

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXIV
Том 1

Херсон-2016

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Федяєва В.Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету, дійсний член Міжнародної академії наук педагогічної освіти

Відповідальний секретар:

Сараєва О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Б.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету

Барбіна Є.С. – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету

Блах В.С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Корольова І.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Кузьменков С.Г. – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету

Ліда Ху – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки

Пентиліук М.І. – доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету

Петухова Л.Є. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

Римантас Сташиус – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)

Шарота Софія – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)

Яцула Т.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Збірник наукових праць «Педагогічні науки»

включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (булетень № 3, 2010 р.); Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet рішенням Вченої ради Херсонського державного університету (Протокол № 7 від 26.12.2016 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935 від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України

Офіційний сайт видання: www.ps.stateuniversity.ks.ua

**ЗМІСТ****СЕКЦІЯ 1****МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

Баліка Л.М. СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ ШКІЛЬНИХ БІБЛІОТЕК В УКРАЇНІ (1962–1991рр.).....	7
Вологівська І.І. ПЕДПРАКТИКА СТУДЕНТІВ ЯК НЕВІД’ЄМНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (50-І – 80-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ).....	12
Гайдай І.О. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІСТОРІОГРАФІЇ ТА ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ПОДВІЙНОГО ПРОФІЛЮ.....	18
Галів М.Д. РЕЛІГІЙНО-НАЦІОНАЛЬНІ ВІЗІЇ В ІСТОРІКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАРАТИВІ СТЕПАНА ГОЛУБЄВА.....	22
Запотічна М.І. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ КОРИННИХ НАРОДІВ КАНАДИ В ПЕРІОД РАНЬОГО ДИТИНСТВА	28
Зузяк Т.П. ЗМІСТ КУРСУ «ПЕДАГОГІКА» В ЖІНОЧИХ ДУХОВНИХ УЧИЛИЩАХ ПОДІЛЛЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	33
Кравченко І.М. ВНЕСОК І.І. КОБИЛЯЦЬКОГО В СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	38
Лайчук А.М. ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТЕХНІКИ СПРИНТЕРСЬКОГО БІГУ НА 200 МЕТРІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ЇЇ ПРОБІГАННЯ.....	42
Lichman L.Yu. EDUCATIONAL MATERIALS PACKAGE FOR BUILDING FOREIGN LINGUISTIC COMPETENCE IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	46
Муляр Н.М. МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ У ПРОСТОРІ «РОДИНА-ШКОЛА» (ДРУГА ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.).....	51
Розлуцька Г.М. ВИХОВНІ ОРІЄНТИРИ ПЕРШИХ УКРАЇНОМОВНИХ ЦЕРКОВНИХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ ЗАКАРПАТТЯ.....	55
Торбунова Н.В. ЕТАПИ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ТА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АДОЛЬФА РАЙХВАЙНА.....	59
Туряньська М.М. ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ СПОРТИВНО- МАСОВОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ У ПЕРІОД КІНЦЯ ХХ– ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	63
Федорович А.В. ФОРМИ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У РАДЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ (30–40-ві рр. ХХ ст.).....	68
Шаргун Т.О. РОЛЬ ПРОВІДНИХ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СТАНОВЛЕННІ ТРАНСПОРТНОЇ НАУКИ В УКРАЇНІ (ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	75
Шийка Ю.І., Олексів Г.Д., Морська Н.О. РОЛЬ БІЛІНГВІЗМУ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТА ШКОЛАХ ПРОВІНЦІЇ АЛЬБЕРТА (КАНАДА).....	81
Янісів Ю.О. МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	86
Ярова О.Б. КОНЦЕПТ «КУРИКУЛУМ» У ТЕРМІНОЛОГІЧНОМУ ПОЛІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	91



СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Асадчих О.В. ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯПОНСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У МАГІСТРАТУРІ.....	96
Гасанова Л.К. ЕТАПИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ПО КУРРИКУЛУМУ.....	101
Голотюк О.В. СТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК ОДНА З ЕФЕКТИВНИХ ФОРМ РОБОТИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ВНЗ.....	105
Горобченко Н.В. ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ ЯК ОДНА З УМОВ УСПІШНОГО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ.....	110
Жигайло О.О. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З МАТЕМАТИКИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	114
Залізняк А.М. МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	119
Золотарева И.Н., Пономарев А.С. ОБ ОДНОМ ИЗ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ.....	123
Ковшар О.В. НАСТУПНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	128
Кондратенко Т.В. АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ В НАВЧАННІ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЕКОНОМІКИ НА ШЛЯХУ ЗДОБУТТЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ПОЛІТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	132
Литвинова М.Б., Штанько А.Д., Тендитный Ю.Г. РАБОТА С КЛИПОВЫМ МЫШЛЕНИЕМ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УКРАИНЫ.....	136
Лихвар В.Д. КРИТЕРІЇ ЕСТЕТИЧНИХ ОЗНАК ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ХУДОЖНЬОГО БАЧЕННЯ СВІТУ	141
Хіценко Л.І. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	145
Шеремета Л.П. ВНЕСОК О.М. БІЛЯЄВА У СТВОРЕННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ ШКІЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ДЕРЖАВНИХ ПРОЕКТІВ, СТАНДАРТІВ.....	151

СЕКЦІЯ 3

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Афанасьєва О.С. МЕТОДИ, ПРИЙОМИ Й ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	155
Бурмакіна Н.С. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	160
Гуманкова О.С. РЕАЛІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	166
Кіш Н.В. ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНА ТА СОЦІОКУЛЬТУРНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ.....	171
Петренко Н.В. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: ЙОГО ОСОБЛИВІСТЬ.....	178

**CONTENTS****SECTION 1****METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY**

Balika L.M. THE SPECIFICITY OF FUNCTIONING OF SCHOOL LIBRARIES (1962–1991).....	7
Volotivs'ka I.I. PEDAGOGICAL PRACTICE AS AN ESSENTIAL ELEMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL PREPARATION (THE 50S – 80S OF THE XX CENTURY).....	12
Gaidai I.O. THE PROBLEM OF THE FORMATION OF HISTORIOGRAPHY AND SOURCE BASE OF THE RESEARCH OF TRAINING THE TEACHER-PHILOLOGIST OF DUAL PROFILE.....	18
Haliv M.D. RELIGIOUS AND NATIONAL VIEWS IN STEPAN GOLUBEV'S HISTORY-PEDAGOGICAL NARRATIVE	22
Zapotichna M.I. ORGANIZATION OF INDIGENOUS PEOPLES' LEARNING IN EARLY CHILDHOOD IN CANADA.....	28
Zuzyak T.P. CONTENT OF "PEDAGOGY" COURSE OF PODILLIA FEMALE RELIGIOUS SCHOOL (SECOND HALF OF XIX – BEG. OF XX CENTURY).....	33
Kravchenko I.M. THE CONTRIBUTION OF I.I. KOBYLYATSKIY IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF HIGHER SCHOOL PEDAGOGY	38
Laichuk A.N. HISTORICAL ASPECT OF FEATURES OF TECHNIQUE OF SPRINTER AT RUN ON 200 METERS ON THE DIFFERENT STAGES OF HER RUN.....	42
Lichman L.Yu. EDUCATIONAL MATERIALS PACKAGE FOR BUILDING FOREIGN LINGUISTIC COMPETENCE IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	46
Mulyar N.M. MORAL AND ETHICAL EDUCATION OF THE CHILD IN THE SPACE "FAMILY-SCHOOL" (THE SECOND HALF OF XIX – THE BEGINNING OF XX CENTURY).....	51
Rozlutska G.M. THE EDUCATIONAL MARCERS OF THE FIRST UKRAINIAN-LANGUAGE CHURCH PUBLICATIONS OF TRANSCARPATHIA.....	55
Torbunova N.V. LIFE STAGES AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF ADOLF REICHWEIN...59	
Turyanskaya M.M. THE WAYS OF PREPARATION FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION TO ORGANIZATION AND CONDUCTING THE SPORT-MASS WORK WITH PUPILS OF SECONDARY SCHOOLS OF UKRAINE IN THE LATE XX– EARLY XXI CENTURY.....	63
Fedorovych A.V. THE FORMS OF PREPARATION OF PRESCHOOL WORKERS IN SOVIET UKRAINE (IN 30–40TH OF XX CENTURY).....	68
Shargun T.A. ROLE OF THE LEADING HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE FORMATION OF TRANSPORT SCIENCE IN UKRAINE (XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY).....	75
Shyika Y.I., Oleksiv G.D., Morska N.O. PLACE OF BILINGUALISM IN THE ORGANIZATION OF EDUCATION IN KINDERGARTENS AND SECONDARY SCHOOLS IN PROVINCE ALBERTA (CANADA).....	81
Yanisiv Y.A. THE MODERNIZATION OF THE HIGHER PEDAGOGICAL CONTENT IN POLAND IN THE EARLY XXI CENTURY.....	86
Yarova O.B. THE CONCEPT OF "CURRICULUM" IN THE TERMINOLOGICAL FIELD OF EUROPEAN PRIMARY EDUCATION.....	91



SECTION 2 THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Asadchih O.V. THE PRINCIPLES AND METHODS OF TEACHING STUDENTS- PHILOLOGISTS ACADEMIC JAPANESE WITHIN MASTER'S COURSE.....	96
Hasanova L.K. PHASES OF TRAINING FOR CURRICULUM MATHEMATICS TEACHERS.....	101
Golotyuk O.V. STYLISTIC ANALYSIS OF LITERARY TEXT AS ONE OF THE MOST EFFECTIVE FORMS OF WORK WITH SENIOR STUDENTS AT THE UNIVERSITY.....	105
Gorobchenko N.V. ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A CONDITION OF SUCCESSFUL MASTERING OF FOREIGN LANGUAGE.....	110
Zhyhaylo O.O. USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN MATHEMATICS PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	114
Zaliznyak A.M. MODELING AS PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF PRESCHOOLS SPEECH DEVELOPMENT.....	119
Zolotaryova I.N., Ponomarov A.S. ONE OF THE APPROACHES IN COMMUNICATIVE AND PROFESSIONAL COMPETENCES FORMATION OF FOREIGN STUDENTS IN LANGUAGE PREPARATION TRAINING.....	123
Kovshar O.V. CONTINUIT AND PROSPECTS IN THE SYSTEM OF LIFELONG LEARNING.....	128
Kondratenko T.V. ACTUAL ASPECTS OF THE INTERACTION IN THE STUDY OF THE TECHNOLOGIES AND THE ECONOMY ON THE PATH OF OBTAINING A HIGH SCHOOL STUDENTS OF THE POLYTECHNIC EDUCATION.....	132
Litvinova M.B., Shtanko O.D., Tenditny Y.G. THE COOPERATION WITH MOSAIC THINKING OF STUDENTS IN EDUCATIONAL FIELD OF UKRAINE.....	136
Likhvar V.D. CRITERIA AESTHETIC SIGNS AS PART OF ARTISTIC VISION OF THE WORLD.....	141
Khitsenko L.I. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE.....	145
Sheremeta L.P. O. BILAYEV'S CONTRIBUTION TO THE ESTABLISHMENT OF LINGUADIDACTICAL CONCEPTS OF NATIVE LANGUAGE EDUCATION IN UKRAINIAN SCHOOLS, STATE'S PROJECTS AND STANDARDS.....	151

SECTION 3 THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Afanasieva O.S. METHODS, TECHNIQUES AND TOOLS OF DEVELOPING LITERARY COMPETENCE TO FUTURE FOREIGN LITERATURE TEACHERS	155
Burmakina N.S. THE MODEL OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE FORMATION FOR STUDENTS OF MASTER DEGREE COURSE OF AGRARIAN SPECIALITIES.....	160
Humankova O.S. THE REALIZATION OF THE DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN THE PROCESS OF PROSPECTIVE PRESCHOOL ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL METHODOLOGICAL TRAINING.....	166
Kish N.V. PROFESSIONAL-ETHICAL AND SOCIO-CULTURAL ORIENTATION OF TRAINING AS A PEDAGOGICAL CONDITION IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION CULTURE OF FUTURE ENGENNERS.....	171
Petrenko N.V. DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF PHYSICAL TRAINING: ITS FEATURES.....	178



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 027.8(477.81)«1962/1991»

**СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ ШКІЛЬНИХ БІБЛІОТЕК В УКРАЇНІ
(1962–1991 рр.)**

Баліка Л.М., здобувач
кафедри теорії і методики виховання
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті проаналізовано діяльність шкільних бібліотек України в 1962-1991 рр. Акцентовано увагу на ролі закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям», який знаменував собою новий етап розвитку народної освіти та навчання, зокрема діяльності шкільних бібліотек; здійснено аналіз нормативно-правових документів діяльності шкільних бібліотек. З'ясовано, що основними завданнями шкільної бібліотеки досліджуваного періоду було визначено виховання в учнів любові до книги, культури читання, формування інтересу до читання, вміння користуватися бібліотекою, прищеплення учням потреби в читанні.

Ключові слова: школа, шкільна бібліотека, функціонування шкільної бібліотеки, дитяче читання, бібліотечно-бібліографічні знання, форми і методи бібліотечної роботи.

В статье проанализирована деятельность школьных библиотек Украины в 1962–1991 гг. Акцентируется внимание на роли закона «Об укреплении связи школы с жизнью», ознаменовавшего новый этап развития народного образования, в частности деятельности школьных библиотек; осуществлен анализ нормативно-правовых документов деятельности школьных библиотек. Выяснено, что основными задачами функционирования школьной библиотеки исследуемого периода были определены воспитание у учеников любви к книге, культуры чтения, формирование интереса к чтению, умения пользоваться библиотекой, прививание ученикам потребности в чтении.

Ключевые слова: школа, школьная библиотека, функционирование школьной библиотеки, детское чтение, библиотечно-библиографические знания, формы и методы библиотечной работы.

Balika L.M. THE SPECIFICITY OF FUNCTIONING OF SCHOOL LIBRARIES (1962–1991)

The article deals with the problem of analyzing the activity of school libraries in 1962–1991. The attention is focused on the role of the law of Ukraine «On strengthening the connection of school with life», which marked a new stage in the development of public education and training, particularly activity of school libraries; legal documents about activity of school libraries are analyzed. It is clarified that the main tasks of school libraries in the investigated period was to determine the formation in students love to books, to culture of reading, formation the interest of reading, ability to use the library, instilling in student's love of reading

Key words: school, school library, functioning of school libraries, children's reading, bibliographic knowledge, forms and methods of library work.

Постановка проблеми. У вихованні розвиненої та конкурентоспроможної особистості одним із важливих чинників є бібліотеки, зокрема шкільні. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [19] окреслена система завдань, які потребують вирішення, серед яких – побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення морально-духовного, фізичного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України й світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності. У документі наголошується на важливості самореалізації кожної особистості, різнобічного та своєчасного розвитку дітей і підлітків, їх творчих

здібностей, закладання основ для виникнення навичок самоосвіти. Вирішення окреслених завдань можливе за допомогою книги, інтересу до читання, який значною мірою формують шкільні бібліотеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі питання з історії розвитку бібліотек досліджували сучасні науковці В. Медведєва, В. Мозгова, П. Рогова та ін. [8; 25]. Проблема розвитку й функціонування шкільних бібліотек присвячені роботи учених Т. Жукової, О. Зуєвої, Є. Іванової, О. Ястребцевої та ін. [1; 4; 5]. На сьогодні існує ряд ґрунтовних досліджень окремих аспектів історії розвитку бібліотек (Н. Ашаренкова, Н. Бачинська, Л. Гільманова, Т. Долбенко, Н. Дяченко, В. Загуменна, Т. Ківшар, В. Лутовінова, О. Матвійчук, Т. Новальська, Н. Новікова,



О. Пилипенко, М. Сенченко, М. Слободяник, Г. Швецова-Водка та ін.) [7; 10].

Водночас історіографічний огляд дає підстави стверджувати, що, попри намагання сучасних учених проаналізувати окремі аспекти діяльності шкільних книгозбірень, цілісний погляд на специфіку функціонування шкільних бібліотек в історико-педагогічному контексті відсутній, що зумовило необхідність подолання цієї прогалини у вигляді пропонованої наукової розвідки.

Постановка завдання. Метою статті є визначення особливостей діяльності шкільних бібліотек України в 1962–1991 роках.

Виклад основного матеріалу. Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та подальшим розвитком навчання в СРСР» (1958) став підґрунтям діяльності і для шкільних бібліотек, які свій план роботи складали на основі загального навчально-виховного плану роботи школи. Шкільні бібліотеки активно брали участь у житті школи, являлися центром позакласного читання. Одна з головних характерних особливостей роботи шкільної бібліотеки – масовість; разом з учителями бібліотекарі керували читанням цілих класів.

У 1962 р. було прийняте «Положення про шкільну бібліотеку» в контексті реформи 1956–1964 рр., ініційованої М.С. Хрущовим, яка була зумовлена десталінізацією, певною демократизацією суспільства, науково-технічною революцією та перебудовою економічної сфери, й спричинила зміни в освіті, зокрема в діяльності шкільних бібліотек. У цьому Положенні Міністерством освіти Української республіки чітко визначалась обов'язковість створення шкільної бібліотеки в кожній початковій, восьмирічній, середній школі тощо, окреслено її завдання як структурного підрозділу школи [16].

У зв'язку з переходом від семирічної до обов'язкової восьмирічної освіти та від десятирічної до одинадцятирічної в районах і областях переглядали мережу шкіл, визначали їх типи і структуру, з'ясовували питання щодо створення навчально-матеріальної бази та забезпечення педагогічними кадрами. Зміна структури системи освіти відбувалася в бік розширення восьмирічної і середньої освіти (1966–1967 рр. навчалася 6881.2 тис. учнів, або 94% від їхньої загальної кількості) [9]. Восьмирічна і середня школи стали основними типами шкіл у системі народної освіти. Інформаційно-бібліотечному обслуговуванню приділялася особлива увага. Так, в Україні (1969 р.) налічувалося 25 700 шкільних бібліотек. При Міністерстві освіти УРСР було створено науково-методичну раду для ме-

тодичного керівництва бібліотеками вищих і середніх навчальних закладів [15; 16]. В одному з перших офіційних документів цієї ради наголошувалося на необхідності організовувати на базі кращих шкіл роботу методичних комісій шкільних бібліотек.

З 1965 року шкільні бібліотеки згідно з «Положенням про огляд роботи бібліотек шкіл УРСР» активно включилися в огляд-конкурс на кращу бібліотеку [12]. На базі Київського обласного інституту вдосконалення кваліфікації вчителів були організовані курси підвищення кваліфікації шкільних бібліотекарів. Піднімалося питання про необхідність створення постійно діючої секції (кущові або районні) для шкільних бібліотек, які б займалися питанням керівництва дитячим читанням.

Згідно з «Типовим положенням про шкільну бібліотеку» (1975 р.) шкільній бібліотеці було надано нові функції з обслуговування вчителів і переглянуто мінімум бібліотечної техніки [3].

У середині 1970-х рр. співробітники Державної республіканської дитячої бібліотеки розробили програму «Бібліотечно-бібліографічні знання – школярам» для проведення занять з учнями 4-8 класів. Зазначимо, що програма носила рекомендаційний характер і не спричинила кардинальних змін у діяльності шкільних бібліотек. Бібліотечні уроки не мали системності і відрізнялися низькою ефективністю. Цей факт знайшов відображення в рішенні Державної міжвідомчої бібліотечної комісії при Міністерстві культури СРСР від 15 червня 1977 року «Про покращення пропаганди бібліотечно-бібліографічних знань серед студентів, учнів технікумів, професійно-технічних училищ та загальноосвітніх шкіл». У документі відзначався низький рівень роботи з учнями з пропаганди відповідних знань, перераховувалися недоліки та напрямки вдосконалення діяльності [24].

У наказі Міністерства освіти УРСР «Про перехід на безкоштовне користування підручниками учнями загальноосвітніх шкіл Української РСР» (1978) наголошувалося на необхідності створення відділу, що мав займатися бібліотечними фондами шкільних підручників у складі управління шкіл Міністерства освіти УРСР (із п'яти осіб), а також на необхідності ввести в міськвно посаду інспектора і в міськ(рай)вно – посаду методиста бібліотечних фондів шкільних підручників у складі методичного кабінету. Термін використання підручників зріс до чотириох років, і лише «Буквар» для учнів першого класу видавали щороку новий. Потрібно було організувати при шкільних бібліотеках гуртки «палітурної справи» та провести з



1 січня до 1 вересня 1979 р. республіканський огляд-конкурс на краще збереження навчальної книги під гаслом «Живи, книга» [20, с. 11].

У досліджуваний період шкільні бібліотекарі у своїй роботі з пропаганди книги використовували різноманітні форми і методи, керувались читацькими запитами, застосовували принцип диференційованого підходу до читачів, розвиваючи в учнів свідоме, творче ставлення до книги.

Своєю чергою, 80-ті рр. ХХ ст. характеризуються тим, що оновлення і розвиток матеріальної бази шкільних бібліотек було зумовлено розширенням їх організаційної структури, викликані відкриттям нових будівель шкіл, при яких були бібліотеки, надавались державні кошти для її облаштування. Необхідною умовою методичного забезпечення нових шкільних програм стала зміна змісту серії «Шкільна бібліотека».

Кожна шкільна бібліотека працювала за планом роботи, який розраховувався на певний відрізок часу. Планування роботи шкільної бібліотеки здійснювалося на основі принципів партійності, науковості, перспективності, послідовності, конкретності та координації. Планування роботи шкільної бібліотеки сприяло ефективному обслуговуванню учнів, чіткій організації роботи з книгою [13]. Головним у діяльності шкільної бібліотеки того етапу був комплексний підхід до постановки всієї справи виховання, тобто забезпечення єдності ідейно-політичного, трудового і морального виховання. Це завдання було відображено в плануванні виховної роботи.

У 1982 р. вийшло друге видання програми «Бібліотечно-бібліографічний знання – школярам» для учнів 1-9-х класів, яка стала основою для роботи шкільних бібліотек. Програма була перероблена і доповнена, проте їй були притаманні недоліки попередньої: відсутність систематичності навчання, зв'язку з змістом шкільної освіти, недостатня орієнтація на реальні потреби учнів. Вона, як і раніше, мала не обов'язковий, а рекомендаційний характер. На відміну від попередніх років, уроки бібліотечно-бібліографічної грамотності ставали одним із важливих напрямів діяльності шкільних бібліотек. У цей же час з'являються публікації про досвід організації роботи шкільних бібліотек в українських школах.

Суттєві зміни, які відбувалися в загальноосвітній школі (вивчення предметів на вибір школи, введення факультативів, необхідних конкретній школі, відкриття гімназій та ліцеїв), змушували педагогів та учнів все частіше звертатись до книги, періодичної преси. Тому орієнтування у величезній

кількості літератури, яка виходила масовими тиражами, в періодиці, що відкривала все нові рубрики й поглиблювала зміст статей, уміння вибрати книгу, написати рецензію та інші питання бібліотечно-бібліографічної роботи особливо гостро поставали перед учнями. Тому перед бібліотекарями, педагогами стояло завдання – навчити школярів усьому тому, аби вони могли вільно користуватись ресурсами шкільної бібліотеки.

У кожній області ці питання постійно ставали предметом обговорення й контролю з боку керівних органів освіти. Так, наприклад, працівники кабінету виховної роботи Ровенського обласного інституту вдосконалення вчителів приділяв увагу розробці та впровадженню в практику роботи шкіл бібліотечно-бібліографічних занять із учнями 1-10-х класів. Означене питання виносилося на розгляд під час проведення курсової та семінарської перепідготовки бібліотекарів шкіл та методистів рай(міськ)методкабінетів, відповідальних за роботу шкільних бібліотек [2].

У «Положенні про бібліотечну справу в СРСР» від 13 березня 1984 року [14] підкреслювалося, що повне й остаточне створення єдиної системи бібліотек у СРСР є пріоритетним завданням у справі організації бібліотечного будівництва в країні. Планувався перехід до централізації мережі бібліотек, об'єднання бібліотек у відомчі (галузеві) чи міжвідомчі централізовані бібліотечні системи, якими керували б відповідні великі центральні бібліотеки. Однією з переваг централізації була функціональна спеціалізація кваліфікованих бібліотечних кадрів, підвищення вимогливості до працівників, зменшення непродуктивної витрати часу.

Діяльність шкільних бібліотек організувалася так, щоб надати максимальну практичну допомогу з виховання в підростаючого покоління принципів моралі, любові до Батьківщини, прагнення до знань і суспільно корисної праці. Відповідно до рішення Колегії Міністерства народної освіти УРСР «Про впровадження бібліотечно-бібліографічних знань у школах і ПТУ республіки» почали впроваджуватися нові форми й методи роботи з молоддю: в окремих школах запроваджувався факультативний курс «Основи бібліотечно-бібліографічних знань і роботи з книгою» (1989 р.) для учнів 7-9-х класів [17].

В іншому документі – «Інструкції про створення і поновлення бібліотечних фондів підручників, порядок їх використання за заходи, що забезпечують збереження літератури» (1984 р.) – зазначалося про



посилення контролю за роботою завідувачів шкільних відділів, методистів бібліотечних фондів шкільних підручників, керівників шкіл та зростання їхньої відповідальності за безумовне і повне комплектування літературою загальноосвітніх закладів [22].

У зв'язку з переходом у 1986–1987 навчальному році на навчання дітей із шестирічного віку Міністерством освіти було передбачено конкретні заходи щодо своєчасного забезпечення учнів і вчителів початкових класів підручниками та посібниками для чотирирічної початкової школи.

У наказах, інструкціях, листах постійно ставилися питання про виховання в учнівської молоді бережливого ставлення до книжок та продовження термінів їх використання. Поступово шкільні бібліотеки ставали центрами методичної роботи зі збереження навчальної книги. Усі школи республіки брали активну участь у республіканському огляді-конкурсі на краще збереження навчальної книги [20].

Цікавим у роботі шкільних бібліотек був факт збереження й передачі списаної літератури абітурієнтам, що підтверджує інструкція Міністерства освіти УРСР «Про списання шкільних підручників» (1984 р.) [21]. В інструкції йшлося про те, що списані, але придатні для користування підручники не слід знищувати, а залишати в навчальних кабінетах шкіл, щоб ними могли користуватися ті, хто готувався вступати до середніх спеціальних та вищих навчальних закладів країни.

У квітні 1984 р., коли в країні почалась широкомасштабна реформа загальноосвітньої і професійної школи [11], Міністерством освіти УРСР були розроблені комплексні заходи з реалізації основних напрямів реформи [18]. Зокрема, перед шкільними бібліотекарями постали завдання в справі розгортання пропагандистської та агітаційно-масової роботи. Відповідно, у своїй роботі шкільні бібліотеки широко використовували різноманітні форми і методи впливу на читачів: читацькі конференції, усні журнали, цикли книжкових виставок, диспути і тематичні перегляди літератури, оформлення експозицій, вітрин тощо. Ефективним і популярним заходом в Україні став Республіканський огляд робіт дитячих та шкільних бібліотек із пропаганди книги серед піонерів і школярів, присвячений 60-річчю Всесоюзної піонерської організації ім. В.І. Леніна, заходи до відзначення 60-ої річниці утворення СРСР, Тижні дитячої та юнацької книги.

Аналіз архівних матеріалів та державних постанов дає підстави для висновку про те, що в досліджуваний період практично не розглядалися проблеми шкільництва, натомість урочисто звітувалося про успішні кроки в реформуванні школи.

На початку 1990-х рр. зміни в освітній політиці, виникнення різних типів шкіл зумовили необхідність оновлення нормативної бази бібліотек. У 1991 р. було опубліковано «Типове (тимчасове) положення про бібліотеку загальноосвітньої школи», підготовлене Головною навчально-методичним управлінням загальної середньої освіти Держосвіти СРСР і Державної наукової педагогічної бібліотеки ім. К.Д. Ушинського [25]. Новий документ уточнював поняття «шкільна бібліотека», визначаючи її як «структурний підрозділ школи, що поєднує функції навчальної та спеціальної бібліотеки, яка очолює роботу з книгою в школі»; визначав її функції, додаючи до традиційних (освітньої та виховної) нову функцію – інформаційну. При цьому передбачалася диференціація змісту роботи в залежності від особливостей освітнього закладу. Жорсткий підхід до визначення функцій був замінений більш гнучким, що давав змогу застосовувати різні варіанти і моделі діяльності. У документі простежувалася тенденція до посилення педагогічної спрямованості роботи шкільного бібліотекаря, підкреслювалося, що останній входить до складу педагогічної ради школи. Серед основних завдань шкільної бібліотеки визначались: «виховання в учнів інформаційної культури, любові до книги, культури читання, вміння користуватися бібліотекою, ... прищеплення школярам потреби в читанні» [1]; сприяння різним формам і методам бібліотечної роботи, самоосвіти учнів і педагогічних працівників. Незважаючи на введене поняття «інформаційна культура», мова в документі, як і раніше, йшла переважно про роботу з книгою, про пропаганду бібліотечно-бібліографічних знань, про керівництво читанням.

Висновки. Отже, шкільна бібліотека в досліджуваний період була тим унікальним соціальним інститутом, який акумулював та забезпечував загальнодоступність надбань світової культури, сприяв прилученню дітей і підлітків до історії, культури народу через систему масових та групових заходів. Упродовж 1970–1991 рр. було створено дієву розгалужену систему бібліотечно-інформаційного обслуговування підрастаючого покоління. Значна кількість запланованих заходів, особливо з реалізації реформи шкільних бібліотек,



залишилася на папері. Відсутність власної політики в галузі освіти, науки, культури, вищої і середньої школи позначилися на функціонуванні шкільних бібліотек: широко використовуючи різні форми й методи впливу на читачів, шкільні бібліотеки насамперед впроваджували в життя завдання партії та уряду, активізуючи свою роботу з ідейно-політичного виховання підростаючого покоління через розгортання агітаційно-масової і пропагандистської роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антипова В. Б. Образовательная функция школьной библиотеки / В.Б. Антипова // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 34–39.
2. Віценко В.П. Методичні рекомендації по оновленню змісту роботи шкільних бібліотек та визначенню пріоритетних напрямків роботи методиста по бібліотечних фондах підручників / В.П. Віценко, Т.Д. Дем'янюк. – Рівне : РОІУВ, 1990. – 30 с.
3. Доркену А.М. Державна політика з питань розвитку шкільних бібліотек за «Збірником наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР» (1947–1969) / А.М. Доркену // Історія освітянських бібліотек України: наук. зб. / АПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського; редкол.: П.І. Рогова (голова), К.Т. Селиверстова (заст. голови), Ю.І. Артемов [та ін.]. – Київ : Вирій, 2006. – С. 288–299.
4. Жукова И.Г. Педагогическая система развития читательского интереса младших школьников средствами этнопедагогика : автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.Г. Жукова ; Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2004. – 21 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-sistema-razvitiya-chitatelskogo-interesa-mladshikh-shkolnikov-sredstvami-et>.
5. Иванова Е. Школьные библиотеки: былое и думы / Е. Иванова // Шкільн. б-ка плюс. – 2011. – № 24. – С. 14–22.
6. Любар О.О. Історія української педагогіки / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович ; за ред. М.Г. Стельмаховича. – Київ : ІЗМН. – 1999. – 357 с.
7. Матвійчук О.Є. Бібліотека як соціокультурний інститут: освітньо-виховна місія / О.Є. Матвійчук // Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія. – Київ : НАУ, 2010. – № 2(12). – С. 155–160.
8. Мозгова В.П. Бібліотека навчального закладу / В.П. Мозгова // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 52–55.
9. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР 1917–1967 / відп. ред. А.Г. Бондар. – Київ, 1967. – 482 с.
10. Новальська Т.В. Формування теоретичних та практичних засад вітчизняного бібліотекознавства (за матеріалами Першого Всеросійського з'їзду з бібліотечної справи 1911 року) / Т.В. Новальська // Волин. іст. зап. : зб. наук. пр. – Житомир, 2008. – Т. 1. – С. 179–186.
11. О мерах по решительному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве: постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР // Правда. – 1987. – 23 марта. – С. 5.
12. Печенежська О. Шкільна бібліотека на сторінках часопису «Радянська школа» (1951–1971 pp.) / О. Печенежська // Шкільна б-ка. – 2007. – № 9. – С. 67–72.
13. Планування роботи шкільної бібліотеки : (методичний лист). – Житомир : ЖОІУВ, 1981. – 12 с.
14. Положение о библиотечном деле в СССР : утв. Указом Президиума Верховного Совета СССР № 10926-х от 13.03.1984 г. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1985. – № 2. – С. 24–32.
15. Положення про науково-методичну раду М-ва освіти Української РСР: затверджено колегією М-ва освіти УРСР від 18.01.1963 р // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1963. – № 3. – С. 18–20.
16. Положення про шкільну бібліотеку // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1962 – № 21 – С. 2–3.
17. Про впровадження бібліотечно-бібліографічних занять в школах і ПТУ республіки: рішення колегії М-ва нар. освіти УРСР № 6/48 від 26.07.1989 р. // Інформаційний зб. М-ва нар. освіти УРСР. – 1989. – № 22. – С. 9–15.
18. Про заходи по виконанню Постанови ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР № 281 від 10 лип. 1984 р. «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи»: рішення колегії М-ва освіти УРСР від 8.08.1984 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1985. – № 2. – С. 8–24.
19. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
20. Про республіканський огляд-конкурс на краще збереження навчальної книги: постанова колегії М-ва освіти УРСР, Секретаріату ЦК ЛКСМУ, Президії Республіканського правління Товариства книголюбів від 13.12.1978 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1979. – № 5. – С. 11–17.
21. Про списання шкільних підручників : інструкція М-ва освіти УРСР № 1/1-23-319 від 5.07.1984 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1984. – № 18. – С. 10–11.
22. Про хід виконання постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 24.11 1977 р № 1029 «Про перехід на безплатне користування підручниками учнями загальноосвітніх шкіл» і заходи по усуненню серйозних недоліків у забезпеченні учнів підручниками : наказ М-ва освіти УРСР, Держкомвидаву УРСР і Укркоопспілки № 372 від 3.12.1984 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – № 12. – С. 3–15.
23. Рогова П. Соціальне призначення і функції освітянських бібліотек України / П. Рогова // Шкільна б-ка. – 2003. – № 4. – С. 3–8.
24. Руководящие материалы по библиотечному делу: справочник / под ред. В.В. Серова. – Москва : Книга, 1982. – 208 с.
25. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.



УДК 378.147

ПЕДПРАКТИКА СТУДЕНТІВ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (50-І – 80-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Волотівська І.І., аспірант
кафедри педагогіки

Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто етапи розвитку педагогічної практики майбутніх учителів іноземної мови з періоду становлення системи фахової підготовки вчителя іноземної мови до 80-х років ХХ століття. Акцентовано увагу на методичній підготовці до роботи в школі, знайомстві зі шкільними підручниками. Розкрито та проаналізовано основні ідеї та методичні рекомендації вітчизняних педагогів щодо організації та проведення виховної роботи в школі, висунуті в 50-х – 80-х роках минулого століття. Висвітлюється актуалізація диференційованого підходу до студентів під час педпрактики як засобу покращення фахової та професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Ключові слова: *фахова підготовка, педпрактика, учитель іноземної мови, шкільні підручники, урок.*

В статье рассмотрены этапы развития педагогической практики будущего учителя иностранного языка в 50-х–80-х годах ХХ столетия. Внимание акцентируется на методической подготовке к работе в школе и знакомстве со школьными учебниками. Раскрыты и проанализированы основные методические рекомендации отечественных педагогов по организации и проведению воспитательной работы в школе. Выделяется дифференцированный подход к студентам во время педагогической практики как способ улучшения профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, педпрактика, учитель иностранного языка, школьные учебники, урок.*

Volotiv'ska I.I. PEDAGOGICAL PRACTICE AS AN ESSENTIAL ELEMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL PREPARATION (THE 50S – 80S OF THE XX CENTURY)

The article deals with stages of pedagogical practice development of future foreign languages teachers in the 1950s – 1980s. The period of formation of professional preparation system began in the 50s of the XX century. The attention is accented on the methodological preparation for school work as well as learning and analyzing school textbooks. Methodological recommendations of the famous soviet educationalists about the improvement of future foreign languages teachers' school practice are presented. Differentiated approach to students during their pedagogical practice was regarded as the main trend of improving their professional preparation.

Key words: *professional education, pedagogical practice, foreign language teacher, school textbooks, lesson.*

Постановка проблеми. Початок ХХІ століття є етапом значної уваги до іноземної мови у зв'язку з розвитком європейської та світової взаємодії. Світові держави визнають необхідність володіння іноземними мовами і належного рівня їх викладання. З 2002 року в Україні запроваджено обов'язкове вивчення однієї іноземної мови з початкової школи, що вимагає забезпечення кваліфікованими та професійно підготовленими вчителями іноземної мови. Успішна реалізація цих вимог великою мірою залежить від рівня їх практичної майстерності, що досягається в ході педагогічної практики студентів під час навчання у вишах. В Україні є варті уваги історичні напрацювання, що можуть стати основою для глибшого розуміння сучасної проблематики педпрактики студентів факультетів іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування готовності майбутніх учи-

телів до професійної діяльності знайшло своє відображення в роботах Г.О. Нагорної, І.М. Богданової, О.В. Волошенка, Є.П. Голобородька, Л.П. Кадченка. Питання організації та проведення педагогічної практики майбутніх учителів в історико-педагогічному ракурсі частково розглядали І.П. Важинський, О.В. Глузман, Н.М. Дем'яненко, М.Б. Євтух, Л.В. Задорожна, О.М. Лук'янченко, В.І. Луговий, В.К. Майборода, О.Є. Мисечко, С.О. Нікітчина та інші. Проте дослідження цього питання свідчить про існуючу недостатність рівня відображення в педагогічній літературі історичного досвіду практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, який потребує подальшого вивчення.

Постановка завдання. У зв'язку із цим метою статті є аналіз етапів розвитку педагогічної практики майбутніх учителів іноземної мови з періоду становлення систе-



ми фахової підготовки вчителя іноземної мови до 80-х років ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. У 1949 році Міністерство вищої освіти СРСР затвердило стандартну програму педагогічної практики в педагогічних вишах. Це призвело до певного покращення підготовки студентів-майбутніх учителів іноземної мови до шкільної практики. Інструктивні конференції, семінари, виставки «На допомогу практиканту», друковані інструкції з проведення практики, збільшення кількості пробних уроків – неповний перелік засобів підвищення якості педпрактики, що рекомендувалися в новій програмі.

Педпрактика була основним критерієм перевірки якості фахової підготовки, в процесі якої студенти часто усвідомлювали конкретні прогалини в отриманих теоретичних знаннях та мали змогу доопрацювати матеріал протягом останніх років навчання.

Проаналізуємо фахову педпрактику з іноземної мови у 50-х роках ХХ століття. На III курсі студенти мали шеститижневу безперервну практику зі спеціальності у III–VII класах, метою якої було закріплення отриманих знань, умінь та навичок. Протягом 4–5 днів студенти знайомилися із системою викладання іноземної мови в усіх класах, відвідуючи уроки вчителів, а також з піонерською, комсомольською та іншою позакласною роботою. Потім вони знайомилися зі своїм класом, відвідуючи заняття з усіх предметів, цим самим краще засвоюючи методику викладання спеціального предмету, після чого давали пробні уроки. На IV курсі практика проходила у VIII–X класах, де студенти мали більше самостійності.

Вивчення шкільних підручників у стінах вишу у 50-х роках ХХ ст. розподілялося за курсами, аспектами і видами роботи. Систематична робота над підручниками починалася з II курсу. Тексти зі шкільних підручників використовували на заняттях з аналітичного читання, лексикології, перекладу. Студенти переказували тексти, що знайомили з культурою народу, мова якого вивчалася. Викладачі граматики та фонетики включали в план роботи ті тексти та вправи, що були складними з точки зору граматики та фонетики. Деякі тексти використовували як диктанти, а найскладніші слова з підручника – в орфографічних вправах чи орфографічних диктантах. Таке опрацювання матеріалу шкільних підручників давало можливість всебічно охопити та невеликими порціями вивчити лексико-граматичний матеріал шкільного підручника, а поділ за курсами визначав об'єм матеріалу та підвищував відповідальність викладача і

студента. Семестрові екзамени з мови містили завдання з перевірки знання матеріалу шкільних підручників: зробити морфологічний розбір підкреслених слів; вибрати з тексту слова, до яких можна підібрати синоніми; визначити синтаксичну функцію інфінітива в реченнях із даного тексту; вибрати з тексту слова, що відповідають чотирьом типам складів і т. д. Перевірка володіння матеріалом шкільних підручників входила і в державний екзамен з мови у вигляді окремого питання білета. Це були позитивні зрушення в системі фахової підготовки вчителя іноземної мови.

Кінець 50-х років став періодом підйому науки та культури в СРСР. Існуючу систему навчання доповнили ширшою виробничою та педагогічною практикою, посилювали зв'язок інститутів зі школою, покращували методичну підготовку. Така перебудова мала на меті підвищити роль школи в освіті та вихованні молоді, підняти її загальноосвітній рівень та ділову кваліфікацію [7].

Час проходження педагогічної практики було збільшено на 3 тижні, і до неї залучалися досвідчені вчителі шкіл та спеціалісти профілюючих предметів вишів. Відтепер студенти мали можливість відчувати систему роботи учителя і вихователя, а не лише провести кілька уроків та окремих виховних заходів. Така єдність навчання й виховання вчила студента розуміти ті чи інші педагогічні явища, робити висновки щодо взаємодії різних методів навчання та виховання учнів. На думку І. Капелюшного, важливо було правильно підібрати керівника практики – кваліфікованого, досвідченого, зі знаннями школи [3].

Проте не все вдавалося. Одноманітними були методи та прийоми проведення уроків, студенти не надто активно проявляли творчість та відповідальність за якість проведених ними занять (неправильно організовували опитування домашнього завдання, закріплення нового матеріалу, не вміли виразно прочитати текст або недостатньо використовували наочності тощо.) Керівники практики часто невчасно обговорювали проведені уроки зі студентами та не надавали кваліфікованої методичної допомоги.

Необхідно вказати також на незначну увагу, що приділялася організації та проведенню виховної роботи в школі, оскільки керівники практики часто перекладали її на викладачів кафедри педагогіки, що не могли в повному обсязі проконтролювати виховну роботу студентів. Це призводило до невміння вивчити збори, екскурсії, тематичні вечори тощо.

Спираючись на свій досвід, І. Капелюшний розробив кілька рекомендацій щодо



організації та підготовки успішної практики студентів V курсу. Він радив зміцнити склад методистів (залучати кваліфікованих та досвідчених викладачів та вчителів шкіл), покращити контроль за проведенням практики, обирати кращі школи для проходження практики студентами, вивчати та користуватися досвідом провідних учителів та піонервожатих. Акцентувалася необхідність студентам досконало вивчати матеріали шкільних підручників та планування занять, а викладачам – покращити викладання педагогічних та спеціальних дисциплін, більше уваги звертаючи на практичні завдання [3].

Для втілення в життя наведених вище рекомендацій був необхідний тісний зв'язок шкіл з інститутами (залучення викладачів до роботи в школі, участь кращих вчителів шкіл у роботі кафедр інститутів). Педагогічна практика посіла місце невід'ємного та вкрай важливого етапу фахової підготовки вчителя.

Так, викладачі Запорізького педінституту регулярно організовували науково-методичні семінари спільно з учителями шкіл, що сприяло обміну досвідом та покращувало розуміння завдань та змісту педпрактики студентів. У свою чергу, викладачі брали участь у роботі педрад школи з науково-методичних питань. Було зібрано багато матеріалу з досвіду роботи кращих вчителів, що мало позитивне значення для наукової роботи викладачів. Деякі викладачі фахових дисциплін інституту працювали в школі як учителі, проводячи показові уроки для студентів-практикантів III–IV курсів, що покращувало організацію та проведення педпрактики та забезпечувало зв'язок теорії з практикою. Щорічні зустрічі випускників із молодими вчителями, що навчалися в цьому інституті, значно допомагали в підготовці вчителів. Усе це було доказом того, що викладачі Запорізького педінституту докладали зусиль для покращення фахової підготовки педагогічних кадрів [6].

Період 60-х років XX століття позначився увагою до методичної підготовки студентів, що складалася з роботи в школі без відриву від навчання (пасивної практики), лекційного курсу методики, семінарських та практичних занять, педпрактики, спецсеминарів із методики та курсової роботи.

Пасивна практика проводилася на III курсі перед лекційним курсом і вчила студентів спостерігати за навчально-виховним процесом. Лекційний курс методики читався мовою, що вивчалася, але методичних посібників іноземною мовою фактично не було. Семінари давали теоретичні знання, де студенти обговорювали різні статті та

теми лекцій. Головною темою практичних занять був урок, коли студенти обговорювали конспекти окремих уроків на матеріалі шкільних підручників та готували свої розробки планів-конспектів чи фрагментів уроків. Педпрактика була складовою частиною професійної підготовки вчителя у VIII семестрі і мала на меті закріпити та перевірити знання студентів. Після педпрактики проводився спецсеминар із методики викладання іноземних мов, де студенти виступали з доповідями, аналізуючи, спостереігаючи та узагальнюючи досвід навчання іноземних мов. Курсові роботи писали на матеріалі, отриманому під час педпрактики. Усе вищезазначене свідчить про те, що відбувалися певні позитивні зрушення в методичній підготовці студентів факультетів іноземних мов.

У 70-х роках у практику роботи вищої школи поступово входило вивчення шкільних підручників студентами не лише в курсі лекцій з методики, а й безпосередньо в практичному курсі вивчення мови. Проте успіх методичної підготовки студентів залежав не лише від знання ними шкільних підручників, а й від цілого комплексу факторів: наскільки викладачі методики знали школу, наскільки вони володіли теорією та вміли застосувати її на практиці та зацікавити вчительською професією, вселити віру в кінцевий позитивний результат. Покращення методичної підготовки студентів крилося в педагогізації та професійно-педагогічній спрямованості їх підготовки [1].

Спостереження науковців за роботою студентів під час педпрактики в кінці 70-х років XX ст. вказували на суттєві досягнення в їх підготовці. Студенти вміло демонстрували отримані знання з фахових дисциплін, дотримувались норм проведення шкільних уроків тощо. Проте збільшення кількості проведених уроків не давала достатнього навчального ефекту. Практиканти вважали, що позитивних результатів можна було досягнути, виконавши всі заплановані вправи за підручником, зводячи свою функцію до контролюючої. Така ситуація вела лише до фіксування помилок та недоліків учнів та до їх небажання вивчати іноземну мову.

Успішна реалізація програми педпрактики передбачала «посередницьку» функцію студента-практиканта. По-перше, він повинен був уміти активізувати досвід учнів проблемними запитаннями, що спонукали б їх до мислення. Монологічний виклад матеріалу не міг привести до повного розуміння та запам'ятовування, а пошук асоціацій із раніше вивченим та відомим сприяв не лише засвоєнню нового матеріалу, а й бажанню проявити свій рівень знань. Сту-



дентам слід було задавати запитання, що спонукали б учнів активно працювати на уроці [5].

По-друге, навчальний ефект уроку підвищувало вміння оперувати опорами, тобто «підказками» для розвитку мовленнєвої діяльності учнів, що давалися в послідовності відповідно до логіки висловлювання. Опори повинні були точно співвідноситися з конкретним рівнем успішності класу. Крім того, вони допомагали «увійти» учням у предмет, бо інтервали між уроками були великі через малу кількість годин. Які ж були вимоги до створення опор? Важливо було, щоб опора була у вигляді натяку на відповідь, а не головою відповіддю, щоб спонукати до мислення; була виділена графічно; співвідносилася з умінням учнів узагальнювати; підбиралася відповідно до вікових особливостей учнів. Правильне використання опор полегшувало організацію матеріалу в єдине ціле, позитивно впливало на якість мовлення учнів та створювало умови для переключення уваги з форми на зміст.

По-третє, поетапне навчання вело від відомого до невідомого через певні стадії (етапи) розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. При цьому важливо було, щоб учні відчували динаміку навчання, поступово йдучи до здійснення мовленнєвої перспективи. Їх мало супроводжувати переконання, що слова та граматичні форми вони знають лише тоді, коли можуть будувати на їх основі спочатку речення, потім зв'язні розповіді. Усі три вміння були нерозривно пов'язані між собою в навчальному процесі та значно підвищували ефективність уроків [5].

Учитель школи проводив для студентів відкриті уроки та позакласні заходи з іноземної мови, консультував під час підготовки до занять, брав участь в обговоренні та оцінюванні уроків, проведених студентами. Він також залучав практикантів до гурткової роботи, виготовлення наочних посібників та перевірки зошитів. Учитель брав участь у підсумковій конференції на факультеті іноземних мов та нараді адміністрації школи. Проте деякі вчителі не брали активної участі в долі студента-практиканта, обмежуючись поверхневою консультацією. Негативним було й те, що іноді керівником практики призначали недосвідченого та молодого викладача, при цьому вчитель мав забагато зобов'язань. А сільський учитель часто був єдиним керівником студента. У будь-якому випадку кваліфікована методична допомога вчителя забезпечувала бажаний рівень професійної підготовки майбутніх вчителів та не могла бути пасивною. Учитель по-

винен був показати студентові всі методи практичного навчання іноземної мови.

Однією з головних вимог до уроку була його навчаюча функція. Проте практиканти часто імітували деякі частини уроку, не враховуючи вимог шкільної програми та рекомендацій авторів підручника для вчителя. Інша помилка – коли студент увесь урок говорив іноземною мовою, а учні нічого не розуміли і не намагалися з'ясувати. Проте, це була провина не стільки студента, скільки вчителя, що не тренував учнів систематично та на розвинув зацікавленості в предметі. Готуючись до занять, студенту необхідно було врахувати рівень мовної підготовки учнів та відповідність матеріалу уроку цьому рівню, а також традиційні звертання вчителя до учнів та їх реакцію. Крім того, важливим моментом був зв'язок теми уроку з життям, коли учні могли говорити про те, що насправді відбувалося в їхньому житті, а не імітувати фальшиві ситуації. Великим недоліком було незнання студентом вимог шкільної програми з граматики, що обмежувало можливості спілкування під час уроку. Значною підмогою була книга для вчителя, що була складовою частиною навчальною комплексу для кожного класу, проте копіювати її було неприпустимо, оскільки життєва ситуація не завжди співпадала з написаним у методичному посібнику [4].

Студент чекав від учителя практичної демонстрації методичної теорії, що зобов'язувало вчителя самому постійно говорити іноземною мовою та привчати до неї своїх учнів ще до початку практики. Він мав бути носієм передових методичних ідей та практиком одночасно. При цьому вчителі мали можливість дізнатися і щось нове від практиканта та перевірити, чи не відстають самі від сучасних методик.

Успіх педпрактики студента залежав не лише від правильності проведення занять та знання іноземної мови, а й великої любові до свого предмету та бажання навчати мови. Творчий підхід та креативне мислення також слугували запорукою успіху.

Підсумкова нарада в школі часто перетворювалася на розхвалювання студента замість того, щоб заохочувати його вдосконалювати свої професійні якості та бути вимогливим до себе.

80-і роки внесли в організацію педагогічної практики більше уваги до індивідуалізації педагогічної практики студентів. Л. Бенедиктова, К. Саломатов, Б. Бенедиктов та інші методисти вказували на необхідність диференційованого індивідуального підходу до студентів-практикантів. Студенти з високим рівнем володіння мовою самостій-



но та правильно складали плани-конспекти, швидко адаптувалися до учнів та класу. При цьому методистам слід було строго оцінювати їх роботу, адже можливості в таких практикантів були великі. Деякі з них оформляли результати своєї роботи в доповідях, виступах на конференціях або дипломних роботах [2].

Студенти з недостатньою профорієнтацією але міцними знаннями мови (часто юнаки) не повною мірою цікавилися практикою в школі. Тому методистам необхідно було підібрати клас з досвідченим учителем іноземної мови та постійно стимулювати таких студентів до педагогічної роботи.

Проте були й такі, що мали прекрасні вчительські здібності з недостатнім знанням іноземної мови. Стосовно таких студентів методисти мали робити основний акцент на виправленні мовних помилок та більш ретельній підготовці планів-конспектів занять.

Найбільшою проблемою для методиста були студенти, не зорієнтовані професійно та з низьким рівнем володіння іноземною мовою. Хоча їх кількість була незначною, проте методистам доводилось повністю складати конспект із цими студентами та ретельно перевіряти їх знання. Рекомендувалося навіть робити аудіозапис уроку та вчити по ньому [2].

З вищесказаного можна зробити висновок про те, що диференційований підхід до студентів під час педпрактики покращував фахову та професійну підготовку вчителя іноземної мови та приносив свої позитивні результати.

Значні труднощі очікували студентів у практичному володінні мовою під час проведення пробних уроків. Їх мовлення часто було штучним та багатослівним. Автоматизовані навички вживання мовних зразків були відсутні. Тому методистам доводилося постійно працювати над формуванням у студентів умінь правильно будувати своє іншомовне мовлення на уроці. Задля цього вони аналізували основні команди для виконання тих чи інших вправ та вказували на можливі труднощі чи помилки при їх вираженні. Деякі методисти організували інструктивні заняття перед педпрактикою та забезпечували студентів типовими для школи мовними зразками.

Вартим уваги є той факт, що студент-практикант та його методист намагалися урізноманітнити навчальний процес для школярів. При цьому вчитель школи мав можливість вдосконалювати свою фахову компетенцію шляхом спільної підготовки до уроків і позакласних заходів та співставлення своїх форм і методів роботи з діяльністю студента-практиканта.

Фахова підготовка майбутнього вчителя іноземної мови вимагала змін у зв'язку з підвищенням вимог щодо практичної підготовки учнів шкіл, їх морального та ідейно-політичного виховання. Це призвело й до зміни структури та змісту шкільних підручників. Часто зміст нових підручників суперечив діючим в той час методам та прийомам навчання іноземної мови. Тому автори нових навчально-методичних комплексів створили книгу для вчителя з планами уроків та методичними рекомендаціями щодо використання ТЗН. Проте кожен учитель мав сам визначити мету уроку та передбачити кінцевий результат з урахуванням специфіки кожного класу: проаналізувати новий підручник, книгу для вчителя, виділити можливі труднощі для учнів і способи їх ліквідації та скласти свій план-конспект уроку.

Під час педпрактики кожен студент подавав залікові уроки, на яких практично демонстрував методи та прийоми вирішення методичних задач. Він повинен був не лише відтворити вивчений у виші матеріал, а й знайти шляхи покращення засвоєння учнями мовного матеріалу та використовувати при цьому ефективні засоби навчання. Залікові уроки ставали більш творчими та самостійними, вони відображали рівень дослідницьких, організаторських та комунікативних умінь студента-практиканта.

Вищезазначене свідчить про впевнені кроки до підвищення теоретико-практичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Зміцненню цієї підготовки сприяли тогочасні нові напрацювання вчених. Так, Н.В. Язикова розробила систему навчальних методичних задач, що активізувала діяльність студентів під час підготовки та проведення занять [8]. Автор виділила 7 типів задач (1-5-й типи передбачали репродукцію вивченої інформації; 6-7-й типи вчили застосовувати отримані знання для самостійного визначення методів і прийомів навчання) [8; с. 27]. Навчальні методичні задачі давали можливість студентам використовувати знання з теорії предмету як на семінарських і практичних заняттях, так і під час педпрактики, що значно покращувало її результати. Таким чином, студенти отримали змогу актуалізувати теоретичні знання в практичній діяльності, більше часу приділяли практичній продуктивній діяльності, а не переказу лекцій.

Багато методистів продовжували вважати за необхідне включати у вузівський курс методики матеріали шкільних підручників. Адже знайомство з ними не означало вміння користуватися ними на практиці.

Значну допомогу науковці вбачали у відвідуванні студентами уроків досвідче-



них методистів з I курсу навчання у вузі, оскільки фактично студенти педагогічних вузів не мали змоги проводити уроки до IV курсу, бо пасивна шкільна практика носила формальний характер. Студент отримував можливість спробувати себе в ролі вчителя лише на практичних заняттях з методики: теоретичні знання вони могли підкріплювати «відкритими уроками», де один студент виступав у ролі вчителя, а інші студенти групи – в ролі учнів. Це давало можливість не лише вчитися застосовувати теоретичні знання на практиці, а й створювати позитивну психологічну атмосферу.

Раннє залучення студента до спеціалізації могло привести, на думку вчених-методистів, до багатьох позитивних навичок: послідовно та логічно висловлювати думки, розрізняти способи введення та закріплення мовного матеріалу, визначати рівень сформованості умінь та навичок учнів, оцінювати та мотивувати оцінку, передбачати можливі помилки учнів, визначати мовні труднощі текстів підручників, практично користуватися різними видами ТЗН, розподіляти наочність на дошці тощо.

Висновки. Отже, педпрактика студентів завжди була невід'ємною частиною фахової та професійної підготовки, основою якої був урок. Правильна підготовка, тісна співпраця студента, методиста та школи сприймалися як основні чинники успіху. Тож можемо зробити висновок, що набу-

тий вітчизняною вищою школою історичний досвід організації та проведення педпрактики майбутнього вчителя іноземної мови потребує подальшого вивчення та аналізу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бим И.Л. Некоторые устойчивые тенденции в перестройке обучения иностранным языкам в средней школе на основе работы по новым учебным комплексам / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 3. – С. 27–33.
2. Димитриевская Е.И. Дифференцированный подход к студентам во время педагогической практики / Е.И. Димитриевская // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 1. – С. 57–59.
3. Капелюшний И.В. Поліпшувати практичну підготовку майбутніх учителів / И.В. Капелюшний // Радянська школа. – 1958. – № 6. – С. 64–68.
4. Островский Б.С. Учитель и студенческая педпрактика в школе / Б.С. Островский // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 92–95.
5. Рабинович Ф.М. Как усилить обучающий эффект студенческого урока / Ф.М. Рабинович // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 86–92.
6. Семашко В.Ф. Зв'язок кафедри педагогіки з школою / В.Ф. Семашко // Радянська школа. – 1958. – № 6. – С. 68–71.
7. Тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране // Советская педагогика. – 1958. – № 12. – С. 4–27.
8. Языкова Н.В. Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков / Н.В. Языкова. – Л., 1977.



УДК 37(09):016

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІСТОРІОГРАФІЇ ТА ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ПОДВІЙНОГО ПРОФІЛЮ

Гайдай І.О., аспірант
кафедри педагогіки

Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті порушено проблему формування історіографії та джерельної бази дослідження підготовки вчителя-філолога подвійного профілю. Здійснено спробу систематизувати джерела за декількома критеріями, зокрема за ступенем формалізації, за хронологією, за ступенем близькості до джерела проблеми, за функціональністю. Детально проаналізовано джерела за ступенем близькості до досліджуваної проблеми, запропоновано поділ їх на групи.

Ключові слова: історіографія, джерельна база дослідження, підготовка вчителя-філолога, вчитель-філолог подвійного профілю, ступінь близькості до джерела проблеми.

В статтю затронута проблема формування історіографії та джерельної бази дослідження підготовки учителя-філолога подвійного профілю. Предпринята спроба систематизувати джерела за декількома критеріями, в частині по ступеню формалізації, по хронології, по ступеню близькості до джерела проблеми, по функціональності. Подробно проаналізовані джерела по ступеню близькості до досліджуваної проблеми, пропонується розділення їх на групи.

Ключевые слова: историография, ключевая база исследования, подготовка учителя-филолога, учитель-филолог двойного профиля, степень близости к источнику проблемы.

Gaidai I.O. THE PROBLEM OF THE FORMATION OF HISTORIOGRAPHY AND SOURCE BASE OF THE RESEARCH OF TRAINING THE TEACHER-PHILOLOGIST OF DUAL PROFILE

The article raised the problem of the formation of historiography and source base of the research of training the teacher-philologist dual profile. It was made an attempt to organize the sources according to several criteria, in particular the degree of formalization, in chronological order, according to their degree of proximity to the source of the problem, in terms of functionality. It was analyzed the sources according to their degree of proximity to the investigated problem and proposed their division into groups.

Key words: historiography, sources studies, training of teacher-philologist, teacher-philologist of dual profile, degree of proximity to the source of the problem.

Постановка проблеми. Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя в її історичній динаміці є об'єктом дослідження багатьох науковців. Разом із тим формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження є першим його етапом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зокрема, історико-педагогічний аспект процесу розвитку вищої педагогічної освіти розглядається в працях К. Авраменко, В. Боролюка, А. Булди, У. Важинського, Л. Войналович, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, С. Крисюка, В. Курила, О. Лавріненка, О. Левчишеної, В. Лугового, В. Майбороди, О. Мисечко, С. Нікітчиної, Н. Сафонові, О. Семенов, Г. Черевичного та ін. Науковці систематизують історіографію та джерельну базу своїх досліджень відповідно до їхньої спеціфіки. Особливий інтерес для нас становлять дослідження підготовки вчителів-філологів за подвійними спеціальностями, які здійснюють Г. Булгакова, В. Горіна, Л. Журба, І. Соколова, Г. Турчинова, І. Халимон.

Історіографічний аналіз розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки (друга

половина XIX – 90-ті рр. XX ст.) здійснив Н. Гупан. Науковець уперше представив історію педагогіки як предмет історіографічного дослідження: вона висвітлюється цілісно в співвідношенні різних напрямів єдиного предметного поля: історії освіти, педагогічних персоналій, педагогічної думки. Дослідник визначив основні етапи і періоди становлення та розвитку вітчизняної історії педагогіки [9].

Постановка завдання. Метою статті є аналіз та систематизація історіографії та джерельної бази підготовки вчителя-філолога подвійного профілю.

Виклад основного матеріалу. Оскільки наше дослідження має історико-педагогічний характер, то весь масив опрацьованої літератури ми розподіляємо на історіографічні праці (динамічні) та історичні джерела (статичні). До групи історіографічних праць ми відносимо дослідницькі роботи вчених, які вивчали, описували, аналізували події, явища, факти, що відносяться до охопленого нами часового періоду, з точки зору їхнього історичного розвитку, в історичній



динаміці. До групи історичних джерел належать матеріали, які висвітлюють досліджувані події, явища й факти майже синхронно з їхньою появою, відображають актуальні на цей час ідеї, погляди, підходи. До цієї групи ми також відносимо сучасні дослідження, які ми умовно назвали статичними.

Згідно з класифікацією історичних матеріалів, розробленою Н. Сейко, ми розподіляємо джерельну базу нашого дослідження за такими критеріями: за ступенем формалізації, за хронологією, за ступенем близькості до джерела проблеми, за функціональністю.

Услід за Н. Сейко та О. Мисечко за ступенем формалізації серед використаних нами історичних джерел ми виділяємо такі групи: 1) *традиційні джерела*: мемуари, брошури, оголошення, статті в газетах і журналах тощо; 2) *формалізовані*, до яких входять архівні джерела: протоколи, звіти, акти; 3) *нормативно-правові документи* (положення, статuti, офіційне листування); навчально-методична документація (навчальні плани, програми, методичні листи тощо); 4) *інтерпретаційні*: монографії, дисертації, автореферети дисертацій, статті, книги, збірники і т. д.

Важливим критерієм класифікації джерельної бази є поділ її за *хронологічним принципом*. Якщо розподілити джерела за часом їх створення, то можна виділити дві групи: матеріали радянського та пострадянського періоду.

За ступенем близькості до досліджуваної проблеми ми всю історичну літературу поділяємо на три групи: 1) джерела, присвячені загальній професійно-педагогічній підготовці вчителя; 2) джерела, які досліджують різні аспекти підготовки вчителів-філологів; 3) джерела, в яких розробляються проблеми підготовки і діяльності вчителя-філолога подвійного профілю.

За функціональністю джерела поділяються на такі групи: а) опубліковані нормативно-правові документи; б) архівні документи; в) наративні джерела, в т. ч. фахові періодичні видання.

Серед фахових періодичних видань ми розглянули наступні: «Іностранные языки в школе» (1949–2007), «Іноземні мови в навчальних закладах» (2005–2008), «Іноземні мови» (2001–2009), «Педагогіка та психологія» (1955–2000), «Рідна школа» (1994–2011), «Советская педагогика» (1956–1988), «Шлях освіти» (2001–2010).

Серед матеріалів, що містяться в педагогічній літературі, за ступенем близькості до досліджуваної проблеми до першої групи історичних джерел ми відносимо праці, присвячені професійно-педагогічній підго-

товці вчителя загалом (Б. Корндорф, 1951; А. Піскунов, 1985), професійній майстерності вчителя (Є. Барбіна, 1998; В. Перлова, 2005).

Важливе місце серед загальних проблем підготовки педагогічних працівників займає в сучасних дослідженнях вплив Болонського процесу на вищу школу України. Висвітлення суті цього питання в науковій літературі займається багато науковців: Б. Бабін [2], В. Берека [3], Л. Новікова [19] та ін. З питанням впливу Болонського процесу на розвиток вищої освіти України тісно пов'язана проблема реформування вищої школи України, в царині якої працюють науковці О. Левчишена [12], В. Приходько [20], Н. Сафонова [23], М. Яцейко [29] та ін. Проблему реформування вищої школи України в цей період розробляють Л. Герасіна [7], Р. Беланова [4], М. Дудка [11].

За ступенем близькості до досліджуваної проблеми до другої групи історичних джерел входять статті, які досліджують різні аспекти підготовки вчителів-філологів, зокрема професійну адаптацію молодих викладачів іноземних мов (Я. Абсалюмова, 2004, 2006), загальнокультурний компонент підготовки вчителів іноземних мов (Т. Василюк, 2006), соціокультурну компетентність (Т. Колодько, 2006) та лінгво-соціокультурну компетентність (О. Петров, 2010), соціокультурну самоосвіту (А. Мормуль, 2008), технологію професійно-спрямованого навчання (І. Москалева, 2007), інноваційний підхід у викладанні мов (К. Назаренко, 2008), використання інформаційних технологій у професійній діяльності вчителя іноземних мов (Л. Морська, 2007), інтерактивних технологій (В. Редько, 2011), формування інтеркультурного досвіду (І. Самойлюкевич, 2008). Окремі статті аналізують професійну підготовку вчителів для малокомплектних сільських шкіл (Н. Карпов, 1954; С. Копйова, 1984; Н. Олександрова, 2008), для початкової школи (Г. Рогова, 1990; О. Бігич, 2002; С. Івашнова, 2006), методики викладання іноземних мов (І. Рахманов, 1951; З. Цветкова, 1951; Л. Панчешникова, 1988; Г. Артемчук, 2003; Т. Гусак та М. Кобець, 2006; К. Назаренко, 2008), підвищення кваліфікації вчителів мов (Л. Безсмертний, Ж. Вітмен, Ц. Марголіна, А. Миролюбов, А. Письмиченко, К. Саломатов, В. Серган, С. Стродт).

Тенденції професійної підготовки вчителів-філологів виокремлені в статтях Т. Соловлової та О. Пореченкової [22], О. Соловлової та О. Пореченкової [27].

Серед монографічних історичних досліджень другої групи – праці Н. Бориско [5], колективу авторів під керівництвом С.



Ніколаєвої [18], колективу авторів у складі Н. Зінукової, Л. Калініної та І. Самойлюкевич [21] та ін., в яких досліджується професійна підготовка вчителя-філолога.

До третьої групи статичних джерел увійшли статті, в яких розробляються проблеми підготовки і діяльності вчителя-філолога подвійного профілю, та ті, які стосуються викладання другої мови. Їх авторами є О. Борзова (1982), І. Голуб (2009), А. Жулківська та М. Кобець (2006), Ю. Казан (2007), Л. Калашникова (2005), О. Квасова (2007), Б. Лапідус (1980), В. Неустроєва (1988), В. Редько та Н. Басай (2005), Г. Солдатов (1977), М. Сосяк (2001), Л. Яковлева (2001).

Найближчою до теми нашого дослідження є група джерел, в яких розглядається підготовка вчителів-філологів за двома спеціальностями. Цю проблему розробляють І. Соколова у своїй докторській дисертації (2008), О. Гріньова (2008) та І. Халимон (2009) – в кандидатських. В історико-педагогічному ракурсі проблема була піднята О. Мисечко (2008), дослідження якої ми віднесли до другої групи історіографічних джерел.

І. Халимон робить загальну характеристику стану підготовки майбутнього вчителя з другої спеціальності «іноземна мова», визначає критерії та рівні сформованості його професійної компетентності та розробляє педагогічну технологію формування професійної компетентності з другої спеціальності «іноземна мова», втілюючи її в інтегративному курсі «Теоретичний курс англійської мови» [28].

У праці І. Соколової розглядається процес становлення і розвитку освіти вчителів-філологів за двома спеціальностями. Науковець аналізує програми підготовки вчителів широкого профілю в різних педагогічних університетах України (на філологічних факультетах і частково факультетах іноземної філології та педагогічних) [26].

О. Гріньова акцентує увагу на психологічних особливостях професійного самовизначення майбутніх учителів в умовах підготовки за двома спеціальностями на прикладі підготовки майбутніх педагогів з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» [8]. Для нашого дослідження це твердження є актуальним, тому що воно обґрунтовує, що з психологічної точки зору доцільнішим є поєднання споріднених спеціальностей.

До першої групи історіографічних джерел відносяться наукові праці, в яких досліджуються історичні та сучасні тенденції та теоретико-методологічний аспект розвитку педагогічної освіти України (А. Булда

[6], Н. Гупан [9], Н. Дем'яненко [10], В. Луговий [13], В. Майборода [14], С. Нікітчина [17] та ін.)

До історіографічних джерел другої групи відносимо наукові розвідки розвитку педагогічної освіти України О. Мисечко, О. Семенов та ін., в яких вивчаються історичні й сучасні тенденції та теоретико-методологічний аспект.

Так, О. Мисечко виділяє тенденцію посилення культурологічного компонента в професійній підготовці вчителя ІМ, аспекте вивчення ІМ, яка є специфічним для підготовки вчителя ІМ [16]. О. Семенов виділяє тенденцію посилення ролі фольклорної та діалектологічної практик, що є специфічною під час підготовки вчителя-словесника [24]. Спільними тенденціями, за О. Мисечко та О. Семенов, є покращення практичної підготовки майбутніх вчителів-філологів, підвищення ролі їхньої самостійної роботи.

У монографії О. Мисечко частково порушуються питання запровадження підготовки вчителів-філологів подвійного профілю. Проте фундаментальні праці, які б досліджували процес становлення і розвитку підготовки вчителів-філологів подвійного профілю, які за нашою класифікацією ми могли б віднести до третьої групи історіографічних робіт, фактично відсутні.

Про важливість вивчення другої ІМ як спеціальності йде мова не тільки у вітчизняній, але й зарубіжній методичній літературі. Так, в антології за редакцією Томаса Крала (Thomas Kral) розглядаються важливі та актуальні питання щодо викладання і навчання англійської мови як іноземної. Ця книга є збіркою вибраних статей, взятих із журналу «Форум», що видається в США і стосується навчання англійської мови (1989–1993), яка є джерелом для подальшого професійного росту викладачів англійської мови як іноземної. Тут, зокрема, аналізується роль учителя на уроці, дослідницької роботи та практики під час вивчення іноземної мови, різноманітні підходи до навчання, зокрема особистісно-зорієнтований. Також приділяється увага вивченню англійської мови як другої іноземної в статтях К. Гріна та І. Лекі [1].

Крім вищезазначених наративних джерел, нами було опрацьовано значну кількість архівних справ, серед яких – матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади України (ЦДАВОВ), Державного архіву Житомирської області (ДАЖО) та архіву Житомирського державного університету імені Івана Франка (ЖДУ), більшість з яких уперше введено в науковий обіг. Для проведення історичних паралелей із сучасним станом підготовки вчителів за подвійними спеціальностями ми користува-



лися сучасними навчальними планами ЖДУ ім. І. Франка, зокрема для ННІ філології та журналістики та ННІ іноземної філології на 2016–2017 н. р.

Крім вищезазначених архівних матеріалів, важливе місце в джерельній базі нашої роботи займає нормативно-правова документація, зокрема Державна цільова програма «Вчитель» (1993), Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа) (1996), Закон про освіту (1996), Концепція педагогічної освіти в Україні (1999), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейській освітній простір (2004), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, документ МОН № 1/9-736 від 06.12.2007 р. «Про Перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра», типові навчальні плани і програми та ін.

Висновки. Отже, аналіз історіографії та джерельної бази підтвердив, що для нашого дослідження є в наявності достатня кількість наукових робіт, періодичних видань, збірників матеріалів конференцій, дисертаційних робіт, які стосуються таких загальних питань щодо розвитку освіти, як тенденції розвитку вищої школи від початку запровадження подвійних спеціальностей і до сьогодні, реформування вищої освіти, в тому числі напередодні прийняття Україною Болонської конвенції, наукові розвідки про підготовку вчителя-філолога та ін. Ці дослідження відіграють велику роль у становленні вчителя-філолога подвійного профілю як фахівця. Проте, як вже зазначалося раніше, практично відсутні праці, в яких досліджується процес становлення і розвитку підготовки вчителів-філологів подвійного профілю. Цю прогалину ми намагаємося частково подолати в нашому дослідженні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Kral Thomas. Teacher development. Makingright moves. Selected Articles from English Teacher Forum (1989–1993). – Washington, DC : United States Information Agency, 1996. – 278 p.
2. Бабін Б.В. Впровадження Болонського процесу у вищій школі країни – проблеми та перспективи. Міжнародні програми і національний досвід / Б.В. Бабін, В.О. Кроленко, О.О. Александрова. – Донецьк, 2007. – 155 с.
3. Берека В.Є., Шоробура І.М. Актуальні проблеми розвитку вищої освіти в Україні у контексті Болонського процесу / В.Є. Берека, І.М. Шоробура. – Хмельницький, 2007. – 175 с.

4. Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США) / Р.А. Беланова. – К. : Центр практичної філософії, 2001. – 216 с.
5. Бориско Н.Ф. Концепція учебно-методического комплекта для практической языковой підготовки учителів немецкого языка (на матери але интенсивного обучения) / Н.Ф. Бориско. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
6. Булда А.А. Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (етапи і особливості) / А.А. Булда. – К. : Вид-во Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, 1999. – 489 с.
7. Герасина Л.М. Современная высшая школа в условиях реформации образования / Л.М. Герасина. – Харьков, 1993. – 152 с.
8. Гріньова О.М. Психологічні особливості професійного самовизначення майбутніх учителів в умовах підготовки за двома спеціальностями : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.М. Гріньова. – К., 2008. – 252 с.
9. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки / Н.М. Гупан. – К. : «А.П.Н.», 2002. – 224 с.
10. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) / Н.М. Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.
11. Дудка Н.И. Высшая школа Украины: стратегия управления и проблемы реформирования / Н.И. Дудка. – Харьков : Основа, 2002. – 272 с.
12. Левчишена О.М. Реформування вищої освіти в Україні в умовах соціально-економічних змін (1996–2007): автореферат дис. ... канд. історичних наук / О.М. Левчишена. – Переяслав-Хмельницький, 2009. – 20 с.
13. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О.Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
14. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / За ред. В.І. Лугового. – К. : «Либідь», 1992. – 196 с.
15. Бігич О.Б. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско та ін. / за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
16. Мисечко О.Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок XX ст. – початок 1960-х рр.) / О.Є. Мисечко. – Житомир, 2008. – 528 с.
17. Нікітчина С.О. Становлення і розвиток професійно-педагогічної освіти вчителів історії в Україні (1917–1991 рр.) / С.О. Нікітчина. – К., 1998. – 518 с.
18. Бігич О.Б. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
19. Новікова Л.М. Модернізація вищої освіти в Україні у контексті Болонського процесу / Л.М. Новікова. – Дніпропетровськ, 2009. – 182 с.
20. Приходько В.В. Інноваційна реформа вищої освіти в сучасній Україні / В.В. Приходько. – Дніпропетровськ : Пороги, 2010. – 456 с.
21. Зінуква Н.В. Професійно-методична підготовка студентів-філологів у вищому навчальному закладі / Н.В. Зінуква, Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич,



Н.Р. Петранговська, О.Р. Світлична, І.І. Березенська ; ЖДУ ім. І. Франка, Дніпропетр. ун-т економіки та права. – Д., 2009. – 494 с.

22. Самоплавська Т.О. Були досягнення і прорахунки: шкільна освіта України в історичній ретроспективі / Т.О. Самоплавська // Рідна школа. – 1994. – № 3-4. – С. 75–76.

23. Сафонова Н.М. Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. XX ст. – поч. XXI ст.): історичний аспект : автореферат дис. ... канд. історичних наук / Н.М. Сафонова. – Луганськ, 2005. – 30 с.

24. Семенов О. Професійна підготовка майбутніх вчителів української мови та літератури / О. Семенов. – Суми : ВВП «Мрія – 1» ТОВ, 2005. – 404 с.

25. Семенов О.М. Тенденції професійної підготовки майбутніх вчителів української мови та літератури / О.М. Семенов // Рідна школа. – 2004. – № 12. – С. 36–38.

26. Соколова І.В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра наук : 13.00.04 / І.В. Соколова. – К., 2008. – С. 59.

27. Соловова Е.Н., Пореченкова Е.А. Из истории развития филологического образования / Е.Н. Соловова, Е.А. Пореченкова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 9–16.

28. Халимон І.Й. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «іноземна мова» : дис. ... канд. наук : 13.00.04 / І.Й. Халимон. – Житомир, 2009. – 279 с.

29. Яцейко М.Г. Демократизація як закономірність модернізації освіти в умовах глобалізації : автореферат дис. ... кандидата філософських наук / М.Г. Яцейко. – К., 2009. – 10 с.

УДК 37(09)(477)»18/19»

РЕЛІГІЙНО-НАЦІОНАЛЬНІ ВІЗІЇ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАРАТИВІ СТЕПАНА ГОЛУБЄВА

Галів М.Д., к. пед. н.,
доцент кафедри нової та новітньої історії України
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті проаналізовано вплив релігійно-національних поглядів історика Степана Голубєва (1848–1920) на його історико-педагогічний наратив. Показано, що вони виявлялися в таких трактуваннях автора: 1) православна ідентичність є первинною порівняно з національною, проте вони доповнюють одна одну і є нероздільним культурно-історичним чинником; 2) православ'я – це «прабатьківська віра», тому православні засади в освітніх закладах України є природними, а відступ від них – неприпустимим злом; 3) ідеї католицизму і церковної унії є ворожою щодо православ'я пропагандою та заслуговують осуду.

Ключові слова: *релігійні і національні візії, історико-педагогічний наратив, Степан Голубєв, православ'я, католицизм.*

В статье проанализировано влияние религиозно-национальных взглядов историка Степана Голубева (1848–1920) на его историко-педагогический нарратив. Показано, что они проявлялись в таких трактовках автора: 1) православная идентичность первична по отношению к национальной, но они дополняют друг друга и являются нераздельным культурно-историческим фактором; 2) православие – это «праотцовская вера», поэтому православные начала в образовательных учреждениях Украины являются естественными, а отступление от них – недопустимым злом; 3) идеи католицизма и церковной унии являются враждебной православию пропагандой и заслуживают осуждения.

Ключевые слова: *религиозные и национальные взгляды, историко-педагогический нарратив, Степан Голубев, православие, католицизм.*

Haliv M.D. RELIGIOUS AND NATIONAL VIEWS IN STEPAN GOLUBEV'S HISTORY-PEDAGOGICAL NARRATIVE

The influence of religious and national views of historian Stepan Golubev (1848–1920) in his history-pedagogical narrative are analyzed in this article. It has been shown that these views manifested in such author's interpretations: 1) Orthodox identity is primary in relation to national, but they complement each other and are inseparable cultural and historical factors; 2) Orthodoxy – is «faith of parents», so the Orthodox foundations in educational institutions of Ukraine are natural, and retreat from them – intolerable evil; 3) the idea of Catholicism and the Church Union are propaganda that is hostile to Orthodoxy and deserve condemnation.

Key words: *religious and national views, history-pedagogical narrative, Stepan Golubev, Orthodoxy, Catholicism.*



Постановка проблеми. Останні десятиліття ХХ ст. позначилися значними епістемологічними зрушеннями у філософському осмисленні наукового знання, які привнесли до гуманітарних наук (у тому числі й історії педагогіки) розуміння наративності історіописання, його залежності від позаджерельного знання вчених. Як відомо, в структурі позаджерельного знання значне місце посідають релігійні та національні візії. Безумовно, на еволюцію українського історико-педагогічного наративу значний вплив справили релігійні та національні цінності авторів – людей різних національностей і релігійних конфесій. Серед них увагу привертає особистість і творча спадщина Степана Тимофійовича Голубева – православного росіянина, що жив і працював в Україні (а відтак його творчість належить і українській культурі та науці).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вплив релігійних традицій і національної свідомості на історико-педагогічні праці відзначали Н. Гупан, О. Сухомлинська та ін. Значення національних і конфесійних візій, рефлексій та стереотипів у системі позаджерельного знання, їх вплив на постановку наукових питань, формулювання проблем, відбір джерел і конструювання історичного наративу підкреслював Є. Топольський. Філософське осмислення проблеми виникнення та функціонування релігійно-конфесійних стереотипів розкрито в дослідженнях Е. Проценко та В. Жолдокова. Діяльність та наукову творчість С. Голубева дослідили В. Ульяновський [9], частково – К. Крайній [7, с. 150–175], М. Кругляк [8], М. Яременко [10], Т. Богданова та ін. [1]. На жаль, на сьогодні немає спеціальних досліджень, які б експлікували прояви релігійних та національних візій в історико-педагогічному наративі С. Голубева.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати історично-педагогічні праці С. Голубева та експлікувати його релігійно-національні погляди.

Виклад основного матеріалу. Степан Тимофійович Голубев (1848–1920) народився в родині російського православного священика-протоієрея в Пензенській губернії Російської імперії. Освіту здобув спочатку в Нижньоломовському духовному училищі, Пензенській духовній семінарії, згодом навчався в Київській духовній академії (1870–1874), де почався його шлях у науку. Усе подальше науково-педагогічне життя С. Голубева було пов'язане з духовною академією в Києві, де він пройшов шлях від приват-доцента до заслуженого ординарного професора, від кандидата богослов'я до доктора церковної історії.

Водночас працював професором Університету св. Володимира в Києві. Його наукові інтереси були пов'язані з історією православної церкви XVI–XVII ст. [1, с. 714]. Тож не дивно, що вчений вирізнявся відданістю ідеям православ'я. Національні ж погляди та цінності професора С. Голубева яскраво виявляє факт його належності до російської національно-консервативної помірковано-правої організації «Клуб російських націоналістів міста Києва» (з 1908 р.) [7, с. 151].

Глибока прихильність до ідей православ'я та російської народності знайшла свій відбиток і в науковій творчості вченого, зокрема його історико-педагогічних працях. Відзначимо, що С. Голубев написав низку ґрунтовних досліджень з історії Київської духовної академії (Києво-Могилянської колегії-академії), торкався історії братських шкіл в Україні. Саме в них учений часто висловлював свої релігійно-національні погляди, здійснюючи інтерпретацію чи даючи оцінки певними історичними подіями, фактам, особистостям.

Аналізуючи історико-педагогічні праці С. Голубева, виділимо низку проявів релігійно-національних поглядів у науковому наративі вченого.

По-перше, з двох аспектів позаджерельного знання в наукових працях С. Голубева – релігійного та національного – саме перший був ключовим у риторичі вченого, а другий виступав або принагідним додатком, або ж топосом, тісно сполученим із конфесійно-релігійним дискурсом, який не виступав у мові дослідника на перший план. Зокрема, пишучи про релігійний рух кінця XVI – початку XVII ст. у руських (українських і білоруських) землях Речі Посполитої, С. Голубев відзначив, що він мав «благотворні для православ'я і тісно поєднаної з ним руської народності наслідки» [2, с. 1]. Як бачимо, конфесійний феномен виступає тут первинним елементом дискурсу, а національний чинник трактується лише як «поєднаний» із православ'ям (а не навпаки). Подібний підхід бачимо і в тезі науковця про руські школи цього часу, які «випустили зі своїх стін немало знаменитих поборників православ'я і руської народності» (курсив наш. – М.Г.) [2, с. 1].

Звичайно, таку риторичу можна пояснити сферою науково-історичних зацікавлень вченого, котрий, повторимось, був дослідником історії церкви. Проте вважаємо тут більш вагомим вплив саме релігійного ідеалістичного світогляду, конфесійної належності, тих цінностей і знань, які увібрав у себе С. Голубев у родині та духовних навчальних закладах. До певної



міри зауважені мовні штампи були виявом ще й засвоєння вченим міфологізованих історико-політичних концепцій на кшталт міфу про єдину релігію і єдину народність, згідно з яким належність до руського православ'я ототожнювалася з належністю до єдиного руського (великоруського, російського) народу. Саме тому, на нашу думку, С. Голубев уживав поняття «православні південно-руси» [6, с. 13–14], «православний південно-руський народ», «православне південно-руське народонаселення» [4, с. 454, 470]. Поняття «руський» у нього, як і в багатьох його колег того часу, цілковито зливалось з поняттям «російський», а подекуди замість номінації «Русь» вчений вживав слово «Росія» («від грецького народу ... прийнята Росією віра» [2, с. 220]).

Поєднання цих чинників (світогляд, православне віросповідання, національні міфи) визначали й релігійно-національну ідентичність С. Голубева, яка також знайшла свій прояв у його працях. Так, київського митрополита і відомого просвітницького діяча Петра Могили вчений називав «нашим ієрархом» (курсив наш. – М. Г.) [2, с. 225], тож «західно-руське» (українське й білоруське) православ'я трактував як «західно-російське» – «наше», тобто частину великоросійського релігійно-національного простору. Із цих позицій цілком закономірним було його негативне ставлення до ідеї національно-культурної окремішності України, а відтак і підтримка російського націоналістичного руху на українських землях, що ставив своїм завданням боротися, зокрема, й проти «українофільства» [7, с. 151]. Для С. Голубева навіть українська мова була, за валуєвським кліше, всього лиш «наріччям». Зокрема, в одній із праць він говорить про текст певного джерела, де слова написані «польською мовою і малоросійським наріччям» [5, с. 85]. Як бачимо, за польською мовою вчений визнавав статус мови, за українською – наріччя, діалекту.

Належність до православ'я часто визначало ставлення професора і до певних народів. Так, у праці про Петра Могили С. Голубев доброзичливо відгукується про рідний для київського митрополита «молдаво-влахійський народ», якого «греко-східна церква» не залишала «безпомічним» у протистоянні католикам [4, с. 24]. А от щодо ісламських народів учений виявляв дещо зневажливу риторичку. Так, говорячи про напад кримчаків на українські землі у 1589 р., С. Голубев вживає вислів «зграї татарських хижаків» [2, с. 70].

Водночас, попри православно-російський патріотизм, С. Голубев, котрий про-

жив в Україні (в Києві та Фастові) більшу частину свого життя, виявляв і краєвий патріотизм, що також знаходило відображення в його історико-педагогічному наративі. Він, зокрема, підкреслював, що Києво-Могилянська академія у XVII–XVIII ст. стала «розсадником наук, який розповсюджував свої промені не тільки в місцевому краї, але і північно-східними областями нашої вітчизни». Навіть просвітницький рух, який посилювався в «Русі північно-східній» із часу Петра I, здійснювався не без впливу і участі представників київської вченості, в середовищі яких великий реформатор знаходив собі ревних і талановитих помічників» [2, с. II]. Тож крізь пафосну метафору («промені освіти») можна побачити певну гордість С. Голубева за те, що Київська академія поширювала свій освітній вплив і на Московську Русь, і за те, що Петро I, до якого вчений відчував чималий пієтет, знаходив собі помічників серед випускників академії. Подібну думку він висловлював і в пізніших працях, наголошуючи, що київські вчені активно залучалися Петром I й були «підготовленими виконавцями його планів» [3, с. 27].

Не оминув С. Голубев можливості й принагідно підкреслити освіченість місцевого (південно-руського) духовенства на противагу московському, вказати на любов місцевих мешканців до освіти, на відміну від московитян. Так, в одному з досліджень він цитував лист Семона Полоцького, котрий із 1666 р. жив у Москві, до Варлаама Ясинського, в якому перший вітає другого з ректорством в Київській колегії, називає його щасливцем з огляду на можливість мешкати і спілкуватися з освіченими людьми й нарікає на те, що живе як в густому лісі, де про «плоди мудрості» ніхто не хоче навіть й чути [3, с. 36].

Відтак учений, пишучи про спробу московського уряду припинити існування Київської колегії в 1680-х рр., висловлював особисте негативне ставлення до такого рішення. «Але найбільш смертельний удар колегії наважився був нанести московський уряд» [3, с. 2], – писав С. Голубев. Однак він усе ж намагався виправдати таке рішення царського уряду тим, що Московія вела тривалу боротьбу з Польщею, а в багатьох «малоросіянах» бачила хиткість, відтак негативно ставилася до київських вчених, які, до того ж, не схвалювали перехід Київської метрополії під владу московської патріархії, турбувалася, що в колегії, де в основу викладання були покладені «латино-польські взірці», культивуються ворожі московським поглядам симпатії [3, с. 2]. Зрештою, професор наголосив на тому, що московський



уряд все ж не ліквідував колегію і пояснив це небажанням ображати київських міщан та місцевих учених, для яких колегія була світочем науки і «другими Афінами» [3, с. 3]. Вважаємо, що в таких трактуваннях проявився як певний краєвий патріотизм (у тому числі й тепле ставлення до своєї *alma mater*), так і великоросійський патріотизм, який підштовхував автора-росіянина виправдовувати дії московського уряду, наголосувати на вагомості і потребності Київської академії та київських учених для реформ Петра I.

По-друге, підкреслено сублімоване ставлення до православ'я, яке називав «прабатьківською вірою» [2, с. 90, 222]. Останнім, до слова, вчений непрямо підкреслював історичність (генетичну тяглість), традиційність і культурну автохтонність християнства східного зразка на українських землях.

Пишучи про школи в Острозі, Львові і Вільні та деяких інших містах, С. Голубев зауважував: «Усі ці школи виявили безсумнівну послугу для південно-руської церкви. Сповнені свято-отцівською традицією і гарячою любов'ю до православ'я, вони слугували сильним оплотом у боротьбі південно-русьців з іновірною пропагандою і випустили із своїх стін немало знаменитих вчителів і поборників православ'я» [4, с. 414]. Як про осередок православ'я С. Голубев писав про Київську братську школу та про Києво-Могилянську колегію-академію, котрі він, як відомо, поєднував історико-генетичним зв'язком. Києво-Братська школа, за твердженням вченого, вже на перших порах свого існування являла собою «надійний оплот для православ'я в місцевому краї» [2, с. 177]. А історичний «шлях» Києво-Могилянської академії завжди був спрямований до однієї мети – «дати юнацтву, відповідну до поглядів часу, просвіту і, що головне, *просвіту в дусі православ'я*» (курсив С. Голубева. – М. Г.) [3, с. 28]. Серед «плодів» академії він підкреслював те, що вона «дала нам систематичний виклад православного вчення», «дала нам прекрасний церковно-літературний твір, який вивчив у його укладачів широке знайомство зі свято-отцівською літературою», дала декілька полемічних творів, «не втративши значення до теперішнього часу», особливо підкреслює, що академія причетна до «безсмертного твору» – «Житий святих» Дмитра Ростовського [3, с. 29].

Розглядаючи зміст навчання в школах України XVI–XVII ст., С. Голубев, звісно, звернув увагу на тогочасну навчальну літературу. Увага до православ'я підштовхувала автора до висвітлення тих змістових

частин підручників для «південно-руських шкіл», які, на його думку, засвідчували православний характер тогочасного шкільництва. Пишучи про розміщені в «Азбуці» (виданій у Вільно 1596 р.) трактати, дослідник проаналізував один із них – «Виклад про православну віру», подав із нього розлогі цитати, зокрема зупинився на принциповому для православних догматі про філіюкве – походження Духа Святого [2, с. 194–198]. Коротко описуючи граматику Лаврентія Зизанія, С. Голубев зупинився на уміщеному в ній «толкованії» Господньої Молитви. Йому як християнину припало до вподоби це тлумачення, і тому дослідник у примітках, зокрема, наводить інтерпретацію прохання «хліб наш насущний дай нам сьогодні» [2, с. 200–201]. Іншу книгу Л. Зизанія – *Катехизм 1627 р.* – С. Голубев оцінює позитивно лише через те, що її у свій час різко розкритикували уніати. «Катехизм Зизанія безпосередньо після свого видання був підданий жорстоким нападкам із боку латино-уніатської партії. Зрозуміло, це робить йому тільки честь...» (курсив С. Голубева. – М. Г.) [2, с. 205]. Проте відзначив і певні недоліки книги, бо ж не всі вислови в ній були «строго-православними» [2, с. 205].

Піднесене ставлення до православ'я знайшло вияв і у відповідній оцінці відомих православних і водночас просвітних діячів XVI–XVII ст. Викладача Львівської братської і одного з ректорів Київської братської шкіл Іова Борецького С. Голубев називав «ревним борцем за православ'я» [2, с. 214]. Погоджується з думкою історика В. Аскоченського, який назвав Леонтія Карповича «ревнисним захисником пригніченого тоді православ'я» [2, с. 107]. Відтак і фундатора колегії в Києві Петра Могили дослідник оцінював так: «...ревний борець за справу православ'я, на служіння якому ним посвячені були всі свої сили» [2, с. 223]. Відстоювання ж інтересів православ'я родом молдавських правителів Могили київський професор потрактував «священним обов'язком» [4, с. 21].

Піетет до православ'я виявився і у вкрай осудливому ставленні до зміни конфесій, передовсім переходу з православ'я до інших віросповідань. Відзначаючи такі випадки серед відомих учених XVII ст. (зокрема, викладачів шкіл, авторів навчальних посібників, полемічних трактатів), С. Голубев характеризував їх як зло і зраду. На його переконання, до іншої віри переходили, бо не було православних шкіл. Проте така практика тривала й тоді, коли школи з'явилися: «Зло, яке було наслідком відсутності в південно-русів власних шкіл, остаточно не припинялося і після



заведення їх» [4, с. 416], – резюмував учений. Утворені тут школи не давали доброї освіти, а тому спраглим до знань студентам потрібно було продовжувати навчання в західних вищих освітніх установах, зокрема єзуїтських колегіях. І часто після цього багато таких ревнителів просвіти, як наголошував С. Голубев (цитуючи православних авторів-полемістів XVII ст.), «від чужого джерела п'ючи», заражувалися «смертоносною отрутою іновірства» і «до мрачнотемних римлян схилялися» [4, с. 416].

Для прикладу, щодо Кирила Транквіліона Ставровецького вчений зауважив: його не можна назвати ревнителем православ'я, бо він приєднався до унії («непокірний приєднався до розколу»). У зв'язку із цим у праці С. Голубева з'явилася образлива для Кирила Транквіліона цитата, запозичена з якогось рукопису в львівській бібліотеці Оссолінських, в якому йшлося про смерть цього освітнього діяча – «здох року 1646» [2, с. 117–118]. Подібно й Касіяна Саковича та Мелетія Смотрицького оцінював здебільшого негативно – вони обидва, за визначенням С. Голубева, «закінчили» тим, що «зрадили православ'ю» [2, с. 218].

По-третє, негативне ставлення до католицизму та унійної церкви. Про католицьке релігію С. Голубев найчастіше відгукувався, використовуючи поширений в консервативному російсько-православному дискурсі топос «іновірної пропаганди». Згадуючи про південно-руські православні школи XVII ст., зокрема братські, учений зазначає, що вони слугували «міцним оплотом у боротьбі з іновірною латино-польською пропагандою» [2, с. 1]. Подібне міркування вчений висловив і щодо Київської колегії, котра «представляла надійну опору проти добре організованої і оперуваної величезними засобами іновірної пропаганди» [2, с. 11]. Поняття іновірної, або латино-польської пропаганди [2, с. 83, 90, 149; 4, с. V] дослідник подекуди конкретизує терміном «пропаганда католицизму» («посилена пропаганда католицизму серйозно стала загрожувати православ'ю» [2, с. 176]), «римо-католицька пропаганда» [4, с. 24]. Католицьких місіонерів С. Голубев називав «пропагандистами папства», а їх вчення – «облудою папства», говорив про «зло», яке спричиняє іновірна пропаганда [4, с. 24–25], про «боротьбу православ'я з католицькою пропагандою» [6, с. 66].

Особливу неприязнь в історика викликала діяльність ордену єзуїтів та інших католицьких чинів. Таку в одній зі своїх праць він цитував В. Аскаченського, згідно з яким єзуїти і домініканці закладали в Києві школи, де «з властивим тільки їм мистецтвом

навіювали ненависть до всього руського і любов та повагу до західного» [2, с. 9]. С. Голубев також повторив слова із праці М. Булгакова про історію Київської академії з приводу «нестямного фанатизму ревнителів папського престолу», який, зокрема, проявився в тому, що православні школи тіснилися і руйнувалися єзуїтами – головними діячами в цих гоніннях [2, с. 8]. «Важко було пройти крізь горнило єзуїтських шкіл цілковито вільними від панівного в них напряду. Зрада прабатьківської віри особами, які надпили науки з чужого джерела, стала явищем не рідкісним. [...] Очевидно, для того, щоби в корені знищити це зло, православним південно-русцям потрібно було піднести рівень освіти у власних школах...» [2, с. 222], – наголошував професор Київської духовної академії.

В історико-педагогічних творах С. Голубева відчувається неприязнь і до унійної (греко-католицької) церкви, котру він називав «дітищем» католицизму. Окреслюючи релігійно-просвітницький рух кінця XVI ст., дослідник зауважив, що він був викликаний «боротьбою з іновірством, переважно з католицизмом і його улюбленим дітищем – унією...» [2, с. 90]. Звідси – використання ним чергових понятійних кліше: «латино-уніати», «ревнителі католицизму та унії» [2, с. 149, 179]. Він поділяв погляди М. Булгакова про унію як про джерело численних зол для західної Русі і православної церкви [2, с. 7]. Берестейську унію дослідник уважав «зрадою прабатьківської віри» [2, с. 91], знову цитував В. Аскаченського, який писав про відступництво митрополита Михайла Рогози і «фанатичне ізувірство» Іпатія Потія, унійних єпископів називав відступниками православ'я і лжепастирями, а православні школи, зокрема школа при Богоявській церкві в Києві, просто за визначенням «повинні були зазнати гоніння від лжепастирів» [2, с. 8–9].

Упереджене ставлення до католицизму проявилось і в негативній оцінці впливу західної культури на навчальний процес Києво-Могилянської академії. У розлогій статті-промові про становище Київської академії наприкінці XVII – на початку XVIII ст. (1901 р.) С. Голубев двічі відзначив, що школа в цей час ще не цілком звільнилася від «латинських догматичних поглядів», від «богословствування з латинським відтінком» (курсив С. Голубева. – М. Г.), і називає це її слабкою стороною [3, с. 80, 84–85].

Висновки. Отже, релігійно-національні імплікації в історико-педагогічному наративі С. Голубева були закономірним наслідком його світогляду, релігійно та національної ідентичності. Загалом вони



виявлялися в таких трактуваннях: 1) православна ідентичність є первинною порівняно з національною, проте вони доповнюють одна одну, є нероздільним культурно-історичним чинником; 2) православ'я – це «прабатьківська віра», а тому православні засади в освітніх закладах України є природними, а відступ від них – неприпустимим злом; 3) ідеї католицизму та церковної унії є ворожою щодо православ'я пропагандою, тож заслуговують осуду. Перспектива подальших розвідок у цьому напрямі полягає в дослідженні методологічних засад історико-педагогічних праць професора С. Голубева.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданова Т.А. Голубев С.Т. Профессор / Т.А. Богданова, А.К. Клементьев, К.К. Крайний // Православная энциклопедия. – М., 2006. – Т. XI. – С. 714–716.
2. Голубев С. История Киевской духовной академии. Выпуск первый. Периодъ до-могилянскій / С. Голубев. – К. : Въ Университетской типографии, 1886. – III + 233 + II + 117 + III с.
3. Голубев С. Киевская Академия въ конце XVII и начале XVIII стол. / С. Голубев. – К., 1901. – 101 с., 2 рис.
4. Голубев С. Киевский митрополитъ Петръ Могила и его сподвижники (Опытъ историческаго изслѣдованія) / С. Голубев. – К. : Типография Г.Т. Корчакъ-Новицкаго, 1883. – Т. 1. – 576 с.
5. Голубев С.Т. Несколько страницъ изъ новейшей истории Киевской Духовной Академии (Ответъ профессора Голубева профессору Титову и бесѣды его съ разными лицами по вопросамъ учебнымъ и житейскимъ) / С.Т. Голубев. – К. : Тип. И.И. Горбунова, 1907. – 239 с.
6. Голубев С. По поводу рецензии въ Журнале Министерства Народнаго Просвѣщенія на книгу: Киевский митрополитъ Петръ Могила и его сподвижники ... / С. Голубев. – К. : Типография Г.Т. Корчакъ-Новицкаго, 1884. – 73 с.
7. Крайній К.К. Історики Києво-Печерської лаври XIX – початку XX ст. / К.К. Крайній. – К. : Пульсари, 2000. – 240 с.
8. Кругляк М. Особливості організації навчального процесу у вищій духовній школі Російської імперії наприкінці XIX – на початку XX ст. (на прикладі Київської духовної академії) / М. Кругляк // Волинські історичні записки. – 2008. – Т. 1. – С. 231–238.
9. Ульяновський В.І. Двічі професор : Степан Голубев в університетському та академічному контекстах / В.І. Ульяновський. – К. : НКПІКЗ, «Фенікс», 2007. – 360 с.
10. Яременко М. Рецензія : Ульяновський В.І. Двічі професор : Степан Голубев в університетському та академічному контекстах. – К. : НКПІКЗ, «Фенікс», 2007. – 360 с. / М. Яременко // Київська академія. – 2009. – № 7. – С. 164–168.



УДК 373.2:373.3] (71)

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ КОРИННИХ НАРОДІВ КАНАДИ В ПЕРІОД РАНЬОГО ДИТИНСТВА

Запотічна М.І., аспірант
кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

У статті відображено специфіку організації навчання корінних народів Канади в період раннього дитинства. Виконано аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює проблему дослідження. Схарактеризовано особливості програм дошкільних навчальних закладів, що забезпечуються федеральним урядом для навчання дітей – представників корінних народів Канади. Представлено результати дослідження та висвітлено перспективи подальших розвідок.

Ключові слова: Канада, корінні народи, освіта та навчання в період раннього дитинства, діти корінних народів.

В статті отобразена специфика организации обучения коренных народов Канады в период раннего детства. Проанализирована научно-педагогическая литература, которая изучает проблему исследования. Охарактеризованы особенности программ дошкольных учебных заведений, которые обеспечивает федеральное правительство для обучения детей – представителей коренных народов Канады. Представлены результаты и определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: Канада, коренные народы, образование и обучение в период раннего детства, дети коренных народов.

Zapotichna M.I. ORGANIZATION OF INDIGENOUS PEOPLES' LEARNING IN EARLY CHILDHOOD IN CANADA

In the article the specificity of learning organization of indigenous peoples in early childhood in Canada has been presented. The analysis of scientific and pedagogical literature which highlights the research problem has been conducted. The peculiarities of pre-school academic programs, which are delivered by federal government for indigenous children's learning, have been characterized. The research results and perspectives for further study have been presented.

Key words: Canada, indigenous peoples, education and learning in early childhood, children of indigenous peoples.

Постановка проблеми. Аналіз освіти корінних народів Канади на основі використання системного підходу вимагає дослідження специфіки її забезпечення в різні періоди життєдіяльності людини. Важливе значення для формування ставлення людини до неперервного навчання має її досвід у період раннього дитинства та перших шкільних років. Результати дослідження проблеми забезпечення освітніх послуг для корінних народів Канади засвідчили наявність позитивного досвіду в цій країні. Зокрема, в документі «Освічена Канада 2020», схваленому Радою міністрів освіти Канади в 2009 р., йдеться про пріоритети, які держава визначила в галузі розвитку неперервної освіти. Тут зазначається, що серед основних завдань держави – забезпечення освіти корінних народів Канади, а також організація навчання та розвитку дітей у період раннього дитинства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Освіта Канади, її різновиди (формальна, неформальна, інформальна), історія її розвитку, різні її рівні (навчання та розвиток у період раннього дитинства; си-

стема початкової та середньої загальноосвітньої школи; подальша освіта; навчання дорослих та розвиток умінь і навичок) досліджуються вітчизняними та зарубіжними науковцями, такими як: Т. Кучай, Дж. Едвардз (J. Edwards), Н. Френсіс (N. Francis), Дж. Рейне (J. Reyhner) (шкільна освіта Канади); О. Барабаш, Н. Мукан, М. Лещенко (неперервна освіта); О. Огієнко, К. Воядже (С. Voyageur), Б. Келліу (B. Calliou) (полікультурна освіта Канади); Ю. Шийка, С. Шепсон (S. Shapson), В. О'Дойлі (V. O'Doyley), К. Хілтенстем (K. Hultenstam), Л. Олбер (L. Olber) (білінгвальна освіта) тощо.

Освіту корінного населення Канади вивчали С. Андерсен (C. Andersen, A. Johns), Дж. Куммінс (J. Cummins), Й. Хеберт (Y. Hebert), Д. МакКаскілл (D. McCaskill), Х. Рехем (H. Raham), Дж. Фрісен (J. Friesen), В. Фрісен (V. Friesen), Дж. Ламбе (J. Lambe), проте організація навчання дітей корінних народів у період раннього дитинства ще не була предметом наукового дослідження вітчизняних науковців.

Постановка завдання. Мета статті – охарактеризувати специфіку організації



навчання корінних народів Канади в період раннього дитинства.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході дослідження освіти та навчання в період раннього дитинства було встановлено, що діти – представники корінного населення Канади мають два можливі варіанти для навчання. Вони можуть, за бажанням їхніх батьків, відвідувати дошкільні навчальні програми, що пропонуються урядами провінцій і територій Канади чи приватними закладами для всіх дітей дошкільного віку, або обирати спеціальні програми освіти та навчання в період раннього дитинства, що пропонуються спеціально для дітей корінного походження, які забезпечуються федеральним урядом країни. Програми освіти та навчання в період раннього дитинства, розроблені спеціально для корінних жителів, значно відрізняються від дошкільних освітніх програм, що пропонуються для решти дітей мешканців Канади. Це проявляється в управлінні програмами, в програмній політиці, педагогічному колективі центрів, в особливостях навчальних програм тощо [7].

Федеральний уряд забезпечує впровадження трьох програм раннього розвитку для дітей корінних жителів: Програма високого старту для корінних жителів урбанізованих та північних територій (англ. Aboriginal Head Start in Urban and Northern Communities Program), Програма високого старту для мешканців резервацій (англ. Aboriginal Head Start On Reserve), Програма дошкільних навчальних закладаів для дітей перших націй та інуїтів (англ. First Nations and Inuit Child Care Initiative). Програми раннього розвитку для дітей корінного походження, як правило, повністю фінансуються федеральним урядом та/чи місцевими організаціями корінних жителів, а тому є безкоштовними для споживачів.

Обидві програми високого старту мають спільні цілі та завдання – забезпечення якісної освіти, яка сприятиме відповідному розвитку дитини, а також створенню культуровідповідного середовища для розвитку історії, рідної мови, культури корінних жителів [7]. Метою програм високого старту є надання можливості дітям розвивати впевненість, бажання до навчання, зацікавити їх проводити час серед ровесників; забезпечити підтримку батькам та сім'ям, щоб вони продовжували заохочувати дітей до розвитку та навчання. Ці програми реалізуються Департаментами охорони здоров'я.

Програма дошкільних навчальних закладів для дітей перших націй та інуїтів має дещо іншу мету – забезпечити догляд за дітьми з метою надання можливості бать-

кам працювати повний робочий день. Вона реалізується Міністерством людських ресурсів та розвитку навичок (англ. Human Resources and Skills Development Canada). У рамках програми функціонують дошкільні навчальні заклади та група продовженого дня (до початку і після закінчення занять у школі) для дітей віком від 0 до 12 років, хоча пріоритет надається дітям від 0 до 6 років [4].

Програми високого старту в більшості випадків створені для дітей від 3 до 5 років (у деяких регіонах країни існують програми для дітей від 0 до 2 років). Обидві програми високого старту пропонують заняття для дітей три або чотири рази на тиждень з 9 до 12 години дня впродовж навчального року (з вересня до кінця червня).

Іншими спільними рисами програм є те, що в їхню основу закладено такі положення: підтримка духовного, емоційного, інтелектуального та фізичного розвитку кожної дитини-представника корінного населення; підтримка батьків та опікунів як перших вчителів своїх дітей; залучення батьків до планування, розвитку, управління та оцінювання реалізації програми; визнання ролі та заохочення участі всієї родини у вихованні та навчанні дитини; залучення спільноти корінних жителів до реалізації програми на всіх її етапах, від планування до оцінювання діяльності; залучення та використання максимальної кількості наявних ресурсів із метою досягнення якомога вищих результатів [5].

Як бачимо, залучення батьків до освіти та виховання їхніх дітей має особливе значення, оскільки саме вони найбільше впливають на розвиток дитини з ранніх років життя. У рамках Програми високого старту, що впроваджується в північних районах країни, педагоги уповноважені відвідувати дітей вдома, забезпечувати інформаційну підтримку батькам і надавати консультації щодо занять та ігор, які можна проводити з дітьми вдома. Інші програми пропонують навчальні семінари для батьків або ж спільні семінари для батьків і дітей. У деяких центрах створюються спеціальні консультаційні ради батьків, які здійснюють моніторинг діяльності центрів раннього розвитку дітей та програм для дітей корінного походження.

Основна відмінність програм високого старту полягає в цільовій категорії корінного населення: Програма високого старту на території резервацій спрямована на забезпечення дошкільної освіти дітям індіанського походження, в той час як Програма високого старту для корінних жителів урбанізованих та північних територій має на



меті забезпечити розвиток дошкільної освіти для дітей індіанського походження, інуїтів і метисів. Серед інших відмінностей слід зазначити такі: різні урядові органи, що відповідають за впровадження програм у дію (що пов'язано з розподілом повноважень між федеральним урядом та урядами провінцій/територій Канади), механізми фінансування програм та способи їх реалізації.

Як відомо, система освіти Канади характеризується високим рівнем децентралізації, а тому в освіті і навчанні в період раннього дитинства не існує єдиної національної навчальної програми. Педагоги системи дошкільної освіти розробляють власні навчальні програми відповідно до рекомендацій місцевих органів управління освітою та урядів відповідних провінцій і територій Канади, а також враховуючи потреби дітей певної культурної спільноти.

Однією з основних вимог щодо центрів раннього розвитку дитини є наявність ліцензії міністерства освіти відповідної провінції чи території та дотримання вимог щодо забезпечення пропорційного співвідношення кількості педагогів до кількості дітей у центрі (наприклад, у провінції Онтаріо – це, відповідно, 1:5) [5].

Програми високого старту реалізуються за допомогою шести основних компонентів, а саме: освіта дітей; догляд за їхнім здоров'ям; розвиток культури та мови; здорове харчування; соціальна підтримка; залучення батьків та громади до навчально-виховного процесу [9]. Усі шість компонентів є загальнонаціональними і покладені в основу розробки навчальних програм дошкільної освіти дітей корінного походження на території всієї Канади.

Відсутність єдиної обов'язкової загальнонаціональної навчальної програми розвитку дітей корінного населення дошкільного віку відображає концепцію інклюзивного лідерства в системі освіти Канади. Це дає можливість місцевим громадам корінних жителів, педагогам та батькам обрати оптимальний шлях для забезпечення культуровідповідного розвитку дітей, а також брати активну участь в управлінні та впровадженні освітніх принципів. Водночас висока децентралізація та практика інклюзивного лідерства узгоджується з політикою федерального уряду Канади щодо забезпечення самоуправління та самовизначення в управлінні освітою серед представників корінного населення [5].

Хоча нормативні документи програм розвитку освіти дітей-представників корінного населення не містять прямих посилок на конкретні педагогічні концепції та теорії, покладені в основу дошкільної

освіти, результати аналізу програм, положень, документів уряду Канади засвідчили наближеність змісту програм раннього розвитку дитини для представників корінного населення до концепції екологічних систем У. Бронфенбреннера [5]. Відповідно до цієї концепції екологічне середовище розвитку дитини складається із чотирьох тісно взаємопов'язаних між собою систем: мікросистеми – сім'ї дитини; мезосистеми – дитячого садочка, школи, сусідів, кварталу проживання; екзосистеми – громадських соціальних організацій; макросистеми – культурних звичаїв країни, цінностей [1; 5].

Зв'язок дитини та оточення є взаємним: з одного боку, оточення впливає на дитину, а з іншого, дитина – на оточення. Відповідно до цієї теорії людина не може розвиватись в ізоляції, натомість на її розвиток впливає оточення, а саме сім'я, спільнота та суспільство. Теорія У. Бронфенбреннера набуває особливого значення в полікультурному канадському суспільстві, в якому на фоні європейської культури одночасно співіснують різноманітні етнічні спільноти. Отже, відповідно до теорії екологічних систем програми раннього розвитку для дітей корінного населення в Канаді спрямовані на розвиток у дітей позитивного досвіду в навчанні, що реалізується за допомогою цільових видів діяльності на трьох рівнях: дитина, батьки/сім'я та громада.

Програми освіти та навчання корінних жителів у період раннього дитинства спрямовані на забезпечення дитині пізнавальної діяльності з ранніх років життя, а також здорове харчування та фізичний розвиток, що є необхідними елементами повноцінного розвитку дитини. За допомогою відповідних навчальних завдань діти формують соціальні, емоційні, фізичні та когнітивні вміння і навички, що виступають підґрунтям для подальшої шкільної освіти. Важливим компонентом програм раннього розвитку дітей корінного населення, що відрізняє їх від інших програм, є культуровідповідність тій спільноті, в якій ці програми пропонуються. Діти, що беруть участь у програмі, розвивають усвідомлення національної та культурної ідентичності і гордість за власне походження, вивчають мову та культурні традиції власного народу. Культура відповідної спільноти покладена в основу навчальних програм, що проявляється в навчанні мови, традиційних пісень, легенд, церемоній, ігор, малюванні та інших мистецьких роботах дітей. Часто впровадження програм сприяють старійшини – представники спільноти корінних жителів, які володіють багатим досвідом і знанням культури, а тому допомагають педагогам у на-



вчально-виховному процесі [6]. За допомогою взаємодії з педагогами та батьківської підтримки діти розвивають впевненість у собі. Для дітей з особливими потребами програма забезпечує зв'язок із наявними громадськими організаціями.

Як відомо, важливим компонентом культурної спадщини будь-якого народу є його мова. Питанню збереження традиційних мов корінних жителів у Канаді надається особлива увага, оскільки ці мови знаходяться під загрозою вимирання. Недавнє дослідження, проведене канадськими вченими, показало вражаючі результати: передбачається, що з близько 70 мов корінних жителів Канади лише 3 мови продовжуватимуть існування та будуть розвиватись (це мови крі, оджібвей та інуктитутська мова), решта поступово зникатиме у зв'язку із зменшенням кількості мовних носіїв [8]. Результати перепису населення 2006 р. свідчать, що лише 15% всіх дітей корінного походження вивчають рідні мови.

У зв'язку із цим велике значення в освітніх програмах дітей корінного походження відводиться вивченню традиційних мов, що починає запроваджуватись в освітніх програмах періоду раннього дитинства та дошкільної освіти і продовжується в системі шкільної освіти. Сучасні дослідження в галузі педагогіки свідчать про те, що період раннього дитинства є найсприятливішим періодом для опанування іноземних мов, особливо для формування білінгвальної особистості, оскільки діти здатні засвоювати набагато більше інформації, ніж у будь-який інший період життя людини [8].

Одним із методів, що набув популярності в Канаді під час вивчення державних мов, є метод мовної імерсії (англ. immersion), що передбачає інтенсивне вивчення іноземної мови шляхом «занурення» в іншомовне середовище та проведення занять лише іноземною мовою [2; 3].

Особлива увага щодо збереження мов корінних жителів приділяється урядом та організаціями корінних жителів провінції Британська Колумбія, в якій наявна найбільша кількість мов корінних жителів (близько 34 мов, що належать до восьми різних мовних груп та знаходяться під загрозою вимирання). З усіх мов лише 5 мають носіїв віком до 15 років, а більшість із них мають у середньому 50 мовних носіїв [10; 11].

Оскільки програма мовної імерсії передбачає наявність кваліфікованих педагогічних працівників, що вільно володіють іноземною мовою, якою проводиться навчання, виникають труднощі із забезпеченням відповідних педагогічних кадрів, адже педагоги не завжди вільно володіють мо-

вою спільноти корінних жителів. Беручи до уваги специфіку мовної імерсії, в Канаді послуговуються таким методом до викладання мов корінних жителів, як метод мовних гнізд (англ. language nests). Він розроблений і вперше застосований в одному з дошкільних навчальних закладів для дітей корінних жителів у м. Ендербі (Британська Колумбія) і передбачав залучення батьків та старших представників спільноти корінних жителів до навчання [7].

Програми мовних гнізд для дітей корінного походження в Британській Колумбії функціонують за індивідуально обраним графіком роботи та віковими обмеженнями. Деякі з них зараховують дітей на постійній основі та приймають дітей віком від 6 місяців до 5-6 років, інші ж навчають дітей віком від 2-3 до 5-6 років, формуючи класи на початку кожного навчального року і слідує чітким навчальним програмам [8]. Програми мовних гнізд створюються за ініціативою батьків та допомогою місцевих організацій, а також фінансування уряду. Вчителями в програмах мовних імерсій, як правило, є представники корінного походження з педагогічною освітою, однак вони не завжди вільно володіють рідною мовою жителів. Для цього до вчителя прикріплюють представника корінного населення, який вільно володіє рідною мовою. Співпрацюючи в класі, педагог відповідає за планування та впровадження різноманітних видів діяльності в дію, а пояснення та навчання проводить представник, що вільно володіє мовою корінних жителів.

Окрім мовних відмінностей, існують відмінності в культурі корінних народів та культурних цінностях канадського суспільства, в основу якого покладена європейська, а саме британська культура. Це проявляється в підході до виховання та навчання дітей. Наприклад, у сім'ях корінних народів особливе значення має надання дітям можливості самостійно експериментувати (наприклад, скочити з ганку на землю), в той час як у канадському суспільстві це вважається небезпечним і є неприйнятним. У зв'язку з відмінностями в культурах корінних народів особливу увагу приділяють освіті педагогів, що працюють у програмах для корінних жителів. Як відомо, в Канаді за дошкільну освіту дітей відповідають педагоги раннього розвитку дитини (англ. early childhood educators). Для відображення специфіки навчання корінних жителів країни та забезпечення для них культуровідповідного навчання деякі коледжі пропонують спеціалізацію – педагог раннього розвитку дитини корінного населення (англ. native early childhood educator), які отримують



спеціальну підготовку щодо особливостей навчання та розвитку дітей корінних жителів [6].

Вивчення традицій, культури та історії корінних народів є важливим елементом сучасної освіти як дітей корінного походження, що навчаються в навчальних закладах на території резервацій, так і всіх канадських дітей некорінного походження.

Висновки. Отже, результати виконаного дослідження свідчать про те, що освіті та навчанню дітей корінних народів Канади приділяється особлива увага. На урядовому рівні розробляється нормативно-правове забезпечення, програми для закладів дошкільної освіти. Проте варто зауважити, що специфіка роботи уряду в цьому напрямку полягає в тому, що до неї залучаються як громадські організації, так і представники громад корінних народів. Це дає можливість забезпечити всебічний розвиток дитини на основі екстраполяції кращих зразків європейської культури в культуровідповідне середовище дитини – представника корінного народу.

До перспектив подальших розвідок належить вивчення специфіки організації навчання в системі шкільної освіти Канади.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Москаленко В. Соціальна психологія. Підручник / В. Москаленко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
2. Муқан Н. Особливості білінгвального навчання в канадських загальноосвітніх школах / Н. Муқан, Ю. Шийка // Порівняльна професійна педагогіка. Науковий журнал. – 2012. – № 2. – С. 91–97.
3. Шийка Ю. Білінгвальна освіта в Канаді : монографія / Ю. Шийка. – Львів : ЗУКЦ, 2015. – 113 с.
4. Assessing the Impact of the First Nations and Inuit Child Care Initiative across Inuit Nunangat / Inuit Tapiriit Kanatami. – August, 2014. – 25 p.
5. Evaluation of the Aboriginal Head Start in Urban and Northern Communities Program / Public Health Agency of Canada. – 2012. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.phac-aspc.gc.ca/about_apropos/evaluation/reports-rapports/2011-2012/ahsunc-papacun/bkg-info-eng.php.
6. Founded in Culture: Strategies to Promote Early Learning Among First Nations Children in Ontario / Toronto : Best Start Resource Centre. – 2011. – 45 p.
7. Handbook of Best Practices in Aboriginal Early Childhood Programs / BC Aboriginal Child Care Society, 2003. – 140 p.
8. McIvor O. Language Nest Programs in BC: Early Childhood Immersion Programs in two First Nation Communities / O. McIvor. Brentwood Bay, BC: First Peoples' Heritage, Language and Culture Council, 2006. – 28 p.
9. Nguyen M. Closing the Gap: a Case for Aboriginal Early Childhood Education in Canada, a Look at the Aboriginal Head Start Program / M. Nguyen // Canadian Journal of Education. – Canadian Society for the Study of Education, 2011. – Vol. 34(3). – P. 229–248.
10. Norris M. From Generation to Generation : survival and maintenance of Canada's aboriginal languages within families, communities and cities / M. Norris. – Paper presented at the Aboriginal Strategies Conference, Edmonton, AB. – 2003. – 21 p.
11. Poser W. The status of Documentation for British Columbia Native Languages. Technical report #2 / W. Poser. – Vanderhoof, B.C : Yinka Dene Language Institute and the University of British Columbia. – 2003. – 42 p.



УДК 37.014.521(477.43/.44) «18-19»

ЗМІСТ КУРСУ «ПЕДАГОГІКА» В ЖІНОЧИХ ДУХОВНИХ УЧИЛИЩАХ ПОДІЛЛЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Зузяк Т.П., кандидат мистецтвознавства, доцент,
докторант кафедри педагогіки і професійної освіти
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті на основі історичних та архівних джерел проаналізовано зміст курсу «Педагогіка» жіночих духовних училищ Поділля другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Розглянуто обсяг і спрямування викладання педагогіки та її роль в історії становлення вітчизняної педагогічної системи. Доведено, що в жіночих духовних освітніх закладах Поділля розглядуваного періоду в опануванні педагогічною професією культивувалася думка нерозривної єдності педагогіки у психології, зароджувалися основи психопедагогіки як науки.

Ключові слова: педагогіка, Поділля, психопедагогіка, Тульчинське єпархіальне жіноче училище, Подільське жіноче училище духовного відомства.

В статье на основе исторических и архивных источников проанализировано содержание курса «Педагогика» женских духовных училищ Подолья второй половины ХІХ – начала ХХ столетия. Рассмотрен объем и направления преподавания педагогики и ее роль в истории становления отечественной педагогической системы. Доказано, что в женских духовных учебных заведениях Подолья рассматриваемого периода при овладении педагогической профессией культивировалась мысль неразрывного единства педагогики и психологии, зарождались основы психопедагогика как науки.

Ключевые слова: педагогика, Подолье, психопедагогика, Тульчинское епархиальное женское училище, Подольское женское училище духовного ведомства.

Zuzyak T.P. CONTENT OF “PEDAGOGY” COURSE OF PODILLIA FEMALE RELIGIOUS SCHOOL (SECOND HALF OF XIX – BEG. OF XX CENTURY)

The article analyzes the content of “Pedagogy” course of Podillia female religious schools second half of XIX – beg. of XX century using the basis of historical and archival sources. Considered the scope and direction of teaching pedagogy and its role in the history of the formation of the national educational system. Proved that Podillia female religious educational institutions at mastering the teaching profession cultivated thought indissoluble unity of pedagogy and psychology, fundamentals of emerging psycho pedagogy as a science.

Key words: pedagogy, Podillia, psycho pedagogy, Tulchyn diocesan women's college, Podillia women's college of the clerical department.

Постановка проблеми. На всіх етапах історії українського народу духовні навчальні заклади виконували освітні функції. Впродовж другої половини ХІХ – на початку ХХ ст. Подільська єпархія займала провідне місце за кількістю церковно-парафіяльних шкіл у Російській імперії. Тому назріла проблема підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів. Із середини ХІХ ст. для підготовки вчительок народних шкіл створювалися спеціальні середні навчальні заклади, які поділялися залежно від фінансування та адміністративного устрою на два типи – училища духовного звання та єпархіальні жіночі училища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато аспектів історії розвитку педагогічної освіти в Україні розглядали М. Ярмаченко, О. Сухомлинська, О. Лавріненко, Н. Дем'яненко, проблемам історії освіти Поділля присвячені праці І. Сесака, В. Перрери, А. Лисого тощо. Витоки педагогіки в духовних жіночих училищах Поділля сере-

дини ХІХ – початку ХХ ст. мало досліджені у філософських, історичних, педагогічних і наукових роботах. Цілісне уявлення про курс педагогіки та її значення у становленні педагогічної освіти Поділля розглядуваного періоду дають змогу сформулювати видання дореволюційної Росії та архівні документи. Джерельною базою нашого дослідження слугували Документи Державного архіву Вінницької області.

Постановка завдання. Метою дослідження є висвітлення змісту курсу «Педагогіка» жіночих духовних училищ Поділля середини ХІХ – початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для підготовки вчительок народних шкіл створювалися спеціальні училища духовного звання і єпархіальні жіночі училища. Подільське жіноче училище духовного відомства було відкрито у м. Кам'янці-Подільському 22 липня 1864 р., Тульчинське єпархіальне жіноче училище відкрили 5 жовтня 1867 р. [20, с. 188; 19, с. 324].



З огляду на те, що випускниці духовних училищ мали працювати вчительками у народних школах або виховательками в тих же училищах, випускниці старших класів залучались до вивчення педагогіки, дидактики та практичних уроків у початкових школах. З уведенням педагогіки в перелік предметів, що викладались у жіночих духовних училищах Поділля, ці заклади розширили своє освітнє значення. Зокрема, в Тульчинському єпархіальному училищі педагогіка викладалась в обсязі 2 годин на тиждень за посібником В. Куртмана (директора вчительської семінарії в Фрідберзі) «Керівництво до виховання та навчання» (Ч. I., 1859 р. та Ч. II, 1867 р.). Вперше впроваджувалась педагогічна практика: вихованки вищих класів займалися з ученицями нижніх класів [5, с. 523]. У Подільському жіночому училищі у 1778–1879 рр. також вивчалась педагогіка у кількості 1 години на тиждень [6, с. 388]. Згідно зі звітом за 1879–1883 рр. вихованки Тульчинського училища вивчали загальну педагогіку, в курс якої входило знання законів та правил виховання (особливо для жінок), фізичне виховання дітей, розумове виховання дітей, виховання уваги та пам'яті, мнемоніка, виховання органів чуття, виховання здібностей і фантазії, загальноосвітні ігри за системою Ф. Фребеля, моральне виховання, заохочення та покарання, сутність естетичного виховання; дидактику, в курс якої входили завдання та способи навчання, знання та вміння, загальні методи навчання (аналітичний, синтетичний, генетичний), приватні методи навчання (про викладання, навчальний план та процес викладання, про значення особистості вчителя, училищні порядки та дисципліну, допоміжні засоби навчання); методику (методику навчання російського письма-читання за звуковим способом, вивчення церковнослов'янської грамоти, навчання письму з використанням генетичного методу, графічної сітки, такту за підручником П. Рощина «Нарис найголовніших практичних положень педагогіки, дидактики і методики, застосованої до навчальних предметів початкової освіти», складеним спеціально для жіночих навчальних закладів) [7, с. 62–64; 8, с. 23–30].

Зокрема, з педагогіки проводилась лише одна письмова робота у 3-му класі. Темі письмових робіт із педагогіки: «Значення сімейного виховання для людини», «Чому навчання в початковій школі повинно бути і вихованням?», «Спомини з мого дитинства», «Переваги звукового способу спільного навчання письму-читанню», «Ко-

рисні і шкідливі боки наочності в початковому навчанні дітей», «Як провести в школі урок перевірконої диктовки?» [18, с. 37].

Домінування загальноосвітнього спрямування та ігнорування значення загальнопедагогічної підготовки призвело до того, що курс педагогіки був вилучений з навчальних планів духовних училищ Поділля. Зокрема, в 1888–1889 н. р. у Тульчинському єпархіальному училищі викладалась дидактика і педагогіка. З дидактики (1 година на тиждень) вихованками в 6-му класі вивчались загальні методи дидактики та програма церковнопарафіяльної школи із найбільш зручними способами її викладання [9, с. 98]. У Подільському духовному училищі в 1889–1890 н. р. педагогіка не викладалась, а дидактика вивчалась за підручником І. Малишевського, М. Екземплярського та Зайцева «Керівництво до початкового навчання» [10, с. 637].

Наступних декілька років ми спостерігаємо ту ж картину, зокрема, у 1891, 1894, 1895 рр. у Тульчинському єпархіальному училищі в навчальних планах була лише дидактика (вже 2 години на тиждень), а в 1896 р. в вихованки вивчали і дидактику, і педагогіку, причому впродовж року вихованки виконували письмові роботи з дидактики та педагогіки. Пропонувались такі теми з дидактики: «Значення так званих «попередніх» занять у справі шкільного навчання», «Переваги концентричного розташування навчального матеріалу перед звичайним поступальним при елементарному навчанні». З педагогіки: «Чому в жіночих навчальних закладах необхідно викладання педагогіки?», «Чи важливо у справі виховання звертати увагу на індивідуальні відмінності вихованців?» та інші [11, с. 597; 12, с. 283; 13, с. 298–300]. А згодом педагогіка зникає з навчальних планів духовних жіночих училищ, залишається лише дидактика. Про це свідчить архівний документ, а саме – атестат про закінчення Тульчинського єпархіального училища Неонілі Гарнішевської у 1908–1914 рр., згідно з яким на основі § 111 Статуту єпархіальних училищ вона удостоєна звання домашньої вчительки тих предметів, з яких вона проявила успіхи, при цьому педагогіки серед предметів вивчення немає, а є тільки дидактика [1, арк. 5].

Варто зазначити, що при Тульчинському єпархіальному училищі з жовтня 1892 р. існувала церковнопарафіяльна зразкова школа, відкрита для практичного ознайомлення старших вихованок училища з методами навчання у початковій школі. Перший час учениці були присутні в школі як глядачі, при цьому учениці 6-го класу були



розподілені на декілька груп – по 3 учениці в кожній. Кожна група, змінюючись щоденно, була присутня на всіх уроках вчительки, і, таким чином, упродовж 7–8 днів всі учениці 6-го класу могли побувати в школі. Потім групи розподілялись так, аби кожна призначалась у школу в ті дні, в які за розкладом повинні проходити уроки за темами предметів, яких учениці ще не чули. Зазначимо, що за такого розподілення груп учениці могли ознайомитись із прийомами навчання усіх предметів, які викладались в школі. Учениці готували звіт викладачу дидактики, пояснюючи зміст і мету прийомів навчання, які практикували в школі. Щоденна зміна груп відбувалась до того часу, поки кожна учениця не практикувалась із кожного предмету. Такий порядок продовжувався півроку, наступні ж півроку учениці 6-го класу тими ж групами відвідували школу, причому одна з них давала пробний урок [14, с. 6–7].

Зауважимо, що для кожного пробного уроку складався під керівництвом учителя дидактики та вчительки церковнопарафіяльної школи так званий пробний план. Якщо урок був проведений у присутності вчителя дидактики, то на наступному уроці дидактики проходило обговорення його перед усім класом. В іншому разі звітували інші учениці групи, які були присутні на уроці. Предмети для пробних уроків обирались не випадково, а відповідно до викладання того чи іншого предмету в церковнопарафіяльній школі. Для практичного ознайомлення з постановкою шкільного навчання відвідували школу й учениці 5-го класу [14, с. 8].

Практична професійно-педагогічна підготовка в жіночих духовних закладах Поділля була набагато кращою та змістовною, ніж в інших педагогічних закладах. Такий вид педагогічної підготовки не лише сприяв належній підготовці майбутніх учительок, а й розвивав особистості учениць, їх здатність адекватно сприймати дійсність, уміти на належному рівні організувати педагогічну взаємодію з вихованцями. Саме на Поділлі в розглядуваний період педагогічна практика, що ставала стрижнем професіоналізму педагогів, набувала нових рис, вдосконалювалась, з'являлися її нові види, зокрема пропедевтичний складник.

Також для покращення якості педагогічної підготовки в жіночих училищах духовного відомства відкривалися сьомі педагогічні класи. Для вдосконалення підготовки учениць до педагогічної діяльності в сім'ї та школі у 1906–1907 н. р. був відкритий такий педагогічний клас при Тульчинському епархіальному жіночому училищі для

30 осіб. Проект Положення про 7-й педагогічний клас був складений викладачами училища та спостерігачем духовного училища. В 1908–1909 н. р. згідно із клопотанням Правління Подільського жіночого училища духовного відомства (травень 1905 р.) перед Святійшим Синодом для розширення прав вихованок на педагогічній ниві, присвоєння їм звання домашньої наставниці з тих предметів, у яких вони продемонструють успіхи, та при відповідному збільшенні навчальних курсів відкрився 7-й педагогічний клас. Правління училища склало тимчасові програми для відкриття 7-го класу та перетворення з 6-класного в 7-класне із правами 8-класних жіночих навчальних закладів інших відомств (гімназіями МНО та гімназіями та інститутами відомства Імператриці Марії). Відрадно, що педагогічний клас відкривався винятково на епархіальні кошти [15, с. 2; 17, с. 1121].

Що стосується суто теоретичної педагогічної підготовки, то програма з педагогіки у зв'язку із психологією та логікою безпосередньо була складена для вихованок жіночих духовних училищ у кількості 4 годин на тиждень. На заняттях із педагогіки вихованки вивчали ступінь участі жінки у справі виховання; важливість педагогіки; джерела педагогіки; зв'язок її з психологією та логікою; педагогічне мистецтво та його необхідність; процес набуття педагогічного таланту та його елементи.

Не можна оминати увагою того акту, що саме в педагогічних класах жіночих духовних училищ Поділля викладання курсу педагогіки було тісно пов'язане з основами психології.

Керівництво закладів, викладачі педагогічних дисциплін та розробники програм із педагогіки вже на початку ХХ ст. усвідомлювали, що професійна педагогічна діяльність передбачає достатнє знання вчителем не лише фундаментального теоретичного курсу педагогіки, але й сучасної психології, уміння використовувати їхні досягнення у повсякденній праці. І. Зязюн, розробляючи загальнонаукові засади психопедагогіки як науки, зауважував: «Професія педагога, ймовірно, найбільш відчутна до психології, оскільки діяльність педагога, і особливо його педагогічна дія, спрямована на людину, на її розвиток. І при цьому саме педагоги (на відміну від схоластичних вчених – психологів-педагогів чи педагогів-психологів) у своїй педагогічній дії зустрічаються з «живою психологією суб'єкта». Саме живе психологічне знання, що відтворює психічні стани, будують учителі і психологи-практики у процесі розвитку суб'єкта, у процесі його виховання [2, с. 25].



Учениці педагогічного класу знайомила не лише з основами педагогіки і психології, а й вивали творчість провідних теоретиків і практиків педагогічної галузі того часу, зокрема К. Ушинського, який зауважував: «Ніщо не викоринить у нас твердої віри в те, що прийде час, хоч, можливо, й не скоро, коли потомки наші з подвигом згадають, як довго ми нехтували справою виховання і як безмірно страждали від цієї байдужості» [21, с. 8]. У бібліотеках духовних училищ, знаходилися оригінали друкованих праць Й. Песталоцці, І. Гербарта, П. Каптерева, які у своїй педагогічній творчості обстоювали ідеї нерозривного зв'язку педагогіки і психології у професійній підготовці майбутніх учителів. Так, Й. Песталоцці закликав «відчутною необхідністю психологізувати педагогіку» [4]. Такий підхід суттєво відрізнявся від «педагогізації психології». Це також відзначав перший у світі автор підручника «Педагогічна психологія» (1877 р.) П. Каптерев у «Дидактичних нарисах» (1885 р.): «Песталоцці розумів усе учіння як справу творчості самого учня, усі знання – як розвиток внутрішньої діяльності, як акти самодіяльності, саморозвитку» [3, с. 26–38].

Нами встановлено, що у процесі викладання педагогіки в жіночих духовних закладах освіти викладачі послуговувались творчістю П. Каптерева, який прагнув ожиттевити заповіт Песталоцці «психологізувати педагогіку». Вчений добре розумів, що лише вчитель-майстер є єдиною визначальною силою критерію якості освіти як єдності учіння-виховання у взаємодії вчителя і учня. Із психологічної точки зору він розглядав педагогічну працю і підготовку вчителя, естетичний розвиток учнів. Суттєво, що сам освітній процес розглядався Каптеревим із психологічної позиції, про що безпосередньо свідчить назва другої частини книги «Дидактичні нариси. – Освітній процес – його психологія». Освітній процес, на його думку, є «виявленням внутрішньої самодіяльності людського організму, саморозвитком здібностей» [3].

Отже, можна з упевненістю стверджувати, що саме в жіночих духовних освітніх закладах Поділля розглядуваного періоду в опануванні педагогічною професією культивувалася думка нерозривної єдності педагогіки і психології, зароджувалися основи психопедагогіки як науки.

Варто відзначити, що до програми вивчення педагогіки входили такі основні теми:

Частина I. Суть виховного процесу: фактори розвитку людини та про виховання; виховання свободи і волі; різниця між вихо-

ванням та «дресируванням»; межі виховання; індивідуальність дитини та необхідність її пізнання; відмінність дітей за статтю, темпераментом, набутою чи природною індивідуальністю; загальні ознаки дитячої природи; мета та результати виховання.

Частина II. Елементи виховання; виховання фізичне та духовне; розумове та моральне виховання:

2.1. Фізичне виховання: значення та мета фізичного виховання; спостереження за вагою тіла дитини, за температурою, за диханням та кругообігом; харчування та прогулянки.

2.2. Духовне виховання: душевні явища; нервова система як умова та засіб вияву душевної діяльності; самоспостереження та спостереження як джерела психології.

2.3. Розумове життя та розумове виховання людини: почуття, зір, відчуття слуху, дотик та мускульне почуття, чарівність, привабливість та смак; увага, види уваги (пасивна та активна); причини неухважності; розвиток активної уваги; уява (проста та складна); асоціації уявлень; закон подібності та застосування його у навчанні; закон контрасту та застосування його в навчанні; фантазія; дитячі ігри за методом Ф. Фребеля; мислення; поняття судження, відмінність судження від граматичного речення; умовивід: значення силогізму, методичне мислення, індукція, гіпотеза та аналогія, дедукція; розум; самосвідомість та ідея «я»; мова та її розвиток: міміка та членороздільна мова.

2.4. Фактори морального виховання: сім'я і школа; методи морального виховання; об'єкти виховної дисципліни та управління: педагогічне значення звичок, самовиховання; релігійно-моральне виховання в школі: виховання релігійного почуття учнів; виховання патріотичних почуттів; виховання щирої та глибокої любові до батьків та рідних; розвиток та закріплення доброї моральності в учнів; виховання в дітях естетичних почуттів [16, с. 14–17].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, з уведенням педагогіки в курс предметів, які викладались у жіночих духовних училищах Поділля, ці заклади розширили своє загальноосвітнє значення. Духовні жіночі училища готували вчителів для шкіл, причому система підготовки вчителів уперше будувалася на засвоєнні практичних навичок, що здійснювалися безпосередньо у процесі роботи. Зокрема, вивчення основ педагогіки підкріплювалося практичним ознайомленням вихованців із педагогічною діяльністю у зразкових церковнопарафіяльних школах, що мало на меті сприяти успіху церковно-шкільної



справи в єпархії. Аналіз програми з педагогіки дає змогу стверджувати, що теоретичний курс дисципліни був покликаний сформулювати в майбутніх учителів не лише здатність на належному рівні здійснювати виховну роботу, а й уміння впливати на інтелект, волю і почуття вихованців жіночих училищ. Проте курс педагогіки був переважно теоретичним і не давав необхідних умінь здійснювати високоякісну педагогічну дію на засадах рефлексії, володіння комунікативними якостями, що органічно впливали б на діяльність учительки на уроці та в позаурочний час.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний архів Вінницької області. – Ф.Р. – 283. – Оп. 1. – Спр. 104. – 394 арк.
2. Зязюн Іван. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! / Іван Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць. Вип. 3 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України; Полт. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – К.; Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2012. – С. 20–37.
3. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев. – Изд. 2-е, перераб. – Петроград : Книжный склад «Земля», 1915. – 434 с.
4. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / И.Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981.
5. Подольские епархиальные ведомости. – 1871. – № 20. – С. 523.
6. Подольские епархиальные ведомости. – 1880. – № 30-31. – С. 388.
7. Подольские епархиальные ведомости. – 1881. – № 6. – С. 62–64.
8. Подольские епархиальные ведомости. – 1885. – № 2. – С. 23–30.
9. Подольские епархиальные ведомости. – 1890. – № 7. – С. 95–106.
10. Подольские епархиальные ведомости. – 1890. – № 46. – С. 637–647.
11. Подольские епархиальные ведомости. – 1893. – № 29. – С. 597.
12. Подольские епархиальные ведомости. – 1896. – № 13. – С. 278–283.
13. Подольские епархиальные ведомости. – 1896. – № 14. – С. 291–300.
14. Подольские епархиальные ведомости. – 1897. – Приложение к № 19–20. – С. 1–18.
15. Православная Подолия. – 1906. – № 5. – С. 1–18.
16. Православная Подолия. – 1906. – № 8. – С. 3–21.
17. Православная Подолия. – 1907. – № 51–52. – С. 1120–1123.
18. Семенов Д. Епархиальные женские училища за первое пятидесятилетие их существования / Д. Семенов // Русская школа. – 1893. – № 11. – С. 29–48.
19. Сесак І.В. Тульчинське єпархіальне училище: сторінки історії (1867–1917 рр.) / І.В. Сесак // Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. – Т.8.: Матеріали четвертого круглого столу «Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі». – С. 324–337.
20. Сецинский Е. Город Каменец-Подольский: Историческое описание / Е. Сецинский. – К., 1895. – 257 с.
21. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения : в 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. – М., 1990. – Т. 5. – 528 с.



УДК 378(09)

ВНЕСОК І.І. КОБИЛЯЦЬКОГО В СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Кравченко І.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті обґрунтовано внесок І.І. Кобиляцького в становлення і розвиток педагогіки вищої школи. Встановлено, що він одним із перших вітчизняних науковців визначив педагогіку вищої школи як науку, значно збагатив педагогічну теорію, обґрунтував необхідність розробки і введення навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи», визначив її складові частини в єдності чотирьох розділів та видав перший вітчизняний підручник з основ педагогіки вищої школи.

Ключові слова: *І.І. Кобиляцький, педагогіка вищої школи, наука, дидактика вищої школи, принципи дидактики вищої школи.*

В статье обоснован вклад И.И. Кобыляцкого в становление и развитие педагогики высшей школы. Установлено, что он одним из первых среди украинских ученых определил педагогику высшей школы как науку, значительно обогатил педагогическую теорию, обосновал необходимость разработки и введения учебной дисциплины «Педагогика высшей школы», определил ее составные в единстве четырех разделов и издал первый украинский учебник по основам педагогики высшей школы.

Ключевые слова: *И.И. Кобыляцкий, педагогика высшей школы, наука, дидактика высшей школы, принципы дидактики высшей школы.*

Kravchenko I.M. THE CONTRIBUTION OF I.I. KOBLYATSKIY IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF HIGHER SCHOOL PEDAGOGY

The article substantiates the contribution of I.I. Koblyatskiy in the formation and development of higher school pedagogy. It was found that he was one of the first domestic scientists who had identified the pedagogy of the higher school as a science, greatly enriched pedagogical theory. He grounded the necessity of development and introduction of the discipline „Pedagogy of higher school” and identified its components in the unity of four sections. He published the first Ukrainian textbook on the base of higher school pedagogy.

Key words: *I.I. Koblyatskiy, pedagogy of higher education, science, didactics of higher school, principles of didactics of higher school.*

Постановка проблеми. Одним із важливих джерел розвитку педагогіки вищої школи як науки є педагогічна спадщина минулого, тому до основних завдань згаданої науки належать характеристика і критичне осмислення педагогічної спадщини минулого, виявлення й використання того, що становить цінність. Виявлення у спадщині видатних педагогів провідних тенденцій, наукових ідей, узагальнення творчого досвіду навчання і виховання сприятиме визначенню шляхів оновлення освітнього процесу сучасного вищого навчального закладу. Звернення до життя й діяльності педагогів минулого допоможе вибудувати й цілісну історію розвитку, зокрема, педагогіки вищої школи, осмислити її національні особливості й досягнення, що особливо актуально в контексті євроінтеграції вищої освіти України. Важливим завданням нині стає й дослідження внеску окремих вітчизняних науковців, зокрема І.І. Кобиляцького, в розвиток педагогіки вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згадки про І.І. Кобиляцького, його окремі погляди, ідеї містять праці таких

авторів, як: Е.В. Булова, І.М. Гапійчук, О.І. Герасимова, І.П. Дроздова, О.Б. Кафарська, Л.В. Кічук, М.С. Корець, Л.М. Макар, О.П. Муковіз, І.І. Облес, С.В. Совгіра, О.М. Спірін та ін. Однак цілісне дослідження його педагогічної спадщини відсутнє, а також не розкритим залишається внесок науковця в становлення і розвиток педагогіки вищої школи.

Постановка завдання. З огляду на вищезазначене завданням статті є обґрунтування внеску І.І. Кобиляцького у становлення і розвиток педагогіки вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Іван Іванович Кобиляцький (08(21).01.1907 р. с. Кулябівка Новомосковського району, нині Дніпропетровська обл., Україна – 16.09.1996 р., м. Херсон, Україна) [1; 4] – відомий вітчизняний педагог, науковець, управлінець. У 1935 р. закінчив Московський комуністичний інститут імені Н.К. Крупської, після цього певний час учителював. У період 1939–1941 та 1943–1944 рр. працював проректором із навчальної роботи Карагандинського учительського інституту (Казахстан). У період 1945–1953



рр. був ректором Черкаського педагогічного інституту. У 1953 р. І.І. Кобиляцький захистив кандидатську дисертацію. У 1954–1955 рр. був проректором із навчальної роботи і завідувачем кафедри педагогіки Миколаївського педагогічного інституту, а в період 1955–1966 рр. – Чернівецького університету. У 1959 р. йому було присвоєно звання доцента. З 1966 р. по 1985 р. Іван Іванович працював завідувачем кафедри педагогіки Одеського університету, а з 1985 р. по 1986 р. – її професором-консультантом [1; 4]. Саме період роботи в Одеському університеті виявився найбільш плідним. За вагому наукову діяльність І.І. Кобиляцькому у 1977 р. було присвоєно звання професора. А в 1978 р. вийшов друком його посібник «Основи педагогіки вищої школи», що став першим вітчизняним і на довгі роки основним підручником для студентів, аспірантів, викладачів, які цікавилися проблемами викладання у вищих навчальних закладах. Варто зауважити, що цей посібник був перевиданий у Китайській Народній Республіці, а ім'я вченого занесено до енциклопедії цієї країни [3; 4]. З 1986 р. по 1996 р. Іван Іванович працював на посаді професора кафедри педагогіки Херсонського педагогічного інституту [1] та керував науковою роботою психолого-педагогічного комплексу, створеного при виші [4]. Варто зауважити, що саме за ініціативи і підтримки І.І. Кобиляцького при Херсонському педінституті у 1992 р. була відкрита експериментальна школа – «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці», що стала першою подібною школою в Україні [8].

За своє життя Іван Іванович опублікував 397 наукових робіт з актуальних педагогічних проблем та підготував 52 кандидата педагогічних наук [4].

І.І. Кобиляцький одним із перших серед вітчизняних науковців почав ґрунтовно досліджувати проблеми педагогіки вищої школи. Вагомими працями вченого, в яких розкриваються важливі питання даної науки, стали такі: «Методи навчально-виховної роботи у вищій школі» (монографія) (1970), «Дидактичні основи навчального процесу у вищій школі (тексти лекцій)» (1972), «Науково-педагогічні основи виховної роботи у вищій школі (тексти лекцій)» (1974), «Методи навчання і формування спеціаліста у вищій школі. Педагогічні рекомендації викладачам вишів» (1975), «Основи педагогіки вищої школи» (підручник) (1978) тощо.

Вчений звернув увагу на те, що навчальний і виховний процес у вищій школі, формування фахівця вищої кваліфікації мають свої закономірності й вимагають науко-

во-педагогічного обґрунтування, а чітко визначеної науки про підготовку і формування такого фахівця у вищій школі немає [5, с. 3]. Однією з причин того, що педагогіка вищої школи як галузь наукових знань довго не визнавалась, з його точки зору, є поширена на той час думка про те, що навчання і виховання студента справа легка і зрозуміла, що потрібно лише більше вимогливості і контролю і що цим вичерпується уся педагогіка вищої школи [7, с. 4]. І.І. Кобиляцький доходить висновку про те, що лише з другої половини 1960-х рр. розпочинаються систематичні і планові дослідження в цій науковій галузі, проте вже станом на 1970 р. накопичено достатньо емпіричних і теоретичних даних, необхідних для оформлення педагогіки вищої школи як окремої науки, що виникає нагальна потреба в обґрунтуванні і розробці однойменного навчального курсу [5, с. 3] заради того, щоб відставання педагогічної науки від вимог практики, що все збільшуються і збільшуються, було подолане у найкоротші терміни [7, с. 14].

Нову наукову галузь обґрунтував як науку про підготовку і виховання фахівця вищої кваліфікації [5, с. 5], водночас указував, що вона не є відокремленою гілкою науки і розвивається на спільній методологічній основі із загальною педагогікою [7, с. 8]. Таким чином, І.І. Кобиляцький хотів показати тісний взаємозв'язок педагогіки вищої школи із загальною педагогікою, що вона є дочірньою наукою, похідною від загальної педагогіки, має спільну основу і водночас свою специфіку та предмет.

Варто зауважити, що І.І. Кобиляцьким здійснено спробу узагальнення і систематизації основних праць із педагогіки вищої школи, а також дослідження її розвитку, починаючи з ХІХ ст. Ученим було визначено для становлення педагогіки вищої школи, як науки, два шляхи: 1) узагальнення багатого науково-педагогічного досвіду вишів, кафедр, окремих учених-педагогів і студентських колективів; 2) широке запровадження педагогічних експериментів у вишах усіх основних профілів [7, с. 285].

Науковець виокремив чотири розділи педагогіки вищої школи: 1) загальні питання вищої школи; 2) дидактика вищої школи; 3) теорія і методи виховання; 4) керівництво навчально-виховною і науковою діяльністю [5, с. 4].

І.І. Кобиляцький досліджував проблеми дидактики вищої школи, дав визначення цьому поняттю як науці про сутність і закономірні особливості навчання, про зміст освіти, організацію навчального процесу та методи викладання і навчання у виші; як теорії освіти і навчання спеціаліста [6, с. 17].



Вчений сформулював її основні завдання: 1) вивчення сутності навчального процесу у виші та його закономірностей; 2) розробка і вдосконалення змісту навчання (освіти) спеціаліста; 3) наукове обґрунтування організації навчального процесу, розробка і вдосконалення системи методів викладання і учіння студентів, контролю знань [6, с. 15–17].

Важливим досягненням Івана Івановича стало обґрунтування відмінностей навчального процесу у вищій школі від навчального процесу у середній загальноосвітній школі. Зокрема, ним було виділено чотири специфічні особливості вишівського навчального процесу: 1) у вищій школі вивчають науку в її розвитку, а не шкільний предмет; 2) єдність навчання і науки; 3) висока активність самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів та її тісний зв'язок із науково-дослідною роботою; 4) ідея професіоналізму має пронизувати викладання усіх предметів – фундаментальних, спеціальних, загальноосвітніх, оскільки у виші формується спеціаліст не лише для виконання технічних функцій, а й як організатор і вихователь, як суспільний діяч. І усі ці якості радив розглядати як професійні [6, с. 14; 7, с. 28–30]. Саме ці особливості навчального процесу у ВНЗ повторюються у всіх сучасних підручниках із педагогіки вищої школи.

Особливого значення І.І. Кобиляцький надавав обґрунтуванню принципів навчання. Вважав, що не можна автоматично переносити положення шкільної дидактики в дидактику вищої школи, не можна підлаштовувати шкільні принципи дидактики до умов навчання у вищій школі [6, с. 14–15].

Під принципом навчання І.І. Кобиляцький розумів сформульовану у стислому вигляді дидактичну вимогу для викладача, зумовлену відповідною закономірною особливістю. Він вважав, що принципи дидактики мають загальний характер, слугують основою для розробки і дидактичного обґрунтування як загальних методів навчання, так і часткових дидактик [6, с. 50].

Перший варіант принципів науковцем був оприлюднений у 1967 р. Зокрема, це: 1) науковість і опора на сучасні досягнення науки і техніки в підготовці фахівця; 2) наукова діяльність кафедри і викладача як умова підготовки творчого спеціаліста; 3) посиljena наукова діяльність студентів як засіб підготовки творчого фахівця; 4) опора на творчу активність студентів у навчальному процесі; 5) навчання і наукова діяльність як основне джерело формування ідеології спеціаліста; 6) єдність теоретичної і практичної підготовки фахівця; 7) систематичність і послідовність у навчальній роботі студента; 8) опора на наочність і демон-

страцію в навчальному процесі; 9) врахування вікових та соціальних особливостей студентів [6, с. 52]. Отже, це були перші дев'ять принципів навчання у вищій школі.

Зауважимо, що в 1968 р. російським ученим С.І. Зінов'євим було видано монографію «Навчальний процес у радянській вищій школі» (1968), в якій автор також спробував сформулювати принципи дидактики вищої школи, зазначаючи, що деякі їх назви збігаються з назвами принципів шкільної дидактики, хоча докорінним чином будуть від них відрізнятися за змістом, зокрема, це: 1) принцип науковості і марксистсько-ленінської ідеології; 2) принцип зв'язку теорії з практикою, практичного досвіду з наукою; 3) принцип послідовності і систематичності в підготовці спеціаліста; 4) принцип свідомості, активності і самостійності студентів у навчанні; 5) принцип поєднання індивідуального пошуку знань з навчальною роботою в колективі; 6) принцип поєднання абстрактності мислення з наочністю у викладанні; 7) принцип міцності засвоєння знань; 8) принцип доступності наукових знань [2, с. 6].

Як ми бачимо, деякі принципи, сформульовані С.І. Зінов'євим, збігаються з принципами, виокремленими І.І. Кобиляцьким, зокрема, це принципи науковості, єдності теорії і практики, послідовності і систематичності, наочності. Це є свідченням відпрацювання в науковому співтоваристві єдиних підходів до розгляду навчального процесу у вищій школі, виокремлення його спільних, специфічних особливостей. Проте, як зазначає сам І.І. Кобиляцький, він не погоджується з двома останніми принципами – міцності і доступності, виокремленими С.І. Зінов'євим, оскільки вважає їх суто принципами шкільної дидактики [6, с. 52]. Водночас, конкретніше і обґрунтованіше, враховуючи деякі положення С.І. Зінов'єва, викладає принципи дидактики вищої школи у таких працях: статтях «Особливості навчального процесу у вищій школі» (1968), «Навчальний процес у вищій школі» (1970), «Принципи дидактики вищої школи» (1971), монографіях «Методи-навчально-виховної роботи у вищій школі» (1970), «Дидактичні основи навчального процесу в вищій школі» (1972) та навчальному посібнику «Основи педагогіки вищої школи» (1978).

Після їх доопрацювання І.І. Кобиляцьким вони мали таке формулювання: 1) науковість і комуністична ідейність у навчанні студентів як обов'язкова умова підготовки сучасного спеціаліста; 2) єдність наукової та навчальної діяльності вченого-викладача як невід'ємна риса навчального процесу вишу і важлива передумова ефективної підготовки творчого фахівця (або вченим у деяких інших дже-



релак цей принцип був сформульований як єдність наукової і навчальної діяльності кафедр); 3) залучення студентів до посиленої дослідницької діяльності як ще одна умова формування творчого фахівця; 4) сприяння творчій активності та самостійності студентів у навчальному процесі вишу як один з ефективних шляхів підготовки діяльного і здатного до творчого мислення фахівця; 5) навчальний процес і наукова діяльність як важливе джерело і діяльний засіб всебічного формування спеціаліста у вищій школі; 6) забезпечення оптимальної єдності теоретичної і практичної підготовки – важлива умова формування діяльного спеціаліста; 7) забезпечення систематичності та послідовності у загальній структурі навчального процесу як одна з умов ефективності занять у вищій школі; 8) науково регульована єдність абстракцій і наочності в навчальному процесі вишу як важлива передумова підвищення ефективності навчання; 9) врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів як ефективна передумова ефективного здійснення навчально-виховного процесу у виші [5, с. 5; 7, с. 52–63].

Варто зауважити, що сам І.І. Кобиляцький зазначав, що немає необхідності сперечатися, скільки має бути принципів. Кількість дидактичних принципів може збільшуватися в разі вияву нових закономірних особливостей навчального процесу і постановки нових завдань перед вищою школою [6, с. 48]. Саме цим ми можемо пояснити виокремлення ним першого принципу – принципу комуністичної ідейності в навчанні студентів, а також побачити тут вплив ідей С.І. Зінов'єва, зокрема, сформульованого ним принципу науковості і марксистсько-ленінської ідеології.

Слід підкреслити, що І.І. Кобиляцький не намагався принципи дидактики вищої школи протиставити принципам шкільної дидактики. Він вказував, що в основі і перших, і других є спільне. Водночас у кожному з них відбивається специфічне [7, с. 63].

Вагомий внесок І.І. Кобиляцьким було зроблено в обґрунтування методів навчання у вищій школі. Зокрема, вченим було підкреслено суттєву різницю між методами навчання в загальноосвітній та вищій школі. Педагог стверджував, що вузівські методи навчання є не простим засобом передачі та осмислення знань, а методами проникнення у процес розвитку науки, розкриття її методологічних основ. А тому, на думку вченого, методи навчання у вищій школі часто виступають як методи наукові [7, с. 78]. І.І. Кобиляцький був переконаний, що методи навчання у вищій школі є не лише засобом передачі й засвоєння

знань, але й формами організації занять, а тому ототожнював методи навчання з формами організації навчання. І.І. Кобиляцький розробив й авторську класифікацію методів навчання, за якою виокремив три групи методів: 1) методи, що забезпечують передачу, сприйняття і засвоєння знань та формування суджень (лекції, самостійна робота студента, спостереження, консультування, інструктаж, сприйняття теле- та радіопередач, програмованого матеріалу); 2) методи застосування й закріплення знань, відпрацювання умінь і навичок, поглиблення суджень (семінарські та практичні заняття, лабораторні роботи, виконання контрольних завдань, заняття в кабінеті програмованого навчання, робота на виробництві, в школі та інших місцях проведення навчальних та виробничих практик); 3) методи обліку знань, сформованості суджень і професійної підготовки студентів (поточне вивчення навчальної діяльності студентів, колоквиуми, співбесіда на консультаціях, оцінювання курсових робіт, методи заключного обліку, семестрові екзамени та заліки, захист дипломних робіт та проектів) [7, с. 8–83]. І.І. Кобиляцький вважав, що такий поділ методів навчання відповідає логіці навчального процесу у вищій школі.

З нашої точки зору, у питанні методів навчання у виші найбільшим досягненням ученого стало визначення ефективності методів. Іван Іванович вважав, що вдосконалення методів навчання не пов'язано з часом їх виникнення, що усунення «старих» методів і заміна їх «новими» не вирішить проблему, що тут потрібно розробляти критерії ефективності методів навчання. І.І. Кобиляцький вважав, що педагогічна ефективність будь-якого методу навчання визначається не сумою переданих студентам знань, а ступенем і характером впливу на свідомість і почуття студента; рівнем їх інтелектуальної творчої активності, а не простим сприйняттям і запам'ятовуванням фактажу і теоретичних положень лекції [7, с. 76–77].

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, нами було здійснено спробу обґрунтування внеску І.І. Кобиляцького у становлення і розвиток педагогіки вищої школи. Встановлено, що він одним із перших вітчизняних науковців визначив педагогіку вищої школи як науку про підготовку і виховання фахівця вищої кваліфікації; довів необхідність і доцільність її існування, вказав на необхідність розробки і впровадження однієї з основних навчальних курсів. Вчений розробив структуру педагогіки вищої школи в єдності чотирьох розділів: 1) загальні питання вищої школи; 2) дидактика вищої школи;



3) теорія і методи виховання; 4) керівництво навчально-виховною і науковою діяльністю. І.І. Кобиляцький видав перший вітчизняний посібник «Основи педагогіки вищої школи» (1978). Науковцем значно збагачено педагогічну теорію, виділено особливості процесу навчання у вищій школі, його закономірності і розроблено принципи дидактики вищої школи, обґрунтовано систему методів навчання у вищій школі.

Стаття не вичерпує усіх питань проблеми. Зокрема, подальшого дослідження потребує вивчення внеску І.І. Кобиляцького в теорію виховання у вищій школі та підготовку майбутнього викладача, актуалізація провідних ідей і досвіду вченого в сучасних умовах реформування вітчизняної вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Енциклопедія сучасної України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://esu.com.ua/search_articles.php?id=8873.

2. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе / С.И. Зиновьев. – М. : Высшая школа, 1968. – 357 с.

3. Історія кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І.І. Мечнікова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://onu.edu.ua/uk/structure/faculty/rgf/pedag/history>.

4. Історія кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kspu.edu/About/GeneralChair/ChairPedagPsychology/History.aspx>.

5. Кобиляцький І.І. Методи навчально-виховної роботи у вищій школі : [монографія] / І.І. Кобиляцький. – Львів: Вид-во Львівського університету, 1970. – 200 с.

6. Кобыляцкий И.И. Дидактические основы учебного процесса в высшей школе (Тексты лекций) / И.И. Кобыляцкий. – О. : [б/и], 1972. – 124 с.

7. Кобыляцкий И.И. Основы педагогики высшей школы / И.И. Кобыляцкий. – К.-О. : Вища школа, 1978. – 287 с.

8. Учебно-воспитательный комплекс «Школа гуманитарного труда». История ШГТ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sgt.ks.ua>.

УДК 378.147

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТЕХНІКИ СПРИНТЕРСЬКОГО БІГУ НА 200 МЕТРІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ЇЇ ПРОБІГАННЯ

Лайчук А.М., викладач

Житомирський державний університет імені Івана Франка

У запропонованій статті розглянуто питання про особливості спринтерсько-легкоатлетичної дистанції 200 м на різних етапах її пробігання, що в подальшому сприятиме поліпшенню результатів.

Ключові слова: біг, етап, спортивні змагання, спринт.

В предложенной статье рассмотрен вопрос об особенностях спринтерско-легкоатлетической дистанции 200 м на разных этапах ее пробега, что в дальнейшем будет способствовать улучшению результатов.

Ключевые слова: бег, этап, спортивные соревнования, спринт.

Laichuk A.N. HISTORICAL ASPECT OF FEATURES OF TECHNIQUE OF SPRIINTER AT RUN ON 200 METERS ON THE DIFFERENT STAGES OF HER RUN

In the offered article a question is considered about the features of sprinter-track-and-field distance of 200 m on the different stages of her run that will assist the improvement of results in future.

Key words: run, stage, sporting competitions, sprint.

Постановка проблеми. Біг – одне із найпопулярніших занять у світі. Заняття цим видом спорту є важливим засобом фізичного виховання, займають одне з перших місць за своїм характером рухових дій. Біг на короткі дистанції є найдавнішим видом легкоатлетичних вправ, що входять у сучасну легку атлетику. Ще на античних олімпіадах атлети змагалися з бігу на один стадій (192,27 м). У наш час біг на короткі

дистанції в змаганнях став проводитиметься вперше в Англії.

В останнє двадцятиліття наука про спорт, зокрема теорія й методика бігу, почала розвиватися все швидше. Якщо вона в основному займала пояснювальну функцію й мало допомагала практиці, то зараз її роль суттєво змінилася. Спортивні змагання – це не є просто індивідуальні поєдинки, а й змагання команд, це передусім



демонстрація сили та вміння спортсмена, високого тактичного мислення викладача-тренера.

Кожен, хто починає займатися бігом, ставить собі певну мету: одні хочуть ставати чемпіонами, інші – просто сильнішими й витривалішими, треті прагнуть за допомогою ходьби схуднути, четверті – зміцнити волю. І все це можливо. Потрібно лише регулярно, не роблячи собі потурань і знижок, завзято тренуватися.

Біг включає кілька самостійних видів спорту: спринт, стаєр, легка атлетика, п'ятиборство та інші. За цими видами спорту проводяться змагання, передбачено присвоєння розрядів і звань відповідно до вимогами Єдиної спортивної класифікації. Це викликано систематичними заняттями і зростаннями спортивних досягнень бігунів. Названі види бігу включені у програми чемпіонатів і Кубків світу, Олімпійських ігор.

Біг на короткі дистанції, як правило, характеризується максимальною інтенсивністю пробігання всієї дистанції в анаеробному режимі, а також пробігання першої частини дистанції по віражу, тому важливим буде розглянути етапи подолання даної дистанції [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз вітчизняних і закордонних літературних джерел показав, що техніка бігу на 200 м, як і на інші короткі дистанції (спринт), умовно поділяється на чотири фази: початок бігу (старт), стартовий розбіг, біг по дистанції, фінішування. Біг на цій дистанції відрізняється від бігу на 100 м розташуванням старту та проходженням першої половини дистанції по повороту доріжки. Щоб зі старту пробігати більший відрізок по прямій, стартові колодки встановлюються біля зовнішнього краю доріжки по дотичній до повороту [1].

Д.І. Степаненко досліджував, що фізична і технічна підготовленість є основою для досягнення високих результатів у бігу на короткі дистанції відповідно певних етапів її пробігання.

Під час бігу по повороту бігуну необхідно нахилитися всім тілом усередину, інакше його винесе вбік відцентровою силою, створюваною під час бігу по кривій. При цьому права нога в момент вертикалі зігнута в коліні менше, ніж ліва. Збільшувати нахил тіла вліво-всередину потрібно поступово. Тільки досягнувши максимально можливої швидкості (в стартовому розбігу), бігун перестає збільшувати нахил тіла і зберігає його на останньому ділянці повороту. Для зменшення пробігів відстані під час бігу по повороту доріжки краще стави-

ти стопи якомога ближче до бровки, повертаючи їх вліво до неї.

Рухи рук також дещо відрізняються від рухів рук під час бігу по прямій. Права рука спрямована більше всередину, а ліва – кілька назовні. При цьому плечі кілька повертаються вліво. На останніх метрах повороту необхідно плавно зменшити нахил тіла і в момент виходу на пряму випрямитися [3; 5].

Бігун повинен бути сконцентрований, цілеспрямований і перебувати в тонусі. Для відштовхування використовується тверда опора – «стартові колодки». Досягнення високої швидкості під час бігу по всій дистанції здійснюється завдяки довшому кроку, а також високому темпу. Збільшити довжину кроку можна за допомогою потужного відштовхування. Максимальну швидкість необхідно зберігати до кінця дистанції [4].

Постановка завдання. Метою статті є аналіз особливостей техніки бігу на 200 м на різних етапах її пробігання.

Виклад основного матеріалу. Біг є найдавнішим видом легкоатлетичних вправ, що входять у сучасну легку атлетику. На I Олімпіаді, яка відбулася в 776 р. до н.е., проводився біг на дистанцію в 1 стадій (192,27 м.). З 724 р. до н.е. в програму XIV Олімпіади включили біг на 2 стадія. З 708 р. до н.е. біг на 1 стадій входив до змагання з пентатлону.

У 1948 р. Власевич встановлює рекорд у бігу на 200 м., рівний 23,6 с. У 1952 р. М. Джексон покращує результат на 0,2 с. Дивовижне довголіття в спринтерському бігу показала І. Шевіньская (ПНР). Перший свій світовий рекорд у бігу на 200 м вона встановила в 1965 р. (22,7 с), в 1974 р. показує результат 22,0 с і в 1976 р. встановлює перший рекорд у бігу на 200 м (22,21 с). У 1988 р. Флоренс Гріффіт-Джойнер пробігає 200 м. за 21,34 с. Цей результат залишається недосяжним і донині [6].

Перші бігуни на найкоротшу дистанцію, які брали участь в офіційних змаганнях наприкінці XIX століття (а саме тоді відродилися різні види спорту, започатковані ще в античному суспільстві), мали трохи незвичний вигляд. Вони були одягнені в довгі білі штани і чорні чоботи, а чекаючи команди стартера, стояли на повен зріст, лише трохи зігнувши плечі і ледь нахилившись уперед. Така поза не давала змоги зразу набрати швидкості, і спортивні результати цих бігунів були вельми скромні.

Поступово спринтери зрозуміли, що довгий одяг заважає швидко бігати. Замість штанів з'явилися коротенькі спортивні труси, замість чобіт – легкі спортивні черевики з шипами на підшві. Шипи допомагали



бігунам відштовхуватись. Але, звичайно, не форма одягу відіграла вирішальну роль у поліпшенні результатів на стометрівці і підкоренні швидкості.

Треба було докорінно поліпшити техніку бігу, в першу чергу – старт. Коли бігуни стартували, стоячи на повен зріст, то гальмували початкову швидкість бігу, одразу втрачаючи дорогоцінні секунди. Це була перша перепона на шляху до майбутніх рекордів, на шляху до швидких секунд. Що робити?

Шукаючи досконалішого положення старту, спортсмени помітили, що коти й собаки, перш ніж зірватися з місця, низько присідають, пригинаються до землі. І використали цю особливість поведінки тварин для поліпшення техніки бігу на короткі дистанції. Низьким стартом першими почали користуватися професійні бігуни, які подорожували по Англії й Америці, викликаючи на поєдинок усіх, хто хотів.

Бігун-професіонал бився об заклад із будь-яким глядачем, що пережене його, хоч братиме старт лежачи на спині, а його супротивник стоятиме. Багато хто ловився на цей гачок. Тільки-но лунав сигнал стартера, новачок одразу зривався з місця. А професіонал миттю перевертався на живіт, ставав у позу, що нагадує низький старт, і кулею мчав навздогін. Вже за кілька секунд зникала фора в 3-4 метри, яку мав новачок, а потім хитрун збільшував темп і залишав суперника далеко позаду.

Коли на іграх I Олімпіади в Афінах, що відбувалися в 1896 році, американський спринтер Томас Берк, готуючись бігти стометрівку, низько пригнувся й уперся коліном і пальцями рук у землю, глядачі почали реготати. Та незабаром регіт ущух, почувся вигуки здивування, а потім і захоплення. Бо як тільки пролунав постріл стартового пістолета, Берк, наче стріла з туго напруженого лука, вилетів уперед і, одразу обігнавши своїх суперників, першим досяг фінішу. Хоч його результат дорівнював лише 12 секундам (тепер це навіть гірше норми юнацького розряду), до таблиці досягнень були занесені перші цифри. Початок було покладено. І найпрудкіші люди Землі почали змагатися за десяті частки секунди. Низький старт став їм у пригоді. Якщо Томас Берк показав на Олімпіаді в Афінах 12,0 секунди, то вже через чотири роки спринтери долали стометрівку за 10,8 секунди. І тепер сміялися, якщо бігун брав старт навстоячки.

У 1912 році було зареєстровано перший офіційний світовий рекорд – 10,6 секунди, його встановив американець Дональд Ліпінкот. Через 9 років його земляк, негрятянський атлет Чарлз Педдок, скинув із

цього результату дві десяті. Чарлз Педдок був видатним бігуном свого часу. Репортери навперебій наділяли його гучними епітетами й іменами, бо він не мав поразок на біговій доріжці. Перемогу йому приносила новинка – стрибок на фініші, який нагадував стрибок тигра. У 1921 році Педдок пробіг дистанцію ПО ярдів (100 метрів 58 сантиметрів) за 10,2 секунди. Судді жахнулися, глянувши на секундоміри. Вони не хотіли вірити своїм очам. «Людина не може пробігти дистанцію за такий час», – заявили вони. 1 не затвердили рекорду, прискіпавшись до того, що дистанція була на 58 сантиметрів довша.

Але й так досягнення 10,4 було на той час дуже високим. Чимало бігунів штурмували рекорд негрятянського спринтера. Він, як маяк, вабив сильних духом і тілом.

Особливо впертим був англієць Харольд Абрахамс. Довго цей талановитий атлет не міг поліпшити свого результату, що дорівнював 10,8 секунди, хоч тренувався, не шкодуючи сил і часу. Абрахамс почав детально аналізувати свій біг. Від чого залежить швидкість? Від частоти кроків та їх довжини? Граничної частоти бігуни вже досягли – це доведено вченими-фізіологами. Подовжити крок? Але ж тоді зменшиться частота. Зачароване коло. І все-таки допитлива думка спортсмена, спираючись на знання законів фізики, знайшла вихід. Треба збільшити крок лише на два сантиметри, вирішив Абрахамс.

На стометровій дистанції це становитиме цілий метр і дасть змогу виграти одну десятю секунди.

Нелегко дісталися спортсменові ці сантиметри. Адже перенавчити завжди важче, ніж учитися спочатку. І знову кмітливість виручила бігуна. Він розмітив доріжку так, щоб відстань між позначками була трохи довша за його крок – саме на два сантиметри, які йому були потрібні. На кожній помітці лежав клаптик паперу. Абрахамс біг, намагаючись наступити на ці клаптики. І якщо на шипах його кросівок були наколоті всі папірці, він вважав тренування вдалим.

Золота олімпійська медаль була нагородою спортсменові за кмітливість, наполегливість і знання фізики, але поліпшити рекорд Педдока Абрахамсу не судилося. На одному із змагань він лише повторив його. А новий рекордсмен світу з'явився знову рівно через 9 років.

На першості Канади увагу глядачів і суддів привернув 20-річний Персі Уільямс. Він відмовився копати стартові ямки, а встановив сконструйовані ним колодки, які використав для відштовхування. Суперники і



судді спочатку скептично поставилися до новинки, але коли юнак фінішував першим із результатом 10,3 секунди, поліпшивши рекорд Педдока, зацікавилися винаходом Уільямса. Під час затвердження рекорду почалися суперечки, не всі погодилися з нововведенням, та врешті-решт колодки здобули права «громадянства», ними почали користуватися всі спринтери, і рекорд було затверджено. А через 5 років світовим рекордом заводолів бігун, ім'я якого ще за життя стало легендарним.

Шкільний учитель математики Чарлз Рилей у минулому був чудовим бігуном. Колись він працював в університеті штату Огайо, але глухота змусила його залишити університет і стати викладачем в одній із шкіл Клівленда. У вільний від уроків час Рилей ходив зі школярами на стадіон – навчав їх бігати, стрибати. Команда легкоатлетів цієї школи була чи не найсильнішою в місті.

Якось на заняття прийшов новенький. Він сором'язливо ховався в галасливому гурті дітлахів. «Полохливий», – подумав про нього Рилей. Та коли цей полохливий чорношкірий хлопчик, якого звали Джессі Оуенс, побіг, серце старого спортсмена радісно забилося. Він побачив талант. Рухи хлопчика вражали легкістю і швидкістю, крок був плавний, широкий, а бажання тренуватися вистачило б на трьох.

«У тебе велике майбутнє в спорті», – не раз казав Чарлз Рилей, спостерігаючи, як старанно малий Джессі виконує вправи на тренуванні.

Невдовзі ніхто із школярів не міг зрівнятися з Оуенсом. Здібного атлета запросили до університету штату Огайо, де колись навчався і працював Рилей. Дарма, що хлопець має чорну шкіру, а батько в нього злидар. Невдовзі пройдуть Олімпійські ігри, а такі ноги здатні принести Сполученим Штатам не одну золоту медаль.

Джессі Оуенс не підвів меценатів університету Огайо. У 1935 році, за рік до ігор XI Олімпіади, він пробіг із блискавичною швидкістю – 10,2 секунди. На Олімпіаді в Берліні здобув золоті медалі в бігу на 100 і 200 метрів, в естафеті 4x100 метрів і стрибках у довжину.

Фашисти та їхні посіпаки намагалися всіляко принизити олімпійського чемпіона і світового рекордсмена, висунувши теорію, нібито в негрів кут, що його утворюють стегно й кістки таза, більший, отже, і крок довший, ніж у білої людини.

Рекорду Джессі Оуенса судилося прожити найдовше серед усіх рекордів з бігу. Два десятиріччя протримався він у таблиці. Два десятиріччя найпрудкіші люди Землі

намагалися поліпшити досягнення негритянського спортсмена, але найсильнішим удавалося лише повторити цей чудовий результат.

Час минав, а зрушень не було. І тоді стали вважати, що рекорд Оуенса – це межа людських можливостей.

І ось нарешті крига скресла. У 1956 році, напередодні ігор XVI Олімпіади, негритянський спринтер Віллі Уільямс поліпшив досягнення легендарного Оуенса на 0,1 секунди. Щоб подолати одну десятку частку секунди, знадобилося аж 20 років!

Новий рекорд протримався чотири роки. Завдяки допомозі лікарів і психологів, фізіологів і біологів, які стали активними учасниками тренувального процесу, атлети вже не вважали досягнення Уільямса межею людських можливостей. Армії Харі з ФРН, а через місяць після нього – канадець Харрі Джером пробігли дистанцію рівно за 10 секунд!

Успіх на дистанції 200 м залежить від того, наскільки бігун прагне за мінімальний час набрати максимальну швидкість бігу і підтримувати її до фінішу. У бігу на короткі дистанції розвиваються максимальні зусилля, і це створює передумови до виникнення скутості та спотворення раціональної форми рухів; доцільною координацією розвиваються зусилля. Напружуються м'язи, які беруть участь у виконанні бігових рухів. Усе це викликає зайві енерговитрати і знижує частоту робочих рухів.

Слід приділяти більшу увагу збереженню свободи рухів та попередженню виникнення скутості. У техніці бігу по прямій дистанції вправи і їх дозування підбираються для кожного окремо з урахуванням недоліків у техніці бігу саме в цьому етапі. У бігу з прискоренням потрібно поступово збільшувати швидкість, але так, щоб рухи бігуна були вільними. Підвищення швидкості слід припинити, як тільки з'явиться зайва напруга, скованість. Досягнувши максимальної швидкості, не можна закінчувати біг відразу, а потрібно його продовжити деякий час, не докладаючи максимальних зусиль (вільний біг). Дистанція вільного бігу збільшується поступово. Біг із прискоренням – основна вправа для навчання техніки спринтерського бігу. Усі бігові вправи необхідно виконувати вільно, без зайвих напружень. Під час виконання бігу з високим підніманням стегна і дріботливого бігу не можна відкидати верхню частину тулуба назад.

Висновки. Розгляд базових особливостей у бігу на 200 м говорить про те, що для кожного спортсмена є свої закономірності в техніці пробігання як по віражу, так і по прямій, і тому для покращення результатів



на цих етапах спортсмен, який займається даною легкоатлетичною дистанцією, разом із тренером повинен грамотно і раціонально підходити до тренування кожного етапу і підбирати саме ті методи та засоби, які сприятимуть гарним результатам.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахметов Р.Ф., Максименко Г.М., Кутек Т.Б. Легка атлетика / Р.Ф. Ахметов, Г.М. Максименко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 340 с.
2. Кун Л. Всесвітня історія фізичної культури і спорту. Пер. з угорець. / Під общ.ред. В.В. Столбова. – М. : Веселка, 1982.
3. Матвеев Л.П. Теорія і методика фізичної культури / Л.П. Матвеев. – М. : ФиС, 2001.
4. Сорочан В. Особливості застосування спеціальних вправ легкоатлетами-спринтерами на етапі спортивного вдосконалення / В. Сорочан, Д. Степаненко //

Спортивний вісник Придніпров'я. – 2004. – № 5. – С. 45–47.

5. Степаненко Д. Особливості впливу гнучкості і рухової координації на спортивний результат бігунів на короткі дистанції / Д. Степаненко, О. Михайлова // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2005. – № 1. – С. 64–67.

6. Сулов Ф.П. и др. Бег на средние и длинные дистанции / Ф.П. Сулов. – М. : ФиС, 1976. – С. 21–27.

7. Тренажеры и специальные упражнения в легкой атлетике / Под общ. ред. В.Г.Алабина, М.П. Кривоносова. – М. : ФиС, 1976. – 215 с.

8. Тер-Ованесян І.А. Підготовка легкоатлета: сучасний погляд / І.А. Тер-Ованесян. – М., 2000. – 97 с.

9. Шеученко А.К. Біг для всіх / А.К. Шеученко: Збірник. – М. : Фізкультура і спорт, 1984. – 112 с.

10. Физическая культура студента / Под общ. ред. В.И. Ильинича. – М. : Гардарика, 1999. – 173 с.

11. Физическая культура (курс лекций) / Под общ. ред. Л.М. Волковой, П.В. Половникова. – СПб. : СПбГТУ, 1998. – 153 с.

УДК 811:159.946.3:378.147(477)

EDUCATIONAL MATERIALS PACKAGE FOR BUILDING FOREIGN LINGUISTIC COMPETENCE IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

Lichman L.Yu., PhD in Pedagogics,
Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages
Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education

The article deals with the problem of integrated educational and methodological support of competency-centered teaching foreign languages in the higher school of Ukraine. It brings up to date the issue of textbooks and manuals relevance to the national qualifications and professional / educational standards framework. The typology of textbooks is represented and substantiated. The prospects for expanding the considered issues are outlined.

Key words: *foreign linguistic competence, educational package, standard, qualification.*

Лічман Л.Ю. КОМПЛЕКС НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ РЕСУРСІВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВНЗ УКРАЇНИ

У статті досліджується проблема комплексного навчально-методичного забезпечення компетентно-центричного навчання іноземних мов у вищій школі України. Актуалізується питання релевантності підручника та навчального посібника національній рамці кваліфікацій та професійним/освітнім стандартам. Позначається й обґрунтовується типологія підручників. Намічаються перспективи розширення цієї проблематики.

Ключові слова: *іношомовна компетентність, навчально-методичний комплекс, стандарт, кваліфікація.*

В статье исследуется проблема комплексного учебно-методического обеспечения компетентностно-центричного обучения иностранным языкам в высшей школе Украины. Актуализируется вопрос релевантности учебника и учебного пособия национальной рамке квалификаций и профессиональным/образовательным стандартам. Обозначается и обосновывается типология учебников. Намечаются перспективы расширения рассматриваемой проблематики.

Ключевые слова: *иноязычная компетентность, учебно-методический комплекс, стандарт, квалификация.*

In the language education of Ukraine's higher school of the late 20th – early 21st century, the trend to the intensive effective

and target-oriented foreign language training appears: the intensive language training is driven by the need to rapidly develop and re-



alize students' communication skills in order to build some profession-oriented linguistic competences.

To successfully implement the competence-centered model of foreign language education required consolidating the organizational and pedagogical efforts and resources. In particular, first of all, the need for a comprehensive approach to problems involving the training materials, programs and plans conformity with the National Qualifications Framework, as well as professional standards and the Standards of higher education, manifested itself. The consistent correlation between the educational package and statutory instruments largely determines the process and result of building foreign linguistic competences in university students. Therefore, the content of language education must fully comply with all the information-packed scope of education and training.

The issues of creating a modern educational package, especially the concept of a competency-oriented textbook aroused the scholarly interest of R. Artsyshevskyy, N. Borysko, M. Burda, D. M. Brinton, M. B. Wesche, N. Hadaychuk, D. Zuev, H. Kozlakova, H. Kryuchkov, O. Lytvynuk, V. Moshkov, V. Plakhotnyk, V. Red'ko, M. A. Snow and others. The development of educational and professional Standards was done by such researchers as B. Barneka, M. Butkevych, V. Holovenkyn, O. Holubenko, Yu Zyn'kovskyy, S. Mel'nychenko, T. Morozova, Yu. Yakymenko and others.

Education and training content structure in Ukraine [9, p. 3] consists of two parts: the upper – statutory – part contains the documents of special state significance:

- National Qualification Framework;
- occupational standards;
- higher school standards.

The lower part consists of documents, developed and approved by the higher school of Ukraine:

- education program;
- syllabus;
- working curriculum;
- educational subjects program;
- credit and module work program.

The compositional rigor of the identified components, which are interrelated and hierarchically subordinated, should be noted, as this, in general and in particular, defines the aggregate / intermediate result, the qualitative level of competences. For example, the educational program structure is designed in a manner that the competency-based component – intended learning outcomes – is dominant among other educational components (requirements for applicants, the list of subjects, ECTS credit hours).

Therefore, the interaction quality of all the parts of the educational structure, as well as the content of each of them, is crucial for the educational process management.

The same goes for the problem of educational materials – textbooks, manuals, dictionaries, etc. The coordination between the creation of the system of programs, plans, on the one hand, and the educational package, on the other one, is an urgent priority, which is high on the agenda while studying the history of creating and using educational resource, including electronic.

Viewed in the large, the used guidance manuals (published a) in the Soviet Union, b) in sovereign Ukraine, c) abroad) are quite diverse and therefore do not fully meet the state educational ideology as pertaining to teaching foreign languages. For example, while training teachers have a common practice for using textbooks, different in their paradigmatics and methodological techniques. Many educators are known to use English manuals, particularly focused on grammar-translation and lexical-translation teaching methods (V. Arakin, N. Bonk, Z. Burova, V. Shahnazarova and others), but at the same time they also use foreign textbooks, based on communicative-activity and audiovisual language teaching (Oxford University Press and Cambridge University Press: New English File, English in Mind, Streamline, Upstream, etc).

They may well account for this fact that the practice of building lexical and grammatical knowledge and developing communication skills is very resourceful and promising, as it involves complementary approaches to teaching / learning the English language. Implementing this practice one should take into account that "the primary goal of a modern English textbook / manual should be the improvement of students' speaking and writing communication skills" [3, p. 260].

Concerning the quality of the educational materials, there is no getting away from the fact that, first, our education has not developed scientifically valid tools for evaluating the didactic level of the used materials and, second, their use efficiency largely depends on the qualification, experience and creative approach of a teacher / student. Therefore, the experts of the Ministry of Education and Science of Ukraine are supposed to proceed from the impracticality of the publishing strict regulation and the mandatory application of a particular education kit. As noted by the line ministry officer V. Moshkov, the intentions to unify the educational materials, making a dent in the textbooks and manuals nomenclature, conflict with the foreign experts' views: "In view of modern advances in this domain in



Europe and in the world, including the United Kingdom ("Oxford University Press", "Longman", "Heinemann"), France ("International"), Germany ("Klett Verlag"), the attempts of some researchers and publishers to turn our branch to the position, wherein the only one, so-called "stable", textbook was used, seem to be strange" [7, p. 7].

Meanwhile, it should be noted a tendency to arranging the educational materials in order to recommend them to be used, and rightly so, when it comes to teaching foreign languages in the higher school of 1–2 level of accreditation. Thus, the supplement of the Institute of Innovative Technology and Content of Education letter dated 03. 10. 12., No. 14.1 / 10-2731 contains the nomenclature of training programs and additional list of textbooks and teaching aids for upperclassmen, which are recommended by the Ministry of Education and Science, Youth and Sports to be used in the higher school of 1–2 level of accreditation. The list includes "Programs for secondary schools. Foreign languages (standard level, academic, subject-oriented level). For students in grade 10–11"; "The collection of tests. We learn English. For students in grade 10"; "Real Life" Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate. For students in grade 9–11; "Outcomes Pre-Intermediate – Upper Intermediate" For students in grade 9–11; Use of English B2. For students in grade 11, etc [4].

Special mention should go to the segment of Ukrainian textbooks, most of which have been created and published in the 21st century; this is indicative of the national-oriented language education development. If there were shortages of national educational materials in the early 1990's, especially the subject-oriented ones, in particular, "Business English", then the gap was filled: there appeared a lot of educational and guidance papers aimed at improving professional foreign linguistic competences: Since the 1990's, a number of Ukrainian technical universities and, later, the other higher education institutions, have started introducing business foreign language as a particular subject into the curricula. For the course "Business Foreign Language" there was developed a program for teaching a foreign professional communication language "English for Specific Purposes", aimed at building a professional communicative competence in students" [2, p. 252].

All this resulted in a significant educational and methodical array of the specialized linguistic orientation. Among other things, it we should enumerate such programs and manuals as English Professional Communication Program, English of International Business

and Management, English for Economists, English for Financiers, English of Psychology, Business English Communication Course, Business English Communication Course, etc.

So far as concerns foreign textbooks and manuals, in the early 1990's, the manual written by K. Eckersley was the most popular, but from the mid-nineties onwards, with opening to the international educational space, due to the scientific and educational cooperation and the work on common foreign projects the higher educational institutions of Ukraine started using a variety of foreign educational materials of different focus and didactic level. And although those foreign sources were not entirely adapted to the national educational standards, teaching traditions, teachers training, native language features and a number of other specific slight and subtle differences, including the national mental character, they were quite in-demand in the learning and teaching "market". Many teachers took the opportunity to diversify in using Soviet / national and overseas textbooks, different in their methodological approaches; therefore, the potential for building foreign linguistic competence widened by virtue of new – communication-oriented – didactic sources, published abroad. By the late 20th century and early 21st century the Ministry of Education and Science, proceeding from the discovered realities, had assembled the panel of national and foreign experts from the British editions of "Oxford University Press" and «Longman» to work cooperatively at creating / processing the textbooks and manuals adapted to the national learning environment [7, p. 7].

In general, one may talk of the fact that foreign textbooks and manuals, often equipped with audiovisual aids, hold pride of place in the national educational environment. Some currently important and promising sources should be noted: "Oxford Word Skills Intermediate Student's Pack" (Book and CD-ROM), written by Ruth Gairns and Stuart Redman; "Oxford Word Skills Intermediate Idioms and Phrasal Verbs", Student Book with Key, written by Ruth Gairns and Stuart Redman; "FCE Practice Test", without Key, Longman; "First Certificate Practice Tests Plus", New Edition, written by Lucrecia Luque-Mortimer, Longman, name but a few.

Beyond that, particular emphasis should be placed upon "Oxford English for Careers", the library for students learning subject-oriented English (medicine, technology, tourism, etc.). The materials are quite usable with the purpose of building professional foreign linguistic competence, corresponding to the ECTS credit system, all the more so as this particular segment of language training needs addi-



tional didactic provision in Ukraine: learning a foreign language in the continuing education system "secondary school – higher school" (undergraduate, graduate) is not enough to be professional. It deprived the non-language university graduates of being competent in foreign language professional communication. The task that faces the higher technical school of Ukraine is to revise the entire system of teaching a foreign language throughout the learning supply chain: it should be made really consistent by creating new integrated programs of teaching a foreign language, especially towards the basic course and intermediate language instruction, in order not to start teaching and learning activities at the undergraduate level [1].

A foreign language textbook creation issues are directly correlated with electronic information resources: educational materials are gradually being penetrated in the information space, offering more scope for independent learning languages. Implementing and grounding the practice of using electronic textbooks while teaching / learning languages greatly promoted the adoption of the Law of Ukraine "On the Concept of the National Informatization Program", No. 75/98-BP, dated 4 February 1998 [5], [6, pp. 3–9].

However, it must be admitted that the methodological level of many sources appeared in the information space is highly questionable. In our opinion, their major disadvantage is they fail to meet the basic didactic requirements for textbooks: scientific rigor, methodological validity, consistency, structural and functional consequentiality, psychological adaptability, methodically designed harmony and so on. Alongside this, their obvious advantage is in the educational material inclusion, the possibility of self-study, time and teaching modes management, adequate educational materials selection, individually acceptable and productive texts selection, the rapid replenishment of new materials, etc.

One of the primary tools for teaching / learning language is an electronic textbook. E-learning modalities application issues attract the particular attention of many researchers: M. Belyaev, O. Bondar, V. Bykov, S. Hryhor'ev, V. Hrytsenko, A. Hurzhyy, A. Dovhyalo, M. Zhaldak, Yu. Zhuk, Yu. Mashbyts', Yu. Shepetko, H. Shelekhova and others.

As a rule, electronic scientific and methodological materials duplicate the print counterparts, whereas the specifics of life / location in the electronic world is quite distinctive, by this, it hasn't been studied enough yet; in fact, educators, as well as the academic community at large, can't make a determination on the advantages and disadvantages of

electronic data storage devices. That is why the really scientific didactic theory of using electronic resources for building / developing foreign linguistic competence hasn't existed yet. However, it must be conceded that some scientists, in particular the authors of "The Vocabulary Interpreting Terms and Notions of the Higher School Education", feel a bit more upbeat about e-books and working with them: "An electronic textbook <...> is created to provide means for hyperlinks, graphics, animations, commentary speech, registration forms, interactive tasks, multimedia effects. Electronic textbooks have plenty going for their paper based predecessors. For instance, a 650 MB-sized compact-disk (CD-ROM) contains 4,000 volumes of books, equivalent to a large private library [8, p. 38]. Here one – psychological – aspect generates doubts: the issues of number-crunching in the electronic environment, its reception and its impact on human mind provoke mountains of discussion and remains unresolved.

However, in this case, the prospect to "co-operate" with electronic systems seems to be more than delightful, but unpredictable. It is no coincidence, for example, one of the theorists of the postmodern concept J.-P. Lyotard, in his fundamental work concerning building students' competences [10], including the linguistic ones, refers to the trend towards the substitution of "professor" for an electronic interactive learning resource base.

Thus, a textbook as the most important and effective tool for teaching foreign languages is the dominant educational and methodical source, naturally incorporated into the complex of regulatory and standardized parameters: the national qualification framework, educational and professional standards, programs and plans.

Systemic regulatory compliance involves developing the theory and practice of creating educational programs and plans. The analysis of the educational and methodical segment reveals that over the past decades there have accumulated many areas of concern, including scientific and pedagogical substantiation, arrangement and didactic use of competency-based training modules.

The training modules and curriculum structure issues were studied by V. Viktorov, M. Ivanchuk, H. Kalinichev, V. Kremen', M. Kravchenko, H. Kil'ova, T. Mel'nychuk, T. Misyura, S. Nikolaenko, O. Petrashchuk, Yu. Rashkevych, N. Sklyarenko, T. Turkot and others. As part of the project "TUNING", the training modules and curriculum range of problems play a key role, being contextually consistent with the key aspects of the modern educational paradigm, including the stu-



dents-centered one, and the Tuning action lines:

"Line 1: Generic competences. Linking competences to approaches to learning, teaching and assessment.

Line 2: Subject specific competences (knowledge, understanding and skills). Linking competences to approaches to learning, teaching and assessment.

Line 3: ECTS as a European credit accumulation system: new perspectives.

– Linking credits to learning outcomes and competences.

– An approach for measuring student workload.

Line 4: Approaches to teaching / learning and assessment. Identifying possibilities and good practice to achieve competence based learning outcomes.

Line 5: Quality enhancement. Development of tools and methodology to enhance quality in program design and delivery [11, p. 8].

The program basis of foreign language training consists of the following subtypes:

1. Professional direction programs for nonlinguistic higher institutions (law, military, medical specialization, etc.);

2. Programs for linguistic higher institutions (translation / interpretation, international relations, philology specialization, etc.);

3. Programs for background study (professional retraining, advanced training, etc.);

4. Programs for postgraduate education (higher doctorate, postgraduate training, residency, etc.);

5. A multi-purpose program for all disciplines, which involves developing communicative competence according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

According to the regulatory practice, the educational programs meet the requirements of the higher education institutions activities content and results, which are designated in the higher school standards. However, no State higher school standard (as distinct from the secondary school one) for regulating teaching / learning foreign languages in Ukraine has been developed.

In prospect, the mechanism of bringing the educational complex in line with standard regulations in order to the valid, meeting the needs of the social order, building of linguistic competences is to be significantly reorganized.

REFERENCES:

1. Воронова Є. До питання створення галузевих навчальних посібників для навчання професійно-орієнтованій англійській мові / Є. Воронова // Вестн. ХНАДУ. – 2010. – Вып. 48. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Natural/VKhNADU/2010_48/pdf/38.pdf.
2. Гошовська Л., Коцопей Г. Роль сучасного посібника у формуванні професійної комунікативної компетенції у процесі міжкультурної інтеграції [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://confcontact.com/2013_06_07/9_Goshovska_Kocopey.html.
3. Денисенко М.; Осідак В. Роль сучасного підручника у формуванні англомовної комунікативної професійної компетенції у процесі міжкультурної інтеграції / М. Денисенко, В. Осідак // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Філологічна. – 2012. – Вип. 23. – С. 259 – 262. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_23_85.
4. Додаток до листа Інституту інноваційних технологій і змісту освіти від 03.10.12 р. № 14.1/10-273, Перелік навчальних програм та додатковий перелік підручників, навчальних посібників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: dniokh.gov.ua/wp-content/uploads/2014/.../dodatok29.doc.
5. Закон України Про Національну програму інформатизації // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 27/28 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>.
6. Інформаційне законодавство [Текст]: зб. законод. актів: у 6 т. Т. 1. Інформаційне законодавство України / [Шемшученко Ю., Чиж І., Погорілко В. та ін.]; за заг. ред. Шемшученка Ю., Чиж І. ; Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. – Київ: Юридична думка, 2005. – 411 с.
7. Мошков В. Навчання іноземних мов: деякі підсумки та перспективи / В. Мошков // Іноземні мови. – 2000. – № 1. – С. 6 – 8.
8. Словник термінів і понять з педагогіки вищої школи: Посібник / В. Приходько, В. Малий, В. Галацька, М. Мироненко. – Дніпропетровськ, 2005. – 181 с.
9. Тимчасове положення про організацію освітнього процесу в НТУУ «КПІ» [Текст] / Уклад.: В. Головенкін (розд.: 1-8, 10, 12), С. Мельниченко (розд.: 9, 11); за заг. ред. Ю. Якименка. – К.: НТУУ «КПІ», 2015. – 102 с.
10. Lyotard J. The Postmodern Condition: A report on knowledge. – Manchester: Manchester University Press, 1984. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.abdn.ac.uk/idav/documents/Lyotard_-_Postmodern_Condition.pdf.
11. Learning Outcomes and Competences in Higher Education: the Tuning Approach [Electronic resource]. – Available at : http://www.unizg.hr/bopro/activities/Presentation_Wagenaar%20.pdf Robert Wagenaar.



УДК 37.034:37.018.26

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ У ПРОСТОРІ «РОДИНА-ШКОЛА» (ДРУГА ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)

Муляр Н.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри культурології та мистецької освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розкрито особливості сімейного та шкільного виховання досліджуваного періоду; окреслено співпрацю сім'ї з освітніми суспільними інститутами, головною метою якої вважалося утвердження в навчально-виховному процесі релігійних постулатів.

Ключові слова: морально-етичне виховання, сім'я, школа, навчально-виховний процес.

В статье раскрыты особенности семейного и школьного воспитания исследуемого периода; определены сотрудничество семьи с образовательными общественными институтами, главной целью которой считалось утверждение в учебно-воспитательном процессе религиозных постулатов.

Ключевые слова: морально-нравственное воспитание, семья, школа, учебно-воспитательный процесс.

Mulyar N.M. MORAL AND ETHICAL EDUCATION OF THE CHILD IN THE SPACE "FAMILY-SCHOOL" (THE SECOND HALF OF XIX – THE BEGINNING OF XX CENTURY)

The peculiarities of family and school education of the investigated period are revealed in the article; the cooperation of family with educational public institutions is described. The establishment of religious postulates in the educational process was considered to be its main goal.

Key words: moral and ethical education, family, school, educational process.

Постановка проблеми. У формуванні та вихованні дитини беруть участь чимало виховних інститутів: сім'я, дошкільні установи, школа, громадські організації, засоби масової інформації тощо. Але, безумовно, найважливіше місце в цьому процесі посідає сім'я. Батьки відповідальні за долю дитини не тільки перед собою і власною совістю, а й перед суспільством загалом. Суспільство завжди було зацікавлене у фізично міцному, морально здоровому та працьовитому молодому поколінні. На жаль, у нашому минулому і сьогоденні, незважаючи на таку значну увагу, яку приділяли і приділяють роботі батьки і педагоги зі зростаючим поколінням, ми все ж стикаємося із вагомими недоліками у вихованні. Трапляються випадки, що й у цілком благополучних, на перший погляд, сім'ях діти виростають ледарями та «моральними каліками». І, як свідчить аналіз педагогічної літератури, головна помилка таких батьків – невміння, а іноді й небажання вчасно привчати дитину до виконання певних обов'язків. Адже саме сім'я визначає моральні, фізичні, духовні якості людини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Варто зазначити, що протягом останніх років ведеться ґрунтовне вивчення історичного процесу співпраці сім'ї та школи в контексті релігійного виховання дитини на засадах науковості та об'єктивності. Дослідження сучасних науковців (О. Тимчик, Р. Гавриш, Л. Генік, Л. Єршової, С. Бричок)

щодо розвитку шкільної системи освіти на Україні доводять, що виховна складова частина навчального процесу в церковнопарафіяльних школах ґрунтувалася на предметах, що мали релігійний характер. Особливе місце у шкільній освіті досліджуваного періоду відводилося Закону Божому та церковним співам, вивчення яких об'єднувало розвиток розумових здібностей дитини та давало позитивний ґрунт і можливість для морально-етичного виховання.

Постановка завдання. На основі вищевикладеного можна сформулювати завдання статті, яке полягає в розкритті особливостей сімейного та шкільного виховання дітей другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційно в українців справа виховання зростаючого покоління покладалася не лише на сім'ю і родину, відповідальність за морально-етичну складову частину виховання несли також церква, школа, громадські організації. Усі вони мали на меті сприяти становленню здорової моральності дітей та молоді, визначали рамки суспільної моралі, регулювали суспільні стосунки, формували відповідну систему цінностей тощо. Проте найважливішим інститутом становлення особистості і джерелом її моралі вважалася сім'я.

Як вказував Я. Чепіга, саме сім'я створює сприятливий ґрунт для первинної соціалізації особистості і прилучає дитину до вічних моральних цінностей: «Перші свої при-



дбання дитина має од сім'ї. Сім'я утворює ґрунт морального виховання, в ній дитина здобуває правила поведінки; в сім'ї розвиваються внутрішні – гарні й погані – почуття, і вдача набирає рішучого напрямку у той або інший бік. Моральна атмосфера, в якій людина пробує перші роки свого життя, од якої вона дістає те, на чім будуватиметься всі її будучина, має величезне значіння» [11, с. 64]. Учений вважав, що корінь людського характеру і поведінки лежить у ранньому дитинстві («коло колиски»), яке дитина проводить у сім'ї: «Тут сіються зерна добра та лиха, зерна почуттів і вчуттів, якими, хоч може й не на все життя, зазначається вдача людини, як каже Смайльс, але які, до часу активного вчування, керують вчинками дитини» [11, с. 65]. Вчений обстоює думку, що дитина у перші 4–5 років здобуває життєвого досвіду більше, ніж протягом подальшого життя. Це стосується процесу морально-етичного виховання дитини. Період раннього дитинства відзначається ще й тим, що саме тоді формуються основні моральні ідеали та уподобання, які українці висловлювали і формували шляхом народних казок, пісень, легенд, дитячого фольклору. Стверджуємо, що усна народна творчість нашого народу стояла на позиціях святості і незмінності моральних категорій добра, честі, гідності, справедливості, любові, віри.

Дослідження сучасних науковців свідчать, що значне місце у морально-етичному вихованні дітей (друга половина XIX – початок XX ст.) відводилося співпраці сім'ї та освітнім суспільним інститутам, головною метою якої вважалося утвердження в навчально-виховному процесі релігійних постулатів. Завдяки цьому реалізувалася дидактична і виховна мета, здійснювалося завдання спільної виховної мети родини та школи.

Важливою інституцією морального становлення особистості у досліджуваній період була школа. Умови її життя та діяльності були далекими від ідеалу, проте спостерігається стійка тенденція до їх поліпшення. Проблеми навчально-виховного процесу, який перешкоджав морально-етичному вихованню, неодноразово порушував у своїх працях Б. Грінченко. У процесі аналізу шкільних предметів та підручників Д. Тихомирова, Д. Бунакова та Д. Радонежського він наголошував на марнуванні шкільного часу, що відводився для вивчення біблійних легенд, незрозумілих дитині церковних відправ, перекладу псалтирів тощо [3, с. 67]. Значна кількість предметів релігійного спрямування не завжди позитивно впливала на морально-етичне виховання дітей з огляду на їхнє надмірне завантаження та примусу до їх вивчення.

Догматичне навчання у школі, як стверджує Г. Петров, є «мертвою мовою», яка нічого не говорить «ні розуму дитині, ні її серцю». Автор статті «Школа и жизнь священника» цілком слушно окреслює проблеми, на які нашоветується шкільна освіта. Зокрема, говорячи про шкільні предмети, Г. Петров стверджує, що, вивчаючи їх, учень витрачає багато часу і залишається далеким від розуміння образів та подій. Науковець наголошує на громіздких і важких для сприймання дитиною навчальних предметів, що не дає можливості учням для вільного, творчого вияву. Торкаючись проблем шкільної освіти, Г. Петров зауважує: «Не потрібно вільний час заповнювати навчальним матеріалом, а надати його для спілкування учителя з учнем» [4, с. 36–37].

Виокремлюючи певні недоліки, які не сприяли морально-етичному вихованню дітей у досліджуваній період, важливо назвати їхні причини. Це, перш за все, незадовільний стан фахової підготовки вчителів, що нерідко не мали чітких уявлень про специфіку роботи з дітьми. Свідченням цього, наприклад, є рішення Кобелецької шкільної ради, яка, за порадою інспектора, звільнила з посади шість учителів початкової школи за їх непридатність до педагогічної діяльності. Деякі з них закінчили гімназію, інші – епархіальну школу [12, с. 79].

Особливі вимоги ставилися і до вчителя, який повинен був подавати гарний приклад морального і шляхетного життя. 1873 р. міністр освіти видав інструкцію щодо обов'язків інспекторів шкіл. Вона вимагала здійснення постійного нагляду за учителями в школі та за її межами. Інспектори наглядали за тим, щоб учитель був моральним, релігійним, скромним, спокійним та покірним [1, с. 11].

Цій проблемі присвячена також стаття «Про подружжя, про виховання дітей і т. д.», де змістовно аналізуються особливості педагогічної діяльності вчителя. Зокрема, наголошується: «Коли хто-небудь у вибраній ним трудовій діяльності хоче бути щасливим, повинен, перш за все, відчувати у собі сильне покликання» [10, с. 26]. «Многі панночки», як зазначає автор, обіймають вчительські посади тільки на підставі їхніх «добрих свідоцтв» без урахування інших важливіших мотивів. Передусім, від учителя вимагали правдивої релігійності, любові до дітей, сили волі, лагідності, совісності та вірного служіння своєму покликанню. Саме завдяки таким моральним якостям, на думку вчених, педагог не тільки дасть дітям знання, але й сприятиме становленню чесних, добрих і лагідних людей, які стануть добрими членами суспільства та силами свого народу [10, с. 20–21].



Школа мала конкретну мету, яка була покликана допомогти сім'ї реалізувати завдання морально-етичного виховання дітей: «Мета школи, як і всякого правдивого виховання, – це гармонійний і широкий розвиток діяльності людського організму. А всякий метод повинен бути складеним так, щоб просвітні і виховні цілі сполучались в нім в одно – зберегти цілою й незалежно природу людини. Виховання допомагає формуванню моральних здібностей дитини і правдивих вольових дій, а освіта намагається розвинути дитину розумово, естетично й фізично» [11, с. 48].

У контексті нашого дослідження варто відзначити роль періодичної преси досліджуваного періоду, на шпальтах якої освітні, громадські і церковні діячі розкривали важливі питання стану освіти й морально-етичного виховання підростаючого покоління. Серед найпоширеніших слід назвати: «Світло», «Учитель», «Учительське слово», «Життя і школа», «Вільна українська школа», «Вісникъ воспитанія» тощо. Сімейне виховання протягом досліджуваного періоду вченими аж ніяк не ідеалізувалося. Чи не всі педагогічні часописи того часу звертали увагу саме на хиби виховання дітей батьками, педагогами, священиками. Об'єктивний підхід до розв'язання проблем морально-етичного виховання в родині й сім'ї давав можливість розуміти хиби й усвідомлювати ймовірні шляхи їх усунення. Особливо негативно педагогі ставляться до жорстких покарань дітей, часто не виважених та невинуваних. З огляду на це Я. Чепіга зазначає: «Кара, якої ми вживаємо до дитини, рідко виявляє об'єктивні прикмети правди, рідкої приймає дитина, як нормальний наслідок її вчинку. Частіше кара тільки викликає почуття образи, гніву, зненависти» [11, с. 72]. Усвідомлення власного безсилля, залежності від дорослих породжує в дитині почуття помсти, яке часто акумулюється на довгі роки і може знайти відображення в майбутньому. «Лихе викликає лихе», породжує жорстокість і помсту, які, за своєю природою, є цілковитими антагоністами моральних категорій любові і добра. Таким чином спотворюється життя дитини й усвідомлення нею моральних істин: «Дитина шукає задоволення нового почуття у вчинках, які не караються. На поміч з'являються всяка брехня, лицемірство та інше. Замість високого морального почуття, з'являється особиста вигода та лиха думка» [11, с. 72]. Такі публікації в періодичній пресі цілком чітко й адекватно давали відповіді на важливі проблеми сімейного виховання, допомагали батькам і педаго-

гам шукати шляхи та методи істинного морального виховання дитини.

Проведене дослідження свідчить, що у школах другої половини XIX – початку XX ст., зокрема сільських, мали місце фізичні покарання учнів, що було однією з вагомих перешкод реалізації морально-етичного виховання. Вчителі часто впливали на учнів лише засобом страху та покарання і не сприяли формуванню їхньої свідомості та почуттів. Якщо дитина провинилася, була покарана. Проте, як свідчать історичні джерела, через страх дитини перед покаранням та благання учитель міг замінити тілесну кару на іншу. Більше, як правило, карали хлопців. Сільський учитель В. Кокорчук зазначає: «Тілесні покарання потрібно проводити поза шкільний час, щоб не переривати навчальний процес. Проте, усе залежало від педагогічного такту вчителя» [5, с. 2]. На жаль, присутність таких методів у навчально-виховному процесі, як свідчать архівні матеріали, призводила до випадків самогубства серед учнівської молоді [6; 7]. Якщо фізичні покарання вчителя були надмірні чи особливо жорстокі стосовно учнів, педагогічну діяльність таких вчителів розглядали на засіданнях дирекції школи, яка приймала відповідні рішення щодо подальшого їхнього перебування у шкільному колективі [8; 9]. Сучасні педагоги категорично заперечують фізичні покарання дітей, така форма виховної роботи залишилася в історії.

Досліджуючи проблеми навчання і виховання та аналізуючи їхні особливості крізь призму морально-етичного виховання, Я. Чепіга зазначає: «Виховання, збудоване страхом, неправдиве і надзвичайно шкідливе для психофізичного стану дитини. Під його впливом знищується логічність думки, формується істота безвільна, боязка, шкідлива для суспільства. А тому у вихованні слід уникати всього, що збільшує почуття страху» [11, с. 117].

Недоліком навчально-виховного процесу досліджуваного періоду, на наш погляд, було застосування вчителями фізичних покарань учнів. Жодне покарання, а особливо фізичне, не допомагає вчителю добитися дисциплінованості чи відповідальності в учнів, а, навпаки, принижує дитину та викликає природний протест. Тілесні покарання суперечать елементарним нормам етики та права, перешкоджають морально-етичному вихованню дітей.

На необґрунтованій строгості учителів і їхньому незадоволенні від роботи з дітьми наголошував О. Глушкевич: «Простое, невинное и забавное поведенные дѣтей они ненавидятъ» [2, с. 2]. Окрім того, матеріальне становище учителів досліджуваного



періоду на селі було досить важким, що дає підстави назвати низку причин їхнього невдоволення від навчального процесу, що відбивалося на дітях і не сприяло позитивному клімату спілкування: «Мала пенсія, неможливість у пристойний і дозволений спосіб отримати додатковий заробіток, вроджена тілесна слабкість чи наслідок важкої хвороби, наявність шкідливих звичок (гнів, сварливість та ін.), відсутність належної педагогічної освіти», – стверджує О. Глушкевич, сприяли формуванню негативних рис характеру вчителя, що стояли на перешкоді належному виконанню ним освітніх обов'язків [2, с. 1].

На основі історичних фактів можна стверджувати, що не сприяв якісній роботі вчителя його соціальний стан, що проявлявся у його зовнішньому вигляді, тоні розмови, манері поведінки. Професія вчителя, передусім, вимагала душевної щедрості та любові до дітей. Тільки з радістю віддаючи себе учням, будучи взірцем моральності, можна сформувати в дітях непорушні моральні основи – таким є одне з основних правил професійної діяльності педагога. Воно залишається незмінним протягом усього періоду існування вчительства як важливої суспільної професії.

Виховання тісно пов'язувалось із процесом навчання, їхня взаємодія та взаємовплив мали дати позитивні результати і щодо морального становлення дітей. Класні наставники зобов'язувалися повідомляти батьків про успіхи їхніх дітей. Учні, що провинилися, записували в «кондуїтний журнал», і їхня поведінка обговорювалася на педагогічних радах. Циркуляр наказував: «Не потурати ледачим і морально зіпсованим, збільшити догляд за учнями» [12, с. 76].

Висновок з проведеного дослідження. Дослідження доводить, що на кінець XIX – початку XX ст. в освітньо-виховній сфері проводилася низка заходів для її удосконалення та розвитку, і ці реформи здійснювалися в тісній взаємодії із сім'єю. Зокрема, робота освітньої сфери була націлена на підвищення кваліфікаційного рівня педагогічного персоналу. Важливою умовою навчально-виховної роботи була співпраця класних наставників та батьків, які спільними зусиллями та єдиною метою намагалися досягнути бажаного результату в навчанні та морально-етичному вихованні дітей.

Матеріали наукових видань та періодичної преси другої половини XIX – початку XX ст. свідчать, що заходи і спроби педагогів, діячів народної освіти та громадськості для того, щоб поставити справу народної освіти на прогресивний шлях розвитку, як

правило, були успішними. Зокрема, в журналі «Світло» відзначався «страшний, але не безнадійний» стан освіти в Україні і визначалися шляхи виходу з нього. Головними з них були: допомога всім закладам у справі народної освіти; розробка теоретичних і практичних питань шкільного, позашкільного й родинного виховання; висвітлення і розробка питань про освітні потреби українського народу; задоволення потреб народного вчителя та українізація позашкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вѣсти школьныи // Учитель. Письмо посвященное справамъ школь народныхъ, господарству, промыслу, торговлѣ и пр. Ч. 3. – Львів, 1873. – С. 11–12.
2. Глушкевичъ О. Веселый и сумный умъ учителя / О. Глушкевичъ // Учитель. Письмо посвященное справамъ школь народныхъ, господарству, промыслу, торговлѣ и пр. – Львів, 1874. – Ч. 7. – С. 2., Ч. 8–9. – С. 1.
3. Грінченко Б. Яка тепер народня школа на Україні / Б. Грінченко. – Львів : Тип. ін-та Ставропігійсько-го. – 1896. – 111 с.
4. Петров Г. Школа и жизнь священника Г. Петрова (Критика и библиография) / Г. Петров // Вѣстникъ воспитанія. – Научно-популярный журналъ, под. ред. д-ра Н.Ф. Михайлова. – Типо-литография Товарищества И.Н. Кушнеревъ. – Москва, 1903. – С. 36–38.
5. Тѣлесныи кары въ школѣ. (Из сельской школы) // Учитель Письмо посвященное справамъ школь народныхъ, господарству, промыслу, торговлѣ и пр. – Львів, 1874. – Ч. 4. – С. 2., Ч. 8–9. – С. 2.
6. Центральний державний історичний архів України у Львові, ф. 178, оп. 3, с. 731, арк. 32 (Звіти про розслідування справи про самогубство учня державної гімназії у м. Тарнові Ідзиковського Вітольда із-за несправедливого відношення до нього класного керівника 1891 р.).
7. Центральний державний історичний архів України у Львові, ф. 178, оп. 3, с. 732, арк. 82 (Звіти про розслідування справи про самогубство учня державної гімназії у м. Тернополі Гловацького Фелікса 1893 р.).
8. Центральний державний історичний архів України у Львові, ф. 178, оп. 3, с. 637, арк. 239 (Протоколи засідань дирекції державної гімназії в м. Вадовичах про розгляд справи вчителя Соцького Юзефа, звинуваченого в аморальній поведінці 1885 р.).
9. Центральний державний історичний архів України у Львові, ф. 178, оп. 3, с. 1173, арк. 36 (Справа про звинувачення вчителя вищої державної реальної школи у Львові Весельського А. у побитті учнів 1861 – 1867рр.).
10. Центральний державний історичний архів України у Львові, ф. 684, оп. 1, с. 147, арк. 27 («Стаття невідомого автора про подружжя, про виховання дітей і т. д.» б/д.).
11. Чепіга Я. Моральне внушіння в справі виховання / Я. Чепіга // Проблеми виховання й навчання [збірник псіхо-педагогічних статей]. – Книга 1. – К. : Трьох святих, 1913. – С. 61–76.
12. Шкільна хроніка (з життя учителів) // Світло (Українській педагогічний журнал для сім'ї і школи). – К. : Українській учитель, 1911. – Кн. 2. – С. 79.



УДК 37(477.87)19

ВИХОВНІ ОРІЄНТИРИ ПЕРШИХ УКРАЇНОМОВНИХ ЦЕРКОВНИХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ ЗАКАРПАТТЯ

Розлуцька Г.М., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті розглянуто виховні орієнтири, відображені на сторінках перших українськомовних церковних видань Закарпаття. На шпальтах церковної преси австрійського періоду було сформовано образ типового освіченого українця, здатного забезпечити процвітання народу та поєднати особистий розвиток із реалізацією духовних цінностей, визнанням правових, моральних та соціальних норм. Рідна мова розглядалась як основний засіб для національної самоідентифікації закарпатських українців.

Ключові слова: виховні орієнтири, українське духовенство, рідна мова, національна самосвідомість, Закарпаття.

В статье рассмотрены воспитательные ориентиры, отобразенные на страницах первых церковных изданий Закарпаття. Церковные периодические издания австрийского периода сформировали образ образованного украинца с твердым характером, способного обеспечить процветание народа и объединить личное развитие с реализацией духовных ценностей, признанием правовых, моральных и социальных норм. Родной язык рассматривается как главное средство национальной самоидентификации закарпатских украинцев.

Ключевые слова: воспитательные ориентиры, украинское духовенство, родной язык, национальное самосознание, Закарпатье.

Rozlutska G.M. THE EDUCATIONAL MARCERS OF THE FIRST UKRAINIAN-LANGUAGE CHURCH PUBLICATIONS OF TRANSCARPATIA

The article deals with educational guidelines presented in the pages of the first Ukrainian Transcarpathia church publications. The church press of Austrian period formed the image of the typical educated Ukrainian who can ensure the prosperity of the people and combine personal development with the implementation of spiritual values, the recognition of the legal, moral and social norms. Mother tongue was seen as a major tool for national self-identification Ukrainian Transcarpathia.

Key words: educational goals, Ukrainian clergy, the native language, national identity, Transcarpathia.

Постановка проблеми. Сучасний етап формування громадянського суспільства в Україні вимагає докорінної перебудови національної системи виховання. Актуалізується питання впливу церкви на створення основних орієнтирів у формуванні громадянина, патріота, інтелектуально розвиненої, духовно та морально зрілої особистості, готової протистояти асоціальним впливам, творити себе і оточуючий світ. Церква як соціальна структура визначає духовні пошуки особистості й формує ціннісний фундамент суспільства. За даними Української асоціації видавців періодичної преси, сьогодні найвпливовішими засобами масової комунікації є видання різних релігійних конфесій, які користуються найвищим рівнем довіри – у 70% населення. Використання потенціалу церкви допоможе вдосконалити національне виховання, а звернення до історичних джерел педагогічної думки дасть змогу виявити регіонально-культурні особливості виховних орієнтирів церковних видань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вплив релігії на виховання в історії

української педагогіки досліджували І. Андрухів, А. Вихрущ, О. Вишневський, Л. Генник, Н. Ігнатенко, О. Костюк, Г. Котломанітова, О. Сухомлинська. Проблеми впливу періодичних видань на процес виховання розкрито в роботах Т. Бабіч, Г. Лемко, А. Федорович. Цінними є наукові студії в галузі історії закарпатської церкви Ю. Данильця, С. Папа, А. Пекаря, В. Фенича. Безпосередньо пов'язані з вивченням ролі періодики у формуванні регіонального ідеалу виховання публікації З. Ваколі, В. Габора, В. Керецмана, М. Кухти, В. Лісового, І. Сенька.

Постановка завдання. Мета статті полягає в аналізі змісту перших українськомовних церковних видань Закарпаття. Відповідно, передбачається розкрити виховний зміст шпальт церковної періодики та виокремити в ньому регіональні орієнтири формування тогочасного українця.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історичний досвід засвідчує, що на перехідних етапах розвитку суспільства відбувається зміна світогляду, перегляд системи цінностей, загострюється увага до



проблем виховання. Політичні трансформації зумовили зміни виховних орієнтирів українців Закарпаття (Угорської Русі), які на поч. XIX ст. перебували у складі Австрійської імперії. Тогочасний прискорений розвиток промисловості сприяв формуванню національної інтелектуально-духовної еліти буржуазії та зростанню її культурного рівня. Важливо, що 80% громадян імперії становили угорці, чехи, хорвати, поляки, румуни, словенці і русини (українці), які не мали національних автономій, і тільки 20% – австрійці. У 1840–х рр. посилювались національні рухи народів імперії, головною метою яких стало визнання національної мови та надання культурно-політичної автономії. У 1846 р. економічно-політична криза в Австрії спричинила зубожіння населення, загострення міжетнічних та міжконфесійних протиріч та прагнення народів до культурно-політичної автономії.

Суспільно-політичні процеси загострили боротьбу та широкий народний рух за відродження української культури, збереження рідної мови та розвиток національної школи. Ініціативу взяло на себе українське духовенство. Перша спроба заснувати власну періодику пов'язана з постаттю видатного філолога, історика, літератора та освітнього діяча М. Лучкая. «Золотий період» закарпатської культури надихнув М. Лучкая на заснування літературного фонду та ініціював видання періодичного органу греко-католицького духовенства. У 1840 р. священник А. Попович зробив спробу врозпочати друк періодичного видання для публікації проповідей мовою, якою говорить народ. У 1848 р. О. Духнович порушив питання про періодичну пресу й організацію друкарні для її видання. Реалізувати ці спроби вдалось із дозволу Австрійського імператора Франца Йосифа I на використання кирилиці руської мови та видання з галичанами газети «Вісник для русинів Австрійської держави» (1850 р.) [8, с. 415 – 416].

Революційні рухи «весни народів» спричинили декларацію рівності вірян усіх конфесій. На підставі закону Л. Кошута румунам і сербам православного віросповідання вдалось здобути церковну автономію та забезпечити розвиток національної культури. Проте закарпатські українці після скасування Руського Дискриту (1860 р.) опинились під подвійним гнітом національно-державної дискримінації – з боку угорської місцевої та австрійської державної влад і утисків греко-католицької церкви.

Значним явищем національного-культурного відродження закарпатських українців визнано об'єднання греко-католицького

духовенства під керівництвом А. Добрянського, О. Духновича, І. Раковського, які увійшли в історію під назвою «будителів». Із сер. XIX ст. важливу роль у піднесенні національної самосвідомості закарпатських українців починають відігравати церковні періодичні видання української орієнтації, зокрема, вихід «Церковної газети» (Будин, 1856 – 1958 рр., редактор – І. Раковський). Поява цього часопису започаткувала «руську мову» (українську) в періодиці Ужгорода [2, с. 9]. Фінансування газети здійснювала спілка греко-католицького духовенства «Общество святого Стефана». Тиражувала видання друкарня Пештського університету, яка мала державний дозвіл на друк масової продукції.

Пізнавальний характер часопису розкривається рубрикацією матеріалів: «Бібліографія», «Біографія достопам'ятних лиц», «Грамоти», «Жизнеописанія святих и полезнія сведенія о них», «Кореспонденція», «Литература», «Лічние», «Народнія заведенія», «Некрологи», «Нравственние рассказы», «Патрологія», «Поученія святых отцев», «Проповіді», «Разние известія», «Разние статьи», «Стихи». Рубрикація не була постійною і змінювалась у кожному виданні «Церковної газети».

Програма формування цілісної картини про християнський світ реалізовувалась за допомогою матеріалів усіх рубрик. Над створенням цієї преси працювало багато талановитих людей: О. Гомічков, О. Духнович, І. Сільвай, А. Дешко, на сторінках висвітлювались праці М. Лучкая та

В. Довговича, які були патріотами свого народу. Творці газети знайомили читачів із особливостями історії та культурного розвитку Австрії, Венгрії, Італії, Англії, Пруссії, Богемії, репрезентували релігійність життя безпосередніх сусідів – галичан. Популярністю користувались статті про освітньо-культурні заходи львівських, тернопільських, станіславських релігійних товариств. Привертають увагу публікації, у яких проводиться порівняння життя українців в Угорській Русі та Галичині [4].

На сторінках кожного номеру газети віддзеркалювався зразок морально-релігійного, освіченого, визнаного теологічною і світською владою громадянина. Життєопис місцевої еліти, релігійних діячів, історичних постатей, членів імператорської сім'ї використовувалась для створення прикладу наслідування – від дитячих років до дорослого життя (виховання у дитинстві, навчання, соціальна зрілість та героїка). Стрижень їх чеснот складав патріотизм, що доповнювався «терпінням», «служінням», «самопожертвою», «старанністю», «скром-



ністю» тощо. Важливими були приклади патріотизму місцевого духовенства, бо вони близькі до почуттів вірян і через релігійну спільність спонукали до шанування рідного краю, церкви, культури.

Любов до вітчизни відкидає ненависть і неприязнь до інших народів. Етнічна та релігійна розрізненість тогочасного закарпатського суспільства висували перед видавцями непросте завдання – формувати толерантні відносини. Тому читач мав змогу ознайомитись із особливостями побуту, звичаїв, традицій тих народів, які його оточували: словаків, угорців, німців, євреїв, волохів тощо. Міжконфесійний діалог здійснювався дописувачами рубрики «Разные известия». У «Церковній газеті» № 35, 36, 37 та 43 за 185 р. обговорюється випадок у Богемії щодо лікаря (єврея Вейта Левити), який задля можливості дати синові освіту має відійти від традицій батьківської віри. Редактори видання переконують, що конструктивне вирішення проблеми забезпечить звернення до представників духовної влади, морально-етичні засади яких стануть запорукою взаєморозуміння [1].

Усвідомлюючи важливість освіти в розвитку закарпатських українців редакційський колектив використовував можливості «Церковної газети» популяризації рідної мови, літератури. На духовенство покладалась місія транслятора наукових знань. Проповіді, церковні повчання, бесіди та настанови проповідника мали засвідчувати рівень освіченості пастиря. З цієї метою духовенство було залучено до студювання творчості європейських письменників, зокрема, представників сусідніх народів. Для поглиблення уявлень про походження українців-закарпатців, їх культурно-історичний розвиток рекомендовано науково-історичні дослідження місцевих духовних діячів – М. Лучкая, О. Михалича, С. Мустьяновича. З чисельних публікацій вирізняється стаття «Литература», у якій автор висловлює сподівання, що освічені закарпатці стануть запорукою зростання добробуту не тільки краю, а й держави [5].

Критиці з боку угорської влади та змідяризованого духовенства піддавалась мова «Церковної газети». Намагаючись видавати газету мовою місцевого населення, але не оперуючи виробленою граматику української мови, авторський колектив видання піддавався переслідуванню з боку угорської влади та критиці змідяризованої частини духовенства за використання мови російської. Напади опонентів посилювались через публікації на сторінках «Церковної газети» передруків релігійного характеру з російських видань, зокрема:

«Воскресного чтения» (Київ), «Християнського чтения» (Санкт-Петербург) [9, с. 66].

Зовнішній тиск на І. Раковського змусив його прийняти рішення про зміну назви та мови газети. Так, у липні 1858 р. у Будині побачив світ «Цеконный Вѣстник для русинов Австрийской державы». У першому номері редактор І. Раковський роз'яснював, що вимушено мовою періодичного видання буде мова місцевого населення. Однак праця видалась короткотерміновою – вийшло всього 9 номерів.

Проведений нами аналіз змісту «Церковного вісника» вказує, що змістові лінії «Церковної газети» збереглися. У деяких статтях знаходимо продовження дискусій навколо тематики, започаткованої у «Церковній газеті». Так, правова освіта народу і його виховання, повага до законів, відповідальність за їх дотримання започатковані у № 12 «Церковної газети» за 1857 р., у статті «О главнейшихъ пунктаахъ нового закона о бракъ выданного для австрийскихъ жителей католического исповѣданія» та продовжені у «О препатоствоваіахъ бракосочетанія, опредѣланнихъ новейшимъ закономъ» у № 3 «Церковного вісника» за 1857 р. [6; 7].

Варто зазначити, що у змісті частіше зустрічаються ідеї слав'янофільства, які викликали обурення як світської, так і церковної влади, що у поєднанні з мовним хаосом через три місяці знизило число передплатників із 390 до 250 осіб, а в першому півріччі 1857 р. – до 210 передплатників. У зв'язку з матеріальними труднощами, у 1858 р. газета стала виходити тільки раз на десять днів. Розповсюджувалась в основному на Закарпатті, про що свідчать дописи до неї з Середнього, Верхніх Верецьких, Зарічева, Івановець, Пилипця та інших сіл. Часопис проіснував два роки, протягом яких вийшло всього 106 номерів, 848 сторінок.

Оправдання І. Раковського у відстоюванні права закарпатських русинів (українців) як послідовників східної церкви посилювали нагнітання ситуації. Прагнучи позбутися російського впливу на закарпатське суспільство, уряд почав переслідувати видання, і газета витримала тільки 9 номерів. За наказом місцевої влади, через мову і шрифт видання закрили. У листі до

Я. Головацького І. Раковський скаржився на упереджене ставлення чиновників і невміння відрізнити російську мову від церковної. Так перший закарпатський професійний журналіст І. Раковський залишився без роботи. Переїхавши у село Іза на Хустщині, він продовжував співпрацювати з віденськими, львівськими, російськими та угорськими періодичними виданнями [9, с. 66].



Як свідчать дослідження одного із перших дослідників закарпатських видань І. Гарайди, визначну роль у створенні української преси ХІХ ст. відіграла постать І. Раковського, який разом з О. Духновичем та

А. Добрянським доклав надлюдських зусиль, щоб розбудити національну самосвідомість закарпатських українців. Однак, помилкова орієнтація на російську мову у «Церковній газеті» а згодом у «Церковному віснику» відштовхнула від них закарпатських авторів. Тому І. Раковський, майже не маючи послідовників, змушений був давати свої напрацювання у друк зарубіжним виданням [9].

Несприятливі суспільно-політичні, економічні умови, переслідування прогресивних церковних діячів, протидія проявам народної культури, дискримінація українців, етнічна та релігійна розрізненість закарпатського суспільства призупинили видавництво україномовної періодики. І тільки згуртування духовенства в освітньо-літературні об'єднання дало можливість подальшого перезапуску виданню україномовної церковної періодики.

Висновки з проведеного дослідження. Виходячи з вищесказаного, можна підсумувати, що перші україномовні церковні періодичні видання «Церковна газета» та «Церковний вісник» створили передумови популяризації українського націоналізму на Закарпатті. Праці закарпатського духовенства О. Гомічкова, О. Духновича, І. Сільвая, А. Дешка, В. Довговича, М. Лучкая під талановитим редагуванням І. Раковського викристалізували орієнтири виховання українців в умовах денаціоналізації. З метою трансляції виховних ідей прогресивне духовенство використовувало періодику як один із важливих механізмів впливу на широку аудиторію. На сторінках перших україномовних церковних видань формувался образ типового освіченого пастиря, громадянина-патріота, здатного забезпечити процвітання власного народу та поєднати особистий розвиток із реалізацію духовних

цінностей, визнанням правових, моральних та соціальних норм. Рідна мова використовувалась як засіб національної самоідентифікації. Матеріали українознавчого спрямування розширювали світогляд читачів, формували національне світосприйняття та пробуджували національну свідомість.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів використання ресурсів церковної преси у вихованні українців. Перспективними вважаємо напрями досліджень, пов'язані із з'ясуванням еволюції виховного ідеалу, віддзеркаленого на сторінках органів друку об'єднань духовенства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богемія [Текст] // Церковная газета. – Буди́н, 1857. – № 43 (31 октября). – С. 352 – 354.
2. Габор В. Українські часописи Ужгорода (1867 – 1944 рр.): історико-бібліографічне дослідження [Текст] / В. Габор. – Львів: Львівська обласна книжкова друкарня, 2003. – 564 с.
3. Животко А. Мовна боротьба в пресі Карпатської України [Текст] // Дзвони. – 1939. – Ч. 4. – С. 162 – 169, Ч. 5 – 6. – С. 193 – 201.
4. Журнальная бесіда [Текст] // Церковная газета. – Буди́н, 1857. – № 37 (19 сентября-1 октября). – С. 293 – 295.
5. Литература [Текст] // Церковная газета. – Буди́н, 1857. – № 15 (18 апреля). – С. 118 – 120.
6. О главнейших пунктахъ нового закона о бракъ выданного для австрійскихъ жителей католического исповѣданія [Текст] // Церковная газета. – Буди́н, 1857. – № 12 (2 марта). – С. 103 – 108.
7. О преподаствованіяхъ бракосочетанія, опредѣленныхъ новейшимъ закономъ [Текст] // Церковный вісник. – Буди́н, 1857. – №3-4 12 (22 августа). – С. 25 – 28.
8. Пап С. Газети на Закарпатті [Текст]: Історія Закарпаття. Т. 3 / С. Пап. – Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2001. – 648 с.
9. Сенько І. Земля з іменем: Краєзнавчі студії [Текст]. – Ужгород: Патент, 1998, – 160 с.
10. Гарайда І. Böör György. A Magyarországi ruszin időségi sajtó a XIX században. Kolozsvár, 1943. (Періодичнь часописи русиновъ Угорщини въ ХІХ .) // Зоря – Hajnal. – 1943. – Ч. 1 – 4 – С. 585 – 588.



УДК 37.091.4(430)«19»

ЕТАПИ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ТА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АДОЛЬФА РАЙХВАЙНА

Торбунова Н.В., аспірант
кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

У статті висвітлюється життєвий шлях та освітня діяльність німецького педагога А. Райхвайна. Звернено увагу, що у вітчизняній науці та практиці радянського і пострадянського освітнього простору його погляди не досліджувались взагалі. На основі аналізу робіт німецьких авторів розкрито чотири етапи життєвого шляху та діяльності педагога-новатора: ідеї в галузі освіти дорослих; робота в педагогічній академії; діяльність у якості сільського вчителя; музейна педагогіка).

Ключові слова: музейна педагогіка, освіта дорослих, освітні реформи, педагогічні академії, педагог-реформатор.

В статье освещается жизненный путь и образовательная деятельность немецкого педагога А. Райхвайна. Обращено внимание, что в отечественной науке и практике советского и постсоветского образовательного пространства его взгляды не исследовали вообще. На основе анализа работ немецких авторов раскрыты четыре этапа жизненного пути и образовательной деятельности педагога-новатора: идеи в области образования взрослых; работа в педагогической академии; деятельность в качестве сельского учителя; музейная педагогика.

Ключевые слова: музейная педагогика, образование взрослых, образовательные реформы, педагогические академии, педагог-реформатор.

Torbunova N.V. LIFE STAGES AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF ADOLF REICHWEIN

The article highlights the life and educational activity of German pedagogue A. Reichwein. It is noticed that in domestic science and practice of Soviet and post-Soviet educational space his views were not researched. Four life stages and educational activity of the teacher-innovator: the ideas in the field of adults education; work in pedagogical academy; activity as the rural teacher and museum pedagogics are revealed.

Key words: museum education, adult education, educational reforms, pedagogical academies, teacher-innovator.

Постановка проблеми. В умовах сьогоднішнього особливо актуальним є вивчення інноваційних ідей німецької реформаторської педагогіки початку ХХ ст. з позицій сучасної методології. У вітчизняній науці та практиці радянського і пострадянського освітнього простору знайшли відображення ідеї окремих німецьких педагогів-реформаторів, проте життєвий шлях, освітня діяльність і педагогічні погляди А. Райхвайна, незважаючи на велику кількість написаних ним творів із різноманітних наукових сфер (майже 300 заголовків) та визнання його на батьківщині класиком німецької педагогіки [1, 2], не досліджувались взагалі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці У. Амлюнг, Н. Хоффманн та К. Шіттко називають А. Райхвайна класиком німецької педагогіки [2, с. 4]. Ф. Гаттер, К. Шіттко в дослідженнях його життєвого шляху вказують на різнобічність інтересів новатора: «викладач, соціаліст, культурний політик, класик реформаторської педагогіки, учасник опору проти фашизму» [2, с. 7]. Г. Рьорс визначає так звану четверту стадію розвитку реформаторської пе-

дагогіки (середина 30-х – початок 40-х рр.) [8, с. 16 – 17]. Саме на цей період припадає час активної діяльності А. Райхвайна.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження особливостей життєвого шляху та освітньої діяльності німецького педагога А. Райхвайна в ракурсі чотирьох етапів: у освіті дорослих, у педагогічній академії, в сільській школі, в музейній педагогіці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковець Ш. Шерф називає А. Райхвайна одним із найдивовижніших педагогів свого часу та виокремлює основні напрями його діяльності: участь у молодіжній групі, в університетському русі, робота народним учителем, захоплення політикою, етнологією, фольклором тощо [7].

Першим етапом вважаємо новаторські ідеї педагога в галузі освіти дорослих. Цей період охоплює життя А. Райхвайна з 1920 р., коли його обрали керівником «вищої народної школи в Йені», а згодом – директором «народного університету Тюрінгія». У 1921 р. він керує групою студентів і молодих робітників у Боденроді (збереглося фото педагога з вихованцями, пра-



цівниками та Є. Хілман, датоване серпнем 1921 р.) Цього ж року А. Райхвайн закінчив навчання в університеті, спілкувався зі студентами та молоддю в Таунасі, а згодом співпрацював у журналі «Vivos Voco» з Г. Гессе і Р. Вольтереком [4, с. 20 – с. 52].

Педагог упроваджував ідею курсів для робітників і рекомендував поєднувати її з навчальними поїздками, екскурсіями, подорожами, організацією виправно-трудова таборів, які А. Райхвайн вважав однією з форм освіти дорослих [3, с. 23]. До 1923 р. він керував «Auscuses der Deutschen Volkshilfungs vereinig unden» у Берліні – комітетом німецьких об'єднань народної освіти. У цей час працював над дисертацією доктора філософії на тему «Китай і Європа. Духовні та культурні відносини в XVIII столітті».

Педагог вірив, що всі освітні реформи повинні втілюватись в освіті завдяки появі нових гуманістичних взаємин, а згодом – привести до нового суспільства [4, с. 7 – 10]. Так розвивалась ідея про доцільність взаємної діяльності молоді та дорослих, спілкування та дозвілля. Власні висновки та враження від подорожей А. Райхвайн із 1925 р. до 1929 р. висвітлює в доповідях та статтях. Особливим інтересом педагога залишається також і економіка (наприклад, дослідження видобувних галузей).

У 1924 р. А. Райхвайн опублікував книгу, в якій висунув ідею нових економічних взаємин та демократичних перетворень у суспільстві. Згодом писав статті про розподіл праці та необхідність соціальних реформ.

У публікаціях, виступах, листах педагог проголошує ідею реалізації освіти дорослих. Крім того, організовує курси для робітників, політично-педагогічний конгрес (1925 р., Йена), готує доповіді, керує економічною школою. У роботах А. Райхвайн розкриває соціально-політичні питання, аналізує стан розвитку суспільства; окреслює вимоги до молоді, особливо – студентства, яке є свідомим, активним, відповідальним. Автор висловлює віру в покращення майбутнього життя суспільства завдяки освіті. З 1925 р.

А. Райхвайн бере активну участь у суспільному русі, координує вищі народні школи. Свого часу в Йені він познайомився з П. Петерсоном, О. Хаазе та іншими реформаторами, завдяки яким опанував концепцію методу проектів [5]. У 1928 р. разом із однодумцями педагог організовує трудовий табір для робітників, студентів (Лєвова гора, Нижня Сілезія).

У 1929 р. А. Райхвайн здобув посаду наукового співробітника у прусському міністерстві науки, культури та народної освіти в Берліні. Згодом працює керівни-

ком прес-бюро та особистим референтом прусського міністра з питань освіти і релігії К. Беккера та одночасно керує народним університетом Йени. Дослідник Н. Хоффманн доводить, що педагогічні академії були освітніми моделями першої німецької демократії. Метою створення академій у той час стала зміна системи освіти Пруссії, починаючи з підготовки вчителів [2, с. 9 – 17].

У 1929 – 1930 рр. А. Райхвайн працював у Міністерстві з питань освіти і релігії, очолював спочатку прес-службу, пізніше був призначений особистим помічником міністра К. Беккера і розроблював питання освітніх реформ у Пруссії, однією з ланок яких було створення педагогічних академій, які б надавали освіту майбутнім педагогам. Міністр К. Беккер покладав на ці заклади великі сподівання щодо «створення нової людини» і нової освіти [2, с. 9]. А. Райхвайн разом з однодумцями брав активну участь у створенні педагогічних академій у Дортмунді, Вроцлаві, Ерфурті, Ганновері. З 1930 р. планував їх створення в Гамбурзі, Франкфурті-на-Одері, Кастелі, Штеттингі, Галле та інших містах. Коли політика Пруссії вимагала закриття педагогічних академій, А. Райхвайн протестував проти цього [1, с. 241]. І сьогодні актуальними в Німеччині залишаються публікації у вигляді нарисів про реформи освіти у Веймарській республіці та діяльність у їх реалізації А. Райхвайна з однодумцем Ф. Клатт [2].

Отже, ідея освіти дорослих у педагогічній діяльності А. Райхвайна була пріоритетною під час роботи в наукових журналах, участі в молодіжних засіданнях у Хеллерау (1923 – 1925 рр.), у навчанні робітників у Прероу, в участі у Йенському народному політико-педагогічному конгресі (1925 р.), у доповіді в інституті політики в Берліні, у керівництві економічною школою тощо.

Другий етап освітньої діяльності А. Райхвайна пов'язаний із роботою в педагогічній академії у статусі «народного викладача». Міністр К. Беккер у 1930 р. призначив його професором історії та суспільствознавства в педагогічній академії у Галле, де він працював до 1933 р. За особливу політичну спрямованість цей заклад називали «червоною академією» [4, с. 13]. Завдяки політиці міністра К. Беккера, в 1926 – 1930 рр. у Пруссії було відкрито 15 педагогічних академій. Метою їх діяльності була освіта студентів, їх духовний і моральний розвиток. В академіях змістові складові навчання – політична, економічна, соціальна – втілювались у формі теоретичних пошуків і практичних розвідок. Екскурсії до підприємств, до маєтків, музеїв, як прави-



ло, планувались на суботу після тижневого навчання.

У Галле була започаткована посада викладача етнографії та впроваджена ідея збереження фольклору, народної культури та традицій. У 1932 р. уряд почав закривати педагогічні академії: з п'ятнадцяти залишилось сім. Новий міністр освіти Б. Руст звільнив з роботи 60% від загальної кількості доцентів педагогічних академій [1, с. 241 – 274]. А. Райхвайн виступав проти закриття академій, обстоював ідею необхідності навчання та посилення практичної спрямованості освіти.

Головним напрямком діяльності А. Райхвайна, крім педагогічної діяльності, була також політична. Починаючи з 1930 р., німецький реформатор усе більше переконувався в перспективі соціал-демократичного руху, соціалізм був для нього не лише політичною, державною формою організації економіки та суспільства, а й формою культурного розвитку народу, умовою покращення життя: «... ось чому я вступив до цієї партії ... не через політику, а через освітні цілі» [7, с. 62].

У 1930 р. А. Райхвайн вступив у соціал-демократичну партію Німеччини. У 1931 р. в листі другу, романістові Е. Куртіус, він пише: «Мої друзі хочуть просувати мене в політику. Але я не хочу; ймовірно, правильніше: ще не хочу» [3, с. 3]. Це, на нашу думку, свідчить про пошуки власного шляху новатора, який вважав політику засобом вирішення освітніх цілей, і тому – способом покращення життя суспільства. В листі батькові А. Райхвайн пише: «Я не зміг схилитись до комуністів; вони надають меншу особисту свободу, ніж соціалістична партія (власне кажучи, це часто є перевагою); отож, людина постійно повинна покладатися тільки на них, а я цього не роблю; ні на програму, ні на людей (чим, наприклад, захоплюються в Росії)» [4, с. 65].

За такі переконання в Галле А. Райхвайна почали переслідувати. Організація «Нове листя» була заборонена, академія – закрита, педагог – звільнений. У 1933 р. Міністерство з питань виховання та навчання усунуло його з посади з політичних причин. А. Райхвайн щодо цього пише другу Е. Куртіусу: «Тепер я звільнений ... Така вже дивна доля за такої моєї пристрасті до діяльності на користь молоді, народу, нації, проте держава робить свою роботу» [1, с. 275]. Хоча йому запропонували професуру в Стамбулі, педагог був проти еміграції.

Ймовірно, в 1933 р. романтик-мрійник А. Райхвайн ще сподівався на зміни в політиці та економіці своєї країни. Основною причиною відмови від професорської поса-

ди було сподівання на можливість реалізувати освітні ідеї, що вже сформувались як педагогічна концепція [4, с. 7 – 10].

Третім етапом педагогічної діяльності А. Райхвайна вважаємо роботу на посаді вчителя (з 1936 р. до 1939 р.) у сільській початковій школі, яка в 1934 р. стала «експериментальною школою навчальних фільмів» [6]. Після відмови на посаду професора в Анкарі він узяв під своє керівництво сільську народну школу в Тіфензее, за 36 км. від Берліна, у провінції Бранденбург (із населенням близько 300 мешканців), як пише А. Райхвайн, «в маленькому селі поблизу Берліна» [4, с. 16].

Дослідник Н. Хоффманн, обґрунтовуючи думку про новаторство

А. Райхвайна та про створення ним шкільної моделі сільської школи, називає його класиком німецької педагогіки [2, с. 18]. Посаду вчителя А. Райхвайн обіймає до 1939 р. Педагогічні ідеї власної практики висвітлено у книзі «Творчі школярі» (1937 р.).

Педагог звертав увагу на необхідність сприятливих умов для виховання дітей і молоді. Саме в цих умовах зародились ідеї естетичного виховання, трудової сільської школи-інтернату, шкільних фільмів, створення освітнього середовища, виховання відповідальності та свободи. Учням пропонувалося спробувати себе в різноманітних видах діяльності: вони робили гербарії, працювали в теплицях, ставили експерименти, спостерігали за ґрунтовими водами і життєдіяльністю бджіл, грали на інструментах, співали пісень тощо [6, с. 128]. За прикладом цього закладу була організована ще одна відома робоча школа в селі біля Бранденбурга. Практично спрямоване навчання передбачало відмову від знайомої і надокучливої дітям форми навчання, спрямованої на заучування теоретичних положень. Робочі школи вирізнялись постановкою практичних, серйозних, «відчутних» завдань перед учнями [6, с. 115]. У сучасному розумінні це визначається як практична спрямованість освіти.

У 1938 р. педагог відвідав Англію і мріяв про німецько-англійські навчальні заклади. Метою педагогічної діяльності шкільного вчителя стала підготовка молоді до життя в гуманному суспільстві, проте тепер досягати цієї мети було важко, і він знову заглибився в політику. Під час подорожей А. Райхвайн мав можливість спілкуватись із учасниками груп опору, політиками, професорами [4, с. 121 – 128].

Четвертим етапом педагогічної діяльності великого німецького новатора вважаємо поєднання педагогічної діяльності з музейною справою, його діяльність у якості музейного



педагога. В 1939 р. А. Райхвайн стає керівником відділу «Школа та Музей» («Ateilung Schule und Museum») у Державному музеї німецької етнографії в Берліні [4, с. 60 – 62]. Своєрідна педагогічна програма автора містила шкільні виставки, покази ремісничих виробів та творів народного мистецтва. З 1940 р. до 1943 р. А. Райхвайн зі своїм однодумцем і другом Г. Джеймсом, графом фон Мольтке, організували та провели майже 50 зустрічей і три конференції з питань політики, моралі, релігії суспільного порядку [7, с. 56].

Як описує І. Оствальд, остання зупинка професійної кар'єри педагога почалась у 1939 р. в Берліні. Там А. Райхвайн узяв на себе управління музейної освіти Державного музею Німецького фольклору. Через участь у русі опору проти нацизму він був заарештований, звільнений з державної служби і страчений [5].

Отже, педагогічні погляди А. Райхвайна детерміновані особливостями розвитку суспільства, що склались у Німеччині в кінці XIX – на початку XX ст.: зростанням ролі шкільної освіти; процесом реформування системи виховання і освіти Німеччини як найважливішого соціального інституту і як одного з можливих засобів оновлення життя суспільства; станом німецької педагогічної теорії і практики.

Погляди педагога поєднались у педагогічну концепцію, що базувалась на ідеях реформаторського спрямування: гуманістичного підходу до особистості дитини, організації «нової школи», вільного виховання, створення життєвого простору для дітей, організації трудового, естетичного, морального, соціального виховання тощо. В освітній діяльності було поєднано і розвинуто принципи альтернативних педагогічних рухів: за художнє виховання, за трудову школу, рух сільських виховних будинків тощо.

На думку науковців, основними чинниками педагогічних поглядів А. Райхвайна були: позитивний приклад батьків; дитячі роки в атмосфері сільської місцевості; спостереження за роботою батька, який працював учителем та наслідував ідеї І. Песталоцці; діяльність у молодіжній туристичній групі; участь у Першій світовій війні, фронтове братерство; захоплення творами вихователя, письменника, історика Грундтвіга; студентські роки; зацікавлення реформаторськими ідеями педагогів, сподівання на покращення суспільства шляхом удосконалення освіти; наявність економічного фаху, отримання звання доктора наук; співпраця з політично налаштованими однодумцями [1, 4].

На нашу думку, також досить впливовою стала загальна тенденція початку XX століт-

тя – консолідація німецької молоді в численні рухи, угруповання, спілки. Н. Хоффманн вказує, що це були рухи за «народну освіту», де обговорювались питання «робочої освіти», «підготовки до життя» тощо [2, с. 7]. Вважаємо впливовим і фактор отримання А. Райхвайном економічної освіти та інтерес до поширених на початку XX століття в Німеччині, як і в інших європейських країнах, педагогічних ідей соціалізму, що пов'язано з домінуванням економічного фактору над політичним. До того ж, провідну роль відіграла наявність лідерських якостей, романтизм, сила переконання особистості А. Райхвайна.

Висновки з проведеного дослідження. У педагогічній концепції А. Райхвайна поєднались ідеї різних напрямів реформаторської педагогіки на основі принципів педоцентризму, вільного вибору форм діяльності, диференціації навчання, творчої взаємодії вчителя та учнів у реалізації ідей трудового, громадянського, естетичного, фізичного виховання. Поєднання цих ідей, їх конфігурація, окреслення пріоритетів, змістове наповнення, опис практичного впровадження постали як концепція нової школи, головні положення якої викладено у фундаментальних роботах «Творчі школярі» («Schaffendes Schulvolk», 1937 р.), «Фільм у сільській школі» («Film in der Land schule», 1938 р.), «Школа та музей» («Schule und Museum». In: «Deutsches Schulverwaltung archiv», 1941 р.).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Amlung U. Adolf Reichwein 1898 – 1944. Ein Lebensbild des Reformpädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers / U. Amlung. – Frankfurt am Main: dipa-Verl., 1999. – 632 s.
2. Amlung U. Adolf Reichwein und Fritz Klatt: ein Studien- und Quellenband zu Erwachsenenbildung und Reformpädagogik in der Weimarer Republik / U. Amlung, N. Hoffmann, I. Reimers (Hrsg.). – Weinheim: München, 2008. – 228 s.
3. Goffman E. Interaktion: Spaß am Spiel / E. Goffman. – München: Rollendistanz, 1973. – 170 s.
4. Koppmann J. Adolf Reichweins Reformpädagogik. Studienbuch zum Verhältnis von Pädagogik und Politik / Koppmann Jörn. – Jena: Palm & Enke 1999. – 354 s.
5. Ostwald I. Adolf Reichwein: Sein Leben, seine Pädagogik und die Bedeutung für heute [Електронний ресурс] / I. Ostwald. – Режим доступу: http://www.ingoswelt.net/reichwein/040930_Ha_Paed_Reichwein.pdf
6. Reichwein A. Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften – Kommentierte Neuausgabe / A. Reichwein. – Weinheim: Basel: Beltz, 1993. – 404 s.
7. Reichwein R. Ein Pädagoge im Widerstand : Erinnerung an Adolf Reichwein zum 50. Todestag / R. Reichwein. – München: Juventa, 1996. – 160 s.
8. Röhrs H. Die Reformpädagogik / H. Röhrs. – Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1991. – 354 s.



УДК 378.011.3-051:373:796(477)«19/20»

ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ У ПЕРІОД КІНЦЯ ХХ– ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Турянська М.М., аспірант

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розкрито шляхи підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до організації та проведення спортивно-масової роботи з учнями загальноосвітніх шкіл України у період кінця ХХ– початку ХХІ століття. До цих напрямків належать: змістовно-процесуальний, що характеризується поєднанням ефективних форм і методів спортивно-масової роботи та удосконалення навчально-методичного забезпечення; поєднання ефективних форм і методів навчання, вивчення, розроблення і впровадження яких здійснювали майбутні вчителі під час організації спортивної роботи у загальноосвітній школі; удосконалення навчально-методичного забезпечення спортивно-масової роботи.

Ключові слова: підготовка, майбутні вчителі, спортивно-масова робота, фізична культура, шляхи, змістовно-процесуальний напрямок, поєднання ефективних форм і методів навчання, навчально-методичне забезпечення.

В статье раскрыты пути подготовки будущих учителей физического воспитания к организации и проведению спортивно-массовой работы с учащимися общеобразовательных школ Украины в период с конца XX до начала XXI века. Среди этих направлений выделяют: содержательно-процессуальное направление, взаимосвязь эффективных форм и методов спортивно-массовой работы и усовершенствование учебно-методического обеспечения; взаимосвязь эффективных форм и методов обучения, которые изучали, разрабатывали и внедряли будущие учителя при организации спортивной работы в общеобразовательной школе; усовершенствование учебно-методического обеспечения спортивно-массовой работы.

Ключевые слова: подготовка, будущие учителя, спортивно-массовая работа, физическая культура, пути, содержательно-процессуальное направление, взаимосвязь эффективных форм и методов обучения, учебно-методическое обеспечение.

Turyanskaya M.M. THE WAYS OF PREPARATION FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION TO ORGANIZATION AND CONDUCTING THE SPORT-MASS WORK WITH PUPILS OF SECONDARY SCHOOLS OF UKRAINE IN THE LATE XX– EARLY XXI CENTURY

The article deals with the ways of preparation future teachers of physical education to organization and conducting the sport-mass work with pupils of secondary schools of Ukraine in the late XX– early XXI century. Among these methods are distinguished the content-processing direction, the combination of effective forms and methods of sports-mass work and the improvement of training and methodological support. The second area of the training paths of students is a combination of effective forms and methods of training. The future teachers studied, developed and implemented new forms and methods of organization of sport activity in school. The third aspect of the ways of training include the improvement of training and methodological support of sport-mass work.

Key words: training, future teacher, sports-mass work, physical training, ways, content-processing direction, combination of effective forms and methods of education, training and methodological support.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх учителів на факультетах фізичного виховання є важливим компонентом навчально-виховного процесу у вищій школі. Вона спрямована на оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями у роботі з учнями загальноосвітніх шкіл України, на забезпечення тілесного та морального здоров'я, удосконалення фізичної та психічної підготовки до ведення активного життя і професійної діяльності.

У зв'язку з цим у Державному стандарті вищої освіти передбачено роль фізичного виховання вчителя, яка полягає в оволодін-

ні ним вітчизняним і зарубіжним досвідом, а також основами організації та проведення спортивно-масової роботи [8]. У школах України через недостатнє фінансування не вистачає спортивного інвентарю, а отже, відсутня належна матеріально-технічна база. У програмах із фізичного виховання завищені нормативи, з якими не справляються діти різного віку, а тому на уроках фізкультури почастишали трагічні випадки.

Необхідність підготовки кваліфікованих фахівців із фізичного виховання та спорту потребує змін у системі вищої освіти, що будуть спрямовані на підготовку таких



фахівців, які здатні здійснювати спортивно-масову роботу з учнями та шкільною молоддю в загальноосвітніх школах України. Спортивно-масова робота у школі має допомогти учням різного віку у руховій активності, гармонійному розвитку фізичних, психічних і духовних якостей за допомогою засобів фізкультурних і спортивних уроків і заходів, із метою формування у них позитивного ставлення до фізичних і спортивних занять, виховання здорового способу життя дітей і учнівської молоді. Це все засвідчує актуальність обраної для статті теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Конституції України (стаття 49) записано, що держава дбає про розвиток фізичної культури і спорту [12]. Розшифровує положення Конституції Закон України «Про фізичну культуру і спорт», у якому зазначається, що фізична культура як складова частина загальної культури суспільства спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних якостей особистості [9].

Сьогодні багато науковців дають негативні оцінки стану фізичного виховання у навчальних закладах (А. Бабешко, О. Базильчук, В. Грубник) [2; 3; 7]. Концептуальні засади підготовки майбутніх фахівців фізичної культури висвітлено в багатьох працях педагогів спортивного напрямку: В. Ареф'єв, Е. Вільчковський, М. Віленський, Б. Шиян, Ю. Шкретій [1, 5; 6; 14].

Методисти і практики фізичного виховання переглядають традиційну систему навчання та розробляють нові підходи щодо професійної підготовки фахівців цієї спеціальності. Значну увагу проблемам підготовки майбутніх учителів до позакласної спортивно-масової роботи приділили Л. Ареф'єва, Є. Захаріна; окремі аспекти спортивно-масової роботи досліджували Л. Іванова, Я. Ніфака, Б. Шиян [11; 14]. В. Бальсевич розглядає зміст, форми та методи організації та проведення спортивно-масової роботи в загальноосвітніх закладах [4]. Він творчо переніс напрацьовані в спорті технології у сферу фізичного виховання, назвавши їх спортивно-орієнтованим фізичним вихованням.

Як зазначають деякі науковці, підготовка вчителя фізичної культури до здійснення спортивно-масової роботи в школі недостатньо відображена у спеціальній літературі та здійснюється без належної професійно-педагогічної спрямованості.

Постановка завдання. Визначити та висвітлити шляхи підготовки майбутніх учителів до організації і проведення спортивно-масової роботи з дітьми та учнівською

молоддю в загальноосвітніх школах України в період кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно зі специфікою педагогічної діяльності вчителя фізкультури, стан його підготовки має свої професійні вияви та ознаки. Як зазначає М. Зубалій, фізичне виховання – це спеціально організований процес, спрямований на зміцнення здоров'я та загартовування організму людини, гармонійний розвиток її функцій і фізичних можливостей, формування важливих рухових здібностей, навичок та вмінь [10, с. 14-18].

Нами визначено шляхи підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до організації та проведення спортивно-масової роботи з учнями загальноосвітніх шкіл України у період кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Одним із шляхів такої підготовки є розгляд змістовно-процесуального напрямку спортивно-масової роботи.

Зміст навчального матеріалу з фізичного виховання та спортивно-масової роботи ми розглядали, аналізуючи навчальну програму з фізичного виховання для учнів 5-9 класів [8; 13].

Метою фізичного виховання школярів є виховання стійкого інтересу та навичок самостійно займатись фізичними вправами. Програма складається з окремих модулів, після вивчення яких із різних видів фізичного виховання та спорту оцінюється техніка засвоєння елементів, що входять до акробатичної комбінації (правильність виконання 3-5-ти елементів), ступінь оволодіння технікою виконання опорного стрибка (правильність виконання розбігу, настрибування на міст, якісне виконання стрибка та приземлення), засвоєння комбінацій для рівноваги і висів та упорів, подолання довжини канату [13].

У програмі містяться теоретичні відомості, спеціальна фізична підготовка, вправи, які виконуються на гімнастичних приладах (на колоді, брусах та перекладині), вправи з акробатики, опорного стрибку, крім цього, внесено вправи лазіння по канату, стрибки зі скакалкою, навчальні нормативи та перелік обладнання.

Розділ «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» висвітлює якісне засвоєння знань, умінь та навичок поданого матеріалу.

У змісті навчального матеріалу з акробатики подано лише нові складові. У залікову комбінацію елементів акробатичних вправ при цьому включено елементи, що вивчались у попередні роки.

Під час вивчення акробатичних комбінацій, опорних стрибків, вправ на рівновагу,



на брусах та перекладині (виси та упори) можна використовувати запропоновані комбінації або складати їх самостійно, зважаючи на наявну матеріально-технічну базу та гімнастичне обладнання.

Розвиток фізичних якостей залежно від віку теж є одним із завдань фізичного виховання у школі.

Швидкість, сила, спритність, витривалість – якості, необхідні кожній людині. Здійснення фізичних вправ у різному темпі, з різною складністю протягом більшого чи меншого часу сприяє розвитку цих якостей [13].

На основі навчальної програми фізичного виховання ми склали вправи для формування рухових умінь і навичок та розвитку фізичних якостей учнів:

– початкові класи: вправи для формування фізичних і морально-вольових якостей особистості;

– 5-6 класи: вправи для розвитку швидкості, спритності, сили, швидко-силових якостей, гнучкості, витривалості;

– 7 –8 класи: стройові вправи: ходьба; біг; стрибки;

У 8 класі додаються вправи для розвитку швидко-силових якостей особистості. До спеціальної фізичної підготовки належать:

– стройові вправи і прийоми;

– вправи з предметами;

– танцювальні кроки;

– стрибки (опорний стрибок, стрибки через скакалку);

– лазіння по горизонтальному та вертикальному канатам;

– вправи для формування рівноваги.

Для дівчат: вправи у стані рівноваги (колода, висота 95–100 см); вправи з акробатики.

Для хлопців: стійка на голові і руках із зігнутими ногами; «міст» із положення стоячи (з допомогою) – перехід в упор присівши; два перекиди вперед зліто.

Для дівчат: два перекиди вперед зліто; «міст» із положення стоячи (з допомогою) – перехід в упор присівши; виси та упори.

Для хлопців: вправи на паралельних брусах (низьких): упор на брус з опорою ногами; сід «ноги нарізно»; сід на стегні; зіскок із поворотом на 90° і 180°; вправи на перекладині (низькій): махом однієї поштовхом другої ноги, підйом переворотом в упор, махом назад зіскок.

Для дівчат: вправи на різновисоких брусах або низькій перекладині (висота 95 см), поштовхом двох ніг в упор [13].

Другим напрямком шляхів підготовки майбутніх учителів було поєднання ефективних форм і методів проведення спор-

тивно-масової роботи у загальноосвітніх школах України. У дітей та учнівської молоді провідною формою навчання був урок фізичного виховання.

На уроках в учнів виховуються морально-вольові якості особистості, формується розуміння того, що піклування про своє здоров'я та фізичну підготовку є не тільки особистим, а й суспільним обов'язком, виробляється потреба до повсякденних занять фізичними вправами. Уроки фізичної культури сприяють зміцненню здоров'я дитини, всебічному та гармонійному її розвитку.

На практичних заняття ми зі студентами аналізували запропоновані уроки фізичного виховання для учнів різних вікових груп і власноруч склали плани та конспекти уроків. Розглянемо їх докладніше.

Орієнтовний план проведення уроку фізичного виховання і спортивно-масової роботи для початкової школи:

1. Організація учнів до уроку.

2. Вступне слово учителя: мета і завдання уроку.

3. Шиккування учнів:

3.1. Положення правильної постави.

3.2. Елементи стройової підготовки: ходьба, різновиди ходьби з різним положенням рук; повільний біг у колоні по одному з переходом на ходьбу; виконання елементарних рухів руками, тулубом, ногами, головою в русі на місці.

4. Активізація рухів: рухові вправи.

5. Навчання правильного виконання окремих елементів основної гімнастики (за завданням уроку).

6. Рухлива гра чи естафета, спрямована на закріплення засвоєних правил руху чи на розвиток відповідної фізичної якості.

7. Шиккування з набуттям положення правильної постави.

8. Підсумок уроку:

8.1. аналіз виконання учнями завдань;

8.2. словесне оцінювання: схвалення сильних за навчальними можливостями учнів; підбадьорювання середніх і слабших; позитивна та перспективна оцінка інших.

Орієнтовний план уроку фізичного виховання і спортивно-масової роботи в базовій загальноосвітній школі:

1. Організація учнів до уроку (спортивний одяг і взуття).

2. Підготовча частина:

2.1. Шиккування учнів за розпорядженням чергового в класі.

2.2. Рапорт чергового. Привітання.

2.3. Елементи стройової підготовки. Марширування і перестроювання:

2.3.1. Ходьба в колоні по одному, різновиди ходьби з різними положеннями рук.



2.3.2. Повільний біг із переходом на ходьбу.

2.4. Виконання загальноорозвивальних вправ у русі.

2.5. Виконання найпростіших комплексів загальноорозвивальних вправ без предметів або з ними.

2.6. Виконання танцювальних елементів, кроків та танцювальних з'єднань.

3. Основна частина:

3.1. Пояснення правил і показ виконання нових рухів і дій за завданнями уроку.

3.2. Самостійне виконання учнями нових рухів і дій з основної гімнастики за вказівкою учителя.

3.3. Удосконалення раніше засвоєних рухів і дій.

3.4. Рухлива гра відповідно до дидактичної спрямованості уроку.

4. Заключна частина:

4.1. Шиккування. Повільна ходьба. Елементарні рухи.

5. Підсумок уроку.

Словесне оцінювання навчальних досягнень учнів (похвала учнів).

Крім уроків, у загальноосвітній школі використовуються такі форми організації і проведення спортивно-масової роботи: гуртки фізичної культури; спортивні секції загальної фізичної підготовки; спортивні змагання; спортивні вправи; спортивні та рухливі ігри; спортивні заходи та свята; прогулянки та екскурсії.

Наприклад, змагання є однією із форм, що дає широкі можливості для виявлення рухових здібностей в учнів та підвищення їхнього емоційного тону.

У процесі здійснення спортивно-масової роботи з метою розвитку фізичних якостей у дітей ми використовували загальнодидактичні і специфічно-спортивні методи. Розкриємо їх детальніше.

Методи розповіді, бесіди застосовувалися нами під час пояснення нового виду спорту, вправ, спортивних ігор у початкових і основних класах загальноосвітньої школи.

Метод лекції-розповіді використовували тільки в 10-11 класах, коли вивчався теоретичний матеріал про спортивні ігри («Із історії волейболу (баскетболу, тенісу, футболу»).

Метод індивідуальних завдань передбачав, що кожен учень отримує від майбутнього вчителя певні завдання під час виконання вправ з легкої атлетики, гімнастики, акробатики і самостійно їх виконує.

Метод гри широко застосовується у спортивно-масовій роботі. Використовуються різноманітні рухливі ігри для розвитку таких якостей, як спритність і швидкість,

орієнтування у просторі, кмітливість, самостійність, ініціативність, рішучість тощо. Метод сприяє вдосконаленню техніки і тактики гри в різних умовах: саме в ігрових вправах і естафетах поглиблюються почуття відповідальності і обов'язку, виховуються воля до перемоги, організованість і сміливість.

На основі опрацьованої літератури ми розробили такі ігри спортивного, рухливого і народного характеру:

– *ігри з простими рухами на відновлення дихання*: «Слухай сигнал»,

«Карлики і велетні», «Чий вінок кращий», «Жучок», «Стоп, стоп, музика», «Вітер і флюгери»;

– *українські народні ігри*: «Бузьки», «Діти і Вовк», «Гопак», «Квочка»,

«Кіт і миші», «Фарби»;

– *рухливі ігри*: «Виклик номерів», «Львівський трамвай», «Потяг»,

«Збір кавунів», різні види естафет;

– *рухливі ігри з м'ячем*: «Боротьба за м'яч», «Не давай м'яча», «Передай м'яч», волейбол, баскетбол, футбол;

– *святкові командні ігри*: «Козацький гарт», «Козацькі забави», «Козацькі розваги», «У пошуках козацької слави», «Олімпійське свято»;

– *конкурси*: «Нумо, хлопці», «Нумо, дівчата», «Тато, мама і я – наша спортивна сім'я», «Тато, мама і я – у нас здорова родина».

У початковій школі і протягом навчання учнів у 5 класі корисним був *метод імітації*, заснований на наслідуванні і копіюванні; заняття повинно бути організовано так, щоб дитина виявляла емоційну зацікавленість, коли вчитель пропонує учням імітувати за ним рухові дії або прості вправи, призначені для фіззарядки, фізхвилинок і фізпауз.

Наприклад, під час словесної фізхвилинки у 4 класі учні разом з учителем імітували руками рухи вітру, сонця, дощу, снігопаду (природних явищ) і водночас присідали, підстрибували чи бігали на місці.

Метод повторення дій, рухів – це багаторазове повторення окремих дій у вправах, рухів під час гри або на заняттях.

Перемінний метод побудований на ігрових діях. Застосовуючи його, майбутній учитель змінює вправи, які вимагають великого напруження, на вправи з незначним навантаженням, регулюючи тривалість їхнього виконання.

Інтервальний метод застосовується для розвитку швидкісно-силової витривалості. Його сутність полягає у багаторазовому повторенні короткочасних серій вправ із точно визначеною їх тривалістю та відпочинку між ними на кожному уроці.



Науковці наполягають, щоб учні, виконуючи біг або рухові вправи, не втомлювались, не перенапружувались, щоб їхня працездатність постійно відновлювалась, а пульс працював ритмічно.

Коловий метод (колова форма тренування) може складатись із різноманітних загальних методів, а іноді – й з усіх. Для проведення уроку цим методом на спортивному майданчику позначають місця для виконання вправ. Кожен учень виконує їх із максимальною для себе інтенсивністю в обмежений час, зміною тривалості пауз для відпочинку, залежно від стану і підготовленості.

Наприклад, колову форму заняття (або цей метод) застосовують під час присідання, стрибків, віджимання, підтягування, піднімання і опускання тулуба (ноги мають бути фіксованими), піднімання й опускання ніг (тут має бути фіксованим тулуб). Колова форма тренування може застосовуватись для вправ із напруженням м'язів спини. У таких випадках вправи з великим навантаженням потрібно чергувати з легшими. Під час організації і проведення спортивно-масової роботи з учнями різного віку здійснюється поєднання ефективних форм і методів навчання. Наприклад, метод розповіді перемежують із фізичними вправами, коловим або ігровим методом. А метод бесіди взаємопов'язаний із перемінним або інтервальним методом.

Третій напрямок розроблених нами шляхів підготовки – це вдосконалення навчально-методичного забезпечення спортивно-масової роботи учнів загальноосвітніх шкіл. Ми використовували метод «портфоліо», за яким кожний студент мав багатий методичний матеріал, що містив: законодавчі та нормативні документи; аналіз навчальних планів і програм із фізичного виховання та спортивно-масової роботи для учнів 1-4; 5-9; 10-11 класів; набір планів, схем і конспектів уроків, спортивних заходів, розробок свят, дидактичних та рольових ігор; вправи з гімнастики до занять, фіззарядки, фізкультурні хвилини до інших уроків тощо.

Основне завдання створення навчально-методичного забезпечення – це допомога майбутньому вчителю в організації і проведенні спортивно-масової роботи з учнями загальноосвітніх шкіл України.

Висновки з проведеного дослідження. Підготовка майбутніх вчителів фізкультури до організації та проведення спортивно-масової роботи здійснювалась через визначення її шляхів. До них ми включили: змістовно-процесуальний напрямок, поєднання ефективних форм і методів нав-

чання, удосконалення навчально-методичного забезпечення. Спортивно-масова робота в українських школах зазначеного періоду, з одного боку, формувалась з урахуванням досвіду минулого в контексті розвитку педагогічної думки, а з іншого – у постійній боротьбі педагогів за українську національну школу та освіту. Для успішного здійснення спортивно-масової роботи в школі, проведення уроків фізичної культури, спортивних заходів і свят, рухливих, спортивних і народних ігор потрібна взаємодія майбутніх учителів і учнів різного віку. Це завдання вирішується в школі завдяки дорученню учням організувати і проводити ігри, змагання зі своїми ровесниками, однокласниками, показувати їм приклад виконання вправ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арєф'єв В. Фізичне виховання в школі: Навчальний посібник / В. Арєф'єв, В. Столітенко. – К.: ІЗМН, 1997. – 152 с.
2. Бабешко О. Структура і зміст сучасного уроку фізичної культури / О. Бабешко // Фізичне виховання в сучасній школі. – 2012. – № 2. – С. 21-24.
3. Базильчук, О. Роль компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної реабілітації до роботи з відновлення здоров'я спортсменів / О. Базильчук // Молодь і ринок. – 2015. – № 9. – С. 60-63.
4. Бальсевич В. Інфраструктура високоєфективного фізического виховання в общеобразовательной школе: методология проектирования и эксплуатации / В. Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 3. – С. 47-49.
5. Виленский М. Формирование потребности в физическом самосовершенствовании у будущих учителей: Методическое письмо / М. Виленский, А. Внуков. – М.: Наука, 1982. – 21 с.
6. Вільчковський Е. Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання / Е. Вільчковський Е. // Розвиток педагогічних і психологічних наук в Україні 1992-2002: Збірник наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: ОВС, 2002. – С. 301 – 309.
7. Грубник В. Фізична культура: спортивні ігри в школі: 5-12 класи / В. Грубник. – Х.: Веста-Ранок, 2008. – 288 с.: табл., ілюстр. – (Майстер-клас).
8. Державний стандарт вищої освіти / Вікіпедія: https://uk.wikipedia.org/wiki/Державний_стандарт_вищої_освіти
9. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» / Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1994. – № 14. – 80 с.
10. Зубалій М., Закопайло С. Складові здорового способу життя / М. Зубалій, С. Закопайло / Завуч. – 2000. – С. 14 – 18.
11. Іванова Л. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. Іванова. – Київ, 2007. – 22 с.



12. Конституція України: прийнята на 5 сесії Верховної Ради України 28 червня 1996р. – К.: Преса України, 1997.– 80 с.

13. Навчальна програма з фізичної культури для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів /п ідготовлена робочою групою у складі: Т. Круцевич, Л. Галенко, В. Дерев'яноко та ін.– К., 2012 – 21 с.

14. Шиян Б. Теорія і методика фізичного виховання школярів. / Б. Шиян / Ч. 2. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 248 с.

15. Шеремет Б. Оцінка рівня сформованості інтересу до систематичних занять фізичною культурою / Б. Шеремет / Наука і освіта. – 1998. – № 3. – С. 49 – 53.

УДК 378.046:373.2(477)«20»

ФОРМИ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У РАДЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ (30–40-ві рр. ХХ ст.)

Федорович А.В., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті характеризуються стан і форми підготовки фахівців дошкільної освіти УРСР у 30–40-х рр. ХХ ст.; підкреслюється позитивний вплив пропаганди на підвищення кваліфікації дошкільних працівників, освіченість батьків, агітацію молоді до навчання, «педагогізацію людності»; окреслюється поетапна система освіти працівників дошкільних установ: курси, педагогічні технікуми, педагогічні інститути; відзначається негативний вплив вилучення педології із навчальних планів підготовки вихователів на розвиток теорії і практики дошкільного виховання у подальші роки.

Ключові слова: *суспільне дошкільне виховання, підготовка фахівців дошкільної освіти, форми підготовки педагогічних працівників, курси, педтехнікуми, підвищення кваліфікації дошкільних кадрів.*

В статье характеризуются состояние и формы подготовки специалистов дошкольного образования УССР в 30–40-х гг. XX в.; подчеркивается положительное влияние пропаганды на повышение квалификации дошкольных работников, образованность родителей, агитацию молодежи к обучению, «педагогизацию населения»; определяется поэтапная система образования работников дошкольных учреждений: курсы, педагогические техникумы, педагогические институты; отмечается негативное влияние изъятия педологии из учебных планов подготовки воспитателей на развитие теории и практики дошкольного воспитания в последующие годы.

Ключевые слова: *общественное дошкольное воспитание, подготовка специалистов дошкольного образования, формы подготовки педагогов, курсы, педтехникумы, повышение квалификации дошкольных кадров.*

Fedorovych A.V. THE FORMS OF PREPARATION OF PRESCHOOL WORKERS IN SOVIET UKRAINE (in 30–40th of XX century)

In the article the state and forms of preparation of specialists of preschool education of Soviet Ukraine in 30–40th of XX century are characterized; positive influence of propaganda is underlined on in-plant training of preschool workers, enlightenment of parents, agitation of young people to the studies, “pedagogisation of populousness”; the stage-by-stage system of education of workers of preschool institutions is outlined: courses, pedagogical technical colleges, pedagogical colleges; negative influence of exception of pedology is marked from the curricula of preparation of educators on development of theory and practices of preschool education in further years.

Key words: *public preschool education, preparation of specialists of preschool education, forms of preparation of pedagogical workers, courses, pedagogical technical college, in-plant training of preschool cadres.*

Постановка проблеми. Педагогічна освіта, розвиваючись у певних історичних, політичних та соціальних умовах, завжди відображає національні, культурні традиції, погляди на роль вихователя, його статус, престиж. Її пріоритетним завданням сьогодні є підвищення компетентності та якісна підготовка фахівця, який у майбутній професійній діяльності створював би

належні умови для реалізації і розвитку природного потенціалу (фізичного, психічного, соціального) особистості вихованця, розширення його світогляду, формування механізмів самореалізації.

Очевидно, що вимоги до рівня освіти та кваліфікації дошкільного педагога мають відповідати запитам суспільства, освітнім і духовно-культурним потребам дітей та їхніх



батьків, а також спрямовуватись на формування готовності до професійної діяльності зі збереженням минулих і сучасних надбань.

Потреба вдосконалення системи дошкільної освіти постійно актуалізує проблему дослідження історичного шляху її розвитку. Зокрема, цікавими на наш погляд, є 30–40-ті рр. ХХ ст., час особливої уваги держави до проблем виховання дітей, з одного боку, та драматичних подій для українського населення – з іншого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи зазначений період, науковці (Л. Артемова, О. Бондар, Л. Лохвицька, І. Улюкаєва) акцентують на тому, що він характеризувався активним пошуком шляхів побудови належної системи суспільного дошкільного виховання. Зокрема, створювались різні типи дошкільних освітніх установ, розширювались форми підготовки дошкільних фахівців, створювались наукові інститути та сектори дошкільного виховання тощо.

Докладну інформацію про стан виховання дошкільників можна знайти на сторінках науково-методичного журналу «За комуністичне виховання дошкільника» [9; 10; 11; 12; 14], який видавався із 1931 р. Тут пропагувались ідеї дошкільного виховання (дискусії, настанови, програми, досвід роботи, рецензії на літературу), особлива увага зверталась на підготовку педагогічних кадрів, організацію життя дітей, забезпечення їх літературою, іграшками, дидактичними засобами тощо.

Історико-педагогічні дослідження сучасних науковців дають змогу дізнатись про проблеми дошкільного виховання у різних регіонах України: Т. Головань (Криму), С. Дітковська (Донбас), З. Нагачевська (Сх. Галичина), Г. Рега (Закарпаття) та ін. У них частково згадується про особливості підготовки педагогічних кадрів для дитячих установ. Заслужують уваги розвідки Л. Батліної, у яких проаналізовано процеси становлення та вдосконалення змісту, форм і методів дошкільного виховання в Україні в період 1917–1941 рр. Дослідниця стисло подає умови функціонування дошкільця, визначає основні етапи розвитку галузі, показує динаміку поширення мережі закладів суспільного дошкільного виховання.

Водночас малодослідженими залишаються проблеми змісту, форм і методів підготовки дошкільних кадрів в освітніх інституціях, що організовувались у різні історичні періоди.

Постановка завдання. Мета статті – охарактеризувати основні форми підго-

товки та підвищення кваліфікації фахівців дошкільної освіти в УРСР у 30–40-х рр. ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-економічне життя українського суспільства в 30-х рр. ХХ ст. характеризувалося складними і насиченими процесами. Централізовані державні плани (п'ятирічки) юридично мали силу законів і були спрямовані на розвиток економіки, техніки, науки, освіти та культури Української РСР. Примусова реалізація цих завдань завдала нищівного удару українському населенню. Індустріалізація, а найбільше примусове вилучення хліба і насильницька колективізація спричинили голод 1932–1933 рр. в Україні, тривале та різке зниження рівня життя у наступні роки. Хоча згодом кількісні показники виконувались краще, проте руйнівну силу мав терор (арешти, розстріли, репресії, чистки, залякування, дискримінації, висилки). Партийний курс щодо національного питання, припинення українізації негативно позначились на суспільному житті. Інтелектуальний потенціал населення значно ослаб. Істотна частка інтелігенції була знищена або покинула країну. Руйнувалось усе старе і звичне для буття, на тлі суцільної кризи і зубожіння з'явилися абстрактні гасла і мрії про «світле майбутнє». Цей час захоплював і насторожував, возвеличував, ламав і переміняв людські душі [13].

У період здійснення індустріалізації промисловості та колективізації сільського господарства було розпочато «дошкільний похід» (1930 р.) – агітаційну роботу і розгортання різноманітних форм суспільного дошкільного виховання з метою «визволення» матерів від догляду за дітьми для суспільної праці. «За один цей рік (1931 р.) втягуємо до соціалістичної промисловості, транспорту та капітального будівництва 8 000 жінок, а до всього народнього господарства – 1 600 000 робітниць» [1, с. 36].

Дошкільна освіта тоді розглядалась як важлива ланка, орієнтир у політичному просторі, соціалістичному будівництві, боротьбі з класовою нерівністю, формуванні радянської людини. Зміст, режим роботи дошкільних закладів, термін перебування дітей у них пристосовувались до зайнятості населення у сільському господарстві та на виробничих підприємствах, які працювали за багатозмінною системою. Завдяки державному контролю, широкому залученню різних відомств, громадськості кількість дитячих садків (сезонних і стаціонарних) зростала, що зумовлювало потребу відповідного кадрового забезпечення, яке відбувалось досить мляво (в окремих місцях



востях 70% усіх працівниць дитсадків були висуванки з виробництва без спеціальної підготовки).

Для задоволення дошкільних установ фахівцями визначалась така система підготовки: вища школа – інститут народної освіти (ІНО), середня – педагогічний технікум, нижча форма пришивдшеної освіти – постійно діючі курси. Педагогічні (дошкільні) факультети діяли у чотирьох інститутах – Київському, Харківському, Дніпропетровському та Полтавському. У 1931 р. працювало 54 педагогічні технікуми, 8 з яких готували кадри для національних дитячих садків (російських, польських, єврейських, грецьких, болгарських, німецьких) [8]. Навчання проводилось на стаціонарних, заочних та вечірніх відділеннях за трьома компонентами – соціально-економічним, загальноосвітнім і педагогічним. На той час діяла єдина для всього СРСР система педагогічної освіти, яка була затверджена постановами РНК УСРР «Про реорганізацію мережі і системи педагогічної освіти» (11 травня 1930 р.) та «Про реорганізацію системи педагогічної освіти» (11 липня 1930 р.).

Основною формою підготовки дошкільних працівників на початку 30-х рр. ХХ ст. був заочний дошкільний педтехнікум. Його навчальний план було розраховано на два роки, щоб за цей час озброїти студентів найнеобхіднішими знаннями із спеціально-економічних і природничих наук, а також «ввести в курс проблем марксо-ленінської педагогіки» й особливо докладно ознайомити із циклом теорії та практики комуністичного виховання дошкільників [11].

Навчальна частина Всеукраїнського інституту підвищення кваліфікації педагогів (ВІПКП) публікувала хроніку про проведення всесоюзних нарад, сесій студентів-заочників, курсів підготовки з деталізацією кількості слухачів, тривалості, змісту навчання (перелік дисциплін, теми лекцій, консультацій, семінарів тощо) та ін. Зокрема, дізнаємося, що у 1931 р. у Харкові організовано навчання на заочному дошкільному відділенні педтехнікуму ВІПКП. Сесія складалась із лекцій, семінарського опрацювання теоретичного матеріалу та з практичної праці на заводі, в майстерні і дитустанові. Студенти вивчали «найголовніші галузі педагогічної освіти»: основи ленінізму (12 год.), діалектичний матеріалізм (12 год.), основи марксо-ленінської педагогіки (12 год.), основи індустріального виробництва (12 год.), теорію і практику комвиховання в дошкільних установах (36 год.), політехнічний практикум (48 год.), практичну працю (20 год.), відвідування дитустанов (21 год.) [14].

Склад сесії був строкатим за рівнем підготовки, поділявся на такі групи: а) студенти першого і другого курсу; б) методактив (не студенти); в) студенти-випускники. Перша група відпрацьовувала лише навчальний матеріал, а дві інші мали додаткові заняття (план методроботи в районі, перегляд статуту дошкільної установи, робота опорних установ, поєднання зі школою та ін.) [10].

Бачимо, що значна увага у цей період приділялась політехнізації, антирелігійному та інтернаціональному вихованню. У змісті підготовки дошкільних кадрів важливе місце посідали дисципліни так званих «основ наук» (фізики, хімії, математики), політехнічний напрям, практика на виробництві. Водночас розроблялись вимоги до «політехнічної» іграшки, виготовлялись відповідні засоби з метою залучення дошкільників до виробничої праці. У дитячих садках «робітні» кімнати оснащувались механізованими верстатами, щоб діти виготовляли різні речі, зокрема для потреб групи (ящики, підставки, полочки, дровка для прапорців тощо). Заняття у таких кімнатах разом із вихователями проводили педагоги-інструктори [6]. Також відзначалися свята на виробництві, дітей водили на демонстрації, влаштовувались спеціальні агітаційні збори.

За короткі терміни задовольнити зростаючу мережу дитячих установ дошкільними працівниками належного рівня підготовки було неможливо. «Готування цих кадрів іде і піде найближчих років шляхом короткотермінових курсів (від двотижневих до тримісячних)... Ті, що закінчили різні фребелівські курси, дістали настановлення буржуазної педагогіки, непридатні є для виховання нової комуністичної зміни» [1, с. 36]. З метою залучення молоді до навчання застосовувались різноманітні форми і методи агітації. Однак механічний (примусовий) набір спричинював неуспішність, проблеми в організації навчального процесу, відставання студентів.

Оскільки перші масові випуски фахівців дошкільної освіти очікувались лише в 1933 р., Наркомос зосередився на організації короткотермінових курсів у кожному районі. Це був вимушений тимчасовий захід. Було розроблено і впроваджено єдину програму та навчальний план для три- і шести-місячних курсів для підготовки дошкільних кадрів на базі семирічки і чотирирічки [3, с. 41; 4, с. 26]. Зазвичай курси працювали у лютому – березні до початку літа, щоб забезпечити фахівцями сезонні дитячі майданчики на селі.

З метою підготовки вихователів для постійних (стаціонарних) дошкільних освітніх закладів організовувались курси з трива-



лішим строком навчання. На них скеровувалися жінки, які могли й не мати (навіть початкової) освіти, і, як правило, не знали специфіки педагогічної роботи. Через низький рівень освіти студенток організація курсової підготовки на місцях була ускладнена. Окрім цього, забезпечити якісну підготовку було важко через відсутність необхідної навчальної літератури зі спеціальності, не було підручника з дошкільної педагогіки. На місцях проведення занять (лекційних, практичних) із дисциплін дошкільного профілю часто здійснювалось учителями середніх шкіл, медичними працівниками [8]. Перенесення шкільних засобів і методів навчання в умови дитячих закладів, призводило до втрати специфіки навчально-виховного процесу дошкільної установи, ігнорування особливостей дітей дошкільного віку.

Улітку 1932 р. планувалось охопити літніми майданчиками 100% дітей селян. Тому Наркомос звелів ВІПКП підготувати заочно 15 тис. працівників, організувавши десятимісячні курси (грудень – вересень). На курси приймалися жінки (робітниця, колгоспниця, незаможні селянки) з освітою не меншою за чотирирічну. Популярним було шефство над курсантками. Для поліпшення навчання з колективу дитустанови обиралась найкраща робітниця (чи та, яка мала досвід роботи). Вона відповідала за «просунення курсантки вперед» (стежила за опануванням знаннями, виконанням завдань, допомагала у вивченні методик). Результати обов'язково обговорювались на педагогічних нарадах [7].

Шефство над селом здійснювалось і міськими дитсадками через проведення курсів, семінарів. Здійснювались систематичні виїзди до дитячих закладів колгоспу, де відбувалась безпосередня допомога у практичній роботі, проводилась роз'яснювальна робота серед вихователів і батьків.

Поширеною формою агітації дошкільного виховання та підготовки фахівців була педагогічна консультація, яка здійснювалась у будинках культури, на підприємствах, безпосередньо при клубах, червоних кутках у вузькому колі. Основними завданнями консультації були педагогічна пропаганда (ознайомлення робітників із конкретними питаннями комуністичного виховання), допомога родині (індивідуальні консультації), організація колективних заходів щодо обслуговування дітей (вечірніх кімнат, дитсадків, семінарів). Місцеві педагогічні консультації у формі бесід, індивідуальних розмов, доповідей педагога, лікаря пропонували важливість професійного догляду за дітьми, заохочували батьків до самоосвіти, закликали до обов'язкового дошкільного

виховання. Використовувались пересувки, друковані газети, стінгазети, плакати, довідковий стіл (книжки для дітей і для батьків, форми дитячого одягу, лото, іграшки, матеріали для праці, гасла). Позитивними в організації консультацій були планові обстеження дітей, вивчення їхнього оточення, умов життя, харчування, організації режиму дня, контроль за виконанням порад. Якщо виявлялись прорахунки, то здійснювалось скеровування до районної педолого-педагогічної консультації [16].

У 30-х рр., наприклад, в Одесі на громадських засадах діяла консультація при Будинку єврейської культури (організована у 1929 р.). Її мета – педагогізувати єврейські «трудолюбиві маси» через поради батькам, ознайомити матерів із способами комуністичного виховання, дати дитині розумну розвагу, поширити ідеї дошкільного походу. При консультації була виставка з питань харчування, праці, одягу, сну, ігор, іграшок, примітивного кутка дитини вдома, літератури дитячої та для батьків. Роботу з відвідувачами проводили лікарі, вихователі дитячих садків і студенти єврейського відділу ІНО. Влаштовувались курси для матерів на 6 місяців по дві години один раз на п'ятиденку від 7 до 9 вечора. На період навчання матерів діти віком від 4 до 9 років перебували у вечірній кімнаті, що утримувалась зусиллями консультації. У 1930–1931 н.р. було організовано денний дитячий садок [5].

Педагогічна пропаганда дошкільного виховання здійснювалась шляхом радіопересилання. Поширення радіо зумовило «педагогізацію людної» у двох напрямках: лекції на методико-педагогічні теми («Підсумки дошкільного походу», «Завдання комуністичного виховання», «Політехнізація дитсадка», «Антирелігійне виховання», «Що і як розказувати дітям» тощо) та консультації (який режим потрібний дитині влітку, які гри давати дитині, чи можна карати дитину, чи можна дитині працювати, які книжки купувати дітям тощо). Завдяки радіофікації дошкільних установ проводились систематичні колективні слухання у садках, червоних кутках. Такі слухання контролювались, обговорювались на нарадах активів дошкільниць [12].

Значна увага приділялась якості суспільного дошкільного виховання. Було видано низку документів щодо створення іграшки, зокрема, постанову «Про ідеологічне керівництво дитячою іграшкою» (1931 р.), схвалено «Програму та внутрішній розпорядок дитячого садка» (1932 р.), опубліковано настанови комісара народної освіти М. Скрипника «Про завдання народного



виховання» (1932 р.), «Основні питання виховання в дошкільних установах» (1933 р.), затверджено книгу «Робота дошкільного закладу восени і взимку» (молодша група) (1933 р.) та ін. [2, с. 306–310].

Покращенню сприяли й дослідження Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП), що був створений ще в 1926 р. на базі науково-дослідної кафедри педагогіки Харківського ІНО та Харківської дослідної станції Управління соціального виховання НКО УСРР. Дошкільна секція УНДІП пропонувала затвердити такі типи дошкільних установ: дитячі садки з певним відсотком вечірніх і нічних груп при них, дитмайдани (сезонні), інтернат (для сиріт), дошкільні кімнати при дитячих книгозбірнях. Основним вважався дитячий садок «з 10 год. робітним днем на одну зміну, одноконфлексний (3 групи)» [9, с. 16]. Відповідно до потреб дитячих установ створювались посібники прикладного характеру, розроблявся зміст освітньо-виховної роботи в дошкільних закладах (режим дня, обладнання, правила догляду за дітьми, методи роботи згідно з сезоном, вимоги до медико-санітарного обслуговування, дитячого устаткування), постійно вдосконалювались нормативні програмні документи, закладались основи теорії і методики виховання дітей дошкільного віку, здійснювалась робота щодо побудови та пристосування приміщень для оздоровлення малюків (душі, фізкультурні майдани, зелені насадження, веранди для спання на повітрі, ізоляційна кімната з боксами для дітей за станом здоров'я). Написані українськими науковцями книги (наприклад, «На допомогу вихователям-колгоспникам») використовувались у роботі та безпосередньо у підготовці вихователів, хоча основною була науково-методична література московських видавництв.

Відзначимо також чітку організацію здобуття освіти та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, до якої Наркомос активно залучав додаткові надходження з бюджетів місцевих рад, відшкодувань профспілкових та громадських організацій, коштів підприємств, установ. Методичне керівництво дошкільною роботою посилювалось через створення опорних, зразкових та дослідних дитячих садків. Для дитячих установ було визначено такі категорії дошкільних кадрів: 1) наукові робітники; 2) дослідники та викладачі вишів; 3) практичні робітники. Планувалась така їхня підготовка: педагог-вихователь (річні курси і педтехнікуми), завідувач установи (річні курси і ВІПКП), педолог (виш), методист-інструктор (виш), інспектор-організатор (виш),

педагог-дефектолог (виш), лікар (виш), медсестра (медтехнікум), техперсонал (семінари) [9, с. 17]. Для підвищення кваліфікації методистів, інструкторів, завідувачів використовувались педагогічні читання, з'їзди, конференції. Було загальноновизнано недостатність курсової підготовки та необхідність здобуття вихователями хоча б рівня середньої школи, а потім вищої.

Незважаючи на позитивні зрушення, Наркомос різко взявся за справу очищення навчальних програм від «усякого мотлоху», тож невдовзі «старі навчальні плани і програми змінили на нові, викувані у тяжкій боротьбі за революційну методику» [13]. Зокрема, поступово скорочувалась кількість годин на вивчення педології (психологія, анатомія і фізіологія дитини), а після 1936 р. її було вилучено з навчальних планів підготовки педагогічних кадрів за антинауковість, шкідливість та буржуазну суть. Зміст наук про дитину був переглянутий, що мало надзвичайно згубні наслідки для теорії і практики дошкільного виховання.

Цільова програма дій комуністичного виховання і пропаганди призвела до того, що до середини 30-х рр. ХХ ст. у більшості людей була сформована тоталітарна свідомість, що передбачала конформізм та засвоєння «правильного орієнтування» (бути мовчазним спостерігачем, палким прихильником політики влади). Така позиція посприяла руйнації системи цінностей, характерної для суспільства в минулому. Політика спрямовувалась на формування радянської людини, нав'язування єдиного світогляду, апелювала до розмежування «своїх» і «чужих», диктувала необхідність пошуків «ворогів», контролювала політичний простір освіти, намагаючись виробити необхідне ставлення до подій політичного і громадського життя, виявлення і виключення «небажаних». Зокрема, студентська молодь піддавалась постійним чисткам й арештам. Її життя підпорядковувалось різними кампаніями радянської влади, ударництву. Жертовність (відданість ідеям партії) заради побудови «світлого майбутнього» була гарантією пролетарського статусу, необхідного для отримання освіти [13].

Педагогічні кадри, підготовлені в той час, були готові «вести широку громадську роботу», втілюючи настанови комуністичної ідеології щодо виховання дітей дошкільного віку. Надмірна ідеологізація призвела до протиставлення української дошкільної теорії російській, засудження зарубіжних науковців. Наука та освіта зазнавали критики, вихолощення народної педагогіки і культури.

Не маючи реальної змоги поліпшити становище (низький рівень підготовки ви-



хователів дошкільних садків, невиконання наборів студентів та курсантів), Наркомос ухвалив рішення про реорганізацію мережі дошкільних відділень, скоротивши їх кількість до 15. Припинили своє існування три з чотирьох раніше відкритих дошкільних факультетів. У 1937 р. педагогічні технікуми перейменовано на педагогічні школи. З метою надання всім працівникам дитячих садків середньої спеціальної освіти Наркомос УРСР видав наказ «Про заочну і вечірню освіту дошкільних працівників» (1939 р.) [4, с. 31–32]. У наказі було визначено завдання охопити в 1939–1941 рр. заочним і вечірнім навчанням усіх працівників дошкільних установ, які не мали середньої спеціальної освіти. Керівників органів народної освіти зобов'язали на місцях позвільняти тих, хто не мав спеціальної освіти [15].

Поступовий розвиток суспільного дошкільного виховання було перервано початком Другої світової війни. Після приєднання до УРСР Галичини, Волині і Буковини (1939–1940 рр.) радянський терор поширився і на ці краї; він стосувався як українців, так і поляків. У перші дні радянсько-німецької війни заарештовано і знищено кілька тисяч українців; під час відступу радянські органи змушували евакуюватись на схід керівних українських діячів; тих, хто ухилялись, ліквідували. Такі умови, звичайно ж, позначились на рівні життєвого стандарту. Окрім ганебних дій влади щодо знищення населення, удар було спрямовано на освіту, посилення політичного впливу [13].

У 1941–1943 рр. територія України була окупована німецькими військами, відбувались жорстокі бої, знищувались тисячі українських міст і сіл, загинули мільйони українців, освітня галузь зруйнувалась. Та після визволення українських територій почалась робота з її розбудови – було відновлено дошкільні садки, інтернати, далі функціонувала система, прийнята у 30-х рр.

Як зазначає І. Улюкаєва, у перше повоєнне десятиріччя практично не здійснювалась підготовка спеціалістів дошкільного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах України. Певний час Київський педагогічний інститут був єдиним, де готували дошкільних працівників. У 1945 р. в Україні було відкрито 82 педагогічних училища, з них вихователів дошкільних закладів готували лише 8. У 1948–1949 н.р. дошкільні відділення функціонували у 23 педагогічних училищах. Використовувалась форма прискороної підготовки вихователів для садків – педагогічні класи при жіночих загальноосвітніх середніх школах (у 1946–1947 н.р. їх було 24). Згодом педагогічні класи були ліквідовані [15].

У післявоєнний час зміст дошкільного виховання, а також програмно-методичні документи, що визначали діяльність педагогічних училищ і вишів, були уніфіковані для всіх союзних республік. Організацію, утримання і керівництво освітніми закладами здійснювали державні органи. У 1947 р. Народний комісаріат освіти УРСР затвердив новий Статут дитячого садка. У 1949 р. прийнято Постанову ЦК КП(б) «Про заходи щодо покращення роботи дошкільних установ та установ по охороні материнства і дитинства в УРСР». Ці нормативні документи вплинули на організацію підготовки фахівців дошкільної освіти в наступні роки.

Висновки. Отож, драматичні 30–40-ві рр. ХХ ст. для українців були періодом важких експериментів не лише в галузі освіти, а й у всіх сферах життя. Влаштування радянського стилю нового світу негативно позначилось на інтелектуальному потенціалі населення. Примусова індустріалізація, насильницька колективізація, терор, знищення інтелігенції, політика нав'язування єдиного світогляду призвели до руйнації системи цінностей, конформізму. У таких умовах розвивалась система суспільного дошкільного виховання, здійснювалась підготовка педагогічних фахівців.

Оголошений «дошкільний похід» спричинив збільшення мережі навчальних закладів для дітей, урізноманітнення їхніх типів, зумовив потребу в задоволенні дитячих умовив кваліфікованими працівниками. Розгорнулася пропаганда дошкільного виховання серед народних мас, відбувалась «педагогізація людності», ознайомлення батьків з вимогами дошкільного виховання, застосовувались різноманітні форми і методи агітації молоді до навчання, що мало свої результати.

Та все ж досягти належного рівня підготовки та кваліфікації дошкільних працівників за ці роки не вдалось. Кількість реальних фахівців із вищою освітою (вихователів) була малою, що суттєво впливало на якість виховання дітей. Примусові набори студентів зумовлювали проблеми в організації навчального процесу (не вистачало приміщень, літератури, викладачів), відставання та неуспішність. Окрім цього, було переглянуто зміст підготовки кадрів. Надмірна політехнізація, очищення навчальних програм від буржуазної ідеології, скорочення кількості годин на педологію, а згодом вилучення її з навчальних планів мали надзвичайно згубні наслідки для теорії і практики дошкільного виховання у наступні роки.

Значну увагу влада приділяла підвищенню кваліфікації дошкільних працівників, нама-



гальсь покращити ситуацію на місцях через семінари, гуртки, курси, постійні і пересувні методичні бібліотеки, шефство, консультування, ознайомлення з досвідом найкращих дитячих садків (опорних, зразкових та дослідних), інструктування через радіомовлення, педагогічні консультації на підприємствах, при клубах, у будинках культури та ін.

У досліджуваній період було запроваджено систему поетапного набуття кваліфікації працівниками дошкільних установ: курси (забезпечували підготовку вихователів для роботи з дітьми у групі) → педагогічні технікуми (випускали робітників для масових дитсадків, завідувачів) → педагогічні інститути (готували педагогів-організаторів та методистів-інструкторів дошкільного виховання для обласних, повітових та районних відділів народної освіти).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамсон Т. За піднесення якості роботи / Т. Абрамсон // За комуністичне виховання дошкільника. – 1931. – № 1–2. – С. 36–37.
2. Артемова Л.В. Історія педагогіки України : [підруч.] / Л.В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
3. Бондар О. Підготовка дошкільних працівників в УСРР у 20-х – на початку 30-х рр. ХХ ст. / О.В. Бондар // Наукові праці Миколаївського гуманітарного університету ім. Петра Могили. Серія «Історія». – 2004. – Вип. 19. – Т. 32. – С. 39–43.
4. Дошкільна освіта: історія і сьогодення : [довідник] / [упоряд. Л.В. Лохвицька]. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 208 с.
5. Ельштейн М. Досвід роботи педагогічної консультації при Будинку єврейської культури в Одесі / М. Ельштейн, І. Шуб // За комуністичне виховання дошкільника. – 1932. – № 1–2. – С. 48–50.
6. Єськова Т. Виховання працелюбності дітей дошкільного віку на заняттях з ручної праці (1917–1941 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Т. Єськова. – Луганськ, 2010. – 22 с.
7. За якість нових кадрів // За комуністичне виховання дошкільника. – 1931. – № 8. – С. 27–28.
8. Онофрійчук Л.О. Підготовка фахівців дошкільної освіти: історичний аспект / Л.О. Онофрійчук // Педагогічний дискурс. – 2008. – Вип. 3. – С. 149–153.
9. Панченко Н. Дошкільне виховання на II-у п'ятирічку (Загальні настанови) / Н. Панченко // За комуністичне виховання дошкільника. – 1932. – № 9. – С. 12–18.
10. Про дошкільну сесію ВІПКП // За комуністичне виховання дошкільника. – 1931. – № 6. – С. 39–40.
11. Про заочний дошкільний педтехнікум // За комуністичне виховання дошкільника. – 1931. – № 4–5. – С. 58–60.
12. Радіопересилання для дошкільнят // За комуністичне виховання дошкільника. – 1932. – № 3. – С. 37–40.
13. Рябченко О. Студенти радянської України 1920–1930-х років: практики повсякденності та конфлікти ідентифікації : [монографія] / О. Рябченко. – Х. : ХНАМГ, 2012. – 456 с.
14. Сесія студентів заочного відділення дошкільного педтехнікуму // За комуністичне виховання дошкільника. – 1931. – № 3. – С. 38.
15. Улюкаєва І.Г. Історія дошкільної педагогіки : [підруч.] / І.Г. Улюкаєва. – К. : ВД «Слово», 2016. – 424 с.
16. Шехтман Б. Місцева педагогічна консультація / Б. Шехтман // За комуністичне виховання дошкільника. – 1932. – № 3. – С. 40–43.



УДК 377:656.2

РОЛЬ ПРОВІДНИХ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СТАНОВЛЕННІ ТРАНСПОРТНОЇ НАУКИ В УКРАЇНІ (XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Шаргун Т.О., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки ЛФ
Львівська філія Дніпропетровського національного університету
залізничного транспорту імені академіка В.А. Лазаряна

У статті проаналізовано стан наукової діяльності провідних вищих технічних навчальних закладів у XIX – на початку XX століття в Україні. Досліджено чинники, які зумовили їх провідне положення у становленні і розвитку транспортної науки. Визначено роль вищих технічних навчальних закладів як центрів із наукових досліджень. Встановлено, що політехнічні інститути сприяли розвитку науки у багатьох напрямках, тоді як відомчі навчальні заклади були тісно пов'язані із залізничною галуззю, з її вимогами і потребами, сприяли розвитку безпосередньо галузевої науки. Це проявлялось у розробці нормативних документів, проектів, будівництві доріг, мостів, рухомого складу викладачами разом із студентами.

Ключові слова: транспортна наука, вищий технічний навчальний заклад, галузеве підпорядкування, науковці-залізничники.

В статье проанализировано состояние научной деятельности ведущих высших технических учебных заведений в XIX – начале XX веков в Украине. Исследованы предпосылки, которые обусловили их ведущее положение в становлении и развитии транспортной науки. Определена роль высших технических учебных заведений как центров научных исследований. Установлено, что политехнические институты способствовали развитию науки во многих направлениях, тогда как ведомственные учебные заведения были тесно связаны с железнодорожной отраслью, с ее требованиями и потребностями, способствовали развитию непосредственно ведомственной науки. Это проявлялось в разработке нормативных документов, проектов, строительстве дорог, мостов, подвижного состава преподавателями вместе со студентами.

Ключевые слова: транспортная наука, высшее техническое учебное заведение, ведомственное подчинение, ученые-железнодорожники.

Shargun T.A. ROLE OF THE LEADING HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE FORMATION OF TRANSPORT SCIENCE IN UKRAINE (XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY)

In the article the scientific activity conditions of the leading higher technical educational institutions in the XIX – beginning of the XX century in Ukraine are analysed. The factors that led to their leading position in the formation and development of the transport science are researched. The role of the higher technical educational establishments as scientific research centres is determined. It is determined that higher technical schools favour the development of science in many directions, where as the branch educational establishments were closely connected with the railway industry, with its requirements and needs and favour directly to the development of branch science. It revealed in the development of normative documents, projects, construction of tracks, bridges, rolling stock by lecturers together with the students.

Key words: transport science, higher technical educational establishment, branch subordination, scientists-railwaymen.

Постановка проблеми. Вищі навчальні заклади завжди були і є не тільки освітніми установами, а й рушійною силою прогресу суспільства у науці та техніці. Під час лекцій, дискусій, виробничої практики, роботи в науково-дослідних лабораторіях, виконанні курсових і дипломних робіт студентством народжуються нові наукові ідеї та відкриття. Тому важко недооцінити роль вишів у формуванні та розвитку, зокрема, транспортної науки. Звернення до історичного минулого є не тільки доцільним і виправданим, а й актуальним і необхідним для розв'язання нагальних потреб сьогодення, оскільки наука не може розвиватись без аналізу минулого, оцінки й систематичного перегляду накопиченої системи знань.

Останні дослідження і публікації. У науково-педагогічній та спеціальній літе-

ратурі досліджувались питання підготовки майбутніх залізничників (С. Богатчук, О. Бурсук, М. Коваль, В. Компанієць, Е. Степанович, І. Толокньов, О. Хамуляк, А. Чухно), проблеми історії розвитку залізничного транспорту (О. Шаригіна, Н. Корольова, А. Хахлюк) тощо. У статті ми також спирались на архівні документи Обласного державного архіву Дніпропетровської області, фонди НТБ Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту ім. В.А. Лазаряна та НТБ національного університету «Львівська політехніка», архівні документи Центрального народного музею історії Придніпровської залізниці тощо.

За обраною тематикою з оглядом на її галузевий аспект практично відсутні публікації вітчизняних науковців, які містять узагальнюючий аналіз наукової діяльності про-



відних вищих технічних навчальних закладів і їхньої ролі у становленні транспортної науки в Україні у XIX ст., хоча окремо кожен із цих вишів має власні фундаментальні видання з історії закладу.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз наукової діяльності провідних вищих технічних навчальних закладів і їхньої ролі у становленні транспортної науки в Україні у XIX – на початку XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. У XIX столітті територія сучасної України входила до складу Російської та Австрійської (з 1867 р. – Австро-Угорської) імперій. Процеси, що відбувались у суспільному, економічному, культурному та військово-політичному житті цих держав, значно різнились, що історично наклало свій відбиток на подальший розвиток суспільних відносин і стан економіки східних та західних регіонів сучасної України. Стрімкий розвиток транспортної галузі був зумовлений науковими розробками та їхнім втіленням у практику в галузях машинобудування, засобів зв'язку, електрифікації, колійного будівництва, водних шляхів та гідротехнічних споруд. На той час центрами підготовки інженерів для транспортної галузі у Російській та Австро-Угорській імперіях (з урахуванням їхнього історичного впливу на формування системи підготовки фахівців залізничного профілю на території сучасної України) були: в Росії – Інститут корпусу інженерів шляхів сполучення у Петербурзі, Московське інженерне училище (у 1913 р. перетворене на Московський інститут інженерів шляхів сполучення Імператора Миколи II), Київський політехнічний інститут; а в Австро-Угорській імперії – Царсько-королівська технічна академія у Львові.

У Російській імперії одночасно з державною системою освіти у XIX ст. склалася система навчальних закладів відомчого підпорядкування, зокрема Міністерству шляхів сполучення (МШС) з підготовки фахівців для залізничної галузі.

Інститут корпусу інженерів шляхів сполучення (1809 р. заснування, з 1864 р. – **Інститут інженерів шляхів сполучення Імператора Олександра I**, нині – **Петербурзький державний університет шляхів сполучення**) став першим транспортним і будівельним вищим технічним навчальним закладом та найстарішим відомчим закладом у Російській імперії. Понад століття він залишався єдиним ВНЗ такого типу. Досвід його діяльності дозволив відкрити інші відомчі навчальні заклади, зокрема Московський інститут інженерів шляхів сполучення. Основними завданнями Інституту корпусу

інженерів шляхів сполучення (ІКШС) були підготовка інженерів високого класу для МШС та залізниць, проведення глибоких наукових досліджень, формування професорсько-викладацького складу для вищих навчальних закладів країни.

У другій половині XIX ст. відомство МШС формально не мало єдиного наукового центру і загального плану науково-дослідної роботи. Крім ІКШС, її проводили технічні органи МШС та інші організації, які мали стосунок до транспорту. Як правило, їх очолювали вчені інституту, тому він практично і був центром наукових досліджень. Із появою залізниць початок нового етапу розвитку транспортної науки було покладено в ІКШС.

В Інституті викладали найкращі професори, вчені свого часу, які працювали над розробками нових проектів, підручників, курсів тощо. Роботи академіків М.В. Остроградського та П.П. Мельникова стали базовими для розвитку теорії руху, будівельної та прикладної механіки, проектування машин. Д.І. Менделєєв приділяв значну увагу питанням економіки залізниць.

Науку та практику вітчизняного мостобудування збагатили своїми роботами Є.О. Патон, книга якого «Курс залізничних мостів» (1903 р.) витримала п'ять видань, Л.Ф. Ніколаї, С.В. Кербедз, Д.І. Журавський, Л.Д. Проскураков, М.А. Белелюбський, Г.П. Передерій. М.А. Белелюбський відомий ще і як дослідник будівельних матеріалів, з 1912 р. він був президентом Міжнародного товариства з випробування будівельних матеріалів [2, с. 290–291].

М.П. Петров багато зробив для розвитку теорії руху поїздів, удосконалення розрахунку колії, застосування теорії ймовірності до розв'язання транспортних задач. У 1885 р. професор Я.М. Гордеєнко опублікував «Курс залізниць», який витримав чотири видання; у курсі висвітлювались питання технічної та комерційної експлуатації. Йому належить пріоритет із централізації стрілок та сигналів на залізницях, про що було зазначено на всесвітній виставці у 1900 р. Працями професорів інженерів І.Ф. Рерберга, М.О. Демчинського, Б.Д. Воскресенського, В.С. Шиловського розвивалась теорія експлуатації, методи прискорення обороту вагона та підвищення безпеки руху. Інженер шляхів сполучення В.М. Образцов (у подальшому академік) і професор С.Д. Карейша започаткували формування науки про станції та вузли.

Нові ідеї, що випереджали час, з'явилися на межі століть у галузі електрифікації залізниць, тепловозної тяги, метрополітенів.



Дослідженню питань електрифікації залізничних ліній та організації поїзного зв'язку сприяв розвиток електротехніки. Вивчення її було запроваджено в ІКІШС у середині XIX ст. Лекції з електротехніки читали випускники інституту професори О.Г. Добронравов, В.С. Глухов та інженер Б. Лампе, який видав у 1857 р. книгу «Електромагнітні телеграфи» [1]. Цим була започаткована наука про електричний зв'язок на транспорті.

У 1887 р. інженер шляхів сполучення Г.К. Марчинг (згодом – професор) увів до курсу електротехніки спеціальний розділ «Електричні залізниці, електровози». У своїх працях він довів, що найважливішим застосуванням електрики на транспорті є електрична тяга [6]. Таким чином, були створені важливі передумови для застосування у майбутньому електричної тяги на залізницях.

У перші роки XX століття у Росії почали розробляти проекти тепловозів – локомотивів із двигуном внутрішнього згоряння. Незалежно одна від одної займались тепловозами дві групи фахівців: професор В.І. Гринецький та його учні О.Н. Шелест, Б.М. Ощурков і професор Ю.В. Ломоносов з учнями І.А. Ліпецом, М.О. Добровольським [2, с. 297].

Організація в інституті механічної лабораторії (1854 р.), побудованої за проектом і під керівництвом професора П.І. Собка, мала велике значення як для інженерно-будівельної, так і для науково-навчальних цілей. Це була перша подібна лабораторія у Росії [2, с. 123]. Тут проводились випробування будівельних матеріалів не тільки для навчальних цілей, а й на замовлення транспортно-промислових підприємств. Пізніше з'явилися інші лабораторії, зокрема хімічна і фізична, де поруч із навчанням студентів проводились актуальні наукові дослідження. Хімічною лабораторією завідував визначний російський учений Д.І. Менделєєв.

Одночасно із заснуванням інституту було створено *науково-технічну бібліотеку*, у 1813 р. – *Музей залізничного транспорту*, де збирались креслення і макети, найкращі праці та журнали, проводились практичні заняття студентів.

З ініціативи інституту у 1826 р. видавався «*Журнал Головного управління шляхів сполучення та громадських будівель*» російською і французькою мовами (перейменованій на «*Журнал Міністерства шляхів сполучення*» у 1865 р.). Його науковий відділ вели вчені інституту. З 1884 р. почали виходити «*Збірники наукових праць інституту*», до 1916 р. їх опубліковано 92 [2, с. 20].

У 1881 р. також за ініціативою учених інституту для пошуку рішень з різних питань транспортної науки і техніки було засновано *Наукове товариство «Збори інженерів шляхів сполучення»*, яке заснувало журнал «*Відомості Зборів інженерів шляхів сполучення*» [9]. У 1885 р. була створена *Міжнародна асоціація залізничних конгресів*, в організації та діяльності якої важлива роль належала російським ученим та інженерам.

Саме ІКІШС став колицюю для транспортної науки і вищої інженерно-будівельної освіти в країні. Відомче підпорядкування зробило можливим досконало знати потреби галузі. Так, професори А.А. Бетанкур, П.П. Мельников, С.Д. Карейша, Я.М. Гордеєнко, Д.І. Журавський та ін. поєднували викладацьку діяльність з інженерною, що сприяло досягненню високих наукових результатів [2, с. 132]. Це також виявлялось у *розробці нормативних документів, проектів, будівництві доріг, мостів, рухомого складу викладачами інституту разом із студентами*. Становлення і розвиток науки в галузі будівництва шляхів сполучення пов'язані із прокладанням Петербурзько-Московського тракту (1842–1851 рр.), під час якого було започатковано розробку перших нормативних документів. На той період це був наймасштабніший будівельний проект у світі. Основну роль у проектуванні та керівництві будівництвом цієї магістралі відіграли інженери-випускники, викладачі ІКІШС і студенти, практичні заняття яких відбувались безпосередньо на будівництві. Залізнична наука набуває характеру прикладної, яка забезпечує потреби галузі.

Вчені інституту стояли у витоків транспортного будівництва і внесли неоціненний внесок у розвиток транспортної науки і техніки. Багато вихованців інституту того часу стали видатними вченими, їм було присвоєно звання дійсних членів Академії наук (Б.Є. Веденеєв, Г.Й. Графтію, М.М. Давиденков, К.С. Заврієв, В.М. Образцов, М.М. Павловський, Є.О. Патон, Г.П. Передерій, В.І. Смирнов, С.П. Тимошенко та ін.) [2, с. 127].

У 1900 р. відомство МШС та Петербурзький ІШС брали участь у Всесвітній виставці у Парижі, на якій російські вчені були відзначені багатьма нагородами. Керівництво виставки, оцінюючи стан науки у Росії, відзначили, що «во главе современного инженерного дела идут Германия, Франция и Россия» [8]. Це було визнанням того факту, що наприкінці XIX ст. російська транспортна наука вийшла на світовий рівень.

Імператорське Московське інженерне училище відомства шляхів сполучення (МІУ) (рік заснування – 1895) стало другим



вищим відомчим технічним навчальним закладом після ІКІШС. Воно мало один факультет і готувало спеціалістів, яким присвоювалось звання інженера-будівельника «с правом производства работ и составления несложных проектов» [10, с. 228].

За чисельними зверненнями широкої науково-технічної громадськості у 1913 р. цьому закладу було надано статус Московського інституту інженерів шляхів сполучення Імператора Миколи II, на який він обґрунтовано заслуговав. На той час в училищі була першокласна навчально-лабораторна база, унікальні гідравлічна і механічна лабораторії, там викладали відомі вчені: Ф.Є. Максименко, Л.Д. Проскураков, І.О. Каблуков, Д.Ф. Єгоров, С.О. Чаплигін, М.Є. Жуковський, Є.О. Патон, П.М. Лебедєв, В.М. Образцов, М.С. Стрелецький, К.Ю. Цеглинський та ін.

Випускники МІУ зарекомендували себе підготованими не тільки до практичної, а й до наукової діяльності. Другий випуск дав визначних учених, серед яких був, зокрема, І.П. Прокоф'єв – засновник школи будівельної механіки, з якої вийшли 25 докторів наук. Випускники наступних років стали професорами (Д.В. Шумський, В.І. Руднев, М.Г. Спировський, Б.Н. Жемочкин, М.М. Філоненко-Бородич, П.Ф. Дубинський та ін.) [2, с. 130].

Цісарсько-королівська Технічна академія (рік заснування – 1844, з 1877 р. – «**Політехнічна вища школа**», нині – **Національний університет «Львівська політехніка»**) була вищим навчальним закладом іншого типу, створеного на зразок західних навчальних політехнічних закладів Цюріха, Мюнхена, Відня та ін., які готували фахівців із різних спеціальностей, і *першим закладом такого типу в Україні*. Підготовка залізничників здійснювалась тільки на окремому факультеті інженерії. До 50-літнього ювілею своєї діяльності у Політехнічній школі функціонувало 20 кафедр, серед них три кафедри інженерії та кафедра теорії залізничного руху [7, с. 14]. Крім того, у складі Політехнічної школи діяли 19 *спеціалізованих музеїв, 4 лабораторії, 2 дослідні станції та бібліотека з книжковим фондом 14 тис. томів*.

Свої знання та практичний досвід передавали майбутнім інженерам-залізничникам талановиті педагоги, інженери, відомі вчені: *Кароль Скібінський* – інженер-залізничник, професор інженерних наук та будівництва, доктор Honoris Causa, ректор (1891–1892 рр.), багаторічний декан інженерного відділу, засновник школи мостобудування й будівельної механіки, автор кількох підручників, член наукових товариств;

Роман Гостковський – інженер-залізничник, професор, ректор (1897–1898 рр.), відповідальний за рух на залізниці ерцгерцога Альберта у Львові (1872–1884 рр.), перший керівник Львівського політехнічного товариства (1877–1884 рр.), у 1890 р. спеціально для нього створили кафедру теорії залізничного транспорту, свій предмет він читав першим в Австрії, автор оригінальних публікацій (чеською, німецькою, російською, англійською, польською мовами); *Ян Франке* – механік, галузь дослідження – машинобудування та історії точних наук, доктор Honoris Causa Львівської політехніки, неодноразово обирався ректором, керівник кафедри механіки та теорії машин (1871–1892 рр.), виконував обов'язки крайового інспектора реальних і промислових шкіл Львова, був засновником 10 реальних шкіл (зокрема, державної Промислової школи у Львові та різного типу промислових шкіл у Бучачі, Ярославі, Сулковичах, Тернополі); *Максиміліян Тулле* – інженер-будівельник мостів, почесний професор, дійсний член багатьох наукових товариств, працював у відділі мостів Львівської дирекції, двічі був ректором, неодноразовий декан відділу інженерії (1891–1900 рр.), автор 22 підручників; *Юзеф Ріхтер* – інженер-гідротехнік, перший професор із гідробудування, двічі був ректором, декан інженерного відділу (1886–1888 рр.); *Максиміліян Губер* – механік, професор технічної механіки та будівельних матеріалів, двічі був ректором, декан відділу інженерії (1910–1912 рр.), сформулював умови пластичності матеріалів («гіпотеза Губера»); *Юліюш Биковський* – інженер-залізничник, професор, ректор (1883–1884 рр.), автор підручника механічних технологій; *Кароль Вонторек* – інженер-залізничник, доктор, ректор (1924–1925 рр.), доцент відділу будівництва залізниць, заступник професора (1908–1909 рр.), декан інженерного відділу (1918–1919 рр.); *Каспер Вайгель* – інженер-геодезист, професор, з 1903 р. працював на будівництві залізниці Львів – Підгайці, декан комунікаційного відділу (1920–1921 рр.), ректор (1929–1930 рр.), автор 30 наукових праць [7, с. 30–41].

У 1901 р. Політехнічній школі надали право присвоювати учений ступінь доктора технічних наук. До 1918 р. докторами стали 64 інженери [7, с. 15]. У 1912 р. за визначні заслуги у науці були присвоєні почесні титули доктор Honoris Causa Марії Скловської-Кюрі, професорам Я. Франке, Ю. Медведському, А. Вітковському та інженерові К. Обрембовичу.

На початку ХХ ст. м. Львів став значним та авторитетним центром європейської



науки. В усіх його техніко-економічних і соціально-культурних змінах брали активну участь учені та вихованці Політехнічної школи. Так, представники української технічної інтелігенції у 1909 р. організували *Українське технічне товариство*, яке очолив професор Р. Залозецький.

Київський політехнічний інститут Імператора Олександра II (рік заснування – 1898, нині – **Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»**) був створений як і Політехнічна вища школа у Львові за прикладом західних навчальних політехнічних закладів. Інститут мав чотири відділення з різних спеціальностей, серед них механічне та інженерне. Слід зауважити, що інженерне відділення, відкрите одночасно з іншими, дістало організаційну самостійність значно пізніше. Все це несприятливо позначалось на його роботі. Тільки 22 травня 1904 р. за спеціальною ухвалою ради інституту було чітко визначено статус відділення як самостійного факультету з підготовки інженерів шляхів сполучення. Його очолив професор Д.П. Рузький, з 1906 р. – Є.О. Патон. Професорсько-викладацький склад був зміцнений досвідченими педагогами – професорами В.Л. Кирпичовим, В.В. Перміновим, Є.О. Патонем, що призвело до покращення стану справ у відділенні [3, с. 34].

Позитивним було те, що професори та інженери могли працювати у будь-якому виші Російської імперії. Тому у новоствореному Київському політехнічному інституті (КПІ) почали викладати відомі вчені Києва, Москви, Петербурга, Казані, Харкова. Серед них визначні фахівці у галузі теоретичної механіки О.П. Котельников і О.М. Динник, математики В.П. Єрмаков і Б.Я. Букреєв, видатний фахівець мостобудування Є.О. Патон.

Першим директором інституту і завідувачим кафедри опору матеріалів став професор В.Л. Кирпичов – один із найвидатніших учених-механіків, талановитий інженер і педагог, організатор вищої технічної освіти та відомий громадський діяч. О.П. Котельников – доктор технічних наук, професор, визначний фахівець із гвинтового та векторного числення. Завдяки його зусиллям у КПІ був створений кабінет теоретичної механіки з усім необхідним для навчання і дослідницької роботи обладнанням. О.М. Динник – професор, академік АН УРСР, засновник наукової школи механіків із питань міцності та стійкості машин і споруд, створив багато експериментальних баз і наукових лабораторій [4].

Для організації навчання та науково-дослідної роботи в інституті було засновано *науково-технічну бібліотеку*, велику кількість *лабораторій, дослідних станцій, музеїв, кабінетів, майстерень*. У доповідній записці Міністерству фінансів Д.І. Менделєєв писав: «Я бачив більшість кращих лабораторій Західної Європи, не кажучи вже про російські лабораторії вищих навчальних закладів, і вважаю, що лабораторії, кабінети і майстерні Київського політехнікуму вирізняються з-поміж усього мною баченого не лише сучасністю і багатством обладнання, а й різноманітними вдосконаленнями пристосовань, призначених для студентських занять, що заслуговує на увагу» [5, с. 159].

Першим в інституті утворився *інженерний гурток* (січень 1902 р.), у роботі якого взяли участь професори Г.Д. Дубелір, Є.О. Патон та інші вчені. Тоді ж під керівництвом професора О.О. Радціга почав працювати механічний гурток [3, с. 65]. У наукових гуртках заслуховувались і обговорювались доповіді про досягнення науки і техніки, організовувались екскурсії на найкращі підприємства, проводилась науково-дослідницька і конструкторська робота.

Адміністрація інституту завжди дбала про публікацію *наукових і науково-популярних праць*. З 1900 р. у КПІ видавались «Известия Киевского политехнического института» у вигляді книжок обсягом близько 400 сторінок. З квітня 1927 р. видається газета «Київський політехнік».

Висновки з проведеного дослідження. Наприкінці XIX ст. інститути стрімко набували значення наукових центрів. Чинниками, що зумовили їх провідне положення у становленні та розвитку транспортної науки, можна назвати:

1) *висока вимогливість до підбору професорсько-викладацького складу*. В інститутах викладали найкращі професори, вчені свого часу, які працювали над розробками нових проектів, підручників, курсів, програм;

2) *створення на базі інститутів науково-дослідних лабораторій*, які виконували дослідження на замовлення держави та промисловості;

3) *організація студентських гуртків* з метою поглиблення студентами отриманих на лекціях знань, ознайомлення із сучасним рівнем виробництва, формування у них технічного мислення та любові до науки;

4) *створення науково-технічних бібліотек* з метою розширення світогляду та поглиблення знань студентів;

5) *заснування різних наукових періодичних видань* для публікації результатів наукових досліджень;



6) створення різного типу музеїв при інститутах, де збирались креслення і макети, проводились практичні заняття студентів;

7) створення наукових товариств для ведення дискусій та пошуку рішень різних наукових питань.

Політехнічні інститути сприяли розвитку науки у багатьох напрямках, тоді як відомчі навчальні заклади були тісно пов'язані із залізничною галуззю, з її вимогами і потребами, сприяли розвитку безпосередньо галузевої науки. Це виявлялось у розробці нормативних документів, проектів, будівництві доріг, мостів, рухомого складу викладачами разом із студентами.

Наукові досягнення вищих технічних навчальних закладів, стрімке збільшення кількості студентської молоді створювали сприятливі перспективи для підготовки висококваліфікованих кадрів, майбутньої інтелігенції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. ГАРФ. – Ф. 231. – Оп. 1. – Д. 143. – Арк. 157.
2. История железнодорожного транспорта России /

Г.М. Фадеев, С.В. Амелин, Ф.К. Бернгард и др. ; под общ. ред. Е.Я. Красковского, М.М. Уздина. – Т. I.: 1836–1917 гг. – СПб. : АО «Иван Федоров», 1994. – 336 с.

3. Київський політехнічний і Київський сільськогосподарський інститут: 25 років. 1898–1923: Ювілейний збірник. – К. : Держ. трест «Київдрук», 1924. – 279 с.

4. Київський Політехнічний інститут. Нарис історії / [Г.Ф. Беляков, Є.С. Василенко та ін.]. – К. : Наукова думка, 1995. – 320 с.

5. Менделеев Д.И. Сочинения : в 25 т. / Д.И. Менделеев. – Т. 23. Народное просвещение и высшее образование. – Л. – М. : Изд-во АН СССР, 1952. – 387 с.

6. Мерчинг Г.К. Курс электротехники / Г.К. Мерчинг. – СПб, 1895.

7. Національний університет «Львівська політехніка». Презентаційне видання / за ред. Ю.Я. Бобало. – Л. : ВЦ «Логос», 2009. – С. 10–259.

8. Редько А.М. Инженерный отдел на выставке 1900 г. / А.М. Редько. – СПб, 1900.

9. Указатель к журналу «Известия Собрания инженеров путей сообщения»: 1862–1918 гг.: Рукопись. – Ч. I, II. – НТБ ПГУПС.

10. Учебные заведения и просветительная деятельность Министерства : Всеподданнейший отчет министра путей сообщения о деятельности МПС за 1909–1911 гг. – С.-Петербург, 1912. – С. 220–242.



УДК 371+81'246.2](71)

РОЛЬ БІЛІНГВІЗМУ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТА ШКОЛАХ ПРОВІНЦІЇ АЛЬБЕРТА (КАНАДА)

Шийка Ю.І., к. пед. н.,
старший викладач кафедри прикладної лінгвістики
Національний університет «Львівська політехніка»

Олексів Г.Д., старший викладач
кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»

Морська Н.О., старший викладач
кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої висвітленню проблеми білінгвізму та використання його потенціалу в освітній галузі під час організації навчання у білінгвальних дошкільних навчальних закладах та школах провінції Альберта (Канада). У статті зазначається, що білінгвізм у Канаді набув поширення у зв'язку з колонізацією земель двома країнами – Великобританією та Францією. Через низку соціальних та економічних чинників виникла необхідність в опануванні двох мов, тож білінгвальна освіта ставить собі за мету формування толерантності до різних лінгвістичних та культурних груп. Навчальні білінгвальні програми забезпечують навчання за допомогою двох чи більше мов, розвивають багатостороннє розуміння мов і культур, сприяють комплексному розумінню людської різноманітності.

Ключові слова: білінгвізм, французька імєрсія, білінгвальні школи, франкомовне населення, навчальні програми.

В статье проводится анализ научно-педагогической литературы, посвященной проблемам билингвизма и использования его потенциала в сфере образования в ходе организации обучения в билингвальных дошкольных учебных заведениях и школах провинции Альберта (Канада). В статье указывается на то, что билингвизм в Канаде получил распространение из-за колонизации земель двумя странами – Великобританией и Францией. Ряд социальных и экономических факторов привёл к необходимости изучения двух языков, поэтому целью билингвального образования является формирование толерантности к разным лингвистическим и культурным группам. Учебные билингвальные программы обеспечивают обучение на двух или более языках, развивают многостороннее понимание языков и культур, содействуют комплексному пониманию человеческой разнообразности.

Ключевые слова: билингвизм, французская иммерсия, билингвальные школы, франкоязычное население, учебные программы.

Shyika Y.I., Oleksiv G.D., Morska N.O. PLACE OF BILINGUALISM IN THE ORGANIZATION OF EDUCATION IN KINDERGARTENS AND SECONDARY SCHOOLS IN PROVINCE ALBERTA (CANADA)

The article deals with the analysis of the scientific-pedagogical literature and concerns the problems of bilingual education and its potential in the organization of bilingual teaching. It was concluded that bilingualism developed in Canada due to colonization of the territories by Great Britain and France, so economic and social factors necessitated mastery of two languages and the aim of the bilingual education is to form language and cultural tolerance. Bilingual curricula provide education in two or more languages and develop language and cultural apprehension.

Key words: bilingualism, French immersion, bilingual schools, French-speaking population, curriculum.

Постановка проблеми. Мова одночасно є символом та основою національної культури. Мовне питання Канади є набагато складнішим, ніж простий вибір однієї чи кількох мов, якими слід послуговуватись у суспільстві. Воно стосується того, яка з культур розвиватиметься, а яка приречена на занепад. Частина мешканців країни переконана, що повинна існувати єдина Канада, а це поняття передбачає і єдину мову.

Однак до уваги не береться той факт, що в країні мешкають іншомовні громадяни, і їхня мова має право на подальше існування. Сучасна білінгвальна освіта нерозривно пов'язана з освітою іммігрантів, збереженням національної різноманітності, відновленням мов та інтернаціоналізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема білінгвізму та розвитку білінгвальної освіти в розвинених країнах



світу є предметом наукового розгляду багатьох дослідників. Науковці розглядали, зокрема, такі питання: теоретичні основи білінгвізму (К. Бейкер (C. Baker), О. Гарсія (O. Garcia), Р. Еппел (R. Appel)), специфіку білінгвального навчання у загальноосвітній школі (Ф. Дженесі (F. Genesee), Дж. Каммінс (J. Cummins), С. Крашен (S. Krashen)), методику білінгвального навчання (Д. Корзон (D. Corson), Д. Кроуфорд (J. Crawford), Р. Файнберг (R. Feinberg), Р. Фріман (R. Freeman)) тощо. Серед зарубіжних науковців білінгвальну освіту в Канаді досліджували К. Арнет (K. Arnett), Л. Джонсон (L. Johnson), М. Свайн (M. Swain), С. Шепсон (S. Shapson).

Важливими для нашого дослідження є результати наукових розвідок українських фахівців у галузі порівняльної педагогіки: неперервна освіта у Канаді (О. Барабаш, М. Лещенко, Н. Муқан, Т. Кучай), шкільна освіта Канади (О. Висоцька, М. Магдач, І. Руснак), полікультурна освіта (К. Баханов, Ю. Безух, Я. Гулецька, О. Мілютіна, О. Слоньовська), освіта іммігрантів (Н. Бугасова, М. Бусько, Ю. Заячук, О. Зіноватна, Я. Пилинський, О. Огієнко), освіта національних меншин (О. Гончаренко, М. Зеркаль, А. Кузьменко, М. Марчук, Л. Чорна). Серед вітчизняних учених окремі аспекти білінгвальної освіти вивчали М. Винарчик, Б. Маруневич, О. Першукова, Л. Товчигречка, О. Ярова.

Постановка завдання. Мета нашого дослідження – здійснити аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої висвітленню проблеми білінгвізму та використання його потенціалу в освітній галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з результатами останнього перепису населення Канади, проведеного у 2011 р., у провінції Альберта проживає 3 610 185 жителів, 3 321 815 з яких володіють лише англійською мовою, 3 205 – лише французькою, 235 565 – володіють обома державними мовами, 49 600 – жодною державною мовою [9]. Дані дослідження свідчать, що франкомовне населення провінції зростає швидше, аніж інша франкомовна спільнота у країні. Так, кількість франкомовних громадян провінції Альберта зросла майже на 18% з 2006 р. Така ж тенденція зростання простежується і у кількості учнів, які вивчають французьку мову: у 2014/2015 навчальному році 29% дітей дошкільного та шкільного віку навчаються за програмами французької імєрсії чи іншими франкомовними навчальними програмами [9]. Економічні та соціальні зміни створюють попит на двомовних професіоналів різних галузей,

що, у свою чергу, зменшує сумніви щодо доцільності білінгвального навчання.

Упродовж свого розвитку білінгвальні школи у провінції Альберта часто зазнавали утисків з боку англосовної більшості населення, хоча дискусії щодо білінгвального навчання виникали і серед франкомовного населення. Частина франкомовного населення розглядала володіння англійською мовою як ключ до успіху в працевлаштуванні, інші ж переконували, що вивчення французької взагалі необхідно скасувати через її практичну непридатність та невживаність. Недоліками білінгвальних шкіл часто були переповнені класи, низькооплачувані та некваліфіковані вчителі, тож до них переважно ставились як до «незадовільних».

Наприкінці XIX ст. більшість білінгвальних шкіл провінції Альберта діяли у сільсько-господарських регіонах, тож, як і в інших сільських школах, більша частина коштів на їх утримання надходила від місцевих податків. Через брак матеріального забезпечення білінгвальні школи не могли приваблювати та утримувати кваліфікованих білінгвальних учителів. Тож їм доводилось наймати не франкомовних католицьких, а протестантських учителів, щоб залишатись відкритими [7]. У 1892 році було запроваджено систему провінційних шкіл. Законодавча влада та судова система підтримували таку систему навчання всюди, де вона була впроваджена, адже її основною метою було створення єдиної англосовної нації, яка б визнавала британські цінності та авторитет. Іншими словами, обов'язкова світська система шкільної освіти становила серйозну загрозу культурі франко-канадців. Проте ради опікунів франкомовних шкіл відстояли право наймати та звільняти вчителів, а також контролювати навчальний процес у підвладних їм школах. У франкомовних спільнотах проблема вибору мови викладання у школах викликала суперечки між державною владою та радами опікунів. Саме така ситуація виникла коли французьку мову продовжували вивчати у школах навіть після офіційної заборони [7].

Вслід за встановленням контролю держави над школами франко-канадські культурні товариства (Товариство святого Івана Хрестителя, Товариство французької мови та ін.) зацікавились у сприянні розвитку франкомовного та релігійного навчання. Культурні та професійні товариства (Товариство франко-канадських католиків Саскачевану (1912 р.), Товариство франко-канадців Альберти (1926 р.) та ін.) заснували неофіційний французький департамент освіти у провінціях, в яких діяли осередки цих організацій. Члени товариств



розробили таємні стратегії розвитку культури, навчальні плани, систему шкільних перевірок та програму професійної підготовки вчителів з метою забезпечення культурної цілісності у середніх школах франкомовних спільнот. У провінції Альберти члени Товариства франко-канадців Альберти сподівались, що рада опікунів білінгвальних шкіл візьме до уваги розроблену товариством культурну стратегію, однак рада опікунів цього не зробила [7].

З початку ХХ ст. членами французьких культурних товариств Альберти обговорюється питання нехтування організацією навчання французькою мовою радою опікунів у своїх школах через те, що опікуни не усвідомлюють всієї відповідальності та власних обов'язків. Церковна та професійна еліта через франкомовну пресу просили ради опікунів білінгвальних шкіл дотримуватись виконання їхніх обов'язків і допомагати дітям зберегти їхню релігію та національну приналежність. Вони також закликали батьків обирати до опікунських рад лише відданих співвітчизників, які б приймали на роботу франкомовних католицьких учителів. Батьків застерігали не обирати опікунів з інших етнічних груп, а опікунів просили залучати учнів до франкомовних культурних організацій. «Авангард» була однією з таких молодіжних організацій, яка мала на меті утвердження католицизму серед учнів. Члени цієї організації зустрічались раз на тиждень і під проводом парафіяльного священика, монахинь чи вчителів вивчали католицькі доктрини, історію та біографії франко-канадських католиків, які захищали свою віру та мовні права [7].

Викладання французької мови та релігії у білінгвальних школах не підлягало інспектуванню з боку Департаменту освіти через те, що ці предмети не входили до офіційного навчального плану. До 1928 р. парафіяльні священики керували процесом викладання релігії у місцевих середніх школах франкомовних спільнот. У 1928 р. Товариство франко-канадців Альберти уповноважило священика-єзуїта отця Жана перевіряти викладання французької мови та релігії у провінції.

Під час щорічних візитів до білінгвальних шкіл інспектор від Товариства франко-канадців Альберти зустрічався з радами опікунів, перевіряв знання учнів катехизму та вміння читати і писати французькою мовою, роздавав учителям та учням образки, рекомендував підручники, які, на його думку, найбільше підходили для вивчення французької мови, релігії та франко-канадської історії. У 1933 р. інспектор висунув до вчителів вимогу, щоб ті орієнтували на-

вчальний процес згідно з новою французькою навчальною програмою, розробленою Товариством франко-канадців Альберти. Щоб заповнити нестачу білінгвальних учителів, франкомовні канадці почали звертатись до Департаменту освіти, щоб той дозволив найняти вчителів із провінції Квебек. Однак їхні запити були відхилені [7].

На сьогодні для вивчення французької мови школи провінції Альберта пропонують такі навчальні програми [4]:

- навчальна програма базового вивчення французької мови: мову вивчають як навчальний предмет, переважно один урок на день, кілька уроків на тиждень;

- навчальна програма поглибленого вивчення французької мови: мова викладається як навчальний предмет, а також 1–2 інші навчальні предмети викладаються цією мовою (наприклад, гуманітарні предмети чи фізичне виховання);

- навчальна програма вивчення французької мови для франкомовних шкіл: передбачено надання учням можливості для досконалого володіння французькою мовою, яка є їхньою рідною мовою, а також формування почуття приналежності до франкомовної спільноти;

- навчальна програма французької імерсії: більшість чи всі навчальні предмети, за винятком «Англійської мови», викладаються французькою мовою; ця навчальна програма розроблена для нефранкомовних учнів;

- навчальна програма інтенсивного вивчення французької мови: як правило, є додатковою до навчальної програми базового вивчення французької мови, згідно з якою у 5–6 класі впродовж 5 місяців учні інтенсивно вивчають французьку мову.

Проведений аналіз навчальних програм французької імерсії надає можливість виокремлення кількох її типів: рання французька імерсія, яка розпочинається у ДНЗ або у 1 класі; середня французька імерсія – у 3-му, 4-му чи 5 класі; пізня французька імерсія – у 6 класі чи пізніше; навчальна програма повної французької імерсії, згідно з якою перші кілька років навчання 75–100% навчальних предметів викладаються французькою мовою. Вивчення англійської мови розпочинається у 1-му, 2-му, 3-му або 4 класі. Згодом кількість навчальних предметів, які викладаються французькою мовою, значно зменшується. Навчальна програма часткової французької імерсії передбачає викладання 50–75% навчального матеріалу французькою мовою. Англійська мова як навчальний предмет викладається з 1 класу.

У провінції Альберта вивчення французької мови за програмою ранньої імер-



сії розпочинається у ДНЗ, згідно з якою 100% навчального матеріалу подається французькою мовою [3]. Під час планування навчання за програмою французької імерсії у ДНЗ беруться до уваги особистий темп навчання учнів, розвиток та особливі потреби дітей. Під час створення навчальної програми для ДНЗ особлива увага звертається на соціальний, фізичний, інтелектуальний, творчий та емоційний розвиток дитини. Навчання у ДНЗ сприяє формуванню позитивної самооцінки дитини як компетентного і здібного учня, заохочує її до подальшого навчання у школі.

У провінції Альберта діють ДНЗ із навчальними програмами французької імерсії у населених пунктах Андроссан – «Маленькі друзі»; Бомон – «Школа для малюків»; Бонвіль – «1 – 2 – 3 граймося!», «Мені – три»; Калгарі – ДНЗ французької імерсії «Сонечко», ДНЗ з активним навчанням, Французька та міжнародна школа Калгарі, ДНЗ мадам Гелени; Едмонтон – «Розумнички», ДНЗ «Грандін»; Форт-Саскачеван – «Весело з французьким ДНЗ»; Шервуд-Парк – «Маленькі сонечка» та ін. [10].

Як приклад функціонування ДНЗ із навчальною програмою французької імерсії у провінції Альберта можна зазначити ДНЗ «Розумнички» у м. Едмонтон. Навчальна програма цього закладу спрямована на розвиток розумових і моторних здібностей, творчості та самостійності. Раннє вивчення французької мови не тільки розвиває позитивне ставлення та зацікавлення до вивчення другої державної мови, а й виховує повагу до французької культури і традицій. Дітей не змушують розмовляти французькою мовою ні з учителями, ані з ровесниками. Лише після того, як у вихованців сформується впевненість у собі та бажання, вони починають поступово спілкуватися французькою мовою. Такий підхід дає ґрунтовну підготовку для подальшого вивчення французької мови [8].

Окрім ДНЗ, які навчають за програмою французької імерсії, у провінції Альберта діють англо-українські ДНЗ. З 1980 р. католицькі школи Елк-Айленду забезпечують двомовне навчання від ДНЗ до старшої школи. У ДНЗ особлива увага звертається на розвиток усного мовлення, заохочуючи дітей розповідати казки, співати пісні, брати участь у драматичних гуртках [12].

У канадській провінції Альберта пропонуються білінгвальні навчальні програми спадщинних мов, які передбачають організацію навчання, під час якого рідна чи етнічна мова або мова повсякденного вжитку учнів – представників мовних меншин використовується як засіб для навчання і

досягнення мети вільного володіння двома мовами [2]. Термін «спадщинна мова» позначає мову, яку використовують у суспільстві, проте яка не є домінантною. Розрізняють спадщинні мови іммігрантів, корінного населення чи колоніальні спадщинні мови [1]. Спадщинна мова є засобом навчання 50% навчального матеріалу (наприклад, українська, італійська, німецька, єврейська, китайська мандаринська, арабська, польська мови чи ідиш).

У батьків завжди є вибір – віддати дитину на навчання до загальноосвітньої школи чи до школи, в якій впроваджена білінгвальна навчальна програма спадщинних мов. У більшості випадків мова більшості також використовується під час навчання, коливаючись від вивчення другої мови як навчальної дисципліни до викладання 10–50% навчального матеріалу цією мовою. Спостерігаються тенденції до викладання математичних, технічних та прикладних наук мовою більшості і до збільшення використання цієї мови з кожним наступним роком навчання.

У школах провінції Альберта для всіх охочих доступні іспанські білінгвальні навчальні програми. Навчальний час, відведений для вивчення іспанської мови, може відрізнитись, проте в середньому частка навчального часу, відведена для вивчення іспанської мови від дошкільного навчального закладу до 6 класу, становить 50%, у 7–9 класах – 30%, у 10–12 класах – 20% [6].

Під час планування навчального часу для іспаномовних білінгвальних програм учителі повинні брати до уваги розміщення навчальних предметів у розкладі та лінгвістичний розвиток учнів. Рекомендується не чергувати англомовні й іспаномовні предмети, а за можливості відвести, наприклад, першу половину навчального дня для вивчення іспанської мови, а другу – для англійської. Таким чином створюється ефективне лінгвістичне середовище, що сприяє значному підвищенню продуктивності навчання.

Білінгвальне вивчення німецької мови є складним та багатограним. Англо-німецькі білінгвальні навчальні програми охоплюють вивчення мови, культури та інших академічних предметів через посередництво німецької мови. Для ефективного вивчення німецької мови створюється насичене навчальне середовище, яке може задовольнити колективні й індивідуальні потреби. Провінція Альберта підтримує важливі лінгвістичні, культурні та спадщинні зв'язки з багатьма німецькомовними регіонами світу, тому білінгвальне вивчення німецької



мови розширює освітні, кар'єрні та туристичні можливості учнів. Під час вивчення німецької мови перевага надається комунікативному підходу [5].

Міністерства освіти Альберти, Манітоби та Саскачевану у рамках співпраці у галузі базової шкільної освіти розробили «Спільний зразок для білінгвальних навчальних програм для вивчення міжнародних мов, ДНЗ – 12 клас», який висвітлює спільні засади для білінгвальних навчальних програм на території західної частини Канади. Зразок не застосовується для розроблення навчальних програм французької імерсії чи білінгвальних навчальних програм для вивчення мов корінного населення. Під терміном «білінгвальні навчальні програми» маються на увазі навчальні програми часткової імерсії, згідно з якими англійська та друга мова є мовами навчання. Навчальний час, відведений на викладання другою мовою, відрізняється залежно від провінції чи навчальної програми. Спільний зразок рекомендує відводити на викладання другою мовою такий відсоток навчального часу: ДНЗ – 6 клас – 50%; 7–9 класи – 30%; 10–12 класи – 20% [11].

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, як свідчить проведений аналіз, провінція Альберта є автономною щодо питань організації системи освіти, проте мешканці мають рівний доступ до білінгвальних дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів, у яких учні можуть вивчати державні мови, мови корінного населення і мови національних меншин. Таке вивчення забезпечується низкою навчальних програм, зокрема, навчальними програмами імерсії (ранньої, середньої, пізньої), навчальними програмами базового вивчення французької мови, навчальними програмами поглибленого вивчення французької мови, навчальними програмами інтенсивного вивчення французької мови тощо. У провінції Альберта особливу увагу приділяють вивченню мов національних меншин. Для цього використовують різноманітні підходи, такі як навчальні програми спадщинних мов та двомовні навчальні програми. Хоч ці підходи мають певні відмінності, проте, як правило, згідно з цими підходами навчальний матеріал у ДНЗ чи початковій школі

викладається мовою національної меншини. Згодом вводиться англійська мова, яка вивчається і як предмет, і водночас є мовою викладання деяких інших академічних предметів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Baker C. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education / C. Baker, S. Jones. – Multilingual Matters, 1998. – 758 p.
2. Francis N. Language and Literacy Teaching for Indigenous Education: A Bilingual Approach / N. Francis, J. Reyhner. – Multilingual Matters, 2002. – 275 p.
3. French Immersion Kindergarten in Alberta : A Handbook for Parents // Alberta Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://education.alberta.ca/media/6766889/handbookfrimmkindergarten.pdf>.
4. French Immersion Programs // Alberta Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://education.alberta.ca/parents/resources/youcanhelp/terms/frlanlearn/immersion.aspx>.
5. German Language Arts Kindergarten to Grade 9 // Alberta Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://education.alberta.ca/media/830543/gerla_kto9.pdf.
6. International Languages: Planning // Alberta Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://education.alberta.ca/media/1214359/d_splakto3ch3.pdf.
7. Mahe Y.T. Bilingual School District Trustees and Cultural Transmission: The Alberta Experience, 1892–1939 / Y.T. Mahe // Historical Studies in Education. – 1997. – Vol. 9. – No 1. – P. 65–82.
8. Philosophy // Beaux Esprits Playschool [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.beplayschool.ca/philosophy.html>.
9. Population by knowledge of official language, by province and territory (2011 Census) // Statistics Canada [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/101/cst01/demo15-eng.htm>.
10. Preschools and playschools // Canadian Parents for French: Alberta Branch [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.cpfalta.ab.ca/Learning/preschools.htm>.
11. The Common Curriculum framework for Bilingual Programming in International Languages: Kindergarten to Grade 12 // WNCIP [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://wncip.ca/media/44395/framework.pdf>.
12. Unique Programs : Ukrainian Bilingual // Jean Vanier Catholic School [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://jeanvanierschool.eics.ab.ca/index.php/our-school/programs/unique-programs>.



УДК 378.016(438)«20»

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Янісів Ю.О., аспірант
кафедри математики, інформатики
та методики їх викладання у початковій школі

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розкрито особливості модернізації змісту вищої педагогічної освіти у Польщі, з'ясовано засади її реалізації (оновлений Закон «Про вищу освіту» у Польщі від 2011 р.), мету (зближення та узгодження з єдиними європейськими вимогами щодо якісної підготовки майбутніх учителів), а також основні чинники цього процесу, що стосуються організації навчання, погодинного навантаження, підвищення ролі практичного навчання, а також гнучкості навчання.

Ключові слова: *зміст вищої педагогічної освіти, модернізація вищої педагогічної освіти, професійна підготовка майбутніх учителів.*

В статье раскрыты особенности модернизации содержания высшего педагогического образования в Польше, определена основа ее реализации (обновленный Закон «О высшем образовании» в Польше от 2011 г.), цель (сближение и согласование с едиными европейскими требованиями по качественной подготовке будущих учителей), а также основные факторы этого процесса, которые касаются организации обучения, почасовой нагрузки, повышения роли практического обучения, а также гибкости обучения.

Ключевые слова: *содержание высшего педагогического образования, модернизация высшего педагогического образования, профессиональная подготовка будущих учителей.*

Yanisiv Y.A. THE MODERNIZATION OF THE HIGHER PEDAGOGICAL CONTENT IN POLAND IN THE EARLY XXI CENTURY

The article develops the features of modernization of the content of higher pedagogical education in Poland; it is determined that the basis for its implementation is the renewed Law "On higher education" in Poland (2011), which focuses on convergence and harmonization with the common European requirements for the preparation of future teachers; it is established that the main changes and the modification of the content of teachers training refer to the training, hourly loading, an increasing role of practical training, and the flexibility of training.

Key words: *content of higher pedagogical education, modernization of higher pedagogical education, professional training of future teachers.*

Постановка проблеми. Сьогодні майже в усіх європейських країнах особливо актуальним є дослідження особливостей підготовки вчителя з метою узгодження її змістових аспектів з європейськими стандартами. Зауважимо, що питання стандартизації професійної підготовки вчителів відображені в таких міжнародних документах: «Неперервна освіта у ХХІ ст.: зміна ролей педагогічного персоналу» (2000 р.), «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2002 р.) та ін.

Зазначимо, що Польща, вступивши на початку ХХІ ст. до ЄС, активно впроваджує навчальні реформи в педагогічну освіту, розробляє сучасні стандарти якісної професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах, пропонує системні інноваційні зміни у цій галузі.

Однак, незважаючи на прийняття численних педагогічних стандартів у Польщі, стан її вищої педагогічної освіти досить довго залишався незадовільним. Відповід-

но, і зміст підготовки майбутнього вчителя також потребував удосконалення, орієнтованого на потрібні результати навчання. Директори шкіл та освітніх установ були стривожені низьким рівнем знань, умінь та компетенцій випускників. Освітня все активніше почали піднімати питання про те, що вчителі-початківці не здатні використовувати отримані у ВНЗ знання на практиці, погано орієнтуються у шкільних реаліях, не спроможні розв'язувати педагогічні проблеми самостійно, не є креативними. Недоліками вишівського навчання освітяни вважали недостатність практичної підготовки до виконання виховних та дидактичних завдань, несформованість потрібних компетенцій для їх розв'язання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розв'язання питань модернізації та інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти Польщі простежуємо у роботах як вітчизняних, так і польських дослідників. Так, наукові розвідки І. Шемпрух, Л. Гриневич, Ю. Соколович-Алтуніна присвячені тен-



денціям модернізації вищої освіти Польщі; праці Г. Ніколаї, В. Майбороди висвітлюють розвиток педагогічної освіти Польщі; дисертаційне дослідження А. Василюк характеризує професійно-педагогічну підготовку вчителів у Польщі періоду 1989–1997 рр., С. Деркач – професійну підготовку вчителів англійської мови в Польщі, О. Кучай – професійну компетенцію вчителів інформатики у вищих навчальних закладах Польщі, В. Пасічник – підготовку вчителів фізичної культури у Польщі (друга половина XIX – початок XXI століття) тощо.

У контексті нашого дослідження вагоме місце посідає вивчення доробку польських науковців (П. Кволика, Х. Квятковської, А. Куписевича, Т. Левовицького, Я. Мацієвського, В. Оконя та ін.) щодо природи професійної педагогічної діяльності, індивідуального розвитку вчителя, оскільки їхні висновки знайшли відображення у змісті підготовки педагогічних фахівців Польщі.

Однак, незважаючи на певну дослідженість перелічених питань, проблема змісту сучасної вищої педагогічної освіти Польщі залишається недостатньо дослідженою. Тому ми й обрали її темою своєї наукової розвідки з метою висвітлити змістові аспекти модернізації вищої педагогічної освіти у Польщі на початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Саме в контексті вже згаданих проблем, а також у зв'язку зі зміною Закону «Про вищу освіту» в Польщі уряд запропонував переглянути систему підготовки вчителя. Це рішення зумовлене тим, що одним із пріоритетних напрямів модернізації системи освіти є перехід навчальних закладів на нові освітні стандарти, розроблені на основі Національної рамки кваліфікацій задля досягнення нової якості освіти, створення умов для забезпечення розвитку базових якостей особистості – її ключових компетентностей.

Тому 17 січня 2012 р. у Польщі ухвалено модернізовані стандарти, котрі істотно змінили зміст вищої педагогічної освіти, зважаючи на те, що вони базувались на результатах навчання [11].

Наголосимо, що структура нового стандарту (досить відмінна від попередніх версій) складається із чотирьох компонентів, більша частина яких є абсолютно новою для змісту польської вищої педагогічної освіти: опис результатів навчання (загальні результати і додаткові), опис процесу та організації навчання (навчання на студіях, післядипломне навчання, реалізація модулів навчання), опис навчальних модулів, організації педагогічної практики.

Згідно з цим стандартом зміст вищої педагогічної освіти в Польщі базується на

результатах навчання – головних та додаткових.

Основні зміни та модифікації нового стандарту стосуються:

- організації навчання;
- погодинного навантаження;
- підвищення ролі практичного навчання;
- гнучкості навчання [13].

Розглядаючи процес організації навчання, потрібно зазначити, що розпорядження Міністерства освіти від 7 вересня 2004 р. зобов'язало навчальні заклади проводити обов'язкову підготовку студентів першого ступеня за двома предметами, оскільки раніше вища професійна освіта вчительської спеціалізації проводилась лише за двома спеціальностями – головною і додатковою.

Одним із модернізованих аспектів нового стандарту є те, що після закінчення навчального закладу студенти мають право проводити уроки тільки з одного навчального предмета, тобто отримувати лише одну спеціальність – головну, тоді коли підготовка до викладання іншого предмета (додаткова спеціальність) може здійснюватись додатково. Таким чином, розпорядження скасовує навчання за двома спеціальностями, яке до цього часу було обов'язковим для першого ступеня. Відмова від двопробного навчання є однією з основних змін, зумовлених новим Законом «Про вищу освіту», що відображено у стандарті.

Одним з основних положень нових правил Міністерства освіти в Польщі є те, що після закінчення бакалаврату студент може працювати лише в дитячому навчальному закладі або в початковій школі (I – III класи), а для роботи у гімназіях або школах усіх типів потрібен ступінь магістра. Це докорінна зміна, адже до виходу модернізованих стандартів педагогічної освіти ліценціат (бакалаврат) давав право працювати не тільки у початковій школі, а й у гімназіях.

Не менш важливим нововведенням став модульний характер професійної підготовки та її залежність від освітньо-кваліфікаційного рівня, який здобуває студент. У зв'язку з такими змінами зміст підготовки польського вчителя полягає в опрацюванні трьох основних модулів, а саме:

1) навчальних предметів певного напрямку підготовки (спеціальності), наприклад: історії, математики, біології або дошкільної освіти тощо;

2) навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу – з урахуванням різних освітніх етапів (дошкільний навчальний заклад і початкова школа – I етап, середня школа – II етап, гімназія – III етап, післягімназійні школа та професійне навчання – IV етап), а також з опануванням навичок



роботи з дітьми з особливими потребами (інваліди або хронічно хворі діти);

3) загальних або предметних дидактичних навчальних курсів.

Крім трьох основних, існує також два додаткові (факультативні) модулі, у рамках яких студент може обирати додаткову підготовку до вивчення другого предмета – це четвертий і п'ятий модулі, під час яких здійснюється підготовка у сфері спеціальної педагогіки.

Опрацювання кількості годин та кредитів ECTS, поданих у стандартах педагогічної освіти, з другого і третього навчальних модулів стає обов'язковим для оволодіння обома освітньо-кваліфікаційними рівнями. Йдеться про реалізацію першого компонента обох модулів, а саме загальну психолого-педагогічну підготовку та основи дидактики. Хоча зауважимо, що результати, отримані на першому етапі навчання (ОКР «бакалавр»), можуть бути зарахованими в магістратурі. Тому в навчальному плані для магістрів необов'язково зазначати компоненти з модулів 2 і 3, заняття з інформаційних технологій та постановки голосу, якщо студент отримав попередньо відповідну підготовку.

Доцільно зауважити, що дефініція поняття «модуль» відрізняється від його традиційного тлумачення в освітньому процесі українських ВНЗ, де опрацювання певного навчального предмета передбачає опанування модулів, сума яких залежить від кількості годин, відведених на його вивчення. Також необхідно зазначити, що модулі в польському стандарті педагогічної освіти певною мірою схожі на блоки навчальних планів, котрі використовують українські виші.

Отже, перший модуль фахової підготовки польського педагога спрямований на набуття знань, формування вмінь і навичок вихователя в дошкільному навчальному закладі і вчителя початкової школи I – III класів (I етап навчання). Особливістю такої професійної підготовки за новим стандартом є її зосередженість на пріоритетних курсах польської мови, математики та природи.

Підготовка студента до роботи у середній школі (II етап вищої педагогічної освіти Польщі), гімназії, післягімназійній та професійній школах (III і IV етапи зазначеного процесу) у рамках певного навчального предмета реалізується згідно з вимогами навчальних програм із провідної спеціальності, яку опановує студент.

Другий модуль професійної підготовки вчителя у ВНЗ Польщі охоплює психолого-педагогічну підготовку:

1) оволодіння базовими знаннями та навичками із психології і педагогіки (з елементами спеціальної педагогіки);

2) глибоке й детальне вивчення психології та педагогіки;

3) набуття практичного досвіду в опікунській та виховній роботі з учнями, а також формування вміння виявляти й діагностувати індивідуальні потреби учнів.

Третій модуль набуття вищої педагогічної освіти у Польщі має на меті дидактичну підготовку майбутніх учителів, що включає:

1) основи дидактики – базові знання та навички у цій сфері з елементами спеціальної дидактики:

– методик викладання певного навчального предмета на кожному, окремо взятому етапі освітнього процесу;

– педагогічну практику – отримання досвіду, пов'язаного з дидактично-виховною роботою вчителя, а також застосування набутих знань у сфері загальної дидактики (методики викладання).

Четвертий модуль професійної підготовки вчителя у польських ВНЗ передбачає оволодіння знаннями й навичками із навчального предмета на конкретних етапах студій у виші. Педагогічна практика містить ті ж компоненти, що мають місце на третьому модулі підготовки.

Навчальний зміст четвертого модуля включає такі аспекти:

– викладання предмета – відбувається згідно з описом змісту навчання для модуля 1;

– предметна дидактика – згідно з описом змісту навчання для модуля 3 (II компонент);

– педагогічна практика – відповідно до змісту модуля 3 (III компонент).

У рамках п'ятого модуля здійснюється підготовка у сфері спеціальної педагогіки, що передбачає отримання таких спеціальностей:

1) освіта та реабілітація осіб з обмеженими розумовими можливостями;

2) тифлопедагогіка – галузь педагогіки, що вивчає процеси навчання й виховання сліпих та слабозорих дітей і підготовки їх до трудової діяльності;

3) сурдопедагогіка;

4) лікувальна педагогіка;

5) реабілітація та соціальна терапія.

Психолого-педагогічна підготовка передбачає отримання знань та вмінь із психології (психологія розвитку, клінічна психологія та психопатологія), а також спеціальної педагогіки. Спеціальна дидактика включає підготовку у сфері методики навчання на елементарному рівні для осіб різних типів інвалідності та соціальної дезадаптації. Метою практики є отримання досвіду роботи в опікунських, освітніх і терапевтичних закладах для дітей та молоді з обмеженими



можливостями й соціальною дезадаптацією, а також використання набутих психолого-педагогічних знань та вмінь на практиці. Практика здійснюється паралельно з виконанням II компонента зазначеного модуля. Місце проходження практики залежить від обраної спеціальності – у дитячому садку, школі або спеціальному підрозділі (під керівництвом учителя чи шкільного психолога, класного керівника, вчителя-педагога), в освітніх або терапевтичних закладах, де проводяться різні заходи для дітей та молоді з обмеженими можливостями або соціально дезадаптованих.

Загальний зміст навчання охоплює психолого-педагогічну спеціальну підготовку, а саме: вивчення елементів лікувальної психології та психопатології, основних проблем спеціальної педагогіки, проблем ставлення суспільства до людей з обмеженими можливостями та соціальною дезадаптацією, основ законодавства, субдисциплін спеціальної педагогіки, ситуацій у сім'ї дитини-інваліда, психопедагогічної діагностики, принципів та методів освітнього, реабілітаційного і соціально-терапевтичного виховання.

Під час проходження практики студенти набувають професійних компетенцій завдяки проведенню спостережень різного характеру, співпраці з опікунами певних категорій. Також вони постають у ролі опікунів-вихователів і вчителів, аналізують та інтерпретують різні педагогічні ситуації.

Проаналізувавши низку навчальних закладів, котрі здійснюють підготовку вчителів у Польщі (від учительських колегій до вищих педагогічних шкіл та університетів), ми дійшли висновку, що, починаючи з 2013 року, всі навчальні заклади працюють за новими стандартами для педагогічної освіти, про що свідчить аналіз навчальних планів та програм.

Наступна модифікація професійної підготовки вчителів стосується погодинного навантаження. Згідно з нею кожен із п'яти модулів (крім першого) включає три обов'язкові компоненти, яким відведено мінімальну кількість годин, передбачених навчальним планом [9, с. 245]. Так, психолого-педагогічний цикл навчального процесу включає 90 год. загальної фахової підготовки, 60 год. спеціалізованої, а також 30 год. педагогічної практики. Дидактична підготовка третього модуля містить 30 год. основ дидактики, 90 год. предметної дидактики на конкретному етапі (або етапах), а також 120 год. практики. Підготовка до викладання додаткового навчального предмета четвертого модуля охоплює окреслену кількість годин на опанування методики

його викладання, 60 год. предметної дидактики на конкретному етапі (або етапах), а також 60 год. практики. І, нарешті, оволодіння спеціальною педагогікою п'ятого модуля передбачає 140 год. спеціальної психолого-педагогічної підготовки, 90 год. спеціальної дидактики і 120 год. практики.

Новий педагогічний стандарт підвищує роль практичного навчання, акцентуючи на набутті фахових навичок, необхідних для роботи вчителя. Він, зокрема, підкреслює, що підготовка вчителів передусім полягає у формуванні і зміцненні практичних умінь, а теоретичні знання є лише підґрунтям для їх надбання. Практика має бути організована у школах та установах різних типів, проте обов'язково там, де майбутні фахівці мають, відповідно до стандарту, працювати. У педагогічних ВНЗ необхідно так організувати практичну діяльність, аби студент був залучений до різних форм роботи: візитів у школи й інститути, спостережень за заняттями, допомоги вчителю у проведенні уроків, самостійного проведення занять, планування й обговорення заходів, проведених самими студентами та іншими [8, с. 96].

Крім того, у стандарті наголошується, що підвищення ролі практичного навчання особливо важливе в таких сферах, як отримання компетенцій із догляду та виховання, діагностики індивідуальних потреб учнів.

Стосовно гнучкості навчання зауважимо, що введення обов'язкових та додаткових модулів призначене для підвищення власне цієї якості системи педагогічної освіти. Як наголошується у Пояснювальній записці до аналізованого документа, реалізація кожного з модулів сприятиме досягненню високих навчальних результатів.

Окрім отримання професійної підготовки до викладання у школі шляхом опрацювання модулів 1, 2 і 3, нові правила також забезпечують отримання відповідних кваліфікацій. Це стосується, зокрема, випускників, які під час студій у ВНЗ опанували викладання певного навчального предмета, але не мали змоги отримати психолого-педагогічну та дидактичну підготовку. Іншими словами, той, хто бажає стати вчителем, має завершити свою підготовку обов'язково на рівні II і III модулів. Учитель з освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» може продовжувати студії на вищому щаблі за умови завершення навчання другого ступеня, тобто опрацювавши I, II і III модулі, оскільки вони є основою до навчання на третьому і четвертому етапах.

У рамках післядипломного навчання випускник матиме можливість отримати не тільки психолого-педагогічну та дидактич-



ну підготовку, а й розширити кваліфікації для додаткових повноважень. Випускники зі ступенем бакалавра або магістра мають право підвищувати свій освітній рівень у рамках IV модуля та отримати відповідні кваліфікації до викладання більш ніж одного навчального предмета. Водночас бажаючи отримати підготовку до викладання певного предмета в дитячих садках, школах та спеціальних або інтеграційних закладах освіти (спеціальних чи інтеграційних відділах) зможуть пройти навчання за V модулем. Його реалізація дасть змогу підготуватись до роботи в установах обслуговування інвалідів або причетних до соціально дезадаптованих осіб.

Сьогодні особливо гостро обговорюється питання запровадження нового стандарту фахової підготовки педагогів у Польщі. Усі причетні до цього процесу висловлюють різні думки. Скажімо, відомий освітянин, професор Академії спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської у Варшаві Б. Сліверський зазначає із цього приводу: «Той факт, що відповідно до нових освітніх стандартів вихователі дитячих садків і вчителі початкових шкіл мають оволодіти кваліфікаційним рівнем бакалавра, спростовує поширене уявлення, що чим молодша дитина, тим учитель може бути менш освіченим» [12].

Професор габілітований, декан відділу педагогічних наук університету імені Миколая Коперника, експерт у сфері вищої освіти О. Наласковський вважає інакше, підкреслюючи: «Робота з дітьми в дитячому садку і початковій школі в основному базується на практичних навичках, опанування яких і має вичерпувати процес професійної підготовки студентів» [7].

Ми погоджуємось із Б. Сліверським у тому, що вихователі дитячого садка і вчителі молодших класів мають бути максимально обізнаними у своїй професійній сфері, адже йдеться про становлення особистості, яка у дитячому віці є ще досить вразливою. Загальновідомо, що саме від першого вчителя, його професійних компетенцій багато у чому залежать подальші успіхи у навчанні.

Окремим спірним питанням для науковців є кількість годин, відведених для отримання відповідних ступенів. Річ у тому, що на реалізацію дидактичних занять та психолого-педагогічну підготовку в новому стандарті передбачено 240 год., тоді як у попередніх стандартах – не менше 270. Педагогічна практика за новим стандартом включає 105 год. (замість колишніх 150 год.).

Враховуючи таку різницю у кількості відведених на практику годин, Польська асо-

ціація вчителів (ПАВ) на чолі з віце-президентом К. Башчинським висловила серйозні сумніви щодо ефективності зменшення її тривалості для ознайомлення студентів із роботою вчителя у класі та з учнями. Водночас члени асоціації наголошують, що з уведенням нових стандартів до змісту вищої освіти Польщі до фахової підготовки педагога (у початковій школі або дошкільному навчальному закладі) висувається низка високих вимог. Наприклад, учителі I – III класів початкової школи мають володіти необхідними професійними вміннями у царині польської мови (створення текстів), математики (логіка математичних міркувань), а також природи (здатність ілюструвати явища природи, використовуючи власний досвід).

Висновки з проведеного дослідження. Отже, підсумовуючи, зазначимо, що Польща активно працює над модернізацією змісту вищої педагогічної освіти, реалізуючи свої зобов'язання перед країнами – учасницями Болонського процесу. Прийняття нового Закону «Про вищу освіту» стало початком створення та запровадження абсолютно нового стандарту педагогічної освіти як нормативного документа, спрямованого на стандартизацію змісту професійної підготовки вчителів у Польщі. Основні зміни та модифікації у модернізованому педагогічному стандарті стосуються таких складових навчального процесу, як організація навчання, погодинне навантаження, додаткова практика, гнучкість навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Василюк А.В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія і сучасність : [монографія] / А.В. Василюк. – Ніжин, 2007. – 340 с.
2. Деркач С.П. Професійна підготовка вчителів англійської мови в Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.П. Деркач. – Умань, 2011. – 20 с.
3. Кучай О.В. Формування професійної компетенції вчителів інформатики у вищих навчальних закладах Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В. Кучай. – Черкаси, 2011. – 20 с.
4. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів / Т. Левовицький ; пер. з пол. А. Івашко ; НАПН України, Пол.-укр. культ. т-во м. Маріуполя (Україна). – К. – Маріуполь : Рената, 2011. – 119 с.
5. Пасічник В.Р. Підготовка вчителів фізичної культури у Польщі (друга половина XIX – початок XXI століття) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.Р. Пасічник. – К., 2010. – 36 с.
6. Шемпрух Й. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999 рр.) : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Й. Шемпрух. – 2001. – 497 с.



7. Ekspersi krytykują nowe standardy kształcenia nauczycieli [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/ekspersi-krytykują-nowe-standardy-kształcenia-nauczycieli>.

8. Kupisiewicz Cz. System kształcenia nauczycieli – stan obecny i perspektywy przebudowy / Cz. Kupisiewicz // Ruch pedagogiczny. – Warszawa, 2000. – Nr. 3–4. – S. 95–98.

9. Kuźma J. Nauczyciele przyszłej szkoły / J. Kuźma // Wydawnictwo Naukowe AP. – Kraków, 2000. – 254 s.

10. Kwiatkowska H. Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki / H. Kwiatkowska. – Warszawa : IBE, 1997. – 239 s.

11. Mielnik S. Szumilas o standardach w kształceniu nauczycieli / S. Mielnik [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rp.pl/artykul/15,925492-Szumilas--bardziej-praktyczne-kształcenie-nauczycieli.html>.

12. Nowe standardy kształcenia Nauczycieli [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://blizejprzedszkola.pl/temat-58,657,nowe-standardy-kształcenia-nauczycieli>.

13. Tabaszewska M. Nowe standardy kształcenia nauczycieli / M. Tabaszewska [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bibliotekako.pl/news.aid,1460,Nowe_standardy_kształcenia_nauczycieli.html.

УДК 373.31(4)

КОНЦЕПТ «КУРИКУЛУМ» У ТЕРМІНОЛОГІЧНОМУ ПОЛІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Ярова О.Б., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов і методики викладання
Бердянський державний педагогічний університет

Статтю присвячено дослідженню концепту «курукулум» у початковій освіті країн Європейського Союзу, його тлумаченню, структурі, тенденціям розвитку в контексті забезпечення якості початкової освіти на рубежі ХХ – ХХІ століть.

Ключові слова: початкова освіта, курикулум, курикулум початкової освіти, типи курикулуму, Європейський Союз.

Статья посвящена исследованию концепта «курукулум» в начальном образовании стран Европейского Союза, его толкованию, структуре, тенденциям развития в контексте обеспечения качества начального образования на рубеже ХХ – ХХІ веков.

Ключевые слова: начальное образование, курикулум, курикулум начального образования, типы курикулума, Европейский Союз.

Yarova O.B. THE CONCEPT OF “CURRICULUM” IN THE TERMINOLOGICAL FIELD OF EUROPEAN PRIMARY EDUCATION

The article is devoted to the study of the concept “curriculum” in the primary education of the European Union, its interpretation, structure, and development trends in the context of ensuring the quality of primary education at the turn of ХХ – ХХІ centuries.

Key words: primary education, curriculum, primary curriculum, types of curriculum, European Union.

Постановка проблеми. Курикулум є дискусійним концептом в освітній науці впродовж десятиліть. Саме він визначає логіку навчального процесу на певному освітньому рівні. Хоча ідея курикулуму не є новою, підходить до тлумачення сутності та завдань шкільного курикулуму, його теорія і практика змінюються з плином часу. Тому коректне розуміння цього концепту в сучасному контексті є стратегічно важливим для визначення альтернативних шляхів і перспектив подальшого розвитку освітніх систем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У світі феномен курикулуму є предметом наукового інтересу багатьох учених, серед яких Г. Бленкін (Geva Blenkin), С. Браслав-

ські (Cecilia Braslavski), Д. Гамільтон (David Hamilton), Ш. Гранді (Shirley Grundy), Г. Вайнер (Gaby Weiner), А.В. Келлі (Albert Victor Kelly), Дж. Керр (John Kerr), К. Корнблет (Catherine Cornbleth), Ш. Рассек (Shapour Rassekh), А. Росс (Alistair Ross), М. Сміт (Mark Smith), Л. Стенхауз (Lawrence Stenhouse), Д. Уолкер (Decker Walker), Я. ван ден Аккер (Jan van den Akker) та ін. Їхні праці містять цінні ідеї щодо історичних витоків, сутності, типологізації курикулуму, його розвитку в умовах глобалізації.

В Україні проблеми курикулуму, його характеристики, завдання і типи висвітлюються у публікаціях І. Борисенко, О. Локшиної, О. Матвієнко, С. Клепка, О. Савченко та ін.



Постановка завдань. Метою нашої статті є дослідження концепту «курикулум» у контексті початкової освіти країн Європейського Союзу, його тлумачення, визначення структури і тенденцій розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міжнародна стандартна класифікація освіти (International Standard Classification of Education – ISCED, 1997), розроблена Міжнародним бюро освіти ЮНЕСКО, відносить початкову освіту до рівня МСКО 1 та визначає як таку, що надає учням базову освіту з читання, письма та математики поряд з елементарним розумінням інших предметів, таких як історія, географія, природничі науки, суспільні науки, мистецтво і музика. Іноді на рівні МСКО 1 викладаються основи релігії [1, с. 16].

У редакції МСКО 2011 додається, що початкова освіта закладає підґрунтя особистого і соціального розвитку учнів, готує до молодшої середньої освіти. Навчальні програми початкової освіти передбачають базовий рівень складності, як правило, без спеціалізації [2, с. 49]. Пункти 121–123 МСКО 2011 так характеризують початкову освіту:

121. Освітня діяльність на рівні МСКО 1 (особливо у перші роки навчання) організовується навколо модулів (units), проектів або широких галузей знань часто із застосуванням комплексного підходу, а не надання інструкцій з конкретних предметів. Типовою для початкової освіти є організація навчального процесу одним головним учителем для групи учнів, хоча клас може мати більше одного вчителя, особливо для певних предметів або навчальних тем.

122. Вік, як правило, є єдиною вимогою для вступу на рівень МСКО 1. Відповідно до закону вік вступу не повинен бути молодше 5 років і старше 7 років. Більшість програм навчання на цьому рівні триває 6 років, хоча термін може коливатись від 4 до 7 років. Діти перебувають у початковій школі, як правило, до 10–12 років. Після закінчення початкової освіти діти можуть продовжити освіту на рівні МСКО 2 (неповна середня освіта).

123. Програми, класифіковані на рівні МСКО 1, називаються по-різному у різних частинах світу, наприклад, початкова освіта, елементарна освіта або базова освіта (етап 1 / молодші класи, якщо система освіти має одну програму, що охоплює рівні МСКО 1 і 2). З метою міжнародної порівнянності термін «початкова» вживається для позначення рівня МСКО 1. [3, с. 26]

У «Довіднику з міжнародних порівнянь в освіті: концепції, стандарти, визначення та класифікації» (Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications,

2004), укладеному ОЕСР, зазначається, що початкова освіта, як правило, розпочинається у віці 5, 6 або 7 років і триває від 4 до 6 років. Програми на початковому рівні здебільшого не вимагають попередньої формальної освіти, хоча все більш поширеним явищем стає участь дітей у дошкільних програмах підготовки перед вступом до початкової школи.

Навчальні програми на рівні МСКО 1 призначені дати учням базову освіту з читання, письма та математики разом з елементарним розумінням інших предметів (історія, географія, природничі науки, суспільні науки, мистецтво і музика). При цьому початок навчання читанню сам по собі не є достатнім критерієм для класифікації освітньої програми МСКО 1. [4, с. 90]

Аналіз вітчизняних і зарубіжних компаративних досліджень, законодавчих актів і нормативної шкільної документації країн Європейського Союзу, доповідей міжнародних організацій, даних мережі Eurymice дозволив у термінологічному полі початкової освіти виокремити (за критеріями частотності, концептуальності, перспективності) такі ключові поняття: курикулум, компетентність, стандарт, цілі, автономія, індивідуалізація і мультикультуралізм. На нашу думку, курикулум є системоутворюючим концептом, який регламентує увесь навчальний процес у початковій школі.

Британський дослідник А. Росс вважає, що сучасний термін «курикулум» має латинське походження (у перекладі – «кругообіг», «шлях», «бігова смуга»), тому що у вузькому значенні в освіті він вживається для позначення певного обсягу знань (програми), який діти мають засвоїти за час навчання у школі [5, с. 8].

За даними Д. Гамільтона та Г. Вайнер, початок уживання терміна «курикулум» в освіті збігається із розвитком масової школи в Європі у XVI ст. Із цим неологізмом тісно пов'язані такі освітні інновації, як «клас», «дидактика», «метод» і «катехізис». У своїй ранній формі, починаючи з 1570-х рр., курикулум позначав шлях, якому учні повинні були слідувати за соціально-затвердженою мапою знань [6, с. 3]. Таким чином, уже у період Відродження і Реформації курикулум утілював ідею порядку – хронологічного (програма навчання) та соціального (зміст навчання).

Український компаративіст О. Локшина, аналізуючи наукові праці в галузі теорії курикулуму, робить висновок про те, що сьогодні латинське слово *curriculum*, набувши спочатку вжитку в англійській мові, в умовах глобалізації з суто англо-американського педагогічного явища перетворюється на загальноєвропейський феномен. А термін



«курикулум», який позначає структуру, трансляцію й оцінювання засвоєного учнями соціального досвіду в межах навчального закладу, на сучасному етапі отримує статус міжнародного [7, с. 82].

У 1960-х рр. освітній теоретик Дж. Керр визначив курикулум як «усе навчання, що планується та організовується школою, незалежно від того, чи воно здійснюється в групах або індивідуально, всередині або поза межами школи» [8]. Таке визначення підкреслює роль формальної освіти без врахування соціальних сил, контексту або політичного характеру самої освіти.

У 1975 р. Л. Стенхауз порівняв курикулум із кулінарним рецептом і назвав його «спробою транслювати основні принципи й характеристики навчального процесу у формі, відкритій для критичного аналізу і придатній до ефективного використання на практиці» [9, с. 4–5]. Тим самим було зроблено крок у бік ширшого розуміння означеного концепту та підтвердження взаємозв'язку курикулуму і практики.

Австралійська дослідниця Ш. Гранді також розглядає курикулум з погляду практики, але зміщує акцент із процесу на результат (продукт), якість якого значною мірою визначається рівнем професійної підготовки вчителя та особливостями культурного контексту учнів [10, с. 77].

У статті «Курикулярна теорія і практика» (Curriculum Theory and Practice, 2000) британського науковця М. Сміта обговорюються чотири різні з історичного погляду цілі курикулуму:

- 1) курикулум як сукупність знань, що підлягають трансляції;
- 2) курикулум як спроба досягти певних результатів в учнів («продукт»);
- 3) курикулум як процес;
- 4) курикулум як практика [11].

Міжнародний експерт Ш. Рассек визначає курикулум як «сукупність усього того, що виявляється в ході освітнього процесу: цілі, завдання, види навчальної діяльності, результати навчання, людські і матеріальні ресурси, процедури оцінювання, можливості для змін та інновацій, практика в класі та шкільна культура» [12, с. 74].

На думку директора Міжнародного бюро з освіти ЮНЕСКО С. Браславскі, курикулум є «угодою між суспільством, державою та освітянами стосовно курсу навчання, який учні мають пройти у відповідний період свого життя». Курикулум визначає цілі та зміст освіти, послідовність у часі, навчальні методи та ресурси, специфіку оцінювання та профіль викладачів [13, с. 1].

«Глосарій курикулярної термінології» (Glossary of Curriculum Terminology, 2013), укла-

дений Міжнародним бюро з освіти ЮНЕСКО, дає таке визначення курикулуму: «це опис того, що, чому, як і наскільки добре учні повинні систематично вивчати» [2, с. 16]. З такої позиції курикулум не є самоціллю, а радше засобом для сприяння якісному навчанню.

Розглядаючи освітній курикулум (educational curriculum) як багатомірне й багатонасичене явище, британський дидакт А.В. Келлі у монографічному дослідженні «Курикулум: теорія і практика» (Curriculum: Theory and Practice, 2004) пише, що для того, щоб вважатися практичним і ефективним, визначення курикулуму повинно містити не лише твердження, що курикулум – це знання або навчальні предмети, які школа має транслювати або викладати, а й вказувати на так званій «цілісний курикулум» (total curriculum), що, крім знанневої складової, включає досвід, отриманий учнями, як результат процесу навчання, та досвід, що свідомо чи несвідомо додає школа і вчителі у процесі трансляції курикулуму [14, с. 4].

На важливості соціального контексту шкільного курикулуму окремо наголошує американський компаративіст К. Корнблет, яка вважає, що курикулум – це те, що справді відбувається у класній кімнаті, тобто «безперервний соціальний процес взаємодії учнів, учителів, знань і середовища, ... формування субкультур, розвиток особистості та колективної автономії і можлива критика існуючих норм та інститутів» [15, с. 50].

Для проведення міжнародних порівняльних досліджень шкільної освіти ОЕСР пропонує вживати термін «національний курикулум» (national curriculum), яким називають документ, що містить опис загальних цілей, завдань і якості та/або змісту національної шкільної системи. Цей документ може мати форму стандартів (цілі та критерії успішності на певних освітніх рівнях і з конкретних навчальних предметних галузей) без фактичного розподілу часу або назв дисциплін або розкладу (кількість навчальних періодів із кожного предмета і в кожному класі за програмою). Курикулум також може визначати міру шкільної автономії у прийнятті рішень щодо змін у змісті навчальних програм і остаточного розподілу навчального часу [4, с. 55].

Зберігаючи загальні риси, курикулум початкової освіти має особливості, пов'язані із специфікою організації навчання на рівні МСКО 1.

Британській дослідник Д. Хайес (Denis Hayes) в «Енциклопедії початкової освіти» (Encyclopedia of Primary Education, 2009) пише, що у 1904 р. у «Пропозиціях для кодексу вчителів» (Suggestions for Teachers



Code) зазначається, що курикулум початкової школи включає англійську мову (зокрема формування швидкого і розбірливого почерку), арифметику (зокрема практичні вимірювання), малювання (з об'єктів, з пам'яті, пензлем), географію, історію, музику, гігієну і фізичну підготовку, моральне виховання. У 1931 р. Консультативна рада Хедоу (the Hadow Consultative Committee) запропонувала будувати початковий курикулум у форматі діяльності й досвіду, а не фактів для вивчення. У 1985 р. Шкільний інспекторат Ії Величності визначив шкільний курикулум як комплекс заходів, розроблених або заохочуваних у рамках певної організаційної структури з метою інтелектуального, особистого, соціального і фізичного розвитку своїх учнів [16, с. 82].

Ця ідея була розвинута М. Сілкомом (Peter Silcock) і П. Брундреттом (Mark Brundrett) у праці «Досягнення компетентності, успіху і досконалості у викладанні» (Achieving Competence, Success and Excellence in Teaching, 2002): «курикулум має бути спрямованим на духовний, моральний, соціальний і культурний розвиток і підготовку всіх учнів до реалізації можливостей, виконання обов'язків і використання досвіду життя» [17, с. 19].

За визначенням ірландських педагогів, курикулум початкової школи є відображенням соціально-економічних прагнень і культурних ідеалів суспільства, втіленням новітніх досліджень та ідей у теорію і практику сучасної початкової освіти Ірландії. Початкова освіта розглядається як досвід, який є невід'ємною частиною життя дитини і важливим компонентом континууму безперервної освіти [18, с. 75].

Спираючись на натуралістичну модель Д. Уолкера, за якою курикулум складається із змісту, цілей та організації навчання, голландський експерт Я. ван ден Аккер деталізує компоненти, які, на його думку можуть бути спільною рамкою для ефективного дизайну шкільного курикулуму:

- обґрунтування (rationale) (чому учні вчаться?);
 - цілі та завдання (яких цілей учні повинні досягти?);
 - зміст (що учні вивчають?);
 - навчальна діяльність (як учні навчаються?);
 - функції вчителя (як учитель сприяє навчанню?);
 - навчальні матеріали і ресурси (за допомогою чого учні навчаються?);
 - групування (з ким учні навчаються?);
 - розміщення (де учні навчаються?);
 - час (коли учні навчаються?);
 - оцінювання (як просувається навчання?)
- [19, с. 4].

А. Бліт (Alan Blyth), дослідник історії та соціології британської початкової освіти, виокремлює три традиційні для Англії типи початкової освіти – підготовчий, елементарний та розвивальний – і відповідні курикулуми [20].

Пізніше концепцію розвивального курикулуму початкової школи обґрунтували дидакти Г. Бленкін і А.В. Келлі у праці «Початкова освіта: розвивальний курикулум» (Early childhood education: a developmental curriculum, 1996), наголошуючи на необхідності планувати початковий курикулум з урахуванням зв'язку між знаннями, які учні відкривають для себе природним шляхом, і знаннями, які школярі отримують у процесі вивчення окремих предметів, а також відповідною розвивальною навчальною діяльністю [21].

Німецький науковець У. Хамейер (Uwe Hameyer) презентує ідею дослідницького курикулуму (inquiry curriculum) як інноваційного напрямку у розвитку сучасної початкової освіти. На його думку, трансформація дослідницького навчання (inquiry learning) в дослідницько-базований курикулум (inquiry-based curriculum) стимулюватиме модернізацію традиційного курикулуму (core curriculum) і формування дослідницької шкільної культури, а також матиме позитивний вплив на майбутнє усієї шкільної освіти [19, с. 29–30].

Важливим для визначення тенденцій розвитку курикулуму сучасної початкової освіти стало компаративне дослідження, виконане командою Дж.В. Меєра (John W. Meyer) у Стенфордському університеті (США). Аналіз курикулярних категорій і термінів, що вживаються у початковій освіті в понад 70 країнах світу, починаючи з 1920 р., замість різноманітності продемонстрував значну однорідність початкових курикулумів, що виглядають як стандартизована версія соціально-освітнього прогресу. В результаті у теорії курикулуму початкової освіти з'являється концепт «всесвітнього курикулуму» (world curriculum), який характеризується уніфікованим змістом: одна або декілька національних мов, математика, предмети наукового і соціального циклів, естетичне та фізичне виховання [5, с. 15].

У колективній статті «Знання для широких мас: світові моделі та національні курикулуми, 1920–1986» (Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920–1986) А. Бенаво (Aaron Benavot), Й.-К. Ча (Yun-Kyung Cha), Д. Каменс (David Kamens), Дж. Меєр і С.-Й. Вонг (Suk-Ying Wong) висувують ідею про глобальний характер курикулуму на етапі початкової школи, де національні або місцеві особливості розвитку як суспільства, так і системи освіти є менш впливовими у порівнянні з глобальною культурою [22, с. 86].



Британські дослідники К. Ашкрофт (Kate Ashcroft) і Д. Паласіо (David Palacio) пропонують ураховувати в курикулумі початкової освіти такі складові: базовий (basic) курикулум, що включає предмети ядра, базові дисципліни, релігійну освіту, міжпредметні теми і компетентності, та повний (whole) курикулум, що охоплює весь навчальний процес початкової школи [23, с. 7].

Доповідь експертів з перегляду національного курикулуму «Рамка національного курикулуму» (The Framework for the National Curriculum, 2011) презентує сучасний підхід до структурування шкільного курикулуму (school curriculum) початкової та середньої освіти (див. рис. 1) [24, с. 18]:

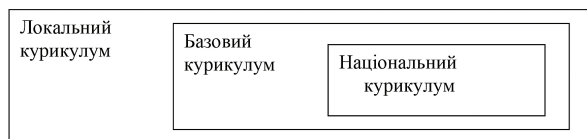


Рис. 1. Структура шкільного курикулуму

У такому форматі шкільний курикулум є сукупністю національного, базового і локального курикулумів. Крім того, шкільний курикулум розглядається експертами як програма досвіду, що охоплює всі види діяльності, в яких учні беруть участь, перебуваючи в школі.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, за своїм характером курикулум початкової освіти є динамічним явищем. Він охоплює навчальні програми дисциплін, рекомендації для вчителів щодо формату навчання та оцінювання навчальних досягнень учнів на певному освітньому етапі, визначає знаннєві, практичні, ціннісні, особистісні характеристики, якими повинні оволодіти молодші школярі. Перспективним є дослідження національних курикулумів початкової освіти в країнах ЄС щодо впровадження компетентнісного підходу й освітніх стандартів на рівні МСКО 1.

ЛІТЕРАТУРА:

1. International Standard Classification of Education. – ISCED 1997. – Paris : UNESCO, 1997. – 41 p.
2. IBE Glossary of Curriculum Terminology. – Geneva : UNESCO International Bureau of Education, 2013. – 65 p.
3. Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED). – Paris : UNESCO Institute of Statistics, 2011. – 87 p.
4. OECD. Handbook for Internationally Comparative Education Statistics : Concepts, Standards, Definitions and Classifications. – Paris : OECD Publishing, 2004. – 271 p.
5. Ross A. Curriculum: Construction and Critique / Alistair Ross. – London : Falmer Press, 2000. – 187 p.
6. Hamilton D. Subjects, Not Subjects: Curriculum Pathways, Pedagogies and Practices in the United

Kingdom / David Hamilton, Gaby Weiner // Paper presented at the Internationalization of Curriculum Studies Conference (Baton Rouge, LA, April 27–30, 2000). – LA, 2000. – 17 p.

7. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : [монографія] / О.І. Локшина. – К. : Богданова А.М., 2009. – 404 с.

8. Kerr J.F. Changing the curriculum / edited by John Fairhurst Kerr. – London : University of London Press, 1968. – 112 p.

9. Stenhouse L. An Introduction to Curriculum Research and Development / Lawrence Stenhouse. – London : Heineman, 1975. – 248 p.

10. Grundy Sh. Curriculum : product or praxis? / Shirley Grundy. – London – New York : Falmer Press, 1987. – 209 p.

11. Smith M. Curriculum theory and practice / Mark Smith // The Encyclopaedia of Informal Education. – 2000. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.infed.org/biblio/b-curric.htm.

12. Gauthier R.-F. The Content of Secondary Education around the World: Present Position and Strategic Choices / Roger-Francois Gauthier. – Paris : UNESCO Publishing, 2006. – 140 p.

13. Браславски С. Курикулум / Сесилия Браславски. – Париж : Международное бюро образования, 2003. – 5 с.

14. Kelly A.V. Curriculum: Theory and Practice / Albert Victor Kelly. – London : Sage Publications, Incorporated, 2004. – 269 p.

15. Cornbleth C. Curriculum in Context / Catherine Cornbleth. – Basingstoke : Falmer Press, 1990. – 218 p.

16. Hayes D. Encyclopedia of Primary Education / Denis Hayes. – London : Routledge, 2009. – 467 p.

17. Silcock P. Achieving Competence, Success and Excellence in Teaching / Peter Silcock, Mark Brundrett. – London : Routledge, 2002. – 183 p.

18. NCCA (National Council for Curriculum and Assessment). Primary School Curriculum Introduction. – Dublin : Government Publications, 1999. – 80 p.

19. Akker J van den. Curriculum Landscapes and Trends / Jan van den Akker, Wilmaad Kuiper, Uwe Hameyer. – Springer Science & Business Media, 2013. – 258 p.

20. Blyth W. A. L. English Primary Education: A Sociological Description. Part II: Background / William Alan Lansdell Blyth. – London : Routledge, 2003. – 168 p.

21. Blenkin G.M. Early childhood education: a developmental curriculum / Geva M. Blenkin, Albert Victor Kelly. – London : SAGE Publication Company, 1996. – 290 p.

22. Benavot A. Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920–1986 / Aaron Benavot, Yun-Kyung Cha, David Kamens, John W. Meyer and Suk-Ying Wong // American Sociological Review. – 1991. – Vol. 56. – No. 1. – P. 85–100.

23. Ashcroft K. Implementing the Primary Curriculum: A Teacher's Guide / Kate Ashcroft, David Palacio. – London : Falmer Press, 1997. – 264 p.

24. DfE. The Framework for the National Curriculum. A Report by Expert Panel for the National Curriculum Review. – London : Department for Education, 2011. – 76 p.



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 378.147=521

ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯПОНСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У МАГІСТРАТУРІ

Асадчих О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри мов і літератур Далекого Сходу
та Південно-Східної Азії

Інститут філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

У статті аналізуються дидактичні та методичні принципи, а також методи навчання японського академічного мовлення студентів мовних спеціальностей у магістратурі, а також подається обґрунтування їхнього вибору для оптимізації процесу навчання японської мови з академічною метою.

Ключові слова: *принципи та методи навчання іноземних мов, японське академічне мовлення, студенти-японісти, навчання в умовах магістратури.*

В статье анализируются дидактические и методические принципы, а также методы обучения японской академической речи студентов языковых специальностей в магистратуре, а также приводится обоснование их выбора для оптимизации процесса обучения японскому языку с академической целью.

Ключевые слова: *принципы и методы обучения иностранным языкам, японская академическая речь, студенты-японисты, обучение в условиях магистратуры.*

Asadchih O.V. THE PRINCIPLES AND METHODS OF TEACHING STUDENTS-PHILOLOGISTS ACADEMIC JAPANESE WITHIN MASTER'S COURSE

The didactic and methodological principles and also methods of teaching students of linguistics majors academic Japanese within Master's course were analyzed; rationale for their selection in order to optimize the process of teaching Japanese for academic purposes was also substantiated.

Key words: *principles and methods of teaching foreign languages, academic Japanese, Japanese-language-students, teaching within Master's course conditions.*

Постановка проблеми. Іншомовна освіта підпорядковується загальним тенденціям розвитку і володіє своєю особливою специфікою (наприклад, цілі, методи і завдання навчання). У сучасному суспільстві метою навчання іноземних мов є виховання особистісних якостей того, хто навчається, що відображає гуманістичну спрямованість навчання. Іноземна мова виступає, власне, як інструмент міжкультурного і міжнаціонального пізнання і способ взаємодії. Процес навчання японського академічного мовлення студентів у магістратурі українських вишів має бути спрямований на виховання особистості японіста-філолога, здатної абсорбувати все нове і прогресивне, готової до генерації і запровадження свіжих оригінальних ідей, а також до вигідної участі у міжнародному співробітництві і формуванні нового ставлення до України у світі. Для досягнення вищенаведеної мети виховання такої особистості японіста-філолога необхідно будувати процес навчання студентів-філологів українських вишів японської мови з академічною метою на відповідних принципах і методах навчання. У навчанні іноземної мови є кілька підходів, які мають

гуманістичний характер. Основоположним же є наявність принципів і методів навчання, на яких базується процес навчання в цілому.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. У зарубіжній і вітчизняній педагогіці були неодноразові спроби обґрунтувати методичні принципи навчання (Ю. Пассов, Г. Палмер, В. Скалкін); кожен автор пропонує свій набір принципів і їх визначення [11; 14; 21].

Проте в сучасній методиці навчання іноземних мов відсутня однозначна класифікація методичних принципів. Є два основних критерії їх визначення – методична сутність і специфічність принципу.

Зарубіжні методисти, такі як Ларсен-Фріман [19], виділяють принципи, що базуються на ключових для методики аспектах:

1) лінгвістичні принципи (linguistic principles): врахування рідної мови під час оволодіння іноземною мовою (native language effect), комунікативної компетенції (communicative competence), врахування особливостей оволодіння мовою, що вивчається, як проміжною мовною системою (interlanguage).



2) когнітивні принципи (cognitive principles): принцип використання внутрішньої мотивації (intrinsic motivation principle), принцип автоматизації мовних одиниць (automaticity), принцип використання особистого вкладу студента (strategic investment principle);

3) емоційно-психологічні принципи (affective principles): принцип мовного «Я» (language ego), принцип взаємопов'язаного оволодіння мовою і культурою країни, мова якої вивчається (language-culture connection).

Постановка завдання. Передумовою ефективного формування комунікативної компетентності майбутніх філологів, яка є невід'ємною складовою частиною япономовної академічної грамотності, вважаються виокремлені вченими лінгводидактичні принципи та методи навчання іноземних мов. Мета дослідження – визначити і класифікувати принципи навчання японського академічного мовлення студентів-філологів; виявити методи навчання японської мови для академічних цілей, що базуються на принципах навчання.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розглянути принципи навчання іноземних мов, розкриємо сутність поняття «принцип». Принцип – це початок, або те, що є підставою для існуючого, об'єднує в думки і в дійсність сукупність фактів, а також керівне правило [3, с. 465]. На думку Юхима Пассова, неправильно сформульовані, нечіткі, неадекватні принципи навчання зазвичай ставлять під загрозу ефективність всього процесу навчання [12, с. 162]. Принципи навчання – це основні положення, що визначають характер процесу навчання, які формуються на основі обраного напрямку та відповідних даному напрямку підходів. На думку зарубіжних методистів Ларсен-Фріман і С.Л. Маккей, у навчанні іноземної мови потрібно враховувати лінгвістичні, дидактичні та психологічні чинники [19; 20].

В якості основних дидактичних принципів навчання іноземної мови можна виділити такі: принцип свідомості, активності, систематичності, наочності, доступності.

Поняття «принципи навчання», за Т. Стеченко, тлумачиться як загальні положення, що відображають закономірності процесу навчання й вимоги до його організації, дотримання яких дає змогу педагогу досягти запланованих цілей навчання. Принципи навчання визначають стратегію й тактику педагогічної діяльності, реалізуючись у змісті, організаційних формах і методах навчальної роботи. Урахування дидактичних принципів зв'язку навчання з життям,

практикою, наступності і проблемності, а також методичних принципів комунікативності, врахування рідної мови, новизни, діалогу культур і цивілізацій, мовленнево-розумової активності й самостійності студентів, професійної спрямованості є обов'язковою умовою формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів [15, с. 122].

О. Вовк визначає принцип професійно-педагогічної та когнітивної спрямованості, стилістичної диференціації мовлення, принцип науковості та проблемності [4].

Для ефективного вибору форм і методів навчальної діяльності Ю. Бабанський пропонує враховувати дидактичні принципи цілісності освітніх і виховних результатів навчання; цілісності та оптимального співвідношення репродуктивної та пошукової навчально-пізнавальної діяльності; цілісності та оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм навчання; свідомості; активності; забезпечення оперативного контролю і самоконтролю в навчанні; самостійності; оптимального співвідношення словесних, наочних та практичних методів навчання; стимулювання позитивного ставлення до процесу навчання; створення оптимальних матеріальних та морально-психологічних умов для процесу навчання; міцності; усвідомлення знань, умінь, навичок [1, с. 28–29].

Ми взяли до уваги вимоги науковців та обґрунтуємо ті принципи, які вважаємо засадничими для нашої інтегративної системи навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в умовах магістратури, враховуючи специфіку й труднощі оволодіння японською мовою, а також психологічні, психолінгвістичні та лінгводидактичні особливості навчання японського академічного мовлення.

Під час розроблення інтегративної системи навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в умовах магістратури ми керувалися такими *дидактичними принципами*, як наочність, доступність; індивідуалізація; систематичність та послідовність; проблемність [13], а також *методичними принципами*: інтеграції, жанрово-блокової організації навчання на основі спільної комунікативно значущої ситуації; комунікативної спрямованості; функціональності; взаємопов'язаного навчання різних видів мовленневої діяльності; врахування основних труднощів засвоєння японської мови українськими студентами; емпіричним принципом оптимізації навчання 20/80 за Парето [7; 8; 9; 13; 16].

Обґрунтуємо вибір цих принципів.



Реалізація **принципу наочності** в процесі навчання ІМ забезпечує успішне оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю в чотирьох її видах, оскільки слухова і зорова наочність виконує функцію зразка іншомовного мовлення і слугує стимулом до мовленнєвої діяльності учнів. Згідно з принципом наочності під час розроблення системи вправ для формування умінь японського академічного мовлення в якості наочностей ми пропонуємо використовувати візуальні опори (вербальні, вербально-зображальні та зображальні), навчальні відеофонограми та фонограми.

Ретельний відбір навчального матеріалу з урахуванням рівня мовно-мовленнєвої підготовки студентів реалізується **принципом доступності**. Згідно із цим принципом вважаємо за доцільне залучати лише мовний матеріал, що відповідає рівню мовно-мовленнєвої підготовки студентів у магістратурі мовних ВНЗ, а саме: лексичні одиниці та граматичні конструкції, використані в якості мовного матеріалу для системи вправ із розвитку вмінь японського академічного мовлення, повинні відповідати переліку необхідних для засвоєння на розвинутому рівні та бути визначеними програмою для навчання ЯМ на розвинутому рівні в мовних ВНЗ.

Принцип індивідуалізації реалізується шляхом урахування суб'єктивних індивідуально-психологічних особливостей, що значно впливають на успішність оволодіння ІМ. Згідно із цим принципом необхідно розробляти систему вправ на основі тем, що є максимально пріоритетними для студентів. Створення навчальної атмосфери з увагою до вікових та індивідуальних особливостей сприятиме активній участі студентів у навчальному процесі та водночас відповідатиме рівню їх психологічного розвитку.

Принцип системності та послідовності передбачає таку організацію навчального процесу, що забезпечуватиме поступове і водночас регулярне оволодіння студентами навчальним матеріалом. Розроблена нами система вправ для навчання японського академічного мовлення побудована згідно з принципом «від простого до більш складного». Кожне наступне заняття обов'язково передбачає повторення матеріалу попереднього заняття.

Принцип проблемності передбачає використання в навчальному процесі проблемних завдань, що активізуватимуть навчальну діяльність студентів. Цей принцип реалізується в розробленні нами системи вправ шляхом залучення завдань, виконання яких передбачає подолання певних труднощів, без чого виконання вправи не-

можливе. Студенти отримують завдання, що потребують більших зусиль для вирішення, ніж завдання середньої складності. Такі завдання активізують навчальну діяльність студентів та значно підвищують мотивацію їхнього виконання.

Принцип інтеграції реалізується шляхом впровадження в навчальний процес міждисциплінарної і змістової інтеграції, а також методичної інтеграції та інтеграції видів мовлення в навчанні японської мови для академічних цілей.

Згідно з **принципом жанрово-блокової організації навчання на основі спільної комунікативно значущої ситуації базисний інтегративний компонент (ВІС)** є макроодиницею системи організації змісту та методів навчання японського академічного мовлення. Ця одиниця передбачає мовний і мовленнєвий матеріал, процеси слухання, читання і продуктивного мовлення, засоби й методи навчання. Таким базовим компонентом конструйованої системи є *група жанрів (жанрова єдність)*, яка охоплює декілька жанрів академічних текстів, які мають змістові й формальні зв'язки в комунікативній ситуації.

Методичний **принцип комунікативної спрямованості** передбачає побудову процесу навчання ІМ як моделі процесу реальної комунікації зі збереженням усіх її найсуттєвіших рис. Згідно із цим принципом виконання розроблених нами вправ відбувається в комунікативних ситуаціях, що максимально наближені до реальних умов спілкування, зі збереженням найсуттєвіших особливостей спілкування японців.

Принцип функціональності реалізується в цілеспрямованому відборі навчального матеріалу, що забезпечує можливість його використання в різних сферах комунікативної діяльності.

Принцип взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності передбачає паралельне навчання різних видів мовленнєвої діяльності, що забезпечує комплексний розвиток іншомовних мовленнєвих вмінь.

Принцип урахування основних труднощів засвоєння ЯМ українськими студентами дає можливість спрогнозувати труднощі в навчанні ЯМ та передбачити інтерференцію з боку рідної мови.

Емпіричний принцип оптимізації навчання 20/80 за Парето базується на твердженні про те, що 20% зусиль дають 80% результату, а інші 80% зусиль реалізують лише 20% [8; 18; 22; 23]. Таким чином, висновком до такого твердження може бути припущення, що, виконавши відбір тих оптимальних ресурсів, які дають найбіль-



ший ефект, можна досягнути високих результатів у навчанні з мінімальними витратами фізичної, психічно-розумової енергії, а також часу. Згідно з таким принципом під час розроблення системи вправ для навчання японського академічного мовлення в межах вправ підготовчого етапу нами було відібрано найуживаніші в японському академічному мовленні лексичні та ієрогліфічні одиниці, а також граматичні конструкції, та поєднано в загальну систему вправ у межах кожного ВІС із відповідним алгоритмом виконання.

Основними методами навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в умовах магістратури вважаємо: метод проекту, реферування, метод дидактичної гри-змагання, коментованого диктанту, метод дискусії проблемного характеру, а також метод рольової гри.

Метод проекту та реферування взаємопов'язані в навчанні японського академічного мовлення: студенти знаходять потрібну для написання статей наукову літературу, вивчають її, виконують відповідний аналіз, реферують, збирають необхідний теоретичний матеріал для свого дослідження. З іншого боку, написання наукової статті, магістерської роботи є проектом, який потребує відповідної організації і цілеспрямованої роботи як студента, так і викладача.

У сучасних умовах навчання іноземних мов метод проектів широко використовується у світовій методиці викладання іноземних мов, оскільки його залучення дозволяє органічно інтегрувати знання студентів із різних галузей для вирішення окремо взятої практичної проблеми, стимулюючи при цьому розвиток творчих здібностей особистості студента. Застосування методу проектів у процесі навчання іноземних мов дозволяє студентам проявити самостійність у виборі джерел інформації, способу її викладу і презентації, дає можливість індивідуально працювати над темою, яка викликає найбільший інтерес у кожного учасника проекту, що, поза сумнівом, стимулює підвищення мотиваційної активності в студентів.

Використання методу проекту в процесі навчання іноземних мов забезпечує цілісність навчально-виховного процесу, сприяє індивідуалізації, інтеграції та диференціації навчання, дає можливість інтегровано здійснювати навчання, виховання і розвиток студентів [2].

У межах нашого дослідження будемо використовувати етапність процесу підготовки проектів, розроблену Л. Горобець: 1) організаційно-підготовчий етап (визначення груп, затвердження теми, обгово-

рення задуму, цілей, завдань і ресурсів); 2) планування (складання плану, формування тез); 3) технологічний (процес самостійної роботи в групах із метою пошуку інформації, яка підтверджує або спростовує гіпотезу, обговорення окремих завдань проекту, вирішення питань стосовно мовного оформлення проекту, жанру його репрезентації); 4) завершальний: а) оформлення результатів; б) етап презентації викладачеві з метою внесення корективів; в) оприлюднення кінцевих результатів проекту (в межах нашого дослідження це може мати вигляд опублікованої наукової статті, написання магістерської роботи, виступу на конференції, захисту кваліфікаційної магістерської роботи); г) підбиття підсумків, аналіз виконаних проектів [6].

Дидактична гра – метод навчання, що дає змогу формувати в студентів уміння й навички або систему уявлень і понять шляхом вправляння в процесі ігрової діяльності. Гра-змагання є різновидом дидактичної гри, застосування якої в процесі навчання студентів японського академічного мовлення спрямоване на засвоєння набутих знань про япономовний академічний дискурс і його особливості, вироблення необхідних вмінь правильного використання лексичних одиниць, граматичних конструкцій відповідно до вимог япономовного академічного дискурсу, вдосконалення психічних процесів (сприймання, уява, мислення, мовлення). Також у процесі дидактичної гри-змагання відбувається тренування на практиці набутих теоретичних знань про япономовний академічний дискурс, формується компетентність японського академічного мовлення з усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Неможливо оминати увагою той факт, що основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання є не пряма вказівка викладача чи бажання студентів чогось навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає студентів до розумової активності, якої вимагають умови і правила гри (краще сприймати об'єкти і явища навколишнього світу, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну властивість, підбирати і групувати предмети). Тому в студентів на основі ігрових інтересів міцніють і розвиваються приховані інтелектуальні здібності.

Коментований диктант – це «думання вголос» під час запису, сприйнятого на слух навчання японського академічного мовлення може проходити конспектування лекції.

Рольові ігри є одним із найважливіших методів навчання іноземних мов. Вони спо-



нукають до мислення та творчості, дають студентам змогу розвивати та практикувати нові мовні навички і мовленнєві вміння у відносно комфортній атмосфері та можуть створити необхідну для навчання мотивацію. Психологами встановлено, що в рольовій грі насамперед розвивається увага, увага й образне мислення студентів. Крім того, розвиток уваги є дуже важливим сам по собі, без нього неможлива навіть найпростіша людська діяльність [5; 10].

Групова діяльність впливає на особистість студента, і рольова гра надає широкі можливості для активізації навчального процесу. Ефективність навчання тут зумовлена в першу чергу вибухом мотивації, підвищенням інтересу до предмета, адже рольова гра являє собою відтворення її учасниками реальної практичної діяльності людей, створює умови реального спілкування. У нашому дослідженні рольова гра застосовується з метою підвищення в студентів мотивації засвоєння особливостей японського академічного мовлення, інтенсифікації процесу навчання, а також активізації резервних можливостей особистості студента-магістранта.

Метод дискусії проблемного характеру є також вагомим для нашого дослідження методом організації навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення. Дискусія, сама по собі, передбачає організований обмін думками й поглядами учасників групи з приводу певної теми, а також розвиває мислення, допомагає формулювати погляди й переконання, вміння формулювати думки та висловлювати їх, вчить оцінювати пропозиції інших людей, критично підходити до власних поглядів, зважувати їхню істинність. За визначенням, що подається в роботі Василя Ягупова, дискусія – дієвий метод обговорення питання, що вивчається. Вона передбачає колективне обговорення якоїсь спірної проблеми, під час якого пізнається істина [17]. У навчанні майбутніх філологів японського академічного мовлення метод дискусії застосовується з метою навчити студентів відстоювати правильність власних думок в академічній сфері спілкування, грамотно апелювати своїм опонентам, вміти довести значущість власної магістерської роботи під час усного захисту.

Висновки. Основними методами навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення в умовах магістратури в межах нашого дослідження є метод проекту, реферування, метод дидактичної гри-змагання, коментованого диктанту, метод дискусії проблемного характеру, а також метод рольової гри. Наведені методи

базуються на таких дидактичних принципах, як наочність, доступність; індивідуалізація; систематичність та послідовність; проблемність, а також методичних принципах: інтеграції, жанрово-блокової організації навчання на основі спільної комунікативно значущої ситуації; комунікативної спрямованості; функціональності; взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності; врахування основних труднощів засвоєння японської мови українськими студентами; емпіричному принципі оптимізації навчання 20/80 за Парето.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Блохин А.Л. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.Л. Блохин. – Ростов-на-Дону, 2005. – 154 с.
3. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. Современная версия / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – М. : Изд-во Эксмо, 2003. – С. 465.
4. Вовк О.І. Когнітивні аспекти методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах: Навчально-методичний посібник / О.І. Вовк. – Черкаси : Видавництво «САН», 2010. – 506 с.
5. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 5–16.
6. Горобец Л.Н. «Метод проекта» как педагогическая технология / Л.Н. Горобец // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/metod-proekta-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya> (дата обращения: 06.02.2017).
7. Зайверт Л. Ваше время – в Ваших руках / Л. Зайверт. – М. : Издательство «Интерэксперт», 1995 г. – 268 с.
8. Иванова Е.А. Преимущество в обучении иностранным языкам в техническом вузе в свете оценки его качества / Е.А. Иванова // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2013. – № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/preimstvost-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-tehnicheskom-vuze-v-svete-otsenki-ego-kachestva> (дата обращения: 02.02.2017).
9. Королёв В.А. О природе «принципа Парето» / В.А. Королёв [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.certicom.kiev.ua/pareto-prinzyp.html>.
10. Люшер М.А. Сигналы личности. Ролевые игры и их мотивы / М.А. Люшер. – Воронеж : Реал, 1995. – 180 с.
11. Пассов Е.И. «Адекватность упражнений» как методическая категория (к методологии определения) / Е.И. Пассов // Функциональный подход к обучению речи на иностранном языке. – Воронеж : Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1980. – С. 70–77.



12. Пассов Е.И. Основы коммуникационной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – С. 162.
13. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
14. Скалкин В.Л. Учебное пособие по английскому языку для слушателей курсов иностранных языков (1 год обучения) / В.Л. Скалкин. – М. : Просвещение, 1967. – 503 с.
15. Стеченко Т.О. Методичні принципи формування професійно орієнтованої англійської граматичної компетенції майбутніх філологів / Т.О. Стеченко // Вісник Житомирського державного педагогічного університету. – Житомир : Вид. центр ЖДПУ, 2003. – Вип. 12. – С. 121–124.
16. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе № 2103 «Иностр. яз.» – 2-е изд., дораб / С.Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 222 с.
17. Ягупов В.В. Педагогіка / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
18. Koch Richard. The 80/20 Principle: The Secret of Achieving More with Less / Richard Koch. – Nickolas Brealey Publishing: London, 1998. – 302 p.
19. Larsen – Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching. – 2nd edn Oxford : Oxford University Press, 2000. – 252 p.;
20. Mc Kay, S. L. Teaching English as an International Language. – Oxford : OxfordUniversityPress, 2002. – 381 p.
21. Palmer H. E. The principles of language study. – Yonkers-on-Hudson, New York : World Book Company, 1921. – 196 p.
22. Rubin J. What the «good language learner» can teach us / J. Rubin. – TESOL Quarterly, 1975. – P. 41–51.
23. Stern H.H. What can we learn from the good language learner? / H.H. Stern. – Canadian Modern Language Review, 1975. – P. 304–318.

УДК 378: 13.15

ЭТАПЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ПО КУРРИКУЛУМУ

Гасанова Л.К., доктор философии по педагогике, доцент
Бакинский государственный университет

Формирование личности студента, становление впоследствии из него специалиста и гражданина требует серьезного подхода в изучении стандартов куррикулума и их усвоении. Стремительный процесс глобализации оказывает свое воздействие также и на процесс подготовки учителя математики. Постоянное обновление курса математических дисциплин в средней школе требует совершенствования как содержания, так и методов преподавания математики. Все это требует внимательного рассмотрения и анализа характера подготовки учительских кадров по математике. В целом кадры эти должны по своему уровню подготовки соответствовать требованиям куррикулума.

Ключевые слова: куррикулум, учительская подготовка, компетенции и профессионализм.

Формування особистості студента, становлення згодом із нього фахівця і громадянина вимагає серйозного підходу у вивченні стандартів курікулуму і їх засвоєнні. Стрімке процес глобалізації здійснює свій вплив також і на процес підготовки вчителя математики. Постійне оновлення курсу математичних дисциплін у середній школі вимагає вдосконалення як змісту, так і методів викладання математики. Усе це вимагає уважного розгляду і аналізу характеру підготовки вчительських кадрів із математики. У цілому кадри ці повинні за своїм рівнем підготовки відповідати вимогам курікулуму.

Ключові слова: курікулум, учительська підготовка, компетенції та професіоналізм.

Hasanova L.K. PHASES OF TRAINING FOR CURRICULUM MATHEMATICS TEACHERS

Formation of the student's personality, his growing up as a professional and a citizen requires a serious approach to the study of curriculum standards and their understanding. The rapid process of globalization has an impact on the process of training of the mathematics teacher. Constant updates of the course of mathematical disciplines in secondary schools need to be improved, both in terms of the content and methods of teaching. All this requires careful consideration and analysis of the nature of teacher training in mathematics. In general, the teachers' training should correspond to the curriculum requirements.

Key words: curriculum, teacher training, competencies and professionalism.

Постановка проблемы. Вот уже несколько лет, как на основе национального Куррикулума создана общеобразовательная концепция, исходя из которой готовятся предметные куррикулумы, в том числе по математике. Все эти программы успешно применяются в средней

школе. Куррикулум, являясь образовательной программой, широко применяется в качестве новой модели обучения. В истории образования Азербайджана подобный документ впервые был изготовлен в 2006 году, утвержден и реализован на практике.



В Концепции (национальный куррикулум) общего образования Азербайджанской Республики национальной образовательной концепции говорится: «Национальный куррикулум направлен на формирование личности как основной движущей силы развития общества и обеспечение соответствующего уровня образования и навыков, необходимых для разрешения проблем и самостоятельного принятия решений, приносящая во внимание исключительное значение таланта и способностей каждой личности в современной эпохе выработки в условиях глобализации и универсализации общественно-политической, культурной и социальной жизни, увеличения роли информационных и коммуникационных технологий, и усиления конкуренции» [5].

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросы важности обучения в рамках куррикула рассмотрены многими специалистами. В частности, Л.Н. Касумова пишет, что «в соответствии с потребностями глобального мира в Азербайджане начат процесс перевода школы памяти в школу мышления, и потому очень важен перевод содержания предметных куррикулов на практический уровень» [3, с. 4].

Под сборником концептуальных документов подразумевается также образовательная программа-куррикулум. В отличие от традиционных учебных программ, в куррикулум входит содержание образования, способы и формы обучения, планирование и прочие соответствующие вопросы. Согласно реформе образования в рамках куррикула в целях совершенствования подготовки учителей для общеобразовательных школ необходимо проводить планомерную, целенаправленную работу в этом направлении. Необходимо постоянно работать над улучшением деятельности учителя, повышением уровня его базовых знаний и умений в соответствии с преподаваемыми дисциплинами.

Постановка задания. Цель статьи – рассмотреть этапы подготовки учителя математики по куррикулуму.

Изложение основного материала. Труд учителя почетен, но в то же время ответственен и труден.

В этом отношении в последние годы предметное содержание математики было значительно обогащено и усовершенствовано, в соответствии с требованиями жизни, практических реалий. С точки зрения общей стратегии подготовки школьных учителей по математике также есть острая потребность в использовании возможностей куррикула. Практика показывает, что в условиях стремительной глобализа-

ции существует необходимость в расширении возможностей информатизации, использовании техники. Соответственно, растет необходимость в росте умений и навыков учителя математики как специалиста.

В современный период, когда происходит усиленный процесс реформирования системы образования, важным представляется также организация обучения студентов на основе интерактивного подхода.

Применение интерактивных технологий на занятиях требует от учащихся продвижения в так называемое «чужое пространство», которое не принадлежит им. Студент, который не имеет представлений о новых технологиях, направляет все свое внимание на то, о чем пока не знает. Если при других формах обучения они полностью подчинялись преподавателю, то в этом процессе они становятся более активными, стремятся выразить свои идеи, решить задачи и теоремы с множественным решением и т.д. По мере освоения новых технологий они начинают выходить за пределы «контрольной зоны», расширяя ее, и чувствовать себя в новых обстоятельствах более свободно.

Применение интерактивного метода требует использования возможностей многогранной коммуникации. В это время коммуникативные связи формируются между педагогом и студентом, сам же педагог играет в учебной деятельности роль равноправного гражданина-участника.

Интерактивные уроки проводятся преподавателем-предметником. Здесь следует выделить следующие характерные черты:

- 1) обеспечивает в обучении интерес, привлекательность и восприятие;
- 2) преодолевает тягостность в обучении;
- 3) не дает повода чересчур сужать тематику предмета обсуждения;
- 4) создает условия для взаимосвязи этапов обучения друг с другом;
- 5) помогает росту эффективности и интенсивности обучения.

Проведенные исследования показали, что в основе подготовки учительских кадров лежит, прежде всего, интерес к предметной сфере. Сам же интерес проявляется в личностном росте учителя и интерактивности в преподавании этого предмета. Для того, чтобы подготовка учительских кадров была успешной, нужна любовь к профессии и к предмету обучения.

Проведенные исследования также показали, что интерес к учительской профессии на сегодняшний день не очень велик. Мнения студентов об учительской профессии можно разделить на три группы:



1) это те, кто действительно интересуется профессией школьного учителя;

2) та часть студентов, которые избрали эту профессию под давлением родителей;

3) те, кто считают профессию учителя легкой, и потому предпочли ее.

Учительская подготовка – довольно сложное занятие. Вместе с тем есть такие студенты, которые, обучаясь по специальности «учитель математики», не хотят в будущем работать в школе. Мы постарались выяснить причины и получили следующие ответы:

1) «Я раньше любил математику, хотел стать учителем математики. Однако на первом курсе понял, что это довольно сложный предмет. Я думаю, что из меня не получится учитель математики»;

2) «Я хочу стать преподавателем математики. Однако мне трудно овладеть азами этой науки. Возможно, что здесь в определенной степени виноваты те, кто нас обучает»;

3) «Я не хотел стать учителем математики. Набранных баллов при поступлении хватило для поступления на эту специальность. Однако при обучении иногда появляется такое желание, какая-то мотивация. Но есть и такие учителя, которые убивают это желание».

Как видно из ответов студентов, желание стать учителем математики формируется у студентов под влиянием различных обстоятельств. Некоторые с легкостью отворачиваются от этой профессии. Многие студенты указывают на то, что преподаватели плохо стимулируют их интерес к преподавательской профессии. Следовательно, важным вопросом, стоящим на повестке дня, является реформирование самого процесса обучения при подготовке будущих преподавательских кадров, зарождение интереса к своей специальности у обучающихся. Здесь важную роль играет методика преподавания, в которой следует учитывать возможности интерактивного подхода в преподавании дисциплин курсов. Здесь имеется также возможность применять такие распространенные методы изучения знаний, как мозговой штурм, создание проблемной ситуации и ее решение, прогнозирование, подготовка проектов, формирование понятия и т.д.

Применение подобных методов дает возможность студентам стремиться к поиску истины, творческому подходу к обучению, нахождению необходимых умозаключений. Построение преподавателем своего урока на интерактивной основе незыблемо с точки зрения необходимости формирования у студентов интереса к предмету, стремления стать учителем математики.

К примеру, метод мозговой атаки (который часто применяется при экспертной оценке) служит формированию у студента интереса к новой теме, способности представить себе положительные стороны исследуемой проблемы и ее недостатки. Так, подготовленное задание пишется на доске или же объясняется студентам в устной форме. Студенты проявляют свое отношение к поставленной проблеме. Все задание записывается без обсуждения и комментариев. После этого начинается обсуждение задания, выполненного студентами, того, какими путями и как реализовать его выполнение.

Определяются наиболее оптимальные пути решения проблемы, студенты проявляют свое отношение к высказанным идеям, анализируют мнения. В указанном процессе участвуют все студенты.

Интересное построение учителем своего урока повышает интерес студентов не только к данной теме или предмету, но и одновременно способствует формированию мотивации в стремлении стать учителем, поскольку перед ними – образ настоящего учителя, способного заинтересовать их в стремлении стать профессиональным педагогом. Что же касается метода проблемной ситуации, то здесь также имеется интерактивный подход, причем опять-таки углубляется интерес к преподаванию математики. Этим способом возможно формирование критического мышления, интереса к учительской профессии и проч. Этот метод развивает, как уже указывалось, критическое мышление, способность к анализу и обобщениям.

Использование в процессе обучения новых методов рекомендуется и в документах, относящихся к системе образования страны. Так, в Указе Президента И.Алиева «Государственная стратегия по развитию образования Азербайджанской Республики» от 24 октября 2013 года отмечается необходимость использования всего объема знаний, наработанных в истории образования с тем, чтобы поднять на новый уровень подготовку специалистов в стране. Основной идеей данного указа является превращение материального капитала в человеческий капитал, что предполагает, прежде всего, подготовку высококвалифицированных кадров преподавателей средней школы [1].

В стратегии подчеркивается, что «второе стратегическое направление предусматривает модернизацию человеческих ресурсов в области образования. Данное направление служит формированию компетентного преподавателя, применя-



ющего инновативные методы обучения, обеспечивающего эффективное усвоение содержания образования, и включает повышение профессионализма преподавателей, построение новой системы оценивания достижений обучающихся, создание инклюзивных методов обучения для выявления и развития таланта обучающихся, а также тех, кто нуждается в особой заботе» [5].

Подчеркивается, что «фактор учителя играет решающую роль в процессе обучения и развития, мониторинга успехов лица, получающего образование. Влияние учителя на формирование получающего образование как грамотного и компетентного лица во многом зависит от академических умений, преподавательского опыта и профессионального уровня учителя. Между этими качествами учителя и успехами лиц, получающих образование, существует тесная корреляция» [1].

В целом использование научных достижений во всех сферах жизни существенно отражается на уровне, образе, стиле жизни, системе ценностных предпочтений, является основой мощи государства. События последних десятилетий в Азербайджане (развал СССР, приобретение суверенитета, проблема воссоздания экономики и сельского хозяйства в условиях Карабахского конфликта и т.д.) отрицательно сказались на науке страны и продолжают сказываться до сих пор: приоритетные сферы, связанные с экономикой, социальной жизнью, исследуются в основном на прикладном уровне, для которого также нет достаточного финансирования.

Развитие науки непосредственно связано с системой образования, где также не решены многие вопросы реформирования, материальной и научно-технической базы. Уровень преподавания в средних и высших учебных заведениях, организации учебного процесса в целом еще отстают от показателей ведущих стран мира.

Практические навыки учителя, его академическая подготовка непосредственно отражается на его педагогической деятельности. Навыки сегодня в системе образования характеризуются как компетенции. Впервые это понятие было применено в США для определения способностей профессиональных бизнесменов. Исследователи отмечают, что под педагогической компетенцией педагога подразумевается совокупность его личностных и профессиональных характеристик, позволяющих успешно реализовать свою деятельность, а качество здесь определяется именно компетентностью [3, с. 17].

Компетентность в значительной степени связана с личностно-психологическими качествами будущего учителя. Здесь важная опора на профессиональные качества. Для повышения уровня компетентности преподавателя необходимо создание соответствующих условий, а также соответствующей мотивации. Преподаватель должен постоянно работать над собой, понимать значение необходимости профессионального роста, постоянного движения вперед.

В вышеуказанной государственной Стратегии отмечено пять стратегических направлений по совершенствованию профессиональной подготовки преподавателей, второе из которых было приведено выше. Здесь следует применять возможности инновативных методов [1].

В документе Министерства Образования от 16 мая 2014 года за номером 600 речь идет об этических правилах поведения учителя. В частности, подчеркивается, что учитель должен обращаться с обучаемыми и своими коллегами тактично, вежливо и внимательно. Он должен делать правильные выводы по критическим замечаниям в свой адрес, в отношении своей профессиональной деятельности. Педагог должен быть искренним, старательным, дисциплинированным, инициативным, особое внимание уделять своему внешнему виду, всегда выглядеть аккуратно [2].

Выводы. Из сказанного можно сделать выводы о том, что подготовка новых поколений учителей, в том числе в области математики, во многом зависит от уровня функционирования всей системы образования в целом, профессиональности педагогических кадров. Поскольку роль учителя в социализации подрастающего поколения является исключительной, то процесс самой подготовки учительских кадров всегда был и будет находиться под пристальным вниманием государства. Это одна из социальных проблем, решение которой может принести большой вклад в формирование и обогащение человеческого капитала. Это является также предметом исследования социальной педагогики, связи социальной педагогики с социологией [6, с. 8].

ЛИТЕРАТУРА:

1. «Национальная стратегия развития образования в Азербайджанской Республике». Указ президента Азербайджана Ильхама Алиева от 24 октября 2013 // Народная газета. – 25 октября 2013 года (на азербайджанском языке).
2. Кодекс этики учителей. Утвержден приказом № 600 Министерства образования от 16 мая 2014 года.



3. Гусейнзаде Р.Л. Компетентность и профессионализм преподавателя / Р.Л. Гусейнзаде // Азербайджанская школа. – № 3. – 2016 г. – С. 16–20.

4. Гасимова Л.Н., Мирзаева С.И. Концепция куррикула в азербайджанском образовании / Л.Н. Гасимова. – Баку : Наука и образование, 2016. – 228 с.

5. Концепция образования (Национальный куррикулум).

Утвержден постановлением 233 Кабинета Министров от 30 октября 2006 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.edu.gov.az.

6. Ализаде Х.А., Махмудова Р.М. Социальная педагогика / Х.А. Ализаде, Р.М. Махмудова. – Бакинский государственный университет, 2013. – 368 с. (на азербайджанском языке).

УДК 378.147:81'42=133.1

СТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК ОДНА З ЕФЕКТИВНИХ ФОРМ РОБОТИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

Голотюк О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри романо-германських мов
Херсонський державний університет

Стаття присвячена особливостям роботи з автентичною літературою Франції. У статті пропонується розгорнутий план складання стилістичного аналізу художнього тексту; розглядаються основні лексичні, стилістичні, граматичні засоби, необхідні для повного розкриття змісту та інтерпретації тексту, що вивчається.

Ключові слова: аналітичне читання, активне читання, урок французької мови, лексичні, граматичні, стилістичні засоби, стилістичний аналіз, художній текст, етапи роботи.

Статья посвящена особенностям работы с аутентичной литературой Франции. В статье предлагается развернутый план составления стилистического анализа художественного текста; рассматриваются основные лексические, стилистические, грамматические средства, необходимые для полного раскрытия содержания и интерпретации изучаемого текста.

Ключевые слова: аналитическое чтение, активное чтение, урок французского языка, лексические, грамматические, стилистические средства, стилистический анализ, художественный текст, этапы работы.

Golotyuk O.V. STYLISTIC ANALYSIS OF LITERARY TEXT AS ONE OF THE MOST EFFECTIVE FORMS OF WORK WITH SENIOR STUDENTS AT THE UNIVERSITY

The article is devoted to the peculiarities of working with authentic French literature. The article offers detailed plan of the stylistic composition of the analysis of the literary text; it is spoken in detail about the main lexical, stylistic, grammar means necessary for full disclosure of content and interpretation of the studied text.

Key words: analytical reading, active reading, the French lesson, lexical, grammatical, stylistic means, stylistic analysis, literary text, stages of work.

Постановка проблеми. Для набуття комунікативної компетенції в методиці викладання іноземних мов використовують різні методи та прийоми. Однією з форм роботи над змістом художнього тексту на старших курсах навчання французької мови є стилістичний аналіз, одна з найскладніших та проблематичних форм, оскільки студенти мають приділити увагу розкриттю не лише змісту уривка, але й задуму автора, пояснити вибір лексики, висвітлити стилістичні прийоми письменника, розглянути граматичну організацію тексту, висловити свою точку зору про прочитане.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Робота з автентичною літературою Франції та складання стилістичного аналізу художнього тексту на уроках французь-

кої мови мають певні особливості. Сутність стилістичного аналізу художнього тексту висвітлено в працях таких науковців, як В.Г. Гак, Ю.С. Степанов, К.А. Долінін, Ш. Балі, А. Сеше. Лексичні, стилістичні, граматичні засоби організації тексту розглядали також М. Кресо, А. Мартіне, Ж. Марузо, Е. Корді. Проте систематизованого плану складання стилістичного аналізу художнього тексту та інтерпретації тексту не існує.

Постановка завдання. Тому метою нашої статті є обґрунтування використання запропонованого плану стилістичного аналізу художнього тексту як ефективного засобу навчання студентів-старшокурсників на уроках французької мови, що полегшує роботу студентів із творами французьких письменників, мобілізує на подолання мов-



них та мовленнєвих труднощів, формує та розвиває комунікативну компетенцію.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що читання є засобом навчання всіх інших видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, монологічного та діалогічного мовлення, письма; сприяє формуванню фонетичної, граматичної та лексичної компетенції на уроках іноземної мови [3, с. 106]. Саме аналітичне читання є основним видом роботи з художнім текстом.

На старших курсах навчання французькій мові аналітичне читання необхідне для розвитку навичок та вмінь коментувати художній текст на заняттях дисциплін «Література Франції», «Спецкурс із французької літератури», «Інтерпретація художнього тексту» та «Стилістика французької мови».

На заняттях зі спецкурсу з французької літератури аналітичне читання, як один із ефективних видів читання для навчання французької мови, має за мету детальне вивчення структури тексту. Документальне читання сприяє кращому розумінню творів та їх інтерпретації. Аналітичне читання – це початок всебічного аналізу тексту, який підпорядкований загальному завданню: він підводить студента до літературного перекладу, допомагає розібратися в стилістичних прийомах автора, полегшує практичне засвоєння лексики [4, с. 123].

Робота з метою проведення стилістичного аналізу художнього тексту розпочинається з аналітичного читання та має три основні етапи: 1) активне читання; 2) коментування; 3) складання стилістичного аналізу за планом.

Етап активного читання включає не тільки читання мовчки або вголос, але й пошук у словниках лексики, необхідної для повного розуміння тексту. Етап коментування – це пошук, характеристика та пояснення лексичного, граматичного, стилістичного складу тексту, його інтерпретація. У процесі коментування визначається головна ідея фрагменту, надається оцінка прочитаного, висловлюється точка зору щодо прочитаного тексту. Завдання останнього етапу роботи – систематизувати, підсумувати та скласти стилістичний аналіз художнього тексту за планом [5, с. 78].

Приклад плану стилістичного аналізу подано в навчальному посібнику «Стилістика французької мови» [2, с. 1–16].

1. Відомості щодо автора (коротка біографія, основні етапи творчості, світогляд, головні твори, визначення місця досліджуваного уривку у творчості автора, короткий виклад тексту (la biographie en bref, les étapes fondamentales des on œuvre, le courant littéraire, le genre, les œuvres principaux, sa

conception du monde, d'où esttiré le fragment lu, le récitent quelques phrases).

2. Головні герої та їх характеристика (Les héros principaux et leur caractéristique).

3. Головна ідея тексту (l'idée maotresse du texte).

4. Визначення мовного стилю та форми висловлювання (La définition du style et de la forme de la narration).

5. Характеристика лексики уривку, що аналізується, – лексичний аналіз (La caractéristique lexicale du fragment).

6. Характеристика стилістичних засобів, що використовуються автором, – стилістичний аналіз (La caractéristique des moyens stylistiques utilisés par l'auteur).

7. Характеристика граматичних засобів – граматичний аналіз (La caractéristique des moyens grammaticaux (L'analyse grammaticale)).

8. Оцінка з точки зору пізнавальної, естетичної, виховної мети; думка щодо прочитаного тексту (L'appréciation du point de vue cognitif, esthétique, éducatif; présentation de son opinion sur le fragment lu (a mon avis, quant a moi, ce texte joue un grand rôle, je pense que..., cette œuvre m'a plu / ne m'a pas plu, ce texte nous apprend a ktre / a ne pas ktre comme ...)) .

Студенти повинні визначити мовний стиль письменника, тому нагадуємо, які базові функціональні стилі існують у літературі: ораторський (style oratoire); публіцистичний (style publiciste); офіційний (style officiel); науковий (style scientifique); епістолярний (style épistolaire); літературно-художній (style littérature-artistique); розмовний (style parlé) [2, с. 18]. Пропонуємо коротку характеристику стилів за Ю.С. Степановим [6, с. 220].

Ораторський (style oratoire). Найдавніший із стилів, оскільки він вживається в промовах тих, хто виступає перед широкою аудиторією, він визначається темою і тією аудиторією, до якої звертається оратор.

Публіцистичний (style publiciste). Цей стиль з'явився в XVI–XVII ст. Зараз використовується в пресі та друкованих видавництвах.

Офіційний (style officiel). Вживається в різного роду документах, є нейтральним, описує тільки факти, не допускає суб'єктивної оцінки, може містити архаїзми в лексичних складах.

Науковий (style scientifique). Знаходить застосування в роботах з точних та гуманітарних наук. Визначається наявністю об'єктивної інформації та містить спеціальні терміни.

Епістолярний (style épistolaire). Вживається в листах як приватного, так і ділового характеру.



Літературно-художній (*style littéraire-artistique*). Знаходить застосування в художній літературі, містить у собі всі стилі і всі форми викладу.

Розмовний (*style parlé*). Вживається в усній розмовній мові.

Перед студентами ставиться завдання визначити форми висловлювання. Нагадуємо їх за М. Ріфатером: оповідання (*narration*); опис (*description*); діалог (*dialogue*); монолог (*monologue*); внутрішній монолог (*monologue intérieur*) [7, с. 40]. На занятті обговорюємо характеристики форм висловлювання.

Оповідання (*narration*) передає основний сюжет твору, події представлені в хронологічній послідовності. Опис (*description*) характеризується детальним переліком ознак предмету, явищ, дій. Діалог (*dialogue*) виражається у формі бесіди між двома або кількома особами. Монолог (*monologue*) виражається у формі висловлювання персонажа перед аудиторією. Внутрішній монолог (*monologue intérieur*) являє собою особливу форму викладу, передачі думок автора або дійової особи. На відміну від монологу, внутрішній монолог не представляє собою незалежний вид висловлювання і не промовляється перед аудиторією, в ньому відсутні ознаки прямої мови.

Після визначення мовного стилю та форми висловлювання переходимо до характеристики лексичного складу фрагмента. Лексичний аналіз тексту передбачає визначення лексичного складу уривку, що може включати [6, с. 228–229]:

1) нейтральні слова (*Les mots neutres*). Ці слова не мають жодних додаткових відтінків. До них належать :

– слова, що позначають окремі предмети (*les mots qui désignent les objets concrets*), р. ех. : *le parapet, le quai, le relief etc.*;

– слова, що позначають конкретні дії (*les mots qui désignent les actions concrètes*), р. ех. : *acheter, meubler, payer, faire, mettre etc.*;

– слова, що позначають конкретні явища (*les mots qui montrent des phénomènes concrets*), р. ех. : *le matin, le jour, la nuit, le lac, la nature, la forêt etc.*;

д слова, що позначають конкретні якості (*les mots qui représentent des qualités concrètes*), р. ех. : *la bonté, la beauté etc.*;

– слова, що позначають точні поняття (*les mots qui désignent les termes précis*), р. ех. : *les mathématiques, la physique, le compte etc.*

Нейтральні слова наявні в будь-якому стилі. Вони служать для опису епохи, середовища, суспільно-політичного ладу, для створення об'єктивного портрета дійової і навколишнього середовища;

2) слова з додатковим семантичним відтінком, слова зі стилістичним забарвленням (*Les mots à valeur sémantique*):

– слова, що передають емоції, відчуття, переживання (*les mots qui transmettent les émotions, les sentiments, les sensations*), р. ех. : *l'amour, la tristesse, la passion, l'humiliation etc.*;

– слова, що мають пейоративний відтінок (*les mots avec une couleur péjorative*), р. ех. : *rouge-rougeaut, rapin etc.*;

– слова, що вживаються в піднесеному стилі (*les mots qui sont utilisés au style élevé*), р. ех. : *comparaote, chaste etc.*;

– слова, що належать до певного стилю мови (*les mots appartenant au style déterminé*), р. ех. : *le style parlé – mamselle, mémé, pépé, m'dame etc.*;

– слова, що виражають абстрактні поняття з оціночними елементами (*les mots qui expriment les phénomènes abstraits ou des éléments de la notion*), р. ех. : *la vivacité, l'abnégation, la volonté etc.*

Роль даної категорії слів полягає в передачі автором почуттів і думок персонажа, а також свого ставлення до дійсності.

Особливу увагу слід приділити вживанню автором синонімів, антонімів, омонімів.

Синоніми (*les synonymes*) – це слова, що позначають одне і те ж явище або дію, однак називають його по-різному, підкреслюючи в назві різні його сторони або хоча б цю річ із різних точок зору (р. ех. : *étonné – stupéfait, parmi – entre etc.*) [2, с. 59].

Антоніми (*les antonymes*) – слова різного звучання, які означають протилежні, але співвідносні одне з іншим поняття (р. ех. : *la supplice – la félicité, grande – petite, monter – descendre*) [2, с. 58].

Омоніми (*les homonymes*) – слова, що однаково звучать, але мають різні значення, які співпадають між собою у звучанні (*les homophones*) (*uncar et un quart – comme nom et car comme préposition*) та написанні (*les homographes*) (*entre – comme préposition et comme verbe ; pouvoir comme nom et comme verbe*).

Під час аналізу вживання синонімів, антонімів і омонімів важливо звернути увагу на їх роль в уривку, що полягає в прагненні автора підкреслити певні характеристики персонажів або їх протилежність.

Суттєвим моментом у лексичній характеристиці є виділення в тексті архаїзмів й історизмів.

Архаїзми (*les archaïsmes*) – це слова, що за тих чи інших причин є заміненими іншими для позначення того ж поняття, предмета, явища (р. ех. : *ungoupil – un renard, une lourde – une porte*) [7, с. 55].



Історизми (*les historismes*) – слова, що означають зниклі поняття (р. ех. : *un redingote, un chapeau tremblon, un écu, un franc*) [7, с. 56].

Архаїзми та історизми використовуються автором у характеристиці героїв і в описах, що відносяться до певної епохи.

Поряд із зникненням застарілих слів у мові відбувається процес збагачення лексики, тобто виникнення неологізмів (*les néologismes*), (р. ех.: *le mail, le fax, le téléachat, le CDetc.*).

Під час аналізу тексту також варто звернути увагу на вживання автором термінів. Терміни (*les termes*) – це слова, що дають точне визначення предмета, явища, поняття (р. ех. : *un piano, unesymphonie, lamesure, lagamme* etc.). Термін зазвичай є однозначним та вживається в певній замкнутій сфері. Їх можна зустріти в наукових і політичних статтях, в критичній літературі. Терміни дозволяють відтворити точніше дійсність, показати той чи інший процес роботи, творчості.

Схема лексичного аналізу тексту може бути представлена таким чином: нейтральні слова (*Les mots neutres*); слова з додатковим семантичним відтінком, слова зі стилістичним забарвленням (*Les mots a valeursé mantique*); синоніми (*les synonymes*); антоніми (*les antonymes*); омоніми (*les homonymes*); архаїзми (*les archaïsmes*); історизми (*les hystorismes*); неологізми (*les néologismes*); терміни (*les termes*) [1, с. 7].

Після аналізу словникового складу переходимо до стилістичного складу тексту. Звертаємо увагу на наступні виразні засоби, що найчастіше зустрічаються: епітети (*les épithites*); порівняння (*les comparaisons*); метафори (*les métaphores*); метонімії (*les métonymies*); гіперболи (*les hyperboles*).

Епітет, або образне визначення – виділяє і підкреслює особливі властивості, якості або характерну рису особи, предмета, явища; автор вживає епітети для розкриття психологічного портрета героя, рис характеру, опису зовнішності та ін. (р. ех. : *Un regard tendre, souriant, un peu fixe. Une maison blanche*). Слід врахувати різні граматичні форми епітета: прикметник (р. ех.: *une légireroseur*), дієприкметник теперішнього або минулого часу (р. ех.: *un regard absorbé*), прислівник (р. ех.: *regard erfixement*), словосполучення, іменник з прийменником (р. ех.: *la maison enbrique, la maison debrique*), підрядне речення (р. ех. : *Autour d'elle secreusait un vide que ne parvenait pas encore a complir lesv aleurs nouvelles*) [2, с. 54].

Порівняння складається із зіставлення подібності (*la ressemblance*) двох явищ, предметів, які зв'язані загальною ознакою. Порівняння вводять особливі слова: сполучники,

прислівники, прикметники, дієслова, р. ех. : *comme, pareil, ressembler* (р. ех. : *Pâle comme la mort. La conversation de Charles était plate comme un trottoir derue*) [2, с. 34].

Метафори являють собою приховане або імпліцитне порівняння. Метафорою є переносне значення слова, яке засноване на подібності (*la similitude*) (р. ех. : *La tête qui me brûle, le sommet de la gloire, le déclin de la vie, le puits de science, le pivot d'un problème, le soleil se lève, un paquet d'eau*) [2, с. 30].

Метонімія являє собою перенесення значення слова на основі суміжності (*la contiguité*). Найбільш поширеними є наступні відношення:

1) вміст замість того, що містить (р. ех. : *La ville était en vahie. Toute la chambre a élu a l'unanimité*);

2) частина замість цілого (р. ех. : *Les pavillons s'approchaient*);

3) абстрактне замість конкретного (р. ех. : *Si la jeunesse savait, si la vieillesse pouvait*);

4) одиниця замість множини (р. ех. : *Son oeil s'injectait de sang et devenait terrible*) [2, с. 42].

Гіпербола – стилістичний прийом перебільшення; підкреслює певні властивості і якості предметів, роль окремих дійових осіб, їх звичні риси (р. ех. : *l'aunnez infini. Tues vachement belle ! C'est super ! C'est monstrueux!*) [2, с. 46].

Після визначення всіх стилістичних прийомів варто перейти до аналізу граматичних явищ : 1. Вживання часів (Особлива система часів у французькій мові – *Concordance des temps*) [1, с. 19]. 2. Синтаксичні засоби виділення (*Mise en opposition, mise en relief, discours indirect libre*) [1, с. 20].

Під час граматичного аналізу тексту необхідно звернути увагу на обсяг і тип речень. У діалогічному мовленні, як правило, обсяг речень невеликий: це прості речення. В оповіданні, навпаки, зустрічається складнопідрядні, складносурядні, безсполучникові речення. Слова, що вживаються в мовленні, завжди пов'язані з формою висловлювання, речення, тому цю ознаку завжди варто враховувати. Стверджувальні речення вживаються, щоб констатувати будь-яке явище (р. ех. : *Il seporte bien aujourd'hui*), заперечні – відкинути наявність того чи іншого факту (р. ех. : *l In'est pas parti, comme nous voyons*); нерідко заперечні речення вживаються в стилістичних цілях (р. ех. : *Il n'est point malade aujourd'hui.*) Роль питального речення – привернути увагу читача до якогось явища (р. ех. : *Ощ as-tu miston chapeau ?*); стилістичний прийом – риторичне питання, яке фактично не потребує відповіді (р. ех. : *Sur quel point du continent? Quel était le correspondant du capitaine Nemo?*) [2, с. 68–69].



У нейтральному стилі вживаються часи, які позначають минуле, теперішнє, майбутнє, тоді як в цілях експресії вираження вводяться часи, які передбачають наказ (*Futur de l'indicatif*), сумнів, припущення (*Futur antérieur, Conditionnel, Subjonctif*) [1, с. 24–25].

Під час аналізу тексту варто звернути увагу на форму вираження думки: пряму мову, непрямую мову, не власне пряму мову. Пряма мова використовується в монологах і діалогах (р. ех. : «*Vous ktes du moins Andalouse ? Il me semble le reconnaotre a votre doux parler*», – dit Don José). Непряма мова широко використовується в літературі, науковому стилі і т.д. (р. ех. : *On commence a dire a l'atelier que Fantine «écrivait des lettres» et qu'elle «avait de la culture»*). Не власне пряма мова дозволяє автору точніше передати почуття, думки героя; як правило, відсутня вказівка, якій особі належать думки. Це визначається всім макроконтекстом (р. ех. : *Accablé de honte, plus encore que de désespoir, elle quitta l'atelier ; sa faute était donc maintenant connue de tous!*) [1, с. 20].

Особливу увагу звертаємо на виділення слів у реченні, стилістичне вживання інверсії (р. ех. : *Ronflel epokle, gémit levant*).

Той чи інший член речення може бути підкреслений за допомогою виділених слів – презентативів (*c'est... que ; c'est ... qui...*). (р. ех.: *C'est donc avec un sentiment d'orgueil que j'entrai dans le petit logis qu'il habitait*).

Реприза та антисипація (*la reprise et l'anticipation*) можуть бути засобами для виділення в реченні (р. ех.: *Il m'ennuie, cemonsieur, avec sesconsignes. La femme ne s'arrkta pas, elle. La poésie, je l'ai bien apprise*) [1, с. 32].

Таким чином, граматичний аналіз тексту є направленим на визначення типології речень, порядку слів в реченні, вживання часів, засобів виділення членів речення (*lamise en relief*), а також визначення та розмежування прямої, непрямой та не власне прямої мови.

У процесі коментування студенти визначають головну ідею фрагменту, на заключному етапі вони надають оцінку прочитаному з точки зору пізнавальної, естетичної, виховної мети, вчать висловлювати свою точку зору щодо прочитаного тексту за допомогою запропонованих кліше. Студенти повинні не лише брати активну участь у процесі сприйняття інформації та засвоєння знань, а й мати стосовно них власну позицію, бути спроможними застосовувати вивчене на практиці, творчо переосмислювати, співвід-

носити здобуті результати з перспективами своєї майбутньої діяльності [4, с. 148].

Висновки. Отже, використання подібного плану стилістичного аналізу художнього тексту полегшує роботу студентів з автентичною французькою літературою, організує їх на подолання мовних та мовленнєвих труднощів, сприяє формуванню комунікативної компетенції. Слід звернути увагу на те, що аналіз тексту не має зводитися до переліку, набору лексичних, стилістичних та граматичних характеристик тексту. Стилiстичний аналіз – це результат пошукової та творчої роботи, що проводиться в безпосередньому зв'язку зі змістом тексту, з ідеєю та темою, із задумкою автора. Вважаємо, що найголовніша мета навчання іноземної мови полягає у вмінні передати інформацію, висловити свої думки іноземною мовою (комунікативна компетенція), а стилістичний аналіз, як одна з форм передачі змісту прочитаного тексту, допомагає студентам це зробити.

Здійснене дослідження не претендує на остаточне розв'язання заявленої проблеми, не охоплює всіх питань, пов'язаних зі стилістичним аналізом художнього тексту. Перспективні напрями подальшої роботи вбачаються в пошуку, розробці, апробації та впровадженні в навчальний процес ефективних форм і методів навчання іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голотюк О.В. Інтерпретація тексту / О.В. Голотюк. – Херсон : Айлант, 2011. – 76 с.
2. Голотюк О.В. Стилiстика французької мови (Навчальний посiбник для студентiв-фiлологiв вищих закладiв освiти). Рекомендовано МОН / О.В. Голотюк. – Херсон : ХДУ, 2013. – 140 с.
3. Голотюк О.В. Читання як засiб навчання iнших видiв мовленнєвої дiяльностi та мовних аспектiв на уроках французької мови / О.В. Голотюк // Педагогiчні науки: зб. наук. пр. – Вип. LVI. Херсон : Вид-во ХДУ, 2010. – С. 102–107.
4. Голотюк О.В. Пiдготовка вчителiв iноземних мов в унiверситетах Францiї / О.В. Голотюк. – Херсон : Айлант, 2009. – 224 с.
5. Голотюк О.В. Аналітичне читання як ефективний засiб патріотичного виховання студентiв на уроках французької мови / О.В. Голотюк // Педагогiчні науки: зб. наук. пр. – Вип. 69. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2016. – С. 77–80.
6. Степанов Ю.С. Французская стилистика (в сравнении с русской) / Ю.С. Степанов. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 360 с.
7. Хрестоматия по французской стилистике / Сост. Э.М. Береговская. – М. : Просвещение, 1986. – 206 с.



УДК 81'243:378.835:3735

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ ЯК ОДНА З УМОВ УСПІШНОГО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Горобченко Н.В., к. пед. н.,
доцент кафедри германської філології та зарубіжної літератури
Навчально-науковий інститут іноземної філології
Житомирського державного університету імені Івана Франка

У статті висвітлено питання змісту та організації позакласної роботи в сучасному навчальному закладі в умовах створення в Україні нової мовної політики згідно з вимогами та критеріями Європейського Союзу. Проаналізовано поняття «позакласна робота» та «мовний табір». Розглянуто шляхи підвищення ефективності позакласної роботи, яка є важливим чинником підвищення рівня володіння іноземними мовами учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: *плюрилінгвальний підхід, позаурочна діяльність, позакласна робота, мовний табір, умови ефективності мовних таборів.*

В статье освещены вопросы содержания и организации внеклассной работы в современном учебном заведении в условиях внедрения в Украине новой языковой политики согласно требованиям и принципам Европейского Союза. Проанализированы понятия «внеклассная работа» и «языковой лагерь». Рассмотрены пути повышения эффективности внеклассной работы, которая является важным фактором повышения уровня владения иностранными языками учеников общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: *плюрилингвальный подход, внеурочная деятельность, внеклассная работа, языковой лагерь, условия эффективности языковых лагерей.*

Gorobchenko N.V. ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A CONDITION OF SUCCESSFUL MASTERING OF FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the questions of content and organization of extracurricular activities in modern educational establishment in the conditions of the organization in Ukraine a new language policy according to the requirements and principles of the European Union. We analyzed the concept of “class work” and “language camp” and studied the ways to improve the effectiveness of extracurricular activities, which are important factors in increasing the foreign language students’ level of knowledge in secondary schools.

Key words: *pluralistic approach, extracurricular activities, language camp, language camp conditions of efficiency.*

Постановка проблеми. Сьогодні одним із провідних завдань внутрішньої політики ЄС є вивчення мов, що згідно з підписаною Україною угодою про Асоціацію з ЄС у 2014 р. стає одним із основних інструментів приєднання до ділового, освітнього, наукового та культурного простору європейської спільноти. Недостатній рівень володіння іноземними мовами становить перешкоду для багатьох українців у переорієнтації на західні стандарти та цінності, обмежує доступ до різноманітних джерел інформації та робить неможливою участь у міжнародних конференціях, дискусіях та теледебатах. Саме тому питання оволодіння кількома іноземними мовами учнів ЗНЗ є ключовим у національній програмі вивчення іноземних мов.

Україна будує свою мовну політику згідно з вимогами та принципами Європейського союзу, які подані в Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти. Основними завданнями діяльності в галузі іноземних мов є:

– підготовка усіх європейців до потреб міжнародної мобільності та тіснішої співпраці не лише у галузі освіти, культури і науки, але також у галузі торгівлі та промисловості;

– сприяння взаємному розумінню і терпимості, повазі до особистості та культурних відмінностей шляхом ефективнішої міжнародної співпраці;

– підтримання і розвиток багатства та різноманітності європейського культурного життя шляхом глибшого взаємного пізнання раціональних та регіональних мов, що вивчаються, включаючи ті, вивчення яких поширене;

– врахування потреб мультилінгвальної і мультикультурної Європи, наполегливий розвиток здатності європейців спілкуватися один із одним понад мовні та культурні кордони, що цілком можливо, якщо докласти постійних, довготривалих зусиль та стимулювати ці зусилля шляхом підтримки і фінансування на всіх освітніх рівнях із боку конкретних органів;



– попередження небезпеки, що може бути результатом маргіналізації (верстви населення, які залишаються поза межами активного життя спільноти) тих, у кого недостатньо розвинені вміння, необхідні для спілкування в інтерактивній Європі [2, с. 3].

Реалізація зазначених завдань має спиратися на такі європейські принципи:

– багатий спадок різних мов і культур у Європі є цінним спільним джерелом для захисту та розвитку, і тому головним завданням освіти є перетворення цієї різноманітності з перешкоди у спілкуванні на джерело взаємного збагачення та розуміння;

– лише шляхом кращого оволодіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці та подолати упередження і дискримінацію;

– держави-члени Ради Європи, приймаючи або розвиваючи національну політику в галузі викладання та вивчення сучасних мов, можуть досягти більшого об'єднання на європейському рівні шляхом запровадження єдиних вимог для подальшої співпраці та координації політики [2, с. 2].

Отже, Рада Європи, проголосивши підготовку до життя у демократичному суспільстві, закликає уряди членів Ради Європи «запроваджувати методи викладання сучасних мов, які стимулюють незалежність думки, судження та дії, у зв'язку з соціальними уміннями та відповідальністю» [2, с. 4]. Крім того, основним підходом у вивченні іноземних мов стає плюрилінгвальний підхід, суть якого полягає у тому, що у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах від рівня побутового мовлення до умов спільноти у широкому сенсі і далі до мов інших народів (під час навчання у школі чи коледжі або ж безпосереднього оволодіння в Україні) він або вона не сприймають ці умови у вигляді чітко розмежованих розумових блоків, проте у них формується комунікативна компетенція, всередині якої усі мовні знання і досвід є складниками та в якій мови переплітаються і взаємодіють [2, с. 4]. Це дійсно новий підхід, який надасть змогу українцям спілкуватися з представниками інших країн, переходячи з однієї мови на іншу для розуміння проблеми, що обговорюється, визначаючи слова зі спільного інтернаціонального запасу по-новому.

Із позиції такої перспективи навчання мови докорінно змінюється. Це не просто досягнення майстерності у спілкуванні однією або двома мовами, кожна з яких розглядається ізольовано. Нова мета у вивченні

мови – розвивати лінгвістичний репертуар, у якому присутні всі мовні здібності. При цьому передбачається, звичайно, що мови, які пропонуються для вивчення в освітніх установах, повинні бути урізноманітнені, а учням варто надавати більше можливостей для розвитку їхньої плюрилінгвальної компетенції [2, с. 5].

У національній програмі вивчення та популяризації іноземних мов «Speak Global – Go Global» зазначається, що одним із ключових індикаторів реалізації стратегій 2020 року є володіння 75% випускників українських шкіл двома іноземними мовами [4]. Але при досить обмеженій кількості годин, відведених на предмет «Іноземна мова», в середній школі постає питання про необхідність використання таких методів і форм, які би значно інтенсифікували процес оволодіння іноземною мовою, тобто сприяли досягненню максимального успіху за мінімальний проміжок часу.

Варто зазначити, що у Законі України «Про освіту» йдеться про позаурочну діяльність учнів як невід'ємну частину системи освіти, яка спрямовується на розвиток здібностей і талантів учнівської молоді, задоволення її інтересів і духовних запитів. Основною формою позаурочної діяльності є організовані і цілеспрямовані заняття, які проводяться у вільний від навчального процесу час для розширення знань, формування навичок та вмінь, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей і нахилів учнів, а також їхніх інтересів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури, нормативних документів, практичного досвіду з обраної проблеми свідчить про те, що організація позакласної роботи в навчальних закладах належить до надзвичайно важливих завдань модернізації системи загальної середньої освіти. Так, питанню теорії і практики розвитку основних форм позакласної роботи на різних історичних етапах присвятили свої праці І.В. Рахманов, І.П. Амонашвілі, В.І. Шепелева, Г.І. Мокроусова, Н.Ю. Кузовлева та інші вчені. Дослідження, спрямовані на визначення форм і методів позакласної роботи з іноземної мови, подані в роботах Н.П. Абдулової, Н.В. Бабцевої, Я.В. Байбородової, О.Б. Бігич, А.В. Галіч, Т.М. Кабулової та інших науковців. Незважаючи на велику кількість робіт, присвячених організації позакласної роботи, питання ефективної організації мовних таборів в умовах переходу до нової мовної політики, реформування освіти залишається актуальним.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання



дослідження, яке полягає в обґрунтуванні умов підвищення ефективності організації мовних таборів у сучасних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Позакласна робота – це система неоднорідних за змістом, призначенням, методикою проведення та формуванням освітньо-виховних позакласних заходів, що виходять за межі обов'язкових навчальних програм [5, с. 280–286]. Позакласна робота своїми захоплюючими формами викликає певний емоційний настрій і вирішує такі завдання:

- є потужним двигуном мотивації навчання, розвиває і підтримує інтерес учнів до вивчення іноземної мови;
- значно полегшує досягнення цілей навчання (практичної, розвиваючої, освітньої, виховної), підвищує рівень практичних навичок мовленнєвої діяльності;
- значно розширює коло загальноосвітніх знань учнів, їхнє світобачення;
- сприяє розвитку творчих здібностей, естетичного смаку, уяви, пам'яті та уваги учнів;
- здійснює виховний вплив на учнів, формує самостійність, організованість, точність та акуратність у виконанні доручень тощо.

Як відомо, однією з нестандартних форм позакласної роботи є організація мовних таборів. Починаючи з 2015 р. у середніх школах України була розпочата робота щодо організації та проведення мовних літніх таборів як необхідна умова для удосконалення шкільних знань, навичок та умінь з іноземної мови, стимулювання подальшого оволодіння іноземними мовами. Зазначена ініціатива отримала підтримку Президента України, Міністерства освіти і науки України, вчителів та студентів вищих навчальних закладів.

Мовні табори покликані спонукати учнів практично застосовувати знання з мов, отримані впродовж навчального року. У цих таборах діти матимуть можливість спілкуватися іноземними мовами та застосовувати свої знання у різних формах діяльності (ігрових і концертних програмах, спортивних змаганнях, театральних виставах тощо), що дасть змогу розкрити свої таланти та отримати досвід спілкування іноземною мовою. При цьому знання дитини не будуть оцінювати так, як у школі, вона сприйматиме навчання як гру. Особливістю мовного табору є стиль навчання з акцентом на проведення практичних занять, які можна застосовувати повсякчас [5, с. 12–18].

Отже, основними принципами діяльності мовного табору є:

- принцип зв'язку навчання з життям;
- принцип комунікативної активності учнів;

– принцип зв'язку позакласної роботи з уроками іноземної мови [3, с. 35–40].

Мета організації мовних таборів – створити відповідне мовне середовище та умови для заохочення учнів до вивчення іноземних мов.

Завдання мовних таборів:

- підвищити рівень володіння іноземними мовами учнів загальноосвітніх навчальних закладів, зацікавити дітей, сприяти самостійній підготовці учнів удома, започаткувати моду на вивчення іноземних мов в Україні, привернути увагу суспільства до цієї теми;
- допомагати школярам здобувати необхідні мовні навички та непомітно долати мовний бар'єр;
- удосконалити усне мовлення дитини;
- поєднати навчання із захоплюючим відпочинком;
- створити мотивацію для подальшого вивчення англійської, німецької чи французької мов.

Щодо кадрового складу мовних таборів варто зазначити, що цей проект ґрунтується на волонтерських засадах, оскільки, на жаль, не передбачає державного фінансування. Саме тому важливим є залучення якомога більшої кількості волонтерів, котрі володіють англійською, німецькою або французькою мовами. Працювати в мовних таборах можуть учителі шкіл, викладачі вищих навчальних закладів, недавні випускники вищих навчальних закладів, носії мови, які перебувають в Україні, студенти, які володіють однією або декількома іноземними мовами.

Учасниками мовних таборів мають бути учні загальноосвітніх навчальних закладів із різним рівнем навченості і з далеко не однаковим рівнем володіння іноземною мовою. Бажано залучити до мовних таборів учнів, які мають низький та середній рівні володіння іноземною мовою та недостатню мотивацію до оволодіння нею. У свою чергу зазначимо, що фахівці Міністерства освіти і науки України та експерти міжнародних організацій пропонують систему роботи з проектом мовних таборів, що передбачає відпрацювання усіх видів мовленнєвої діяльності в цікавій ігровій формі, розрахованій на різні рівні мовленнєвої компетенції – від А1 до Б2. Тому структурування діяльності мовних таборів може здійснюватися за віком або за рівнем володіння мовою. Учні можна об'єднати у групи на розсуд волонтерів та вчителів залежно від їхнього віку, інтересів або рівня знань іноземної мови.



З урахуванням цього іншомовна діяльність школярів ведеться за різними напрямками. Така система дає дитині змогу відчувати себе комфортно у групі однолітків, які відповідають їй рівню.

Програма мовних таборів повинна передбачати диференційований підхід у роботі зі школярами. Для молодших школярів характерним є бажання вчитися, щоби більше пізнати світ. Саме у цьому віці формується наполегливість, працьовитість, відповідальність. Школярі оволодівають моральними нормами та правилами поведінки, у них формується самостійність. В основі роботи з молодшими школярами має бути гра як універсальний метод пізнання, навчання, організації відпочинку. Діти сприймають все через яскраві образи, реквізит, оформлення, що і необхідно враховувати, підбираючи відповідні завдання [5].

Молодші школярі можуть презентувати проект-спостереження, проект-оповідання, листівки, ілюстровану історію, музичні уривки з коментарями, альбом-розмальовку з написами, книжку-розкладку, казку, плакат та ін.

Для школярів середньої школи характерним є бажання пізнати, показати себе, знайти однодумців; у них проходить активний процес професійної орієнтації. Діти досить чутливі, вперше закохуються, у них починається статеве формування. Також устанавлюються певні риси характеру, зокрема порядність, доброзичливість, гідність, совість. Тому особливо важливо застосовувати індивідуальні або групові бесіди. У підлітків розвивається творчий підхід до реалізації свого бажання щодо вирішення певної проблеми [1].

Школярі середньої школи можуть підготувати колаж, анкету та презентацію результатів опитування, рекламний плакат, буклет слайд-фільм, мультимедійну презентацію, журнал, збірку рекомендацій та ін.

Школярі старшої школи прагнуть реалізувати свої знання, навички та вміння, які одержали раніше у школі, в гуртках, у секціях. У цьому віці у підлітків формуються свої самостійні погляди на суспільство, своє майбутнє, економічне та політичне життя у країні. Тому варто використовувати диспути, дискусії, ток-шоу, конкурси, консультації. Одним із універсальних видів роботи у мовних таборах є метод проектів, який передбачає активний діяльнісний підхід та практику всіх комунікативних умінь [3].

Для школярів старшої школи характерними є складні форми проектів, такі як презентація (письмовий сценарій та

усна); реферат; серія ілюстрацій з пояснювальним текстом; наповнення блогу або онлайн-журналу; сценарій свята; фоторепортаж; екскурсії, модні покази, театральні студії та ін.

Щодо змісту роботи з учнями можна обрати різні тематичні напрями:

- фестивалі та свята країн, мови яких вивчаються;
- соціальні явища: стереотипи та забобони;
- природні катастрофи та їх вплив на людство;
- здоровий спосіб життя – екологічна культура особистості;
- традиції та культурна спадщина рідного краю;
- екологія рідного краю;
- графіті: мистецтво чи хуліганство?
- молодіжні течії країн, мова яких вивчається в Україні, та ін.

Підсумовуючи викладене вище, варто зазначити що у мовному таборі учні можуть:

- отримати мотивацію для подальшого вдосконалення іноземної мови;
- підвищити рівень мовної та мовленнєвої компетенції;
- набути умінь усного мовлення;
- подолати мовний бар'єр;
- навчитися реагувати належним чином у різних соціальних ситуаціях;
- застосовувати критичне мислення у нестандартних ситуаціях;
- аналізувати інформацію з різних джерел та ін.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, під час позакласної роботи іноземна мова стає активним засобом спілкування школярів, оскільки їхня увага в таких умовах спрямована в основному на здійснення мовлення у поєднанні зі грою, уявною мовною ситуацією. Мовна діяльність стає мотивованою і важливою для кожного учня. У сучасних умовах згідно з новою мовною політикою засобом підвищення рівня володіння іноземною мовою є мовний табір. Ми визначили основні принципи, мету, завдання, кадровий склад, особливості учасників мовних таборів; запропонували змістовне наповнення та тематичні напрями, варіанти формату мовних таборів згідно з віковою категорією учнів. Охарактеризовані очікувані результати діяльності мовних таборів.

Результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективи дослідження ми бачимо у розробці конкретних планів мовних занять у таборі з усіма супровідними матеріалами і засобами із трьох іноземних мов – англійської, німецької, французької.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Добра О.Й. Роль позакласної роботи у здійсненні комунікативних цілей оволодіння англійською мовою / О.Й. Добра // Іноземні мови. – 2008. – № 2. – С. 12–13.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Київ: Ленвіт, 2003. – 373 с.
3. Калінін В.О. Організація та проведення літніх мовних таборів як одна з умов успішного оволодіння

іноземною мовою : Навчально-методичний посібник / В.О. Калінін, Л.В. Калініна, Н.В. Горобченко, В.О. Папіжук. – Житомир : Полісся, 2016. – 272 с.

4. Національна програма вивчення популяризації іноземних мов Speak Global – Go Global, травень, 2015 р., 12 с.

5. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

УДК 378.011.3-051:373.3.091.3:51

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З МАТЕМАТИКИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Жигайло О.О., к. психол. н.,
доцент кафедри математики, інформатики
та методики їх викладання у початковій школі

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто теоретичні основи використання інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи, проаналізовано психолого-педагогічну літературу з проблеми використання інноваційних технологій у процесі вивчення математики у початковій школі, описано сутнісні ознаки інноваційних педагогічних технологій та їхню роль у формуванні стійкого інтересу до математики. Висвітлено особливості організації і методики проведення позакласних занять із математики з використанням елементів інноваційних технологій (квест-технологій, фут-квест ігор, інтерактивних, проектних, інформаційно-комунікаційних технологій навчання). Наведено приклади тем математичних проектів, які можна організувати під час позакласних занять у 1–4 класах.

Ключові слова: *підготовка, майбутні учителі, інноваційні технології, початкова школа, квест-технології, фахова компетентність учителів початкової школи.*

В статье рассмотрены теоретические основы использования инновационных технологий в образовательном процессе начальной школы, проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме использования инновационных технологий в процессе изучения математики в начальной школе, описаны существенные признаки инновационных педагогических технологий и их роль в формировании устойчивого интереса к математике. Описаны особенности организации и методики проведения внеклассных занятий по математике с использованием элементов инновационных технологий (квест-технологий, фут-квест игр, интерактивных, проектных, информационно-коммуникационных технологий обучения). Приведены примеры тем математических проектов, которые можно организовать во время внеклассных занятий в 1–4 классах.

Ключевые слова: *подготовка, будущие учителя, инновационные технологии, начальная школа, квест-технологии, профессиональная компетентность учителей начальной школы.*

Zhyhaylo O.O. USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN MATHEMATICS PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article discusses the theoretical basis of innovative technologies in the educational process of elementary school, analyzed the psychological and pedagogical literature on the use of innovative technologies in the study of mathematics in primary school, described the essential features of innovative educational technologies and their role in shaping a sustainable interest in mathematics. It was found features of organization and methods of extracurricular activities in mathematics with elements of innovative technologies such as Quest Technologies, foot-quest games, interactive technologies, design technologies, information and communication technology training. Presentation the examples of topics of mathematical projects that can be arranged during extracurricular activities in classes 1-4.

Key words: *education, future teachers, innovative technology, primary school, Quest Technologies, professional competence of primary school teachers.*



Постановка проблеми. Перебудова початкової математичної освіти і реформа школи пов'язані з новими завданнями навчання, де основна школа стає головною ланкою в освіті. Нові завдання навчання приводять до зміни змісту, методів і форм навчання. Але процес перебудови методів, форм і засобів навчання йде складніше і повільніше, ніж перебудова змісту навчання. Особливо повільно, на мою думку, перебудовується позакласна робота з математики у початкових класах як одна з форм організації навчання молодших школярів.

Незважаючи на постійне вдосконалення форм і методів, в організації позакласної роботи з математики у початковій школі є істотні прогалини.

Це можна пояснити такими причинами, як зайва стандартизація та алгоритмізація методів вирішення завдань; недостатнє включення учнів у творчий процес; недосконалість роботи вчителя з формування вміння учнів аналізувати завдання, висувати гіпотези з планування рішення, раціонально визначаючи кроки; відсутність інтересу учнів до вивчення предметів; недостатня мотивація школярів до навчання; відсутність регулярності та систематичності у проведенні позакласних заходів та занять [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перехід від предметно-орієнтованої на діяльнісно-практичну парадигму зумовив дослідження та розробку моделей формування прикладних систем оволодіння вчителями професійними вміннями (І. Бех, В. Бондар, О. Глузман, А. Коржуев, В. Попков, Л. Петухова, Л. Хомич, Л. Хоружа), зокрема інтерактивними (Н. Баліцька, О. Пометун, Л. Пироженко, Н. Побірченко, І. Дичківська, О. Шапран [1; 2; 3; 8; 9; 11]).

Проблема використання інноваційних технологій у позакласній роботі з математики висвітлена в роботах таких науковців, як В. Безпалько, В. Ковальчук, Л. Коваль, О. Комар, С. Ілляш, О. Пехота, О. Пометун, Л. Пироженко та ін.

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатня розробленість та об'єктивна необхідність використання інноваційних технологій у позакласній роботі з математики і спричинили вибір теми статті.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні особливостей підготовки вчителів початкових класів до використання інноваційних технологій у позакласній роботі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зв'язку зі змінами, які відбулися в педагогічній системі початкової освіти,

значно зросла роль позакласної роботи, яка сприяє інтенсифікації процесу формування предметних математичних компетентностей учнів початкової школи. Правильно організована позакласна робота стимулює учнів до засвоєння програмових математичних знань, мотивує до вивчення додаткового матеріалу, дає можливість реалізувати свої здібності в більш сприятливій, психологічно позитивній атмосфері.

Різні форми позакласних занять позитивно впливають на розвиток творчих здібностей дітей, сприяють формуванню вміння обчислювати приклади та розв'язувати задачі, креслити геометричні фігури, визначати периметр, площу, об'єм тощо, вибираючи при цьому раціональні прийоми роботи. Вони дають змогу прищепити учням практичні навички та вміння, які допоможуть їм успішніше адаптуватись до життя у соціальному середовищі [4].

Позакласні заняття є невід'ємною частиною всієї навчально-виховної роботи. Опитування вчителів-практиків свідчать, що така робота носить епізодичний характер, а деякі з них недостатньо усвідомлюють значення позакласних заходів із математики. На жаль, у школах практично відсутні будь-які методичні рекомендації, вказівки щодо її організації. Тому ми хочемо показати позитивні сторони такої роботи.

На відміну від уроків, позакласна робота організовується у вигляді ігор, розваг, змагань. Але вона має свої особливості: якщо урок проводиться за програмою, то позакласні заняття не регламентуються нею, що дає змогу вчителю підбирати завдання, які відповідають рівню знань та умінь учнів, здійснювати індивідуальний підхід, проводити їх у цікавій формі, спрямовувати на розширення, поглиблення знань із тієї чи іншої проблеми.

Позакласна робота організовується з учнями, які створюють групи на добровільній основі. Такі групи можуть об'єднувати школярів одного або декількох паралельних класів.

Враховуючи психофізичні особливості школярів, рівень їх загального розвитку, вчитель організовує заняття так, щоб матеріал був доступним для розв'язання, не викликав у них негативних емоційних переживань, подавався з використанням прийомів, які не застосовувались на уроці (у формі ігор, розваг, змагань, головоломок, кросвордів, вікторин тощо), сприяв розвитку самостійності, ініціативності, активності учасників [8].

На відміну від уроків тривалість таких занять не є строго регламентованою і може бути від кількох хвилин до 45.



Позитивне налаштування на таку діяльність залежить від правильно побудованого першого заняття. Викликаючи у школярів цікавість до окремих видів роботи, вчитель може стимулювати розвиток інтересу до всієї математики в цілому. Тому для організації позитивної установки на занятті потрібно відповідним чином підготувати кабінет. Бажано для цього виділити окреме приміщення, яке відповідно обладнати. Якщо цього не вдасться зробити, можна використати і класну кімнату, належно підготувавши для неї наочність.

Важливе значення має вступне слово вчителя. Воно не повинно бути тривалим, містити у собі незнайомі математичні терміни, слова, бути занадто емоційно забарвленим. Бажано у вступному слові показати перспективи, над якими будуть працювати школярі, назвати декілька інструментів, які вони будуть використовувати, заплановані досліді, екскурсії тощо.

Формування інтересу до математики – складний і тривалий процес, результати якого залежать від педагогічної майстерності вчителя. Успіх також зумовлюється матеріалом, який виноситься на ці заняття, його доступністю, зв'язком із тим, який вивчався на уроках, а також методами роботи і способами організації діяльності школярів. Робота з формування в учнів позитивного ставлення до уроків і позаурочних занять із математики повинна проводитись систематично [2].

Інтерактивне навчання передбачає використання спеціальних методів і прийомів. Наприклад, на уроках математики в початковій школі доречним буде застосування таких інтерактивних методів, як «Ажурна пилка», «Акваріум», «Мозкова атака», «Незакінчене речення», «Мікрофон», «Коло ідей», «Карусель» та ін. Детальніше з технологією інтерактивного навчання можна познайомитися у навчальному посібнику «Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід» (автори О.І. Пометун та Л.В. Пироженко).

Використання навчально-ігрових технологій у позакласній роботі відіграє важливу роль у засвоєнні програмового матеріалу учнями, а також у формуванні логічного, креативного мислення, вміння аналізувати, порівнювати, конкретизувати. Поняття «ігрові педагогічні технології» містить досить велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. На відміну від ігор загалом, педагогічна гра має істотну ознаку – чітко поставлену мету навчання і відповідні їй педагогічні результати, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді

та характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. Ігрова форма занять створюється на уроках за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, що є засобом спонукання, стимулювання до навчальної діяльності.

Реалізація ігрових прийомів і ситуацій у визначеній формі занять відбувається за такими основними напрямками:

- дидактична мета ставиться перед учнями у формі ігрового завдання;
- навчальна діяльність підкоряється правилам гри;
- навчальний матеріал використовується як її засіб;
- у навчальну діяльність вводиться елемент змагання, що переводить дидактичне завдання в ігрове;
- успішне виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом [11].

Зокрема, ефективною на позакласних заняттях є гра «станціями» (квест). Це інтерактивний жанр, де учасникам пропонується рухатися від «станції» до «станції» і, зупиняючись, отримувати чи демонструвати свої знання, набувати чи демонструвати певні навички. Для проведення превентивної та профілактичної роботи можна влаштувати «станції», які за темою відповідають різним аспектам соціальних проблем та негативних явищ в освітньому середовищі.

Фут-квест – це гра, яка містить у собі послідовність пунктів (чекпоінтів або чеків), що знаходяться десь у місті/селищі і в яких гравцям треба побувати під час гри. Кожен чек хитро зашифрований, і отримати орієнтир на наступний можна тільки з попереднього. Команди формуються або самими учасниками, або агентом, який знаходиться на старті. Склад команди повинен містити не менше трьох осіб, максимальна кількість учасників визначається організаторами гри.

Команда обирає собі назву, кожен учасник реєструється, команда отримує перше завдання – і гра почалася. Із собою треба мати необхідні атрибути гри – ліхтарик (залежно від періоду доби), компас, мобільний телефон, карту міста/селища і найголовніше – гарний настрій.

Тематика фут-квестів може бути різноманітною. Головне – вдало підібрати завдання, заздалегідь продумати та перевірити на безпечність маршрут, розташування чекпоінтів (обрані станції можуть, наприклад, символічно відображати тематику фут-квесту тощо).

Також варто використовувати у позакласній роботі інтелектуально-пізнавальні



форми. Найчастіше це варіанти інтелектуально-пізнавальних телевізійних програм. Стандартний підхід – використання сценаріїв інтелектуально-пізнавальних телевізійних програм: «Що? Де? Коли?», «Слабка ланка», «Брейн-ринг», «Найрозумніший» тощо. Незмінним залишається зміст, основа якого – «запитання – відповіді», та винахідницький підхід до підбору форм постановки запитань:

- саме запитання може містити в собі часткову інформацію;
- воно може бути поставлене у формі малюнка, пантоміми;
- до запитання можна додати варіанти відповідей тощо.
- орієнтація на інтереси учнів, використання сучасних технічних засобів.

Важливим є пошук форми проведення, яка надасть можливість глядачам приймати не пасивну, а активну участь у програмі разом з учасниками команд.

Організуючи навчальний процес у початковій школі, слід звертати увагу на індивідуальні риси особистості, пов'язані з типом вищої нервової діяльності і зумовлені швидкістю протікання психічних процесів (активна й інертна динаміка).

Основою організації навчально-виховного процесу в початковій школі є шанобливі, турботливі та зорієнтовані на співпрацю стосунки між учителем та учнями і між самими школярами.

Інформаційно-комунікаційні технології навчання (ІКТН) – це сукупність методів і технічних засобів застосування інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів зв'язку для забезпечення ефективного процесу навчання [5].

Методика застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання як наука досліджує навчально-виховний процес із метою встановлення фактів, визначення зв'язків і закономірностей, прогнозування наслідків використання ІКТ в освіті, що дасть змогу покращити ефективність навчально-виховного процесу.

Сьогодні метод проектів вважають одним із найперспективніших методів навчання, адже він створює умови для творчої самореалізації тих, хто навчається; підвищує мотивацію до навчання; сприяє розвитку інтелектуальних здібностей; дає змогу залучити кожного студента до активного пізнавального процесу; формувати навички пошуково-дослідницької діяльності; виявляти свої здібності у груповій співпраці, набуваючи комунікативних умінь; грамотно працювати з інформацією.

Метод проектів – це освітня технологія, спрямована на здобуття учнями знань у тіс-

ному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь та навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку.

Проектна технологія передбачає системне і послідовне моделювання вирішення проблемних ситуацій, які потребують від учасників навчального процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розробку оптимальних шляхів створення проектів, їх неодмінний захист і аналіз результатів.

Метод проектів орієнтований на самостійну діяльність учнів (індивідуальну, парну, групову) у відведений для неї час (від декількох хвилин уроку до декількох тижнів, а іноді й місяців). Це завдання особисто орієнтованої педагогіки.

Проектна технологія передбачає наявність проблеми, що вимагає інтегрованих знань і дослідницького пошуку її вирішення. Результати запланованої діяльності повинні мати практичну, теоретичну, пізнавальну значимість. Основним складником методу є самостійність учня. Дуже важливою також є структуризація змістовної частини проекту із зазначенням поетапних результатів. Використання дослідницьких підходів у проекті є свого роду наріжним каменем технології.

Необхідним складником методики здійснення проектної діяльності є складання загальної моделі, що розглядається як умовний образ, схема кінцевого результату проекту.

Як приклад можна навести модель підготовки учнів до проектної діяльності та безпосередню її реалізацію в контексті структурних етапів, базових форм та управління.

Залучення учнів до проектної діяльності спрямоване насамперед на:

- досягнення конкретних цілей (розвиток аналітичного, критичного, творчого й проектного мислення, стимулювання мотивації до оволодіння знаннями, включення учнів у режим самостійної роботи, опрацювання різних джерел інформації з метою оволодіння новими знаннями, формування умінь використовувати знання для вирішення нових пізнавально-практичних завдань або життєвих ситуацій тощо);
- розвиток життєвих компетенцій (спільне прийняття рішень, толерантне регулювання конфліктних ситуацій тощо);
- формування дослідницьких умінь (виявлення та формулювання проблеми, висунення гіпотези, збір необхідної інформації, здійснення різних видів дослідницької роботи, аналіз та узагальнення отриманих результатів тощо).



Варто також наголосити на тому, що здійснення проектної діяльності може бути реалізоване з використанням різних підходів. Першим із них передбачено виконання завдань навчального проекту та здійснення презентації кінцевого інтелектуального (матеріального) продукту безпосередньо на уроці або під час проведення серії уроків із певної теми. Іншим варіантом передбачено проведення проектної діяльності в позаурочний час та презентацію кінцевих результатів безпосередньо на уроці.

Проектно-дослідницька технологія дає змогу вирішувати низку важливих виховних завдань – обирати теми проектів; визначати свою позицію; виробляти самостійний погляд у розв'язанні проблеми; розуміти роль і значення групової роботи.

У роботі над проектом виявляється максимальна самостійність учнів у формуванні мети і завдань, пошуку необхідної інформації, навичок дослідницької діяльності, розвивається творчість [7].

Реалізація методу проектів на практиці змінює роль учителя під час навчального процесу. Із носія готових знань він перетворюється на організатора пізнавальної діяльності учнів. Змінюється і психологічний клімат у колективі, оскільки вчителю необхідно переорієнтувати свою навчально-виховну роботу і роботу учнів на різноманітні види самостійної діяльності, на пріоритет діяльності дослідницького, пошукового, творчого характеру.

Наведемо приклади тем проектів із математики для учнів 1–4 класів.

Теми проектів для 1 класу з математики:

Математичні розфарбовування для 1 класу.

Мое улюблене число.

Мої чудові друзі – цифри.

Як добре вміти рахувати!

Теми проектів для учнів 2 класу з математики:

Завдання в малюнках.

Завдання-казки.

Країна доброї математики.

Натуральні числа в житті людини.

Теми проектів для учнів 3 класу з математики:

Арифметика – наука про число.

Веселі завдання «Лісова математика».

Математичний калейдоскоп.

Математичні казки.

Теми проектів для учнів 4 класу з математики:

Веселі задачки для юних рибалок.

Завдання для уважних і кмітливих.

Математика на кухні.

Старовинні грошові одиниці.

Наведені теми творчих проектів з математики беруться за основу, доповнюються та змінюються на власний розсуд.

Запропоновані теми творчих робіт з математики передбачають практичне використання, тобто мають практичний результат у виконанні.

Темами математичних проектів передбачається створення учнями простих математичних довідників, словників, збірників математичних завдань, навчальних посібників, дидактичних матеріалів та тестів із математики, електронних посібників, сайтів, презентацій, програм, математичних конкурсів, ігор і казок. Наприклад, задачник з математики «Цікаві факти з життя тварин», «Ще раз про відсотки», «Герої улюблених казок у світі математики», «Жива математика», «Симетрія навколо нас», «Морські мешканці».

Позакласна виховна робота має величезні можливості для залучення дітей до формування особистості, більші, ніж звичайні шкільні заняття. Величезна різноманітність позаурочних виховних методик і прийомів дозволяє робити це всебічно.

Висновки з проведеного дослідження. Позакласна діяльність сприяє розвитку незалежного мислення, розробці прийомів співтворчості та інтелектуальної напруги, передбачає експериментування дітей, ігри, гнучке й гармонійне поєднання індивідуальної, групової та колективної діяльності, самостійної та педагогічно скерованої. Педагогічний процес у позакласній діяльності сприяє формуванню у дітей почуття власної винятковості під час пошуків творчих ідей. Діяльність педагога в цьому процесі має бути органічно пов'язана з діяльністю дітей, їх, настроєм і внутрішнім станом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баліцька Н.Г. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів: [монографія] / Н. Баліцька, О. Біда, Г. Волошина та ін. [за заг. ред. Н.С.Побірченко]. – К. : Наук, світ, 2003. – 138с.
2. Ілляш С.Д. Педагогічні умови формування пізнавального інтересу до навчання в учнів початкових класів / С.Д. Ілляш // Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал. – № 6 (89) червень 2012. – С. 81–84.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. / І. Дичківська – К. : Академ. видав, 2006. – 352 с.
4. Жигайло О.О. Психолого-педагогічні аспекти формування креативного мислення дітей молодшого шкільного віку / О. Жигайло // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Вип. 12. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – С. 393–401.



5. Кравченко Л.І. Персональний комп'ютер на уроці математики. / Л. Кравченко // Математика в школах України. – 2004. – № 2(50). – С. 8–11.
6. Коваль Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання навчальних технологій у процесі викладання математики / Л. Коваль // Початкова школа – 2004. – №11. – С. 50–53.
7. Підготовка майбутнього майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / За ред. І.А. Зяюна, О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 240 с.
8. Побірченко Н.А. Психологічні основи навчання математики / Н. Побірченко – К.: Радянська школа, 1985. – 86 с.
9. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Г. Коберник, Н. Побірченко / Сільська школа України. – 2004. – №16–17 (88–89). – 128 с.
10. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О. Савченко – К., 1997. – 98 с.
11. Шапран О.І. Основні тенденції розвитку інноваційних освітніх процесів у практиці сучасної вищої школи / О. Шапран // Наукові записки. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – Випуск LVIII (58). – С. 186–197.
12. Шевчук І.В. Використання інтерактивних технологій на уроках математики в початкових класах / І. Шевчук, Л. Котельнікова // Початкова школа. – 2005. – №8 – С. 33–36.

УДК 372.46(07)

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Залізник А.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті предметом розгляду є моделювання як педагогічна технологія розвитку мовлення дошкільників. Здійснено аналіз наукових джерел, що містять відомості щодо моделювання як педагогічної технології. Висвітлено сутність понять «модель» «моделювання», «педагогічна технологія». Виокремлено переваги моделювання. Подано структурні компоненти моделювання. Охарактеризовано види моделей. Розкрито важливість використання моделювання у роботі з дошкільниками.

Ключові слова: мова, розвиток мовлення, мовленнєвий розвиток дошкільника, педагог, моделювання, модель, діти дошкільного віку.

В статье предметом рассмотрения является моделирование как педагогическая технология развития речи дошкольников. Осуществлен анализ научных источников, содержащих сведения о моделировании как педагогической технологии. Определена сущность понятий «модель» «моделирование», «педагогическая технология». Раскрыты преимущества моделирования. Определены составляющие элементы моделирования. Охарактеризованы виды моделей. Раскрыта важность использования моделирования в работе с дошкольниками.

Ключевые слова: язык, развитие речи, речевое развитие дошкольника, педагог, моделирование, модель, дети дошкольного возраста.

Zaliznyak A.M. MODELING AS PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF PRESCHOOLS SPEECH DEVELOPMENT

The subject of the article is modeling as pedagogical technology of preschools speech development. Scientific sources are analyzed, that contain information concerning modeling as pedagogical technology. The essence of such notions as “model”, “modeling” and “pedagogical technology”. The advantages of a modeling are investigated. Structural components of a modeling are characterized. Types of models are characterized. Importance of using modeling as pedagogical technology in work with preschools is opened.

Key words: speech, language development, speech development of preschool, teacher, modeling, model, preschools.

Постановка проблеми. Ідеї модернізації дошкільної освіти спрямовані на створення сприятливих умов для розвитку кожної дитини. Оволодіння рідною мовою є одним із найважливіших надбань дитини в дошкільному віці – найбільш чутливому до засвоєння мови, що є джерелом різнобічних знань, засобом мислення,

мовлення, духовного збагачення дошкільника.

Саме в мові розкривається процес і результати мислення, а оформлена в мові думка краще усвідомлюється, стає точнішою. Через слово дитина пізнає довкілля, природу, побут, суспільні явища. Виховання різнобічно розвинутої особистості не-



можливе без удосконалення мовлення як важливого інструменту пізнання дійсності і засобу спілкування.

Тому з огляду на це важливе місце в розвитку мовлення дітей дошкільного віку посідає моделювання як педагогічна технологія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підвищення ефективності процесу розвитку мовлення дітей дошкільного віку висвітлено у працях відомих педагогів та психологів – А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Виготського, Н. Гавриш, С. Гончаренко, Д. Ельконіна, О. Люблінської, Ф. Сохіної, Л. Федоренко та інших.

Роль навчання у засвоєнні дитиною рідної мови підкреслили велети педагогічної думки – К. Ушинський, С. Русова, Є. Тихеева, О. Усова, Л. Пенъєвська та інші.

Сучасні підходи до навчання мови і розвитку мовлення розкрили М. Вашуленко, Є. Соботович, О. Шахнарович та інші.

Ефективність використання методу моделювання під час вивчення педагогічних явищ обґрунтовано в дослідженнях С. Архангельського, В. Загвязинського, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна та інших.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у розкритті сутності поняття «моделювання як педагогічна технологія» у розвитку мовлення дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оволодіння рідною мовою – важливе надбання дошкільників, яке розглядається в сучасній дошкільній освіті як загальна основа виховання та навчання дітей. Мовлення – це особлива форма діяльності дитини, особливий результат її зусиль в освоєнні життєвого простору. Наслідуючи способи мовленнєвого спілкування того середовища, яке її оточує, дитина сприймає та переймає їх як єдино правильні та незмінні. Варіативність виникає на виході дитини з родинного оточення в інше середовище, коли з'являється потреба у спілкуванні з іншими дітьми, дорослими, що й стає початком набуття життєвого досвіду.

Сучасна дослідниця Н. Гавриш зазначила, що розвиток мовлення – це «цілеспрямоване формування в дітей певних мовленнєвих навичок та умінь (правильної звуковимови, доречного добору або поєднання слів інших мовних і позамовних засобів, використання слів у певній граматичній формі тощо), які забезпечують функціонування процесу мовлення відповідно до мовних форм [1, с. 12].

Зауважимо, що розвиток мовлення – складний психічний процес, що не зводиться

до простого відтворення дитиною почутого мовлення. Він зумовлений розвитком діяльності спілкування з дорослими та однолітками. Отже, мовлення – це своєрідна форма пізнання людиною предметів, явищ дійсності та засіб спілкування людей між собою. Розвиток мовлення в дитини – це процес оволодіння рідною мовою, умінням користуватися нею як засобом пізнання навколишнього світу, засвоєння досвіду, набутого людством.

У коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні зазначено, що мовленнєвий розвиток дошкільника визначається мірою сформованості його знань, умінь та навичок, пізнавальних і соціальних мотивів, потреб та інтересів, а також інших психічних новоутворень, які становлять базис його особистісної культури. Високий рівень мовленнєвих досягнень дає йому можливість реалізувати як соціальну, так і інтелектуальну активність у колі однолітків та дорослих людей. Спрямованість на комунікацію, прагнення зрозуміти інших і бути зрозумілим змушують дошкільника будувати і перебудовувати мовленнєві висловлювання в таких повних формах, які забезпечують взаєморозуміння. Щоб розвивати мовлення дитини, замало просто пропонувати їй різноманітний мовний матеріал, необхідно ставити перед нею нові завдання, які потребують нових засобів реалізації цілей комунікації [2].

На різних етапах розвитку лінгводидактичної науки питання навчання дошкільників рідного мовлення перебували в центрі уваги багатьох дослідників, таких як А. Богуш, О. Білан, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Водолага, Л. Виготський, Н. Гавриш, Т. Донченко, В. Захарченко, С. Караман, О. Лурія, Т. Ладиженська, Н. Луцан, А. Маркова, В. Мельничайко, К. Менг, О. Монке, Л. Паламар, І. Попова, Т. Постоян, С. Рубінштейн, Н. Семенова, О. Ушакова, Є. Фльоріна, Н. Харченко та інші. Це зумовлено тим, що рівень мовленнєвого розвитку дошкільників значною мірою визначає і загальний рівень їхнього розвитку, завдяки якому відбувається соціалізація дітей. Своєчасний і якісний розвиток мовлення – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку дошкільників.

Відомий психолог С. Рубінштейн підкреслював, що розвиток мовлення має особливе значення для всебічного розвитку і виховання дітей. Вдосконалення вміння користуватися мовою як засобом спілкування С. Рубінштейн виокремлює як основне в мовному розвитку дитини. Вміння брати участь у бесіді, розповідати буде значною мірою зумовлювати успіхи дитини у навчанні.



Є. Фльоріна наголошувала на тому, що мовлення дітей залежить від мовлення педагога. Вона підкреслювала, що «розмовна форма переважає і в житті, і роботі дитячого садка, саме в ній найбільше відбивається позитивний і негативний підхід до роботи з живим словом і віддзеркалюється вся педагогічна робота взагалі» [11, с. 353].

Г. Леушина підкреслювала, що «дитяче мовлення перебудовується залежно від матеріалу: рівень мовлення підвищується, якщо пропонується переказ, літературні форми розповіді слугують зразком, який спонукає дитину до творчого наслідування і збагачує її мовлення».

Вітчизняні науковці Л. Бурков, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак вбачають користь використання педагогічної технології в тому, що педагоги можуть конструювати навчально-виховний процес на принципах системності, прогнозувати його розвиток, орієнтувати на досягнення кінцевого результату.

Педагогічна технологія дає повну уяву про весь навчально-виховний процес, що спрямовується на цілком визначений результат і містить обов'язковий опис початкового та кінцевого станів, складу його учасників, мети і завдань, принципів реалізації й управління, змісту, методів і форм організації, ходу процесу. Вихідним моментом педагогічних технологій є попереднє проектування окремих елементів, етапів із метою їх упорядкування і прогнозування.

Педагогічна технологія у нашому розумінні – це процес поступового навчання.

Моделювання як педагогічна технологія є ефективним засобом вирішення проблеми розвитку інтелекту і мовлення дитини, який доцільно використовувати у роботі з дітьми на заняттях. Ця технологія являє собою сукупність дій у системі «педагоги – діти – батьки». Основною перевагою моделювання є цілісність, синтетичність, різнобічність інформації.

Варто зазначити, що питання моделювання є предметом наукових досліджень багатьох науковців. Доступність методу моделювання дітям дошкільного віку розкрито такими психологами, як О. Запорожець, Л. Венгер, М. Подьяков та Д. Ельконін.

У педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка читаємо: «моделювання – дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови і вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови заново конструйованих об'єктів; одна з основних категорій теорії пізнання ...» [5, с. 323].

«Моделювання – це теоретичне чи практичне дослідження об'єкта, в якому безпосередньо вивчають не власне об'єкт пізнання, а допоміжну штучну або природну систему, яка перебуває в певному об'єктивному відношенні з об'єктом пізнання, здатна його замінити в певному аспекті та яка в процесі його дослідження урешті-решт дає інформацію саме про модельований об'єкт» [8, с. 143].

Підкреслимо, що поняття моделювання має декілька значень:

- метод пізнання об'єктів через їх моделі, процес побудови цих моделей, форма пізнавальної діяльності (мислення та уява),
- моделювання операцій мислення (Н. Менчинська, А. Родіонов та інші),
- формування якостей характеру особистості (Л. Кондрашова, Т. Яценко та інші).

Оскільки метод моделювання тісно пов'язаний зі створенням певних моделей, а процес дослідження за допомогою цього методу базується на здібностях людини до абстрагування, то можна вважати цілком справедливим твердження, що процес моделювання є різновидом абстрактно-логічного пізнання. Моделювання як форма відтворення дійсності – це невід'ємний елемент будь-якої цілеспрямованої діяльності, один з основних методів пізнання, способів існування знань. Моделювання завжди передбачає наявність таких компонентів, як об'єкт пізнання (оригінал), дослідник (суб'єкт), модель. Як бачимо, моделювання – це метод дослідження об'єктів на їх моделях. Робота з моделлю дає змогу отримати більше знань. Основне призначення моделей – полегшити дитині відтворити почуте, побачене, придумане.

Вчені зауважують, що модель завжди співвідноситься з об'єктом і постійно видозмінюється. Модель може бути створена шляхом усунення з об'єкта несуттєвих властивостей і додавання тих, які відсутні у предметі.

До поняття «модель» у науково-педагогічній літературі існують різні підходи. Так, у словнику іншомовних слів подано таке визначення: «модель – зразок, примірник чого-небудь; тип, марка, зразок конструкції; схема для пояснення якогось явища або процесу» [9, с. 443].

Уточнюючи загальноприйняте визначення моделі, Є. Смирнова підкреслює, що модель – це «описовий аналог діяльності, який у формалізованих конструкціях відображає її найважливіші характеристики» [4, с. 17].

У посібнику «Основи педагогічних досліджень» зазначено, що «модель – це штучна система, яка відображає з певною точністю властивості об'єкта, що досліджується»



[7, с. 64]. Автори вищезгаданого посібника відмічають, що побудова моделі, як правило, спрощує оригінал, узагальнює його. Це сприяє упорядкуванню і систематизації інформації про нього.

Зазначимо, що кожна модель має фіксувати найголовніші риси об'єкта вивчення. Залежно від засобів побудови розрізняють матеріальні та ідеальні моделі. До матеріальних належать моделі, що втілені у метали, склі тощо. За їхньою допомогою вивчається структура, характер, сутність об'єкта. До ідеальних належать наочно-образні, вербальні, знакові (символічні) та математичні (перфокарти, програми формули, графіки) моделі [6, с. 64]. Модель завжди є аналогією і проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі. Головне призначення моделі – замінити у процесі інформації сам об'єкт.

У доробку В. Штофа поняття «модель» визначається як «уявна або матеріально реалізована система, яка у процесі відображення або відтворення об'єкта дослідження може замінити його таким чином, що її вивчення розкриває нам нову інформацію про цей об'єкт» [12, с. 52]. Він зазначає, що педагогічна доцільність моделі виявляється в тому, що за її допомогою можна виокремити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявити, вивчити і науково обґрунтувати умови можливого зближення між вірогідними, очікуваними і бажаними змінами об'єкта, який вивчають.

У педагогічних джерелах знаходимо різні уявлення про моделі:

- модель як зразок досвіду, в якому переосмислюється педагогічна діяльність і досвід навчання;

- модель як систематизована форма інноваційного експерименту;

- модель як організаційна система, що розвиває культурні норми тощо [10].

Моделі виконують певні функції – ілюстративні, пояснювальні, передбачувальні, трансляційні [3, с. 54].

Зазначимо, що діти рано оволодівають вмінням замінювати певний об'єкт у грі. І це дає нам можливість перенести ці вміння у навчання і застосувати моделі у навчанні дітей рідного мовлення. Найважливіша вимога до будь-якої моделі – це її подібність із предметом, що моделюється.

Психологічні дослідження О. Запорожця, О. Леонтєва, М. Подд'якова, Л. Венгера дають змогу стверджувати, що ще в дошкільному віці формується загальна пізнавальна здатність дитини – здібність до

опосередкування, одним із видів якого є здібність до наочного моделювання.

У навчанні дітей дошкільного віку доцільно використовувати різні види моделей, такі як

- предметні моделі, в яких зберігаються конструктивні особливості, пропорції, взаємозв'язок частин, об'єктів картинки;

- предметно-схематичні моделі, в яких вагомі ознаки і зв'язки виражені за допомогою предметів-замінників, графічних знаків – план кімнати, схема описової розповіді, схема послідовності подій у художньому творі, піктограми.

Моделювання доцільно використовувати під час переказу, складання розповідей за картиною, серією картин, описової розповіді, творчої розповіді. Використання схем-моделей допоможе дітям дошкільного віку послідовно оволодівати уміннями та навичками мовлення.

Підкреслимо, що модель висловлювання є планом, що забезпечує зв'язність та послідовність розповіді. Предметні та предметно-схематичні моделі лежать в основі розвитку зв'язного мовлення дітей.

Елементами моделей є геометричні фігури; символічні зображення предметів (умовні позначки, силуети, контури, піктограми); плани та умовні позначки, використані в них, контрастна рамка – прийом фрагментарного розповідання.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, моделювання як педагогічна технологія є ефективним засобом вирішення проблеми розвитку інтелекту та мовлення дітей дошкільного віку. Завдяки моделюванню діти дошкільного віку навчаться узагальнено уявляти суттєві ознаки предметів, зв'язки і відношення у реальній дійсності. Саме моделювання стимулюватиме запам'ятовування змісту нового матеріалу, розвиток творчості, уяви, фантазії, образності мислення, від якого залежить яскравість та образність мовлення.

Перспективні напрями дослідження бачимо у вивченні подальшого розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання / Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2003. – № 7. – С. 12–14.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної науки в Україні: [наук.-метод. посіб. / наук. ред. О.Л. Кононко]. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
3. Методы системного педагогического исследования : [учеб. пособие.]. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с. – (Профессиональная библиотека учителя).
4. Моделирование деятельности специалиста на основе исследования / [под. ред. Е.Э. Смирновой]. – Л. : Ленинградский гос. ун-тет, 1984. – 177 с.



5. Педагогічний словник / [за ред. Ярмаченка М.Д.] – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
6. Педагогічні технології в неперервній освіті: [монографія] / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька – К., Віпол, 2001. – 502 с.
7. Рудницька О.П. «Основи педагогічних досліджень» / Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. – К., 1998. – 142 с.
8. Сидоренко В.К. Основи наукових досліджень / В.К. Сидоренко, П.В. Дмитренко. – К. : РННЦ «ДІНІТ», 2000. – 260 с.
9. Словник іншомовних слів / [за ред. О.С. Мельничука]. – К. : УРЕ, 1974. – 775 с.
10. Современные гуманистические подходы в теории и практике воспитания: [сб. науч. статей / сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев, ред. Е.И. Соколова]. – Пермь, 2001. – 201 с.
11. Фльорина Є.О. Розмовне мовлення в дитячому садку / Є.О. Фльорина // Дошкільна лінгводиктика. – К., 2005. – С.353–355.
12. Штоф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штоф. – М., 1986. – 269 с.

УДК 37.013.77

ОБ ОДНОМ ИЗ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ

Золотарева И.Н., к. психол. н.,
доцент кафедры языковой подготовки, педагогики и психологии
Харьковский национальный университет городского хозяйства
имени А.Н. Бекетова

Пономарев А.С., старший преподаватель
кафедры языковой подготовки, педагогики и психологии
Харьковский национальный университет городского хозяйства
имени А.Н. Бекетова

В статье понятия «профессиональная компетентность» и «речевая компетентность» анализируются в контексте языковой подготовки иностранных студентов, обучающихся в технических вузах нашей страны. Основываясь на понимании профессиональной компетентности как качества личности, которое обеспечивает успешность выполнения профессиональных задач, и речевой компетенции как способности к практическому применению языка, авторы ставят задачу формирования речевой и профессиональной компетентностей одновременно. Решение поставленной задачи на занятиях по языковой подготовке можно рассматривать как один из возможных путей повышения мотивации обучения в целом. С этой целью предлагается внедрение в учебный процесс специально подготовленного комплекса пособий по языку специальности студентов.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, речевая компетентность, языковая компетентность, язык специальности, тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения.

У статті поняття «професійна компетентність» і «мовленнєва компетентність» аналізуються у контексті мовної підготовки іноземних студентів, що навчаються в технічних вузах нашої країни. Ґрунтуючись на розумінні професійної компетентності як якості особистості, що забезпечує успішність виконання професійних завдань, і мовленнєвої компетенції як здатності до практичного застосування мови, автори ставлять завдання формування мовленнєвої та професійної компетентностей водночас. Вирішення поставленого завдання на заняттях із мовної підготовки можна розглядати як один із можливих шляхів підвищення мотивації навчання в цілому. З цією метою пропонується впровадження у навчальний процес спеціально підготовленого комплексу посібників із мови спеціальності студентів.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, мовленнєва компетентність, мовна компетентність, мова спеціальності, тексти-описи, тексти-розповіді, тексти-міркування.

Zolotaryova I.N., Ponomarev A.S. ONE OF THE APPROACHES IN COMMUNICATIVE AND PROFESSIONAL COMPETENCES FORMATION OF FOREIGN STUDENTS IN LANGUAGE PREPARATION TRAINING

In this article the terms “professional competence” and “communicative competence” are analyzed in the context of language training of foreign students that study in our country. On the basing of the “professional competence” as some quality of personality that provides professional performance successfully and the “communicative competence” as the ability to use language practically, the authors propose to form communicative and professional competences simultaneously. The solution of this problem in language preparation training may be recognized as the method to high motivation to study hard. With that end in view it is proposed the implantation in the educational process specially prepared complex of textbooks for language specialty students.

Key words: competence, professional competence, communicative competence, language competence, professional language, text-description, text-declaration, text-reasoning.



Постановка проблемы. Понятия «компетентность» и «компетентностный подход» находят широкое отражение в практике речевой подготовки иностранных студентов, которые получают высшее образование в нашей стране. Эти понятия трактуются в различных сферах обучения языку. Так, А.В. Зорина в качестве одной из основных задач рассматривает формирование межкультурной компетенции иностранных студентов, суть которой заключается в гуманизме, толерантности и стремлении к диалогу культур [1]. О.В. Гейна обращает особое внимание на компетентность коммуникативную, которую понимает как совокупность компетентностей лингвистической, фонетической, морфологической, синтаксической и лексикологической [2]. По мнению М. А. Бушуевой, в процессе обучения иностранным языкам компетентными являются те формы и методы работы, которые имеют не только учебное, но и жизненное обоснование [3].

В то же время при обучении иностранных студентов одной из основных задач является формирование не только межкультурной и коммуникативной компетентностей, но и таких, которые обеспечивают практическое использование языка в профессиональной деятельности. Мы определяем эти компетентности как профессиональную и речевую и рассматриваем их в качестве ведущих, поскольку именно освоение студентами языка специальности – наиболее сложная задача речевой подготовки при обучении иностранцев в техническом вузе.

Изложение основного материала исследования. Понятие компетентности отражается в целом ряде психолого-педагогических исследований. Так, И. Зимняя трактует его как основанный на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека. Она выделяет компетентности личностного и профессионального развития, овладения родным и иностранными языками; социального взаимодействия и общения; познавательной деятельности, информационных технологий и бизнес-языка [4].

А. Хуторской указывает, что образовательная компетентность – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучаемого по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, что является необходимым условием осуществления личностно и социально значимой деятельности [5].

По мнению Н. Нагорной, компетентностный подход к процессу обучения пред-

полагает не только информированность студента, но и умение решать проблемы, которые могут возникать в познавательной и технологической деятельности, в профессиональных и личностных взаимодействиях. Этот подход предусматривает такое содержание обучения, которое позволяет выполнять ключевые профессиональные функции [6].

Понятие компетенции рассматривается также в контексте педагогического общения. Так О.В. Хомякова, основываясь на концепции В. Химинец, считает, что процесс формирования компетентности смещает акценты в содержании образования с процесса накопления нормативно определенных знаний, умений и навыков в плоскость формирования и развития у студентов способности практически действовать и творчески использовать приобретенные знания и опыт в различных ситуациях. По ее мнению, применение компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов изменяет традиционную модель поведения студента – от пассивного усвоения знаний к исследовательски активной, самостоятельной и самообразовательной деятельности [7].

Обобщая вышеизложенное, можно прийти к выводу о том, что решение задачи формирования профессиональной компетентности студента прежде всего зависит от организации такого процесса обучения, который позволяет ему успешно осуществлять учебную деятельность, самостоятельно применять приобретенные знания, умения и навыки на практике и обеспечивает успешность предстоящей профессиональной деятельности. При обучении иностранных студентов задача формирования профессиональной компетентности тесно связана с формированием компетентности речевой, наличие которой является основным условием успешности обучения в целом.

Понятие «речевая компетентность» используется в современной лингвистике и методике преподавания языков параллельно с такими понятиями, как «языковая компетентность», «знание языка», «владение языком», «речевая способность», «коммуникативная компетентность».

Согласно теории Н. Хомского знание языка и владение им принадлежат разным понятийным плоскостям. В его работах дифференцируются языковая и речевая компетентности. Н. Хомский отмечал, что языковую компетентность нельзя трактовать как чисто лингвистическое или психологическое явление. Языковая компетентность носителя языка является основой и



источником развития таких типов компетентностей, как речевая, психолингвистическая, социолингвистическая, культурологическая и когнитивная [8].

Принимая этот подход в качестве теоретической основы, мы рассматриваем языковую компетентность как осведомленность студента об идеальной знаковой системе изучаемого языка, а речевую – как способность к практическому использованию знаний о языке в процессе профессиональной коммуникации. Наличие языковой компетентности обеспечивает функциональное использование изучаемого языка – компетентность речевую.

Согласно точке зрения И. Бим языковая компетентность представляет собой владение языковыми средствами, процессами порождения и распознавания текста [9]. В процессе речевой подготовки студентов-иностранцев именно текст является основным объектом обучения. Особенностью обучения в техническом вузе является наличие специальных технических текстов, которые содержат большое количество терминологической лексики и сложные грамматические конструкции. Многолетняя практика работы показывает, что на 1–2 курсах иностранные студенты испытывают значительные трудности при восприятии и усвоении языка своей будущей специальности на материале таких текстов. В целом уровень понимания и репродуцирования студентами профессионально ориентированных текстов крайне низок, что влечет за собой потерю интереса как к освоению будущей специальности, так и к языку – основному средству, обеспечивающему и обслуживающему профессиональную деятельность. Именно поэтому необходимость организации психологически и методически обоснованной работы с текстом на материале языка специальности рассматривается нами в качестве основного условия формирования как профессиональной, так и речевой компетентности иностранных студентов.

При соответствующей организации работы с текстовым материалом профессиональная и речевая компетентности могут формироваться одновременно, значительно повышая мотивацию обучения. Указанный процесс приводит к положительным результатам, если при обучении осуществляется не только профессионально-ориентированная подача текстового материала, но и правильный его отбор, призванный активизировать речевую активность студента, вызвать интерес к предмету, стимулировать к самостоятельному поиску и активизации новой профессиональной лек-

сики, к использованию различных источников информации.

Проблема организации психологически и методически обоснованной работы, которая могла бы обеспечить одновременное формирование профессиональной и речевой компетентностей иностранных студентов на занятиях по языковой подготовке, решалась коллективом нашей кафедры последовательно в течение многих лет и заключалась в создании комплекса учебных пособий по украинскому и русскому языкам на материале специальности студентов. Учебный комплекс охватывает такие дисциплины, как сопротивление материалов, технология строительного производства, геодезия, электротехнические материалы, теоретические основы электротехники, история архитектуры, экономика, менеджмент и другие.

Создание и внедрение в учебный процесс такого комплекса требовало решения ряда методических задач – осуществить адекватный отбор текстов; произвести их смысловую и грамматическую адаптацию; установить методически оправданную последовательность презентации текстов как учебного материала; разработать эффективный методический аппарат для работы с указанными типами текстов. Тексты подбирались, исходя из принципов доступности, информативности, целостности. С целью избежать непрофессионального подхода при анализе смыслового содержания текстов их отбор осуществлялся совместно с преподавателями соответствующих кафедр университета – специалистами по вышеназванным дисциплинам. Тексты были адаптированы на основе минимизации общенаучной и специальной лексики, терминологических выражений, сложных грамматических конструкций, характерных для научного стиля речи. В то же время их структура и содержание сохранили основные компоненты научного знания: факты, явления, законы, понятия, теории, гипотезы и методы исследования.

Для определения последовательности презентации текстов в качестве учебного материала различные их типы были проанализированы с точки зрения сложности структуры. Известно, что существует связь между содержанием текста и способом его изложения. Определенное содержание диктует соответствующий способ изложения, базирующийся на той или иной речевой форме. В зависимости от содержания все научно-технические тексты делятся на описания (явления, характеристики предметов), повествования (открытие закона или явления) и рассуждения (вывод фор-



мул, доказательство теоремы). Смысловая структура каждого из этих типов текстов имеет свою специфику и определяет соответствующую речевую форму.

Так, структурную модель описания составляет перечисление признаков предметов, явлений. Описания имеют повторяющиеся композиционные и структурные речевые признаки, например перечисленные характеристики предмета, сводящееся к повторению одного и того же отношения между элементами системы, и легко поддаются свертыванию. Тип описания используется для характеристики квалификации предмета или явления в учебниках и лекциях при изучении таких дисциплин, как история архитектуры, геодезия, электротехнические материалы, экономика, статистика.

Примером текста-описания может служить описание пирамид в Гизе: «Древнеегипетские строители стремились создать самые крупные по своим масштабам сооружения в древнем мире. Пирамида Хеопса достигала высоты 146,6 метров при стороне основания 233 метра, а пирамида Микерана соответственно – 62 метра при основании 108,4 метра. Как видно из этих цифр, размеры пирамид были поистине грандиозными. Большую роль играли простота и лаконизм архитектурных форм пирамид, а также их пропорции. Все это в совокупности с идеально гладкой поверхностью граней пирамид вызывало впечатление «нерукотворности» сооружений. Комплекс пирамид в Гизе представлял собой гармонически убывающий ряд архитектурных объемов, расположенных в огромном природном пространстве».

Основу структуры повествования составляют временные отношения: одно действие предшествует другому, характер изложения – последовательное перечисление. В таких текстах широко представлены соединительные слова в виде временных союзов. Повествовательный тип текстов встречается в учебниках и лекциях по сопротивлению материалов, геодезии, технологии строительного производства.

Примером текста-повествования может служить текст по геодезии: «*Теодолитная съемка получила свое название от основного прибора, применяемого при съемке. Теодолитом измеряют углы на местности, и поэтому теодолитную съемку иначе называют угломерной. Кроме измерения углов, производят измерение линий мерными лентами или дальномерами. Теодолитная съемка является горизонтальной, и поэтому получают контурный план местности. Для теодолитной съемки на местности*

сначала создают основу. Потом создают замкнутые теодолитные ходы».

Тип рассуждения представлен иной логической структурой, ее основу составляют отношения причинности. Средствами связи при этом выступают специфические соединительные элементы – союзы и союзные слова. Смысловые связи в таких текстах устанавливаются путем осуществления сложных логических операций по его конструированию. Этот тип текстов характерен для теоретической механики, когда необходимо вывести формулу, решить задачу, доказать теорему.

Примером такого типа текста может служить текст о третьем этапе решения задачи в теоретической механике: «*Построение силовой схемы приводит к выводу, что только одна из трех сил определена в задаче полностью. Относительно двух других известны точки приложения и направления действия, а их модули являются неизвестными величинами. Чтобы найти эти неизвестные величины, необходимо установить соотношение между силами. Для этого нужно последовательно ответить на два вопроса: 1) что представляет собой построенная система сил? (для ответа на вопрос необходимо определить систему сил, проанализировав ее с помощью аксиом и теорем статики); 2) при каком соотношении сил эта система будет уравновешена? (для ответа на этот вопрос необходимо знать условия равновесия данной системы сил, которые специально рассматриваются в статике)».*

Приведенные выше примеры различных типов текстов позволяют сделать вывод о том, что по своей логической структуре тексты-описания и тексты-повествования легче и доступнее, чем тексты-рассуждения. Это обстоятельство определило очередность презентации указанных типов текстов в учебном комплексе.

Все тексты указанных пособий были снабжены соответствующим методическим аппаратом, дополнительным лексическим материалом, грамматическими упражнениями и контрольными заданиями. Упражнения направлены на закрепление общенаучной лексики, формирование умения выделять основные логико-композиционные части текста, определять главную и избыточную информацию, строить монологическое высказывание на основе заданной ситуации. Кроме того, задания предусматривают составление различных видов планов и тезисов.

В указанный комплекс входят и пособия для второго этапа обучения с задачей сформировать у студентов навыки и умения



составления аннотаций и рефератов статей по специальности. Структура последних предполагает использование специальных языковых и речевых стандартов-клише, которые наполняются информацией об основном содержании статьи, изложением ее проблем и сообщением о ее предназначении. При реферировании статьи студенты учатся самостоятельно совершать ряд когнитивных операций – понимать композиционно-смысловую структуру текста, находить наиболее существенную информацию. На этапе начального ознакомления с правилами составления аннотации и реферата работа с адаптированными и методически обработанными текстами по языку специальности, доступными для понимания, способствует усвоению общей схемы аннотации и реферата, стимулирует речевую деятельность студентов.

Выводы из проведенного исследования. Организация и проведение практической работы на основе разработанных нами комплексов значительно облегчает и активизирует процесс освоения языка как средства получения профессиональных знаний. Об этом свидетельствует мониторинг успеваемости студентов по основным дисциплинам их будущей специальности. В тех учебных группах, где на занятиях по языковой подготовке использовались материалы комплекса, рост качественной успеваемости по профессиональным дисциплинам составил 25–30%. Результаты успеваемости по языковой подготовке в этих учебных группах также показали положительную динамику: в начале года качественная успеваемость составляла 15%, а к концу учебного года повысилась до 45%. Кроме того, посещаемость студентами занятий также значительно улучшилась.

В целом данные факты свидетельствуют о том, что предложенная нами организация работы оказалась психологически и методически оправданной. Описанная система обучения на базе комплекса пособий по языку специальности способствует языковой и психологической адаптации иностранных студентов, формирует профессиональную и речевую компетентности одновременно, создает дополнительную мотивацию в общем процессе подготовки будущих специалистов. Предложенная организация работы позволяет студенту раскрыть интеллектуальный потенциал, продемонстрировать свои способности:

умение адекватно воспринимать и передавать информацию, логично и грамотно конструировать свои мысли, общаться и взаимодействовать с окружающими.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зорина А.В. Особенности формирования межкультурной компетенции иноязычных студентов в контексте поликультурного образования (на примере иностранного языка) / А.В. Зорина // Педагогическое мастерство и педагогические технологии : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 июня 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков и др. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 2(8). – С. 55–59.
2. Гейна О.В. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов / О.В. Гейна // Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів у контексті Болонського процесу та Загальноєвропейських Рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов : матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції (Одеса, 3–4 жовтня 2013 р.). – Одеса, 2013. – С. 197–202.
3. Бушуева М.А. О формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза / М.А. Бушуева // Современные направления развития педагогической мысли и педагогики И.Е. Шварца : материалы международной научно-практической конференции (1–2 июня 2009 г., Пермь). – Ч. 1. – Пермь, 2009. – С. 117–121.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Загл. с экрана.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
6. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності і компетенції / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1/2 – С. 266–268.
7. Хом'якова О.В. Парадигмальний аспект реалізації культурної місії мовно-педагогічного спілкування у вищих навчальних технічних закладах України / О.В. Хом'якова // Вісник Маріупольського державного університету. Серія: філософія, культурологія, соціологія. Вип. 4. – Маріуполь : МФ ТОВ «Друкарня Новий світ», 2012. – С. 103–111.
8. Хомский Н. Язык и мышление : пер. с англ. / Н. Хомский; под ред. В. В. Раскина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.
9. Бим И. Л. и др. Аттестационные требования к владению иностранным языком учащимися к концу базового курса / И. Л. Бим // Иностр. языки в школе. – 1995. – № 5.



УДК 37.014

НАСТУПНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Ковшар О.В., д. пед. н.,
доцент кафедри дошкільної освіти
Криворізький державний педагогічний університет

У статті автор розглядає поняття «безперервна освіта», визначає її мету, етапи безперервної освіти, проводить теоретичний аналіз досліджень феномена «безперервна освіта», прослідковує взаємозв'язок наступності та перспективності в системі безперервної освіти, аналізує сучасні тлумачення принципів наступності та перспективності в навчанні, визначає їхню роль в організації освітнього процесу.

Ключові слова: безперервність, безперервна освіта, мета безперервної освіти, наступність, перспективність.

В статье автор рассматривает понятие «непрерывное образование», определяет его цели, этапы непрерывного образования, проводит теоретический анализ исследований феномена «непрерывное образование», прослеживает взаимосвязь преемственности и перспективности в системе непрерывного образования, анализирует современные толкования принципов преемственности и перспективности в обучении, определяет их роль в организации образовательного процесса.

Ключевые слова: непрерывность, непрерывное образование, цель непрерывного образования, преемственность, перспективность.

Kovshar O.V. CONTINUIT AND PROSPECTS IN THE SYSTEM OF LIFELONG LEARNING

In the article the author examines the concept of “continuing education”, defines its purpose, stages of continuous education, conducts research theoretical analysis of the phenomenon of “continuing education”, traces the relationship of continuity and prospects of the system of continuous education, analyzes the modern interpretation of the principles of continuity and perspective in education, determine their role in the educational process.

Key words: continuity, continuous education, purpose of continuing education, continuity, perspective.

Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень системи та змісту освіти свідчить, що проблеми організації та розвитку сучасної освіти побудовані на безперервних засадах. Сучасне суспільство висуває нові погляди на безперервну освіту як на систему, в якій поєднується освіта для дорослих із загальною освітою.

Системи безперервної освіти постійно перебувають у центрі уваги вчених (В. Андрущенко, А. Гуржій, В. Зайчук, М. Згуровський, Ю. Зіньковський, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Лук'янова, В. Мадзігон, Н. Ничкало, М. Степко, О. Сухомлинська, П. Таланчук та ін.) та практиків.

Дослідники зазначають, що перспективна система освіти повинна бути здатна не тільки озброювати людину знаннями, а й унаслідок постійного і швидкого оновлення знань формувати у неї потребу в безперервному самостійному оволодінні ними, уміннями й навичками самоосвіти. Гуманна система освіти також передбачає самостійний і творчий підхід до знань протягом усього активного життя людини. Освіта повинна стати таким соціальним інститутом, який був би здатний надавати людині різноманітні освітні послуги, що дають змогу вчитися безперервно, забезпечувати насе-

ленню можливість отримання післядипломної і додаткової освіти.

Постановка завдання. Мета статті – з'ясувати роль наступності та перспективності в системі безперервної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реалізація парадигми безперервності освіти вимагає насамперед з'ясування феномена «безперервність» та «безперервна освіта».

Сьогодні у науковій літературі немає єдиного визначення поняття «безперервна освіта», яке б охоплювало як концептуальні, так і операційні компоненти.

Термін «безперервний» визначають як «суцільний, безперестанний, який відбувається весь час, не припиняючись, постійний, безупинний»; «такий, що не має перерв, проміжків» [10, с. 350]. Безперервна освіта – це «процес, який охоплює все життя людини, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу, цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, одержаних у загальних і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти» [4, с. 580]; «система безперервного навчання і виховання для



досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації» [4, с. 216]; безперервна освіта – освіта впродовж усього життя, що забезпечується єдністю і цілісністю системи освіти, сукупністю узгоджених диференційованих освітніх програм різних рівнів та ступенів, що гарантують громадянам реалізацію права на освіту і надають можливість одержувати загальноосвітню і професійну підготовку, підвищувати кваліфікацію, а також створювати умови для самоосвіти. Безперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності і наступності у навчанні і вихованні, перетворення освіти у «процес, що триває все життя».

Основними етапами безперервної освіти є навчання, виховання і розвиток людини, що передують її вступу до самостійного життя (дитячо-юнацька освіта); навчальна діяльність у період дорослого життя; що поєднана з різними видами практичної діяльності (освіта дорослих).

Метою безперервної освіти є дослідження становлення особистості як у період її фізичного та соціально-психологічного розвитку, розквіту і стабілізації життєвих сил і здібностей, так і в період старіння організму, коли на перший план висувається завдання компенсації функцій і можливостей, що втрачаються. Безперервна освіта – це засіб цілеспрямованого отримання людиною знань, умінь і навичок упродовж цілого життя в навчальних закладах і засобами організованої самоосвіти. Безперервна освіта – це підтримання суспільно-особистісно-необхідного рівня культури, загальноосвітньої і професійної підготовки [6, с. 17].

Зазначимо, що система безперервної освіти охоплює різні типи навчально-виховних закладів (школа, інтернат тощо) та неформальні (значущі люди, освітні курси, без сертифікації та ін.) види освіти, а також зв'язок між предметами і різними аспектами розвитку людини (фізичним, моральним, інтелектуальним тощо) на окремих етапах життя, що вивчаються, здатність до асиміляції нових досягнень науки; вдосконалення умінь учитися; стимулювання мотивації до навчання; створення відповідних умов і атмосфери для професійного зростання; реалізацію творчого та інноваційного підходів, створення умов для самоосвіти тощо.

Особливостями безперервної освіти є нові базові знання і навички для всіх; збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання; нова система

оцінки отриманої освіти; розвиток наставництва і консультування; наближення освіти до домашнього навчання.

Отже, безперервна освіта – це організація навчання упродовж життя. Під безперервною освітою розуміємо таку освіту, яка дає кожній людині можливість формувати і добудовувати свій професійний, освітній і культурний «багаж» відповідно до особистісних потреб та потреб суспільства в цілому. Метою такої освіти є встановлення зв'язків між різними аспектами розвитку людини – матеріальними, соціально-економічними, інтелектуальними, фізичними, духовними, пізнавальними тощо – на окремих етапах її життя, праці та творчості; формування здатності до засвоєння та творчого сприймання нових досягнень науки; вдосконалення вміння учитися; стимулювання мотивації до навчання; створення відповідних умов і атмосфери, сприятливих для навчання; реалізація творчого та інноваційного підходів завдяки системності використання всіх видів освіти та самоосвіти.

Реалізації основних завдань сучасної освіти відбувається через реалізацію принципів наступності і перспективності в системі безперервної освіти. «У разі звичної, традиційної освіти навчити людину на все життя неможливо не лише в гарній школі, а й у найкращому університеті, оскільки здобути в навчальному закладі знання не будуть обов'язково актуальними в житті, і навпаки, з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним, тобто втрачить конкурентоспроможність» [7, с. 4].

За А. Богуш, безперервна освіта – це полікомпонентний процес, ефективність якого залежить від реалізації таких його компонентів, як наступність і перспективність. У такому розумінні безперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні і вихованні, перетворення освіти на процес, що триває впродовж усього життя людини [1, с. 21].

У Законі «Про освіту» наголошується, що саме наступність – одна з необхідних умов безперервної освіти, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок мети, змісту, методів, способів, організаційних форм навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей дітей [5].

У контексті безперервної освіти наступність є одним із основних її принципів. У термінологічних словниках поняття «наступність» трактується як зв'язок між явищами у процесі розвитку в природі, суспільстві й пізнанні, «коли нове, змінюючи старе, зберігає в собі деякі його елементи»; об'єктивний, необхідний «зв'язок між різними етапами чи ступенями розвитку,



сутність якого полягає у збереженні тих чи тих елементів цілого чи окремих його характеристик при переході до нового стану» [12, с. 527].

Відзначимо, що наступність як наявний факт констатував Л. Венгер, який виокремив два напрями значення наступності – по-перше, значення наступності полягає в тому, що досягнення попереднього етапу необхідне для початкового формування нових видів практичної і пізнавальної діяльності, в контексті яких тільки і може сформуватися наступний ступінь; по-друге, в тому, що оволодіння кожним новим типом засобів здійснення перцептивних дій не може бути здійснене без використання засобів, якими дитина оволоділа на попередньому ступені [3, с. 184–185].

Про необхідність наступності у навчанні зауважував Ю. Бабанський, висловлюючись стосовно принципу систематичності і послідовності, який вимагає, щоб знання, уміння і навички формувалися в системі, у відповідному порядку, коли кожен елемент навчального матеріалу логічно пов'язується з іншими, наступне опирається на попереднє, готує до засвоєння нового.

Проблему наступності у навчанні вивчав В. Крутецький. На його думку, наступність передбачає таку організацію навчання, коли той, хто навчається, не може зробити наступного «кроку» у засвоєнні, не оволодівши попереднім. Для цього навчальний матеріал розчленовується на невеликі порції, які розміщуються у суворій логічній послідовності. Перш ніж отримати наступну «порцію» знань, учень повинен певним чином довести, що він засвоїв попереднє, а саме – повинен правильно виконати деяку дію (дати правильну відповідь на запитання, розв'язати задачу).

Трактуючи наступність як дидактичну закономірність, Ю. Кустов таким чином визначав цей термін: «Наступність – це категорія дидактики, що відображає закономірності перебудови структури змісту навчального матеріалу та оптимізації методів навчання, спрямованих на подолання суперечностей лінійно-дискретного характеру процесу навчання залежно від цілей навчання, розвитку та виховання учнів» [8, с. 68].

За образним виразом М. Львова, наступність – це вищий щабель розвитку, коріння якого проросли в попередньому ґрунті, «це погляд знизу вгору». Науковець зауважує, що таке трактування не є новим у педагогічному обігу, воно є загальноживаним уже впродовж кількох десятиліть. В академічній педагогіці наступність у системі освіти визначається як встановлення взаємозв'язку між суміжними її ланками з

метою послідовного розв'язання завдань навчання і виховання. Зокрема, наступність між дошкільною і шкільною ланками освіти передбачає передавання дітей до школи з таким рівнем розвитку і виховання, що відповідає вимогам шкільного навчання і передбачає опору школи на знання, вміння, якості, що вже були набуті дошкільниками, активне їх використання для подальшого розвитку учнів [9].

Сутність і функції досліджуваної категорії як дидактичного принципу узагальнено в праці О. Вашуленка. Наступність, на його думку, передбачає взаємозв'язок та узгодженість у змісті, організаційно-методичному забезпеченні навчального процесу на різних етапах і щаблях навчання; забезпечує реалізацію інших дидактичних принципів; устанавлює зв'язки між новими і раніше здобутими знаннями як елементами цілісної системи; забезпечує їх розвиток і осмислення на новому, вищому рівні; сприяє підготовці учнів до опанування нових, складніших знань і вмінь у майбутньому; налагоджує зв'язки між знаннями, які повідомляються на одному уроці, у різних темах курсу, між навчальним матеріалом різних предметів; вказує на недоцільність затримання учнів на попередньому рівні навчання, адже конструктивніше відновлювати раніше вивчене у процесі наступної роботи над новим матеріалом; здійснює послідовний зв'язок у роботі окремих класів і шкільних щаблів завдяки застосуванню таких засобів, як узгодження програм, підручників, навчальних посібників, повторення навчального матеріалу і т. ін. [2].

Шляхом наступності досягається цілісність життєвого освітнього процесу і його висхідний характер; наступність у навчанні – це послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу, який здійснюється під час переходу від одного уроку до іншого, від одного року навчання до наступного. Досягнення наступності в шкільній практиці забезпечується методично і психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, додержанням послідовності руху від простого до складного в навчанні та організації самостійної роботи учнів і взагалі всією системою методичних засобів. Це встановлення необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами навчального предмета на різних ступенях його вивчення; це вимоги, що ставляться до знань і умінь тих, хто навчається, на кожному етапі навчання формам, методам і прийомам пояснення нового навчального матеріалу і до всієї наступної роботи щодо його засвоєння.



Наступність середньої і вищої школи вбачають у діалектичному зв'язку системи вищої школи з системою діяльності загальноосвітньої школи, що полягає у привнесенні в шкільну практику таких елементів професійного навчання, які збагачують і удосконалюють можливості середньої школи в підготовці її вихованців до опанування професією у вищих навчальних закладах, а також в організації навчання і виховання студентів на основі конструктивного заперечення шкільній системі.

Отже, наступність у системі безперервної освіти розуміється як взаємозв'язок між її суміжними ланками, що забезпечує можливість цілісного розвитку особистості на всіх ступенях її формування.

Грунтуючись на визначених положеннях, доходимо висновку, що дотримання принципу наступності у навчанні передбачає не тільки кількісні, а й якісні зміни у розвитку особистості. Це стосується передусім змістової (внутрішньої) сторони наступності, що включає в себе знання, уміння й навички особистості, їхнє вдосконалення та зростання.

Під час розв'язання завдань наступності забезпечується цілісний розвиток, а поряд із терміном «наступність» логічно вживається термін «перспективність». Перспективність стосується роботи нижчої, попередньої ланки в системі освіти. Так, за С. Ожеговим, перспективність – це те, що може успішно розвиватися у майбутньому [11, с. 443].

У сучасній педагогічній науці «наступність» і «перспективність» розглядаються як два боки одного й того самого педагогічного явища. Перспективність – це погляд знизу вгору, а наступність – це погляд зверху вниз.

У контексті безперервної освіти наступність розглядається як один з її заснованих принципів, як необхідна умова досягнення неперервності, плановості та інтегративності освітнього процесу. При цьому наступність у системі безперервної освіти розуміється як взаємозв'язок між її суміжними ланками, що забезпечує можливість цілісного розвитку особистості на всіх ступенях її формування.

Зміст теоретичного огляду наукової літератури з проблеми наступності як педагогічної категорії узагальнено таким чином: наступність як педагогічна категорія являє собою взаємозв'язок різних етапів розвитку, сутність якого полягає у відновленні і збереженні на новому етапі елементів і характеристик попередніх. При цьому новий етап, який є наслідком попереднього, є фундаментом для становлення і розвитку наступного. Наступність забезпечує вза-

ємозв'язок елементів минулого, теперішнього і майбутнього.

Наступність у дидактиці трактується як зв'язок етапів навчального процесу; принцип дидактики, у відповідності з яким знання, уміння й навички формуються у взаємозв'язку з попередніми й наступними; встановлення зв'язку, послідовності, системності та правильного співвідношення у розміщенні частин навчального матеріалу на різних етапах його вивчення; зв'язок та узгодженість у використанні методів, прийомів, форм і засобів навчання; поняття наступності можна визначити з кількох позицій, які, доповнюючи одна одну, створюють умови, що впливають на формування змісту освіти. Ці умови характеризують зовнішні та внутрішні механізми організації наступності. Зовнішній бік характеризується організацією роботи, а внутрішній – її змістом (включає в себе знання, уміння й навички дітей, їхнє подальше зростання та вдосконалення).

Висновки з проведеного дослідження. Отже, реалізація принципів наступності і перспективності в системі безперервної освіти характеризується об'єктивним і загальним характером, маючи своє відображення у процесі становлення та розвитку особистості. Сучасна освіта через реалізацію наступності і перспективності повинна забезпечити безперервність між сімейним вихованням і шкільною ланкою освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А.М. Вектор наступності державних стандартів дошкільної та початкової освіти / А.М. Богуш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 21–23.
2. Вашуленко М.С. Навчання грамоти в підготовчих класах / М.С. Вашуленко, Н.Ф. Скрипченко. – Київ : Радянська школа, 1982. – 174 с.
3. Венгер Л.А. Формирование психических действий и умственное развитие ребенка / Л.А. Венгер // Обучение и развитие младших школьников : материалы межреспубликанского симпозиума / под ред. Г.С. Костюка. – Киев : Типолитография КВИРТУ, 1970. – С. 182–186.
4. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – Київ : Інком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Закон України «Про освіту» // Голос України. – 1996. – 25 квітня.
6. Ковшар О. Значення процесу наступності для розвитку освіти / Олена Ковшар // Формування особистості дошкільника засобами освітніх технологій : Всеукраїнська науково-практична конференція (Кривий Ріг, 11–12 жовтня 2012 р.) : матеріали конференції. – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2012. – С. 15–20.
7. Кремень В. XXI сторіччя : нова освітня політика / В. Кремень // Дошкільне виховання. – 2003. – № 1. – С. 3–5.



8. Кустов Ю.А. Место и роль преэминентности в педагогике высшей школы / Ю.А. Кустов // Современная высшая школа. – 1988. – № 1. – С. 63–76.

9. Люблинская А.А. Психологические основы школьной зрелости / А.А. Люблинская // Формирование школьной зрелости ребенка. – Таллин, 1982. – С. 151–155.

10. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія / Віктор Олек-

сандрович Огнев'юк. – Київ : Знання України, 2003. – 450 с.

11. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Москва : Русский язык, 1986. – 798 с.

12. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев. – Москва: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 378.01

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ В НАВЧАННІ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЕКОНОМІКИ НА ШЛЯХУ ЗДОБУТТЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ПОЛІТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Кондратенко Т.В., головний спеціаліст
Департамент освіти виконавчого комітету
Кременчуцької міської ради Полтавської області

Здобуття якісної політехнічної освіти внаслідок профілізації, як складника отриманої повної загальної середньої освіти є базисом та ключовою ланкою в подальшому виборі професії та самореалізації випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Професійна майстерність учителя технологій, готовність до навчання економіки старшокласників, налагоджений комунікативний зв'язок та ефективна взаємодія учителя технологій й учня в навчально-виховному процесі, діагностування та розвиток природних здібностей молоді людини забезпечать набуття практичного досвіду, здатності до життя, самореалізації. Сформована таким чином життєва компетентність старшокласників є запорукою розвитку профілізації, професійної освіти, зокрема політехнічної освіти, стане першоосновою вибору майбутньої професії випускниками.

Ключові слова: *готовність учителя технологій, навчання економіки старшокласників, взаємодія, проектно-технологічна діяльність, освітня галузь «Технологія», компетентність з технологій та економіки.*

Получение качественного политехнического образования в результате профилизации, как составляющей полученного полного общего среднего образования является базисом и ключевым звеном в дальнейшем выборе профессии и самореализации выпускников общеобразовательных учебных заведений. Профессиональное мастерство учителя технологий, готовность к обучению экономики старшекласников, налаженная коммуникативная связь и эффективное взаимодействие учителя технологий и ученика в учебно-воспитательном процессе, диагностирование и развитие природных способностей молодого человека обеспечат приобретение практического опыта, способности к жизни, самореализации. Сформированная таким образом жизненная компетентность старшекласников является залогом развития профилизации, профессионального образования, в том числе политехнического образования, станут первоосновой выбора будущей профессии выпускниками.

Ключевые слова: *готовность учителя технологий, обучение экономике старшекласников, взаимодействие, проектно-технологическая деятельность, образовательная отрасль «Технология», компетентность по технологии и экономике.*

Kondratenko T.V. ACTUAL ASPECTS OF THE INTERACTION IN THE STUDY OF THE TECHNOLOGIES AND THE ECONOMY ON THE PATH OF OBTAINING A HIGH SCHOOL STUDENTS OF THE POLYTECHNIC EDUCATION

Obtaining high-quality Polytechnic education in the profiling result as a component and obtained full General secondary education is the basis and key element in career choice and realization of graduates of secondary schools. Professional skill of teachers Technologies readiness for learning Economics high school students, and established a communicative relationship and effective cooperation between teachers Technologies and student in the educational process, diagnostics and the development of natural abilities of the young person ensure the acquisition of practical experience, ability to life fulfillment. Thus formed a vital competence of the students is the key to the development of specialization, professional education including Polytechnic education will become a fundamental principle in the choice of future profession of the graduates.

Key words: *readiness of the technology teacher, teaching economy the high school students, interaction, of design and of technological the activities, educational sector „Technologies”, competencies on the Technologies and the Economics.*



Постановка проблеми. Забезпечення взаємозв'язку навчальних дисциплін «Трудове навчання», «Технології» та економічних навчальних дисциплін із вибірково-обов'язкових предметів варіативної частини під час навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу є підґрунтям педагогічних умов у формуванні готовності майбутніх учителів технологій до навчання економічних предметів старшокласників. Поглиблення взаємодії спільних аспектів «Трудового навчання», «Технології» та предметів економічного спрямування, навчального матеріалу з цих предметів здатне позитивно впливати на зростання рівня освітніх знань та практичних навичок молодого покоління. Безпосередній внесок в отримання випускниками глибоких знань із цих політехнічних дисциплін робить учитель. Оскільки економічні навчальні дисципліни характеризують сукупність економічних відносин, що виникають між суб'єктами в процесі їх господарювання, та стан розвитку галузей економіки, можна вважати, що ці знання є необхідними для молодого покоління у формуванні його життєвого світогляду та подальшої самореалізації. Сформованість вищим педагогічним навчальним закладом готовності учителя технологій до навчання економічних предметів старшокласників сприяє ефективній взаємодії учителя й учня в процесі навчання, налагодженому процесу комунікацій, націленого на здобуття випускниками якісної політехнічної освіти та подальшого свідомого вибору професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дав змогу визначити основні здобутки в дослідженнях щодо проблем підготовки майбутніх учителів трудового навчання до економічного виховання учнів загальноосвітніх шкіл (Т. Левченко, М. Свіржевський), щодо економічної підготовки та компетентності учнів (В. Городній, В. Кулішов, Л. Новікова, Н. Примаченко, В. Терес, С. Цибін, Л. Чеботарьова, О. Шпак). Досліджуються вченими проблеми якості економічної освіти студентів, протиріччя між навчанням у вищій школі та реаліями сьогодення (Н. Дзеньдзюра, Н. Кузнецова, Ю. Лернер, Т. Шестакова), наступності в економічній освіті учнів загальноосвітньої школи, студентів вищого педагогічного навчального закладу (В. Терес) і студентів вищих навчальних закладів (С. Вітер). З огляду на напрацювання учених, необхідність суспільства в економічній підготовці та компетентності учнів, забезпечення наступності економічної освіти на освітніх рівнях системи освіти, потреба роботодавців у професіоналах, здатних приймати правильні рішення, потребує дослідження питання підготовки майбутніх учителів технологій до навчання

економіки старшокласників в аспекті взаємодії всіх учасників цього процесу, яке не є вичерпно розробленим та удосконаленим на практиці. Необхідність наукового дослідження та практичної реалізації зумовлена вимогою сьогодення щодо оновлення змісту освіти, запитом батьків та учнів загальноосвітніх навчальних закладів на ґрунтовні знання з економіки, набуття практичних навичок та власного життєвого досвіду. Ефективність здійснюваного процесу може бути забезпечена шляхом розуміння випускниками загальноосвітніх навчальних закладів (майбутніх студентів) та випускниками вищих педагогічних навчальних закладів (майбутніх учителів) інтегрованих взаємозв'язків предметів «Трудове навчання», «Технології» та економічних навчальних дисциплін, їх прикладне застосування.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні аспектів взаємодії, що виникають у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу та освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу, націленої на здобуття старшокласниками знань з економіки на шляху отримання якісної політехнічної освіти. Процес взаємодії розглядається з урахуванням задоволення потреб усіх споживачів освітніх послуг.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальновідомо, що проектно-технологічна діяльність освітньої галузі «Технологія» включає етапи та технології (процес), що виступають як інструктивний алгоритм взаємодії на шляху провадження та отримання кінцевого результату – готового виробу. Зокрема, виокремлюють розробку конструкції, виготовлення (з дотриманням технології) й практичне застосування об'єкта проектування (виробу). Практичне виконання інструктивного алгоритму в ході проектно-технологічної діяльності забезпечує системність у формуванні в учнів творчо-інтелектуальних і предметно-перетворюючих знань і вмій [2, с. 12]. Отже, проектно-технологічна діяльність виконує комплекс функцій у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу, серед яких, крім технологічної, є й економічна.

Аналізуючи вимоги навчальних програм до набуття учнями практичних знань під час викладання дисциплін та розкриття змістовних ліній освітньої галузі «Технологія» на етапах проектно-технологічної діяльності та в процесі взаємодії «учитель–учень», робимо висновок, що кожен етап (організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний, заключний) пов'язаний з економічним аспектом, а тому вимагає від учителя технологій



економічних знань. Ефективність педагогічної комунікативної взаємодії «учитель–учень» у проектно-технологічній діяльності оцінюється якістю набутих знань старшокласниками, розумінням практичного взаємозв'язку технології та економіки. Запорукою такої ефективної взаємодії є готовність учителя технологій до навчання економіки старшокласників, його професійна майстерність.

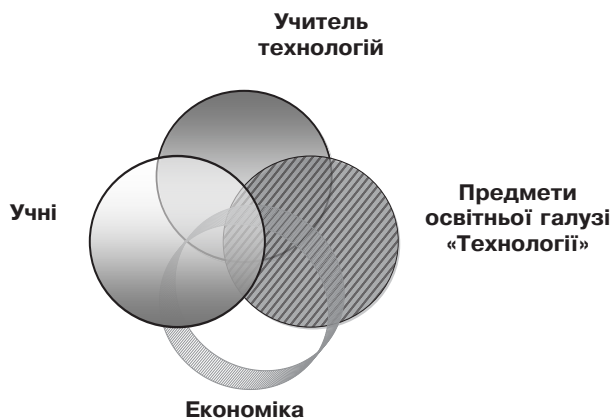
Розглянемо взаємозв'язок технології та економіки в проектно-технологічній діяльності освітньої галузі «Технологія». Конструкторський етап проектно-технологічної діяльності передбачає економічне обґрунтування проекту, у процесі якого учні розраховують собівартість виробу, а вчитель надає безпосередню допомогу та здійснює контроль за роботою учнів. На цьому етапі економічний аспект має також раціональний вибір матеріалу, бо необхідно врахувати ефективне співвідношення ціни матеріалу та її подальший вплив на якісні характеристики виробу. Вибір технології обробки деталей (з'єднання, оздоблення), інструментів й обладнання опосередковано впливає на вартість готового виробу. Цей вплив має довести учням учитель технологій на прикладі проведених розрахунків та обчислення сум амортизації, що впливають на собівартість готового виробу. Під час здійснення проектно-технологічної діяльності учитель має довести учням на практиці зв'язок виробництва та реалізації продукції, продемонструвавши алгоритм застосування мінімаркетингових досліджень під реалізації готового виробу. З цією метою можуть бути застосовані форми інтерактивного уроку. На цьому заключному етапі проектно-технологічної діяльності учні повинні дослідити попит та пропозицію на виріб, визначити можливість його реалізації на ринку, з урахуванням порад та консультацій учителя, провести самоаналіз вартості та досягнутих результатів, зокрема економічних.

Визначено, що критеріями оцінки проекту є: технологічні, екологічні, конструктивні, економічні й маркетингові, естетичні. Зрозуміло, що економічний й маркетинговий критерії містять економічні характеристики та обґрунтування: необхідності виробу на ринку; можливість масового виробництва; собівартість проекту; рівень продажної ціни; доцільний вид реклами [1, с. 55]. Крім того, слід зазначити, що кожен із вищезазначених критеріїв має також економічне обґрунтування: технологічний – у визначенні довговічності й витрат матеріалів; екологічний – у можливості використання відходів виробництва; конструктивний – у відповідності конструкції призначенню виробу. Навіть естетичний критерій оцінки проекту має економічне обґрунтування, бо оригінальність форми, ком-

позиційна завершеність, кольорове рішення також залежать від розміру витрат виробника на дизайн, естетичний вигляд виробу.

Отже, невід'ємною частиною проектно-технологічної діяльності та витрат під час її проведення є економічний складник, розуміння змісту якого забезпечить учням правильне прийняття рішення на практиці, ефективну реалізацію виконуваного проекту. У результаті ефективної комунікативної взаємодії «учитель–учень» із застосуванням міжпредметних зв'язків проектно-технологічна діяльність забезпечить формування в учнів технологічної грамотності й освіченості [3, с. 33–34]. Комплексне поєднання знань технології та економіки під час проектно-технологічної діяльності на уроках «Трудового навчання», «Технології» забезпечує якісне набуття старшокласниками політехнічної освіти, формування загальної особистісної культури. Отже, аспекти вищевказаної взаємодії на кожному етапі проектно-технологічної діяльності сприяють формуванню професійної компетентності загалом, тобто формування власного професійного рівня учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

З урахуванням теоретичних засад дослідження розробимо модель, що відображає комунікативну педагогічну взаємодію «учитель технологій – учень» у процесі провадження проектно-технологічної діяльності освітньої галузі «Технології» у загальноосвітньому навчальному закладі. Запропонована модель має прогностичний характер та є схематичним відображенням набуття старшокласниками компетентності з технологій та економіки (мал. 1).

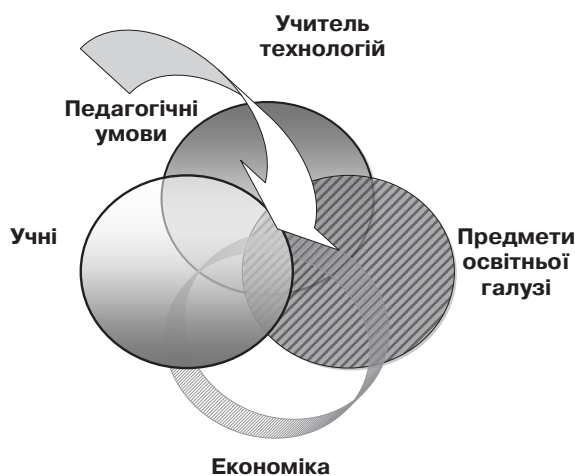


Мал. 1 Модель комунікативної педагогічної взаємодії «учитель технологій – учень» у навчанні економіки

Запропонована модель комунікативної педагогічної взаємодії «учитель технологій – учень», згідно з мал. 1, відображає перетин сфер взаємодії учителя техноло-

гій та учнів у процесі вивчення предметів освітньої галузі «Технології» та набуття учнями компетентностей із технології та економіки. Ділянка перетину чотирьох сфер характеризує рівень сформованості учителем технологій компетентностей учнів із технології та економіки. З огляду на те, що політехнічна освіта є сукупністю знань процесу виробництва та отриманих практичних навичок продуктивної праці, саме комунікативна педагогічна взаємодія «учитель технологій – учень» у загальноосвітньому навчальному закладі є основою профільної освіти, підґрунтям формування мережі закладів III рівня (профільної школи) згідно з перспективним розвитком середньої школи, визначеним концептуальними засадами «Нової української школи», розвитку професійної освіти.

Вважаємо, що доведений спільний аспект технологій та економіки, їх взаємовплив на формування компетентності учнів із технології, економіки та політехнічної освіти загалом є підґрунтям у розробці педагогічних умов на шляху формування готовності майбутніх учителів технологій до навчання економічних предметів старшокласників, що супроводжується розробкою нових педагогічних умов (мал. 2).



Мал. 2 Причинний зв'язок комунікативної педагогічної взаємодії «учитель технологій – учень»

Згідно з мал. 2, причинний зв'язок під час комунікативної педагогічної взаємодії «учитель технологій – учень» знаходить своє відображення в набутті учнями знань та практичних навичок з економіки під час вивчення навчальних дисциплін освітньої галузі «Технології», що забезпечується учителем технологій. Здатність учителя технологій до надання учням якісних знань із технології та економіки реалізується завдяки

формуванню вищим педагогічним навчальним закладом готовності учителя технологій до навчання економіки старшокласників. У свою чергу, формування готовності учителя технологій до навчання економіки старшокласників забезпечується розробленими, обґрунтованими та впровадженими педагогічними умовами, що утворюють організаційно-змістовну частину оновленого змісту освіти вищого педагогічного навчального закладу. Отже, практична реалізація педагогічних умов та їх безпосередній вплив на ділянку перетину чотирьох сфер взаємодії (учитель технологій, учні, предмети освітньої галузі «Технології» та навчальний предмет «Економіка») супроводжується рівнем набуття компетентностей учнів із технології та економіки. Ефективне впровадження в освітній процес вищого педагогічного навчального закладу оновлених педагогічних умов здатне забезпечити якість здобутої випускниками загальноосвітніх навчальних закладів політехнічної освіти в інтегруванні з економікою.

Висновки з проведеного дослідження. У статті висвітлені аспекти взаємодії, що виникають у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу та освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу, націленого на здобуття старшокласниками знань з економіки на шляху отримання якісної політехнічної освіти та здатності до життя. Доведено, що оновлені педагогічні умови вищого педагогічного навчального закладу, націлені на формування готовності майбутніх учителів технологій до навчання економічних предметів старшокласників, здатні забезпечити якість політехнічної освіти та задоволення потреб споживачів освітніх послуг, роботодавців. Таким чином, актуалізується питання розробки педагогічних умов, які забезпечили б суттєве оновлення змісту вищої педагогічної освіти та якість набутих знань старшокласниками з економічних предметів та технологій як складника політехнічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Левченко Т. Особливості підготовки вчителів трудового навчання до економічного виховання учнів в сучасних умовах / Т. Левченко // Молодь і ринок. – 2010. – № 12. – С. 72–76.
2. Линенко А. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 125–132.
3. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках обслуговуючої праці / [В. Бербец, Н. Дубова, О. Коберник та ін.]. – Київ: Науковий світ, 2003. – 92 с.



УДК 378.14+37.025

РАБОТА С КЛИПОВЫМ МЫШЛЕНИЕМ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УКРАИНЫ

Литвинова М.Б., к. ф.-м. н.,
доцент кафедры информационных технологий и физ.-мат. дисциплин
*Херсонский филиал
Национального университета кораблестроения имени адмирала Макарова*

Штанько А.Д., к. ф.-м. н.,
доцент кафедры информационных технологий и физ.-мат. дисциплин
*Херсонский филиал
Национального университета кораблестроения имени адмирала Макарова*

Тендитный Ю.Г., старший преподаватель
кафедры информационных технологий и физ.-мат. дисциплин
*Херсонский филиал
Национального университета кораблестроения имени адмирала Макарова*

В работе показана объективная закономерность распространения клипового мышления среди студентов в образовательном пространстве Украины, обоснована необходимость адекватной трансформации учебного процесса, определены общие методические принципы для улучшения работы студентов с учебной информацией. Проведена их конкретизация для организации различных видов учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: клиповое восприятие, мышление, сознание, высшая школа, трансформация системы обучения, методология, новые методы обучения.

У роботі показано об'єктивну закономірність поширення кліпового мислення серед студентів в освітньому просторі України, обґрунтовано необхідність адекватної трансформації навчального процесу. Визначені загальні методичні принципи для покращення роботи студентів із навчальною інформацією. Здійснено їх конкретизацію задля організації різних видів навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: кліпове сприйняття, мислення, свідомість, вища школа, трансформація системи навчання, методологія, нові методи навчання.

Litvinova M.B., Shtanko O.D., Tenditny Y.G. THE COOPERATION WITH MOSAIC THINKING OF STUDENTS IN EDUCATIONAL FIELD OF UKRAINE

The paper shows the natural prevalence of the mosaic perception among students in the educational field of Ukraine. The necessity of an adequate transformation of the educational process is justified. The general methodological principles for improving the educational information processing for students are found. Made their concretization for the organization of different types of learning activities of students.

Key words: mosaic perception, thinking, consciousness, High school, transformation of the education system, methodology, new educational methods.

Постановка проблемы. Человечество вступило в новую информационную эпоху, изменившую культуру восприятия. С одной стороны, современные студенты умеют массу всего такого, чего абсолютно не умели и о чем даже не подозревали их родители. С другой, в среде педагогов и психологов появилось устойчивое мнение о том, что современная молодежь не имеет свойства глубоко задумываться, воспринимает окружающий мир слишком поверхностно, и это снижает её обучаемость. В научно-образовательной среде стали применяться такие термины, как «клиповое мышление» и «клиповая культура». Однако недостаточная теоретико-практическая база соответствующих отечественных исследований

в области инновационных и когнитивных технологий не способствует адекватному пониманию сути вопроса о «клиповости» сознания современных студентов. Это тормозит формирование новых эффективных подходов к обучению в системе высшего образования Украины.

Анализ последних исследований и публикаций. Понятие «клиповое мышление» в украинском образовательном пространстве появилось менее десяти лет назад [1–3]. В российской педагогической и социально-психологической литературе оно было введено на пару лет раньше [4–7]. В Штатах и в Европе соответствующий термин "mosaic thinking" (дословно «мозаичное мышление») использовался с



начала 2000-х [9, 10], хотя общие тенденции процесса под наименованием «клиповая культура» рассматривались ещё в 60-х годах прошлого века [11, 12]. Такая картина в полной мере отражает динамику охвата медийно-компьютерными технологиями соответствующих стран.

Чем обусловлено такое мышление (или, точнее, когнитивно-познавательный стиль [5])? Английское слово *clip* в переводе имеет следующие значения: «отрезок», «фрагмент текста», «вырезка из газеты» или «отрывок из фильма». Клип становится логическим завершением и наиболее эффективной реализацией принципа «монтажа аттракционов», который согласно С. Эйзенштейну, заключается в подборе агрессивных средств, подвергающих зрителя чувственному или психологическому воздействию, которое взвешено опытным путем и математически рассчитано на определенное потрясение.

В классическом варианте клиповое мышление рассматривается как вектор в развитии отношений человека с информацией, способность быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами, но неспособность к восприятию длительной линейной последовательности – однородной и одностильной информации [6]. Выделяется пять факторов, породивших феномен клипового мышления:

1. ускорение темпов жизни и напрямую связанное с ним возрастание объема информационного потока, что порождает проблематику отбора и сокращения информации, выделения главного и фильтрации лишнего;
2. потребность в большей актуальности информации и скорости ее поступления;
3. увеличение разнообразия поступающей информации;
4. увеличение количества дел, которыми один человек занимается одновременно;
5. рост демократии и диалогичности на разных уровнях социальной системы.

В настоящее время, несмотря на то, что мировые психолого-педагогические концепции активно учитывают феномен клипового мышления для разработки новых образовательных подходов и систем, большинство украинских педагогов старается не замечать данного явления и просто жалуется на снижение общеобразовательного уровня современных студентов.

Авторы немногочисленных отечественных работ зачастую просто «переписывают» друг у друга общие признаки «клиповости» и спорят, является ли данный тип мышления деградацией сознания или его гениальностью [1–3].

Постановка задания. Задача заключается в том, чтобы не только описать и понять суть феномена «клиповости», оценить его сильные и слабые стороны, но и предложить методики, позволяющие эффективно работать с ним в образовательном пространстве.

Изложение основного материала. С начала 2000-х и по настоящее время в ходе устного опроса авторами работы наблюдались следующие изменения когнитивного подхода у студентов. Во-первых, определенная часть студентов перестала искать ответы на вопросы в лекционных конспектах (при наличии соответствующих записей), а предпочитала делать тематический запрос через интернет. В результате, копировался некий блок информации, который некритично подавался как ответ, если содержал соответствующий термин. Отыскать же необходимую информацию в собственном конспекте студент был не в состоянии. Во-вторых, получить аналитическую связь между двумя явлениями (информационными блоками) становилось всё труднее. В-третьих, уровень обобщения снизился настолько, что если уравнение вида $3 \cdot x = 6$ решалось без проблем, то аналогичное уравнение $3 \cdot a = 6$ вызывало затруднение и непонимание. Причём, если в 2001–2005 гг. подобная ситуация наблюдалась примерно у 20–25% студентов технических специальностей, то сейчас эта цифра увеличилась до 80%. Подобные проявления клипового мышления в современной образовательной среде отмечают и другие преподаватели [1; 2; 4; 5; 7].

Студенты, выросшие в эпоху высоких технологий, по-другому смотрят на мир. Их восприятие – непоследовательное и нетекстовое. Они видят картинку в целом и воспринимают информацию по принципу клипа. Сейчас темп поступления информации такой, что для многих задач детали не нужны. Нужен только общий рисунок.

Но клиповому восприятию информации подвержено не только поколение, родившееся в 1990–е и позже. Любой современный образованный человек имеет дело с большими массивами данных из интернета. Методика работы с ними заключается в быстром оценочном охвате информации (интернет – «большой мусорник») и только после «вылавливания» интересующего материала начинается его линейный построительный анализ. К обработке больших объёмов информации приучает мозг и современное динамичное кино. Сознание к таким условиям уже адаптировалось. Поэтому «затяжными» и скучноватыми кажутся многие линейно-информативные (разговорные)



фильмы прошлого века, именно поэтому всё сложнее вчитываться в описательную информацию художественной литературы. «Клиповость» – образ жизни человека, который вынужден постоянно хвататься то за одно, то за другое, новый вектор в развитии его отношений с информацией.

Что с этим делать? Ничего! Подобный когнитивный стиль – адаптационная защита мозга от повсеместной чрезмерной агрессивности информации, часто рассчитанной (как в рекламе) на бессознательное усвоение, развитие одних когнитивных навыков за счет других. Известно, что человеческий мозг может в параллельном режиме эффективно обрабатывать не более семи единиц информации (иначе «перегрузка оперативки»). С увеличением её объёма просто разрастается «единица», которая обрабатывается как целое. Педагоги жалуются, что современные студенты, изучив определённый материал, тут же его забывают. Это тоже проявление клипового мышления. Потoki информации постоянно сменяют друг друга и, получив очередную порцию, мозг совершенно не стремится запомнить её. Он как можно быстрее её стирает и ждёт получения новой. Нынешнее «клиповое» поколение «создавалось» разработками старших. Оно не глупее – у него просто такой способ эволюционной адаптации. Всё, что происходит, – ни плохо и ни хорошо. Это объективная ситуация, с ней нужно считаться, осваивать и учиться работать.

Приоритетность тех или иных качеств относительна. Сосредоточение внимания на одном предмете очень важно, но и умение быстро переключаться на новую задачу, быстро входить в незнакомую ситуацию – тоже важно. Парадокс в том, что эти навыки, одинаково необходимые человеку, во многом антагонистичны – реактивность развивается за счет сосредоточенности, и наоборот. Никто не знает, какой должна быть идеальная пропорция между ними. Однако любую когнитивно-поведенческую особенность студентов можно использовать для повышения эффективности учебного процесса: пусть то, что раньше мешало, в дальнейшем помогает.

Какие особенности клипового восприятия следует учесть и взять в «разработку»?

Главное его достоинство – большая скорость обработки информации и переключаемость с одного действия на другое. При этом любой цельный информационный объект становится инструкцией, конкретным заданием для быстрой почти рефлекторной реакции (как в игре: выскочил монстр – убей). Часто формируется

навык-потребность одновременного выполнения нескольких действий, таких, как прослушивание музыки при выполнении уроков, игры или работы.

Другая его особенность – предпочтение нетекстовой, визуальной, образной информации. Образность способствует более быстрому восприятию информации, чем в линейной структуре, представленной в суждениях. Кроме того, для всех клиповых форм когнитивной сферы характерно наличие эмоциональной составляющей в их мотивационно-регулятивных механизмах. Информационный клиповый посыл и рассчитан на возникновение при его восприятии повышенного эмоционального состояния [7].

Третья – это то, что «оперативка» мозга требует постоянной загрузки, переработки внешней информации, в то время как внутренняя «самозагрузка» снижена. Поэтому большинство молодых людей не могут в одиночестве продолжительное время обходиться без гаджетов (музыкальных, визуальных и проч.).

Учитывая рассмотренные особенности клипового мышления и опираясь на отдельные предложения, существующие на данный момент [5; 6], выделим общие методические принципы для улучшения работы студентов с учебной информацией.

1. Работа студентов с информацией должна заключаться в доминировании мотива «интерес», а активность поиска обуславливаться подсознательной, положительной, эмоционально окрашенной мотивацией. Для её усиления могут выступать определённые визуальные и аудиальные якоря.

2. Следует осуществлять ранжирование всей информации, то есть делать чёткую разбивку материала в форме многоуровневой структуры стиля «поисковик интернета».

3. Проводить «вмонтирование» наиболее важной, ключевой, профессионально значимой для усвоения информации в текст единым образно выделенным блоком.

Приведём примеры методической конкретизации рассмотренных принципов при организации различных видов учебной деятельности студентов.

Классической (традиционной) формой организации обучения в высшей школе является лекция. Известно, что наиболее эффективным средством запоминания лекционной информации является применение современных образных мультимедийных технологий. Но при этом подачу лекционного материала и соответствующего оформления студенческого конспекта нуж-



но проводить определённым образом. Лекция должна содержать отдельные анимированные разделы по изучаемым темам, особенно это касается изучения физических основ каких-либо процессов. Образы могут быть представлены в виде слайдов или короткометражных анимационных картинок. Такой способ подачи информации представляет собой клип. Важно помнить, что последовательность клипов должна быть не очень объёмной и достаточно хорошо ассоциироваться у студентов с вполне определёнными понятиями и задачами, то есть не иметь абстрактного содержания.

По усмотрению преподавателя, предполагается выдавать студентам и соответствующий электронный учебник (конспект). Однако последнее является неоднозначным. Для лучшего усвоения материала оптимально проводить его запись, а зная, что существует электронный вариант лекции, студент вряд ли будет её конспектировать. Лучше уж использовать электронный симулятор (можно онлайн-симулятор), в который студент должен войти для выполнения какого-либо задания. Предлагается прохождение квеста по видеоролику (студент смотрит видеоролик, в содержании которого «спрятаны» ответы на учебные вопросы). Для реализации подобных инноваций существенную помощь может оказать интегрированный подход в преподавании естественных дисциплин и информационных технологий.

Подача материала и соответствующее оформление конспекта в виде многоуровневой структуры может происходить следующим образом. Сначала делается общий обзор-анонс с записью по пунктам того, что будет представлено. Далее каждый пункт раскрывается малым образным блоком, содержащим несколько блоков – формул, законов или определений, которые выделяются цветным маркером.

Далее, если это важно, происходит переход на следующий «уровень», где поясняется, откуда взялись эти законы, расчеты или описания экспериментов, подтверждающие их правоту. Затем следуют более глубокие уровни, где описываются детали, противоположные мнения, содержание важнейших статей и дискуссий. Самые глубокие уровни – это описание современного состояния данной науки, оригинальные тексты статей и обзоров.

Подобная подача материала позволит студенту выйти на тот уровень освоения информации, к восприятию которого он готов, а не «барахтаться» в собственном конспекте без понимания, что является главным, а что нет.

Отдельно стоит отметить возможность применения в конспекте стикера – цветной наклейки, используемой для размещения наиболее важной информации и облегчающей её поиск.

При проведении аудиторных практических занятий и в методических рекомендациях для выполнения домашних заданий нужно выделять блоки задач различной сложности и обозначать их рейтинг с соответствующей балльной оценкой.

Исходя из блоковой подачи материала, следует осуществлять и его контроль. Принятая повсеместно модульно-рейтинговая форма контроля как раз и является откликом европейского образования на клиповое мышление. Размер блоков и объём материала, выносимого на экспресс контроль, определяется спецификой предмета и возможностями преподавателя (чем меньше, тем лучше). При этом преподаватель должен чётко обозначить, какое количество баллов даёт освоение того или иного уровня учебной информации. Несмотря на распространение системы письменного тестирования, необходимо сохранить устную форму контроля. Она более продуктивна, так как даёт студенту «обратную связь» для понимания того, какой уровень материала им реально освоен и как перейти на более высокий уровень. Первичный уровень сложности определяет сам студент. При этом сдача материала более низкого уровня должна сохранять возможность сдачи этой же темы на более высоком уровне без потери уже набранных баллов.

Несомненно, подходы, способствующие повышению эффективности обучения студентов с клиповым мышлением, требуют, в первую очередь, понимания ситуации теми, кто осуществляет обучение, а также изменения самого стиля преподавания. Нужна готовность преподавателя менять своё мышление, перерабатывать «начитанные» за долгие годы лекционные курсы, осваивать компьютерные средства, разрабатывать новые методические пособия.

Можно, конечно, использовать методики, улучшающие способности студентов к анализу и синтезу. Однако сформированный объективными жизненными условиями когнитивный стиль 17–20-летнего молодого человека существенно поменять невозможно. Можно только адаптировать под него систему обучения. В противном случае остаётся только сетовать на ухудшение качества учебного процесса, снижение общего образовательного уровня, неспособность студентов учиться. Как показывает история, так было всегда в динамике жиз-



ни. Однак перестройка образовательных подходов также всегда позволяла найти методики, дающие положительные результаты, и адекватные запросу времени.

Выводы из исследования. Проведенный анализ показал объективную закономерность широкого распространения клипового мышления среди студентов в образовательном пространстве Украины. Исходя из этого, процесс обучения необходимо трансформировать так, чтобы он сглаживал слабые и использовал сильные стороны такого мышления. В частности, применять блоковую подачу информации с маркировкой наиболее важных её элементов. Предлагается также использовать ранжирование учебного материала по принципу многоуровневой структуры и определённой очередности доступа к ней. Аналогичным образом должен осуществляться и контроль знаний студентов. Использование таких методик позволит адаптировать образовательный процесс в высшей школе к особенностям клипового когнитивно-познавательного стиля молодёжи, обусловленного эпохой информационных технологий.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бахтіна Г. Математика як «щеплення» проти «кліповості» інформації та «колажу» сучасного мислення / Г. Бахтіна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Луганськ : Вид-во Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»; Альма-матер. – 2010. – № 1(188), січень. – С. 144–155.
2. Гриценя О. Феномен «кліповості» у парадигмі сучасної інформаційної культури [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kulturolog.org.ua/i-conference/2013-/704-hrythenya.html>.
3. Верховец М. Феномен клипового мышления в современной культуре и философии / М. Верховец // Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес. До 55 річниці першого польоту людини у космос : тези доп. Міжнар. наук.-теор. конф. студ. і аспір., 19–20 квітня 2016 р., м. Харків : у 3-х ч. Ч. 1. – Харків : НТУ «ХПІ». – 2016. – С. 19–21.
4. Тейлор М. Поколение Next: студент эпохи постмодернизма / Отечественные записки. – 2006. – № 3 (29) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.strana-oz.ru/print.php?type=article&id=1273&numid=30>.
5. Семеновских Т. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде / Наукovedenie. – 2014. – Вып. 5 (24), сентябрь-октябрь. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://naukovedenie.ru>.
6. Фрумкин К. Клиповое мышление и судьба линейного текста / К. Фрумкин // Ineternum. – 2010. – № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm
7. Чиркова Т. Проблема преодоления клипового сознания молодежи в профессиональной подготовке психологов на уровне бакалаврата / Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2016. – Т. 8. – № 1. – С. 45–61. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psyedu.ru/journal/2016/1/Chirkova.phtml>.
8. Stelzer-Rothe T. Kompetenzen in der Hochschullehre. Rustzeug fur gutes Lehren und Lernen an Hochschulen / T. Stelzer-Rothe // Rinteln. – 2005. – 400 p.
9. Rosen L. Me, My Space, and I: Parenting the Net Generation / L. Rosen. – N.Y. – 2007. – 258 p.
10. McLuhan M. The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. / М. McLuhan // Toronto: University of Toronto Press. – 1962. – 293 p.



УДК 371.036

КРИТЕРІЇ ЕСТЕТИЧНИХ ОЗНАК ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ХУДОЖНЬОГО БАЧЕННЯ СВІТУ

Лихвар В.Д., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри культурологічних дисциплін і образотворчого мистецтва
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті порушено проблему розмежування естетичного і художнього сприйняття. Здійснено спробу довести, що виявлення та фіксація саме естетичних ознак у сприйняттю має значний виховний вплив на розвиток художнього бачення світу учнів під час уроків образотворчого мистецтва в масовій школі.

Ключові слова: критерії, естетичне сприйняття, фізичні ознаки форми, фізичні ознаки кольору, естетичні ознаки кольору, естетичні ознаки конструкції, естетичні ознаки пропорцій.

В статтю затронута проблема розграничення естетического и художественного восприятия. Предпринята попытка доказать, что выявление и фиксация именно эстетических признаков в восприятии имеет значительное воспитательное воздействие на развитие художественного видения мира учащихся в ходе уроков изобразительного искусства в массовой школе.

Ключевые слова: критерии, эстетическое восприятие, физические признаки формы, физические признаки цвета, эстетические признаки цвета, эстетические признаки конструкции, эстетические признаки пропорций.

Likhvar V.D. CRITERIA AESTHETIC SIGNS AS PART OF ARTISTIC VISION OF THE WORLD

The article touches upon the problem of differentiation of aesthetic and artistic perception. An attempt was made to prove that the identification and fixing it aesthetic features in perception has a significant impact on the educational development of students' artistic vision of the world in the course of fine arts classes in regular school.

Key words: aesthetic criteria, aesthetic perception, physical signs forms, physical signs of color and aesthetic attributes of color, aesthetic design features, aesthetic features of proportions.

Постановка проблеми. Розвиток пізнавальних здібностей людини є загальновищезнаною цінністю в сучасному світі. Останнім часом людство серйозно заклопотане формуванням гармонійної, творчо активної особи, здатної вирішувати проблеми, що постійно виникають у сучасному світі. Розвиток пізнавальних процесів, здібностей людини та творчої переробки отриманих вражень навколишнього світу в сучасній художній педагогіці розглядається як формування цілісної системи творчих якостей сприйняття, мислення та пам'яті. Особливе місце у структурі пізнавальних процесів та естетичного виховання посідає здатність естетичного сприйняття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Актуальність розвитку творчих якостей пізнавальних процесів набуває в учнів середнього шкільного віку. Це пов'язано з тим, що в перехідний період підліткового віку, у зв'язку із загальною перебудовою образотворчої діяльності, шляхом зміни цільової установки та ставлення до своєї творчості в галузі образотворчого мистецтва, на якісно новому рівні закладаються основи естетичного освоєння довкілля, пізнання світу, сприйняття мистецтва. Від того, як здійсниться цей перехід, суттєво залежить характер усієї подальшої діяль-

ності людини в галузі образотворчого мистецтва.

Естетичне сприймання є предметом аналізу багатьох учених. Аристотель тлумачив його як очищення душі за допомогою співчуття [4]. Теорія естетичного сприйняття у працях Р. Арнхейма [5] будується на тому, що сприйняття в основі своїй представляє пізнавальний процес, який визначається формою і типом зорового сприйняття. Передусім він робить акцент на тому, що естетичне сприйняття – не пасивний, споглядальний акт, а творчий, активний процес. Він не обмежується репродукуванням об'єкта, але й має продуктивні функції, що сприяють створенню візуальних моделей. Дослідження цієї проблеми отримало інтерпретацію з позицій феноменології в роботах П. Флоренського [10]. Обґрунтуванню комплексу проблем, пов'язаних із питаннями художнього сприйняття й інтерпретації текстів, присвячені дослідження Ю. Борева [6]. Формуванню в дітей та молоді естетичних ідеалів, потреб, оцінок, ціннісних орієнтацій присвятили праці П. Автомонов, В. Бутенко, Є. Квятковський, В. Кудін, Г. Локарева, С. Мельничук, М. Миропольська, Ю. Протопопов, О. Рудницька, Г. Тарасенко, А. Щербо та інші [8]. Аналіз різних підходів до вивчення цієї проблеми виявив



суперечність: з одного боку, стверджується, що художнє і естетичне сприймання – це ідентичні поняття, з іншого боку, їх розмежовують або розглядають як художньо-естетичні [7].

Естетичне сприйняття має багато спільних із художнім сприйняттям рис: так само

діє механізм естетичного смаку, застосовуються критерії краси, співмірності, цілісності і виразності форми. Виникає подібне почуття духовної радості і задоволення. Нарешті, сприйняття естетичних аспектів природи, соціального буття, предметів культури, з одного боку, і сприйняття мистецтва,

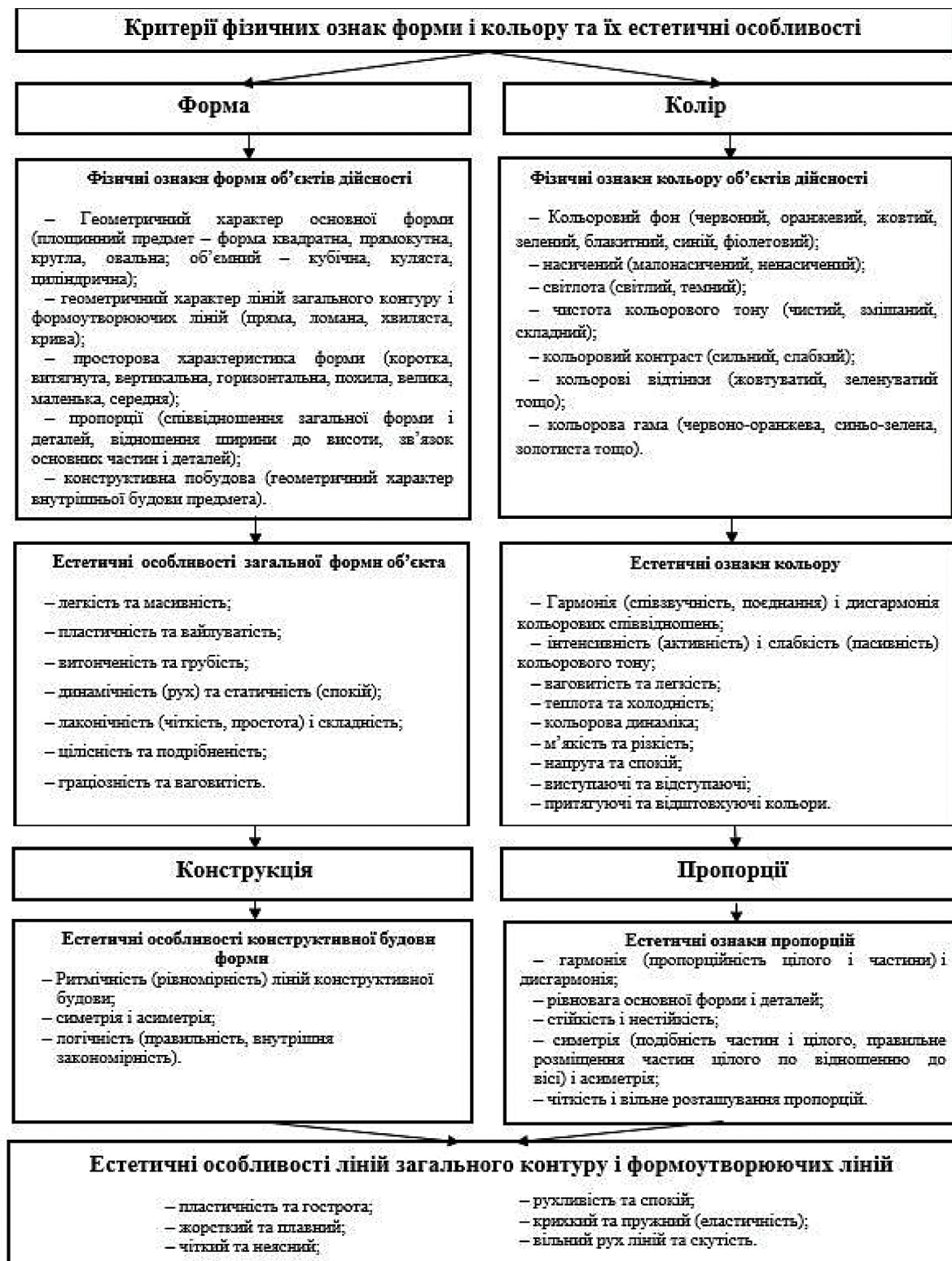


Рис. 1. Критерії фізичних ознак форми і кольору та їх естетичні особливості



з іншого, духовно збагачує людину і здатне пробудити її творчі можливості.

Досі, розглядаючи специфіку естетичного сприйняття як співтворчості, ми не розділяли естетичних і художніх об'єктів. Хоча це різна співтворчість, її специфіка залежить від рівня присутності творця у сприймаючому об'єкті. Чим менше присутність творця у сприймаючому об'єкті, тим більше його функції бере (або може взяти на себе) реципієнт, тим більш незалежним творцем може стати (якщо може) сприймаючий. Якщо побудувати такий ряд об'єктів, як квіти, фотографії квітів (фотографії ікебани) і натюрморт із зображеннями квітів, очевидно, роль творця-художника в цьому ряді об'єктів зростає, починаючи з нульової ролі його в природному об'єкті, а «свобода» співтворчості ніби падає. «Зі зростанням ролі художника, його особистості в об'єкті збільшується його «художність». На цій основі можна віднести природні явища до естетичних об'єктів, дизайн і прикладне мистецтво – до художньо-естетичних, а твори образотворчого мистецтва – до художніх. Поправку до такого нестійкого групування вносить ще традиція масового сприйняття, згідно з якою авторство, особистий внесок художника сприймаються (при повноцінному сприйнятті) тільки у творах образотворчого мистецтва, авторство вази чи стільця на рівні масового сприйняття поки не засвоюється. Сприйняття продуктів дизайну і прикладного мистецтва проводиться або аналогічно сприйняттю природних явищ, чи природні явища сприймаються як продукт творчості природи, як одного безликого творця. Тому квіти, ікебану і вазу можна віднести до естетичних об'єктів, а твори образотворчого мистецтва – до художніх» [9, с. 71–75].

Естетична виразність предметного середовища не може замінити собою мистецтва з його специфічним відбиттям світу, ідейно-емоційною спрямованістю до самих глибинних і інтимних сторін духовного життя людини. Твір мистецтва вимагає особливої концентрації уваги, зосередженості, а також активізації духовного потенціалу особистості, інтуїції, напруженої роботи уяви, високого ступеня самовіддачі. Водночас необхідні знання і розуміння спеціальної мови мистецтва, його видів і жанрів, отриманих людиною в процесі навчання і в результаті спілкування з мистецтвом. Одним словом, сприйняття мистецтва вимагає напруженої духовної праці та співтворчості.

Естетичне сприйняття на заняттях образотворчого мистецтва у школі виражається в загальній спостережливості, у здібності виявляти в навколишній дійсності і відобра-

жувати у своїх творах фізичні й естетичні ознаки світу. Естетичне сприйняття – це початковий момент у формуванні естетичного ставлення до дійсності.

Отже, коли перед дослідником стоять практичні, а не чисто теоретичні завдання, все, що пов'язано з традиційним образотворчим мистецтвом, – це художній твір, художнє сприйняття, художнє виховання і освіта. Все, що за цими межами і що вимальовується не дуже чітко, – естетичні об'єкти, естетичне виховання й естетичне сприйняття. *А якщо не стоїть завдання пошуку специфіки цих явищ, у сферу естетичного включається і все художнє.* Специфіка співтворчості, а саме пізнання і творчості у сприйнятті естетичних чи художніх об'єктів, зумовлена тим, що співтворчість у разі сприйняття квітки чи вази – більше творчість і менше пізнання, а у разі сприйняття живопису – навпаки. Звідси специфічні і педагогічні завдання «навчання творчості» під час сприйняття естетичних і художніх об'єктів.

Застосування розроблених нами критеріїв фізичних ознак форми та кольору та їх естетичних особливостей (Табл. 1) здатне визначити оптимальні шляхи розвитку естетичних почуттів, естетичних суджень, естетичних ідеалів.

Критерії естетичних ознак – зовнішні візуальні ознаки предметів (будова, форма, об'єм, колір, пропорції тощо), на основі яких дається оцінка з точки зору гармонії і краси. Зовнішні фактори відіграють значну роль у визначенні суб'єктом естетичної оцінки, проте рушійною силою є внутрішні фактори. До них належать розвиток емоційної чутливості людини до навколишньої дійсності, розвиток візуальної пам'яті, візуального мислення, суджень, понять, наявність знань про естетичні ознаки предметного світу, розвиток вміння визначати зовнішні естетичні ознаки предметів тощо [8, с. 11]

«Зосередження уваги учнів на естетичних особливостях об'єктів з яскраво виявленими ознаками краси дає можливість розвинути зорову пам'ять, яка є одним із факторів розвитку образного мислення учнів у масовій школі» (Табл. 1). Ряд об'єктів, які сприймаються як естетичні за допомогою зору, досить широкий та різноманітний. Це природні явища і явища предметного світу, що естетично не оформлені, але можуть сприйматися як естетичні. Це також група створених з естетичною функцією об'єктів, які визначаються сучасною нечіткою термінологією як дизайн, декоративно-ужиткове й образотворче мистецтво.

Науково-теоретичні питання сприйняття мають практичний вихід у зображуваль-



ну діяльність учнів школи з розвитку у них естетичного бачення навколишнього світу. «Які форми і методи роботи краще вибрати для найбільш ефективного розвитку в дітей чутливості до прекрасного в довкіллі? Одна з діючих форм навчання дітей естетичного бачення дійсності – запровадження в методику викладання образотворчого мистецтва (а отже, й практику) етапу уроку з сприйняття естетичних особливостей об'єктів навколишньої дійсності. На цьому етапі уроку під час виявлення та обстеження (любування) естетичних ознак об'єкта вчитель формує у сприйнятті дітей візуальний (унаочнений) художній образ, основні властивості якого мають знайти адекватне вирішення в дитячих малюнках.

Досвід показує, що в процесі сприймання та аналізу природи на уроках образотворчого мистецтва учні ще не вміють самостійно виокремлювати й осмислювати у сприйняттю об'єкті окремі естетичні ознаки. Тут буде важливою роль вчителя, який фіксує їх увагу на сприйнятті естетичних ознак за поданими критеріями [рис. 1]. Розвиток вмінь визначати зовнішні естетичні ознаки предметів сприяє розвиткові візуально-моторної координації ока, мислення, руки (відчуваю → знаю → вмію) та розвиткові творчих вмінь і навичок створювати художній образ. Тобто, щоб навчити людину малювати, потрібно, в першу чергу, навчити її бачити, відчувати об'єкт. Фізичні ознаки форми і кольору об'єктів дійсності містять відповідні естетичні особливості, які можуть психологічно впливати на особистість учня.

На нашу думку, педагогічний висновок, якого можна дійти, – це розширення досвіду дитини, якщо хочемо створити досить міцні основи для його діяльності: «Чим більше дитина бачить, чує, переживає, засвоює, чим більше елементів дійсності вона використовує в своєму досвіді, тим продуктивніше буде діяльність її уявлень та фантазії» [9, с. 50].

Отже, винятково важливим етапом творчого процесу учнів початкової школи буде попереднє вивчення та аналіз естетичних ознак навколишнього світу, і лише потім – його відбиття у творчій діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином програма та організація навчання, система педагогічних умов, які забезпечують ефективний розвиток есте-

тичного відчуття у процесі зображувальної діяльності може вдосконалюватися у разі дотримання таких умов:

- естетичне сприйняття учнів повинне розглядатись як засіб урівноваження сутності дитини з оточуючим світом у взаємодії з сім'єю, школою і впливом сучасних соціокультурних факторів;

- спрямованості навчально-виховної роботи на активізацію візуального мислення, візуальної пам'яті дітей, комплексне використання на заняттях емоційно-чуттєвого, інтелектуального і діяльнісного компонентів;

- процес навчання образотворчій діяльності стане більш продуктивним, коли він буде спиратись на комплексну триєдину структуру творчої діяльності «відчуваю → знаю → вмію», із використанням нетрадиційних художніх технік, з опорою на диференційований підхід.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адаסקина А. Художественное восприятие действительности у детей и взрослых: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / А. Адаסקина. – М., 2001. – 20 с.
2. Ананьев Б. Загальна психологія / Б. Ананьев. – М., 1970. – 222 с.
3. Антонович Є. Декоративно-прикладне мистецтво / Є. Антонович, Р. Захарчук-Чугай, М. Станкевич. – Львів: Світ, 1992. – 270 с.
4. Аристотель. Об искусстве поэзии / Аристотель. – М., 1957. – С. 56–82.
5. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм ; пер. з англ. – М., Прогресс, 1974. – 386 с.
6. Боров Ю. Эстетика / Ю. Боров. – М., 1969. – 349 с.
7. Ваганова Н. Развитие эстетического художного восприятия в дошкольном возрасте // Актуальные проблемы психологии: Сборник научных работ Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины. – К.: Издательство «Фенікс», 2012. – Т. XII. Психология творчества. – Выпуск 15. – Часть I. – С. 68–76.
8. Лихвар В. Развитие художно-творческого потенциала младших школьников в процессе образотворческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теория и методика воспитания» / В. Лихвар. – Херсон, 2003. – 22 с.
9. Лихвар В. Деякі аспекти організації естетичного і художнього сприймання // Вестник Харьковского Государственного политехнического университета. – Выпуск 16. – ХГПУ, 1998. – С. 71–75.
10. Флоренский П. Избранные труды по искусству / П. Флоренский. – М., Изобраз. Искусство: Центр изучения, охраны и реставрации наследия священника П. Флоренского, 1996. – С. 118.



УДК 378.147

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Хіценко Л.І., к. пед. н.,
завідувач кафедри східних мов
Національна академія Служби безпеки України

Статтю присвячено проблемі визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю. Робота розкриває поняття «критерій», «показник». Автор виокремлює когнітивний, операційно-функціональний та емоційно-оцінний критерії. У статті подано зміст критеріїв та показників сформованості соціокультурної компетентності з урахуванням професійної спрямованості іншомовного навчання.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, критерій, показник, рівень сформованості соціокультурної компетентності.

Статья посвящена проблеме определения критериев, показателей и уровней сформированности социокультурной компетентности соискателей высшего образования учебных заведений неязыкового профиля. Работа раскрывает понятия «критерий», «показатель». Автор выделяет когнитивный, операционно-функциональный и эмоционально-оценочный критерии. В статье представлено содержание критериев и показателей сформированности социокультурной компетентности с учетом профессиональной направленности иноязычного обучения.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, критерий, показатель, уровень сформированности социокультурной компетентности.

Khitsenko L.I. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE

The article is devoted to the definition of criteria, indicators and levels of formation of socio-cultural competence of the higher education applicants of the institutions of non-language profile. The work reveals the concepts of “criterion”, “indicator”. The author highlights the cognitive, operational-functional, emotional-estimative criteria. The article presents the contents of criteria and indicators of formation of socio-cultural competence based on professional orientation of foreign language learning.

Key words: socio-cultural competence, criteria, indicators, level of formation of socio-cultural competence.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства, коли у всіх сферах життя виникають чисельні культурологічні та соціальні зв'язки, відбувається перерозподіл ціннісних орієнтирів і мотивацій у системі освіти. Тому актуальним питанням сфери освіти є взаємодія та взаємовплив освітніх середовищ, використання інноваційних знахідок однієї країни в освітньому просторі інших країн. Для систематизації такої роботи Комітет міністрів Ради Європи посприяв створенню ефективною загальноєвропейської системи обміну з питань теоретичних досліджень та практичних надбань у сфері вивчення іноземних мов шляхом підготовки документа «Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference», у якому результатом навчання іноземній мові визначено формування комунікативної компетентності, що складається з лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів: фонологічні, лексичні, граматичні знання, вміння та навички; соціокультурні знання, вміння та навички; екстралінгві-

стичні елементи. Тобто Радою Європи з мовних питань визнається, що навчання іноземним мовам відбувається на трьох рівнях – лінгвістичному, соціокультурному та екстралінгвістичному, а результатом процесу вивчення іноземної мови є формування полікультурної особистості, готової до міжкультурного спілкування, що неможливо без соціокультурних знань, умінь та навичок. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування соціокультурної компетентності (надалі – СКК) як однієї з ознак готовності особистості до виконання професійної діяльності у полікультурному просторі, використовуючи іноземну мову як засіб комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування соціокультурної компетентності знайшла своє обґрунтування в роботах зарубіжних та вітчизняних науковців: Н. Білоцерківської, Л. Брацуна, І. Воробйової, Л. Грішаєвої, І. Закирьянової, Т. Колодько, Ю. Кузьменко, Р. Міньяр-Белоручева, В. Сафонової, П. Сисоева, В. Топалової, С. Шехавцової та ін. Теоретичні та



методичні питання формування СКК у процесі професійно-орієнтованої мовної підготовки в немовному вищому навчальному закладі розглядаються у низці дисертаційних робіт (Т. Белова, Н. Бобаль, М. Ванягіна, Р. Гришкова, І. Жукевич, Н. Мороз, Л. Панченко, С. Пахотіна, Н. Петрищева та ін.).

Зазначені вище дослідження сприяють систематизації наукової інформації щодо СКК, проте проблема визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю розроблена недостатньо та потребує подальшого наукового пошуку.

Постановка завдання. Беручи до уваги той факт, що про ефективність будь-якого процесу можна говорити лише після визначення міри відповідності отриманих результатів очікуванню, метою цієї статті є розробка критеріїв та показників, необхідних для оцінювання рівнів сформованості соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині йде активний пошук наукових підходів до проблеми педагогічного інструментарію, необхідного для визначення рівнів сформованості будь-якої компетентності. Узагальнюючи проаналізовані дослідження, можемо зробити висновок, що структурні компоненти соціокультурної компетентності співвідносяться із категоріальним апаратом «критеріїв» і «показників» педагогічного інструментарію, тому ми взяли їх до уваги для виявлення рівнів сформованості соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю.

Перш ніж визначити критерії, показники та рівні сформованості соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю, уточнимо поняття «критерій» та «показник».

Згідно із визначенням, поданим у словнику іноземних слів, «критерій» походить від грецького слова «kriterion» і означає ознаку, на підставі якої робиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [6, с. 568]. Український педагогічний словник визна-

чає поняття «критерій» як засіб, оцінку, мірило чого-небудь [3, с. 181]. А. Журкіна, С. Чистякова у визначенні критеріїв і показників виходять із цільової установки, що критерій – це трансформована мета [8]. П. Підкасистий також розглядає мету як загальний критерій [7, с. 397–398]. Іншими словами, критерій є якісною характеристикою ефективності процесу, за допомогою якого оцінюється міра досягнення мети.

Кількісним вираженням критерію є показники, за допомогою яких можна виміряти сформованість того або іншого критерію. На думку О. Елькіної, «показник – це те, що доступно сприйняттю, що показує наявність чого-небудь» [5, с. 153]. «Показник» є конкретним проявом сутності якостей процесу чи явища, тобто складовою частиною критерію, тому поняття «критерій» за своїм обсягом ширше, ніж «показник». Отже, критерій як загальна характеристика педагогічного явища чи об'єкта може мати декілька показників.

Під час вибору критеріїв і показників сформованості СКК здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю керувались такими вимогами: розробка критеріїв та показників повинна виходити з мети дослідження; сформовані критерії мають бути об'єктивними та адекватними, тобто відображати ознаки, притаманні предмету, що вивчається; стійкими та надійними, оскільки мають віддзеркалювати сутність явища та повторюватись; система взаємопов'язаних ознак повинна розкривати всі складові явища [1; 2; 4].

Грунтуючись на теоретичних розробках Є. Артамонової, А. Ахметзянової, Є. Буйла, Р. Гришкової, М. Дуранова, Н. Єфремової, Ю. Коган, С. Колової, С. Пахотіної, С. Шукліної, М. Бирам (M. Byram), Е. Тароне (E. Tarone) та ін. щодо СКК, узагальнюючи особистий практичний досвід педагогічної діяльності та враховуючи різноманіття і різнобічність підходів до виявлення категоріального апарату й педагогічного інструментарію для визначення критеріїв, можемо виокремити три критерії.

Когнітивний критерій дозволяє вимірювати рівень сформованості інформаційного компонента соціокультурної компетент-

Таблиця 1

Засоби діагностики рівня сформованості соціокультурної компетентності

Критерії	Засоби діагностики
Когнітивний критерій	Країнознавчий / лінгвокраїнознавчий тести, педагогічне спостереження, методи «Дискусія», «Полілог»
Операційно-функціональний критерій	Методи «Незакінчене речення», «Дискусія», «Полілог», педагогічне спостереження, аналіз твору
Емоційно-оцінний критерій	Анкета, діагностика самооцінки особистості (М. Фетіскін)



Таблиця 2

**Рівні сформованості соціокультурної компетентності
здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю**

Критерії	Рівні сформованості			
	Високий 90–100 балів	Середній 75–89 балів	Низький 60–74 балів	Критичний 0–59 балів
Когнітивний критерій	Знання загальнокультурного характеру (культури спілкування, культури усного і письмового мовлення)			
	Здобувач володіє достатнім обсягом загальнокультурних знань	Здобувач володіє середнім обсягом загальнокультурних знань	Здобувач володіє невеликим обсягом загальнокультурних знань	Здобувач не володіє загальнокультурними знаннями
	Знання культурно-національного характеру (культурних цінностей, реалій, способів життя, етичних і моральних норм поведінки, моделей соціальних ситуацій країни, мова і культура якої вивчаються)			
	Здобувач володіє достатнім обсягом культурологічних знань національного характеру	Здобувач володіє середнім обсягом культурологічних знань національного характеру	Здобувач володіє невеликим обсягом культурологічних знань національного характеру	Здобувач не володіє культурологічними знаннями національного характеру
	Знання країнознавчого характеру (знання зі сфери географії, природи, історії, політики, економіки країни, мова і культура якої вивчаються)			
	Здобувач володіє достатнім обсягом лінгвокраїнознавчих знань	Здобувач володіє середнім обсягом лінгвокраїнознавчих знань	Здобувач володіє невеликим обсягом лінгвокраїнознавчих знань	Здобувач не володіє лінгвокраїнознавчими знаннями
	Знання спеціального країнознавства (знання зі сфери права, політичної обстановки, що визначають сучасні реалії суспільно-політичного й економічного життя країни, мова і культура якої вивчаються)			
	Здобувач володіє достатнім обсягом спеціального країнознавства	Здобувач володіє середнім обсягом спеціального країнознавства	Здобувач володіє невеликим обсягом спеціального країнознавства	Здобувач не знає спеціального країнознавства
	Знання лінгвокраїнознавчого характеру (мовного матеріалу, лексичного фону, знання конотативної і безеквівалентної лексики країни, мова і культура якої вивчаються)			
	Здобувач володіє достатнім обсягом лінгвокраїнознавчих знань	Здобувач володіє середнім обсягом лінгвокраїнознавчих знань	Здобувач володіє невеликим обсягом лінгвокраїнознавчих знань	Здобувач не володіє лінгвокраїнознавчими знаннями
	Знання спеціального лінгвокраїнознавства (знання зі сфери права, правоохоронної діяльності країни, мова і культура якої вивчаються)			
	Здобувач володіє достатнім обсягом спеціального лінгвокраїнознавства	Здобувач володіє середнім обсягом спеціального лінгвокраїнознавства	Здобувач володіє невеликим обсягом спеціального лінгвокраїнознавства	Здобувач не володіє спеціальним лінгвокраїнознавством
	Знання соціолінгвістичного характеру (мовні правила спілкування, мовні особливості соціальних прошарків, дискурсивні способи спілкування, знання соціальної і культурної схожості і відмінностей мови і культури, що вивчаються)			
Здобувач володіє достатнім обсягом соціолінгвістичних знань	Здобувач володіє середнім обсягом соціолінгвістичних знань	Здобувач володіє невеликим обсягом соціолінгвістичних знань	Здобувач не володіє соціолінгвістичними знаннями	
Операційно-функціональний критерій	Уміння збирати, аналізувати й інтерпретувати соціокультурну інформацію			
	Здобувач без ускладнень збирає, аналізує та інтерпретує соціокультурну інформацію	Здобувачу не завжди вдається збирати, аналізувати й інтерпретувати соціокультурну інформацію	У здобувача часто виникають труднощі під час відбору, аналізу й інтерпретації соціокультурної інформації	Здобувач не вміє збирати, аналізувати й інтерпретувати соціокультурну інформацію
	Уміння проводити аналогії і зіставлення фактів і явищ культури, що вивчається, виявляючи їх соціокультурну схожість і відмінність			
Здобувач легко проводить аналогії і зіставлення фактів і явищ культури, що вивчається	Здобувач не завжди вміє проводити аналогії і зіставляти факти і явища культури, що вивчається	Здобувач лише інколи здатний проводити аналогії і зіставляти факти і явища культури, що вивчається	Здобувач не вміє проводити аналогії і зіставляти факти і явища культури, що вивчається	



Уміння будувати мовну, немовну поведінку відповідно до культурних норм соціуму				
Здобувач без ускладнень будує мовну, немовну поведінку відповідно до культурних норм соціуму	Здобувач не завжди може будувати мовну, немовну поведінку відповідно до культурних норм соціуму	Здобувачу часто не вдається будувати мовну, немовну поведінку відповідно до культурних норм соціуму	Здобувач не вміє будувати мовну, немовну поведінку відповідно до культурних норм соціуму	
Уміння пізнавати, інтерпретувати і коректно вживати соціокультурно-марковані лексичні одиниці в мові				
Здобувач вміє легко впізнавати і коректно вживати соціокультурно-марковані лексичні одиниці в мові	Здобувач в більшості випадків може впізнавати соціокультурно-марковані лексичні одиниці, але не завжди може коректно вживати їх у мові	Здобувач рідко впізнає і коректно вживає соціокультурно-марковані лексичні одиниці в мові	Здобувач не вміє впізнавати і коректно вживати соціокультурно-марковані лексичні одиниці в мові	
Уміння вибирати і використовувати соціокультурно-прийнятну тактику спілкування				
Здобувач вміє коректно вибирати і використовувати соціокультурно-прийнятну тактику спілкування	Здобувач не завжди вміє правильно вибрати і використовувати соціокультурно-прийнятну тактику спілкування	Здобувач рідко коректно вибирає і використовує соціокультурно-прийнятну тактику спілкування	Здобувач не здатний вибрати і використовувати соціокультурно-прийнятну тактику спілкування	
Уміння знаходити екстралінгвістичну інформацію у текстах, аудіо-, відеофрагментах				
Здобувач легко знаходить екстралінгвістичну інформацію у текстах, аудіо-, відеофрагментах	Здобувач не завжди знаходить екстралінгвістичну інформацію у текстах, аудіо-, відеофрагментах	Здобувачу важко знаходити екстралінгвістичну інформацію у текстах, аудіо-, відеофрагментах	Здобувач не вміє знаходити екстралінгвістичну інформацію у текстах, аудіо-, відеофрагментах	
Уміння дотримуватись норм мовного етикету, прийнятих у країні мови, що вивчається				
Здобувач дотримується норм мовного етикету, прийнятих у країні мови, що вивчається	Здобувач не завжди дотримується норм мовного етикету, прийнятих у країні мови, що вивчається	Здобувач рідко дотримується норм мовного етикету, прийнятих у країні мови, що вивчається	Здобувач не здатний дотримуватись норм мовного етикету, прийнятих у країні мови, що вивчається	
Емоційно-оцінний критерій	Сприйнятливність до виявлення соціокультурно-забарвленої лексики і соціолінгвістичних особливостей носіїв мови і культури, що вивчаються			
	Здобувач володіє здатністю до сприйнятливності соціокультурно-забарвленої лексики і соціолінгвістичних особливостей розмови носіїв мови і культури, що вивчаються	Здобувач не завжди виявляє сприйнятливність до виявлення соціокультурно-забарвленої лексики і соціолінгвістичних особливостей носіїв мови і культури, що вивчаються	Здобувач лише іноді виявляє сприйнятливність до виявлення соціокультурно-забарвленої лексики і соціолінгвістичних особливостей мови і культури, що вивчаються	Здобувач не володіє сприйнятливністю до виявлення соціокультурно-забарвленої лексики і соціолінгвістичних особливостей мови і культури, що вивчаються
	Соціокультурна неупередженість під час інтерпретації фактів і явищ культури, що вивчається			
	Здобувач завжди виявляє соціокультурну неупередженість під час інтерпретації фактів і явищ культури, що вивчається	Здобувач не завжди виявляє соціокультурну неупередженість під час інтерпретації фактів і явищ культури, що вивчається	Здобувач часто не виявляє соціокультурну неупередженість під час інтерпретації фактів і явищ культури, що вивчається	Здобувач не виявляє соціокультурну неупередженість під час інтерпретації фактів і явищ культури, що вивчається
	Соціокультурна спостережливість			
	Здобувач завжди демонструє соціокультурну спостережливість	Здобувач не завжди демонструє соціокультурну спостережливість	Здобувач лише іноді демонструє соціокультурну спостережливість	Здобувач не виявляє соціокультурної спостережливості
	Соціокультурний такт			
	Здобувач завжди виявляє соціокультурний такт	Здобувач не завжди виявляє соціокультурний такт	Здобувач рідко виявляє соціокультурний такт	У здобувача відсутній соціокультурний такт



ності здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю й визначати наявність загальнокультурологічних, національно-культурологічних, країнознавчих, лінгвокраїнознавчих, соціально-психологічних, соціолінгвістичних знань, а саме: знання культури спілкування, культури усного і письмового мовлення, культурних цінностей, способів життя, етичних і моральних норм поведінки, моделей соціальних ситуацій країни, мова і культура якої вивчаються, мовних особливостей соціальних прошарків, дискурсивних способів спілкування, знання соціальної і культурної подібності і відмінностей мови і культури, що вивчаються, мовного матеріалу, лексичного фону (реалій, фонової і конотативної лексики), знання зі сфери географії, природи, історії, права, політики й економіки країни, мова і культура якої вивчаються.

Операційно-функціональний критерій вимірює активність здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю в діяльності, що орієнтована на творчий саморозвиток на основі сформованих цінностей, моральних норм, мотивацій, ідеалів, установок. Цей критерій відбиває готовність і вміння здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю використовувати отримані соціокультурні знання в різних ситуаціях оперативної діяльності, контролювати, аналізувати й оцінювати свою поведінку в конфліктній ситуації та вибирати правильну стратегію поведінки у службовій діяльності, а також здатності адаптуватись у нових ситуаціях соціально-професійної взаємодії, а саме: вміння впізнавати, інтерпретувати і коректно вживати соціокультурно-марковані лексичні одиниці в мові; збирати, аналізувати й інтерпретувати соціокультурну інформацію; здобувати із текстів, аудіо-, відеофрагментів екстралінгвістичну інформацію; будувати мовну, немовну поведінку відповідно до культурознавчих норм соціуму; дотримуватись норм мовного етикету, прийнятого в країні мови, що вивчається; вибирати і використовувати соціокультурно-прийнятну тактику спілкування; проводити аналогії і зіставлення фактів і явищ культур, виявляючи їх соціокультурну схожість і відмінності.

Емоційно-оцінний критерій виявляє міру інтелектуального осмислення й адекватного сприйняття соціокультурних цінностей та оволодіння вміннями рефлексії: наявність соціокультурної та соціолінгвістичної спостережливості, сприйнятливості до виявлення соціокультурно-зabarвленої лексики і соціолінгвістичних особливостей носіїв мови та культури, що вивчаються,

соціокультурної сприйнятливості і неупередженості під час інтерпретації фактів і явищ культури, що вивчається, соціокультурного такту, вмінь самоаналізу, слухати і чути, почуття толерантності, оцінних суджень, критичного ставлення до своїх вчинків.

Зважаючи на те, що соціокультурні компетентності неможливо перевірити за допомогою стандартизованих тестів, які використовуються для перевірки умінь, пов'язаних із розумінням змістової інформації тексту (читання / аудіювання), а також для перевірки лексико-граматичних навичок, для визначення рівня сформованості соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю проведено підбір діагностичного інструментарію відповідно до критеріїв СКК (див. Табл. 1).

За допомогою запропонованих засобів діагностики у здобувачів вищої освіти немовного профілю перевіряється наявність таких рис:

- знання історії, традицій, релігійних поглядів, освіти, політики Туреччини; системи цінностей у рідній і тюркомовній культурах, лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної наповнюваності лексики; культурно-орієнтованої лексики, фразеології; соціокультурних особливостей мовної поведінки представників рідної та турецької культур, міри їх сумісності та несумісності;

- уявлень про культурно-історичні цінності, традиції та норми взаємодії представників різних соціальних груп у турецькому суспільстві, специфіку поведінки носіїв турецької мови, що зумовлено історичними традиціями та звичаями, способом життя соціуму;

- умінь адекватного інтерпретування та реагування на події і відносини відповідно до стандартів турецької культури в мовному й немовному аспектах спілкування; вибору прийняттого в соціокультурному аспекті стилю мовної поведінки в умовах міжкультурної комунікації з урахуванням особливостей рідної та турецької культур і міри розуміння їх відмінностей та збігів; зіставлення фактів іншомовної та рідної культур;

- навичок впізнавання соціокультурно-маркованих мовних одиниць і реалій, що функціонують у сфері міжкультурної комунікації, їх коректного вживання у мові; перекладу з турецької на українську та навпаки; вибору прийняттого стилю спілкування;

- готовності до спілкування, бажання та можливості вступати в активне спілкування із представниками іншої соціокультурної спільноти; соціокультурної спостережливості.



Критерії і показники сформованості соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю передбачають різну міру прояву та повноту сформованості, що зумовлює необхідність градації оцінок. У ході дослідження, спираючись на рекомендації Ради Європи, визначено такі рівні сформованості соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю за шкалою у балах: від 0 до 59 балів – критичний рівень, 60–74 – низький, 75–89 – середній, 90–100 – високий (див. Табл. 2). В узагальненому вигляді високий рівень характеризується яскраво вираженими показниками, що є присутніми й чітко виявляються під час дослідно-експериментальної роботи. Середній рівень прояву показників фіксується достатньою мірою, але кількісні та якісні параметри виявлено не повною мірою. Характеристики низького рівня такі: недостатня міра прояву показників, їх слабка визначеність. Критичний рівень характеризується незначною мірою прояву показників, що свідчить про несформованість СКК.

За результатами діагностики рівнів сформованості соціокультурної компетентності можна виявити недоліки у роботі та скорегувати процес навчання.

Висновки з проведеного дослідження. Визначені критерії та показники СКК, розроблений діагностичний інструментарій дозволяють визначити рівень сформованості соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти навчальних закладів

немовного профілю. Перспективи подальшого дослідження окресленої проблеми полягають у розробці методики формування соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 143 с.
2. Блощинський І.Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО / І.Г. Блощинський // Наукові записки. Серія «Педагогіка і психологія». – 2001. – Вип. 4. – С. 74–76.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
4. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / [под общ. ред. В.П. Матросова]. – М. : Прометей, 1999. – 116 с.
5. Елькина О.Ю. Подготовка будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.08 / О.Ю. Елькина. – Кемерово, 2007. – 354 с.
6. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов / Н.Г. Комлев. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1308 с.
7. Педагогика : [учеб. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей] / [под ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Пед. общ-во России, 1998. – 640 с.
8. Чистякова С.Н. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению : [метод. пособ.] / С.Н. Чистякова, А.Я. Журкина. – М. : РАО, 1997. – 80 с.



УДК 811.161.2 (07)

ВНЕСОК О.М. БІЛЯЄВА У СТВОРЕННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ ШКІЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ДЕРЖАВНИХ ПРОЕКТІВ, СТАНДАРТІВ

Шеремета Л.П., к. пед. н.,
старший викладач кафедри української мови

Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського

У статті охарактеризовано зміст лінгвометодичних концепцій, державного стандарту шкільної мовної освіти; визначено внесок О.М. Біляєва у їх створення. Обґрунтовано зміст курсу мови, етапи мовної освіти, завдання навчального процесу, а також визначено рівень розвитку умінь і навичок, який учні повинні опанувати під час вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах України.

Ключові слова: *лінгвометодичні концепції, мовна освіта, зміст освіти, етапи мовної освіти, змістові лінії курсу української мови.*

В статті охарактеризовано содержание лингвометодических концепций, государственного стандарта обучения родной речи; обозначен вклад А.М. Беляева в их создание. Обосновано содержание курса родного языка, этапы обучения языку, задания учебного процесса, а также определен уровень развития умений и навыков, которым ученики должны овладеть во время изучения украинского языка в общеобразовательных учреждениях Украины.

Ключевые слова: *лингвометодические концепции, обучение языку, содержание обучения, этапы языкового образования, смысловые линии курса украинского языка.*

Sheremeta L.P. O. BILAYEV'S CONTRIBUTION TO THE ESTABLISHMENT OF LINGUADIDACTICAL CONCEPTS OF NATIVE LANGUAGE EDUCATION IN UKRAINIAN SCHOOLS, STATE'S PROJECTS AND STANDARDS

The article describes linguadidactical concepts, as well as the state's standard of native language education and contribution of O. Bilyaev in its creation. The content of native language course, the phases of language teaching and targeting of teaching process are validated in the paper. The level of knowledge and skills pupils have to possess during learning of the native language in schools of secondary education in Ukraine are outlined.

Key words: *linguadidactical concepts, language teaching, phasis of language teaching, conceptual lines of school Ukrainian course.*

Постановка проблеми. На початку 90-х років ХХ століття у зв'язку із проголошенням незалежності України, наданням українській мові статусу державної відбулись значні зміни у функціонуванні української мови і ставленні до її вивчення у різних регіонах. Виникла потреба у створенні лінгвометодичних концепцій, державних проектів, стандартів. Це, у свою чергу, вимагало чітко спланованої системи роботи, спрямованої на вільне оволодіння українською мовою, формування національної свідомості, ментальності та відповідних моральних переконань. Стан викладання української мови у середніх загальноосвітніх навчальних закладах України у цей час вимагав докорінної перебудови; потребувала поліпшення і сама організація навчання мови, оскільки уроки були переважно одноманітними за побудовою і технологією проведення. Для удосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах співробітниками Інституту педагогіки Академії педагогічних наук України проводилися спостереження для визна-

чення рівня викладання української мови в навчальних закладах. У переломний для держави час створювались концепції, що окреслили основні шляхи розвитку мовної освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що всебічні дослідження, присвячені визначенню внеску О.М. Біляєва у створення лінгвометодичних концепцій шкільної мовної освіти в Україні, державних проектів, стандартів, відсутні.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні внеску О.М. Біляєва у створення лінгвометодичних концепцій шкільної мовної освіти в Україні, державних проектів, стандартів.

Вклад основного матеріалу дослідження. Проголошення незалежності України (1991 р.) спрямувало весь освітній процес на вирішення нових завдань, пов'язаних із наданням українській мові статусу державної. У результаті цього з'явилися «Концепція навчання державної мови в школах України» [1], «Концепція інтенсивного навчання мови» [2], «Лінгво-методич-



ні засади концепції шкільної мовної освіти в Україні» [3], «Концепція мовної освіти в Україні» [4], автором і співавтором яких був О.М. Біляєв. Їхні автори вважають, що державна мова – українська – повинна вивчатись у всіх освітньо-виховних закладах, хоч це питання не знайшло остаточного розв'язання до сьогодні. Проте заслуговують уваги слушні рекомендації колективу авторів про запровадження обов'язкових вступних іспитів із державної мови, перехід на україномовне викладання наукових дисциплін. Усе це буде своєрідним стимулом для активного вивчення української мови. Специфіка української мови у школі полягає у тому, що вона (мова) є засобом навчання і водночас предметом вивчення. Усе це, відповідно, й визначає мету, завдання, зміст і методику проведення занять з учнями. Основне завдання, яке ставиться перед сучасною школою, – «навчити школярів вільно користуватись українською мовою як засобом спілкування, духовного збагачення та формування інтелектуальної культури» [1, с. 16].

Одним із важливих питань, на якому зосередились лінгводидакти під час створення концепцій навчання мови у школі, є проблема змісту освіти. Враховуючи загальнодидактичні та власне методичні принципи навчання, у змісті освіти виокремлюють лінгвістичний, етнокультурорознавчий та методологічний компоненти. Оскільки зміст методики навчання мови як науки прямо залежить від розвитку лінгвістики, то лінгвістичний компонент містить у собі всі рівні мови і пов'язані з ними мовні й мовленнєві поняття. Успішна його реалізація передбачає розв'язання таких основних завдань: «1) розвиток життєво необхідних кожному членові суспільства мовленнєвих умінь і навичок; 2) формування загального уявлення про рідну мову (її будову, функції, походження та розвиток) і мовлення; 3) оволодіння орфоепічними, лексичними, граматичними, правописними та стилістичними нормами літературної мови» [1, с. 17]. Особливу увагу лінгводидакти зосереджують на другому і третьому завданні, успішна реалізація яких забезпечить мовну компетенцію учнів, що проявлятиметься у здатності орієнтуватись у мовленнєвій ситуації, вести підготовчу роботу до реалізації мовлення і планувати її, а також здійснювати задум мовленнєвої діяльності. Другим важливим компонентом, який визначає зміст курсу мови, – є етнокультурорознавчий, що сприятиме: «1) ознайомленню в концентрованій формі з основним культурним набутком рідного народу і людства в цілому; 2) розвитку ду-

ховної і естетичної сфер особистості, вихованню патріотизму і моральних переконань; 3) формуванню сучасного уявлення про світобудову, природу, суспільство і людину в аспекті їх розвитку, про сенс буття» [1, с. 17]. Цілком слушними є думки про те, що названий компонент має бути інтеграційним, тобто пов'язаним з іншими науками (не тільки із суміжними, як-от: народознавство, історія, культура, риторика, живопис, музика, екологія, естетика тощо). Крім цього, тексти, які добирають учителі, повинні утворювати певну систему (наприклад, минуле – сучасне – майбутнє) і містити проблему, розв'язання якої активізує пошукову діяльність учня. Самі ж тексти мають відображати загальнолюдські цінності, формувати «естетику слова» [1, с. 18], виражати основні функції рідної мови – пізнавальну, етичну, світоглядну, культуроакумулюючу, пізнавальну, етичну, естетичну, комунікативну. Складовою змісту шкільної мовної освіти є методологічний компонент, який забезпечить єдність навчання і виховання. Крім цього, він передбачає: «1) оволодіння узагальненими методами і прийомами розумової діяльності (спостереженням, експериментуванням, моделюванням, формуванням висновків за аналогією, висуненням гіпотези та її доведенням); 2) усвідомлення учнями структури власної пізнавальної діяльності, особистісного покликання, вибору життєвої мети; 3) практичне засвоєння основних законів формальної і діалектичної логіки; 4) формування творчої діяльності: самостійного переносу знань і вмінь у нову ситуацію, бачення структури об'єкта, його нової функції» [92, с. 18–19].

Аналіз наукового доробку О.М. Біляєва, у якому висвітлено концепцію мовної освіти, свідчить про широке коло його напрацювань. Крім змісту освіти, разом із співробітниками лабораторії української мови він торкнувся такого важливого питання, як етапи мовної освіти, тобто побудова шкільного курсу мови, у результаті чого було визначено такі етапи.

1. Початкові (1–4) класи: підготовчий етап, основним завдання якого є формування початкового уявлення про мовленнєву систему, одиниці основних мовних рівнів; виховання поваги й любові до рідної мови; вироблення вміння висловлюватись в усіх формах, типах і стилях мовлення. Хоч обсяг навчального матеріалу для початкових класів є мінімальним, але в дитей усе ж таки розвиваються мовленнєві вміння.

2. Середні (5–9) класи: систематичний курс української мови, побудований за лінійним принципом. Учні опановують певний навчальний матеріал, засвоюють відповід-



ний обсяг знань і виробляють певну систему вмій і навичок. Характер навчання при цьому відзначається інтенсивністю, напруженістю, а основне – продуктивністю. Особливістю занять у середній школі є «комунікативна спрямованість: усе підпорядковане опануванню учнями рідної мови як засобу спілкування і пізнання» [4, с. 71].

3. Старші (10–11) класи: завершальний етап вивчення мови у школі, метою якого є систематизація і повторення матеріалу на вищому рівні. Особлива увага на уроках звертається на культуру мовлення та грамотність школярів.

Аналізуючи методичні здобутки О.М. Біляєва, слід підкреслити, що вони є неперевершеним надбанням для кожного вчителя-словесника. У його працях завжди є те, що допоможе педагогові так організувати навчальний процес, щоб він відзначався ефективністю, змушував працювати кожного вчителя й учня. Методичні рекомендації ученого є досить актуальними й у наш час. Так, зокрема, вчений радить посилювати національний аспект у викладанні мови у школі, що полягає в ознайомленні учнів із походженням української мови та її історією. Саме опрацювання такого матеріалу сприятиме освоєнню школярем духовних надбань народу, вихованню в нього любові до рідного краю та поваги до історичної пам'яті, формуванню національного характеру. У концепціях навчання рідної мови у школі лінгводидакт торкається такого важливого і водночас болісного питання, як культура мовлення, дбати про яку повинен кожний громадянин України. В умовах білінгвізму поширеним є уживання так званого «суржику», тому потрібно домогтись вилучення його з активного словникового запасу школярів, а також уникати змішування лексем, граматичних форм, вимови звуків, невластивих українській мові.

Актуальними й науково обґрунтованими є положення вченого про піднесення ефективності сучасного уроку мови. Зміни, що відбувались у тогочасному суспільстві, вимагали пошуку нових підходів до розв'язання окресленої проблеми. Необхідно було інтенсифікувати навчальний процес, підвищити продуктивність уроку, внаслідок чого учні успішно засвоювали б програмовий мовний матеріал. Ідею Ю.К. Бабанського про структурування навчального матеріалу підтримав О.М. Біляєв у статті «Ефективний засіб інтенсифікації навчання української мови в школі» [5]. Він вважає, що інтенсивність навчання досягається «вивченням мовного матеріалу укрупненими частинами з використанням узагальнюючих таблиць і схем, що містять головні теоретичні відомості, факти мови, об'єднані узагальненою темою уроку» [5, с. 67].

Методист розглядає різні способи структурування навчального матеріалу. Основним із них, за дослідженням науковців лабораторії методики навчання української та російської мов Інституту педагогіки АПН України, визнано горизонтальне – вивчення теоретичних положень укрупненими частинами. Як допоміжні застосовуються відповідні угруповання: 1) за контрастом, з одночасним вивченням протилежних понять і явищ (велика і мала літери, написання слів разом і окремо тощо); 2) наскрізне (вертикальне): орфограми в корені, префіксі; не і ні з різними частинами мови тощо. На основі дослідження учений зробив такий висновок: економія навчального часу, що утворюється внаслідок викладання укрупненими блоками, сприяє урізноманітненню занять, підвищенню якості знань учнів.

Вагомим внеском не тільки в методичну науку, а й в усю освітню галузь є «Державний проект загальної середньої освіти української мови» [4]. Добре обізнаний із негативними моментами, які мали місце в освітньому процесі наприкінці ХХ століття, а також із реальним станом викладання української мови (необхідність піднесення рівня грамотності усного та писемного мовлення, належна кількість навчальних годин для вивчення рідної мови у школі), О.М. Біляєв у співавторстві з Л.В. Скуратівським, М.С. Вашуленком, Л.І. Мацько, Н.В. Бондаренко, Л.М. Симоненковою, Г.Т. Шелеховою, О.Н. Хорошковською, К.З. Повхан, В.О. Новоселовою, А.В. Ярмолюк планомірно розробили проект стандарту вивчення рідної мови для шкіл з українською мовою навчання, а також для шкіл інших національних меншин. У ньому обґрунтовано належну кількість навчальних годин на всіх освітніх рівнях, визначено основну мету навчання української (рідної) мови в середніх навчальних закладах з українською мовою викладання. У проекті детально проаналізовано кожну з них, визначено обсяг знань із мови, рівень розвитку умій і навичок, який учні повинні опанувати під час вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах України. Крім цього, окреслено головні завдання, на розв'язання яких потрібно спрямовувати навчальний процес. Визначено обов'язковий мінімум змісту освіти, що охоплює провідні змістові лінії, які містять: 1) мовленнєзнавчі відомості, види та жанри навчальних робіт, мовленнєві вміння та навички; 2) мовну систему – лексикологію, фонетику, граматику, стилістику української мови; 3) культуроз-



навчі відомості, відображені у системі навчальних текстів, наочних, аудіовізуальних засобів, дібраних з урахуванням принципу єдності навчання, виховання й розвитку учнів; 4) основні способи мовленнєво-розумової діяльності, формування яких сприяє різнобічному і, зокрема, мовленнєвому розвитку учнів. На основі цих характеристик виокремлено відповідні змістові лінії – комунікативну, лінгвістичну, культурознавчу та діяльну.

Деякі іншими є змістові лінії курсу української мови для шкіл національних меншин. Відповідно до мети й основних завдань зміст стандарту української мови структурується на три основні змістові лінії – комунікативну, лінгвістичну та українознавчу. Остання є специфічною, оскільки представлена у вигляді тем, що визначають зміст і характер мовленнєвої діяльності учнів. У її змісті «відображаються досвід творчої діяльності та соціально-культурні цінності народу-носія, що сприятиме їх досягненню через проникнення дитини в духовний світ народу, розуміння витоків його культури, менталітету, способів життя тощо. Саме через мову учні ознайомлюються з українською філософією, етикою, мораллю, які визначають національний характер, ментальність, які є складовою загальнолюдських ідей духовної досконалості» [4, с. 29].

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи, наголошуємо, що лінгво-методичні концепції шкільної мовної освіти в Україні, проект Державного стандарту української мови витримали випробування часом і є важливими документами,

які окреслюють зміст навчання рідної мови у школах України.

Проведений аналіз концепцій мовної освіти дає право стверджувати про актуальність наукових рекомендацій О.М. Біляєва, його обізнаність у цій сфері. Він, по суті, розробив вихідні положення мовної шкільної освіти, сформулював їх і забезпечив учителів відповідною системою теоретичних положень і рекомендацій, що допоможуть ефективно й раціонально організувати навчально-виховний процес, спрямований на досягнення мети навчання і виховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біляєв О.М. Концепція інтенсивного навчання мови / О.М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 6. – С. 26–30.
2. Біляєв О.М. Ефективний засіб інтенсифікації навчання української мови в школі / О.М. Біляєв // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 66–72.
3. Біляєв О.М. Лінгво-методичні засади концепції шкільної мовної освіти в Україні / О.М. Біляєв // Українська мова в процесі національно-культурного відродження України. – 1993. – С. 5–8.
4. Біляєв О.М. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова (Проект) / Л.В. Скурятівський, О.М. Біляєв, М.С. Вашуленко, Л.І. Мацько, Н.В. Бондаренко, Л.М. Симоненкова, Г.Т. Шелехова, О.Н. Хорошковська, К.З. Повхан, В.О. Новосолова, А.В. Ярмолюк // Дивослово. – 1997. – № 7. – С. 18–38.
5. Біляєв О.М. Концепція мовної освіти в Україні / О.М. Біляєв, М.С. Вашуленко, В.М. Плахотник // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 71–74.
6. Біляєв О.М. Концепція навчання державної мови в школах України / О.М. Біляєв, Л.В. Скурятівський, Л.М. Симоненкова, Г.Т. Шелехова // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16–22.



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147

МЕТОДИ, ПРИЙОМИ Й ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Афанасьєва О.С., викладач
кафедри фонетики і граматики англійської мови

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

У статті розглядаються традиційні, інтерактивні й інформаційні методи і прийоми формування літературознавчої компетентності майбутніх педагогів-словесників. З'ясовується різниця між активними й інтерактивними методами навчання, конкретизуються інтерактивні методи за формами організації навчальної діяльності, наводяться релевантні шляхи використання мультимедійних технологій, включаючи такий вид проектних технологій, як Веб-квест.

Ключові слова: літературознавча компетентність, зарубіжна література, методи, прийоми, засоби, мультимедійні технології.

В статье рассматриваются традиционные, интерактивные и информационные методы и приёмы формирования литературоведческой компетентности будущих педагогов-литературоведов. Объясняется разница между активными и интерактивными методами обучения, конкретизируются интерактивные методы по форме организации учебной деятельности, предлагаются релевантные способы использования мультимедийных технологий, в том числе и такого вида проектных технологий, как Веб-квест.

Ключевые слова: литературоведческая компетентность, зарубежная литература, методы, приемы, средства, мультимедийные технологии.

Afanasieva O.S. METHODS, TECHNIQUES AND TOOLS OF DEVELOPING LITERARY COMPETENCE TO FUTURE FOREIGN LITERATURE TEACHERS

The article dwells on traditional, interactive and information methods, techniques and tools of developing literary proficiency of future teachers majoring in foreign literature. Specifically, the study identifies the differences between active and interactive teaching methods, reveals and describes interactive methods according the organization forms of learning activity. A special emphasis is placed on the relevant ways of implementing multimedia technologies, in particular, Web-quest as a project activity.

Key words: literary competence, foreign literature, methods, techniques, tools, multimedia technologies.

Постановка проблеми. Сьогоднішня висуває нові вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів-словесників, адже нині вони повинні не лише засвоїти певний обсяг теоретичних знань і літературознавчих понять у готовому вигляді, навчитись оперувати фаховим інструментарієм під час аналізу літературного твору, а й бути залученими до активної навчальної діяльності, зокрема самостійно виводити нові знання у взаємодії з іншими та використовувати релевантні технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми освіти майбутніх учителів у сучасному педагогічному дискурсі привертають увагу багатьох учених. Зокрема, досліджуються когнітивно-комунікативні засади формування фахової компетентності (О. Вовк, В. Лелеко, А. Палієнко), теоретико-методичні основи формування креативності вчителів літератури (О. Куцевол), особливості фахової підготовки та формування професійної компетентності май-

бутніх учителів української мови та літератури (О. Семенов, Л. Базиль, Г. Токмань, Л. Мацько), специфіка зарубіжної літератури як навчального предмета та особливості її викладання (Л. Мирошніченко, Н. Химера, Т. Чередник, Н. Нев'ярович), розроблення й удосконалення шкільних програм вивчення зарубіжної літератури (О. Пронкевич, Б. Шалагінов, Ю. Ковбасенко, О. Ніколенко), методи та прийоми викладання літератури (Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Є. Пасічник, Б. Степанишин), роль інформаційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів (А. Костенко, О. Гладка), інтерактивні технології (О. Пометун, Л. Пироженко) тощо. Недостатня розробленість проблеми добору оптимальних методів формування літературознавчої компетентності (далі ЛЗК) зумовила актуальність цього дослідження.

Постановка завдання. Метою статті є систематизація та розкриття суті методів, прийомів й засобів формування ЛЗК майбутніх учителів-словесників.



Виклад основного матеріалу дослідження. Методи навчання (від грецьк. *methods* – способи пізнання, шляхи дослідження) є впорядкованими способами діяльності викладача і студентів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань. Незалежно від класифікації методи часто переплітаються й доповнюють один одного. Тому в реальному пізнавальному процесі найважливішим є не віднесення методів до тієї чи тієї класифікації, а усвідомлення викладачем їхньої дидактичної суті, умов ефективного застосування, володіння навичками й уміннями користуватися ними для управління педагогічною діяльністю [7, с. 85–87]. Для формування ЛЗК майбутніх учителів зарубіжної літератури релевантними видаються як традиційні, так і інтерактивні методи. Зупинимось на них докладніше.

Зважаючи на існуюче в сучасному науковому просторі важливе положення про те, що заняття у вищій школі мають бути побудовані таким чином, щоб студенти активно набували навичок, умінь і здатностей аналізувати, інтерпретувати, транслювати та критично оцінювати художні тексти, доводити правильність висунених тверджень, аргументовано обстоювати власну думку, узагальнювати інформацію й робити релевантні висновки [8, с. 84], вважаємо, що серед *традиційних методів* домінантним у формуванні ЛЗК може бути *метод евристичних бесід*: він полягає в тому, що викладач за допомогою проблемних питань спонукає студентів до самостійних висновків на основі знань, навичок, умінь, здатностей і набутого досвіду [8, с. 84; 7, с. 99].

Розташовані в логічній послідовності навідані питання вимагають осмислення й усвідомлення аналізованого матеріалу та вдумливих відповідей, завдяки яким і буде розв'язане поставлене проблемне завдання. Важливо, щоб у процесі такої бесіди студенти самі знаходили розв'язок обговорюваної проблеми, активізуючи та розширюючи свій знанневий простір, виводячи нові знання [1, с. 87]. Передбачається, що виведене знання саме виводиться (а не просто отримується в готовому вигляді) з того матеріалу, який студенти отримують як вихідний, а отже, використовуючи свої наявні знання й інтелектуальні спроможності, суб'єкти пізнання можуть проаналізувати нову інформацію і зробити відповідні висновки. Таке знання буде міцнішим, відповідно, й ширшим буде той знанневий простір, який формується в студентів упродовж усього періоду навчання у ВНЗ [1, с. 90; 8, с. 85].

Перейдемо тепер до розгляду (інтер)активних методів, адже виходячи із завдань,

окреслених нормативними документами про освіту, результатом фахової підготовки має стати креативний фахівець, націлений на постійне самовдосконалення, здатний мислити самостійно й нестандартно.

Активні методи формування ЛЗК – це результативно-дієві способи прискореного досягнення наміченої мети, зв'язаної з профільною підготовкою майбутніх фахівців. Такі методи стимулюють пізнавальну активність і дослідницьку самостійність студентів [9, с. 7]. Застосування активних методів у процесі розвитку ЛЗК дозволяє підвищити ефективність навчально-пізнавальної діяльності, яка передбачає цілеспрямовані дії педагога, зорієнтовані на розробку й реалізацію таких методів, прийомів, засобів і форм організації навчання, які сприяли б формуванню в учителів зарубіжної літератури фахових навичок і вмінь в умовах когніції, розвитку психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги, уяви тощо), підтримці мотивації, мовленнево-розумової активності та становленню здатностей прогнозувати педагогічні ситуації й приймати відповідні рішення [7, с. 87].

Зауважимо, що активні методи навчання часто згадуються поряд з інтерактивними як тотожні. Проте, незважаючи на їхні спільні риси, вони мають і суттєві відмінності. **Інтерактивне навчання** – це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де студенти й викладач є рівноправними і рівнозначними суб'єктами навчання; вони усвідомлюють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. За формами організації навчальної діяльності інтерактивні методи класифікують на: а) методи кооперативного навчання; б) методи колективно-групового навчання; в) методи ситуативного моделювання; г) методи опрацювання дискусійних питань [9, с. 7–27]. Конкретизуємо їх.

Кооперативним навчанням називається такий варіант його організації, за якого студенти працюють у невеликих групах, щоб забезпечити комфортний і результативний пізнавальний процес для себе і своїх товаришів. Елементами співробітництва є позитивна взаємозалежність; особистісна взаємодія, що стимулює діяльність; індивідуальна і групова підзвітність; навички міжособистісного спілкування та спілкування в невеликих групах; оброблення даних про роботу групи. Методи кооперативного навчання можуть реалізуватися декількома **прийомами**, як [9, с. 20–34].

1. *Карусель* – ефективний спосіб одночасного залучення всіх учасників до активної роботи з різними партнерами для опрацювання дискусійних питань.



2. *Робота в малих групах* – цей прийом доцільно використовувати для вирішення складних проблем, що вимагають колективного розуму. Залежно від змісту й мети навчання можливі різні види організації роботи груп, як-от:

1) *«діалог»*: його суть полягає в спільному пошуку групами узгодженого рішення, яке може бути представлено текстом, переліком ознак, структурною конструкцією, моделлю тощо. Клас розподіляється на декілька робочих груп і одну експертну групу, яка складається з найбільш обізнаних учнів. Після завершення роботи представники кожної групи доповідають про підсумки проведеного обговорення. Експерти фіксують спільні погляди, а на завершення пропонують узагальнений варіант вирішення проблеми;

2) *«спільний проект»*: він має таку саму мету, що й діалог, і також передбачає групу організації розв'язання проблеми. Проте завдання, які отримують групи, є різними за змістом, адже вони висвітлюють проблему з різних сторін. У підсумку з відповідей представників кожної групи класу складається спільний проект, який рецензується та доповнюється групою експертів;

3) *«акваріум»*: цей прийом є ефективним для розвитку комунікативно-когнітивних навичок, умінь і здатностей виважено диспутувати й аргументовано обстоювати свої позиції, погляди й переконання.

До **колективно-групового навчання** відносять методи, які передбачають симультанну спільну (фронтальну) роботу всієї групи. Означені методи можуть бути реалізовані такими **прийомами**, як [9, с. 34–40]:

1) *«мікрофон»* – цей прийом вимагає чіткої відповіді у швидкому темпі на поставлене питання. Він організовується таким чином: викладач ставить запитання й передає учасникам інтеракції предмет, який виконує функцію уявного мікрофона; студенти передають його один одному, по черзі беручи слово й швидко висловлюючи свою думку/позицію;

2) *«мозковий штурм»* (брейнстормінг) – ця техніка широко використовується для вироблення декількох рішень одного проблемного питання. Метою означеного прийому є зібрати від усіх студентів якомога більше ідей щодо поставленої проблеми за обмежений час;

3) *«броунівський рух»* («Навчаючись – навчаюсь», «Кожен учить кожного») – цей прийом застосовується під час засвоєння певного блоку інформації або під час узагальнення чи повторення вивченого. Означений прийом має таку організацію: ви-

кладач готує картки (по одній на кожного студента) з проблемними питаннями (фактами, поняттями тощо), що стосуються теми заняття; кожен студент ознайомлюється зі своєю картою й рухається аудиторією, представляючи інформацію іншим, спілкуючись при цьому лише з однією особою;

4) *аналіз ситуації (Case-метод)* – тут передбачені ситуації, проблемні випадки, справи, які потрібно розв'язати; вони слугують для студентів конкретним підґрунтям для висунення релевантних ідей і пропозицій, для систематизації й генералізації отриманої інформації, забезпечують основу для розвитку і стимулювання конкретного й абстрактного, критичного та творчого мислення, розвивають у студентів емотивність, рефлексію, допомагають пов'язати навчання з досвідом реального життя, вможливають набуття досвіду застосування теоретичних знань у модельованій фаховій діяльності.

Методи ситуативного моделювання реалізують ігрову модель навчання і передбачають досягнення, крім основної дидактичної мети, ще й комплексу додаткових цілей: розвиток емотивності й емпатії, стимулювання уяви і творчого мислення, можливість самовираження, покращення навичок соціалізації тощо. Ігрова навчальна діяльність зумовлюється такими чинниками [2, с. 37–38]: уявна ситуація, яка розігрується за правилами і засобами виучуваної мови, дозволяє здійснити комунікативність навчання; ігрові прийоми полегшують активізацію великого за обсягом навчального матеріалу, дозволяючи поєднати емоційну напруженість з операційною, не викликаючи стомлення і негативних емоцій; гра втілює важливий принцип індивідуального навчання через групове; гра скорочує набуття як мовленнєвого, так і соціального досвіду студентів.

Для майбутніх педагогів-літературознавців особливого значення відіграють творчі ігри, які поєднують [2, с. 40]: *ігри-драматизації* та *інсценування* (засновані, переважно, на змісті літературних творів); *сюжетно-рольові* (ігри із сюжетом, що розвивається, та ролями, які беруть на себе учасники гри). Технологія рольової гри складається з таких **етапів** [2, с. 43]: 1) *підготовка* – починається з розроблення сценарію і плану гри, опису процедури гри й характерних особливостей дійових осіб; 2) *пояснення* – відбувається введення в гру, орієнтація учасників, визначення режиму роботи й обґрунтування проблеми; пояснюються інструкції та правила гри; 3) *проведення* – має місце розігрування запропонованої ситуації відповідно до ок-



реслених ролей; 4) *аналіз та узагальнення* – аналізуються отримані результати та підводяться підсумки гри.

Серед **методів опрацювання дискусійних питань** для формування ЛЗК майбутніх учителів зарубіжної літератури релевантними видаються нижчеперелічені.

1. **Дискусія** – публічне обговорення чи безпосередній вербальний обмін знаннями, судженнями, ідеями та думками щодо спірного питання чи проблеми [6, с. 66]. Дискусія може реалізовуватись за допомогою таких **прийомів** [8, с. 89–91]:

1) *експертна група* – в її засіданні зазвичай беруть участь 5–6 студентів на чолі з головоючим. Спочатку задана проблема обговорюється учасниками цієї групи, а потім позиції «експертів» викладаються всій групі, представники якої висловлюють свої позиції щодо запропонованого контроверсійного питання, й починається форум – обговорення, в ході якого експертна група вступає в обмін думками з аудиторією, наприкінці якого головоючий підбиває підсумки й узагальнює запропоновані варіанти розв’язання проблеми;

2) *«дискусійна піраміда»* – передбачає обговорення певних проблем ступінчасто, тобто процес розв’язання проблеми починається з індивідуального розмірковування, потім має місце парне обговорення, далі пари об’єднуються в групи, які складаються з 4 осіб, потім – з 8-ми і так далі, поки

до дискусії не приєднається вся група. Цей прийом дозволяє студентам відкоректувати свої аргументи, перш ніж винести їх на загальний розсуд.

2. **Дебати** – в цьому виді активності передбачається розподіл на групи з опозиційними позиціями щодо певного проблемного питання, які в процесі обговорення набуває найбільшої гостроти, адже такий вид діяльності вимагає з боку її учасників ретельної підготовки та здатності публічно обґрунтування правильності своєї позиції. Кожна група має переконати опонентів у своїй правоті [9, с. 60]. Наприкінці дебатів аналізується активність кожного з учасників, підводяться підсумки.

На сучасному етапі розвитку й оптимізації вищої освіти особливого поширення набули інформаційні методи навчання, провідне місце серед яких посідають мультимедійні технології, які також є релевантними для формування ЛЗК майбутніх учителів зарубіжної літератури.

Мультимедія (від лат. *multum* – багато й *medium* – засіб) – комплекс апаратних і програмних засобів, які дозволяють користувачеві працювати в діалоговому режимі з різнорідними даними (графікою, текстом, звуком, відео), організованими у вигляді загального інформаційного середовища [7, с. 61]. Мультимедія забезпечує мультисенсорне, або полімодальне навчання, що передбачає одночасне залучення різ-



Рис. 1. Методи і прийоми формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів зарубіжної літератури



них репрезентаційних каналів чи сенсорних систем індивіда. Задіяння всіх органів почуттів сприяє засвоєнню більшого обсягу навчального матеріалу. [5; 7, с. 61].

Прикладом продукту мультимедійних технологій є **комп'ютерна презентація**. Серед основних можливостей засобів презентаційної графіки варто виокремити такі: включення до слайдів тексту, графічних зображень, відео й звукових об'єктів, що сприяє полімодальному (мультисенсорному) сприйняттю інформації; редагування й форматування об'єктів презентації; використання різних шаблонів і стилів оформлення слайдів; застосування ефектів анімації до об'єктів презентації; налаштування необхідної послідовності та тривалості відображення об'єктів; збереження презентації в різних форматах; підготовка слайдів презентації до друку; демонстрація створеної презентації [5, с. 73].

До сучасних мультимедійних засобів відносять також електронні підручники й інтерактивні дошки. **Інтерактивна дошка** вважається універсальним засобом упровадження в пізнавальний процес електронного змісту навчального матеріалу й мультимедійних матеріалів. За допомогою електронних інтерактивних дошок навчальний матеріал може подаватись у повному обсязі; чітко зображуватись на екрані дошки; націлювати кожного студента до активної навчальної діяльності, підвищуючи її результативність [7, с. 64].

Зважаючи на той факт, що під час формування ЛЗК у майбутніх учителів зарубіжної літератури особливе місце займає дослідницька робота студентів, заслуговує на увагу особливий вид проектів, який називають **Веб-квестом** (*webquest*, Web-квест) (від англ. *quest* – пошук, пригода) – проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету. Веб-квести найкраще підходять для роботи в міні-групах, однак існують і такі, які призначені для роботи окремих студентів. Веб-квест може стосуватись одного предмета або бути міжпредметним [3, с. 26–27].

У ході формування ЛЗК педагогів-мовників доцільним видається поєднувати можливості вивчення іноземної мови й оволодіння зарубіжною літературою, зробивши веб-квест, наприклад, англомовним. На нашу думку, такий інтегрований вид навчання стимулює студентів до осяянь, дозволяє не просто засвоювати іншомовну інформацію, а робити певні «відкриття», оскільки в ході творчої роботи суб'єкти пізнання не отримують пасивно виведені кимось знання, а самі залучаються до активної пошукової дослідницької діяльності, що має свої переваги: студентам

забезпечується доступ до постійно оновлюваних автентичних джерел; у них формується стійка мотивація до вивчення іноземних мов і літератури; під час виконання певної ролі у веб-квесті студенти навчаються досліджувати проблему з різних позицій і перспектив; така пізнавальна активність надає можливість об'єктивно оцінювати свої знання й уможливорює їхнє застосування в інших царинах (що, своєю чергою, також реалізує міжпредметний характер навчання).

Структуру веб-квесту становлять обов'язкові частини, як-от [4.]: *вступ* (аргументується тема проекту, обґрунтовується його актуальність і цінність); *завдання* (формулюється мета, описується проблема, пропонуються шляхи її вирішення); *процес* (надається поетапний опис ходу роботи, розподіл ролей і обов'язків кожного учасника, представляється список інформаційних ресурсів); *вказівки* (надаються інструкції щодо організації та представлення зібраної інформації, виконання завдань тощо); *оцінювання* (включає критерії та шкалу оцінювання роботи одногрупників й самооцінки); *висновок* (узагальнення результатів, підведення підсумків, створення мотивації для подальшого дослідження тематики).

Систематизуємо все висловлене вище за допомогою схеми (рис.1)

Висновки. Отже, застосування традиційних, інтерактивних та інформаційних методів, прийомів і засобів сприятиме ефективному формуванню ЛЗК майбутніх учителів зарубіжної літератури. Перспективи подальшого вивчення окресленої проблеми вбачаються у розробленні відповідної системи вправ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вовк О.І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / О.І. Вовк. – К., 2008. – 345 с.
2. Вовк О.І. Інтенсивне навчання англійської мови / О.І. Вовк. – Черкаси : САН, 2010. – 192 с.
3. Гладка О.М. Використання ІКТ технологій як засіб активізації пізнавальної активності учнів на уроках світової літератури / О.М. Гладка. – Сокаль : РМК, 2014. – 48 с.
4. Григорьева И.В. Веб-портфолио как средство формирования медиакомпетентности будущих педагогов (из опыта работы ГОУ ВПО ИГЛУ) / И.В. Григорьева // Образовательные технологии XXI века. – М. : Изд-во Рос. академии образования, 2009. – С. 265–269.
5. Костенко А.А. Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до використання мультимедійних технологій у початковій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.А. Костенко. – Черкаси, 2014. – 226 с.
6. Лелеко В.В. Інноваційні технології у фаховій освіті сучасного вчителя-мовника. Навчально-мето-



дичний посібник / В.В. Лелеко. – Черкаси : «Інтраліга-ТОР», 2014. – 152 с.

7. Лелеко В.В. Педагогічні умови реалізації інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.В. Лелеко. – Черкаси, 2015. – 246 с.

8. Палієнко А.М. Формування іншомовної медіакомпетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.М. Палієнко. – Черкаси, 2016. – 364 с.

9. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / За ред. О.І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

УДК 378

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Бурмакіна Н.С., старший викладач
кафедри іноземних мов

Житомирський національний агроекологічний університет

Потреба суспільства у висококваліфікованих працівниках аграрної галузі зумовила новий підхід до підготовки викладачів аграрних ВНЗ. У цьому контексті особливого значення набуває формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрного фаху. На основі теоретичного аналізу педагогічної літератури запропоновано основні блоки моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. Визначено складники даної моделі, взаємозв'язки між ними.

Ключові слова: формування, модель, професійно-педагогічна компетентність, магістрант, аграрна спеціальність.

Потребность общества в высококвалифицированных работниках аграрной отрасли обусловила новый подход к подготовке преподавателей аграрных вузов. В этом контексте особое значение приобретает формирование профессионально-педагогической компетентности магистрантов аграрной специальности. На основании теоретического анализа педагогической литературы предложены основные блоки модели формирования профессионально-педагогической компетентности магистрантов аграрных специальностей. Определены составляющие данной модели, взаимосвязь между ними.

Ключевые слова: формирование, модель, профессионально-педагогическая компетентность, магистрант, аграрная специальность.

Burmakina N.S. THE MODEL OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE FORMATION FOR STUDENTS OF MASTER DEGREE COURSE OF AGRARIAN SPECIALITIES

The need of society in highly skilled workers of agrarian sector determines new requirements for the teacher of higher education of agrarian speciality. In this context the formation of professional and pedagogical competence of students of master degree course has special significance. The paper focuses on the components of the model of professional and pedagogical competence for students of master degree course of agrarian specialities. The model has been determined on the basis of theoretical analysis of pedagogical literature. The author analyses three main components: in particular, action-oriented, content-oriented, diagnostic results components. The characteristics of the given components have been investigated. The action-oriented component is determined by social need; the content-oriented component includes scientific approaches, principles, pedagogical conditions, forms, methods of work, stages of competence formation, subjects and types of students' activity; diagnostic results component contains criteria, indicators and levels for assessment of professional and pedagogical competence for students of master degree course of agrarian specialities. The connection between the components has been considered.

Key words: formation, model, professional and pedagogical competence, student of master degree course, agrarian speciality.

Постановка проблеми. Оскільки одним із функціональних напрямків діяльності магістра аграрної спеціальності може бути науково-педагогічний напрямок, а одним із результатів навчання в магістратурі аграрного ВНЗ повинна стати готовність магістра-аграрія до викладацької діяльності,

постає питання ефективного формування професійно-педагогічної компетентності випускників аграрної магістратури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою формування професійно-педагогічної компетентності займалися: С.С. Вітвицька, Ю.А. Галімов, О.С. Гуман-



кова, Л.О. Демінська, І.І. Драч, В.О. Калінін, В.В. Краевський, А.І. Кузьмінський, З. Н. Курлянд, Л.І. Макоджей, О.В. Ткаченко, М.М. Фіцула.

Постановка завдання. Професійно-педагогічна компетентність магістрантів аграрних спеціальностей є полікомпонентним утворенням, і процес її формування включає роботу над особистісними і професійними якостями магістрантів, які є підґрунтями для засвоєння майбутніми викладачами необхідних для професії знань, навичок, умінь. Відповідно, створення теоретично обґрунтованої моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей є метою даної статті.

Виклад основного матеріалу. Беручи за основу визначення, надане науковцем Л.І. Макоджей [1], ми розглядаємо поняття «формування» професійно-педагогічної компетентності магістрантів як цілеспрямований процес становлення педагогічної компетентності магістрантів в умовах ВНЗ, що включає оволодіння системою педагогічних знань, навичок, умінь, дій та професійно важливих якостей, які забезпечать здатність майбутнього педагога актуалізувати їх у процесі здійснення викладацької діяльності. На думку І.А. Зязюна, «модель – це штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним досліджуваному об'єкту (чи явищу), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта» [2]. Модель є певною структурою, що відображає внутрішні відносини і зв'язки між її компонентами [3].

Проаналізувавши наукову літературу, ми змогли скласти три основні блоки нашої моделі: цільовий блок, що включає соціальне замовлення та мету створення моделі; змістовий блок, що включає підходи, принципи, зміст, організацію процесу формування компетентності, яка містить педагогічні умови, форми, методи, етапи її реалізації; а також діагностично-результативний блок, що включає контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку результатів моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрного фаху. Розглянемо детальніше блоки нашої моделі. Суспільство, що стрімко розвивається, інтегрується в європейський освітній простір, потребує появи висококваліфікованого конкурентоспроможного на ринку праці працівника. Оскільки аграрний вищий навчальний заклад є місцем формування компетентностей, необхідних та-

кому працівникові-аграрію, саме викладач аграрного ВНЗ повинен допомогти студентів отримати високий рівень знань, вмінь, навичок. Відповідно, соціальним замовленням виступає професійна компетентність викладача аграрного ВНЗ. Оскільки саме магістранти аграрних спеціальностей найчастіше в майбутньому стають викладачами аграрних ВНЗ, то метою створення нашої моделі є формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності. Усе вищезазначене дозволило нам утворити цільовий блок нашої моделі.

Наступним кроком ми створили змістовий блок моделі. Спочатку ми дослідили наукові підходи до формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрного фаху. Дані підходи є загальними для фахівців будь-якого фаху, адже на них базується освітня система сучасної України. «На початку ХХІ ст. на передній план у системі освіти вийшло завдання розвитку саме особистісних якостей суб'єктів навчального процесу – студентів і викладачів вищої школи» [4, с. 33]. Відповідно, особистісно орієнтований підхід є важливим під час формування професійно-педагогічної компетентності магістранта. Наступний підхід, що ми зазначаємо, – діяльнісний. Діяльнісний підхід «сприяє засвоєнню способів дій, формуванню вмінь і навичок виконання різних видів діяльності, дозволяє активізувати студентів у навчальному процесі, створити умови до свідомого засвоєння знань» [5, с. 20]. Комплексний підхід до організації навчання орієнтує педагогічний процес на продуктивний розвиток людини, підвищення можливостей формування особистості, її адаптації в сучасному динамічному суспільстві, надає можливість сприймати людину як цілісну й унікальну особистість, закласти початкові основи стратегії досягнення вершин індивідуального розвитку особистості в інтелектуально-пізнавальній, емоційній, мотиваційній сферах. Продуктом такої організації процесу навчання виступає розвиваюча особистість, підготовлена до універсальної фахової діяльності [6]. Для моделі формування професійно-педагогічної компетентності цей підхід є надзвичайно важливим. Синергетичний підхід у процесі формування педагогічної компетентності магістрантів передбачає дослідження процесів «переходу складних систем із невпорядкованого стану в упорядкований і розкриває такі зв'язки між елементами цієї системи, за якими їх сумарна дія в рамках системи перевищує за своїм ефектом просту суму функцій дії елементів, взятих окремо» [7, с.77]. Аксіо-



логічний підхід дозволяє спрямувати підготовку на формування в студентів ціннісного ставлення до професійної діяльності [8].

Принципи педагогічного процесу – це, на думку М.М. Фіцули, певна система вихідних, основних вимог до навчання і виховання, виконання яких забезпечує необхідну ефективність вирішення завдань всебічного розвитку особистості [9, с. 31].

Принципи, необхідні для формування професійно-педагогічної компетентності в магістратурі аграрного ВНЗ, на нашу думку, такі: науковості, систематичності й послідовності, доступності навчання, активності та самостійності навчання, зв'язку навчання з практичною діяльністю, гуманізації, професійно-педагогічної спрямованості.

Зміст навчання, під час якого формується професійно-педагогічна компетентність магістранта аграрних спеціальностей, реалізовується через вивчення студентами цілого комплексу навчальних дисциплін. Зокрема, шляхом вивчення таких дисциплін, як «Психологія і педагогіка», «Вища освіта України та Болонський процес», «Методика викладання у вищій школі» (в разі зазначення в навчальному плані магістратури), а також через дисципліни вузької аграрної спеціалізації, таких як «Методологія і організація наукових досліджень», «Методи і організація досліджень галузі», «Філософія науки», через фахові дисципліни. Адже саме завдяки фаховим дисциплінам студент отримує знання, вміння, навички і досвід, що є взірцем для викладання в майбутній діяльності. На етапі вивчення аграрних дисциплін магістрант може не лише отримувати аграрні знання, але й виявити найоптимальніші шляхи передачі цих знань.

Доречним, на нашу думку, було б надання студентам магістратури, які зацікавлені в педагогічній діяльності, можливості відвідувати факультативні педагогічні заняття, адже вони б посіли провідне місце в моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності.

Наступну складову частину, що входить до змісту формування професійно-педагогічної компетентності магістранта-аграрія, представлено через навчальну практику студентів магістратури.

Практика надає можливість студенту виконувати обов'язок фахівця на робочому місці, студент виконує весь цикл обов'язків за своєю спеціальністю, усвідомлює механізм дії підрозділу, в якому проводиться виробнича практика, загальну картину всього об'єкта практики [10]. Оскільки зазвичай навчальні плани магістратури аграрних ВНЗ не містять саме педагогічну

практику, вважаємо за потрібне поєднати в таких випадках елементи виробничої практики з педагогічною. Поєднання може відбуватися через постановку педагогічних завдань студентам. Наприклад, спостерігаючи виробничий процес, магістр-аграрій може запропонувати найефективніші шляхи, методи для передачі отриманих знань, вмій, навичок, досвіду наступним поколінням аграріїв. Він може дослідити способи попередження можливих труднощів своїх майбутніх вихованців. Окрім власне виробничої практики, елементом педагогічної практики студентів аграрної магістратури можуть стати безпосередньо заняття в навчальному закладі, адже будь-яка лекція, практичне, лабораторне, семінарське заняття може стати досвідом роботи з аудиторією слухачів для майбутніх викладачів. Окрім того, цей досвід може вказати студентам можливі педагогічні помилки у викладанні предмету, помилки педагогічної техніки, педагогічного спілкування. Гарним досвідом педагогічної практики може стати для студентів магістратури проведення частини лекції (з дозволу викладача), проведення практичного, лабораторного заняття для студентів молодших курсів (з дозволу та в присутності викладача).

До складової частини змісту формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей відноситься науково-дослідницька робота. Оскільки наше дослідження присвячено формуванню професійно-педагогічної компетентності магістрантів непедагогічного профілю, науково-дослідницька робота студентів може включати запропоновані С.С. Вітвицькою види завдань: складання узагальнюючих таблиць, структурних блоксхем лекції, кросвордів із теми, тестів із теми, анотування статей, написання рефератів, доповідей, різноманітні групові завдання, що передбачають розв'язання проблемних ситуацій [11, с. 198].

Проведений аналіз змісту моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей дозволяє розглянути організацію процесу формування згаданої компетентності.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури ми можемо виокремити такі педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності студентів магістратури:

- 1) створення позитивної мотивації до педагогічної діяльності;
- 2) забезпечення взаємозв'язку фахових дисциплін із майбутньою педагогічною діяльністю магістранта;



Схема 1 Модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей

Цільовий блок

Соціальне замовлення: сформованість професійної компетентності викладача аграрних спеціальностей ВНЗ



Мета: формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності

Змістовий блок



ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

Наукові підходи: особистісно орієнтований, діяльнісний, комплексний, синергетичний, аксіологічний.

Принципи: науковості, систематичності й послідовності, доступності навчання, активності та самостійності навчання, зв'язку навчання з практичною діяльністю, гуманізації, професійно-педагогічної спрямованості.



ЗМІСТ



<p>Навчальні дисципліни: «Психологія і педагогіка», «Вища освіта України та Болонський процес», «Методика викладання у вищій школі», «Методологія і організація наукових досліджень», «Методи і організація досліджень галузі», «Філософія науки», фахові дисципліни</p>	<p>Факультативний спецкурс</p>	<p>Педагогічна практика</p>	<p>Науково-дослідницька робота (реферати, узагальнюючі таблиці, структурні блок-схеми лекції, кросворди з теми, тести з теми, анотування статей, доповіді, різноманітні групові завдання, що передбачають розв'язання проблемних ситуацій).</p>
--	--------------------------------	-----------------------------	---



ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ



Педагогічні умови: створення позитивної мотивації до педагогічної діяльності; забезпечення взаємозв'язку фахових дисциплін із майбутньою педагогічною діяльністю магістранта; використання форм, методів, засобів навчання, що сприяють ефективному формуванню знань, навичок, вмінь студентів; наявність навчально-методичного забезпечення для ефективного формування знань, вмінь, навичок студентів.

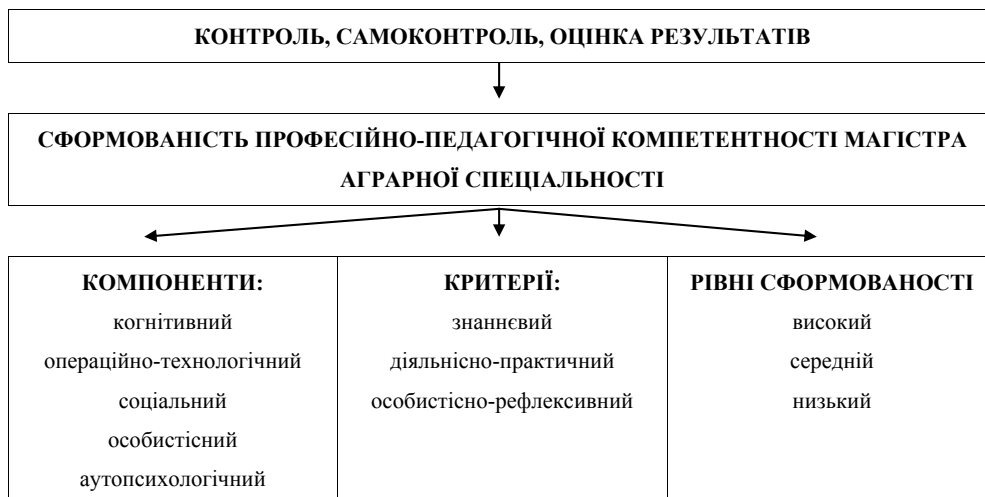
Форми: аудиторні (лекції, міні-лекції, семінарські, лабораторні, практичні заняття, майстерні, відеолабораторні роботи); позааудиторні (індивідуальні – складання схем, таблиць, написання доповідей, рефератів, виконання письмових контрольних робіт, опрацювання додаткової літератури, звіт з практики; колективні – майстер-класи; групові – робота в групах за інтересами).

Методи: активні, інтерактивні, пошукові, проблемні методи, рольові ігри, дискусії, диспути, брейнстормінг, case-study.

Етапи: орієнтувально-інформаційний, навчально-практичний, самостійно-творчий.



Діагностично-результативний блок



3) використання форм, методів, засобів навчання, що сприяють ефективному формуванню знань, навичок, вмінь студентів;

4) наявність навчально-методичного забезпечення для ефективного формування знань, вмінь, навичок студентів.

Оскільки формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності може відбуватися під час вивчення студентами різних блоків дисциплін, факультативного спецкурсу, проходження практики, під час науково-дослідницької роботи студентів, то доречними формами формування даної компетентності є аудиторні форми організації навчання, позааудиторні, індивідуальні, групові, колективні форми організації навчання. До аудиторних форм організації навчання ми відносимо лекції, міні-лекції, семінарські, лабораторні, практичні заняття, майстерні, відеолабораторні роботи. Основною метою позааудиторних завдань є формування знань, вмінь, навичок студента через самостійний творчий підхід до розгляду проблеми. Відповідно, формами позааудиторної роботи можуть бути індивідуальні форми (складання схем, таблиць; написання доповідей, рефератів, виконання письмових контрольних робіт, опрацювання додаткової літератури, звіт із практики); групові форми (робота в групах за інтересами); колективні форми (відвідування майстер-класів викладачів аграрних дисциплін).

Вибір методів формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей зумовлюється означеними нами вище підходами та принципами і може включати активні, інтерактивні, пошукові, проблемні методи, рольові ігри, дискусії, диспути, брейнстормінг, case-study.

Науковець О.С. Гуманкова виокремлює три основні етапи підготовки майбутніх педагогів: орієнтувально-інформаційний, навчально-практичний, самостійно-творчий [5, с. 127]. Ми погоджуємося з думкою науковця і вважаємо за потрібне окреслити такі етапи формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних дисциплін.

Діагностично-результативний блок включає контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку результатів моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрного фаху, тобто аналізує стан сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

Здійснення аналізу ефективності формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей може відбуватися за такими критеріями: за знансєвим, діяльнісно-практичним, особистісно-рефлексивним. Оцінювання за критеріями і їхніми показниками є орієнтиром для визначення рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. Нами були визначені високий, середній, низький рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів.

Модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей можна проілюструвати за допомогою схеми 1.

Висновки. Аналіз педагогічної літератури допоміг з'ясувати складові частини моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

Перспективою подальших досліджень є розробка технології формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Макодзей Л.І. Модель формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства. / Л.І. Макодзей // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 2. – С. 38–47.
2. Зязюн І.А. Світоглядні пріоритети педагогіки / І.А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. у 2-х част. – Ч-1 / Редкол. : І.А. Зязюн та ін. – Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2002. – С. 75–84.
3. Краевский В.В. Методологическая рефлексия / В.В. Краевский // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 69–71.
4. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слепкань – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.
5. Гуманкова О.С. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до здійснення диференційованого підходу у навчанні учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. / О.С. Гуманкова. – Житомир, 2012. – 254 с.
6. Галімов Ю.А. Комплексний підхід до забезпечення якості підготовки фахівців. / Ю.А. Галімов // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 4. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jm/e-journals/Vnads/2011_4/11guaupf.pdf.
7. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
8. Демінська Л.О. Аксіологічний підхід у педагогічному процесі / Л.О. Демінська // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2010. – № 4. – С. 101–104.
9. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 192 с.
10. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
11. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи / С.С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.



УДК 378

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Гуманкова О.С., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри англійської мови
з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Диференційоване навчання є засобом особистісної орієнтації процесу професійного навчання майбутніх учителів, оскільки дає змогу врахувати здібності, можливості, інтереси студентів у процесі набуття освіти. Проаналізовано психологічні особливості студентів, які можуть бути враховані у процесі організації диференційованого навчання. Визначено специфіку та практичні шляхи реалізації різних видів диференційованого навчання майбутніх вчителів англійської мови дошкільних навчальних закладів у процесі організації їх професійно-методичної підготовки.

Ключові слова: диференційоване навчання, професійно-методична підготовка, майбутні вчителі англійської мови дошкільних навчальних закладів.

Дифференцированное обучение является средством личностной ориентации процесса профессионального обучения будущих учителей, поскольку позволяет учесть способности, возможности, интересы студентов в процессе получения профессионального образования. Проанализированы психологические особенности студентов, которые могут служить основой дифференцированного обучения. Определена специфика и практические пути реализации разных видов дифференцированного обучения будущих учителей английского языка дошкольных учебных заведений в ходе организации их профессионально-методической подготовки.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, профессионально-методическая подготовка, будущие учителя английского языка дошкольных учебных заведений.

Humankova O.S. THE REALIZATION OF THE DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN THE PROCESS OF PROSPECTIVE PRESCHOOL ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL METHODOLOGICAL TRAINING

The article deals with the problem of the realization of the differentiated instruction in the process of prospective preschool English language teachers' professional training, in particular their training in the field of methods of foreign language teaching. The differentiated instruction is viewed as an integral part of the personality-oriented approach. The author considers the differentiated instruction effective as it gives an opportunity to take into account psychological peculiarities of the students, helps to meet their needs, reveals their abilities and interests, creates the conditions for self-realization of a personality of the student in the process of professional training. The author analyses different psychological peculiarities of the students: general learning abilities, special abilities, interests, cognitive styles, which can be used in the process of the differentiated instruction implementation. The characteristic features of various types of the differentiated instruction have been highlighted. The succession of the teachers' actions in the process of the differentiated instruction incorporation has been determined: diagnostics of the students' peculiarities; choosing the peculiarities typical for a certain number of students; adjusting the components of teaching to the peculiarities of the students. The paper focuses on the practical ways of the integration of various types of the differentiated instruction in the context of classes in methods of teaching English.

Key words: differentiated instruction, prospective preschool English language teachers, professional methodological training.

Постановка проблеми. Євроінтеграція Української держави є об'єктивним чинником необхідності якісного покращення професійної підготовки фахівців усіх спеціальностей з метою набуття ними конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці. Зазначене повною мірою може бути віднесено і до підготовки майбутніх учителів. Потребою сьогодення стає оновлення завдань та змісту професійно-педагогічної освіти. Актуальності набуває використання

форм та методів організації навчання, які дають змогу побудувати процес професійної підготовки на особистісно орієнтованих засадах.

Аналіз останніх досліджень і публікації. Сучасні дослідження проблеми підготовки майбутніх педагогів, зокрема дослідження О.А. Антонової, С.С. Вітвицької, О.А. Дубасенюк, А.М. Старєвої та ін., наголошують на важливості реалізації саме особистісно орієнтованих технологій нав-



чання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) держави.

Диференційоване навчання, на думку науковців О.Г. Братанич, І.М. Осмоловської, Г.К. Селевка, І.С. Якиманської, є важливим засобом орієнтації навчально-виховного процесу на особистісний розвиток, самореалізацію студентів у процесі набуття освіти.

Постановка завдання. Окремі аспекти інтеграції диференційованого навчання у процес підготовки майбутніх учителів розкриті у наукових доробках П.М. Гусака, О.А. Зимовіної, Є.Ю. Нікітіної, О.М. Спіріна, Г.В. Шугайло та ін. Проте реалізація диференційованого навчання та відповідної навчальної технології у процесі здійснення професійно-методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови є недостатньо висвітленою у сучасних дослідженнях учених.

Метою статті є привернення уваги до можливості реалізації диференційованого навчання у процесі організації професійно-методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови дошкільних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Диференційоване навчання, сутнісною ознакою якого є врахування індивідуально-типологічних психологічних особливостей студентського контингенту, має низку переваг – по-перше, сприяє розкриттю навчальних можливостей студентів; по-друге, дає змогу організовувати навчально-виховний процес з урахуванням їхніх здібностей, схильностей та інтересів.

Зазначене, своєю чергою, сприяє оптимізації засвоєння знань студентами, формуванню у них професійно необхідних навичок та умінь, оскільки дає змогу створити внутрішню мотивацію у процесі навчання.

Узагальнюючи думки науковців О.Г. Братанич та Г.К. Селевка, відзначаємо, що реалізація диференційованого навчання вимагає конкретної послідовності дій викладача:

1) виявлення індивідуальних психологічних особливостей студентів, які мають безпосередній вплив на навчальну діяльність, шляхом використання різних методів діагностики;

2) урахування індивідуально-типологічних особливостей студентів у процесі планування професійно-методичної підготовки;

3) варіювання методів, форм, способів діяльності у відповідності до попередньо визначених типологічних особливостей студентського контингенту.

Відмітимо, що серед науковців не існує єдиної думки щодо індивідуально-психологічних особливостей студентів, які слід урахувати у процесі організації диференційованого навчання.

Наприклад, Є.М. Лисенко пропонує враховувати загальні навчальні здібності студентів [1], близькою до думки зазначеної вченої є думка Л.А. Мартиросян, яка пропонує враховувати рівень навченості студентів із предмета [2]. Диференційоване навчання на основі врахування когнітивних стилів студентів обґрунтовує у своєму дослідженні О.А. Зимовіна [3].

З точки зору О. Г. Братанич особливості, які враховуються у конкретній ситуації, визначають вид диференційованого навчання [4, с. 50]. Ми вважаємо, що вид диференційованого навчання слід обирати, враховуючи специфіку конкретного студентського контингенту та конкретні навчальні цілі дисципліни, яка викладається. Цілком можливим є об'єднання різних видів диференційованого навчання на заняттях у ВНЗ.

Ефективним, на нашу думку, є використання диференційованого навчання на основі врахування загальних навчальних здібностей студентів. Така диференціація у педагогічній літературі отримала назву рівневої.

Рівнева диференціація у розумінні більшості авторів передбачає таку форму організації навчання, при якій студенти, навчаючись за однією програмою, мають засвоювати її на різних планових рівнях, але не нижче обов'язкового [5]. У такому разі, як відмічає О.І. Бугайов, диференціація «спирається на нове розуміння індивідуалізації, що полягає у плануванні результатів навчання, за якого виділяють рівень обов'язкових знань і на цій основі – вищі рівні оволодіння навчальним матеріалом. Зважаючи на ці рівні, а також враховуючи свої здібності, нахили, інтереси, потреби, студент дістає право і змогу вибирати глибину засвоєння матеріалу та оптимізувати своє навантаження» [6, с. 11].

Технологія рівневої диференціації на основі обов'язкових результатів навчання була розроблена В.В. Фірсовим. У цій технології передбачається «введення двох стандартів – стандарту обов'язкової підготовки та стандарту для навчання (рівень, який повинен забезпечити викладач кожному студенту, що цікавиться певним предметом)» [7, с. 20]. Ідеї рівневої диференціації можна легко екстраполювати на процес професійно-методичної підготовки вчителів англійської мови. У підручниках із педагогіки найчастіше пропонуються три рівні оволодіння студентами навчальним матеріалом – репродуктивний, конструктивний, творчий [8].

Ми вважаємо за можливе виокремити два рівні сформованості знань із методики викладання іноземної мови – базовий та творчий. Базовий рівень передбачає репродуктивне та продуктивне використання на-



вчальної інформації у типових ситуаціях, які виникають у процесі викладання англійської мови. Завдання базового рівня спрямовані на доповнення, відтворення інформації, знаходження методично-коректних рішень питань, які виникають у конкретних типових навчальних ситуаціях.

Творчий рівень передбачає продуктивне використання навчальної інформації, пошук шляхів розширення фонду професійно-методичних знань. Завдання творчого рівня орієнтують студентів на пошук шляхів оптимізації процесу викладання іноземної мови, знаходження коректних рішень варіативних, нестандартних навчальних ситуацій. Зрозуміло, що завдання творчого рівня студенти можуть виконувати на основі виконаних завдань базового рівня. Фактично, реалізуючи диференційований підхід до студентів на заняттях із методики викладання іноземної мови, викладач пропонує різнорівневі завдання. Спочатку група студентів виконує завдання базового рівня, потім окремі студенти обирають завдання творчого рівня; інші студенти спочатку під керівництвом викладача, а потім самостійно концентруються на виконанні завдань базового рівня.

Звернемося до конкретного прикладу. У процесі вивчення теми «Формування англомовної лексичної компетентності дітей дошкільного віку» завдання базового рівня можуть формулюватись таким чином: «використовуючи таблицю зі зразками інструкцій, змодельюйте послідовність ваших дій у процесі введення та організації первинної асиміляції лексики за темою «My Toys»; змодельюйте фрагмент заняття з уведення лексики за однією з тем, визначених програмою з англійської мови для дошкільних навчальних закладів (ДНЗ)».

Завдання творчого рівня може бути сформульоване таким чином: «розробіть методичні рекомендації для вчителів англійської мови ДНЗ стосовно найбільш ефективних шляхів семантизації та організації запам'ятовування іншомовної лексики з урахуванням вікових особливостей дітей п'ятого-шостого років життя».

Завдання різного рівня складності мають систематично пропонуватися студентам для забезпечення засвоєння ними основного навчального матеріалу та надання їм можливості засвоювати його на поглибленому рівні. Досвід використання різнорівневих завдань засвідчує, що поступово у групі виокремлюються студенти, мотивовані до поглибленого вивчення предмету, які в майбутньому орієнтовані на написання наукових досліджень (дипломних проектів, наукових статей) з методики викладання англійської мови.

Перспективним, на нашу думку, є диференційоване навчання на основі загальних навчальних здібностей студентів, організоване за моделлю повного засвоєння знань. Модель повного засвоєння знань детально описана в дослідженні І.Є. Унт [9]. Сутність цієї моделі організації навчання полягає у такій послідовності дій викладача. Після вивчення конкретної теми викладач проводить контроль, передбачений програмою. За результатами контролю виділяються студенти, які засвоїли тему на достатньому рівні, і студенти, які мають певні прогалини у знаннях та уміннях. Якщо студентів, які мають прогалини у знаннях, більше, ніж кілька осіб, з ними викладач опрацьовує тему повторно, звертаючи особливу увагу на помилки. У цей час студенти, які успішно пройшли контроль, отримують проблемні, пошукові та творчі завдання. У результаті фактично вся група засвоює навчальний матеріал на рівні, достатньому для виконання професійних функцій учителя.

Варто зауважити, що викладач може звертатись і до використання такого виду диференційованого навчання, як навчання на основі врахування спеціальних здібностей студентів. На доцільності диференціації на основі врахування спеціальних здібностей наголошує І.М. Осмоловська. До спеціальних здібностей дослідниця відносить «музичні, художні, поетичні здібності» [10, с. 40]. Завдання, побудовані з урахуванням спеціальних здібностей студентів, легко інтегрувати у контекст семінарських

Таблиця 1

Практичні шляхи реалізації диференційованого навчання студентів

Вид диференціації	Практичні шляхи реалізації
За загальними навчальними здібностями студентів (за рівнем навченості з предмета)	Імплементация різного рівня складності завдань із виділенням (умовним виділенням) динамічних груп студентів за рівнем засвоєння програмного матеріалу, але у межах програмних вимог. Організація навчання за моделлю повного засвоєння знань.
За спеціальними здібностями	Імплементация варіативних прийомів, методів, завдань з урахуванням індивідуально-типологічних психологічних особливостей студентів у процес професійно-методичної підготовки студентів.
За інтересами	
За когнітивними стилями	



та практичних занять із методики викладання іноземної мови. За результатами звичайного анкетування викладач умовно виокремлює типологічні групи студентів та варіює завдання, спираючись на отримані дані. Наприклад, студентам із музичними здібностями пропонуються завдання, пов'язані з методикою використання пісенного, музичного матеріалу на заняттях з англійської мови в ДНЗ. Студентам із художніми здібностями пропонується розробка методики використання завдань на основі методу повної фізичної реакції, зокрема завдань, орієнтованих на використання малювання, розфарбовування або створення саморобок на заняттях (завдання типу Listen and Draw, Listen and Colour, Listen and Make) з метою формування англомовної лексичної або англомовної мовленнєвої аудитивної компетентності дошкільників тощо.

У контексті організації занять із методики викладання іноземної мови спеціальні здібності та інтереси студентів можна враховувати також шляхом надання їм індивідуально-орієнтованих завдань (підготовка рефератів, доповідей, презентацій).

Достатньо популярною у зарубіжній педагогіці є диференціація студентів на основі врахування їх когнітивних стилів. В основу виокремлення стилів покладено особистісні уподобання тих, хто навчається, стосовно шляхів отримання та опрацювання навчальної інформації. Сутність такої диференціації розкрита Г. Гарднером – автором теорії множинних інтелектів, та полягає в тому, що учням (студентам) надається можливість отримувати знання у спосіб, який є для них найзручнішим. Г. Гарднер відзначав той факт, що учні (студенти) з однаковим рівнем розумових здібностей мають спеціальні здібності до окремих видів навчальної діяльності. Вченим було виділено вісім когнітивних здібностей (вербально-лінгвістична, зовнішньо-особистісна, внутрішньо-особистісна, логіко-математична, візуально-просторова, музично-ритмічна, кінетична, натуралістична) [11, с. 52]. Г. Гарднером було розроблено характеристику кожного типу учнів (студентів) та вироблено рекомендації стосовно їх навчання.

Проаналізувавши різні підходи до класифікації когнітивних стилів студентів (С. Леттері, П. Паск, В. Фішер та Л. Фішер та ін.), відзначимо, що однією з найпопулярніших є класифікація когнітивних стилів студентів, запропонована П. Хані (P. Honey) та А. Мамфордом (A. Mamford), які виділили чотири основні когнітивні стилі, такі як активіст (activist), рефлексор (reflector), теоретик (theorist), прагматик (pragmatist)

[12]. Зазначені стилі різняться перевагами щодо видів навчальної діяльності та завдань, яким студенти надають перевагу та які є найбільш ефективними, продуктивними для кожного з них.

Плануючи реалізацію диференційованого навчання на основі врахування когнітивних стилів студентів, варто провести анкетування, ознайомитись із типологічними характеристиками представників кожного стилю та інтегрувати у методичний контекст заняття із методики викладання іноземної мови завдання, які безпосередньо дадуть змогу апелювати до різних типологічних груп студентів, тим самим активізуючи їх на практичних, семінарських заняттях.

Звернемося до опису типологічних характеристик студентів, які мають різні когнітивні стилі.

Активісти – студенти, які мають схильність до активної взаємодії з іншими студентами у процесі навчання. Вони найкраще навчаються, отримуючи інформацію шляхом спілкування з іншими, виконання групових завдань, проектів. Шляхами активізації таких студентів є залучення їх до парної, групової роботи, використання методики співробітництва, кооперативно-інтерактивних завдань. Актуальним є залучення таких студентів до участі в дебатах, обговореннях, ділових та рольових іграх.

Рефлексори – студенти, які мають схильність до спостережень, оцінювання власного досвіду, вражень. Вони найкраще навчаються, отримуючи інформацію завдяки спостереженням за діяльністю інших; перевагу надають завданням, які дають їм змогу самостійно шукати інформацію, опрацьовувати матеріал, нотувати те, що їх зацікавило. Актуальним є надання таким студентам завдань, які дають змогу аналізувати матеріал, висловлювати власні погляди, оцінки, описувати враження, оцінювати діяльність, установлювати зв'язок матеріалу із власним досвідом викладання або навчання.

Теоретики – студенти, які мають аналітичний тип мислення, здатність вирізняти причинно-наслідкові взаємозв'язки. Таким студентам властиве алгоритмічне мислення, вони з легкістю виконують завдання, пов'язані з класифікацією, упорядкуванням, систематизацією. Актуальним є надання таким студентам завдань, пов'язаних зі складанням планів, інструкцій, рекомендацій. Студенти цієї групи легко вирішують проблемні ситуації, схильні до експериментування, глибокого та всебічного покрокового дослідження питань, пов'язаних з аспектами викладання іноземної мови.

Прагматики – студенти, які мають схильність до оцінювання навчального матеріалу



з позиції його значущості для майбутньої професійної діяльності; здатність до наслідування діяльності професіоналів. Актуальним є надання таким студентам завдань, пов'язаних із моделюванням навчальних ситуацій, виокремленням інформації, яка потенційно може бути використана у роботі. Студенти цієї групи схильні до виконання завдань на основі моделі, яку можна наслідувати (відеоматеріали, схеми).

Звернемося до конкретних прикладів завдань, які дають змогу активізувати студентів із різними когнітивними стилями на заняттях із методики викладання англійської мови. Наприклад, на занятті з вивчення теми «Формування англомовної фонетичної компетентності дошкільників» студентам можна запропонувати такі завдання.

Завдання, спрямоване на активістів: «Працюючи у групах, пригадайте класифікацію англійських звуків. Які звуки потребують особливої уваги на заняттях із боку викладача? Які шляхи пояснення вимови зазначених звуків є актуальними для дошкільників?»

Завдання, спрямоване на активізацію теоретиків: «Прочитайте неупорядковані інструкції з навчання вимови. Розташуйте їх у методично-коректній послідовності. Обґрунтуйте свій вибір».

Завдання, спрямоване на рефлекторів: «Проаналізуйте відеофрагменти двох фонетичних зарядок. Визначте, який фрагмент є найбільш методично-коректним. Обґрунтуйте свій вибір».

Завдання, спрямоване на прагматиків: «Ознайомтесь із методикою опрацювання звуків, запропонованою викладачем, та визначте ефективність презентації звуків. Чи має вчитель рацію, пропонуючи такі пояснення? Як би ви вчинили у подібній ситуації? Продемонструйте фонетичну зарядку».

Відзначимо, що запропонований у статті перелік видів диференціації та диференційованого навчання не є вичерпним. Перелік психологічних особливостей студентів може бути ширшим. Зауважимо, що викладач може використовувати як окремі види диференційованого навчання, так і їх комбінації. Диференційоване навчання легко інтегрується у загальний контекст занять із методики викладання англійської мови.

Узагальнимо практичні шляхи реалізації диференційованого навчання у вигляді таблиці.

Висновки з проведеного дослідження. Ефективність використання різних видів диференціації підтверджується досвідом проведення професійно-методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови дошкільних навчальних закладів в інституті педагогіки Житомирського державного уні-

верситету ім. І. Франка. Варто відзначити, що послідовна та систематична організація диференційованого навчання дала змогу підвищити внутрішню мотивацію майбутніх учителів, оптимізувати формування професійно-методичних знань та умінь. Інтеграція диференційованого навчання є ефективним засобом розвитку професійно-методичної компетентності майбутніх учителів, оскільки дає змогу організувати навчання у спосіб, який є оптимальним для студентів.

Перспективою подальших наукових досліджень є розгляд інших видів диференціації на основі врахування навчальних стилів та психофізіологічних характеристик студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лисенко Е.М. Дифференцированное обучение студентов в условиях личностно-ориентированного образования : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01 «Общая педагогика» / Е.М. Лисенко. – Саратов, 1998. – 198 с.
2. Мартиросян Л.А. Дифференциация навчання у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу (на матеріалах вивчення історії педагогіки) : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Л.А. Мартиросян. – Луцьк, 1997. – 180 с.
3. Зимовина О.А. Индивидуализация обучения в вузе с учетом доминирующих когнитивных стилей студентов : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О.А. Зимовина. – Сочи, 2001. – 320 с.
4. Братанич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / О.Г. Братанич. – Кривий Ріг, 2001. – 207 с.
5. Гадецький М.В. Організація навчально-виховного процесу в сучасній школі : навчально-методичний посібник для вчителів, керівників навчальних закладів ППО / М.В. Гадецький. – Харків : Веста, Ранок, 2003 – 136 с.
6. Бугайов І. Диференціація навчання у сучасній середній школі / І. Бугайов // Радянська школа. – 1991. – № 8. – С. 7–15.
7. Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения : [учебн. пособие] / В.В. Фирсов. – М., Педагогика, 1994 – 194 с.
8. Практикум з педагогіки : навч. посібник. – 2-ге вид., доп. і перероб. / за заг. ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2003. – 483 с.
9. Унт И.Е. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Е. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
10. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – 2-е изд., перераб. и доп. / И.М. Осмоловская. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 216 с. – (Серия «Библиотека педагога-практика»).
11. Гарднер Г. Множинні інтелекти. Теорія в практиці / Г. Гарднер. – Київ : МегаТайп, 2004. – 290 с.
12. Honey P. and Mamford A. The Manual of Learning Styles / P. Honey and A. Mamford. – London: Maidenhead, 1992 – 94 p.



УДК 378.147.013.42:811

ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНА ТА СОЦІОКУЛЬТУРНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Кіш Н.В., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті обґрунтовано професійно-етичну та соціокультурну спрямованість навчання як одну із провідних (базових) педагогічних умов у формуванні культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів. З'ясовано, що реалізація цієї педагогічної умови забезпечується наповненням змісту навчання матеріалом професійно-етичного та соціокультурного характеру, врахуванням психологічних властивостей, індивідуальних особливостей та інтелектуальних потенційних можливостей фахівців інженерної галузі.

Ключові слова: педагогічна умова, іншомовне професійне спілкування, культура іншомовного професійного спілкування, професійно орієнтоване навчання, майбутні інженери.

В статье обоснованы профессионально-этическая и социокультурная направленность обучения как одно из ведущих (базовых) педагогических условий в формировании культуры иноязычного профессионального общения будущих инженеров. Установлено, что реализация этого педагогического условия обеспечивается наполнением содержания обучения материалом профессионально-этического и социокультурного характера, учетом психологических свойств, индивидуальных особенностей и интеллектуальных потенциальных возможностей специалистов инженерной отрасли.

Ключевые слова: педагогическое условие, иноязычное профессиональное общение, культура иноязычного профессионального общения, профессионально ориентированное обучение, будущие инженеры.

Kish N.V. PROFESSIONAL-ETHICAL AND SOCIO-CULTURAL ORIENTATION OF TRAINING AS A PEDAGOGICAL CONDITION IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION CULTURE OF FUTURE ENGENNERS

In the article is substantiated the professional – ethical and socio-cultural orientation of training as one of the leading (basic) pedagogical conditions in the formation of foreign language professional communication culture of future engineers. It is clarified that the implementation of the given condition is provided by the content filling of professional – ethical, social – cultural material, taking into account the psychological characteristics, individual characteristics and intellectual, potential opportunities of specialists in the engineering industry.

Key words: pedagogical condition, foreign language professional communication, culture of foreign language professional communication, professional oriented training, future engineers.

Постановка проблеми. Зростання ролі та значення вивчення іноземної мови в умовах євроінтеграційного освітнього простору сприяє виокремленню пріоритетних завдань у змісті іншомовної професійної підготовки. Одним із них є формування культури іншомовного професійного спілкування (далі – КІПС) майбутніх фахівців, у тому числі інженерної галузі.

Формування культури іншомовного професійного спілкування у майбутніх інженерів передбачає засвоєння професійних і культурологічних аспектів комунікації, що, у свою чергу, охоплює комунікативні установки (або потребнісно-мотиваційну сферу), знання про прийоми, механізми, форми і методи спілкування та вміння застосовувати знання у конкретній ситуації, з урахуванням специфіки предметного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Культуру як складник професійної підготовки особистості досліджували В.А. Бачинін, О.Ю. Костенко, В.Г. Кремень, М.К. Мамардашвілі та ін. Формування професійно-етичних якостей фахівців різних професій – Е.Л. Гришин, Я.С. Котигер, О.М. Лапузіна, Н.Є. Мойсеюк, І.І. Чернокозов, В.Н. Чернокозова та ін. Дослідженням країнознавчого та соціокультурного аспектів навчання приділяли увагу М.А. Аріян, Є.М. Верещагін, О. Зимня, Н.Б. Ішханян, В.Г. Костомаров, В.М. Топалова та ін. Проблему формування культури іншомовного спілкування досліджують у своїх працях вітчизняні і зарубіжні науковці І. Бім, М. Бірам, В. Бухбіндер, М. Вятютнев, Н. Гез, Е. Зеєр, Р. Мільруд, Є. Пасов, В. Сафонова, М. Свейн, О. Тарнопольський, Д. Хаймс.



Окремі складники КІПС фахівців інженерних спеціальностей стали предметом наукових розвідок М. Гордієнко (формування умінь і навичок самостійної роботи з іноземною фаховою літературою у майбутніх інженерів), Н. Макоєд (формування у майбутніх інженерів умінь перекладу фахових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій), Т. Рукас (формування культури ділового мовлення у майбутніх інженерів), Г. Сукачова (формування професійного мовленнєвого етикету майбутніх інженерів-педагогів).

Професійно-етична та соціокультурна спрямованість навчання визначена нами як одна з провідних (базових) педагогічних умов у формуванні культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів.

Постановка завдання. Метою дослідження є обґрунтування сутності професійно-етичної та соціокультурної спрямованості навчання як однієї із провідних педагогічних умов у формуванні культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. До професійно-етичних аспектів формування КІПС майбутніх інженерів відносимо чинники, пов'язані з особливостями формування грамотності та правильності всіх видів мовленнєвої іншомовної діяльності (читання, письма, аудіювання, говоріння); зі специфікою формування фахової та культурно-етичної іншомовної компетентності.

Особливості формування КІПС передбачають розвиток мовної культури, яка охоплює орфоепічно правильну вимову; словникову культуру; стилістичну та граматичну культуру висловлювання.

Розвиток мовної культури як основи формування КІПС передбачає врахування вимог до відбору змісту матеріалу для навчання. Він повинен містити вправи, завдання, робота над якими сприятиме формуванню грамотності студентів (письмової та усної), розвитку їхньої професійної лексики, усвідомленому аналізу помилок у правописі та вимові на різножанровому матеріалі з використанням різних методів і форм навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Велике значення у процесі формування КІПС має навчання грамотності писання і правильності мовлення. Важливість цього завдання зумовлена тим, що орфографічна грамотність є складовою частиною загальної мовної культури людини, вона забезпечує точність висловлення думки і взаєморозуміння у письмовому спілкуванні, а також тим, що письмова форма літературної мови

відрізняється від усної більшою складністю структури.

С. Шатілов указує, що для того, аби бути орфографічно грамотним, не допускати орфографічних помилок, недостатньо знати принципи орфографії, правила – всі ці знання і вміння треба перетворити в навички [1].

Реалізація культурологічної вимоги (професійно-етичної та соціокультурної спрямованості навчання) забезпечується врахуванням низки чинників.

Формування уявлень про професійно-етичний кодекс фахівця, ділової людини. У процесі формування КІПС майбутні інженери засвоюють комплекс знань про професійно-етичний кодекс фахівця і шляхом включення у контекстне навчання засвоюють досвід поведінки в іншомовному професійному середовищі.

Формування соціокультурних знань студентів. Соціокультурні знання є фоновими для культурно-етичних, що формуються під час засвоєння іншомовного професійного спілкування.

У процесі засвоєння соціокультурних знань студентами усвідомлюється різниця між їхньою рідною культурою та іншими культурами, а також набуваються вміння долати соціокультурні розбіжності в повсякденному, професійному та академічному спілкуванні.

У соціокультурному підході до засвоєння змісту іншомовної професійної підготовки виокремлюють:

13. – знання про національно-культурні цінності, засвоєння яких передбачає ознайомлення студентів із культурно-побутовими особливостями, типами службових відносин, стилями управління, ієрархічного підпорядкування, манерою спілкування та нормами комунікативної поведінки людей суміжних спеціальностей у звичайних виробничих умовах професійної діяльності. Вони ґрунтуються на знаннях з історії, географії, літератури, державного устрою, загальної культури та мовного етикету народів, мова яких вивчається.

14. – фонові знання (загальнолюдські, регіональні, країнознавчі), без засвоєння яких не лише повсякденне, але й професійне спілкування може не відбутися, оскільки на незнання чужої культури чи норм поведінки іноземці реагують чутливіше, ніж на незнання лексики або граматики мови.

Соціокультурний аспект формування КІПС передбачає:

– включення у зміст навчання майбутніх інженерів відомостей з історії техніки, промисловості, виробництва як у контексті суспільного розвитку країни (в нашому



дослідженні йдеться про Німеччину), так і в персоналіях (постаті видатних науковців, винахідників, промисловців, якими пишуться німці, і не тільки вони) [2; 3; 4];

– опрацювання інформації професійно-орієнтованого змісту: де і як навчаються інженерного фаху німецькі колеги (освітні заклади), у чому полягає специфіка того чи іншого виду діяльності, професійні посадові обов'язки, можливості кар'єрного зростання, дозвілля та звичаї, пов'язані з професійною діяльністю, професійні свята тощо;

– робота над текстами, що дають уявлення про специфіку ділового професійно-орієнтованого спілкування, етику переговорних процесів, роботу над спільними (німецько-українськими) проектами в галузі інженерно-технічного конструювання тощо.

Відбір змісту професійно-орієнтованої інформації передбачає також роботу над текстами, які містять ключові для інженерів відомості в галузі професійної діяльності.

Так, самостійна робота студентів містить завдання, що є фрагментами професійної діяльності інженерів, і виконуючи їх, майбутні інженери повинні вирішити виробничу проблему, використовуючи знання з німецької мови. Наприклад:

– для майбутніх фахівців у сфері будівництва – необхідно долучитися до обговорення проекту протипаводкової дамби, запропонованої німецькими колегами;

– для майбутніх фахівців у сфері електронних систем і мереж – необхідно терміново полагодити сигналізацію, схему якої подано німецькою мовою;

– для майбутніх фахівців у сфері інженерної механіки – необхідно обговорити переваги лазерної обробки деталей над фрезерною, що висвітлюється на сторінках німецькомовної преси;

– для майбутніх фахівців у сфері комп'ютерної інженерії – необхідно з'ясувати суть програмного забезпечення технологічного процесу іноземною (німецькою) мовою [5].

Формування культурно-етичної іншомовної поведінки майбутніх інженерів. Формування культурно-етичної поведінки в іншомовному професійному спілкуванні майбутніх інженерів здійснюється відповідно до комунікативно-контекстного та компетентнісного підходів, згідно з якими виокремлюємо систему комунікативних функцій, необхідних інженеру для опанування змісту мовленнєвої поведінки.

Засвоєння сукупності поведінкових алгоритмів у процесі вирішення завдань професійного спілкування дозволяє реалізувати конкретний комунікативний намір. Виходячи з потреб професійного спілкування,

виокремлюємо такі функції, як встановлення контакту, пошук і отримання інформації, обмін інформацією, висловлення ставлення, встановлення взаєморозуміння у спілкуванні, з'ясування, уточнення й узгодження позицій, засвоєння алгоритму вирішення проблем, які моделюються із ситуацій навчальної діяльності, спрямованої на фахову підготовку студентів, а також проблем, які моделюються із професійної діяльності інженерів.

В іншомовному професійному спілкуванні важливе значення має використання мовних засобів – кліше, що забезпечує спрямованість мовленнєвої поведінки на ефективність впливу, економію мислення, швидкість реагування й активне включення в контакти.

Інший мовний засіб – аргументація – вимагає знань, концентрації уваги, володіння матеріалом і чіткого визначення цілей та завдань, які мають бути досягнуті. Аргументація будується на основі висловлювань, які вирізняються визначеною логіко-лінгвістичною структурою – аргументаційною конструкцією. Її характеризує множина речень, тому навчання аргументації як особливої фази іншомовного професійного спілкування вимагає знань про коректність висловлювань.

Навчання аргументації висловлювання німецькою мовою студентів – майбутніх інженерів формує уміння й навички здійснення таких складників діяльності, як висунення тези та її формулювання; пошук аргументів для її підтвердження; приведення аргументів у логічну послідовність; узагальнення матеріалу та формулювання висновків; обґрунтування висновків і наслідків; побудова монологічного висловлювання у письмовій або усній формі.

Вирішальним в аргументуванні є демонстрація упевненості й переконаності мовця у своїх доводах із посиланням на авторитетних осіб (спеціалістів, учених); на логіку та об'єктивність наведених аргументів.

Використання кліше надзвичайно важливе в типових ситуаціях, зокрема в таких, як знайомство з партнерами, призначення зустрічі, замовлення готелю, підготовка до візиту іноземного партнера, ділове листування, уживання ділових скорочень тощо [6].

Між діловим спілкуванням та професійним є відмінності. Вони полягають у більшій проблематиці й тематиці спілкування; змістовій наповненості спілкування; спрямованості, функціональній відповідності.

Але діловому і професійному спілкуванням притаманні однакові, схожі ознаки, які полягають у спільності тактик спілкування.



С. Баукіна, розкриваючи тактики ділового спілкування [7], виокремлює такі:

1. Постановку прагматичної мети. Вона передбачає виокремлення у професійному спілкуванні дій, що виконуються відповідно до принципів і правил мовної поведінки, прийнятих у суспільстві, мова якого вивчається.

2. Іntenцію (намір того, хто говорить, здійснити вплив на співрозмовника). Завдання іntenції та постановка цілей спілкування є важливими у професійному спілкуванні, оскільки від їх реалізації залежить ефект розуміння.

Професійне спілкування так само, як і ділове, будується на смисловому тексті, в якому відображені різноманітні комунікативні цілі та наміри. Таким чином, у тактиці постановки прагматичної цілі та іntenції реагуючі дії комуніканта 2 (реципієнта) ґрунтуються на розумінні комунікативних намірів комуніканта 1.

Реалізація іntenції та її формування залежить від мови, ступеня володіння мовою; функціонально-стилістичного, соціокультурного, афективного факторів; індивідуальних відмінностей у мовному досвіді; мовного контексту.

Таким чином, іntenція є регулятором мовної поведінки, вона спрямована на досягнення взаєморозуміння партнерів.

Важлива роль у діловому спілкуванні відводиться визначенню теми висловлювання або суті предмета спілкування. Тема ділового висловлювання повинна відповідати низці вимог, тому що через неї передаються логіко-сміслові позиції. Тактика визначення теми є основою для процесу аргументації, в процесі якої необхідно створити для себе і свого партнера достатню інформаційну базу для подальшого обговорення. Вона містить такі елементи, як постановка запитань; слухання; спостереження за реакцією співрозмовника.

Для того, щоб тема була цікавою (привабливою) для партнера, необхідно підкреслити її важливість. Переконаючи, не варто говорити відверто про свої переваги, замість цього слід підкреслювати переваги партнера і зазначати позитивні аспекти обговорюваного.

Тактика визначення теми змінюється її розвитком, виділенням важливості, що ґрунтується на переконуванні, супроводжується появою впевненості у партнера, аргументації. Аргументувати власну позицію слід переконуючи, а не нав'язуючи її. Для того, щоб обговорення теми було вдалим, необхідно в деталях спланувати хід інформації, підготувати важливі для переконування аргументи.

Таким чином, окреслення теми висловлювання, її точний опис, розвиток на основі аргументації та переконування, послідовність у розгляді теми сприяють ефективності взаємодії ділових партнерів, позитивно впливаючи на хід і результат ділового спілкування.

Ділове спілкування, а тим більше професійне, будучи процесом взаємодії, вимагає від партнерів високого рівня культури спілкування, комунікації. Оскільки вони належать до різних культур, то у спілкуванні мають бути враховані традиції, манери поведінки, етичні аспекти та норми спілкування, прийняті в різних суспільствах.

Як зазначає С. Баукіна, тактика регуляції міжсуб'єктних відносин повинна бути спрямована на а) орієнтацію в ситуації на соціальні ролі; б) створення сприятливої атмосфери довіри й розуміння; в) наявність позитивного впливу. Для підготовки до реального спілкування необхідно враховувати знання про а) міжособистісну взаємодію, яка виникає у процесі комунікації; б) характер взаємодії [7].

Як одиницю інтеракції розглядають комунікативний хід, для якого характерні такі ознаки, як зумовленість правилами, прийнятими в тій чи іншій культурі; їх реалізація за допомогою мовлення; регулятор тактики мовленнєвої поведінки; предметна іntenція як регулятор тактики.

При цьому кожний із партнерів виконує певну соціальну роль. Під роллю розуміють нормативно схвалені форми поведінки, очікувані від індивіда, котрий займає певну позицію в системі суспільних або міжособистісних відносин. Знання соціальних ролей визначає характер стосунків, серед яких виділяють ділові, офіційні, формальні, ввічливо-офіційні, довірливі. Для ефективної взаємодії важливо володіти не тільки технікою спілкування. Необхідно враховувати принципи і правила ведення розмови: адекватно нормувати інформацію; повідомляти правдиву інформацію й обґрунтовані оцінки; робити повідомлення релевантним відносно теми розмови; дотримуватися ясності, однозначності та послідовності у висловлюваннях. Ідеться про врахування культурного модусу поведінки спеціаліста в іншомовному середовищі, який має дотримуватись правил і норм поведінки в іншій культурі.

Оскільки КІПС включає володіння етикою ділового та професійного спілкування, то комунікативну тактику іншомовного професійного спілкування, на нашу думку, слід доповнити постановкою фахово-предметних проблем та мовної поведінки у їх вирішенні; колективною (груповою) взаємодією у подоланні проблем.



Головна ідея занять, у змісті яких здійснюється постановка фахово-предметних проблем та набувається досвід мовної поведінки у їх вирішенні, полягає у засвоєнні студентами умінь і навичок представлення результатів наукових досліджень (наприкладі занять із лабораторного практикуму з фахово-орієнтованої дисципліни). Відповідно студенти не тільки вивчають наукову фахову термінологію іноземною мовою (величини, поняття, одиниці вимірювання, лабораторні установки, макети, прилади, пристрої, експеримент, дослідження, залежність, вивчення залежності, таблиці, графіки та ін.), а й набувають досвіду здійснення презентації результатів наукових досліджень, який охоплює такі компоненти, як а) формулювання запитань за темою роботи; б) пояснення етапів виконання роботи; в) формулювання висновків.

Набуття досвіду групового іншомовного професійного спілкування здійснюється у процесі організації групової дискусії на актуальну для самих студентів проблему. У процесі дискусійного вирішення проблем засвоюються мовні алгоритми, які відображають аргументованість, доказовість, оперування фактами і передбачають висловлення контраргументів.

Ще одна форма групової взаємодії – включення у заняття мозкового штурму, головна ідея якого полягає у вирішенні проблеми шляхом висловлення різних ідей, думок, жодна з яких не засуджується, не оцінюється, а приймається до банку ідей; подані ідеї обмірковуються, з них вибирається раціональне зерно; після здійснення аналізу і синтезу запропонованих ідей вимальовується підхід до вирішення проблеми; вирішення проблеми має вигляд моделі пристрою, приладу, механізму, способу (наприклад, вмикання установки якимось особливим чином).

Інший варіант групової взаємодії може бути представлений у формі рольової гри.

Таким чином, під «комунікативною тактикою іншомовного професійного спілкування» розумітимемо тактику ділового спілкування (сукупність дій, спрямованих на формулювання прагматичних цілей та інтенції, визначення й розвиток теми, регуляцію міжсуб'єктної взаємодії в процесі їх імітації) і тактику вирішення фахово-предметних проблем (сукупність дій, спрямованих на постановку предметно-фахових проблем, мовна поведінка у вирішенні проблем, колективна або групова взаємодія у подоланні проблем), які сприяють формуванню іншомовної професійної картини світу й культурного модусу поведінки, включаючи мовні та культурно-етичні нор-

ми, прийнятні в іншому лінгво-культурному середовищі.

Навчання студентів комунікативної тактики професійного спілкування має включати імітацію іншомовного ділового спілкування; імітацію постановки фахово-предметних проблем; когнітивність і структурування знань; орієнтацію на культурно-етичну спрямованість ділового спілкування; орієнтацію на колективну (групову) взаємодію у вирішенні фахово-предметних проблем.

Ефективність реалізації цієї педагогічної умови формування КІПС майбутніх інженерів (а саме – професійно-етичної та соціокультурної спрямованості навчання) залежить також від таких чинників, як:

- врахування психологічних якостей та властивостей, індивідуальних особливостей студентів у процесі засвоєння змісту культури іншомовного професійного спілкування, їхнього інтелектуального потенціалу;

- врахування особливостей розвитку особистісних та професійно-вагомих якостей студентів-майбутніх інженерів;

- оптимізація пізнавальних мотивів, розвитку професійних інтересів у процесі іншомовного спілкування.

Врахування психологічних якостей та властивостей студентів дає змогу простежити той факт, що інженерно-технічні спеціальності обирають абітурієнти, які мають розвинений формально-символічний, прозорий та вербальний інтелект. Це означає, що в іншомовному спілкуванні слід орієнтуватися на те, що саме присутність у когнітивній структурі майбутнього інженера розвиненого вербального інтелекту забезпечує студентам успішність в опануванні знань з іноземної мови та культури спілкування іноземною мовою. Оскільки ефективність формування складових КІПС залежить від того, як буде здійснено організацію та управління процесу формування, то слід орієнтуватися на різні навчальні стилі, які дають змогу диференціювати завдання, змінювати темп подачі матеріалу, надати можливість студентам самостійно обирати для себе ролі в сюжетних іграх, обирати вид мовленнєвої діяльності (читати, говорити, слухати, ставити запитання) у роботі над спільними проектами.

У зв'язку з тим, що успішність формування КІПС визначається не лише когнітивними факторами, а й особистісними якостями (ідеться про навчальну мотивацію і такі риси «ідеального студента», як старанність, дисциплінованість, самоконтроль, саморегуляція), то в організації навчання слід поєднувати вимогливість з об'єктивністю оцінювання не тільки результатів, а й зусиль,



які студент витрачає на навчання. Слід також враховувати, що ефективність навчальної діяльності в умовах спілкування залежить від особистісних характеристик тих, хто навчається, рівня їхніх знань, взаємин між викладачем і студентами та один з одним. Водночас вона забезпечується тими факторами, які характеризують спільну діяльність: атмосферою групової активності, емоційним співпереживанням (емпатією), іррадіацією психічних станів тощо.

Окрім того, успішність у вирішенні проблем, що виникають в іншомовному професійному спілкуванні та у процесі комунікативної взаємодії, залежить від умінь ясно і чітко проводити свою власну позицію, прогнозувати її розвиток, враховувати прагматичні фактори, що сприяють орієнтації в ситуації.

Сукупність особистих якостей втілюється у стилі поведінки майбутнього інженера й системі стосунків, які він формує, при цьому велику роль відіграють індивідуальні якості особистості. Серед них виділимо насамперед спрямованість на взаємодію, особисту і соціальну відповідальність, власну гідність і повагу до гідності іншої людини, терплячість, ввічливість, порядність, емпатійність, готовність зрозуміти інших, стриманість, адекватність самооцінки, щирість, неупередженість, соціальну адаптованість.

Для формування професійно значущих якостей майбутнього інженера у процесі формування культури іншомовного професійного спілкування важливе значення має трансформація пізнавальних інтересів у професійні через інтенсивне використання завдань квазіпрофесійного характеру; формування позитивної навчальної мотивації, яка тісно пов'язана з інтересами; використання комунікативно-контекстного та компетентнісного підходів у викладанні іноземної мови, яке виражається в акцентуванні на змісті говоріння, а не на формі; інформативне насичення роботи; інтенсивніше використання творчих завдань та рольових ігор.

Ефективність реалізації умови професійно-етичної та соціокультурної спрямованості формування КІПС забезпечується також розвитком мотиваційної сфери особистості студента. Якщо спрямованість особистості визначається інтересами, здібностями, прагненнями, то її змістовий бік більшою мірою визначається мотиваційною сферою особистості. Ми розглядаємо професійно значущі мотиви як невід'ємний складник професійної спрямованості.

Визначення мотивів як суб'єктивних ціннісних диспозицій стосовно очікуваних результатів діяльності дає змогу констатувати,

що від мотиву мети діяльності залежить, як і в якому напрямі будуть використані різні функціональні здібності, репрезентовані когнітивними структурами. Саме це дає нам підстави пов'язувати формування пізнавальних мотивів із розвитком і задоволенням професійних інтересів у процесі навчання.

Розуміючи під професійними інтересами емоційно забарвлену систему відношень, стійких ознак, які відображають ставлення людини до сфери професійної діяльності, потребу в оволодінні нею, бажання самореалізуватися в ній, зауважимо, що професійні інтереси пов'язані зі здібностями, задатками, нахилами особистості; мотивами: з одного боку, інтереси, які спонукають до діяльності, виступають як мотиви; з іншого – мотиви як відображення ціннісних диспозицій особистості ґрунтуються, крім іншого, на інтересах, установках, прагненнях, потребах особистості; із навчальними (пізнавальними) мотивами: прагнення реалізуватись у професії бере свій початок із бажання досягти успіху у навчанні, у підготовці до професійного життя; та соціальними інтересами (мотивами): рейтинг професії, її «соціальний статус», попит на ринку праці – все це пов'язане із формуванням професійних інтересів.

Формування професійних інтересів студентів у процесі вивчення ними іноземної мови полягає в організації такої діяльності, яка поряд із засвоєнням майбутніми фахівцями програмового матеріалу (лексичних, граматичних форм, орфографії, усного мовлення і письма), сприяла б засвоєнню знань про міжпартнерську взаємодію у майбутній професійній діяльності, про КІПС, володіння якою забезпечує конкурентоздатність на європейському ринку праці.

Отже, активізація професійно-особистісного розвитку майбутніх інженерів здійснюється шляхом організації індивідуально-пошукової роботи студентів, удосконалення змісту та завдань самостійної роботи, використання особистісно-орієнтованої технології навчання, демократизації освітнього середовища, стимулювання мотивів, розвиток ціннісних орієнтацій, що забезпечує ефективність оволодіння студентами змісту КІПС.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, реалізація педагогічної умови професійно-етичної та соціокультурної спрямованості навчання забезпечується наповненням професійно орієнтованого навчання матеріалом соціокультурного та культурно-етичного характеру: відомостями з історії техніки, промисловості, вироб-



ництва як у контексті суспільного розвитку країни, так і в персоналіях; врахуванням психологічних властивостей, їх індивідуальних особливостей, інтелектуальних потенційних можливостей студентів, активізації їхніх пізнавальних мотивів; опрацюванням інформації професійно-орієнтованого змісту, що дає уявлення про специфіку ділового професійно-орієнтованого спілкування, етику переговорних процесів, роботу над спільними проектами в галузі інженерно-технічного конструювання тощо. Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті лінгводидактичного підходу до процесу формування КІПС майбутніх інженерів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие / С.Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
2. Кіш Н.В. Deutsche Geschichte in Biografien (Історія Німеччини в біографіях): Навчальний посібник /

О.Л. Канюк, Н.В. Кіш. – Ужгород: Поліграф центр «ЛІРА», 2009. – 83 с.

3. Кіш Н.В. Rund um Deutschland (Навколо Німеччини): Навчальний посібник / О.Л. Канюк, Н.В. Кіш. – Ужгород: ПП «Аутдор-Шарк», 2013. – 86 с.

4. Кіш Н.В. Geschichte Deutschlands (Історія Німеччини): Навчальний посібник / О.Л. Канюк, Н.В. Кіш. – Ужгород: ПП «Аутдор-Шарк», 2013. – 126 с.

5. Кіш Н.В. Самостійна робота як складова рейтингу успішності навчальних досягнень студентів у процесі вивчення німецької мови / Надія Василівна Кіш // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – 2009. – № 6. – С. 82–85.

6. Кіш Н.В. Ділова іноземна (німецька) мова: Навчально-методичний комплекс для спеціальностей: 7(8).05080201 «Електронні прилади та пристрої», 7(8).06010103 «Міське будівництво та господарство», 7(8).05050201 «Технології машинобудування», 7(8).05100301 «Технології приладобудування»/ Надія Василівна Кіш. – Ужгород: УжНУ, 2011. – 57 с.

7. Баукина С.А. Обучение коммуникативной тактике делового общения студентов экономического профиля: немецкий язык, неязыковой вуз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Баукина Светлана Алексеевна. – Саранск, 1999. – 169 с.



УДК 37.0:37.013(477)

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: ЙОГО ОСОБЛИВІСТЬ

Петренко Н.В., старший викладач,
завідувач кафедри фізичного виховання
Миколаївський національний аграрний університет

У статті аналізується поняття педагогічної компетентності викладачів фізичного виховання. У роботі дається характеристика сучасної неперервної освіти; розкрито сутність та специфіку розвитку педагогічної компетентності викладача фізичного виховання; зазначено, що розвиток педагогічної компетентності в системі методичної роботи має поєднуватися з самоосвітою та самовдосконаленням; підкреслено, що формування особистості майбутнього фахівця залежить від викладача, його педагогічної компетентності.

Ключові слова: педагогічна компетентність, фізичне виховання, педагогічна компетентність, неперервна освіта, професійна підготовка, методична робота.

В статье анализируется понятие педагогической компетентности преподавателей физического воспитания. В работе дается характеристика современного непрерывного образования; раскрыта сущность и специфика развития педагогической компетентности преподавателя физического воспитания; указано, что развитие педагогической компетентности в системе методической работы должно сочетаться с самообразованием и самосовершенствованием; подчеркнута, что формирование личности будущего специалиста зависит от преподавателя, его педагогической компетентности.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, физическое воспитание, педагогическая компетентность, непрерывное образование, профессиональная подготовка, методическая работа.

Petrenko N.V. DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF PHYSICAL TRAINING: ITS FEATURES

The article analyzes the concept of pedagogical competence of teachers of physical education. The work describes the modern continuous education; discloses the nature and specifics of the pedagogical competence of the teacher of physical education; It is stated that the development of pedagogical competence in system of methodical work must be combined with self-education and self-improvement; It stressed that the formation of the personality of the future specialist depends on the teacher, his pedagogical competence.

Key words: pedagogical competence, physical education, pedagogical competence, continuing education, professional training, methodical work.

Постановка проблеми. Важливою умовою функціонування методичної системи фізичного виховання в умовах сучасного вищого навчального закладу є професійне вміння викладачів реалізувати системний підхід, який покликаний забезпечити єдність інтересів всіх суб'єктів фізкультурно-оздоровчого процесу. Наскільки цей процес буде ефективним, залежить від викладача, його компетенції та ролі в цьому процесі. Інноваційна спрямованість його роботи полягає в умінні впровадження змісту методичної системи у практичну діяльність. Вона визначається критеріями педагогічних інновацій, до яких належать: новизна, оптимальність, результативність, ефективність та можливість застосування апробованого досвіду в роботі зі студентською молоддю [1, с. 514].

Постановка завдання. З огляду на вищезазначене завданням статті є розглянути та проаналізувати основні особливості розвитку педагогічної компетентності викладачів фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Показниками педагогічної компетентності викладачів фізичного виховання в системі методичної роботи виступають: високий рівень академічних знань, професійних методик, прийомів професійного мислення, способів професійної самоствідомості, сформований індивідуальний стиль професійної педагогічної діяльності.

Педагогічна компетентність є результатом освіти та самоосвіти, а також розвитку та саморозвитку викладача. Незалежно від профілю навчального закладу, розвиток педагогічної компетентності викладача є показником готовності викладача до здійснення ним педагогічної діяльності, проявом найвищої форми педагогічної майстерності та особистим надбанням.

Педагогічну діяльність в аграрних вищих навчальних закладах здійснюють викладачі фізичного виховання, які не завжди мають вищу педагогічну освіту. Серед випускників вищих аграрних навчальних закладів немає фахівців, які б мали вищу педагогічну



освіту, а тому викладачі мають недостатні знання психолого-педагогічних та методичних знань, які б розкривали психолого-педагогічні та інші знання стосовно людини та її здоров'я. Тому необхідно викладачам, які не мають вищої педагогічної освіти для розвитку педагогічної компетентності та підвищенню рівня педагогічної майстерності, продовжувати навчання у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Педагогічна освіта є базовою для будь-якого фахівця, причетного до навчання, виховання, розвитку та соціалізації людини. Рівень педагогічної освіти визначає ефективність у вирішенні професійних завдань вихователя, вчителя, викладача вищого навчального закладу і системи освіти дорослих. Підготовка та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників розглядається у цьому контексті як важлива передумова, що забезпечує проведення модернізації освіти на основі осмислення національного і зарубіжного досвіду [6].

Педагогічна компетентність забезпечує результативність і якість педагогічної діяльності викладача; гармонізацію науково-наочних і світоглядно-методологічних, дидактичних і психологічних знань; уміння організувати навчально-виховний процес як педагогічну взаємодію, націлену на розвиток особи студентів; готовність до творчого пошуку, саморозвитку, засвоєння і впровадження нових інформаційних технологій; високі моральні якості, фізичний і психологічний стан здоров'я, що дають можливість виконувати службові обов'язки.

Щоб посилити процес навчання упродовж життя, який відповідав би потребам особистості й суспільства, необхідно мати потребу в постійному розвитку особистості кожної людини. Створення умов для всебічного гармонійного розвитку незалежно від віку, попередньо здобутої професії, мешкання особистості – саме в цьому велику роль відіграє методична система університету. Йдеться не лише про компенсацію недоліків базової освіти та прискорення професійної адаптації викладачів до умов і потреб, необхідних для викладання дисципліни. Це все вирішується за допомогою підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів без відриву від виробництва. Розвиток безперервної освіти дає змогу створювати умови для формування гнучких освітніх траєкторій і вирівнювання доступу до якісної освіти на всіх рівнях освітньої системи, забезпечує набір освітніх послуг, що відповідають динамічному розвитку потреб особистості, суспільства, економіки [4].

Сучасна неперервна освіта має діяти як єдиний комплекс на основі субординації всіх ланок освіти, взаємозв'язку та координації її установ, що постійно розвивається й надає кожній людині можливість підключитися до освітнього процесу на будь-якому етапі життя. Це забезпечується, насамперед, наступністю всіх структурних елементів системи на основі затверджених єдиних освітніх стандартів, взаємним доповненням різних форм навчання [5, с. 76].

Освіта упродовж життя – цілеспрямований процес розвитку і виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм та послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти. Формальна освіта спрямована на одержання або зміну освітнього рівня та кваліфікації в навчальних закладах та установах освіти згідно з визначеними освітньо-професійними програмами і терміном навчання, заходами державної атестації, що підтверджуються отриманням відповідних документів про освіту. Натомість, інформальна освіта зовні не є організованою, тобто є неофіційною, самоорганізованою освітою (самоосвітою) [2, с. 14].

Згідно із Законом України «Про вищу освіту», неперервна освіта в Україні реалізується через: забезпечення наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти; формування потреби і здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості; оптимізацію системи перепідготовки і підвищення кваліфікації; створення інтегрованих навчальних планів та програм; зв'язок між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною, вищою школою та закладами післядипломної освіти.

Неперервна освіта розглядається як: явище індивідуальне в часі, у темпі і спрямованості, вона надає кожному можливості реалізації власних програм її здобуття; цілісна педагогічна система, до якої належать різноманітні засоби, форми набуття і розширення загальної освіти, професійної компетентності, становлення духовної й соціальної зрілості людини [7, с. 416].

Ми поділяємо думку, що особливістю розвитку педагогічної компетентності викладачів фізичного виховання в системі методичної роботи аграрного університету є: складність об'єкта діяльності, що постійно розвивається, змінюється; чисельність функцій, що виконує викладач; необхідність розвитку умов для розвитку особистості студента через організацію особистісно-розвивального середовища; постійне



розв'язання протиріччя між індивідуальними потребами особистості та вимогами нового соціального інституту; розрахунок педагогічної діяльності на тривалий проміжок часу та складність фіксування її результатів; різноманітність засобів здійснення педагогічної діяльності; наявність багатовекторних впливів на студента; варіативність діяльності; урахування менталітету студентів тощо [9, с. 22].

Отже, головна ідея неперервності системи освіти полягає у створенні для кожної людини можливостей отримання і поповнення знань, розвитку, удосконалення, самореалізації протягом усього життя.

Діяльність викладача фізичного виховання, як стверджує Л. Сущенко, багатогранна і вимагає від людини глибоких знань, високої моральної культури, чітко вираженої професійної спрямованості, розуміння теорії і практики навчання і виховання [8, с. 123].

Професійна підготовка викладача фізичного виховання вищого аграрного навчального закладу має спиратися на впровадження засобів інформаційних технологій, а саме: формування інформаційного середовища, поетапність і структурна чіткість процесу викладання дисципліни, зважаючи на його специфіку, забезпечення спрямованості студентів аграріїв на творчу самореалізацію.

Так, готовність майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності можна розглядати як складову частину загальної професійно-педагогічної готовності студента до діяльності, що характеризується здатністю педагога застосовувати інформаційні технології з метою забезпечення процесу фізичного виховання школярів й аналізу його результатів та вміння передавати студентам спеціально відібраний і дидактично опрацьований за допомогою засобів інформаційних технологій навчальний матеріал [3, с. 92].

Формування особистості майбутнього фахівця аграрного профілю значною мірою залежить від викладача, який викладає у вищому аграрному навчальному закладі, його педагогічної компетентності. Тому важливого значення набуває виявлення в методичній системі вищого аграрного навчального закладу сприятливих організаційно-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності викладачів фізичного виховання в системі методичної роботи аграрного університету. Такими умовами є: сприятливий соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі; потреба і мотивація до саморозвитку та підвищення

кваліфікації; активізація педагогічної діяльності з метою самовдосконалення; професійний інтерес до обраного фаху.

У самоосвітній діяльності викладач розширює свою педагогічну компетентність, формує свій індивідуальний стиль педагогічної діяльності, критично ставиться до свого власного педагогічного досвіду.

Висновки з проведеного дослідження. Саме тому розвиток педагогічної компетентності викладача фізичного виховання в системі методичної роботи має поєднуватися з самоосвітою, самовдосконаленням.

Від рівня педагогічної компетентності викладачів фізичного виховання залежить ефективність проведення занять із фізичного виховання. Педагогічна компетентність викладача фізичного виховання дає змогу підібрати методи у процесі проведення лекційних, семінарських, практичних занять, навчальної практики, тренінгових занять, аутогенного тренування з використанням колективної, групової та індивідуальної форм навчально-пізнавальної діяльності студентів та підібрати методи заради вирішення проблемних ситуацій, вміння проведення рольових та ділових ігор, вирішення психологічних, педагогічних та проблемно-навчальних завдань.

Таким чином, заради ефективного формування педагогічної компетентності у викладачів фізичного виховання аграрного університету необхідно використовувати інтегративний підхід, який дав можливість чітко виділити складові частини педагогічної компетентності викладачів фізичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грибан Г. Фізичне виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів: монографія / Г. Грибан. – Житомир: Вид-во Рута, 2012. – 514 с.
2. Гриневич Л. Поняття «освіта», «розвиток освіти», «освітня політика» в сучасному науковому дискурсі 2015 р. / Л. Гриневич. – Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2015. – 14 с. – (Науково-методичний журнал). – (Педагогічні науки; вип. 1).
3. Гринченко І. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в нових умовах / І. Гринченко // Вища освіта України : [теоретичний та науково-методичний часопис]. – Додаток 3, Т. VII. Тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К. : Гнозис, 2011. – С. 84–93.
4. Карпенко М. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Національний інститут стратегічних досліджень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/articles/252>.
5. Кузнецов Г. Науково-методичні та соціально-педагогічні аспекти безперервної освіти в контексті Бо-



лонського процесу / Г. Кузнецов, Т. Калюжна // Вища освіта України. – 2006. – № 1 (19). – С. 75–79.

6. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України 14.08.2013 р. № 1176 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.

7. Сазоненко Г. Компетентність у системі неперервної освіти: акмеологічна модель / Г. Сазоненко, В. Приступа. – Софія: Макарів, 2013. – 416 с.

8. Сущенко Л. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту: інформаційний аспект. Педагогіка. Наукові праці. – Том VII. – 2000. – С. 122–126.

9. Шовкун Л. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. Шовкун. – Київ, 2010. – 22 с.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LXXIV
Том 1

Коректура · *Левіт І.В., Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 21,16. Замов. № 719. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.