацій, на тому, як голос виражає мелодіку і ритм, а також на гучності, чіткості, акцентах та інших змінних величинах, доктор Мозес побудував складну фізичну і психологічну модель (профіль) голосу. Як експеримент, він одного разу провів аналіз особи підлітка тільки на основі запису його голосу. Результати вченого співпали з тим, що написали в історії хвороби психіатри, які оглядали дитину. „Голосова динаміка – точне і достовірне віддзеркалення психодинаміки, – зробив висновок П.Дж. Мозес. – Кожна емоція людини має своє вокальне вираження” Новаторська робота Мозеса з лікування шизофренії за допомогою голосу давно стала предметом досліджень багатьох фахівців.

Відомо, що українська народна пісня має значні резерви музико-профілактичного впливу, котрі використовуються в практиці роботи з дітьми в умовах навчального закладу, але ще не достатньо і не систематично. Оздоровча дія народних музично-поетичних творів може виявлятися, по-перше, у процесі урізноманітнення акустичного середовища школи (непрямі впливи); по-друге, у ході розвитку естетичних потреб, збагачення емоційної сфери, формування стресостійкості, як компоненту валеологічної культури (прямі впливи) [3].

Оздоровчий вплив української народної пісні, який виявляється в поліпшенні саморегуляції та оптимізації емоційних станів слухача, зумовлений особливою глибиною художнього спілкування, що досягається під час прослуховування народних творів; налагоджений таким чином контакт не поступається в цьому

глибині взаємодії, що виникає в процесі сприйняття інструментальної класичної музики. Українська народна пісня вражає своєю різноманітністю. Так, опираючись на дані зарубіжних джерел, відомий дослідник історії української музики Г. Нудьга зазначає, що українська пісня – одна з найбагатших у світі як за кількістю знаних творів, так і за поетичною досконалістю. Нині вже зібрано близько двадцяти тисяч народних творів із мелодіями; що ж до текстів, то їх сотні тисяч [4, 6].

Генетично найдавніше визначається ліро-епічний підрозділ, до якого входять переважно обрядові пісні (колядки, щедрівки і веснянки, купальські і петрівчані, обжинкові, гребовецькі, весільні, трудові, ігрові, хороводні пісні), замовляння, дитячі пісні. Наступний вид народної творчості – це балади та історичні музично-поетичні твори. Третій – жартівливі та сатиричні пісні. Загального визнання в усьому світі набули українські ліричні пісні. Умовно їх розмежовують за такими тематичними групами: “пісні про кохання”, “про родинне життя”, “соціально-побутові” (козацькі, чумацькі, антикріпосницькі, наймитські та заробітчанські, емігрантські, рекрутські та солдатські) та пісні літературного походження.

Сьогодні українську народну пісню люблять не лише на Батьківщині, а й цінують, знають і цікавляться нею як культурним феноменом в усьому світі. Вона, як відзначають навіть іноземці, – “неперевершена своєю мелодією, та ще й без диригента співається хором”

З метою перевірки запропонованої гіпотези щодо доцільності використання української пісні як засобу етнопревентивного впливу Кіндратюк Б. застосовує метод конвент-аналізу. Він звертається до відомостей стосовно виступів вітчизняних хорових колективів, які представлені в книзі Г. Нудьги “Українська пісня в світі”. У цьому дослідженні описуються гастролі хору під керівництвом О. Юшиця та українського народного хору під керівництвом Г. Верьовки в багатьох країнах світу і наводяться відгуки преси на їхні виступи – у Франції, Швейцарії, Австрії, Англії, Бельгії, Німеччині, Фінляндії, Франції, Португалії. Усі відгуки, за свідченням Г. Нудьги, були зроблені у свій час відомими музикантами та професійними журналістами. Опираючись на дані матеріали, автор спробував окреслити музико-профілактичні можливості української народної пісні. Для цього необхідно розв’язати одну з найскладніших проблем сучасної музичної психології, а саме визначити рівень музичної компетентності слухачів, зокрема врахувати індивідуально-психологічні особливості їхнього музичного сприймання. З цього приводу звернемося до робіт Г. Тарасова, в яких розвивається підхід стосовно структури особистісного музичного досвіду, що зумовлює рівень сприймання і розуміння людиною музики. Цей учений вважає, що “мотиваційні фактори, які регулюють способи реалізації справді особистісного досвіду при зверненні людини до музики” [5], діють через дві взаємопов’язані структури: 1) організацію “зовнішніх впливів” (класичний музичний твір); 2) організацію “внутрішніх умов” (побудову особистісно-значущого досвіду). Останній охоплює три рівні, котрі відповідають трьом ступеням розвитку музичної потреби: 1) емоційно-контактний рівень; 2) перцептивно-пізнавальний рівень; 3) інтелектуально-конструктивний рівень.

У формуванні музичної потреби зазначений учений виділяє два етапи: 1) допредметний; 2) предметний. Допредметний етап узгоджується з виявами емоційно-контактного рівня музичної потреби. “Слухач встановлює живі, безпосередні зв’язки з музикою. Вона виступає як форма вираження процесуального розгортання актуальних емоцій слухача (його настрою, життєвого тону, стану в даній життєвій ситуації)” – [3, с. 76.] Предметний етап – це досягнення слухачем рівня художнього спілкування з твором, оволодіння засобами музичної мови, розуміння ідей та відношень, закладених композитором при написанні твору. Даний етап пов’язаний із перцептивно-пізнавальним рівнем розвитку музичної потреби.

Кіндратюк Б. у своєму дослідженні припускає, що рівень особистісно-значущого досвіду (за Г. Тарасовим) і музичної компетентності авторів відгуків на виступи хорів О. Кошиця та Г. Верьовки був неоднорідним: від емоційно-контактного до інтелектуально-конструктивного (останній притаманний переважно композиторам).

Докладний аналіз змісту відгуків дозволяє виокремити сім гіпотетичних чинників (понять – груп). Вони отримані на основі лише первинного кількісно-якісного аналізу матеріалу. Перші три чинників (групи – поняття) мають вигляд полярних шкал, що попарно об'єднують протилежні за змістом якості.

Водночас секрет “магічного” впливу наших вокально-поетичних творів прихований у тому, що вони не такі прості, як це видається спочатку. Помітна прихильність, яку пісні нашого народу викликали навіть у зарубіжних фахівців, знавців класичної музики, спричинена не тим, що їм притаманна простота, а, вірогідно, властива надзвичайна цілісність. Адже поряд з оцінкою “простоти” пісні, критики одноставно зазначили, що вона в той же час і різноманітна, граційна, оригінальна, витончена, фантазійна. Отже, українську пісню вирізняє виняткова єдність, гармонійна взаємопов'язаність елементів, внаслідок чого вона сприймається як щось цілісне та безпосереднє. Це вкрай суттєво для розуміння механізмів впливу українських фольклорних музично-поетичних творів на слухача. Так, Г. Тарасов стверджує, що “музична потреба нерозривна зі звучанням цілісного музичного твору, який їй протистоїть. При цьому цілісність така, що інтонована і виступає як результат багаторазового слухового “входження” у твір. Стабільність концертних виступів молодих музикантів безпосередньо залежить від способу цілісного мотиваційно-слухового регулювання їхньої діяльності” [5]. Глибинні особливості народних пісенних перлин сприяють тому що слухач більш легко переходить від допредметного етапу формування музичної потреби, націленого на свої власні настрої, до етапу предметного, рівня власне художнього спілкування з піснею, розуміння ідей, образів, символів і відношень, які закладені в ній.

Коли особистість сприймає класичний музичний твір на рівні художнього спілкування, то намагається відчувати настрої композитора, перейнятися способом музичного мислення митця, зрозуміти його задум тощо. Інакше кажучи, у процесі сприймання твору за допомогою засобів музичного мовлення і відбувається справжнє спілкування, котре, розгортаючись у музичному просторі та часі, допомагає збагатити інтелектуальну сферу особистості, оптимізувати її емоційні стани, стабілізувати душевні ритми, створити нові можливості для глибокого самопізнання.

З ким спілкується особистість, коли прослуховує чи виконує українську народну пісню? Інтимне відчуття безпосередності та відкритості виникає завдяки такій важливій її якості, як “душевність” Саме вона часто-густо відзначається слухачами. Усе це спонукає не розумом (шляхом аналізу пісні), а емоційно, на основі співчуття та співпереживання, стати на позицію наших предків-творців художнього твору, зрозуміти її душею, розпочати з ними глибинний та інтимний діалог. Тому не випадково, що у відгуках на виступи українських хорів, які наводить Г.Нудьга, часто висловлюється думка, яка у стислій формі звучить так: “Ми відчули, що спілкуємося з душею українського народу”. До речі, винятково різкий ефект художньо-комунікативного впливу простежується тоді, коли пісні виконує кобзар. У цих комунікативних ситуаціях співець виступає перед слухачами як уособлення народного досвіду, у ролі своєрідного посланця з минулого.

Закономірно виникає припущення, що особистість, слухаючи пісні у виконанні кобзаря, більш успішно досягає найвищого інтелектуально-конструктивного рівня музичного сприймання (за Г.Тарасовим), бо на її очах створюються думи і пісні, оживають забуті мелодії та образи. Цей психологічний механізм, вірогідно, спричинив те незабутнє враження, що справив виступ кобзаря Остапа Вересая на Третньому археологічному з'їзді.

Саме народна пісня, особливо в живому виконанні, а ще краще – у власному, викликає у дітей і дорослих сильні емоції і відповідно впливає на їх психічний стан. Отже, можна стверджувати, що організм і психіка людини швидко реагують на звучання народної пісні та українських класичних творів, оснований на народних пісенно-танцювальних інтонаціях, що пояснюється нашою генетичною пам'яттю, бо цей музичний матеріал є справжнім художнім оберегом нашої історії традицій, національного менталітету.

Список використаних джерел

1. Геник С. Скарби здоров'я навколо нас. – Івано – Франківськ : Нова Зоря, 2002. – 680 с.
2. Драганчук В.М. Історія музико – терапії як підґрунтя нових психолого-педагогічних технологій : Зб. наук. праць: - Вип. 3. – Луцьк, 200. – с. 10-17
3. Литвин – Кіндратюк С., Кіндратюк Б. Народознавство та організація здорового способу життя школярів. – Івано-Франківськ : Плай, 1997. – с. 219
4. Нудьга Г. Українська пісня в світі : Дослідження. – К. : Муз. Україна, 1989. – С.6.
5. Тарасов Г. Потребность в классическом искусстве как психологический феномен // Психологический журнал. – 1993, №6 – С.71-77.
6. Шабутін С. В., Хміль С.В., Шабутіна І.В. Зцілення музикою: Монографія. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. – 192 с.

The article deals with the therapeutic effects of music and the possibilities of using music therapy in terms of working with schoolchildren, students.

Key words: music, psychotherapy, music perception, music.

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 373.2.017

Гаращенко Л. В.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті означено актуальність підготовки майбутніх вихователів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в дошкільному навчальному закладі. Розкрито сутність та напрями професійної підготовки студентів до здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: діти дошкільного віку, система фізичного виховання, фізкультурно-оздоровча діяльність, принцип гуманістичного підходу, компетентнісний підхід.

Сучасна теорія і практика дошкільної освіти характеризується зміною світоглядних позицій, переосмисленням цінностей, гуманістичною спрямованістю виховання і навчання дітей дошкільного віку.

За визначенням І. Беха, особистісно орієнтоване виховання, що розвивається у постіндустріальному суспільстві, передбачає такі відносини між вихователем і вихованцем, коли вони працюють у єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає надмірному психічному напруженню як результату переживання небезпеки від некоректного вторгнення дорослого у дитячий світ [5, с. 626].

Упровадження в життя особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти, що ґрунтується на ідеї цілісного розвитку особистості (О. Запорожець), має потребу в педагогах, готових забезпечувати такий розвиток дитини.

Сьогодні проблема створення сприятливих умов для особистісного становлення дитини розглядається когортою науковців: І. Бех, Г. Беленька, О. Богініч, А. Богущ, А. Бойко, Л. Волошина, Н. Гавриш, І. Дичківська, О. Кононко, В. Кузьменко, Т. Малярчук, Т. Поніманська, О. Савченко та ін.

На основі аналізу наукових розвідок вчених ми стверджуємося в думці, що «...оновлення дошкільної освіти повинно здійснюватися з позиції збереження її самоцінності як періоду формування фундаментальних основ подальшого розвитку дитини (фізичного, психічного, духовного)» [6, с. 106].

Важливим показником якості дошкільної освіти є стан здоров'я та фізичного розвитку дітей. Оскільки стан здоров'я та фізичний розвиток дитини є фундаментом для особистісного її зростання, а фізична культура – одним із засобів різнобічного розвитку, *мета нашої статті* – визначити особливості підготовки майбутніх вихователів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в сучасному дошкільному закладі.

Завдання нами визначаються наступні:

- розкрити сутність фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку у світлі гуманістичного підходу до організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі;
- визначити основні аспекти професійної підготовки майбутніх вихователів до здійснення фізкультурно-оздоровчої.

Одним із пріоритетних напрямів роботи дошкільного навчального закладу є фізичне виховання дітей дошкільного віку, спрямоване на збереження і зміцнення здоров'я, повноцінний фізичний розвиток, формування у дітей рухової функції, підвищення працездатності, задоволення потреби в рухах, емоціях, позитивному самопочутті, комфорті.

Відрадно, що сучасна концепція фізичного виховання та оздоровлення дітей дошкільного віку, науковим підґрунтям якої є праці відомих науковців (О. Богініч, О. Вавілова, Е. Вільчковський, Л. Волошина, В. Гориневський, Н. Денисенко, Т. Дмитренко, О. Кенеман, Т. Осокіна, Л. Пензулаєва, Е. Покровський, М. Рунова, Е. Тимофєєва, В. Фролов, Л. Чулицька, В. Шишкіна, Г. Юрко, та ін.) струнка, виважена, загалом досконала. Однак, погіршення стану здоров'я, фізичної підготовленості дітей засвідчують необхідність розробки оздоровчого напрямку фізичного виховання дітей дошкільного віку, концептуальні засади якого визначено у працях Ю. Змановського.

Зрозуміло, що в дошкільному навчальному закладі завдання фізичного виховання та оздоровлення дітей вирішуються під час різноманітних форм роботи з фізичної культури. Однак, слід переглянути певні позиції, що стосуються саме організації фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільному навчальному закладі, а також знань, умінь, навичок, необхідних вихователям для вирішення завдань фізичного виховання та підвищення потенціалу здоров'я дітей.

У коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні зазначено, що цілісний розвиток дитини як особистості, в першу чергу, завбачає турботу про здоров'я. «Переважає більшість дошкільнят зазнає дефіциту руху, недостатньо загартована, характеризується низькою витривалістю. У надзвичайно відповідальний період для становлення організму, психіки, особистості життя дітей проходить в ускладнених умовах», – читаємо у документі [6, с. 17].

У контексті вищесказаного слід зауважити, що раннє навчання дітей (відвідування різних гуртків), інтенсивна підготовка до школи не завжди забезпечують успіх у подальшому навчанні, а, як правило, сприяють погіршенню здоров'я.

Тому під цим кутом зору маємо розглядати систему фізичного виховання та оздоровлення дітей, як сукупність організаційних форм роботи, спрямованих на забезпечення рухової компетентності, з однієї сторони, а з іншої – формування активної життєвої позиції, прилученню до основних людських цінностей (здоров'я, життя, добра, любові тощо).

Аналізуючи стан сучасної системи фізичного виховання дітей дошкільного віку, дозволимо собі зробити наголос: удосконалення чи зміни потребують не самі організаційні форми фізкультурно-оздоровчої роботи чи структура кожної з них. У світлі сказаного стає зрозумілим, що мають змінитися позиції вихователя щодо створення умов для виховання особистості дитини засобами фізичної культури. Мова йде про підбір належних форм, засобів, прийомів, доцільне використання оздоровчих технологій, обов'язкове створення психологічного комфорту з урахуванням режиму дня, пори року, розташування дошкільного закладу, предметно-розвивального середовища, індивідуальних можливостей дітей, їх інтересів, досвіду, запитів батьків, напрямку роботи усього дошкільного закладу. створення умов для активності, самостійності дитини, підбір таких рухливих ігор та фізичних вправ, що забезпечать виявлення її потенційних можливостей, індивідуальних здібностей через ігрові дії та рухи.

Не меншою мірою у цьому зв'язку постає і проблема підготовки вихователів до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Цілком закономірно, що у висвітленні цього питання існує багато проблем – і теоретико-методологічних, і практичних. Фундаментальна, системоутворююча роль у процесі фахової підготовки належить

готовності майбутніх вихователів до вирішення завдань фізкультурно-оздоровчого напрямку, адже здоров'я та фізичний стан дитини є першоосновою її розвитку [2, с. 241].

Мається на увазі, у першу чергу, наукове розв'язання проблеми підготовки фахівців. Зокрема: впровадження в навчально-виховний процес підготовки студентів гуманістичного підходу та необхідність в розвитку особистісного і професійного аспектів компетентності у фізкультурно-оздоровчій діяльності. З цього приводу Л. Волошина зауважує, що компетентність є і метою, і результатом освітнього процесу та виділяє її компоненти.

1. *Когнітивний компонент*: знання сутності здоров'я дітей, основних засобів і прийомів оздоровлення, принципів, форм фізкультурно-оздоровчої діяльності, факторів, що негативно впливають на здоров'я дітей.
2. *Діяльнісний компонент*: уміння діагностувати, аналізувати, прогнозувати рівень фізичного розвитку та фізичної підготовленості дітей і на основі цього визначати цілі і завдання фізкультурно-оздоровчої діяльності, оцінювати ефективність фізкультурно-оздоровчих заходів, володіння оздоровчими технологіями. Важливим у діяльнісному підході є активна позиція вихователя, уміння ставити мету фізкультурно-оздоровчої діяльності та відповідати за неї.
3. *Аксіологічний компонент*: ціннісні орієнтації та переконання щодо важливості організації фізичного виховання та оздоровлення дошкільників в умовах дошкільного закладу та вдома, наявність потреби займатися фізичною культурою, відповідальність за власне здоров'я та здоров'я інших.
4. *Рефлексивний компонент*: уміння бачити перспективу своєї діяльності, аналізувати цю діяльність, здатність до синтезу та узагальнення досвіду здоров'язбереження, готовність до позитивної взаємодії і співпраці [4, с. 109-110].

Вищезазначене дає підстави зробити наголос на тому, що вихователь є суб'єктом фізкультурно-оздоровчої діяльності, отже і носієм цінностей, способів дій, учинкових реакцій (виявлення почуттів, емоцій, оцінних суджень), здатним до вироблення цілей та засобів для їх досягнення. З огляду на це, очевидно: слушно буде працювати над удосконаленням системи фізичного виховання дошкільників, удосконалюючи, в першу чергу, себе, переосмислювати свої погляди удосконалювати професійну спрямованість у проведенні різноманітних фізкультурно-оздоровчих заходів. Знайомитися з науковими дослідженнями, передовим педагогічним досвідом у галузі фізичного виховання та оздоровлення дітей, вивчати і аналізувати їх та добирати важливе, чим можна скористатися у своїй роботі з дітьми у галузі фізичного виховання.

Активність педагога, зауважує О. Кононко, – це не стільки процес оволодіння різноманітними технологіями, скільки творчий пошук конкретних дій в конкретній ситуації по відношенню до конкретного вихованця. Вихователь має право вільно обирати форми і методи виховання і навчання, виявляти гнучкість, динамізм, здатність до самовдосконалення. Він спирається у своїй діяльності на принципи багатоманітності, альтернативності, плюралізму, комплексності [6, с. 19].

Не забувати, що в основі професійної компетентності лежать знання, мотиви, відповідальність, що дають можливість оцінювати наявність оптимальних умов для здійснення фізичного виховання та оздоровлення дітей.

Готовність майбутніх педагогів до активної діяльності у галузі фізичного виховання та оздоровлення дітей неабиякою мірою визначається тим теоретичним і практичним досвідом, що склався на основі спеціального навчання у вищому навчальному педагогічному закладі та в результаті життєдіяльності.

Системою знань, умінь та навичок щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільному навчальному закладі студенти повинні оволодіти під час вивчення курсів «Теорія і методика фізичного виховання і розвитку дітей дошкільного

віку» (ОКР «бакалавр»), «Оздоровчі технології та діагностичні методики фізичного розвитку дітей» (ОКР «спеціаліст») та проходження педагогічної практики різних видів.

Цілком закономірно, що готовність до педагогічної діяльності – підсумок професійного навчання і самоосвіти, виховання і самовиховання. В основі готовності лежать професійні знання особистості майбутнього фахівця. Міцні та глибокі знання, сформовані уміння з вищезначених дисциплін сприятимуть його професійному зростанню. В першу чергу, майбутній вихователь сам повинен навчитися виконувати різноманітні фізичні вправи, опанувати елементи техніки основних рухів, уміти здійснювати показ та педагогічний супровід фізичних вправ.

Та проблема не вичерпується тільки означеним аспектом. Професійне навчання у ВНЗ повинно бути спрямоване на те, щоб сформовані практичні уміння та навички майбутній спеціаліст міг застосовувати в конкретній ситуації по відношенню до конкретної дитини. Оскільки важливо не просто мати певний запас знань та умінь щодо навчання дітей рухів чи певних способів оздоровлення, а розуміти конкретну ситуацію, що виникає на кожному занятті з фізкультури, під час ранкової гімнастики, фізкультурної розваги та реагувати на неї, відповідно використовуючи уміння щодо навчання руху, гри, активізації дитини, надання їй шансу для виявлення самостійності, залучення до спільної рухової діяльності, регулюючи фізичне, емоційне та психічне навантаження, урахування можливостей дітей, їх попереднього рухового досвіду тощо. Адже заняття з фізичної культури передбачає не тільки показ, пояснення та багаторазове повторення дітьми вправ, а й вирішує завдання збереження здоров'я, створення позитивного емоційного настрою; це радість від рухів та спільної діяльності. Під час проведення різноманітних організаційних форм з фізичного виховання відбувається вплив на особистість дитини засобами фізичної культури. У центрі уваги педагога має знаходитися дитина з її потребами, інтересами, здібностями, потенційними руховими можливостями.

З цього приводу О. Богініч зазначає: «У процесі організації рухової діяльності віра в дитину, її можливості, перспективи прогресивних досягнень мають складати основу взаємовідносин. Оцінка рівня рухової підготовленості має базуватися не лише на кількісних та якісних показниках, а й на індивідуальних можливостях кожної дитини, врахуванні зусиль, які дитина прикладає для досягнення певного результату» [1, с. 16].

Відповідно до сучасних тенденцій оновлення освіти, навчально-виховний процес підпорядкований принципу гуманістичного підходу, що враховує індивідуально-диференційований підхід під час організації фізичного виховання в дошкільному закладі. Неоднакові рухові можливості дітей вимагають індивідуально-диференційованого підходу до них, що полягає у розробці різних рухових завдань для дітей з різними потенційними можливостями.

Варто зазначити, що ефективність педагогічної діяльності у сфері фізичного розвитку та оздоровлення дітей залежить від конкретно сформульованих педагогічних завдань, чіткого уявлення та розуміння вихователем способів і прийомів їх вирішення, прогнозування кінцевого результату фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Майбутні фахівці мають чітко усвідомити, що досягнення мети – формування цілісної, здорової особистості дитини передбачає постійне та систематичне вирішення конкретних завдань під час проведення різноманітних форм роботи з фізичного виховання відповідно до програми.

Таким чином, проблема формування у майбутніх педагогів усвідомлення себе як професіонала, здатного здійснювати педагогічну діяльність у галузі фізичного виховання дітей дошкільного віку є актуальною та потребує виваженого розв'язання у контексті оновлення та зміни освітньо-виховного процесу сучасного дошкільного навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Богініч О. Огляд сучасних тенденцій та переосмислення цінностей у сфері фізичного розвитку дитини дошкільного віку : [Особливості освіти дітей шестирічного віку: проблеми, пошуки, досвід, знахідки]: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2004. – С. 15-17.
2. Богініч О. Закономірності фахової підготовки майбутніх вихователів: методичне вираження: [Сучасне дошкілля: реалії та перспективи]: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова / Укл. І.І. Загарницька, Г.В. Беленька, А.В. Карнаухова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – С. 241-244.
3. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : [навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. та доп.] / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 428 с.
4. Волошина Л. На месте преподавателя я бы... / Людмила Волошина // Дошк. воспитание. – 2010. – № 6. – С. 106-113.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / [головний ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: [Наук.-метод. посіб.] / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.

In the article there is actuality of preparation the future educators to organize the athletic-health activiti in preschool establishment. There are exposed the essence and directions of professional preporation of students to realization the athletic-health work with of children of preschool age.

Key words: children of preschool age, system of physical education, principle of humanization, approach of competence.

УДК 373.2.091.33-027.22:796

Довбня С. О.

ГРА ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті подано матеріали щодо історико-педагогічного досвіду у контексті тлумачення поняття «гра»; проаналізовані погляди вчених на гру та її значення для формування дитячої особистості; визначена «ігрова діяльність», як провідна для дітей дошкільного віку.

Ключові слова: гра, ігрова діяльність, діти дошкільного віку.

Показовим щодо вивчення історико-педагогічного досвіду ігрової діяльності у теорію та практику дошкільної освіти є період, що охоплює другу половину ХХ століття – початок ХХ століття (1959-2005 рр.). Цей період характеризується створенням першої програми навчання й виховання дітей дошкільного віку з виділенням ігрової діяльності в окремий розділ та започаткуванням наукових розробок щодо методики керівництва нею. Такі новації демонструють розуміння значимості ігрової діяльності для формування особистості дітей дошкільного віку.

Викладене дає підставу визначити проблему вивчення історичного досвіду програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні другої половини ХХ – початку ХХІ століття як актуальну перспективу в педагогічному аспекті, що має не лише теоретичне значення, а й практичну цінність щодо реформування базисної ланки освітньої системи у сучасних умовах. Водночас аналіз наукової літератури засвідчує, що до цього часу не було здійснено цілісне

історико-педагогічне дослідження, яке на основі ретельного вивчення фактичного історико-педагогічного досвіду з'ясувало б тенденції і закономірності програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку у зазначений період і визначило б його роль у теорії та практиці сучасної дошкільної освіти.

Враховуючи недостатнє теоретичне висвітлення означеної проблеми в історично-педагогічному аспекті та її значущість для теорії і практики сучасної української дошкільної освіти, нами задекларована тема дослідження.

Мета полягає в розкритті процесу накопичення досвіду програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні у період другої половини ХХ – початку ХХІ століття, здійсненому крізь призму актуальних питань сучасного розвитку дошкільної освіти і педагогічної практики.

Відповідно до мети визначено наступні завдання:

- виявити і теоретично обґрунтувати основні психолого-педагогічні погляди, що вплинули на теорію та практику ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку в Україні у період другої половини ХХ – початку ХХІ століття;
- охарактеризувати філософське, культурологічне, психологічне, педагогічне тлумачення термінів з проблеми дослідження.

На наш погляд, до списку ключових термінів та понять дисертаційного дослідження можна включити наступні: досвід, програмно-методичне забезпечення, гра, ігрова діяльність, діти дошкільного віку, дошкільний навчальний заклад.

Принципово важливою в аспекті вирішення проблеми дослідження є гра як один з найперших феноменів культури в історичному та в індивідуальному становленні людини і людства.

У «Енциклопедії освіти» гра розглядається як вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства [4, с. 139-140].

«Великий енциклопедичний словник» пояснює гру як «... вид непродуктивної діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому процесі. В історії людського суспільства гра переплітається з магією, культовим поведінкою. Має важливе значення у вихованні, навчанні, розвитку дітей як засіб психологічної підготовки до майбутніх життєвих ситуацій ... » [1, с. 434].

Глибокому аналізу піддає гру «Нова філософська енциклопедія»: «... гра - одна з головних форм естетичної діяльності, тобто неутілітарної, що здійснюється заради неї самої і доставляє, як правило, її учасникам і глядачам естетичну насолоду, задоволення, радість. Принципово непродуктивний і позараціональний характер гри справдавна пов'язав її з сакральними й культовими діями, з мистецтвом, наділив таємничими, магічними сенсами. З давнини гра використовувалася також як ефективного тренінгу для мисливців, воїнів, спортсменів, у навчанні та вихованні дітей» [7, с. 67]. Тут же згадується про «теорії ігор» – одному з розділів сучасної математики, що вивчає і розробляє моделі прийняття оптимальних рішень в складних ситуаціях в самих різних областях людської діяльності, а також зазначено, що систематичного наукового вивчення в антропології, психології, культурології, філософії феномен гри зазнав тільки з кінця ХІХ століття.

Досліджуючи суть даного поняття з точки зору спрямованості та змістовної функції, словник «Психологія» формулює її наступним чином: «... гра – форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури.

На перший погляд, гра – слово однозначне, проте вже одне тільки різноманіття енциклопедичних визначень звертає на себе увагу і вимагає ретельного аналізу

цього феномена для подальшого формулювання його ролі у педагогічному процесі, культурної практики і життєдіяльності людини.

Оскільки однією з умов успішного розвитку суспільства є осмислення і засвоєння молодим поколінням попереднього досвіду, гра, будучи своєрідною формою відображення дійсності, супроводжуючи людей із самого раннього дитинства, може служити важливим засобом як розвитку, виховання, так і навчання, передачі накопичених життєвих знань.

Гра, яка визначається в науковій літературі як феномен існування, стоїть в одному ряду з трудовою життєдіяльністю і з навчанням як особливе явище людського буття, вкрай необхідне не тільки для розвитку дітей і дорослих, гра стала серйозною проблемою, спеціально досліджуваною в психології та педагогіці.

Починаючи з раннього дитинства та супроводжуючи людину до глибокої старості, гра торкається усіх сфер людського життя, природним чином включаючись у створення і удосконалення особистості як процес розвитку, знайомства, пізнання й відображення дійсності. Все це вимагає визначення її справжньої сутності, структури, функцій, завдань і цілей.

З'ясуванню суті гри і точного сенсу цього слова, як і самого поняття, прихованого за ним, відведено значне місце у спеціальній літературі. Складність питання, розмаїття думок є наслідком того, що, по суті, немає такої дії людини, яка не розглядалася б у термінах гри. Практично всі рівні буття суспільства і людини супроводжуються грою, її логікою і філософією. Гра стає і формою проведення дозвілля, і інститутом творчості, служить самореалізації особистості і спілкуванню, є показником цивілізаційного та культурного розвитку. При цьому надзвичайно важливим залишається вирішення питання про те, що, як і чому описується або називається грою і яке це має значення для людини, особистості, що бере участь в освітньому процесі.

Так історично склалося, що першість у розробці філософсько-психологічної теорії ігрової діяльності належить зарубіжним ученим. Аналіз теоретичних джерел зумовив висновок про те, що необхідною умовою нормального розвитку і формування особистості дитини дошкільного віку, її потребою є гра. Інтерес до феномену гри підтверджується тим, що теорія гри розглядається з різних позицій: у філософії гру розглядали як феномен культури (Й. Хейзінг); як спосіб комунікації (Е. Берн); як спосіб естетизації, і тим самим «олюднення» людини (Ф. Шеллінг); як математичний алгоритм, логічний механізм (Л. Керролл) тощо. Дослідження теорій гри зумовило їх розподіл наступним чином: зокрема, культурологічна теорія гри (Е. Фінком, Р. Кайна); комунікативна теорія гри (Ю. Габермаса); математична теорія гри (Н. Джос, О. Моргенштерн); психоаналітична теорія гри (З. Фройд, К. Хорні); педагогічна теорія гри (Л. Артемова, Г. Григоренко, Н. Кудикіна, Н. Короткова, К. Щербакова, Н. Гавриш та ін.).

І. Кант вважав, що подвійність реальності, необхідність балансування між свідомістю, штучності конфлікту і сьогочасною вірою в реальність ріднить гру з мистецтвом [5, с. 305].

Ф. Шиллер присвятив суті гри піднесені, сповнені справжньої поезії рядки: «Людина грає тільки тоді, коли він у повному значенні слова людина, і він буває цілком людиною лише тоді, коли грає». У «Листах про естетичне виховання людства» (1794-1795) Ф. Шиллер стверджував, що вимагається сприйняти естетичне виховання, розвиваючи в собі інстинктивну потребу в грі. Людина була створена не для того, щоб придушувати, а для того, щоб втілювати своє чуттєве начало у грі, вона (гра) служить «сходами, піднімаючись по яких, людина знаходить подібність Божу» [16; с. 48].

Досліджуючи гру, Х-Г. Гадамер прийшов до висновку, що гра не представляється серйозною ситуацією для скрипаля. «Те, що представляє тільки гру, несерйозно. ... Важливіше те, що в грі закладена її власна серйозність. ... Сам гравець знає, що гра – це тільки гра, і вона відбувається у світі, що визначається серйозністю мети» [2, с. 145].

Суб'єкт гри, згідно з Х-Г. Гадамер, не гравець, а власне гра, що досягає через нього свого втілення. Кордон власної активності й активності по відношенню до нього – істотний компонент гри, і проходить вона через свідомість. У трактуванні Х-Г. Гадамера, гра характеризується відсутністю зусиль з боку гравця, об'єктивністю пізнання.

На переконання іспанського філософа Х. Ортега, життя видатних людей зосереджене у сфері ігрової діяльності. На думку вченого, гра протиставляється буденності, утилітаризму і вульгарності людського буття, надаючи нові відтінки: від трагічного до спортивно-святкового почуття життя.

У ХХ столітті, проводячи докладне дослідження вербального позначення гри у світових мовах (японській, латинській, арабській, івриті, німецькій тощо), Й. Хейзінг, голландський філософ, історик, соціолог і культуролог, зазначав, що в деяких мовах (грецькій, китайській, санскрит) такого слова, як «гра» немає, а є різні слова для позначення ігор дітей, наприклад, змагальні ігри, ігри-вистави, азартні ігри, розумні (інтелектуальні) тощо. У відомому дослідженні «*Nomo ludens*» («Людина грає», 1938) Й. Хейзінг висуває і захищає положення про ігровий характер культури. Його концепція кидає виклик загальновідомому поняттю про працю як культурологічному чиннику історії. Й. Хейзінг вважав, що гру не можна заперечувати як майже будь-яку абстракцію: право, красу, істину, добро, дух, Бога. У ній немає місця несерйозності, сміхові або чомусь комічному.

Вивчення педагогічної спадщини показало, що в основі педагогічних поглядів Я. Коменського, гра розглядається як необхідна для дитини форма діяльності. Він наголошував, щоб батьки не заважали дитячим іграм, але і самі брали в них участь, спрямовуючи їх у правильне русло: «Нехай вони (діти) будуть тими мурахами, які завжди зайняті: щонебудь катають, носять, складають, перекладають; потрібно тільки допомагати дітям, щоб все, що проходить, проходило розумно».

На думку Ф. Фребеля, гра є ядром педагогіки. Своє ставлення до гри Ф. Фребель відтворив у спеціально створеному комплексі іграшок, які були названі «Дарами».

У педагогічній літературі розуміння гри як відображення дійсності життя вперше було обґрунтовано К. Ушинським. Оточуюча обстановка, говорить він, має значний вплив на гру, «вона дає для неї матеріал набагато різноманітніший і кращий того, який пропонує іграшковий магазин [13, с. 439].

А. Макаренко вважав, що гра – свідомо діяльність, а радість гри – «радість творця», «радість перемоги» [6].

Далі на напрацьованому ними теоретичному матеріалі активно розгорнулися дослідження вітчизняних учених – І. Сікорського, Л. Виготського, О. Запорожця, В. Зеньківського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, Б. Ананьєва, Є. Аркіна, П. Блонського, П. Чамати та ін. Вони збагатили психологічну теорію ігрової діяльності дітей розумінням її соціальної сутності і культурно-історичного походження.

Сучасні українські науковці (Л. Артемова, Г. Григоренко, Н. Кудикіна, Н. Короткова, К. Щербакова, Н. Гавриш та ін.) досліджують формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку у грі, розвиток моральних стосунків у творчих іграх тощо. За їхніми твердженнями, гра містить більші можливості для формування особистості дошкільників, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки мотиви її мають велику спонукальну силу і дітям зрозуміле співвідношення мотиву і мети гри [10].

Поняття “*гра*” розглядається як родове по відношенню до термінологічного словосполучення “*ігрова діяльність*”. Вона є системним, структурно складним утворенням.

На початку ХХІ століття Н.Кудикіна, узагальнюючи здобутки попередніх наукових досліджень, наводить визначення ключових понять педагогіки, визначає функції ігрової діяльності, здійснює класифікацію ігор, на основі системно-діяльнісного підходу розробляє структуру ігрової діяльності й провідні підходи щодо методики педагогічного керівництва іграми різних видів.

Таким чином, основні положення дослідження дозволили зазначити, що ігрова діяльність – це динамічна система взаємодії дитини з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається його пізнання, засвоєння культурно-історичного досвіду і формування дитячої особистості. Специфіка ігрової діяльності полягає в тому, що її продуктивність визначається активним функціонуванням уяви дітей і міжособистісного спілкування. *Гра* – це конкретний прояв індивідуальної та колективної ігрової діяльності дитини, яка має конкретно-історичний, багатовидовий, креативний і багатофункціональний характер.

З'ясування тенденцій і закономірностей щодо змін у теоретичному забезпеченні ігрової діяльності дітей дошкільного віку може слугувати методологічною основою модернізації дошкільної освіти, що передбачає вдосконалення їх у відповідності до вимог часу, враховуючи сталість та виправданість класичних положень, водночас збагативши їх новими, прогресивними ідеями.

Список використаних джерел

1. Большой энциклопедический словарь. - М. : Научное издательство «Большая Российская энциклопедия». - Санкт-Петербург : «Норинт», 2001. – С. 568.
2. Гадамер Х.Г. Истина и метод / Х.Г.Гадамер. - М., 1989. – 245 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 218 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В.Г. Кремень. – К : Юрінком Інтер, 2008. – С. 300.
5. Кант И. Основы метафизики нравственности / [Собр. Соч. в 6-ти т. Т.4. Ч.1.] / И. Кант. - М. : Мысль, 1965. - С. 219-305.
6. Макаренко А.С. Игра / Антон Семенович Макаренко. - Соч. М.. 1957, т. IV, - С. 325.
7. Новая философская энциклопедия. Т.2. Т.2. - М.: Мысль, 2001. - С. 67.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - 4-е изд, доп. - М. : Азбуковнике, 1999. - С. 235.
9. Ортега-и-Гассет Х. Размышления о Дон-Кихоте / Х. Ортега-и-Гассет - СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1997. - С. 14.
10. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вузів / Т.І. Поніманська - М. : Академвидав, 2004. - С. 306-308.
11. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г.Ярошевского. - 2-е изд, испр. и доп. - М. : Политиздат, 1990. - С. 127-128.
12. Толковый словарь русского языка: [от ред. Д.Н. Ушакова] / - В 4-х т. Т.2. - М., 2000. - С. 111.
13. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания / Константин Дмитриевич Ушинский. - Собр. Соч. М.-Л., 1950, т. VIII. – С. 480.
14. Хейзинга Й. Homo Ludens / Человек играющий. Статьи по истории культуры / Пер. с нидерландского. - 2-е изд, испр. - М. : Айрис-пресс, 2003. - С. 17.
15. Шацкий С.Т. Избр. пед. соч.: В 2-х т. Т.2. / С.Т. Шацкий - М. : Педагогика, 1980. - С. 200.
16. Шиллер И.-Ф. Статьи по эстетике / И.-Ф. Шиллер. - М.-Л. : Академия. 1935. - С. 48.

The article contains materials about the historical and educational experience in the context of interpretation of the term “game” and analyzes the views of scientists on the game and its significance for the individual child, certain “gaming activity”, as the lead for preschool children.

Key words: game, play activities, preschool children.

УДК 373.2.016:811.111

Онищенко А. С.

ВПЛИВ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті висвітлено погляди науковців на дидактичні ігри та їх класифікацію, визначено структуру і ефективність їх застосування під час вивчення англійської мови, запропоновано ігри, які розвивають інтелект дошкільників.

Ключові слова: дидактична гра, інтелектуальний розвиток, іноземна мова, діти дошкільного віку.

Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” визначає основну мету навчання іноземної мови в дошкільному віці як формування у дитини елементарних навичок спілкування цією мовою. Серед завдань, спрямованих на досягнення мети, виділяють: навчання дитини правильної англійської звуковимови (окремих звуків, слів, фраз і речень), формування певного англомовного лексичного запасу, ознайомлення з простими граматичними конструкціями, переведення лексики із пасивного в активний словниковий запас, вправлення у вживанні знайомих лексичних одиниць у нових комунікативних ситуаціях, вправлення в розумінні англійських фраз і речень, тренування простіших навичок спілкування англійською мовою, ознайомлення дитини з культурою та традиціями англомовних країн [2, с. 9]. Вирішення даних завдань можна забезпечити, організувавши процес вивчення англійської мови у формі ігрової діяльності. Провідним методом виступатиме дидактична гра з розвитку іншомовного мовлення дітей на основі елементарної лексики дитячого спілкування, в якій дії учасників регулюються завданнями та правилами.

Аналіз останніх науково-методичних публікацій свідчить, що навчання за допомогою гри на заняттях з англійської мови у дошкільних закладах з методичного і лігвістичного погляду є важливим і сприяє засвоєнню дітьми іншомовного матеріалу. Вивчення ігрового методу навчання розглянуто у працях Л. С. Виготського, Л. А. Венгера, Т. І. Олійника, Т. М. Шкваріної та інших. Зокрема дидактичну гру як засіб виховання та навчання дітей дошкільного віку досліджували Л. В. Артемова, Є. І. Тихеева, О. І. Сорокіна, О. П. Усова, О. П. Янківська, А. К. Бондаренко. У дидактичній грі розвиток сенсорних здібностей дошкільників відбувається разом із розвитком логічного мислення і вміння виражати думки словами, адже для розв’язання ігрового завдання дитині доводиться знаходити характерні ознаки предметів і явищ, порівнювати, групувати, класифікувати їх, робити висновки, узагальнення.

Метою нашої статті є розгляд дидактичної гри як засобу ефективного засвоєння дітьми дошкільного віку мінімізованого матеріалу іноземної мови та визначення її впливу на інтелектуальний розвиток дошкільників.

Загальновідомо, що гра є провідною діяльністю дитини дошкільного віку, засобом пізнання світу й всебічного розвитку, важливим методом виховання.

Дидактичні ігри – це різновид ігор з правилами, спеціально створеними педагогами. Вони спрямовані на вирішення конкретних завдань у навчанні і вихованні дітей. Основна особливість дидактичних ігор визначена їх назвою: це навчальні ігри. Навчальне завдання втілюється авторами гри у відповідному змісті, реалізується за допомогою ігрових дій, які виконують діти. Дитину зацікавлює у грі не навчальне завдання, що в ній закладене, а можливість виявити активність, виконати ігрові дії, отримати результат, виграти. Однак, якщо учасник гри не оволодіє знаннями,

які визначені навчальним завданням, він не зможе успішно виконати ігрові дії, отримати результат [1, с. 21-22].

Отже, активна участь і перемога в дидактичній грі залежить від того, наскільки дитина оволоділа знаннями і вміннями, які визначені навчальним завданням, і мовленням, що дозволяє виконати завдання. Це спонукає дитину бути уважною, запам'ятовувати, порівнювати, класифікувати, уточнювати свої знання, і, одночасно, навчатись у невимушеній формі.

Найбільш повно дидактичні ігри досліджено і розроблено в дошкільній педагогіці (Л. В. Артемова, Л. А. Венгер, З. А. Михайловська, С. Н. Новосьолова, О. І. Сорокіна, О. П. Усова, О. П. Янківська).

О. П. Усова вважає гру великою знахідкою як навчального засобу. З цього приводу автор зауважує, що “необхідно шукати можливості побудови таких дидактичних ігор, у яких були б добре виражені елементи прямого навчання. Важливо насичувати ігри новими знаннями” [5, с. 35]. Вона відзначала, що дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми дають можливість вихователю піднести рівень сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють навчальну діяльність, вносять до неї елемент цікавості.

Дидактичну гру О. І. Сорокіна розглядає, як форму організації навчання дітей. Вона зауважує: “Своєрідність дидактичної гри, як засобу навчання і виховання, і її відмінність від інших засобів у тому, що вона дає можливість здійснювати навчання у захоплюючій і доступній для дітей формі діяльності” [4, с. 9].

Т. І. Поніманська визначає дидактичну гру як таку, що спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок – сенсорних, інтелектуальних, мнемічних тощо. Дидактична гра як ігровий метод навчання розглядається у двох видах: дидактична гра у власному розумінні слова та гра-заняття. Перший вид ґрунтується на автодидактизмі та самоорганізації дітей. У другому випадку провідна роль належить вихователю, який організовує ігри-заняття, використовуючи різноманітні ігрові прийоми. У дидактичній грі як формі навчання закладено одночасно два завдання: навчальне (пізнавальне) та ігрове (розважальне). Відповідно до цього вихователь водночас навчає дітей і грає разом з ними, а діти, граючись, навчаються. Пізнавальний зміст навчання виражається у певних дидактичних завданнях, що мають на меті, наприклад, сенсорне виховання і мовленнєвий розвиток дітей. Дидактичні завдання ставляться перед дітьми не безпосередньо, як на занятті, а тісно пов'язуються з ігровими завданнями та ігровою дією. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, і засвоєння пізнавального змісту відбувається ненавмисно, у процесі цікавих для дитини ігрових дій (приховування і пошуку, загадування і відгадування, елементів змагання у досягненні ігрового результату тощо). Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання стає не пряма вказівка вихователя і бажання дітей навчитись, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає дітей до розумової активності, як того вимагають умови і правила гри [3, с. 355-356].

Дидактична гра має структуру, що відрізняє її від інших видів діяльності. Основними елементами дидактичної гри, що надають їй форму навчання і гри водночас, є: дидактичні та ігрові завдання, ігровий задум, правила, ігрові дії, результат. Дидактичні завдання гри визначаються метою навчального і виховного впливу з боку вихователя, а ігрове завдання є таким, яке дитина виконує в процесі ігрової діяльності, яке викликає її інтерес, активність, бажання і потребу розв'язати його. Ігрові завдання пов'язані з ігровим задумом, який реалізується через уявлювану ситуацію. Кожна дидактична гра має правила, обумовлені її змістом та ігровим задумом. Вони визначають характер і спосіб дій дитини, організовують і спрямовують

її стосунки з іншими дітьми, дають можливість навчитися керувати своєю поведінкою. Дотримання правил вимагає від дитини певних вольових зусиль, уміння поводитися з іншими дітьми, долати негативні емоції через невдалий результат тощо. Правила, що використовуються у грі, виступають критерієм правильності ігрових дій, їх оцінки. Основу дидактичної гри складають ігрові дії, які дитина виконує. У процесі гри увага дитини спрямована на розгортання ігрової дії, а захопленість ігровою ситуацією дає змогу мимовільно розв'язати дидактичне завдання. Важливим показником засвоєння знань, успіхів дітей у мовленнєво-ігровій діяльності для вихователя є результат гри. Всі компоненти дидактичної гри тісно пов'язані між собою. Відсутність хоча б одного з них робить гру неможливою.

Слід відмітити, що дидактичні ігри будуть ефективними, якщо їх використовувати систематично, послідовно, дотримуючись головного принципу дидактики – від простого до складного. Спочатку необхідно ознайомити дітей з ігровим матеріалом, застосовуючи його в повсякденній індивідуальній та груповій роботі, підготовчих вправах, а згодом і під час занять. Також слід заохочувати дітей до самостійного використання знайомих ігор у вільний час, адже це дає їм можливість закріпити вже набуті навички, шукати нові можливості перемогти та пограти з різними партнерами.

У методиці дошкільної освіти мають місце різні підходи до класифікації дидактичних ігор. Їх класифікують за різними критеріями:

- за навчальним змістом (Л. В. Артемова, О. І. Сорокіна, О. П. Усова);
- за пізнавальною діяльністю (Л. А. Венгер, С. П. Новосолова);
- за ігровим задумом, завданнями й ігровими діями (Д. Б. Ельконін, А. І. Матусик, О. П. Янківська та ін.);
- за взаємовідносинами дітей і вихователя (Р. Й. Жуковська, Д. В. Менджерницька) [1, с. 39].

Поширеною є класифікація дидактичних ігор за характером матеріалу, згідно з якою виокремлюють ігри з предметами, настільно-друковані та словесні ігри. У іграх з предметами використовують дидактичні іграшки (мозаїку, кубики), реальні предмети, різноманітний природний матеріал. Під час таких ігор діти ознайомлюються з їх властивостями та ознаками, порівнюють, класифікують їх. Поступово їхня ігрова діяльність ускладнюється, вони починають вирізняти, об'єднувати предмети за однією ознакою (кольором, формою, призначенням), що сприяє розвитку логічного мислення.

Настільно-друковані ігри передбачають дії не з предметами, а з їх зображеннями. Найчастіше вони зорієнтовані на розв'язання таких ігрових завдань: добір картинок за схожістю, складання цілого з частин тощо. Завдяки таким діям діти уточнюють свої уявлення, систематизують знання про навколишній світ, розвивають розумові процеси та операції, просторові орієнтації, кмітливість, увагу, формують організаторські вміння.

Словесні ігри є найскладнішими, оскільки змушують дітей оперувати уявленнями, мислити про речі, з якими на той час вони не діють, використовувати набуті знання у нових ситуаціях і зв'язках. Зокрема у старшому дошкільному віці словесні ігри розвивають самостійність мислення, активізують розумову діяльність дітей [3, с. 360-361]. У словесних іграх реалізується важливий методологічний принцип єдності мови, мислення і мовлення. Крім розумових завдань, у словесних іграх вирішуються такі мовленнєві завдання, як виховання звукової культури мовлення, формування граматичної правильності мовлення, збагачення, уточнення і активізація словника дітей, розвиток зв'язного мовлення. За допомогою словесних ігор у дітей виховується бажання займатися розумовою працею. У грі сам процес мислення протікає активніше, труднощі розумової праці дитина долає легше, не помічаючи, що її навчають [1, с. 45-46].

Приведемо ще приклад класифікації дидактичних ігор за кількісним складом учасників. Вони можуть виконуватися фронтально колективом дітей, підгрупами, парами чи індивідуально. На заняттях введення програмного матеріалу та тренування переважають фронтальні ігри, на етапах практичного застосування сформованих умінь і навичок – виконання завдань у складі підгруп чи парами.

В методиці викладання іноземної мови дітям дошкільного віку дидактичні ігри поділяють на такі групи:

- мовні (фонетичні, лексичні, граматичні);
- мовленнєві (розвиток аудіювання, говоріння);
- комунікативні (формування навичок спілкування) [7, с. 27].

Розглянемо приклади дидактичних ігор, які педагог може використовувати у процесі вивчення дітьми дошкільного віку англійської мови.

Упродовж всього періоду навчання на кожному занятті значна увага приділяється формуванню в дітей навичок іноземної вимови. Фонетичні ігри покликані замінити багаторазову довільну імітацію вимови звуків. Вивчення вимови, фонетична зарядка мають бути компонентом, складовою частиною ігрової діяльності дітей за участі казкових героїв – містера Язичка, Клоуна та інших.

Реалізація практичної мети навчання іноземної мови вимагає засвоєння базової лексики дитячого спілкування і формування навичок її використання. Вивчення елементарного лексичного мінімуму здійснюється шляхом засвоєння дітьми лексико-граматичних структур. Для цього використовуються різноманітні лексичні та лексико-граматичні ігри: “Чарівна торбинка”, “Покажи”, “Що зникло?”, “Хто це?”, “Відгадай”, “Якого кольору?”, “Одягни ляльку” [7, с. 27].

Наприклад, гра “Хто прийшов?”

Одна дитина виходить за двері і стукає: “Nock!” (3 рази). Діти відповідають: “Come in!”

Дитина: “Good morning!”

Діти вітаються і запитують: “What is your name? (Who are you? How old are you?)”. Дитина відповідає [6, с. 73].

З метою формування та розвитку елементарних навичок аудіювання та говоріння проводять ігри: “У магазині”, “У кафе”, “Телефон”, “У цирку”, “Ми подорожуємо”, “У лікаря”, “Приймаємо гостей” тощо.

При доборі ігор педагогу необхідно: враховувати вікові та психологічні особливості дітей; організовувати педагогічне керівництво та спостерігати за грою, не допускати конфліктних ситуацій; використовувати велику кількість яскравої наочності, реквізиту; враховувати підготовленість дітей до гри в мовному плані.

Приведемо добірку ігор, які, на нашу думку, дозволяють дитині не лише оволодіти лексикою та граматикою іноземної мови, а й розвивають її інтелект.

Пропонуємо словесну дидактичну гру “Forest. Lake. Flower bed.” (“Ліс. Озеро. Клумба.”)

Мета: повторити назви тварин, дерев, квітів, риб, рахунку до 10.

Хід гри.

Креслять коло такого розміру, щоб у ньому помістилися всі гравці, і ще три кола на рівній відстані від першого. У велике коло стають всі учасники гри, а решта кіл отримує назви “Forest”, “Lake” та “Flower bed”.

Ведучий називає дерево або тварину, яких можна зустріти в лісі, риб та інших мешканців озера або квіти. Рахує до задалегідь визначеного числа, наприклад, до 10. Усі біжать і стають у те коло, що, на їхню думку, відповідає місцевості, де можна побачити дану тварину, дерево або квітку. Усі, хто добіг до потрібного кола, отримують бал, потім вертаються у велике коло, і все починається спочатку. Перемагає той, у кого більше балів. Називаються відомі слова, наприклад: fir-tree, fish, frog, tulip, bear, maple tree.

Для засвоєння кольорів та розвитку логічного мислення можна використовувати гру “Find the house” (“Знайди будинок”).

Мета: спонукати дитину за вказівками вихователя на іноземній мові віднайти потрібний малюнок.

Хід гри:

Дітям вивіщується п'ять малюнків із зображенням будиночків з різною кількістю вікон, різним забарвленням стін та дверей. В одному з них мешкає білочка. Педагог дає опис будинка: “There are two windows”. Діти відшукують будинки з двома віконечками. Далі ведучий каже: “The walls are yellow”, а діти з тих будинків, що залишились, шукають ті, які мають стіни жовтого кольору. На завершення дається опис: “The door is not blue”. Діти знаходять, у якому будинку мешкає білочка, відкривають двері і запрошують її до себе на заняття.

Наступна гра “Among the clouds” (“Серед хмаринок”) є настільно-друкованою і потребує уточнення знань дітей про погоду, одяг й речі, які необхідні під час певних погодних умов. Грати можуть 5-6 дітей. Для гри необхідні фішки за кількістю учасників; кубик; “чарівний термометр” з різними видами погоди. На ігровому полі розміщені хмаринки, у яких зображені одяг і різні речі. Гравці підкидають кубик та ходять стільки разів, яка цифра випала на кубуку, по хмаринках у будь-якому напрямку, який вказують стрілочки. Якщо гравець потрапив на червону хмара – погода змінилась і яка вона зараз – підкаже “чарівний термометр”. Для цього слід ще раз кинути кубик. Цифра на кубуку вказує номер вікна “чарівного термометра”, яке потрібно відкрити. “Подивившись” у вікно, гравець визнає, яка стала погода, і мусить підготуватися, тобто рухатись тільки у напрямку хмари, на якій зображений необхідний йому предмет. Гравець зможе продовжувати шлях до будиночка, якщо попаде на потрібну річ. Виграє той, хто першим “потрапить” у будиночок. Погоду, яка змінюється, одяг і речі, які попадаються дитині, вона мусить назвати англійською мовою.

Подібні настільно-друковані ігри є різновидом дидактичних. Вони приносять дошкільникам задоволення, прагнення виграти в суперника, й непомітно активуються в словнику дитини іншомовні слова, потрібні для вирішення ігрового задуму.

Дидактична гра “Shop” (“Магазин”) дає дітям можливість класифікувати і узагальнювати, що розвиває їхнє мислення, увагу, спостережливість.

Мета: вдосконалювати уявлення дітей про способи класифікації предметів за типовими ознаками, вживати назви предметів англійською мовою.

Обладнання: великі картки із символічним позначенням магазину (булочної, гастроному, взуттєвого тощо), на яких можуть бути зображені полиці для іграшок, посуду, вішалки для одягу, контейнери для овочів, фруктів тощо; маленькі картинки із зображенням відповідних товарів.

Хід гри:

На кожному столі велика картка, що зображує певний магазин. Ведучий розповідає, що хтось переплутав усі товари, і просить дітей допомогти розібратися і завезти товар в потрібний магазин. Демонструються маленькі картки. Діти, які правильно назвали товар і відповідний магазин, одержують картки і поступово заповнюють полиці свого магазину.

Отже, аналіз сучасного стану теорії і методики навчання іноземної мови в дошкільних навчальних закладах дозволяє стверджувати обґрунтованість, позитивний вплив організованої дидактичної гри на інтелектуальний розвиток дитини. Вона сприяє розширенню та уточненню знань дітей з різних розділів програми та сприяє розумовому розвитку, навчаючи диференціювати, узагальнювати окремі поняття, сприяє розвитку спостережливості, кмітливості, активному мисленню. Своєрідність дидактичної гри на заняттях з англійської мови полягає в тому, що вона дає

можливість педагогу здійснювати: навчання фонетичної, лексичної, граматичної сторони іноземної мови; вправлення комунікативних навичок; розвиток інтелекту; формування цінних рис особистості і взаємин дітей у доступній і привабливій для них ігровій формі. Діти залюбки виконують ігрові дії, дотримуються правил, досягають бажаного виграшу чи результату, не помічаючи наскільки збагачуються їхні знання з визначеного педагогом розділу програми. Використання дидактичних ігор під час навчання англійської мови не тільки відповідає психологічним потребам дошкільного віку, а й створює оптимальні умови для формування багатьох процесів, потрібних для розвитку інтелекту дітей.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навч.- метод. посібник. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2008. – 256 с.
2. Віттенберг К. Ю., Білоущенко І. Б. Повний курс англійської мови в ДНЗ (за Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”). 1-й рік навчання. – Х. : Вид. група “Основа”, 2010. – 398 с.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : “Академвидав”, 2004. – 456 с.
4. Сорокіна А. И. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 1982. – 96с.
5. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
6. Шкваріна Т. М. Англійська для дітей дошкільного віку: прог., метод. реком. – К. : Шкільний світ, 2008. – 112 с.
7. Шкваріна Т. М. Сім законів ефективного навчання іноземної мови // Дошкільне виховання. – 2010. – №7. – С. 26-28.

In the article the views of scientists on didactic games and their classification are highlighted, the structure and efficiency of their application during the study of English are determined, games that develop the intellect of preschoolers are proposed.

Key words: didactic games, intellectual development, foreign language, children of preschool age.

УДК: 372.21

Суцєва І. В.

ЕКОЛОГО-ОЗДОРОВЧА РОБОТА В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В статті розглядаються шляхи проведення еколого-оздоровчої роботи у дошкільних закладах, яка передбачає три напрямки: робота з дітьми, вихователями, батьками.

Ключові слова: еколого-оздоровча робота, дошкільнята, здоров'я.

Важкий екологічний стан сьогодення створює велику проблему для здоров'я людей, проблему виживання людини у світі. Під особливо потужний вплив підпадають діти. Полегшити їх становище може еколого-оздоровча система виховання, яка є одним з нових напрямків педагогіки.

Сьогодні у сфері екологічної освіти та виховання залишається актуальною проблема невідповідності екологічних знань учнів їхній поведінці у природі. Під шкільною екологічною освітою ми розуміємо сукупність екологічного навчання і екологічного виховання, результатами яких є формування екологічного мислення школярів [1, 5].

Питанням формування екологічного мислення, світогляду, культури присвячено ряд наукових досліджень філософського, психолого-педагогічного та екологічного

© Суцєва І. В., 2011

спрямування. У працях М.Багера, Е.Гірусова, М.Кисельова, В.Крисаченко, А.Урсул, І.Фролова розкривається ставлення, сутність, етапи формування екологічного світогляду. Науковці П.Бачинський, А.Захлебний, І.Зверев, О.Король, А.Костицька розглядають екологічний світогляд у різних аспектах: через поведінку людини в природному середовищі, систему екологічної освіти, екологічну вихованість, екологічне мислення [1; 2; 3; 6].

У визначенні Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я записано: «Здоров'я – це стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад». Це означає, що фізичний розвиток і рухова активність, як і рівень розвитку психіки, інтелекту, складає два основних компонента здоров'я. Не менш важлива і третя складова – соціальне благополуччя, яке визначається взаємодією індивідууму з колективом і всім, що оточує. Має значення і середовище, в якому живе людина. Воно, в наш час, може призвести до екологічної катастрофи. Зберегти середовище існування можуть тільки люди, тому вчити цьому їх ми повинні з дитячого садка.

Екологія – це наука, яка вивчає взаємовідносини організмів і навколишнього середовища. Для дітей у дитячому садку повинно бути створене сприятливе, оздоровче середовище життя. Вдосконалюється якість медичної допомоги, покращується патронаж немовлят та систематичне спостереження за станом здоров'я і фізичним розвитком дітей. На жаль, суттєвого покращення їхнього здоров'я і фізичного розвитку за останні роки не відмічається. Організм, який росте, особливо потребує м'язової діяльності, тому недостатня рухова активність, яка не компенсується необхідним за обсягом та інтенсивністю навантаженням, призводить до розвитку цілого ряду захворювань.

Діти особливо чутливі до зниженої рухової активності (гіподинамії), до дефектів навколишнього середовища. Зростаючий організм швидко реагує на будь-які зміни, що відбуваються у зовнішньому або внутрішньому середовищі, але особливо яскраво він реагує на рухову активність: призводить до значних порушень функціонального стану і здоров'я у випадку гіпокінезії або, навпаки, сягає найвищого розвитку своїх функцій при правильно організованому тренуючому режимі еколого-оздоровчих занять [4; 7; 8].

Під час дослідів у систему еколого-оздоровчої роботи, яку ми проводили у дитячому садочку, включали наступне:

- ознайомлення з диханням і напрацювання навиків дихальної гімнастики;
- ознайомлення з масажем, навчання дітей самомасажу, точкового масажу.

Велике значення в системі оздоровчої роботи мають різноманітні гімнастики (пальцева, коригуюча), загартування, використання природних факторів профілактика плоскостопості, а також систематичне навчання вдосконалення рухових навиків дошкільнят, розвиток загальної витривалості шляхом тренуючого режиму систематичних фізичних навантажень [4; 8].

В особливу групу задач еколого-оздоровчої роботи слід занести виховання у дітей етичновольових якостей, сприйняття себе як особистості, навчання правилам безпечної поведінки на природі (у лісі, полі, водоймі).

В нашому досліді послідовність і систематичність еколого-оздоровчої роботи дали певні результати. Діти проявляють свідоме ставлення до свого здоров'я, навколишнього середовища. Це результат впливу екологічного виховання, яке здійснюється вихователями в усіх вікових групах за програмою «Юний еколог» і експериментальної еколого-оздоровчої системи, яка реалізується шляхом занять з фізичної культури в спортзалі, регулярних прогулянок, екскурсій і походів на природу.

До еколого-оздоровчої роботи можуть активно залучатися медсестра і лікар, які ведуть дитячий заклад. Їх пошук може бути спрямований на:

- вибір оздоровчої системи харчування дітей вітамінізацію продуктів та ін.;
- створення у дошкільному закладі сприятливого з гігієнічної точки зору, середовища для життя дітей і дорослих, здійснення контролю за дотриманням персоналом дошкільного закладу гігієнічних нормативів стану приміщення;
- профілактику різних захворювань серед дітей і дорослих, пропаганду значущих медичних знань, народних засобів лікування.

Творчий пошук психолога може бути суттєвим доповненням в еколого-оздоровчій роботі дошкільного закладу, якщо він шукає засоби:

- зростання загально психологічної культури педколективу, реалізації системи консультацій з різноманітних питань особистісно-зорієнтованої педагогіки, психології особистості дитини і дорослого;
- створення в закладі сприятливого клімату для роботи дорослих і життя дітей, відкритого, позитивного контакту з сім'єю;
- демонстрації вихователям індивідуального підходу до дітей, розкриття їх здібностей, корекції норм поведінки;
- діагностики рівня екологічної активності дітей, тенденції розвитку екологічної культури вихователів і батьків.

Велике значення в питаннях оздоровлення – екології людини (дитини) – має активна позиція вихователя фізичної культури, а саме:

- веде пошук цікавих форм занять фізичною культурою з дітьми, в яких він не тільки розвиває та зміцнює тіло, але й виховує потребу самостійної рухової активності, бажання самовдосконалюватися;
- розробляє еколого-оздоровчі походи, прогулянки, екскурсії в природу; прищеплює дітям навички туристичної культури, бережного ставлення до природи;
- впроваджує (разом з медперсоналом і вихователями) систему загартовуючих заходів;
- розробляє і впроваджує в життя систему заходів для персоналу дитячого закладу, спрямовану на підвищення їх фізичної культури та оздоровлення.

Надзвичайно важливе значення має позиція вихователя – головної фігури екологічного виховання дітей, свідомий характер його дій і творчий пошук оптимальних умов педагогічного процесу.

Творча активність вихователя може бути направлена на наступне:

- неперервне вдосконалення методів і технологій екологічного виховання дітей;
- постійний пошук і перевірку нових прийомів роботи з дітьми, які разом із класичними методами і формами виховання можуть забезпечити оптимальне використання створеної ситуації;
- створення атмосфери взаємодії, довіри.

У спілкуванні з дітьми вихователь реалізує позитивний погляд на них, виховує засобом схвалення, допомоги і підтримки та ін.

Для виконання задач еколого-оздоровчого направлення в нашому дошкільному закладі робота проводиться одночасно за трьома напрямками: з дітьми, працівниками (вихователями), батьками. Розглянемо спочатку роботу з дорослими.

Людина згасає не від певної хвороби, а від свого способу життя. І говорячи про засоби досягнення загального здоров'я та благополуччя, можна помилятися, якщо не підкреслити значення такого важливого компонента, як духовне здоров'я. Здоров'я фізичне і духовне в руках кожного з нас!

Виховуючи дітей, ми самі повинні намагатися бути здоровими, тому що не характер хвороби визначає повноту життя людини, а ті «залишки» здоров'я, за рахунок яких вона працює, насолоджується природою, кохає, виховує дітей. Саме механізми здоров'я зміцнюються оздоровчим тренуванням.

Деякі вихователі і педагоги не мають особливого бажання займатися бігом, ритмічною або атлетичною гімнастикою, або взагалі ніколи не займаються оздоровчим фізичним тренуванням.

Тому одна з еколого-оздоровчих задач дошкільного закладу – підвищення кваліфікації педагогів, рівня їх майстерності не тільки теоретично (на семінарах і консультаціях), але й практично, заохочуючи їх до здорового способу життя. Практичні заняття наглядно дають зрозуміти, що неважливо, в якому віці людина починає займатися – в будь-який випадку її фізичний стан покращується.

Загальне, широке поняття «фізична культура» доповнено таким конкретним переліком заходів природної дії на організм, як:

- рухова і розумова активність;
- систематичне загартування;
- нормалізація дихання;
- правильне харчування;
- позитивний психічний настрій.

Вся робота і програма занять, семінарів, консультацій «клубу здоров'я» з працівниками закладу побудована на основі приведеної формули фізичної культури.

За період роботи спостерігалися цікаві перетворення здоров'я і самопочуття багатьох співробітників. Вони почали розуміти користь особистого вкладу у власне оздоровлення.

Наприклад, М.Крецька (вихователь): «Після важкого напруженого дня я ходжу на практичні заняття в «Клуб здоров'я». А після занять відчуваю полегшення, ніби і не було втоми. Покращується самопочуття і настрої».

Н.Іванова (вихователь): «На заняття ходжу із задоволенням. Зрозуміла, що фізична культура – це фізичне і духовне здоров'я».

В.Кушнір (вихователь): «Я почала легко просинатися ранками. Зробивши ранкову зарядку за комплексом, відчуваю приплив бадьорості і гарного настрою. Перестала боліти спина».

Знання, набуті на заняттях, вихователі передають дітям і батькам.

Не менш важливий напрямок – це робота з батьками. Наш досвід показує, що індивідуальні бесіди, консультації, практичний показ заходів профілактики респіраторних захворювань, плоскостопості, загартування, самомасажу дають певні результати. Робота проводиться по-різному: на загальних та групових батьківських зборах, у бесідах з батьками та ін.. Індивідуальна робота з сім'єю проводиться через вихователів, або самих дітей. Головним в цій роботі є виховання здорових дітей. Тому на початку кожного навчального року разом з медсестрою визначаються групи дітей з відхиленням у фізичному розвитку. Наприклад, у 2008-2009 рр.:

- 25 дітей – плосковаті стопи;
- 6 – клишоногість;
- 11 – порушення постави.

Додаткові заняття, контроль самопочуття, лікувальні устілки-супінатори, масаж – ця робота проводилася протягом всього навчального року. Чергова диспансеризація показала, що завдяки нашим систематичним заняттям з дітьми, відбулося значне покращення їх фізичного стану. Для закріплення досягнень, безумовно, недостатньо занять тільки у дитячому садку, тому кожний понеділок для батьків проводяться консультації, а два рази в рік доповідаються результати контрольних перевірок. До оцінки фізичного розвитку кожної дитини здійснюється індивідуальний підхід.

Такі цілеспрямовані заняття з батьками і дітьми дають свій позитивний результат: у 25 дітей помічені значні зміни у діагнозі. Так: Женья М., 5 років – малорухлива, з надмірною вагою, плоскостопість. На заняттях – індивідуальне дозування, бесіда з батьками, додаткові заняття. Результат: активна, емоційна, вправи виконує із задоволенням, до школи фізично підготовлена.

Настя С., 5 років – порушення координації рухів і постави, малорухлива. Протягом року – індивідуальне навантаження, додаткові заняття, контроль самопочуття, бесіди з батьками, домашні завдання. Результат: активна, емоційна, винослива; суттєве покращення координації рухів, у поставі; до школи фізично підготовлена.

Еколого-оздоровча робота дає значні результати, якщо її проводити протягом 2-3-х років з кожною дитиною, а не короткочасно. І чим раніше вона почнеться, тим краще буде результат.

Взаємодіяти з навколишнім середовищем діти вчаться під час екскурсій, прогулянок, еколого-оздоровчих занять: розширюється світогляд; здобуваються нові знання; виховуються духовні та вольові якості, такі, як дружба і взаємодопомога, взаємна довіра, ініціатива, витримка, колективізм та ін. Розвиваються рухові навички та зміцнюється здоров'я; вивчаються правила поведінки у навколишньому світі. Під навколишнім середовищем, яке використовується в еколого-оздоровчі роботі, ми розуміємо не тільки природне середовище (ліс, луки, парк) і природно-кліматичні фактори (сонце, мороз, вітер та ін.) природи, але й також і спеціально створене спортивно-оздоровче предметне середовище спортивного майданчика, фізкультурних куточків у групах дитячого садка та ін.

Еколого-оздоровча робота з дітьми усіх вікових періодів будується насамперед на системі знань в спортзалі. Головна вимога до занять, окрім відповідності його методичним вимогам, така: воно повинно бути цікавим, емоційно насиченим, з посилюваними адекватними завданнями.

Працюючи над удосконаленням форми занять, ми пішли шляхом використання ігрових навчальних ситуацій, які неодноразово розглядалися та аналізувалися на безперервно діючому семінарі з екологічного виховання дошкільнят. В розробці змісту нового типу занять була використана ситуація гри у подорож, яка найкраще підходить до вирішення різноманітних фізкультурно-оздоровчих задач. Все заняття будується як сюжет єдиної гри, яка пропонується дітям; вихователь фізкультури бере на себе роль керівника туристичної групи, діти – ролі туристів-мандрівників. З метою підвищення емоційного сприйняття гри-заняття провели наглядну підготовчу роботу. Разом з вихователями виготовили картки-завдання із зображенням фізичних вправ, які вивчили на заняттях раніше. На кожній умовно позначеній туристичній базі закріпили зображення пейзажу, який відповідає виконанню певної фізичної вправи, підготували сюрпризи для дітей.

Для підвищення моторної щільності гри групу розділили на чотири підгрупи. Діти обрали командирів, отримали кожний свою схему маршруту, за якою через певний відрізок часу повинна пройти і повернутися до «головної туристичної бази». Схеми маршрутів складені таким чином, що групи не зустрічаються на базах. Контроль, страхування проходження дітей за маршрутом здійснюється вихователем фізкультури. Така гра-заняття не тільки розвиває рухові навички, але й виховує правильну поведінку на природі, творчу уяву, взаємовідносини між учасниками походу.

Система оздоровчої роботи з дітьми у спортзалі доповнюється регулярними виходами у природу та оздоровчими заходами на території дитячого садка. Особливо сильну і всебічну дію на дитину має похід. За педагогічними завданнями похід – це комплексний захід, який допомагає дітям розширити свою уяву про природу, навчити бачити її красу, отримати емоційно-оздоровчий ефект. Похід об'єднує в собі різноманітні засоби відновлення і розвитку фізичних та духовних сил.

Список використаних джерел

1. Взаємодія школи та громадських організацій у вихованні ціннісного ставлення школярів до природи // Матеріали екологічної освіти та інформації. – 2004. – 239 с.
2. Кононко О.Л. Про Базовий компонент дошкільної освіти /О.Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 1997. – № 1. – С. 4-8.
3. Костецький В.В. Екологія перехідного періоду: право, держава, економіка. – К., 2003. – 772 с.
4. Николаева С.Н. Экологическое воспитание дошкольников: [пособие для спец.дошк. восп.] / Светлана Николаевна Николаева. – Москва: АСТ, 1988. – 316 с.
5. Пруцакова О.Л. Сучасна шкільна екологічна освіта і запити освіти сталого розвитку // Екологічний вісник. – К., 2006. – № 6. – С. 20.
6. Сім'я і діти: Програма родинно-національного виховання та навчально-тематичний план педагогічної освіти батьків / Кол. Авт. ; за заг.ред. В.Г.Постового. – К. : ІЗМН, 1997. – 56 с.
7. Скороход Т.В. Сучасні підходи до формування валеологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін / Т.В.Скороход // Вісник Черкаського університету. – 2010. – Вип.191., ч.3. – С. 77-83.
8. Суцєва І.В. Особливості екологічного виховання дошкільнят // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб.наук.пр. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2009. – Випуск 3. – С. 53-57.

The article depicts the ways of carrying out ecological and healthing activity in preschool educational establishments. It consists of 3 directions: working with children, working with pre-school teachers and working with parents.

Key words: *ecological and healthing work, pre-schoolers, health.*

УДК: 373.29:376

Чопік О. В.

ДО ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ В РОБОТІ ДИТЯЧОГО САДКА І ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

У статті висвітлено шляхи розв'язання проблеми наступності дитячого садка та інклюзивної школи.

Ключові слова: *наступність, дошкільна освіта, початкова освіта, діти з вадами психофізичного розвитку, інклюзія.*

У сучасній системі освіти вагомого значення набуває неперервність навчання. Основними завданнями цього процесу є реалізація його в умовах особистісно-орієнтованого навчання, спрямованість на виконання державних освітніх стандартів і забезпечення наступності між окремими ланками освіти. Кожний етап шкільного навчання є ланкою цілісної системи освіти, що базується на попередньому етапі й закладає основу наступному. Проблема послідовності вирішення завдань розвитку дітей на початкових етапах навчання і виховання має бути забезпечена оптимальною організацією наступності та перспективності.

Поняття «наступність у навчанні» вперше теоретично обґрунтували у своїх працях Е.Баллер, М.Махмутов, В.Сластьонін та ін., згодом воно стало предметом багатьох досліджень у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Проблема наступності між дошкільням та початковою школою досліджувалась такими педагогами та психологами, як Л.Артемова, О.Богданова, Л.Божович, В.Кузь, Г.Люблінська, О.Проскура, С.Рубінштейн, О.Савченко, В.Сухомлинський, О.Усова та ін. Ця проблема набуває такої ж актуальності й у корекційній педагогіці. У статті
© Чопік О. В., 2011

висвітлено можливості взаємозв'язку дошкільного закладу і школи в умовах інклюзивної освіти дітей з вадами психофізичного розвитку.

Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що наступність визначається як цілісний процес, що забезпечує повноцінний особистісний розвиток дитини, її фізіологічне і психологічне благополуччя у перехідний період від дошкільної до початкової ланки освіти, і спрямовується на перспективне формування особистості дитини з опорою на її попередній досвід і накопичені знання. Дошкільне виховання має створювати умови для самореалізації та самоствердження.

Планомірне впровадження у практику масової школи спеціально організованого спільного навчання потребує спеціальної підготовки, яка, на думку Л.Годовнікової, повинна починатися з спільного навчання ще у дошкільному закладі та проводитися за такими напрямками:

- підготовка суспільства до необхідності запровадження інклюзивної освіти як закономірного процесу демократизації та гуманізації усього суспільства;
- підготовка педагогічного персоналу масової школи до прийняття дитини з вадами психофізичного розвитку;
- просвіта батьків здорових дітей;
- формування методичної готовності вчителів до роботи з різними категоріями дітей з вадами;
- укомплектування штату інклюзивної школи спеціалістами корекційної освіти;
- організація співпраці спеціалістів масової школи, які працюють з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, з педагогами системи спеціальної освіти;
- розробка психолого-медико-педагогічною консультацією конкретних рекомендацій для роботи з дітьми, що потребують корекції психофізичного розвитку, в умовах масової школи.

Початкова школа має враховувати досягнення дошкільного віку не лише у змістовному і методичному планах, а й у напрямку формування особистісних якостей дітей.

Наступність між дошкільною та початковою ланками освіти дітей з вадами психофізичного розвитку розглядається як зв'язок і узгодженість цілей, завдань, змісту, методів, форм організації, що забезпечують пізнавальний розвиток дитини, її успішне навчання і виховання.

Реалізація наступності між цими ланками має забезпечити створення системи неперервної освіти з урахуванням:

- збереження цінності кожного вікового періоду розвитку дитини;
- готовності до шкільного навчання (на дошкільній сходинці освіти);
- опори на результат корекційно-розвиваючого навчання;
- сформованості вміння вчитися як фундаментального новоутворення;
- засвоєння різноманітних форм комунікативно-мовленнєвої діяльності на різних вікових етапах.

Г.Чиркіна наголошує, що вся робота з дошкільниками та молодшими школярами має бути спрямована на корекцію та пропедевтику порушень психофізичного розвитку, а також на розвиток індивідуальності кожної дитини.

А.Богущ, О.Кононко, О.Савченко та інші звертають увагу на неузгодженість у змісті, методах керівництва і формах організації педагогічного процесу дошкільних і шкільних закладів. У результаті, у першому класі не використовується досвід, набутий дітьми у дитячому садку, що призводить до зниження пізнавального інтересу першокласників, ускладнює їхню адаптацію до умов школи.

Багато проблем існує і в реалізації наступності між методами навчання: у початковій школі часто використовуються проблемні методи навчання, тоді як у дошкільному закладі перевага надається різноманітним формам наочності та ігровим методам. Розв'язання зазначених суперечностей можливе за умови наступності у роботі цих освітніх ланок.

І.Гончарова визначає проблеми, властиві сучасній дошкільній та початковій освіті, зокрема, суперечність між запитаними батьків і школи та необхідністю

утримання специфіки дошкільної освіти; деформація істинної дошкільної освіти у зв'язку з реалізацією неспецифічних для неї форм; незавершеність освітньої роботи, розпочатої у дошкільний період при ранньому початку навчання; перетворення переходу до школи у ситуацію, яка є психотравмуючою як для дитини, так і для її сім'ї. Невміння педагогів застосовувати знання про закономірності розвитку дитини у змісті й організації діяльності, у методиках навчання окремим предметам, невідповідність їх до створення умов для подальшого розвитку дитини при переході від дошкільної до молодшої шкільної ланки вчена називає однією з головних причин зазначених проблем.

Традиційний підхід до вирішення проблеми наступності полягає у тому, що школа диктує дошкільним закладам свій погляд на підготовку дітей. Такий підхід вирішення проблеми наступності згори до низу призводить до того, що у дошкільних закладах:

- проводиться форсована підготовка дітей до школи, відповідно збільшується кількість занять, яка призводить до перевантаження дітей;
- ігноруються сензитивні періоди у розвитку дітей, роль вікових новоутворень, провідної ігрової діяльності, витісняється творча художня діяльність;
- програмовий матеріал з математики, письма використовується вихователями у дошкільних закладах;
- недостатньо уваги приділяється розвитку дитячого мовлення, пізнавальних можливостей дітей;
- вихователі дошкільних закладів часто використовують вербальні методи навчання, контролюють не розвиток дітей, а оволодіння ними знаннями, погано володіють ігровими методами навчання.

У результаті описаних тенденцій відбувається штучна акселерація дитячого розвитку. С.Лебедева для вирішення цієї проблеми пропонує реалізовувати наступність знизу до гори. Для цього необхідно:

- вчителю початкових класів визнавати досвід, набутий дитиною в дошкільному віці;
- початкова школа має створювати умови для подальшого розвитку дітей на основі зближення досвіду життя старших дошкільників і молодших школярів.

У зв'язку з цим необхідними є зміни й у професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільних та шкільних закладів, пов'язані з формуванням у них готовності до здійснення наступності дошкільної та початкової освіти.

В Україні на часі модель неперервної освітньої вертикалі в умовах інклюзії: «Дитячий садок – школа». Ця модель дозволяє здійснити на практиці системний підхід до включення дітей з вадами психофізичного розвитку в соціум. Для реалізації ідей неперервної освіти, наступності у розвитку дитини важливою є реалізація єдиних підходів до цілісного розвитку дітей у дошкільний і шкільний періоди. Тісна співпраця спеціалістів дошкільного і загальноосвітнього закладу дозволяє встановити наступність принципів і технологій викладання, навчальних і розвивальних програм, призначених як для здорових, так і для дітей з вадами.

Основні напрямки методичної роботи із забезпечення взаємодії вчителів початкової школи і вихователів дошкільних навчальних закладів:

- взаємовідвідування відкритих занять у дитячому садку та уроків у початковій школі;
- анкетування вихователів дошкільних закладів і вчителів загальноосвітніх шкіл з питань всебічного розвитку особистості дитини;
- проведення Днів відкритих дверей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах для батьків майбутніх першокласників, вихователів дитячих садочків і вчителів початкових класів;
- участь у спільних семінарах-практикумах, круглих столах, педагогічних радах, конференціях, тематичних виставках тощо;
- спільні засідання методичних об'єднань вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів початкової школи;

- створення творчих груп вихователів дитячих садків і вчителів початкових класів;
- створення спільних педагогічних проектів, розробок методичних рекомендацій;
- співпраця вихователів дітей старшого дошкільного віку та вчителів початкової школи у вирішенні проблемних питань реалізації наступності;
- підвищення фахової майстерності вихователів і вчителів, рівня самоосвіти;
- взаємодія педагогів дошкільних навчальних закладів і вчителів початкової школи щодо здійснення наступності за трьома напрямками: інформаційно-просвітницьким, методичним і практичним.

Необхідно, щоб у дошкільний період педагоги основну увагу звертали на фізичний, соціальний, пізнавальний та мовленнєвий розвиток, сформованість провідної діяльності з урахуванням рівня вимог програми дошкільного виховання. Для успішного навчання у школі важливим є проектування мінімального змісту основних програм дошкільного виховання і навчання, без якого навчання за шкільними програмами ускладнюється.

Загальна готовність дошкільника з вадами психофізичного розвитку до вступу в загальноосвітню школу містить наявність навчальної мотивації, оволодіння способами навчальної діяльності, розуміння поставлених задач, певний рівень фізичного розвитку.

Вагоме місце посідає особистісна готовність, яка містить формування у дошкільника нової соціальної ролі, проявляється в умінні спілкуватися з ровесниками і дорослими, у здатності підкоряти свою поведінку законам дитячих груп. Шкільне життя вимагає від усіх дітей емоційної стійкості. Т.Зикова дослідила, що особливо важко дитині з вадами психофізичного розвитку адаптуватися у новому класному колективі. Важливо, щоб у цієї дитини не зникло бажання навчатися у колективі здорових ровесників, незважаючи на конфліктні ситуації, які можуть виникати у класі. Це означає, що важливою проблемою наступності має стати психологічна підготовка дітей з вадами до навчання у колективі здорових однолітків.

Перед вступом дитини у школу дошкільні заклади надають педагогам і спеціалістам необхідну інформацію про дитину: діагностику й актуальний рівень її розвитку, потенційні можливості. При необхідності дошкільний заклад направляє дитину з батьками на психолого-медико-педагогічну консультацію.

Майбутні вчителі першого класу знайомляться зі своїми учнями ще у дитячому садочку, вивчають особливості їхнього розвитку, спостерігають за ними на заняттях, продумують і складають разом зі спеціалістами подальший план індивідуальної роботи з учнями з вадами психофізичного розвитку. Знайомство педагогів і дітей до вступу в школу є запорукою успіху всього навчального процесу.

Якщо дитина з вадами психофізичного розвитку не відвідувала дитячий садок, то виникає ймовірність неправильного обрання освітнього маршруту дитини. Вчителі, не знаючи особливостей дитини, ставлять такі ж вимоги щодо оволодіння освітніми стандартами, як і до інших учнів. М.Текунова виявила, що як наслідок, можуть виникнути протиріччя між вимогами до дитини та її можливостями, що призводить до зниження мотивації, труднощів у навчанні, погіршення здоров'я.

Вагому роль у забезпеченні наступності навчання відіграє співпраця педагогів з батьками, яка передбачає:

- спільні батьківські збори для батьків дошкільнят і вчителів початкових класів;
- проведення Інтернет-зборів для батьків дітей старшого дошкільного віку;
- анкетування батьків з питань підготовки вихованців дитячого садка до школи;
- організацію Днів відкритих дверей для батьків майбутніх першокласників у загальноосвітньому навчальному закладі;
- створення «педагогічної вітальні» для батьків дітей старшого дошкільного віку з питань підготовки дітей до школи;
- організацію роботи батьківського лекторію, семінарів-практикумів та інших форм взаємодії.

Батьки дошкільників мають бути зацікавленими у тому, щоб процес навчання у дошкільному навчальному закладі відповідав рівню розвитку їх дітей. Саме тому адміністрація і педагоги шкіл у роботі з батьками майбутніх першокласників наполягають на ранньому виявленні особливостей дітей, щоб потім спільними зусиллями допомогти учню оволодіти тими необхідними знаннями і вміннями, які допоможуть йому соціалізуватися і реалізуватися в житті.

Особливо значення це набуває у вихованні дітей з вадами розвитку, оскільки інклюзивна освіта є неможливою без участі батьків.

Отже, співпраця спеціалістів дошкільної та початкової освіти зробить модель інклюзивного навчання життєздатною і результативною, сприятиме кращому розумінню проблем розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Перспективним напрямком має стати розробка змісту і методів такої співпраці в умовах інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Богущ А.М. Підготовка педагогічних кадрів до реалізації принципу наступності дошкільної і початкової ланок освіти // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць (спецвипуск) – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2007. – С. 3-8.
2. Годовникова Л.В. Условия интегрированного образования детей с нарушениями развития // Педагогика. – 2008. – №8. – С. 36-43.
3. Гончарова И.Н. Преемственность дошкольного и начального образования и проблемы подготовки педагогов к ее реализации / Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество. – М., 2002. – С. 209-211.
4. Дзюбка Л. В. До проблеми наступності у розвитку дошкільників і молодших школярів // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Тези доповідей. – К. : Університет «Україна», 2008. – 719 с.
5. Зыкова Т.С. Обеспечение преемственности в системе дошкольного и начального образования детей с нарушениями слуха // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – №5. – С. 5-11.
6. Інструктивно-методичні рекомендації «Про забезпечення взаємодії в освітній роботі з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.cct.com.ua/2011/19.08.2011_1_9-634.htm
7. Лебедева С.А. Еще раз о преемственности дошкольного и начального образования // Начальная школа. – 2005. – №11. – С. 38-39.
8. Миронова С.П. Особливості інклюзивної дошкільної освіти // Вихователь – методист дошкільного закладу. – 2010. – №11. – С. 8-15.
9. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11. – С. 4-5.
10. Симонович О. М. Забезпечення наступності в навчанні дітей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/simonovich-o-m-zabezpechennya-nastupnosti-v-navchanni-ditey/>
11. Текунова М.В. Инклюзия – как процесс обучения и воспитания детей с особыми потребностями в ДОУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://conf.fkgpu.ru/pers4/rep_90.doc
12. Чиркина Г.В. Проблемы обеспечения преемственности между дошкольным и начальным образованием детей с нарушениями речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – №5. – С. 12-19.

The article is devoted to the problem of the following in work of preschool and school in the conditions of inclusion. The ways of decision of the given problem are reflected.

Key words: *following, preschool education, primary education, children with violations of psychophysical development.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Атаманчук Юрій Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Уманська філія Київського інституту бізнесу та технологій
2. **Барановська Світлана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
3. **Берека Віктор Євгенович** – доктор педагогічних наук, професор, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
4. **Бец Олексій Давидович** – доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
5. **Біла Алла Василівна** – викладач, Східноєвропейський університет економіки і менеджменту
6. **Бондар Ірина Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
7. **Братко Валентина Олександрівна** – науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України
8. **Весельська Ольга Леонідівна** – викладач, Східноєвропейський університет економіки та менеджменту
9. **Восвідко Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
10. **Гавриловська Марина Валентинівна** – аспірантка, Гуманітарний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка
11. **Гапоненко Геннадій Миколайович** – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
12. **Гарашенко Лариса Василівна** – викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка
13. **Гладуш Віктор Антонович** – кандидат історичних наук, доцент, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова
14. **Губа Світлана Анатоліївна** – викладач, Кіровоградський державний педагогічний університет імені В.Винниченка
15. **Гур'єва Ольга Володимирівна** – викладач, Харківський національний автомобільно-дорожній університет
16. **Дмітрієв Степан Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
17. **Доброскок Ірина Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди
18. **Довбня Софія Олегівна** – старший викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка
19. **Жуков Сергій Михайлович** – доктор педагогічних наук, професор, Донецький інститут залізничного транспорту
20. **Засць Валентина Григорівна** – аспірантка, Київський університет імені Бориса Грінченка

21. **Захарчук-Дуже Ольга Олександрівна** – аспірантка, Київський університет імені Бориса Грінченка
22. **Каденко Валентина Олексіївна** – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
23. **Каньоса Павліна Степанівна** – кандидат філологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
24. **Ковальчук Геннадій Петрович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
25. **Комаровська Оксана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут проблем виховання НАПН України
26. **Криштоф Світлана Дмитрівна** – здобувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
27. **Лебідь Інна Юхимівна** – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
28. **Литвиненко Олена Володимирівна** – старший викладач, Харківський автомобільно-дорожній університет
29. **Мельник Юрій Степанович** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України
30. **Мішеніна Тетяна Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний інститут ДВНЗ “Криворізький національний університет”
31. **Олійник Надія Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
32. **Онищенко Анна Сергіївна** – аспірантка, Волинський національний університет імені Лесі Українки
33. **Орхова Лариса Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського
34. **Піддячий Микола Іванович** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України
35. **Полонська Тамара Костянтинівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України
36. **Пономаревський Станіслав Борисович** – кандидат філологічних наук, доцент, докторант, Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України
37. **Прокопова Ольга Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Подільський державний аграрно-технічний університет
38. **Прядко Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
39. **Слонецька Світлана Павлівна** – концертмейстер, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
40. **Собчинська Світлана Анатоліївна** – завідувач лабораторії початкової освіти, м.Москва

-
41. **Соловей Леся Анатоліївна** – аспірантка, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
 42. **Сушко Зінаїда Михайлівна** – викладач, Східноєвропейський університет економіки і менеджменту
 43. **Сущева Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
 44. **Терещенко Яна Анатоліївна** – викладач, Східноєвропейський університет економіки і менеджменту
 45. **Ткачук Галина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, професор, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
 46. **Топузова Алла Василівна** – аспірантка, Інститут педагогіки НАПН України
 47. **Трохименко Яна Володимирівна** – викладач, Східноєвропейський університет економіки та менеджменту
 48. **Урсу Наталія Олексіївна** – доктор мистецтвознавства, професор, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
 49. **Чайка Микола Миколайович** – викладач, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
 50. **Чайка Світлана Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
 51. **Чекменьов Василь Васильович** – кандидат технічних наук, доцент, Подільський державний аграрно-технічний університет
 52. **Чопік Олена Василівна** – асистент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
 53. **Шамрай Ірина Юріївна** – аспірантка, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Наукове видання

Збірник наукових праць

**Педагогічна освіта:
теорія і практика**

Випуск 9

Здано в набір 03.10.2011 р.
Підписано до друку 17.11.2011 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1201-5. Ум. Друк. Арк. 31.15. Обл. - вид. арк. 28,66
Тираж 300.
Видавець і виготовлювач ПП Зволейко Д.Г.
32300, Хмельницька обл.,
м. Кам'янець-Подільський,
вул. Кн. Коріатовичів, 9; тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 31.08.2005 р. серія ДК № 2276