

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ФРАНКА
НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР РОБОТИ З ОБДАРОВАНОЮ
СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ
СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО

Актуальні проблеми професійно- педагогічної освіти та стратегії розвитку

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

**учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції
„Тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти в
Україні і за кордоном”**

28-29 листопада 2006 року

Житомир - 2006

УДК 378. 937
ББК 74.20
А 79

Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка від 24 листопада 2006 року, протокол №4

Рецензенти:

М.В. Левківський – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка;

В.В. Обозний – доктор педагогічних наук, професор кафедри географії України та краєзнавства Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова;

С.В. Лісова – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

А 79

Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку: Зб. наук. праць / За заг. ред. О.А. Дубасенюк, Л.В. Калініної, О.Є. Антонової. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. – 220 с.

Збірник присвячено проблемі професійно-педагогічної освіти майбутнього педагога. Представлено науковий доробок докторантів, аспірантів та студентів, учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції „Тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні і за кордоном”

Для викладачів, студентів, аспірантів, різних категорій педагогічних працівників.

А–79
УДК 378. 937
ББК 74.20

© Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2006

Тенденції розвитку професійної педагогічної освіти

Розбудова української держави на демократичних та гуманістичних засадах вимагає реформування системи педагогічної освіти. Становлення нової освітньої системи відбувається в умовах євроінтеграційних процесів, відновлення духовних пріоритетів суспільства, зміни світоглядних орієнтацій, розширення громадянської і національної свідомості. Зазначені положення є провідними у концептуальних основах Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, Закону України „Про вищу освіту”, державної програми „Вчитель”.

Важлива роль у розвитку демократичної української держави належить учителю. Високі вимоги до вчителя об'єктивно відображають сутність його діяльності як інтегральної і соціально значущої у суспільстві. Сучасний учитель має виступати свідомим суб'єктом педагогічного процесу і активним діячем соціального та наукового прогресу. Саме тому особливої значущості набуває проблема підвищення ефективності педагогічної освіти, розробки концептуальних засад професійно-педагогічної діяльності.

Науковому розв'язанню проблеми вдосконалення професійної підготовки вчителя сприяли дослідження тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та за рубежом (В.П. Андрущенко, Н.В. Абашкіна, О.А. Абдулліна, І.А. Зязюн, М.Б. Євтух, Н.В. Кузьміна, В.Г. Кремень, Д.Ф. Ніколенко, Н.Г. Ничкало, Л.П. Пуховська) та тенденцій розвитку системи університетської освіти (А.М. Алексюк, В.В. Сагарда, О.В. Глузман, Л.Г. Коваль, О.П. Мещанінов).

В Україні відбуваються докорінні зміни у соціально-економічному просторі, які відображаються і в системі педагогічної освіти. Реформування освіти зумовлено тими змінами, які відбуваються у загальноосвітніх навчальних закладах (перехід на 12-річний термін навчання; відкриття освітніх закладів нового типу; затвердження державних стандартів освіти, створення нових навчальних планів, програм і відповідного навчально-методичного забезпечення; поширення комп'ютеризації у процесі навчання).

Разом з тим в останні роки набувають розповсюдження індивідуалістичні тенденції, що привело до поширення в дитячому середовищі зростаючої дезадаптації, відчуження, розпущеності, деліквентності. Тому виникла потреба у переорієнтації діяльності школи, суб'єктів виховання й освіти у напрямку гуманізації. У 80-90 роки минулого століття починає активно розвиватися концепція „гуманістичного виховання” (А. Джурінський, Е. Еріксон, М. Клейн, В. Пилипівський, К. Роджерс, Е. Фромм), що передбачала орієнтованість на внутрішню мотивацію, особистісний розвиток, розуміння проблем міжособистісного спілкування [7, с. 20-21].

Слід враховувати й істотні зміни у структурі учнівського контингенту внаслідок масовізації середньої освіти. Вчитель має бути готовий працювати у різноманітному дитячому колективі, в якому враховується рівень обдарованості дитини, її менталітет, специфіка соціокультурного оточення, індивідуальні особливості та ціннісні орієнтації [7, с. 22-23]. Всі ці зміни впливають на розбудову системи педагогічної освіти.

Відзначимо, що проблема підготовки педагогічних кадрів виступає пріоритетною в освітніх реформах 90-х років провідних країн світу. Сучасна педагогічна освіта характеризується демократичністю, багатопрофільністю, багатоваріантністю, різноманітністю навчальних планів та програм, гуманістичною та практичною спрямованістю і водночас посиленням комп'ютеризації процесу навчання. Широко впроваджується міжнародний досвід та ідеї інтеграції, професіоналізації й універсалізації вищої педагогічної освіти.

Глобальному інформаційному суспільству як новому етапу розвитку людства притаманні особливі ознаки. По-перше, це суспільство нового типу, що формується в результаті глобальної соціальної революції, основою якої є вибуховий розвиток та конвергенція інформаційних і телекомунікаційних технологій. По-друге, нове суспільство є суспільством знань. Знання, яке набувається насамперед завдяки доступу до інформації, постає основною умовою благополуччя людини і держави: на основі науково обгрунтованої роботи зі знаннями, зокрема використання штучного інтелекту, забезпечуватиметься прийняття ефективних рішень для підвищення якості життя членів суспільства. По-третє, нове суспільство є глобальним і базується на глобальному характері інформації: обмін інформацією не матиме часових, просторових та політичних кордонів. По-четверте, нове глобальне суспільство сприяє взаємному проникненню культур, однак відкриває кожній культурі нові можливості для самореалізації [5, с. 37-38].

Особливості педагогічної освіти полягають в тому, що вона все частіше розвивається в системі університетської освіти. На думку В.Г. Кременя, велике значення має розвиток університетської освіти, яка забезпечує майбутнє шляхом формування нового покоління професіоналів або іншими словами виробляє високоякісний людський (освіта, здоров'я) та соціальний (культура, загальні цінності, сильне громадянське суспільство) капітал [3, с. 17].

Сучасному суспільству потрібні такі моделі розвитку університетської системи освіти, які дозволять здійснити відповідну організацію її саморозвитку, нададуть риси адаптивності, гнучкості, динамізму, забезпечать перехід до випереджувальної стратегії розвитку [6, с. 8]. У доповіді ЮНЕСКО визначена головна мета освіти – забезпечення розквіту людської особистості в її соціальному вимірі. Відомі дослідники (А.М. Алексюк, О.В. Глузман, С.У. Гончаренко, Н.С. Ладигець) підкреслюють особливості університетської освіти: її фундаментальність, орієнтацію навчання на пріоритетні напрями розвитку науки, творчість, самостійність, інноваційність. Відбувається підвищення ролі фундаментальної складової на всіх рівнях професійної освіти та більш широкий розвиток системи вищої школи, основу якої мають складати великі університети.

Спостерігаємо перехід від традиційної до концептуальної педагогіки. Ознайомлення з новими педагогічними концепціями сприяє пробудженню концептуального педагогічного мислення майбутніх учителів. Воно відрізняється від раціонально-прагматичного тим, що спрямоване на глибинне розуміння смислу закладених у них ідей, проникнення у сутність пропонованих принципів реалізації наукових задумок.

Розробка перспективних концептуальних моделей, технологій має базуватися на всебічному та ґрунтовному аналізі сучасних тенденцій у міжнародному освітньому просторі, закономірностей розвитку суспільного життя, досягнень зарубіжної та вітчизняної філософської, психолого-педагогічної науки і практики (В.О. Кудін, В.Г.Кремень, Н.Г. Ничкало, О.М. Спінрін). Сучасне суспільство характеризується поширенням глобалізаційних процесів, особливостями переходу до постіндустріального інформаційного суспільства, розвитком інтеграційних тенденцій. Інформаційне суспільство є суспільством знань нового типу, яке базується на глобальному характері інформації і яке сприяє взаємопроникненню різних культур. Вирішальним чинником економічного і культурного розвитку країни є якісна робота ВНЗ у напрямі виробництва нових знань та технологій, збереження і відтворення культурної традиції, підготовки професійних кадрів, адаптованих до швидких змін у суспільстві.

Нині актуалізується ідея полікультурності. Характерною рисою сучасної Європи і світу в цілому є зростання культурної розмаїтості за рахунок інтенсивних міграційних процесів. У цьому контексті значного розвитку набула ідей полікультурної освіти („багатокультурної”, „плюралістичної”) [7, с. 23]. Дана ідея розвивається у кількох напрямках: загальнолюдська концепція (С. Черчилль, Д. Ейткен та ін.), заснована на правах людини та соціальної справедливості, передбачаючи при цьому комплекс спеціальних дій та заходів, що відповідають специфіці різних етносів і меншин; представники іншого підходу (Ф. М'юзграв, Мішель до Серто, С. Каміллері та ін.) вважають головним завданням полікультурної освіти – навчання дітей та населення рідної мови і рідної культури у межах домінуючої або державної культури; в останні роки дана проблема розглядається з точки зору множинності інтелектуальних процесів, різноманітності світоглядів та способів адаптації до життя (Е. Беккі, А. Маразі, Г. Ріва, А. Скагліола та ін.). При цьому розмаїтість культур означає різноманітність способів здобуття знань. Італійський педагог Е. Беккі вважає, що нині на перший план виходить дослідження „інших” форм навчання, способів мислення, соціальних моделей та етнічних кодів. Це означає відхід від єдиного зводу знань, який базується на академічній культурі, що відкриває захоплюючу перспективу [1, с. 123-124].

Визначені підходи по різному визначають роль і місце вчителя щодо навчання і виховання у відкритому багатоетнічному та багатокультурному суспільстві. У Європі діють центри полікультурної освіти (Лондонський Центр багатокультурної освіти, Лісабонський Центр глобальної освіти Ради Європи та ін.). Результати їх досліджень свідчать, що сучасна Європа надає великого значення підготовці вчителя до роботи у різномірному учнівському середовищі не тільки у плані врахування психо-фізичних та інтелектуальних особливостей, а з так званими контекстними чинниками – різним етнічним, соціальним, релігійним контекстом учнівського колективу і кожного учня зокрема [7, с. 24].

Зарубіжні дослідники вважають, що у новому столітті запорукою виживання людства стає необхідність пошуку згоди між різними культурами та прийняття їхніх глибоко вкорінених цивілізаційних відмінностей. Для більшості наукових форумів, семінарів актуальними є обговорення ідеї діалогу культур або полікультурної парадигми [5, с. 16-17].

Відзначена парадигма у сучасній українській філософії має витоки з 1994 року у системі науково-практичної діяльності міжнародних проєктів викладачів під назвою „Діалог культур: Україна у світовому контексті” (автор проєкту – С.О. Черепанова).

Відбувається процес активізації загальносвітових інтеграційних процесів у різних галузях суспільного життя. Провідною стає полікультурна парадигма як духовно-інтелектуальна основа творчого (гуманітарного) мислення. Домінуючими проголошуються такі положення: відкритість суспільства, гуманістичні цінності, формування особистості як суб'єкта культури [11, с. 107-108]; світоглядні, полікультурні орієнтації на творчість у практиці навчально-виховного процесу [10, с. 56-65; 16, с. 28-33].

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка впродовж багатьох років діють наукова школа „Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів”, Методичний центр самопідготовки вчителів іноземної мови, науково-дослідна лабораторія "Акмеологія освіти", в яких з позиції системного, особистісного, діяльнісного, аксіологічного, компетентісного, культурологічного, технологічного підходів розробляються різні аспекти модернізації професійно-педагогічної освіти та концептуальні моделі відповідно до визначених тенденцій у сфері національної освіти. Мета модернізації освіти полягає у формуванні нових життєвих установок особистості, гуманізації суспільно-економічних відносин. Сучасній школі, суспільству потрібні вчителі нової генерації, спроможні підготувати освічених, морально вихованих, підприємливих людей, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення у ситуації вибору, прогнозувати їх можливі наслідки і які здатні до співпраці; ті особистості, що відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю. Концептуальні підходи вказують спосіб побудови системи засобів підготовки вчителя на основі цілісного розуміння сутності цих процесів, що ґрунтуються на наступних принципах: неперервність професійної освіти як фундаментальний принцип її розвитку; інтегративність, що передбачає інтеграцію науки та закладів освіти, диференційованість, багаторівневість, професійна спрямованість, ступеневість, комплексність.

Безперечно, що педагогічна освіта як цілісна система є невід'ємною складовою будь-якого розвинутого суспільства. У процесі переходу до інформаційного система освіти набуває певних ознак. Для вищої професійної освіти характерне діалектичне поєднання глобального інтеграційного процесу (регіональна, національна, міждержавна інтеграція та інтеграція у міжнародний освітній простір) з локальними процесами інтенсивного розвитку ВНЗ, посилення їх автономії, збереження кращих університетських традицій, підвищення якості та рівня освіти [9].

У процесі формування нового інформаційного суспільства можуть проявлятися й окремі /негативні тенденції. Зокрема, досить ймовірний деструктивний вплив швидко поширюваної нової інформації, процесів розвитку новітніх інформаційно-комунікаційних технологій на національні культури та особистість. Існує загроза

руйнування самобутніх культур, їх „системна дезорганізація”, особливо за умов стихійного характеру такого процесу (В.Є. Лепський). Розглядаючи можливість відокремлення розвитку інформаційно-комп’ютерних технологій від потреб матеріального виробництва, дослідник О. М. Ральчук підкреслює, що за певних умов „інформація задля інформації та вузький професіоналізм стають субститутами, заміниками світу культури і творчого потенціалу людини” [8]. Такий процес сприяє „декультуризації” соціуму, негативно впливає на розвиток мистецтва, освіти і науки, на формування інформаційного середовища людини [8].

Враховуючи ці положення значно зростає роль національної системи освіти як одного з основних засобів зменшення впливу негативних тенденцій під час переходу до нового інформаційного суспільства та формування культурно-освітнього і виховного середовища, спрямованого на становлення громадянського суспільства [9]. Система освіти має забезпечувати досягнення цілей громадянського суспільства, вирішуючи ряд складних та важливих завдань: створення умов для розвитку самобутніх національних культур; громадянського виховання; вдосконалення системи неперервної освіти та забезпечення навчання впродовж життя; формування ціннісних орієнтацій, які захищають від згубного впливу субкультури суспільства споживання; формування соціальної відповідальності громадян та потреби у соціально-активному способі життя тощо.

Система педагогічної освіти – відкрита, гнучка, адаптивна, динамічна освітня система, яка є підсистемою неперервної професійної освіти, що здійснюється впродовж життя і має забезпечити педагогізацію всього навчально-виховного процесу на засадах інтеграції усіх його компонентів і підсистем: мети, завдань, змісту, методів, форм, педагогічної технології, науково-методичного забезпечення.

Освіта – єдина сфера, яка сама себе повністю відтворюючи, впливає на всі інші сфери, визначаючи тенденції та перспективи розвитку. Саме освіта працює на майбутнє, динамічно реагує на зміни у зовнішньому середовищі, адаптуючись до нових потреб суспільства і водночас активно впливаючи на його стан, визначаючи власне і самі потреби. Нове суспільство знань робить вищу освіту ядром економіки і центром культурного розвитку. Вирішальним чинником економічного і культурного розвитку регіону, країни, об’єднання держав є якісна робота вищих закладів з: виробництва нових знань, як фундаментальних, так і прикладних; збереження та відтворення культурної традиції; передачі цього знання в рамках модульного процесу навчання протягом життя; перенесення знання в технологію, технології в дію; обговорення етичних стандартів поведінки в суспільстві та передачі їх суспільству своїм прикладом достойного слідування цим стандартам [12].

Сучасна педагогічна освіта повинна мати випереджувальний розвиток, орієнтований на нові умови інформаційного суспільства, зростаючий динамізм освітніх реформ з одночасним розширенням варіативності національних, міждержавних, міжвузівських підходів, рішень, позицій, моделей в руслі єдиних, проте не уніфікованих, суспільних перетворень вищої школи. Тому реалізація концепції випереджаючої освіти, орієнтація на перспективні потреби інформаційного суспільства, на вирішення проблеми інформаційної нерівності його членів є однією з характерних особливостей розвитку освітньої галузі. За таких умов практично неможливо сформувати належні інформаційні компетенції майбутнього фахівця без упровадження технологій і систем організації навчання, адаптованих до широкого використання інформаційно-комунікаційних засобів та комп’ютерних автоматизованих систем управління навчальним процесом.

Навчання впродовж життя [2]. Це дозволяє людям, що мають певний освітній рівень та професійну кваліфікацію, опановувати нові знання, вміння та навички, зумовлені динамічними потребами ринку праці, і таке навчання є головним засобом боротьби з безробіттям. Все більше уваги в освітніх системах приділяється не лише освіті, яка набувається під час навчання у закладі з видачею відповідних документів (formal education), а й освіті, одержаній самостійно без підтверджуючих документів (non-formal education), та освіті, яка дозволяє опанувати професійно значущі компетенції нетрадиційно – через навчання на робочому місці

З інтернаціоналізацією освіти тісно пов’язана тенденція до інтернаціоналізації викладацького складу, особливо характерна для університетів, що переважно використовують дистанційні форми організації навчання, зокрема для цілого ряду приватних віртуальних університетів.

Суттєвою особливістю в розвитку освітніх систем є поглиблення і діалектичне поєднання відкритості їх світовому досвіду та збереження досягнень, різноманіття національних рис систем освіти. Країни мають досить різні освітні системи [1, 4, 9]. У деяких з них система освіти достатньо централізована, в інших – децентралізована. Демократизація та децентралізація системи управління освітою, вилучення проміжних рівнів управління освітою, делегування суттєвих повноважень університетам, посилення їх автономії і відповідальності. Розширення участі громадськості в управлінні освітою: створення представницьких органів управління (опікунських рад), фондів підтримки освіти та освітніх закладів, професійних асоціацій; заохочення самоуправління і внутрішньої організації університетів згідно з демократичними принципами. Відбувається модернізація законодавчої бази системи освіти для послаблення державної монополії у галузі освіти та розвитку мережі альтернативних навчальних закладів, зокрема приватних. Наприклад, для системи освіти країн Західної Європи та США характерні певні національні особливості. Насамперед, це різноманітність та різнотипність навчальних закладів: коледжі початкової освіти, державні та приватні чотирирічні коледжі, коледжі і вищі заклади освіти релігійних общин, державні ВНЗ, до складу яких можуть входити коледжі місцевих громад, вищі навчальні заклади штатів, приватні ВНЗ, державні та приватні науково-дослідні інститути тощо. Водночас значна частина вищих навчальних закладів є незалежними корпораціями, діяльність яких Міністерством освіти не фінансується та не регулюється. Оцінювання здійснюється незалежними від міністерства агентствами з акредитації.

Покращується доступ до якісної вищої та педагогічної освіти, зокрема, для широких верств населення шляхом розвитку систем дистанційної освіти на основі сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій. Слід зазначити, що дистанційна освіта як відносно нова форма організації навчання у вищій школі швидко

поширюється завдяки розвитку системи навчання протягом життя. Найбільш ефективно впровадження здійснюється окремими модулями невеликими приватними закладами освіти.

Здійснюється неперервний моніторинг та вдосконалення структури профілів підготовки майбутніх учителів з урахуванням як вимог міжнародного, загальнодержавного ринків праці, так і регіональних ринкових потреб.

Активізуються наукові дослідження у вищій школі, у тому числі у сфері педагогічної освіти. Поступово відбувається ліквідація розподілу між дослідницькою та викладацькою роботою в університетах.

Широко впроваджуються методи інноваційного і розвиваючого навчання, орієнтованих на розвиток творчого потенціалу особистості, зокрема побудова та реалізація індивідуальних моделей навчання студентів на основі поступового розширення можливостей самостійного вибору дисциплін протягом періоду навчання, врахування індивідуальних особливостей студентів та потреб ринку праці.

Впровадження у вищій освіті багатоступеневої системи підготовки фахівців (бакалаврат, магістратура, докторантура). Ступеневість навчання передбачає, зокрема, певну організацію навчального процесу, за якою професійна орієнтація звужується від початку до завершення навчання.

Відбувається акредитація вищих навчальних закладів та покращення якості освіти, яка на даний час все більше залежить від міжнародної діяльності університетів: модернізація навчальних програм з метою підвищення рівня підготовки фахівців та забезпечення мобільності; обмін викладачами та студентами; корегування змісту освіти, впровадження новітніх технологій навчання, використання сучасних методик оцінювання знань студентів, наприклад, тестових форм контролю; здійснення сертифікації для взаємного визнання дипломів. Щодо останнього, то на даний час існує два типи міжнародного визнання дипломів і кваліфікацій: академічне визнання (вимоги до академічної кваліфікації встановлюються, як правило, вищими навчальними закладами з урахуванням вимог національних освітніх стандартів) та професійне визнання (стосується механізмів оцінювання документів з метою працевлаштування випускників; вимоги щодо підготовки можуть встановлюватися національним законодавством або професійними організаціями для тих професій, що підлягають регулюванню).

Здійснюється перехід до ефективних механізмів зовнішнього оцінювання освітнього процесу з метою покращення якості освіти. Насамперед – це розробка, апробація та реалізація різноманітних схем незалежного зовнішнього оцінювання випускників середньої школи, яке паралельно дозволяє оцінювати діяльність навчальних закладів, фактично їх атестацію. Щодо вищої школи, то заслуговують на увагу намагання замінити або частково поєднати "аналіз якості випускників" (акредитацію спеціальностей) з акредитацією окремих дисциплін та фрагментів освітніх програм. Якість освіти за таким процесом навчання, що переважно складається з вивчення окремих навчальних курсів, дисциплін, значною мірою залежить від якості його окремих компонент.

Підвищується роль, автономія професорського-викладацького складу у навчальному процесі та посилення відповідальності кожного викладача за якісну підготовку фахівців. Також підвищується мобільність студентів. Збільшується їх можливість навчатися певний період в іншій країні. Програми мобільності здійснюються через індивідуальну мобільність (за свої кошти), організовані обміни в рамках двосторонніх угод між закладами освіти, під час реалізації міжнародних програм (ERASMUS, SOCRATES, TEMPUS тощо). Дійсно, індивідуальна освітня траєкторія людини, зумовлена зростаючою академічною мобільністю в освітньому просторі, дозволяє послідовно або паралельно навчатися у різних закладах освіти за різноманітними програмами [3, 9].

Зростає рівень соціальної захищеності студентів шляхом документального підтвердження завершення кожного циклу навчання або досягнення певного рівня професійної підготовки; створення умов для одержання під час навчання в університеті додаткових професійних знань і вмінь.

Таким чином, за всієї різноманітності розвитку вищої освіти проглядається закономірність щодо підвищення освітнього рівня населення і значущості педагогічної освіти. Головним завданням національних освітніх систем, зокрема вищої освіти, є більший доступ громадян до освіти, підвищення її якості з метою кращої підготовки громадян до вимог сучасного суспільства і подолання ризику безробіття.

Проведений аналіз сучасних тенденцій суспільного розвитку дозволив обґрунтовано виділити ряд закономірностей, особливостей функціонування систем вищої освіти і педагогічної зокрема та зробити висновок про те, що перехід до інформаційного суспільства є одним із основних об'єктивних чинників активізації інтеграційних процесів у міжнародному освітньому просторі, реформування національних систем освіти, пошуку ефективних моделей, форм, систем організації навчального процесу у вищих закладах освіти.

Перелік використаної літератури

1. Беккі Е. Плюралистическое образование в Западной Европе на пороге нового столетия // Перспективы: вопросы образования. – 1993. – № 2. – С. 123-124.
2. Квятковский С.М. Меморандум Європейської Комісії "Навчання протягом усього життя" // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2002. – Вип. 3. – С. 11-19.
3. Кремень В.Г. Освіта в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. – Вип. 11. – Київ – Ченстохова: Вид-во „Віпол”, 2000. – С. 11-30.
4. Кудін В.О. Освіта в інформаційному суспільстві. – К.: Телепрескорпорація „Республіка”, 1998. – 152 с.
5. Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К.М. Кларка і Т.С. Кошманової. – Львів: Видавничий Центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2000. – 408 с.
6. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
7. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія –К.: Вища шк., 1997. – 179 с.
8. Ральчук О. М. Інформаційне суспільство: між ейфорією спокус та законами універсуму // Вісник НАН України. – 2003. – № 2. – <http://www.nbu.gov.ua/articles/vis-nanu/2003-2/7.htm>

9. Спирін О.М. Методологічні засади розвитку сучасних систем вищої освіти // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. - 2005. - № 20. - С. 104-109.
10. Черепанова С.О. Полікультурні основи української вищої освіти ХІУ – ХУІІІ ст. світоглядно-гуманістичний аспект) // Вісник Львівського ун-ту: Серія педагогічна. – 1999. – Вип. 14. – С. 56-65.
11. Черепанова С.О. Сучасна філософія освіти і парадигма діалогу культур // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки / Рівне, 15-17 черв. 1998 р. // Тези доповідей та повідомлень. – Київ; Рівне, 1998. – С. 107-108.
12. Чернов А. А. Становление глобального информационного общества: проблемы и перспективы. – М.: „Дашков и К”, 2003. – 232 с. – http://ihtik.lib.ru/sociology_6janv2005/sociology_6janv2005_272.rar.

*Дубасенюк О.А.,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Сейко Наталія,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Доброчинна підтримка вчительства в системі початкової освіти України (XIX – початок XX століття)

Доброчинність у системі початкової освіти України у XIX – на початку XX ст. є темою на сьогодні не досить розробленою, хоча самій проблемі доброчинності у сфері освіти приділяється дедалі більше уваги з боку науковців різних галузей – історії, соціальної філософії, педагогіки, історії освіти тощо [1-11]. Серед нечисленних наукових праць, де частково висвітлюються проблеми доброчинної підтримки вчительства початкових шкіл в Україні вказаного періоду вирізняються дисертаційні дослідження (А. Нарадько, А. Гуз, О. Драч, О. Мармазова, В. Курченко, І. Захарова) [12-17], робота Л. Заштовта "Польські народні школи в Україні у 1905-1914 рр." [18] та деякі інші.

Метою статті є висвітлення ролі доброчинності в організації діяльності вчителів початкових шкіл України (на матеріалі Київського учбового округу).

Доброчинна діяльність як вид вмотивованої соціально схвалюваної діяльності може розглядатися у контексті філософському (добродіяння), соціальному (як окремий соціальний інститут), психологічному (як реалізація потреби у визнанні, самоактуалізації), теологічному (як християнська чеснота). Доброчинність у сфері освіти України у XIX – на початку XX століть виявлялася у таких основних формах: державній, приватній та громадській. Державна доброчинність – це доброчинність з боку державних органів, установ, організацій, яка надавалася поза обов'язковим фінансуванням навчальних закладів, визначених законодавчими засадами Російської імперії.

Громадська доброчинність у сфері освіти – це доброчинність, яка надавалася навчальним закладам з боку громадських організацій у грошовому, майновому, діяльнісному вигляді. Приватна доброчинність у сфері освіти – це вид доброчинної діяльності, здійснюваної на користь навчальних закладів окремими особами чи групами осіб, що не складали громадської організації – у грошовому, майновому, діяльнісному вигляді. Вчительство в системі початкової освіти можна розглядати в контексті проблеми доброчинності, з одного боку, як суб'єкт, з іншого – як об'єкт доброчинної діяльності в сфері освіти.

Першим прикладом доброчинної підтримки вчительства в Україні стало створення приходських фундушових народних шкіл та училищ, локалізованих переважно на Правобережжі. Саме слово "фундуш" у XIX столітті окреслювало доброчинну допомогу закладам освіти з боку заможних представників місцевої громади. Фундушова доброчинність стала основою для створення багатьох навчальних закладів у право- та лівобережних губерніях Київського учбового округу, з приводу чого існує численна наукова література [1; 3; 6; 8].

За "Попередніми правилами..." (1803) держава брала участь у заснуванні й фінансуванні нових навчальних закладів лише частково. Затверджуючи "Правила...", уряд, без сумніву, розраховував на місцевий патріотизм. У 1810 р. міністр народної освіти вимагав надавати йому відомості про всі значні пожертви негайно, а про більш дрібні – за кожну третину календарного року; ці відомості доводилися до відома імператора [19, с.265]. Доброчинна підтримка вчительства початкових народних шкіл здійснювалася внаслідок т.зв. "записів", тобто передачі прибутків від певної кількості маєтностей на користь навчальних закладів, куди обов'язково включалося утримання вчителя. Частина з цих записів перейшли від колишнього ордену єзуїтів, який утримував значну кількість початкових шкіл та училищ (і вчителів у них) за свій рахунок.

Після скасування діяльності ордену єзуїтів (1773 р.) [20] їхні маєтності були передані люстраційним комітетам, потім – Едукаційній комісії. Доброчинні пожертви єзуїтів переходили під юрисдикцію цього прообразу Міністерства освіти на утримання тих само навчальних закладів, якими вони до цього опікувалися. Про це імператор писав міністру фінансів Російської імперії: "Пане міністр фінансів графе Васильєв! Міністр народної освіти представив мені нове утворення училищ по Віленському навчальному округу, що вимагає після додання видатків нових витрат з поєзуїтських сум, від яких училища цього округу дістають своє утримання... Суми ж ці (по губерніях Мінській, Волинській, Подільській, Київській і білоруських 4 678 руб. 13 $\frac{3}{4}$ коп.) походять з власності фундаторів, від яких передані були нерухомі маєтності існуючому в Польщі ордену єзуїтів, єдино на освіту юнацтва і на богоугодні справи. Для цього повеліваю: 1) як згаданий відсотковий збір, так і додатковий прибуток від цього часу представити на утримання училищної частини по Віленському округу" [21, с.238].

Особливу форму едукаційних фундушів становили заповіти. Деякі з фундаторів, заповідаючи певні суми парафіям, розпоряджалися про призначення частини з них на утримання вчителів у школах при католицьких парафіях [1].

Заявлений на доброчинні цілі фундуш можна було й не вносити готівкою до банку чи у вигляді якоїсь даровизни землею, будинком тощо. Від доброчинця вимагалось щороку виплачувати певну суму, яка, як правило, складала 4 – 5 % від суми фундуша. Можна було також просто покривати якісь видатки навчального закладу за власний кошт, в тому числі й оплачувати працю вчителя початкової школи.

У "Попередніх правилах народної освіти" в ст. 3. було зазначено, що кожен приход або два повинні мати своє приходське училище. Але для державного казначейства такі витрати були непосильними. Тому в ст. 48 цього документа одразу вказувалося, що єдиний шлях заснування таких училищ – приватні кошти місцевих мешканців, які вони бажали б пожертвувати на розвиток освіти. Для регіону, який довгий час знаходився під владою Польщі,

у цій пропозиції не було нічого нового, адже й до цього навчальні заклади утримувалися тут за рахунок бенефіцій, що надавалися приватними особами монастирям та храмам з умовою їх використання на навчальні цілі [23].

Як тільки були обнародовані "Попередні правила...", у другій половині цього само року численні представники громади Південно-Західного краю відгукнулися і стали відкривати у своїх маєтках парафіяльні школи. Перш ніж заснувати чи покращити діяльність якогось закладу (собору, церкви, монастиря, богадільні, школи), необхідно було, за місцевим висловом "зробити для нього фондуш", тобто визначити майно, прибуток з якого служитиме призначеній меті. Для здійснення фондуша доброчинник передавав певну частину своїх маєтностей у безпосередню власність закладу, або ж виділявся готівковий капітал з означенням порядку користування відсотками. Доброчинник міг сам виплачувати строго означені відсотки, або це робив навчальний заклад [23, с.4].

Доброчинні записи були обов'язковими для спадкоємців добро чинників та наступних власників маєтностей. Так, на заснування Літовижської парафіяльної школи існував запис Кунегунди Чацької: "Я, вотчинна власниця села Літовища, що знаходиться у Волинській губернії у Володимирському повіті, дружина великокороного охоронця Кунегунда, в дівочтві княжна Сангушко Мацька, явно, добровільно і публічно усвідомлюю таке: визнаючи корисним мати приходське училище в селі Літовищ, засновую його при костелі латинського обряду під такими умовами і з призначенням для цього фондуша...: протягом півроку відведу одну заволоку орної землі, яка містить у собі 30 моргів хелминських чи загалом площі 506250 варшавських ліктів, з яких кожен рівний 2640 десятинних часток колишнього французького фута. Понад те додаю 2 морги сінокоосу і рівномірно 2 морги на приходський сад. На перший випадок насіння, обробка орної землі й городу, видача дерев, городних овочів і влаштування огорожі будуть віднесені на мій рахунок. Побудую також будинок для вчителя з прибудовами... Від кожної дитини, що вступатиме до приходського училища, сплачено буде одноразову вартість півкорця жита в касу училища і стільки само – по закінченню курсу. Неспроможність до оплати, односторонньо засвідчена приходським священиком і власником, звільняє від цього обов'язку. Ті мешканці, діти яких будуть навчатися, приймуть щорічне рішення в економії про спосіб допомоги вчителю при обробці призначеної для нього орної землі й городу. Крім того, призначаю щорічно по триста злотих, які будуть сплачуватися вчителю по чвертях року наперед. Роблячи цей фондуш, приписую, що вчитель буде підлягати (підкорятися) лісовому статуту, приписаному економією для місцевих жителів. Він не може шинкувати чи торгувати напоями" [23, с.7-8].

Окремо у цьому записі визначаються обов'язки вчителя, якщо він буде користуватися доброчинними коштами, наприклад: "приходський вчитель буде навчати Закону Божому, моралі, читанню й письму польською мовою, арифметиці, а якщо буде знати російської (про що потрібно дбати), то й цій мові, а також тим наукам, яким треба навчати в першому класі повітового училища" [23, с.8].

Надання доброчинної підтримки на оплату праці вчителя, отже, визначало й коло обов'язків останнього. Доброчинник міг наполягати на призначенні чи усуненні вчителя з посади, узгоджуючи це рішення з училищним начальством, яке, однак, не могло приймати остаточного рішення без згоди жертводавця.

Призначене доброчинниками за записами утримання учителя складало, як видно з історичних матеріалів, 300 злотих, або 45 руб. ср. До грошового утримання додавався город (у розмірі 1,24 десятини), сінокіс такого само розміру, орної землі 16,5 десятин, а також опалення в натуральному вигляді та квартира з господарськими прибудовами. При цьому не грошова доброчинна допомога була почасти важливішою від грошової, оскільки закріпляла за вчителем ділянку обробленої землі. Крім того, обробка землі покладалася на селян, діти яких навчалися у школі [23, с.23].

Такі само доброчинні пожертви на утримання вчителів у народних школах було визначено в Шпанівському, Тучинському, Невірівському, Степанському училищах та училищі м.Клевани Ровенського повіту; Гурійському, Хмельницькому та Голобському – Ковельського; Топоришівському та Троянівському – Житомирського; Виговському – Овруцького; Киселинському, Устилузькому, Селецькому, Перевальському, Локачському, Деражненському та Горохівському та училищі м.Порицька – Володимир-Волинського; Тарговицькому, Млинівському та Мізочському – Дубенського; Столинському та Бережницькому – Луцького; Кривинському та Аннопільському – Острозького; Старо-Оленецькому – Кременецького; Волочиському та Теофіпольському – Старокостянтинівського; в училищі м.Полонного Новоград-Волинського повіту [23, с.24-107].

У другій половині XIX ст. доброчинність на оплату праці вчителів стала явищем досить рідкісним. Проте в звітах попечителів почасти з'являлися повідомлення про заснування чи скасування початкових шкіл у зв'язку з наданням чи, навпаки, припиненням доброчинної допомоги, в тому числі й на утримання вчителя. Попечитель Київського учбового округу відзначав у звіті за 1887 р., що існували певні перешкоди збільшенню кількості народних училищ. Причини таких перешкод він вбачав, передусім, у тому, що місцеві громади не бажали збільшувати кошти на утримання училищ. Крім того, громади прагнули передати цю справу до рук земств, а земства не мали належних сум для утримання цих навчальних закладів на відповідному рівні [24, с.27].

Можна простежити динаміку нововідкритих народних училищ та систему їх фінансування: в Полтавському повіті – п'ять, з них три – на кошти місцевих громад та земства і два – за рахунок пожертв місцевих землевласників; в Миргородському повіті – одне училище на кошти громади і земства, а місцевий землевласник побудував для нього будинок; у Лохвицькому повіті – земське училище відкрите на відсотки від капіталу, який заповіла у 1878 р. поміщиця Рубакова; цей капітал давав на рік 300 руб. відсотків, призначених на утримання особового складу навчального закладу [25, с.12-13]. Загалом, як відзначив попечитель, протягом 1887 р. в повіті було відкрито 21 училище і 11 церковно-приходських шкіл. З них фондовані повністю або частково (будинок, кошти на вчителя, заповіт на утримання персоналу) – чотири [24, с.16].

Так само якесь училище могло припинити своє існування, якщо не надавалися доброчинні пожертви місцевого землевласника або фундатора. Так, у Полтавському повіті в 1887 р. закрилося Чутівське училище, оскільки померла поміщиця Н.К. Бабаніна, яка надавала училищу безплатне приміщення. Особлива ситуація склалася у Гадяцькому повіті, де земство вимагало від сільської громади асигнувань 120 руб., але остання відмовила, оскільки вже витрачала щорічно 350 руб. на утримання навчального закладу [24, с.28]. Загальна картина була схожою по всій території округу, бо земства не витримували натиску потреб навчальних закладів і якщо не знаходилося потужного доброчинника, то мусили закривати училища. У Кобеляцькому повіті було закрито училище з причини того, що поміщиця Барзакова припинила виділяти на нього кошти. Земства ж, якщо вимагали від сільських громад грошей, не завжди їх отримували. Очевидно, є сенс у такому разі говорити не про доброчинність, а про доброчинну повинність у вигляді виділення коштів на утримання шкіл та училищ сільськими громадами.

Таким чином, доброчинна допомога в організації праці вчителя початкових народних шкіл та училищ здійснювалася залежно від регіональних соціокультурних умов та соціально-економічного розвитку окремих територій. Зважаючи на поступове збільшення державної підтримки діяльності вчительства, місцева громада або окремі приватні особи утримували вчителя своїм коштом переважно на початку XIX ст. Натомість в кінці століття фінансування діяльності вчительства початкових народних шкіл та училищ стало справою майже виключно державною.

Перспективи подальших досліджень обраної проблеми полягають в науковому аналізі місця та ролі доброчинності у фінансовій, майновій та діяльній підтримці майбутніх учителів у вчительських семінаріях та університетах.

Перелік використаної літератури:

1. Сбитнев И.М. Записки Ивана Матвеевича Сбитнева. Из времен учреждения на Волыни и Подолии, после восстания 1831 г., русских школ взамен польских. – К., 1887. – 94 с.
2. Лихачева Е. Материалы для истории женского образования в России (1806 – 1856). – СПб, 1899. – 877 с.
3. Bobrowski T. Pamiętniki. T. 1. – Lwów, 1900. – 212 s.
4. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. – СПб, 1902. – 785 с.
5. Барсов Н. Народные училища в Юго-Западном крае. – СПб, 1864. – 126 с.
6. Волянь. Исторические судьбы Юго-Западного края / Издание Батюшкова П.Н. – СПб, 1888. – 126 с.
7. Константинов Н.А., Струминский В.Я. Очерки по истории начального образования в России. – М., 1953. – 247 с.
8. Knot A. Z dziejów ofiarności Podola, Wołynia i Ukrainy na cele oświaty w dobie Polskiej Niepodległej // Nauka Polska. – T. XVI. – Warszawa, 1932. – S. 25 - 38.
9. Добрянський І.А., Постолатій В.В. Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець XIX – поч. XX століття). – Кіровоград, 1998. – 142 с.
10. Вовк Л.П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості). – К., 1997. – 178 с.
11. Beauvois D. Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803 – 1832. – T. I, II. – Rzym-Lublin, 1991.
12. Нарядько А.В. Благодійність у розвитку освіти в Україні (друга половина XIX – поч. XX ст.): Дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. – Запоріжжя, 2003. – 242 арк.
13. Драч О.О. Розвиток початкової освіти в Україні (1861 – 1917 pp.): Автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Харківський національний ун-т ім. В.Каразіна. – Харків, 2002. – 17 с.;
14. Захарова І. В. Роль земств у розвитку народної освіти в Україні (1864 – 1917 pp.): Автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Інститут історії України НАН України. – К., 2002. – 20 с.
15. Курченко В. В. Діяльність земств України у розвитку освіти (1864 – 1914 роки): Автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Харківський держ. ун-т. – Харків, 1998. – 16 с.
16. Мармазова О.І. Просвітницька діяльність земств в Україні (кінець XIX – початок XX ст.): Дис. ... канд. іст. наук. – Донецьк, 1998. – 180 с.
17. Гуз А.М. Культурно-освітня діяльність земських установ в Україні (1864 – 1914 pp.): Дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. – К, 1997. – 205 арк.
18. Zasztowt L. Polskie szkoły ludowe na Ukrainie w latach 1905 – 1914 // Rozprawy z dziejów oświaty. – T. XXXIII / 90. – 1990. – S. 87 - 101.
19. Павловский И.Ф. Полтавская гимназия с 1808 по 1831 год // Труды Полтавской ученой архивной комиссии. – Вып. 3. – Полтава, 1907. – С. 262-284.
20. Poplatek ks. J. Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach KEN. – Kraków, 1973. – 227 s.
21. 20 августа 1804 г. О предоставлении с поиезуитских имений сбора и дохода на содержание училищной части по Виленскому округу и об обращении отпущенных...: Сборник постановлений по Министерству Народного просвещения. – Т. I: Царствование императора Александра I. 1802 – 1825. – СПб, 1864. – С. 238.
22. Listy z prowincji. Korespondencja wizytatorów generalnych, rektorów i nauczycieli ze Szkołą Główną Koronną /Pod red. K.Mrozowskiej. – Warszawa, 1997. – 454 s.
23. Приходские фондушеские училища в Юго-Западном крае: их возникновение и средства содержания //Приложение к Циркуляру по управлению Киевским учебным округом за 1900 год. – 171 с.
24. Отчет попечителя Киевского учебного округа за 1887 г. – К., 1888.
25. Отчет попечителя Киевского учебного округа за 1878 г. – К., 1879.

Особливості підготовки вчителів іноземних мов в Інститутах народної освіти в Україні на початку 20-х рр. XX ст.

При розробці різноманітних аспектів професійної підготовки вчителя іноземної мови на сучасному етапі розвитку вищої школи в Україні важливо враховувати історичний досвід, набутий в процесі становлення цього напрямку вищої педагогічної освіти. Знання про історичні віхи на шляху становлення своєї професії мають доповнити сучасне бачення вчителем іноземної мови свого місця у загальному освітньому процесі, стати компонентом його професійного світогляду, допомогти у розумінні концептуальних засад професійної діяльності.

Метою даної статті є заповнення однієї з інформаційних прогалин стосовно особливостей підготовки вчителів іноземних мов в Інститутах народної освіти в Україні на початку 20-х рр. XX ст., існуючих через абсолютну відсутність подібних історичних розвідок у вітчизняній історико-педагогічній літературі.

Інститути народної освіти (ІНО) були організовані в Україні в 20-х рр. XX ст. як заклади вищої педагогічної освіти, в котрих, на відміну від дореволюційних університетів, робився б акцент саме на педагогічній підготовці і де, в порівнянні з колишніми учительськими інститутами і курсами, педагогічна підготовка доповнювалася б достатніми науковими знаннями. Академічна структура ІНО у початковий період їх організації включала 4 факультети: шкільної, дошкільної та позашкільної освіти і трудових процесів. Так, у Київському Вищому ІНО ім. Драгоманова, тимчасовий статут якого був затверджений ще 6 серпня 1920 р., в рамках гуманітарного відділу факультету шкільної освіти були відкриті лінгвістичний і літературний цикли [1, арк.69]. Через рік гуманітарний відділ був вже підрозділом факультету профосвіти, а на його літературно-лінгвістичному підвідділі виділили окремий цикл романо-германської філології [1, арк. 6-6 зв.].

Навчальний план ВІНО ім. Драгоманова, запропонований в листопаді 1921р. і розрахований на 4 роки навчання, продовжував університетську традицію зосередження на першому році навчання загальних для усіх факультетів навчальних предметів, потім викладалися спільні для окремого відділу предмету, і лише після цього – спеціальні предмети певного наукового підвідділу й циклу. Так, на 1-му курсі передбачалося вивчення дисциплін, котрі зміцнювали загальноосвітню базу майбутніх учителів, знайомили з політико-правовими й господарськими основами, формували класову свідомість, закладали професійну базу.

З 2-го курсу розпочиналася спеціалізована підготовка: спільна для всього відділу і спеціальна для підвідділу й циклу. Спільними для гуманітарного відділу факультету профосвіти ВІНО ім. Драгоманова були такі предмети, як: основи соціології, історія соціалізму, історичний матеріалізм, вступ до філософії, педагогічна психологія, експериментальна психологія, загальна педагогіка, головні течії сучасної педагогіки, шкільна гігієна, енциклопедія політико-освітньої справи. Крім того, обов'язковими предметами для всіх гуманітарних відділів були: історія філософії, логіка, вступ до мовознавства, латинська мова, одна нова мова. Цей перелік предметів свідчить про суттєве посилення в ІНО, порівняно з колишніми університетами, теоретичної психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Окремо була виділена й педагогічна практика по установам профосвіти (45 год. за три курси) [1, арк.6].

Спеціальна фахова підготовка майбутніх учителів романо-германських мов здійснювалася як за спільними для всього літературно-лінгвістичного підвідділу науковими дисциплінами, так і за окремо виділеними для циклу романо-германської філології. Загальна літературно-лінгвістична підготовка полягала у поглибленому, судячи з кількості відведених годин, вивченні історії літературної письменницької спадщини античного світу, Західної Європи, слов'янської, української та російської. Традиційно для філологічної спеціальності вивчалися естетика, історична поетика, ритміка й метрика; обов'язковим було також вивчення історії української й російської мов, української й російської діалектології, методології історії письменства.

У переліку предметів циклу романо-германської філології поряд з уже усталеними фаховими навчальними курсами (вступ до романо-германської філології, порівняльна граматики романських/германських мов, історична граматики романської/германської мови) можна знайти й такі нові курси, які несли не фахове, а швидше ідеологічне навантаження (історія класової боротьби на Заході в нові часи, історія західноєвропейської громадської думки). Тим часом для ознайомлення майбутніх учителів іноземної мови з іншомовною культурою, крім вже згаданої історії античної й західноєвропейської письменності, пропонувався лише один з двох (на вибір) курсів: історія мистецтва середніх віків та відродження або історія нового мистецтва.

Помітною інновацією у професійній підготовці іншомовних філологів в ІНО, порівняно з колишньою університетською програмою, було включення до циклу спеціальних предметів методики викладання мови та письменства. Слід відзначити також наявність у навчальному плані вибіркових предметів (один з мистецьких курсів, історична граматики однієї з романських мов і однієї з германських мов), виділення годин на спецкурси (32 год.) і на практичні заняття (36 год.). Обов'язковим було вивчення двох іноземних мов: одна нова мова вивчалася як обов'язкова у цілому для всіх гуманітарних відділів, а друга нова мова – саме для циклу романо-германської філології [1, арк.6 зв.].

На відміну від Київського ВІНО, в Одеському ІНО на початку його існування виклад спеціальних фахових предметів розпочинався з самого першого року навчання і включав для майбутніх викладачів іноземних мов наступні навчальні дисципліни [2, арк.8-9,11]:

Навчальні предмети	I курс (трим)			II курс (трим)			III курс (трим)		
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Спільні для обох підвідділів									
Біологія	2	2							
Фізика	2	2							
Хімія	2	2							
Анатомія з фізіологією			2						
Основи радянського будівництва	2	2							
Історія розвитку народного господарства	2	2							
Основи організації виробництва і розподілу в УРСР і РСФСР			2						
Історичний матеріалізм			2						
Історія революційного руху			2						
Загальна психологія				4	4				
Педагогічна психологія й педологія						4	4		
Історія педагогіки	2	2	2						
Вступ до філософії			2						
Історія філософії								4	4
Історія всесвітньої літератури	4	4	4						
Всесвітня література				4	4	4	4	4	4
Вступ до мовознавства	2								
Порівняльне мовознавство				2	2	2			
Латинська мова	2	2	2	2	2	2			
Італійська мова	2	2	2						
Французький / Німецький підвідділ									
Французька/ Німецька мова	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Історія французької/ німецької літератури	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Практичні заняття з французької/ німецької літератури		2	2	2	2	2	2	2	2
Історія французької/ німецької культури			2						
Латинська / Готська мова				2	2	2			
Стародавньо-французька/ Стародавньо-німецька мова				2	2	2			
Італійська/ Англійська мова				2	2	2	2	2	2
Одна з германських/ романських мов				2	2	2	2	2	2
Енциклопедія романської/ германської філософії							2	2	2
Історія французької/ німецької мови							2	2	2
Історія романської/ германської літератури							2	2	2
Методика викладання французької/ німецької мови							2	2	2

Порівняння складу навчальних предметів у Київському й Одеському інститутах народної освіти дає підстави говорити про триваючі пошуки змісту професійної освіти вчителя загалом і вчителя іноземної мови зокрема. У фаховій підготовці вчителів іноземних мов можна говорити про спільну для обох ІНО наявність певного базового змісту цієї підготовки, який складався з мовознавства, історичної і порівняльної граматики, двох іноземних мов, латинської мови, зарубіжної літератури, методики викладання мови.

Разом з тим присутня і варіативна складова: можна відзначити більш насичений культурологічний блок предметів в Одеському ІНО і викладання спецкурсів у Київському ВІНО. Кількість годин на викладання іноземної мови зросла у порівнянні з колишніми університетськими програмами (6-12 тижневих годин проти 4 год.). Посилилася роль психолого-педагогічної складової професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Зокрема, особливо різноманітною стала теоретична й практична підготовка з педагогіки й психології у Київському ВІНО.

Липнем 1921 р. датується утворення Харківського інституту народної освіти. За статутом, Харківський ІНО поділявся на 3 відділи: I - підготовки працівників соціального виховання, II - підготовки викладачів загальноосвітніх і спеціальних предметів і мистецтв, III - підготовки працівників позашкільної освіти. У складі II-го відділу передбачався факультет нових мов [3, арк.6-19].

Загалом, порівняльний аналіз змісту професійної підготовки вчителів іноземної мови на початковому етапі створення інститутів народної освіти свідчить, що в кожному з тих ІНО, де планувалась така підготовка (Київський, Одеський, Харківський), вона не була уніфікованою, відрізнялась від інших за переліком навчальних предметів, кількістю годин, структурною підпорядкованістю (цикл у межах певного підвідділу відділу факультету чи відділення факультету), початком спеціалізації (одразу з 1-го чи тільки з 2-го курсу). Як спільні тенденції такої підготовки можна відзначити, в першу чергу, багатопредметності, інтеграцію гуманітарних і природничо-наукових знань, технологізацію і політизацію професійних знань. По-друге, відбулося значне посилення теоретичної психолого-педагогічної складової; виділення педагогічної практики як необхідного елементу підготовки; соціологізація професійної педагогічної освіти; превалювання загальноосвітньої і суспільно-політичної освіти над фаховою. По-третє, продовжувалися пошуки змісту необхідної фахової освіти.

З 1922-1923 рр. в Україні розпочався другий етап реформи педагогічної освіти, який стосувався уточнення структури, навчальних планів і програм інститутів народної освіти, зміцнення їх зв'язку зі школою. Відбулася уніфікація структури ІНО, в якій були виділені факультети (соціального виховання - факсоцвих, професійної освіти - факпрофос і політичної просвіти - факполітпросвіт), а всередині факультетів – секції. Почав активно втілюватися курс на індустріалізацію й агрономізацію професійної освіти, намічений у затвердженому в 1922 р. Кодексі законів про народну освіту. Посилювалася роль політпросвіти, яка в інститутах запроваджувалася у вигляді певного соціально-політичного наукового мінімуму.

Підготовку фахівців з іноземних мов планувалося здійснювати на секції мови й літератури факультету профосвіти ІНО. Така секція з 1-го курсу розбивалася у відношенні вивчення іноземних мов на три групи: 1) слов'янських мов і літератур; 2) романських мов; 3) англосаксонських і германських мов [4, арк.119].

На цьому етапі побудови нової вищої педагогічної школи вперше було чітко заявлено про необхідність створення цілісної системи професійної педагогічної освіти і названо основні змістовні елементи цієї системи:

- 1) "знайомство з виробництвом" (тобто політехнічна підготовка);
- 2) "знання науки в рамках спеціальності" (фахова підготовка);
- 3) "широке опрацювання питань педагогіки" (загальнопедагогічна підготовка);
- 4) "природничо-історичний і соціально-політичний розвиток" (загальноосвітня підготовка);
- 5) "метод навчання" (методична підготовка) [4, арк.122, 125].

Підготовка майбутніх вчителів іноземних мов на факультеті профосвіти ІНО мало свою специфіку. Відкриття секції мови й літератури при цьому факультеті мало на меті підготовку "керівника у вивченні однієї з новітніх мов ... на основі мови й літератури даної країни" [4, арк.133], тобто не просто викладача знань, а організатора навчального процесу. Ця нова функція педагогічного працівника-випускника інституту була офіційно закріплена у Кодексі законів про народну освіту УССР, затвердженому 1 листопада 1922р. У цьому документі підкреслювалося, що "інститут підготовлює організаторів-керівників вищої кваліфікації для широких галузей народного господарства і державного будівництва" [5, с.35].

Відповідно, оволодіння методами організації навчальної діяльності вважалося першою задачею підготовки фахівця з мови й літератури на факультеті профосвіти ІНО. Другою задачею було засвоєння "техніки мови". В основу побудови навчального плану секції мови й літератури були покладені три групи знань, що охоплювали усі три курси ІНО і були спрямовані на: 1) ознайомлення з формами і методами мислення; 2) вивчення мовлення і письма; 3) вивчення елементів творчості і методів критичного аналізу [4, арк. 133-134].

Аналіз плану секції мови й літератури факпрофосу ІНО свідчить про те, що на цьому етапі розвитку ІНО як вищої педагогічної школи його автори поставили на перше місце у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови не стільки практичне оволодіння фаховою мовою та науковими філологічними й культурологічними знаннями, скільки формування його соціально-політичного світогляду, критичного мислення, організаторських і пропагандистських умінь. Кількість іноземних мов, обов'язкових для вивчення обмежувалася однією мовою. Не передбачалося й викладання латинської мови як основи романських і германських мов. По суті, власне філологічна підготовка виглядала дуже загальною, слабо прив'язаною до потреб глибокого вивчення конкретної мови: були відсутні такі традиційні вже наукові курси, як вступ до романської/германської філології, історична граматики, порівняльна граматики романських/германських мов, історія мови. Суттєво зменшилася кількість годин на ознайомлення з історією літератури та культури народу, мова якого вивчалася. Натомість посилилася увага до соціальних основ мови й літератури. При цьому тверезий матеріалістичний підхід до аналізу мовних і літературних явищ поєднувався з інтересом до літературно-художніх проявів творчої діяльності як ідеального відображення оточуючого матеріального світу з новими соціальними реаліями.

Попри офіційні спроби вирішити питання професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні в мережі ІНО, на практиці ці наміри виявилися малореалізованими. Як свідчать архівні матеріали про роботу цих закладів вищої педагогічної освіти, поступово підготовка в них фахівців з іноземних мов почала згортатися. Так, в Одеському ІНО відкриті спершу підготовчі курси для вступу на секцію іноземних мов і сама секція були закриті ще в 1923 р. [6, арк.115]. До кінця 20-х рр. зберігалася секція іноземних мов лише в Київському ІНО, при якому був відкритий робітничий факультет, котрий здійснював підготовку студентських кадрів для цієї секції [7, арк..543]. Окремі факультети іноземних („чужоземних” – у термінах тих часів) мов були виділені в структурі Харківського, Київського й Одеського ІНО лише на початку 30-х рр. XX ст.

Однією з причин поступового відсторонення протягом 20-хх рр. Інститутів народної освіти від участі в професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов стало створення в Україні низки державних курсів чужоземних мов, дослідження яких заслуговує на окрему історико-педагогічну розвідку.

Перелік використаної літератури

1. ЦДАВОВ України, ф.166, оп.2, спр.286.
2. ЦДАВОВ України, ф.166, оп.2, спр.293.
3. ЦДАВОВ України, ф.166, оп.2, спр.563.
4. ЦДАВОВ України, ф.166, оп.2, спр.281.
5. Кодекс законов о народном просвещении У.С.С.Р. – Харьков: Издание НКП УССР, 1922. – 77 с.
6. ЦДАВОВ України, ф.166, оп.3, спр.349.
7. ЦДАВОВ України, ф.166, оп.5, спр.289.

**Становлення педагогічно-просвітницької діяльності в країні
(кін. XIX – поч. XX ст.)**

Розпочата модернізація суспільства, що передбачала запровадження новітньої техніки, передових технологій, ефективних форм організації праці, потребувала нового робітника, кваліфікованого та освіченого. Для цього потрібне було піднесення загального освітнього і культурного рівня народних мас. А здійснити такі перетворення можна було лише провівши серйозні реформи у сфері освіти.

Спираючись на публікації з досліджуваної нами проблеми, можемо із впевненістю зазначити, що шкільна реформа готувалась в обстановці досить високого педагогічного піднесення. Гострого характеру набула критика кріпосницького виховання, велася боротьба за загальну освіту, за створення народних шкіл, за жіночу освіту. Особливо позитивного впливу на прогресивно настроєні кола ставили виступи і заклики видатних, прогресивних педагогів того часу: М. Пирогова, М. Драгоманова, Я. Чепіги, Х. Алчевської, С. Русової та інших. Їх праця є вагомим доказом доцільності і обов'язковості необхідності впровадження нових підходів у навчальний процес української школи, що проходила процес становлення. Працюючи над статтею, досліджували тогочасну пресу, а саме журнали „Світло”, „Педагогический листок”, переглядали виступи і доповіді провідних освітніх діячів. Вкотре переконались, що їх методичні рекомендації є повчальним дороговказом молодим педагогам при виборі підходу до своїх підростаючих школярів, засобів впливу на розвиток їх особистісних якостей, індивідуальних здібностей, нахилів та інтересів, що дасть змогу зробити їх навчання найбільш ефективним, цікавим і радісним, а працю вчителя легкою та результативною.

Дана стаття дає нам змогу зрозуміти значення реформ і перемін, що відбувалися в країні, яка тільки-но починала створювати свою власну систему освіти, започатковувати і втілювати в життя новітні методики та підходи. Детальне вивчення даного періоду дає змогу простежити як змінювалось відношення самого неграмотного народу до здобуття освіти.

В 60-ті роки почалися поступові зміни у відношенні народу до освіти. Заслугою школи тих років було те, що за спостереженням дослідника народної школи М. Чехова, вони, при всій своїй невизначеності, розвинули в населенні потребу в початковій освіті, привчили його до школи, як до своєї установи. Отримання особистої волі, перетворення селянина в юридичну особу, яка має право подати прохання, написати скаргу, заключити договір стало великим стимулом в усвідомленні ними необхідності здобути освіту.

Як свідчать різноманітні документи, в цей же час продовжувалась робота над проектом освітньої реформи. В 60-ті роки було створено декілька проектів загальноосвітніх шкіл (1860, 1862, 1863). Проект 1862 року вперше в практиці російського законотворення був перекладений на іноземні мови і розісланий для відгуків за кордон, обговорювався на сторінках відомчої і демократичної преси. В пояснювальній записці до нього підкреслювалось, що головне завдання викладання не в бездумному зазубрюванні, а в пробудженні розумової діяльності і впливі на моральну сторону особистості. Кінцевий варіант Положення було затверджено після обговорення в Державній раді 1864 року.

За Положенням 1864 року початкова школа повинна була „утверджувати в народі релігійно-моральні поняття і поширювати первинні корисні знання”, воно стосувалось лише нижчих учбових закладів 1-го ступеня.

З часу визволення селян краща частина російської спільноти ясно усвідомила, що ця реформа диктується необхідністю „створити широкий вільний вхід 40-а мільйонам російського народу в храм науки і надати їм рівно з іншими спільнотами право на участь в освіті, як в загальній, так і в спеціальній”, – писав Я. Абрамов у статті „Что сделало земство и что оно делает”.

Саме земства взяли на себе „попечение о развитии средств народного образования”, при чому ця функція земської діяльності була віднесена „Положенням про земські установи” до числа необов'язкових зобов'язань і так було до 1917 року.

Пристаючи до виконання цього необов'язкового зобов'язання, земства не мали якогось певного розуміння завдань початкової школи. Все, що залишилось в спадок земству від дореформених часів, складалось лише з невеликих груп учнів, які відвідували школу. А те, що повинне було представляти дійсно школу – підготовлених кваліфікованих вчителів, більш-менш придатні класні приміщення, навчальні посібники, шкільна бібліотека – все це було відсутнє.

Тому земство повинне було буквально створити справу народної освіти і йому слід було зробити величезну і різносторонню організаційну роботу, в результаті якої країна отримала особливий тип земської школи. Ця школа хоча і була ще далеко не ідеальна, але в той самий час вона далеко пішла від дореформеної школи.

Як свідчать історичні джерела, довгий час земство не досить ясно розуміло який характер повинна носити початкова школа – чи загальноосвітній, чи професійний. Чи слід поставити на перший план турботу про якісну сторону шкільної справи, або збільшувати кількість саме таких дешевих навчальних закладів.

Так в 70-х роках з'явилися проекти передвижних шкіл, які отримали прихильність земських зборів. Захоплення земств такими школами було призупинене указом Сенату 1877 року, який заборонив відкриття передвижних навчальних закладів „по неимению закона, разрешающего земским учереждениям собственной Властью открывать подвижные школы” [3, С.138].

Пізніше земства почали підтримувати церковно-приходські школи, тому що їх утримання було дешевшим. Багато земств почали більшу частину коштів народної освіти переводити в користування духовного відомства, а

деякі і зовсім передали свої школи духовенству. А саме духовенство, в свою чергу, поставило собі за ціль ліквідувати земські школи.

Вже пізніше, зрозумівши цю політику і вступивши в боротьбу з духовенством за збереження світських шкіл, земства припинили надавати кошти церковним школам і почали активну діяльність в сфері народної освіти. І тільки з 1897 року почав встановлюватись той принциповий погляд на завдання початкової школи.

Щоб показати чого досягло земство за 40 років у сфері народної освіти приведемо декілька цифр. В 1877 році нараховувалось в земських губерніях біля 10 тисяч шкіл, а до 1 січня 1903 року – біля 19 тисяч. Розвиток шкільної справи протягом 80-х – 90-х років багато в чому залежало від того, що в цей час вже були впроваджені в земські школи основні педагогічні принципи, засновані К. Ушинським.

Ось як описувала С. Русова у своїй статті „Загально-земський з'їзд в справах народної освіти” діяльність таких шкіл: „Серед зневір'я і апатії, що опанувало нашим громадянством розпочався цей з'їзд. Преса й педагогічна, й загальна звернула занадто мало на нього уваги. А тим часом цей перший з'їзд земських представників в таких питаннях, як початкова школа, становище народнього вчителя, кричить вже сам за себе. В залежності від сучасного громадського життя з'їзд не був яскравим. Це не було святкування ідеї, а буденна праця, де все ж була помітна боротьба між старим ретроградним поглядом на науку, на народню масу, на взаємні стосунки земства, уряду, церкви, й науково-прогресивними вимогами науки, рівної, єдиної для всіх. В суперечках висловлювалось чимало гострого, але загальна атмосфера панувала щиро робоча”[1, С.33].

„З найбільшою повагою слухали Ольденбурга, який розбив початкову школу на два центри: в першому учень здобуває тільки звички до читання, письма, лічби й малювання; в учневі треба збудити бажання до читання, любов до книжки, й треба школу якнайкраще зміцнити добре упорядкованою бібліотекою-книгозбірнею. В другому концентрові вже навчаються найкраще використовувати ті звички й збуджують цікавість до того, що є навкруги учня, знайомлять учня не тільки з рідною йому природою, але й з далекою північною й південною й од порівняння їх виникають в голові питання: як і навіщо й викликають роботу розуму”[1, С.41].

Пізніше на Україні протягом 1918 – 1920-го років змінюються уряди. І кожен з них, прийшовши до влади, видає свої директиви відносно розвитку народної освіти. З приходом більшовиків до влади в Україні утворюється Народний комісаріат освіти УСРР. Він прагне створити в країні трудові школи. Пролетарська республіка, організовуючи нову освітню систему соціального виховання, ставить собі завдання здійснити колишню педолого-педагогічну мрію: охопити правильно-поставленим єдиним трудовим вихованням все життя кожної дитини, реалізувати, нарешті, „права дитини”, а не тільки висмоктувати з неї виконання її обов'язків. Декларація про соціальне виховання стає декларацією прав дитини, тому що сама дитина потребує спеціального відношення до себе, відношення відповідного тим психо-фізичним особливостям дитячого організму, які так різко відрізняють дитину від дорослого. Педологія ж рішуче виставляла й гасло єдності всієї виховної роботи з дитиною, розуміючи під цим і єдність виховання від народження дитини до її юнацтва, і єдність виховання в кожному окремий момент життя дитини, підкреслюючи, що кожний дитячий крок є кроком виховання.

Ідуть пошуки створення шкільних програм. Так, в першому номері журналу „Вестник просвещения” за 1924 рік іде мова про створення програми в Україні, які головним чином, орієнтуються на дитину: „Ми повинні звикнути і на процес навчання дивитись так, що дійсним і педагогічно прийнятним він буде лише тоді, коли в центрі нашої уваги буде стояти дитина, коли все навчання будеться так, що воно йде до дитини, служить дитині, а не так, що дитина за вуха притягується до цього „гіркого плоду”; наше навчання повинне здійснюватись не в тому порядку, послідовності і розмірах, які нам зручно буде встановлювати в програмі – в інтересах того чи іншого предмету навчання, але в тому порядку, послідовності, розмірах, які витікають із законів зросту і розвитку дитини, які диктуються потребами природи „її величності” дитини. А шлях до вирішення цього завдання навчання вкаже нова наука – педологія, якій повинен бути підпорядкований весь світ людських знань. Тільки те навчання нам потрібне, яке здійснюється в повному і нерозривному зв'язку із всіма іншими елементами життя дитини, яке зводиться до живої і активної відповіді на ті питання, що в кожен певний момент цікавить дитину, яке, таким чином, встановлює цілком природні (а не програмно-штучні) асоціації в дитячій свідомості, у всій психофізичній організації дитини. В цих програмах все базується на педологічних основах. Інтереси дитини і її потреби представляють собою і зміст шкільної роботи і об'єднання усіх її окремих моментів між собою”[2, С.31].

Отже, в школах України кінця XIX – початку XX століття педагогічні колективи намагаються створити всі умови для розвитку дитячої індивідуальності. У чому ж полягає процес організації такої роботи? Будь-яке завдання, що ставиться перед дітьми, повинне мати в собі стимул творчості, враховуватись і розподілятись згідно з дитячою індивідуальністю і з усвідомленням проблем, які постають перед дітьми.

Тому це є загальні принципи, які тягнуть за собою цілий ряд особливостей, але особливостей суттєвих. Одна із таких особливостей – це втягування дітей у весь хід і порядок педагогічного процесу, тобто постановка перед дітьми всієї роботи в такому аспекті і в такому розрізі, що діти самі стимулюють свій інтерес і підтримують цей інтерес повсякчас шляхом постійного самоконтролю. Організація роботи базується на дитячому інтересі і самодіяльності, а це останнє ствердження повинне зламати усі мертві форми роботи. Такі мертві форми значать для нас по-перше, клас, як неділима величина, і по-друге – догматичне проходження планів і програм без врахування дитячого середовища і педагогічних можливостей. В цих програмах визначаються напрямки для розвитку інтелекту і вироблення дисциплінованого незалежного мислення. Із програми важливо взяти метод, напрям і мету, важливо сприйняти ідею і, враховуючи дитяче середовище, пристосувати її до свого рівня. Школа той соціальний інститут, в якому проходять роки суспільної роботи дитини і програма не повинна відокремлювати школи від суспільного життя.

1. Русова С. Загально-земський з'їзд в справах народної освіти // Світло. – 1911. – Кн. 1. – С. 33, 41, 42.
2. Соколов А. Программа ГУС"а и проблема комплексности в преподавании // Вестник Просвещения. – 1924. – Кн. 1. – С. 31.
3. С.Серополко. Земская деятельность по народному образованию за сорок лет // Педагогический листок. – 1909. – Кн. 2. – С. 136 – 145.

Войналович Людмила

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Організаційні передумови розвитку національних освітніх навчальних закладів в Україні в 20-х рр. XX століття

В умовах розбудови незалежної української держави, формування її високого міжнародного авторитету виняткового значення набувають проблеми реалізації прав і свобод громадян різних національностей, що проживають на території України, забезпечення їх мирного співжиття і спільного співробітництва, гарантування вільного розвитку національних мов і культур.

Одним з основних прав, проголошених в „Загальній декларації прав людини” та „Декларації прав національностей України”, є право всіх без винятку громадян України на освіту, включаючи реальну можливість її здобуття рідною мовою. Як відзначається в статті 3 „Декларації прав національностей України”, „...Українська держава гарантує всім народам і національним групам право вільного користування рідними мовами в усіх сферах суспільного життя, включаючи освіту...”.

Прийняті законодавчі акти створили сприятливі умови для вироблення нових всебічно обґрунтованих підходів в справі організації шкільної освіти. Вже сьогодні позитивну оцінку отримали перші кроки уряду України, відповідних міністерств і відомств у створенні мережі національних шкіл, формуванні ефективної системи підготовки та перепідготовки національних педагогічних кадрів, виданні необхідної навчальної літератури, наочних посібників і приладь.

В контексті формування перспективної програми розвитку національної школи та її кадрового забезпечення, визначення шляхів подальшого розвитку національних освітніх навчальних закладів, особливого значення набуває глибокий і всебічний аналіз досвіду минулого.

З'ясування історико-педагогічного аспекту даної проблеми дає всі підстави стверджувати, що розвиток шкільної освіти відбувався в самому нерозривному зв'язку з соціально-економічними, політичними і культурними процесами, що мали місце в Україні, і визначався як їх позитивними, такі негативними факторами.

Осмислення набутого досвіду, найбільш істотних тенденцій, особливостей і закономірностей національного шкільного будівництва в своєму кінцевому результаті сприятиме виробленню найбільш ефективних форм і методів реалізації його завдань в сучасних умовах. З огляду на це, звернення до дослідження проблеми як організації національних освітніх закладів так і шкіл для національних меншин та відповідного їй кадрового забезпечення в Україні в 20-х рр. XX століття має виняткове науково-практичне значення.

Біля витоків розробки наукових засад національної школи та її кадрового забезпечення в Україні стояли такі відомі педагоги та культурно-освітні діячі як М. Василенко, В. Жаботинський, І. Огієнко, С. Русова, І. Стешенко, М. Тулов, організатори народної освіти в роки радянської влади Г. Гринько, М. Скрипник, Я. Ряппо, О. Шумський. В працях цих та інших авторів з позицій високого гуманізму обґрунтовується право всіх народів на освіту рідною мовою як одного з найголовніших чинників їх духовного відродження, збереження національного генофонду, визначаються основоположні принципи шкільного будівництва та забезпечення відповідними педкадрами освітніх установ.

20-ті роки XX століття характеризуються в Україні бурхливою соціальною творчістю. У галузі освіти ця творчість найяскравіше виявлялася у створенні своєрідної, базованої на врахуванні потреб українського суспільства, системи народної освіти.

З 1920 р. на більшій частині території України запанувала радянська влада, на чолі якої стали більшовики. Нова влада потребувала міцного ідеологічного підґрунтя. І тому ідеологія пролетаріату проголошувалася найбільш передовим і найвищим досягненням людської думки, єдино правильним фундаментом побудови суспільства соціальної справедливості [6: 106].

Надійним засобом впровадження цієї ідеології до свідомості широких мас керівники держави цілком слушно вважали систему освіти, яку треба було докорінно переробити, поставити на службу своїм цілям [4: 154].

Будуючи систему освіти, здатну утверджувати в людській свідомості комуністичні ідеали, українські більшовики розуміли всю важливість використання в цій справі національної культури, національної мови, національної школи. Тому практично одночасно із створенням радянської освітньої системи почалася її українізація та переведення навчання на рідну мову. Освітня робота оголошувалася третім (після військового та економічного) фронтом боротьби за соціалізм. Саме в такому контексті вирішувалися завдання запровадження національної школи [4: 163].

Цьому процесові сприяв і загальний напрям національної політики партії більшовиків, що ввійшов в історію під назвою *коренізація*. Під цим розумілося перш за все опора на місцеві, „корінні” кадри, а це, в свою чергу, вимагало забезпечення умов задля розвитку національних культур і національного життя в цілому. В Україні ця політика втілювалася у формі *українізації*.

1923 р. відповідним декретом ВУЦВК проголошувалася українізація всіх державних органів, а трохи згодом декрет РНК поширив її на навчально-виховні і культурно-освітні установи. У ньому накреслювалася програма

переходу на українську викладову мову різних типів навчальних закладів. Так, освітні установи мали здійснювати облік педагогічних кадрів і для тих, хто не володіє українською мовою, організовувати відповідне навчання і паралельно з цим вжити заходів до підготовки українських педагогічних кадрів.

Як підкреслюється у праці „Нариси історії українського шкільництва(1905–1933)” за ред. О. В. Сухомлинської, професійній освіті темпи українізації повинні були бути ще швидшими. За один рік школи, де були відповідні викладачі, переводили або всі, або окремі курси дисциплін на українську мову. При цьому особлива увага зверталася на педагогічні курси, інститути народної освіти, заклади сільськогосподарського та кооперативного профілю. З медичних освітніх установ передбачалося передусім українізувати медичний інститут у Києві та інші медшколи нижчого типу, що обслуговували українське населення. Художні освітні заклади намічалось охопити цим рухом перш за все на Правобережжі та Полтавщині, а в інших районах – у міру можливості. Крім того, у всіх типах шкіл запроваджувалося обов'язкове вивчення української мови.

Планувалося також українізувати політосвітню мережу, радпартшколи. У світлі усіх цих заходів Наркоматів освіти пропонувалося подбати про укладання українського академічного словника, розробку української наукової термінології, а також видання необхідної кількості відповідної літератури українською мовою для забезпечення навчально-виховного процесу [4: 164].

У 1925 р. *українізація* набуває повномасштабного характеру і проголошується *загальнодержавною справою*.

Статистичні дані свідчать, що радянське керівництво наполегливо працювало в даному напрямку. За даними наведеними у історично–педагогічній літературі вже у 1924 р. у 67% установ соціального виховання навчання проводилося українською мовою. Протягом 1923–1924 років на Катеринославщині кількість цих установ збільшилася з 54,9% до 60%, на Харківщині – з 29,1% до 56,8%, на Одещині – з 34% до 40%. Щоправда, зазначався незадовільний стан цієї справи у Донбасі.

Навіть зважаючи на можливу захищеність цих цифр, що загалом було притаманне радянській статистиці, можна твердити, що у 1920-ті роки справа українізації навчально-виховних закладів значно просунулася вперед. Цей процес підкріплювався широкою видавничою діяльністю. Так, відзначалося, що протягом 1816–1916рр. Було надруковано лише 64 назви періодичних видань, в яких висвітлювалися українські проблеми. З них за період з 1816 по 1906 – 5 назв, та й то російською мовою, а решта – 59 вже українською припадає вже на десятиліття 1906 – 1916. А лише в 1926 р. побачило світ 356 назв, з них 55,3% українською мовою загальним тиражем 4476000 примірників, з яких 59,9% – українською мовою. Вся ж продукція Державного видавництва України за 1926 р. складала 1076 назв(73,2% – українською мовою) тиражем 15770480 примірників(84,5% – українською мовою). Причому особлива увага приділялася друкуванню україномовних підручників [4: 167].

Все це, безумовно, засвідчувало помітний поступ у справі розвитку української культури.

Протягом 20-х років поряд з українізацією відбувався і процес розвитку шкільництва мовами національних меншин.

В Україні, як засвідчують науковці, крім 23,2 млн. українців, у той час жило 5 млн. представників інших національностей [2: 31]. Як вже зазначалося вище, тогочасне керівництво вимагало проведення дійової пропаганди серед населення всієї України, а вона могла відбуватися найдоцільніше лише рідною мовою. Через те, з перших днів Радянської влади організовувалися національні школи. 17 серпня 1921 р. при Наркомосі УРСР було створено Рад у національних меншин на чолі з Я. П. Ряппо, на яку безпосередньо покладалось завдання керувати цією ділянкою роботи [3: 30]. На першому засіданні рада розглянула питання про підготовку польських працівників у галузі освіти. У своїй роботі Рада керувалася „Положенням про організацію справ освіти національних меншостей УСРР [7]. У положенні підкреслювалося, що шкільне будівництво рідною мовою по лінії національних меншостей є в радянських республіках органічною частиною усього соціалістичного культурного будівництва. Тому всіляко пропагувався інтернаціоналізм, ідея спільності усіх „радянських націй” [7].

20-ті роки, особливо їх друга половина, характеризувалися зростанням мережі національних шкіл. Так, за віднайденими даними в архіві Рад нацмену Наркомосу України, у 1926/27 навчальному році шкіл соціального виховання для національних меншин, не враховуючи шкіл російською мовою навчання, налічувалося понад 1700, з яких понад 250 – повних та неповних семирічок за кількості учнів понад 160 тис. Серед них – єврейською мовою – близько 500 з учнівським контингентом понад 80 тис., польською – відповідно 304 (22 тис.), німецькою – понад 600 (понад 37 тис.), болгарських – понад 70 (понад 7 тис.). Якщо порівняти ці відомості з такими ж за 1923/24 навчальний рік – єврейських шкіл – 268 (42), польських – 219 (11), то прогрес у справі творення національних шкіл буде очевидним [7].

Це ж явище спостерігалось і в галузі професійної освіти. Мережа профшкіл протягом 1925-1927 рр. подвоїлася. Були започатковані педагогічні навчальні заклади для підготовки вчителів, здатних працювати у школах з національними мовами викладання. Станом на 1927 рік функціонували 4 єврейські педтехнікуми, 2 німецьких, 2 російських, по 1 – польський, болгарський, молдавський. Крім того, діяли єврейський і німецький сектори при Одеському інституті народної освіти та єврейський і німецький відділи робітфаку при цьому ж інституті, грецький відділ при Маріупольському педтехнікумі, чеська група при Київському українському педтехнікумі.

Подібні зміни відбувалися й у сфері політосвіти. Вже у 1925/26 навчальному році мовами національних меншин (крім російської) працювали до 1 тис. пунктів ліквідації не писемності, 22 вечірні школи для робітників, 9 шкіл для дорослих підвищеного типу, єврейський сектор при робітничому університеті, 8 радпартшкіл, 42 робітничі клуби та 750 сельбудів [4: 168].

Отже, українізація системи народної освіти не призводила до підкорення її винятково українській мові. Навпаки, вона сприяла розвитку національних шкіл, їх фактичному розквіту у другій половині 20-х років.

У цьому плані українськими більшовиками до певної міри продовжувалася традиція толерантності щодо мови навчання, започаткована у 1917-1920 рр. українськими національними урядами. Слід відмітити, що у наведених вище статистичних даних майже не враховуються російськомовні навчальні заклади, чим ще раз підкреслювалася їхня достатня кількість для задоволення потреб росіян, що проживали тоді в Україні.

Загалом в Україні ніколи не заперечувалася необхідність існування шкіл, де б представники інших націй навчалися рідною мовою. Навпаки, всіляко стимулювався їх розвиток.

Отже, національна педагогічна школа в 20-х рр. XX століття, як і вся система народної освіти, формувалася в складних політичних умовах, економічної і господарської розрухи. Незважаючи на політичну ідеологію тогочасного партійного керівництва, відбувався процес демократизації національних освітніх установ, завдяки процесу українізації, так і простежувався активний і поступовий розвиток освітніх навчальних закладів для шкіл національних меншин.

Реалізація національної політики в освіті серед національних меншин у сучасних умовах Української державності має стати предметом подальшого вивчення.

Перелік використаної літератури

1. Войналович О.О. Становлення та розвиток загальноосвітньої школи для національних меншин в Україні (1917 – 1938 рр.): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Київ, 1993. – 212 с.
2. Іваненко І. П., Чирко Б. П. Національно-культурне будівництво на Україні в 20 – 30-ті роки // Радянська школа. – 1990. – № 2 – С. 31.
3. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 – 1958 рр.). – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
4. Нариси історії українського шкільництва (1905 – 1933): Навчальний посібник / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
5. Матвійчук Н. С. Підготовка вчительських кадрів в Україні (20 – 30-ті роки XX століття): Автор. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Київ, 1997. – 22 с.
6. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917 – 1980) / Под. ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой. – М.: Педагогика, 1986. – 288 с.
7. ЦДАВОВУ України Ф 166, оп. 2, спр. 616, арк. 2; оп. 3, спр. 24, арк. 65.

*Литньова Тамара,
аспірант*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Етапи розвитку змісту загальної середньої освіти

Проблема змісту загальної середньої освіти завжди була й надалі залишається однією з найактуальніших проблем педагогічної науки і практики. Її актуальність зумовлена тим, що загальноосвітня школа виконує функцію введення учнів у світ науки, техніки, літератури та мистецтва, які найповніше репрезентують здобутий людством соціально-культурний досвід. Оскільки ці галузі знань інтенсивно розвиваються, то й зміст шкільної освіти постійно змінюється. Крім того, значні корективи у зміст освіти вносять соціально-економічні відносини, розвиток освіти та педагогічної теорії, мета і завдання виховання, які ставить суспільство перед школою.

Попри досить активне дослідження науковцями і дидактами питання змісту освіти, критеріїв його добору, структурування, конкретного наповнення (О.М. Арсеньєв, Ю.К. Бабанський, С.П. Бондар, С.У. Гончаренко, І.Д. Зверев, О.К. Корсакова, В.В. Краєвський, В.С. Ледньов, І.Я. Лернер, Ю.І. Мальований, М.М. Скаткін, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська) менше уваги приділяється систематизації історії розвитку змісту загальної середньої освіти, починаючи з радянського періоду і до наших днів.

З огляду на це мета статті – виділити етапи розвитку змісту загальної середньої освіти та розкрити сутність змісту освіти як системоутворюючого педагогічного явища на цих етапах.

Розпочнемо з визначення терміна "зміст освіти". Часто під змістом освіти розуміють систему знань про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру та мистецтво, узагальнені інтелектуальні й практичні уміння, навички, творче розв'язання практичних і теоретичних проблем, систему етичних норм, якими мають оволодіти учні [1: 93]. У сучасному підручнику з педагогіки (М.М. Фіцула) зазначається, що зміст освіти – це система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя, до праці [2: 93].

Відомий фахівець з проблеми змісту освіти І.Я. Лернер пояснює його як педагогічно адаптовану систему знань, умінь та навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує розвиток особистості. Уточнюючи визначення І.Я. Лернера, О.В. Сухомлинська підкреслює, що зміст освіти спрямований на формування в дитини світогляду, системи цінностей та ідеалів і базується на соціальному досвіді людства, закріпленому в матеріальній і духовній культурі. Причому цей досвід з плином часу постійно поповнюється й видозмінюється [3: 39]. Ця точка зору є для нас найбільш прийнятною.

Таким чином, можна зробити висновок, що зміст освіти – педагогічно адаптований соціальний досвід людства, який є тотожним за структурою матеріальній і духовній культурі.

Спробуємо осмислити попередні етапи розвитку змісту загальної середньої освіти. На початку 30-х років комплексні програми, дальтон-план і метод проектів, що панували у 20-х роках, почали піддаватися різкій критиці. Партійні постанови 1931 – 1937 рр. кардинально змінили освітню парадигму, повернувшись до класно-урочної системи з постійним складом класу і чітким розкладом занять, предметного навчання (замість комплексного навчання). У той час як у 20-х роках роль учителя зводилася до тлумачення "комплексу", на

початку 30-х років до вчителя почали ставитися як до ретранслятора змісту освіти, передавача ідей. Тобто, як зазначає О.В. Сухомлинська, гасло "Все для дитини" змінилось на "Кадри вирішують все" [3: 41].

Необхідно зауважити, що вітчизняні педагоги боялись негативних наслідків предметної системи: ізольованості навчальних дисциплін одна від одної, можливого відриву їх змісту від життя. З цією метою пропонувалося об'єднати зміст навчальних предметів на основі міжпредметних зв'язків, пов'язати його з оточуючим життям, виробничою працею і суспільно корисною роботою учнів.

Постанови ЦК ВКП(б) про школу 30-х років сформулювали ряд положень, які мали принципове значення для подальшого розвитку теорії змісту освіти і підбору матеріалу для певних навчальних дисциплін: 1) відповідність змісту шкільної освіти тогочасним досягненням науки і техніки (природничо-математичний цикл); 2) ідейно-політична, світоглядна спрямованість шкільних курсів (гуманітарний цикл); 3) зв'язок навчання з виробничою працею (політехнізація школи).

За О.В. Сухомлинською, концепцію змісту освіти даного періоду можна кваліфікувати як соціологізаторську, з прямою екстраполяцією на мету освіти – підготовку вузького спеціаліста, переконаного марксиста-ленінця [3: 41]. Тобто соціологізаторський підхід (утилітаризм) був спрямований на оволодіння учнями практичними вміннями і навичками у зв'язку з певною науковою галуззю.

У період Великої Вітчизняної війни і в післявоєнний період зміст освіти відповідав конкретним завданням навчання і виховання підростаючих поколінь в екстремальних умовах воєнного часу і в умовах відновлення зруйнованого війною народного господарства. Велись теоретичні пошуки в напрямку відбору матеріалу науки для навчального предмета, подолання формалізму у знаннях учнів, підвищення ідейного рівня змісту освіти.

У 50-х роках провідні вчені, дидакти (М.М. Скаткін, М.А. Данилов) намагалися по-новому підійти до змісту освіти, включаючи сюди насамперед мислення. Хоча домінантною дидактичною проблематикою залишалось подолання другорічництва, неуспішності, формалізму у знаннях учнів, та дидактичні пошуки набували "обрисів проблеми, дидактичне осмислення якої все-таки значною мірою тяжіло до вирішення завдання підвищення рівня наукового обґрунтування навчання з метою свідомого й міцного засвоєння знань школярами" [4: 79]. Згодом з'явилося розуміння розвивальної функції навчання і як результату, і як основи для подальшого навчання. Але, як зазначають науковці, ці питання ставились переважно з позицій діяльності вчителя, а не учнів [3: 42].

Наприкінці 50-х – початку 60-х років, після прийняття закону "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток народної освіти в СРСР" (1958), значно змінилися підходи до змісту освіти. Цей документ, як підкреслює Л.В. Пироженко, передбачав структурну перебудову школи: впровадження загальної обов'язкової восьмирічної освіти; перетворення середньої десятирічної школи в одинадцятирічну; створення матеріально-технічної бази для оволодіння учнями шкіл однією з масових робітничих професій. Стратегічним напрямом розвитку школи у законі було визначено політехнізацію, посилення зв'язку школи з виробництвом, поєднання навчання з продуктивною працею, різкий поворот педагогічної науки та практики до принципів трудової школи. Крім того, в основу шкільної справи було покладено ідею підготовки всебічно розвинених будівників соціалізму. Погоджуємося з думкою О.Я. Савченко, яка вважала дані зміни важливим кроком уперед в удосконаленні змісту навчання. Проте на практиці нові ідеї втілювалися з великими труднощами і недоліками. Зокрема, за О.В. Сухомлинською, якщо ідеї політехнічної і трудової спрямованості в дусі закону 1958 р. досить швидко й непомітно трансформувалися у звичну фразеологію про трудову й політехнічну підготовку, то висування на чільне місце питання всебічного і гармонійного розвитку дитини надовго залишилось метою загальноосвітньої школи. Саме реалізація цієї мети вимагала зміни змісту освіти [3: 42].

Друга половина 60-х – початок 70-х років – наступний етап реформування змісту освіти. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР "Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи" (1966) визначила основні напрямки перебудови змісту освіти: 1) ідейне і теоретичне його збагачення на основі узгодження навчальних планів, програм та підручників з найновішими досягненнями науки, техніки, культури; 2) формування такого об'єму знань, який забезпечував би підготовку до подальшої освіти і самоосвіти; 3) повніше задоволення нахилів і здібностей учнів, їх інтересів до певних галузей знань і практичної діяльності [5: 90].

Зауважимо, що якщо в 50-х роках в основу змісту освіти був покладений дидактичний формалізм, спрямований на вміння мислити, то в 60-х – на початку 70-х років запанував дидактичний енциклопедизм з орієнтацією на оволодіння учнями широким колом знань. Від учителя вимагалось реалізувати мету вивчення власного предмета і водночас через нього формувати всебічно розвинену особистість.

У другій половині 70-х – першій половині 80-х років учені продовжували удосконалювати зміст середньої освіти: велась робота над уточненням програм, обґрунтуванням міжпредметних зв'язків, конкретизацією понять світоглядного і морального характеру. Крім того, активно досліджувалися шляхи розвитку мислення учнів, проблемне та програмоване навчання, запровадження кабінетної системи [6: 3]. Звернемо увагу на те, що у 80-х роках І.Я. Лернер, М.М. Скаткін, В.В. Краєвський вперше обґрунтували у своїх дослідженнях ідеї багатокомпонентної структури змісту як аналога соціального досвіду людства. Проте на практиці зміст шкільної освіти не зазнав принципових змін.

Усе вищезазначене дозволяє зробити висновок, що зміст освіти впродовж 30-х – кінця 80-х років змінювався не стільки за теоретичним обґрунтуванням науковців, скільки за вказівками партії, а навчальні плани, відображаючи ці установки, були досить нестабільними.

Вважаємо за необхідне виділити наступний етап розвитку змісту загальної середньої освіти, який розпочався 1988 р. і тривав до проголошення незалежності України. Цей період поклав початок побудові змісту шкільної освіти на оновлених методологічних засадах варіативності змісту шкільних навчальних курсів. На Всесоюзному

з'їзді працівників народної освіти було обговорено дві концепції загальної середньої освіти: одна створена вченими АПН СРСР, інша – ініціативним науковим колективом "Школа".

Важливе зауваження робить О.Я. Савченко, яка зазначає, що в даних концепціях теоретичні підходи до формування змісту освіти напередодні 90-х років були своєрідним містком між традиційною радянською школою, що ось-ось мала відійти в минуле, і очікуваним реформуванням освіти у посткомуністичних країнах [6: 3]. Ці документи визначали завдання оптимально поєднати загальноосвітню, політехнічну і професійну підготовку учнів, відобразити в змісті освіти знання про природу і суспільство, техніку, людину, досвід здійснення відомих способів діяльності, творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. У зв'язку з цим почали перероблятися навчальні плани із врахуванням специфіки регіону і шкіл, що свідчило про спроби запровадити варіативність змісту освіти.

З початку 90-х років по 1995 р., з набуттям нашою державою незалежності, першочергового значення набули такі засади реформування змісту, як його деполітизація і максимальне насичення національним компонентом. В АПН України С.У. Гончаренком і Ю.І. Мальованим була розроблена та схвалена "Концепція гуманітаризації загальної середньої освіти". Створювалися підручники, особливо гуманітарного циклу, які мали спиратися на об'єктивність, національну спрямованість і розвивальність. О.В. Сухомлинська зауважує, що до процесу формування змісту освіти долучалося багато авторів, серед яких були й такі, що мали досить абстрактне уявлення і про зміст освіти, і про принципи, на яких має базуватися підручник [3: 42]. О.Я. Савченко підкреслює, що цілісного, глибокого реформування змісту в ці роки не відбулося. На практиці зміст змінювався повільно, вибірково і частково [6: 4].

Зауважимо, що до провідних тенденцій розвитку сучасної освіти належать її гуманізація, гуманітаризація та інтеграція. Вони, на думку М.Р. Арцишевської, вимагають не тільки переорієнтації цілей навчання і виховання – їх спрямування насамперед на розвиток особистості в інтересах самої людини, але й оновлення змісту освіти, більш широкого представлення у ньому досягнень соціально-гуманітарних наук [7: 3].

У 1996 – 1999 рр. робота над удосконаленням змісту освіти доповнилася створенням державних стандартів загальноосвітньої підготовки учнів та прийняттям низки законів про освіту. Надалі починає все активніше посилюватися ідея впровадження профільного навчання у старшій школі.

На початку ХХІ ст. підходи до змісту шкільної освіти не наполягають на знаннях, уміннях та навичках, а більше оперують поняттями "компетентність", "компетенції", "розвиток", "творчість", визначаючи таким чином нові пріоритети змісту освіти. Сьогодні компетентнісний підхід відіграє роль тієї методологічної основи, яка детермінує зміст загальної середньої освіти. Відбувається заміна предметно-знаннєвого характеру побудови змісту освіти компетентнісним.

Отже, розвиток змісту шкільної освіти можна представити у вигляді таких етапів: 1) 30-ті – 40-і роки ХХ ст.; 2) 50-ті – початок 60-х років ХХ ст.; 3) друга половина 60-х – початок 70-х років ХХ ст.; 4) друга половина 70-х – перша половина 80-х років ХХ ст.; 5) 1988 – 1991 рр.; 6) початок 90-х років ХХ ст. – початок ХХІ ст. Актуальною на сьогодні проблемою, яка чекає на своє вирішення, є дослідження ефективних шляхів здійснення компетентнісного підходу до побудови змісту загальної середньої освіти.

Перелік використаної літератури

1. Педагогіка / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 543 с.
2. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр "Академія", 2000. – 544 с.
3. Сухомлинська О. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 39-43.
4. Селиверстова Е.Н. Развивающая функция обучения: концептуальное оформление (50-е гг. XX в.) // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 77-85.
5. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917 – 1980) / Под. ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой. – М.: Педагогика, 1986. – 288 с.
6. Савченко О. Зміст шкільної освіти на рубежі століть // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 2-6.
7. Арцишевська М.Р. Теоретико-методичні засади інтеграції знань про суспільство у змісті шкільної освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. – Луцьк, 2000. – 188 с.

*Памірська Леся,
аспірант,*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Проблема вивчення іноземних мов у школах національних меншин Волині на початку ХХ ст. у вітчизняних наукових дослідженнях

Європейський вибір України зумовив тенденції розвитку педагогічної науки, зокрема, – врахування взаємозв'язків та взаємовпливів між національними освітніми системами Європи. Сучасна Україна – полікультурна, багатомовна та поліконфесійна. Саме це ставить перед освітою завдання підготувати молодь до життя в нових умовах.

Сьогодні неможливо уявити Україну без зв'язків з іншими державами. Сучасний світ нерозривно пов'язаний з інтенсифікацією інформаційних потоків і висуває все більше вимог до навчання та опанування іноземними мовами. Для того, щоб їх задовольнити, розробити нові, більш ефективні методики, інноваційні технології іншомовної освіти, важливо звернутись до минулого, проаналізувати, врахувати минулий досвід.

Актуальність вивчення історії школи національних меншин, змісту шкільної освіти, підручників на Волині на початку ХХ ст. обумовлена важливими чинниками. Найперше, маємо розглядати зміст шкільної освіти нацменшин Волині у зазначений період як складову частину загального змісту української освіти. Що стосується вивчення іноземних мов у школах нацменшин у цей період, то ця проблема як природний, закономірний процес досі висвітлювалася лише частково.

Волинь здавна була специфічним регіоном, що характеризується високим рівнем етнічності. У 20-30-ті роки ХХ століття відбувалися процеси „коренізації”, які передбачали вивчення не лише європейських мов – німецької, французької, але й етнічних мов: польської, чеської, іврити та інших.

Необхідно врахувати й те, що Волинь у 20-30-ті роки була єдиним регіоном Радянського Союзу, де існувало одночасно два національні райони: Пулинський (німецький) та Мархлевський (польський).

Метою даного дослідження є аналіз теоретичного досвіду становлення та розвитку школи нацменшин Волині на початку ХХ ст. – 30-х років ХХ ст. за історико-літературними, архівними та іншими джерелами досліджуваного періоду. Виходячи з мети, визначаємо наступні завдання: проаналізувати вплив процесу „коренізації” та розвитку національної школи, зокрема, школи нацменшин у зазначений період; класифікувати переглянуті дослідження.

На початку ХХ століття в Україні почався процес розвитку національної школи, яка хоча і підпорядковувалася Міністерству народної освіти, але існувала за рахунок коштів громад і діяла згідно їх традицій. Представники всіх національностей в Україні, зокрема й на Волині, намагалися чи то в державних, чи в національних закладах дати освіту своїм нащадкам.

Період 20-30-х років цілком справедливо вважається в Україні періодом „українського відродження”. Це час, коли політика коренізації – українізації дала могутній імпульс для української науки, освіти та культури. В цей період питанню національної школи приділялась виняткова державна увага. В умовах українізації стверджувалася не лише українська школа, а й школи для численних національних меншин України. Зміцнювалася їх науково-методична база.

Варто відмітити, що політика українізації не лише не обмежила права національних меншин, а й значною мірою відкрила шлях для їх вільного розвитку. Цим самим ще раз підтвердилась істина, що духовне оновлення будь-якого народу можливе лише при умові духовного піднесення всіх народів, що проживають в єдиному політичному, соціально-економічному просторі.

Дослідження, що стосуються зазначеної проблематики, можна умовно поділити на групи:

- 1) узагальнюючі, видання академічного рівня;
- 2) спеціальні монографії;
- 3) дисертаційні роботи;
- 4) окремі статті у наукових періодичних виданнях та збірниках, тези та матеріали наукових конференцій тощо.

Дослідження першої групи стосуються розробки наукових засад національної школи в Україні (С. Русова, С. Сірополко, А. Жуковський, О. Субтельний та ін.) [1, 2, 3, 4].

Наступна група – це праці, автори яких є організатори народної освіти в роки радянської влади (Т. Гринько, М. Скрипник та ін.) [4, 5, 6].

В працях цих та інших авторів обґрунтовується право всіх народів на освіту рідною мовою як одного з найголовніших чинників їх духовного відродження, збереження національного культурного генофонду також визначаються основоположні принципи будівництва школи нацменшин.

Ще одна група праць – їх авторами є історики педагогіки. Ці дослідження присвячені загальним проблемам народної освіти, розкривають певні аспекти діяльності загальноосвітніх шкіл нацменшин, а також специфіку організації навчально-виховного процесу у школах окремих національних груп (С. Пастернак, М. Авдієнко, Я. Кацанов та ін.) [6, 7, 8].

Нарешті – роботи авторів, які аналізують проблему з позиції розвитку етнонаціональних стосунків (О. Войналович, Г. Стронський та ін.) [9, 10].

Матеріали вчительських з’їздів, нарад, конференцій за участю провідних вчених, місцевих культурно-освітніх працівників передають хід дискусій в українських педшколах, напрямки шкільної освіти для нацменшин, змісту, форм і методів навчального процесу [11, 12].

Розглядаючи праці 20-30-х років як певний етап у дослідженні даної проблеми, не можна не звернути увагу на ряд їхніх недоліків. Перш за все – це сприйняття розвитку освіти в Україні як процесу, який обумовлений виключно успішною реалізацією постанов партії і уряду. Надмірна заідеологізованість, відсутність критичного аналізу знижують наукове значення історико-педагогічної науки цього періоду. І в той же час цінність його полягає в тому, що він представляє чисельний статистичний і фактичний матеріал. Аналізуючи його, ми бачимо широкі можливості для тогочасних процесів у сфері народної освіти.

Доступ до архівних джерел, які раніше були закриті для широкого кола дослідників документальних матеріалів, сприяв появі низки оригінальних праць, в яких висвітлюються не тільки позитивні сторінки організації освіти серед нацменшин, а й цілий ряд пов’язаних з цим негативних чинників. Так, широку документальну базу містять праці (Б. Чирка, Л. Якубової та ін.) [13, 14].

Наприкінці ХХ – поч. ХХІ ст. з’явилися дослідження, присвячені проблемі становлення та розвитку школи нацменшин Волині на початку ХХ ст., а також – змісту та формам вивчення іноземних мов у школах України на початку ХХ ст.

Зокрема, дисертаційне дослідження О. Войналович „Становлення та розвиток загальноосвітньої школи для нацменшин в Україні (1917-1938 рр.)” аналізує загальні тенденції процесу становлення та розвитку загальноосвітньої школи для нацменшин в Україні (1917-1937 рр.), з’ясовує фактори, що визначали зміст навчально-виховного процесу в ній, розкриває можливості набутого досвіду у розбудові національної школи в Україні на сучасному етапі [15].

У дисертаційному дослідженні Н. Борисової „Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917-1933 рр.)” подається аналіз змісту та завдання іноземномовної освіти у школах України, розглядаються форми, методи та засоби процесу навчання іноземних мов у 1917-1933 р., даються рекомендації щодо втілення актуальних ідей навчання іноземних мов у зміст діяльності загальноосвітніх шкіл України [16].

На наш погляд увагою, до сьогодні обійдено важливе питання визначення понять як термінів „рідна мова” та „іноземна мова” що до національних меншин.

У результаті політики тотальної русифікації уже в кінці 30-х рр. багато хто з представників національних етносів називав рідною мовою російську, а інші – українську.

У 20-х рр. поняття „рідна мова” для національних меншин було чітко окреслене як саме мова національна. Це можна пояснити сильним відлунням української національної ідеї, що захопила і національні меншини. При цьому українська мова, у середовищі якої зростали діти – представники іншого етносу, особливо польського, лишалася в статусі, який можна визначити як „вторинно рідна мова”, тому іншомовною (іноземною) її назвати не доцільно. Іноземними (чужими) були мови німецька, французька.

З року в рік зростає кількість праць, присвячених різним аспектам організації шкільної освіти нацменшин, інноваційним технологіям вивчення іноземних мов. Разом з тим аналіз стану наукової розробки обраного кола питань свідчить, що незважаючи на ряд монографічних праць, статей, проблема вивчення іноземних мов у контексті освіти національних меншин на Волині поч. XX – 30 рр. XX ст. ще не стала предметом спеціального наукового дослідження.

Перелік використаної літератури

1. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
2. Сірополко С. Історія освіти на Україні. – Львів: Накладом товариства „Взаємна поміч Українського вчителства”, 1937. – 174 с.
3. Жуковський А. Субтельний О. Нарис історії України. – Львів: Вид-во наукового товариства імені Тараса Шевченка у Львові, 1992. – 230 с.
4. Гринько Г. Очерки советской просветительской политики. – Харьков: Путь просвещения, 1923. – 195 с.
5. Скрипник М. Основні засади єдиної системи народної освіти СРСР. – Харків: Держвидав України, 1930. – 102 с.
6. Пастернак С. Із історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917-1919 рр. – К., 1920.
7. Авдієнко М.О. Народна освіта на Україні. – К., 1927.
8. Кацанов Я. Масова освіта на Україні. – К., 1932.
9. Войналович О. Організація шкільної освіти для нацменшин в Україні. – Київ-Полтава, 1992.
10. Стронський Г.Й. Злет і падіння: Польський національний район в Україні у 20-30-ті роки. – Тернопіль, 1992.
11. Резолюція II Всеукраїнського учительського з'їзду в Києві 10-12 серпня 1917 р. // Вісник укр. шк. – 1917. - № 1.
12. Первое Всеукраинское совещание по работе среди национальных меньшинств 8-11 января 1927 г. Стенографический отчет, резолюции, постановления и материалы. – Х., 1927.
13. Чирко Б.В. Шкідництво різних націй (Національні меншини на Україні в 1920-1930-х рр. за документами ЦД АГО України) // Архіви України. – 1992. – № 3-4.
14. Якубова Л.Д. Національно-культурне життя етнічних меншостей України (20-30-ті роки): коренізація і денаціоналізація // УДЖ. – 1998. – № 6.
15. Войналович О.О. Становлення та розвиток загальноосвітньої школи для нацменшин в Україні (1917-1938 рр.): Дис... канд. пед. наук [13.00.01] – Київ, 1993.
16. Борисова Н.В. Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917-1933 рр.): Дис... канд. пед. наук [13.00.01] – Київ, 2004.

Якса Наталія,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки,
докторант
(Таврійський національний університет ім. В. Вернадського,
м. Сімферополь)

Проблеми формування полікультурної компетенції вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти

Дослідження системи післядипломної педагогічної освіти у плані формування полікультурної компетенції потребує розгляду сучасних освітніх моделей навчання.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що в сучасній науці про освіту розрізняють дві моделі навчання:

1. Педагогічна модель навчання (М. Ноулз, Р. Смит, П. Джарвіс – організація діяльності що навчається і навчає, при якій:

а) навчальний займає домінуюче положення, він визначає всі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми і методи; засоби і джерела навчання;

б) хто навчається (точніше – той, кого навчають), у силу об'єктивних факторів (несформованості особистості, залежного економічного і соціального стану, малого життєвого досвіду, відсутність серйозних проблем, для вирішення яких необхідно учитися) займає підлегле, залежне положення і не має можливості серйозно впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації процесу навчання є досить пасивною, основна роль – сприйняття соціального досвіду, переданого йому навчальною.

У зв'язку з цим М. Ноулз вважав, що застосування педагогічної моделі навчання і педагогічної технології обґрунтоване і виправдане при навчанні осіб приблизно до 18 років.

Від 18 до 25-30 років більш коректно використовувати андрагогічні принципи навчання, а далі – найбільш ефективні андрагогічні технологічні дії.

2. Андрагогічна модель навчання, на думку вітчизняних і зарубіжних учених М. Ноулза, Р. Сміта, П. Джарвіса, Ю. Кулюткіна, С. Змеєва та інших – це організація діяльності того, хто навчається і хто навчає, заснована на семи основних послідовностях, що відображають основні ідеї продуктивного підходу:

- Тому, хто навчається, належить провідна роль у процесі свого навчання.
- Дорослий, що навчається, прагне до самореалізації, до самостійності, до самоврядування й усвідомлює себе здатним до цього.
- Дорослий, що навчається, володіє життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, що може бути використаний як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег.
- Доросла людина навчається для розв'язання важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети.
- Дорослий, що навчається, розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання умінь, навичок, знань і якостей.
- Навчальна діяльність дорослого, що навчається, значною мірою детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, що або обмежують, або сприяють процесу навчання.

– Процес навчання дорослого, що навчається, організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається і хто навчає на всіх його етапах: планування, реалізація, оцінювання і, певною мірою, корекції.

Як видно, усі представлені вище характеристики андрагогічної моделі навчання, можуть бути віднесені до навчання педагогів у системі підвищення кваліфікації та перепідготовки.

Таким чином, головна відмінність андрагогічної моделі навчання від педагогічної полягає в тому, що в ній той, хто навчається, активно і реально бере участь в організації процесу навчання. Визнаючи високу наукову цінність представлених моделей, ми вважаємо доцільне додати в них очікуваний результат проходження курсів підвищення кваліфікації та його самооцінку.

Перейдемо до розгляду системи післядипломної педагогічної освіти, що дозволить сформувати у вчителів-практиків уміння навчати дітей міжкультурній продуктивній взаємодії.

У даний час дослідження історичного аспекту зародження, становлення і розвитку системи підвищення кваліфікації дозволяє виділити основні передумови, що визначають стратегію переходу системи підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки педагогічних кадрів у нову інтегративну якість – систему післядипломної педагогічної освіти.

Ю. Кулюткін (1995р.) відзначав, що «якщо в попередні десятиліття система підвищення кваліфікації традиційно виконувала компенсаторні функції (ліквідація прогалин у попередній підготовці вчителя), а також функції адаптивні (оперативне пристосування вчителя до різного роду змін у змісті або методах навчання), то в даний час на перший план починає висуватися розвиваюча функція післядипломної освіти».

Особливості сучасної соціально-освітньої ситуації висувають нові вимоги до педагогічних кадрів.

1. Соціальні функції вчителя полягають, з одного боку, у підготовці підростаючого покоління до життя в соціумі та полікультурному регіоні (адаптивна функція), а з іншого боку – у формуванні особистості, здатної до творчості, самореалізації своїх можливостей, веденню міжкультурного діалогу (гуманістична функція). Хоча ці функції пов'язані між собою, варто пам'ятати про їх антинормативність.

2. Особистісна спрямованість педагогічної неперервної освіти тісно погоджується з проблемою збереження педагогом високого рівня професійної компетентності, що включає міжкультурну взаємодію як один з показників (Е. Нікітін).

Логіка подальшого дослідження вимагає визначити сутність якості освіти – «...це соціальна категорія, що відбиває стан і результативність процесу утворення в суспільстві, його відповідність потребам і чеканням суспільства в розвитку і формуванні цивільних, побутових і професійних компетенцій особистості» [4].

Якість освіти відображає ступінь задоволення запитів споживача (у нашому випадку – конкретний педагог, освітня установа, де він працює; освітня система району, міста) і ступінь ефективності професійної діяльності педагогів – слухачів установ післядипломної освіти.

Якість освіти може бути розглянута на чотирьох основних рівнях: рівні цілепокладання, рівні освітніх програм, рівні освітнього процесу, рівні освітнього результату. Перехід від вивчення якості освіти до розробки стандарту якості припускає визначення ключових критеріїв і основних показників, що утворюють нормативну базу стандартизації. При цьому критерії та показники першого і четвертого рівнів поєднані між собою і, по суті, відображають ідеальний образ випускника післядипломної освіти.

Формування полікультурної компетенції проходить через кілька фаз, які ми будемо іменувати складовими. Кожна з них вимагає тривалої психологічної підготовки і внутрішнього настрою, оскільки педагогу приходится переборювати власні стереотипи, виховувати в собі якусь етнорелятивістську модель стосовно представників різних культур. Далі розглянемо пропоновані стадії формування полікультурної компетенції.

1. Усвідомлення культурної різноманітності.

Будучи продуктом визначеної культури з її цінностями, пріоритетами, сприйняттям, кожен індивід має свою власну ментальну парадигму, крізь призму якої він сприймає світ. Завдання педагога – усвідомити різноманітність культур і з метою врахування культурних парадигм учнів, створюючи комунікаційну матрицю в аудиторії в режимі зворотного зв'язку.

2. Самостійна підготовка.

Викладання в полікультурному середовищі вимагає тривалої самостійної підготовки. По-перше, необхідно формувати психологічну установку позитивного ставлення до полікультурного середовища. По-друге, самостійна підготовка педагога повинна включати вивчення систем міжособистісних відносин, морально-психологічної атмосфери у багатонаціональному колективі, нагромадження знань про культурні, етнічні та релігійні особливості своїх учнів, а також індивідуальні характеристики кожного з них.

3. Емпатія.

Емпатія означає здатність розпізнавати, відчувати почуття і потреби своїх учнів, обумовлені їхніми культурними особливостями. Емпатія є однією з головних характеристик компетентного педагога, тому що тільки при наявності такої якості він може перенестися на психологічний рівень свого «Я», для того, щоб вести комунікацію на міжособистісному рівні. Учитель, виявляючи свою емпатію, формує в учнів толерантність стосовно себе самого й один одного, будучи маяком, на який можуть орієнтуватися учні в цій нелегкій ситуації. Наступний момент, який має враховувати педагог, – це вплив культури на виховання. Психологами і культурологами доведено, що на те саме явище представники різних культур реагують по-різному, виходячи зі своїх власних культурних уявлень.

Важливою є і психологічна концепція індивідуального стилю діяльності (ІСД). Дане поняття визначається як інструмент більш глибокого розуміння взаємин об'єктивних вимог діяльності та властивостей конкретної особистості, цілісної системи відмітних ознак діяльності даної людини, обумовлених її особливостями особистості. Індивідуальний стиль діяльності вибирається особистістю в існуючому фонді загальних моделей і зразків, тобто існують стильові особливості діяльності, що акумулюють у собі узагальнений досвід минулого, у тому числі і досвід міжкультурної взаємодії, і, як норми, існують незалежно від індивіда [2; 3].

У структурі творчої діяльності виділяються такі компоненти: вибір оптимальних рішень, прогнозування результатів, змістовна інтерпретація отриманих даних та ін. У контексті зазначеного підходу, творчий стиль діяльності (ТСД) визначається як стійка єдність способів і засобів діяльності, що забезпечують її творчий характер і цілісність [4]. Як відзначає Л. Шипіліна [5], співвідношення понять ІСД та ТСД таке, що перше це те, що відрізняє конкретні феномени творчої діяльності один від одного; друге – те, що характеризує їх подібні ознаки [1].

Врахування зазначених особливостей допоможе вчителям успішно впроваджувати ідеї між культурної парадигми у полікультурному освітньому середовищі.

Перелік використаної літератури

1. Алексеев С.В. К вопросу о стандарте качества постдипломного образования педагога в условиях модернизации российского образования // Методист. – 2004. – № 4.
2. Клешов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологии свойств нервной системы. – Казань, 1969.
3. Мерлин В.С. Очерк индивидуального исследования индивидуальности. – М., 1986.
4. Посталюк Н.Ю. Дидактическая система развития творческого стиля деятельности студентов: Дисс. ...д-ра пед. наук. – Казань, 1993.
5. Шипилина Л. Подготовка менеджера образования // Вестник образования в России. – 1999. – № 6.
6. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: 1998.

Процес формування громадянських цінностей та їх рівень у школах нового типу

Сучасна вітчизняна педагогіка використовує поняття "громадянськість", "громадянське виховання" у дещо іншому сутнісному розумінні, аніж, наприклад, педагогіка радянського періоду. Така відмінність лежить передусім у площині цілемотиваційній. У радянський період сутність поняття "громадянські цінності" виводилася з державно-педагогічних потреб (формування людини-громадянина, поведінка якого спонукалася б не індивідуально-груповими, а колективістсько-державними інтересами, похідними від мети створення комуністичного суспільства. Тому до системи громадянських цінностей входили передусім соціально схвалювана активність, законслухняність, ідеологічна, правова і моральна лояльність до держави, наближення до комуністичного ідеалу (класичним прикладом може стати відомий свого часу "Моральний кодекс будівника комунізму").

Ядром процесу формування громадянських цінностей є громадянська освіта. Зміст громадянської освіти, як головний засіб цілеспрямованого навчання, має ґрунтуватися на основних ідеях демократичного суспільства. Це система інтегрованого знання, оволодіння яким створює умови для формування та розвитку демократичних цінностей і громадянських умінь особистості, становленню яких в громадянській освіті надається більшого значення, ніж засвоєнню власне професійних знань та умінь [3],[4].

Процес формування громадянських цінностей являє собою єдність кількох компонентів, пов'язаних структурно-логічними зв'язками: когнітивного, діяльнісного, змістового, особистісного. Кожен з вказаних компонентів знаходить своє підтвердження у змісті та специфіці навчально-виховного процесу загальноосвітнього закладу, в тому числі педагогічного ліцею.

Варто відзначити, що сучасна вітчизняна педагогіка використовує поняття "громадянськість", "громадянське виховання" у дещо іншому сутнісному розумінні, аніж, наприклад, педагогіка радянського періоду. Така відмінність лежить передусім у площині цілемотиваційній. У радянський період сутність поняття "громадянські цінності" виводилася з державно-педагогічних потреб (формування людини-громадянина, поведінка якого спонукалася б не індивідуально-груповими, а колективістсько-державними інтересами, похідними від мети створення комуністичного суспільства. Тому до системи громадянських цінностей входили передусім соціально схвалювана активність, законслухняність, ідеологічна, правова і моральна лояльність до держави, наближення до комуністичного ідеалу (класичним прикладом може стати відомий свого часу "Моральний кодекс будівника комунізму") [1],[2]. Процес формування громадянських цінностей безпосередньо пов'язаний з останніми реформами загальноосвітньої школи в Україні. Реформування змісту освіти середньої загальноосвітньої школи відбувається на нинішньому етапі шляхом: оновлення змісту дисциплін, що вже викладаються в школах; введення нових дисциплін або тем до предметів, що вже викладаються; запровадження "ядра" знань (або базового компоненту, або інваріантної частини) [3],[4].

Зміст освіти має бути спрямовано на здобуття учнями досвіду громадянських вчинків і переживань, основних громадянських умінь, зокрема:

- реалізовувати своє право на участь у виборах та інших формах демократії;
- обстоювати свої права, беручи участь у діяльності об'єднань громадян та громадських акціях;
- захищати свої права за допомогою державних органів та органів місцевого самоврядування;
- обстоювати свої права за допомогою апеляції до суду, правоохоронних та правозахисних організацій;
- орієнтуватися в умовах вільного ринку; відстоювати свої права як споживача і платника податків;
- використовувати типові прийоми та методи розв'язання проблемних ситуацій;
- диференціювати емоційні та раціональні компоненти власного вибору;
- критично сприймати інформацію, самостійно її аналізувати;
- розвивати свої комунікативні уміння та навички.

Зміст громадської освіти має бути зорієнтовано не лише на розвиток уявлень молоді про громадянськість та шляхи її реалізації на основі системи понять з різних галузей наукових знань, а й на формування емоційно-ціннісного компоненту громадянської культури особистості [5],[6],[1].

Як процес впровадження системи знань про людину і суспільство, громадянська освіта в школі може здійснюватись у чотирьох формах:

- як навчальний предмет;
- як міжпредметна форма діяльності в рамках освітнянського простору;
- як організація позакласної та позашкільної діяльності (виховання);
- як організація шкільного життя, що сприяє демократичній поведінці.

Для визначення розуміння та усвідомлення старшокласниками громадянських цінностей ми побудували дослідницьку програму з кількох етапів.

На першому етапі – категорійно-понятійному – ми спробували визначити рівень знань старшокласниками головних категорій, що є підґрунтям формування громадянських цінностей. Для цього нами було проведено дослідження розуміння школярами категорій „громадянське суспільство”, „виконавча влада”, „демократія”, „патріот”, „свобода людини”, „соціальна справедливість”, „толерантність”, „тоталітаризм”, „традиція” тощо.

Самі про собі вказані поняття можна представити як трирівневу категорійну систему. На першому рівні – *емоційно-вольовому* – знаходяться поняття „патріот”, „толерантність”, „свобода людини”. На другому – рівні якісних характеристик – ми розмістили поняття „демократія”, „традиція”, соціальна справедливість”. На третьому рівні – загально-соціальний – потрапили поняття „громадянське суспільство”, „тоталітаризм”, „виконавча влада”.

Контент-аналіз вказаних понять дає можливість представити, з якими ознаками, якостями, статусними та процесуальними характеристиками пов'язують старшокласники наведені вище поняття. Дослідження проводилося у кількох навчальних закладах України: Житомирській гуманітарній гімназії №23, Житомирському обласному педагогічному ліцеї, Харківській спеціалізованій школі №17 з поглибленим вивченням англійської мови, Ковалівській спеціалізованій школі Полтавської області та Криворізькому ліцеї-інтернаті. Загальна кількість опитаних старшокласників склала 420 осіб.

Серед параметрів, за якими ми оцінювали розуміння старшокласниками понять громадянського суспільства, ми передусім визначили повноту, глибину, чіткість, адекватність змісту та оригінальність тлумачення.

Розглянемо кілька головних категорій нашого дослідження – по 1-2 з кожного рівня, визначеного вище – в уявленні старших школярів. Так, визначаючи категорію „патріот” (емоційно-вольовий рівень), можна окреслити такий перелік характеристик, якими старшокласники наділяють цю людину: „згодна всім пожертвувати заради своєї країни”; „любить і поважає свою державу”; „широко переживає за свою державу”; „активно діє як громадянин”; „підтримує і любить свою державу”; „жертвує заради держави своїм життям”; „бореться за права своєї країни”; „загострено сприймає громадянський обов'язок”; „людина з національною самосвідомістю”; „робить все можливе, щоб покращити свою країну”; „любить свою країну більше, ніж інші країни”; „шанує культурні та національні традиції”; „намагається робити все можливе для розвитку своєї країни”; „відданий своїй державі”; „виконує свій громадський обов'язок”; „прив'язаний до місця свого народження”; „вболіває за свою державу”; „хоче навести лад у своїй країні” тощо.

Значна частина старшокласників (близько 62%) співвідносять поняття „патріот” з поняттям „громадянин”. Частина опитаних (34,3%) надають цьому поняттю емоційного забарвлення („любить”, „поважає”, „шанує” свою державу); переважна більшість (72%) додають до свого визначення діяльнісні характеристики („виконує”, „бореться”, „вболіває”, „жертвує”, „вивчає”, „відстоює”, „захищає” тощо).

Третина старшокласників, окреслюючи поняття „патріот”, використали заперечення „не”: „не зрадить”, „не соромиться своєї країни”, „не дозволить собі...”, „не бажає виїхати” тощо. Водночас, лише у кількох випадках старшокласники співвідносять поняття „патріот” з іншими категоріями громадянського суспільства: „громадянський обов'язок”, „громадянська відповідальність”, „громадянська активність”.

І лише 2% опитаних пов'язують поняття „патріот” з атрибутами держави, такими як „гімн”, „герб”, „прапор”. 18% старшокласників співвіднесли це поняття з альтруїзмом, визначивши патріота як людину, яка піклується передусім про добробут та розвиток інших, а вже потім про свій власний. Близько четвертої частини опитаних (23,6%) пов'язують поняття „патріот” зі знанням (національних традицій, мови, законів, обрядів тощо).

До нетипових варіантів окреслення поняття „патріот” можна віднести такі: „це український літературний герой XVIII століття”; „такий, як Т.Шевченко”; „прихильник якоїсь особи, групи, партії”. Таким чином, старшокласники окреслили поняття „патріот” на кількох рівнях: на рівні знання – 51,4%; на рівні емоцій – 47,1%; на рівні діяльності – 86,9%; на рівні оцінки – 11,4%.

Як бачимо, загальна сума вказаних відсотків не складає 100, оскільки певна частина визначень поняття „патріот” містила одразу кілька рівнів сприйняття цього поняття.

Найпростіше висловилися старшокласники стосовно поняття „демократія”, окресливши його як владу народу, без додаткових коментарів (87,3% опитаних). Деяка кількість школярів до такого визначення демократії додали, що, крім того, що це влада народу, „вона належить представникам від народу, яких обирає народ”, „це досить невизначене поняття у нашій державі”, „народ має вплив на уряд”, „це політичний напрям, заснований на рівності всіх громадян”, „це право на незалежність, на висловлення думки”, „це політичний режим” тощо.

Окреслення категорії „громадянське суспільство” викликало у респондентів певні утруднення, пов'язані, крім іншого, з не розробленістю самого поняття у вітчизняній науці. Певна частина респондентів (12,1%) взагалі не змогли ніяк визначити поняття громадянського суспільства. Переважна більшість респондентів у визначенні подавали якусь, на їхню думку, найважливішу ознаку громадянського суспільства. Значна кількість визначень були дуже багатослівними, розлогими, з великою кількістю уточнень, як-от: „це суспільство, в якому усі громадяни мають рівні права і обов'язки. Суспільство, у якому пануючим є закон. Суспільство, в якому немає прояву будь-якої дискримінації. Суспільство, в якому існує насправді свобода думки і слова”. Інші відповіді, як правило, супроводжуються такими ознаками громадянського суспільства: „в якому дотримуються демократичних відносин”; „яким керує громада”; „де все всіх задовольняє” і т.п.

Як видно старшокласники виявили недостатній рівень знання цієї категорії, але переважно прагнули оцінити це поняття за допомогою якихось характеристик. Старшокласники також виявили досить значний рівень емоційності у визначенні поняття громадянського суспільства, що свідчить як про їх бажання пояснити цю категорію, так і про прагнення створення громадянського суспільства у своїй державі.

Були і зовсім недоцільні визначення, наприклад: „це суспільство, яке складається з усіх його громадян”; „таке, в якому немає політичного життя”; „суспільство, в якому проживають громадяни”; „де більшість людей, як дурні барани”, віддають свої гроші для організації та партії”; „це населення держави”; „це всі мешканці області, краю, країни” тощо. Головною помилкою респондентів при цьому було звуження поняття громадянського суспільства до поняття „держави” або „країни”. Сам по собі факт присутності великої кількості невірних визначень свідчить

про недостатню увагу, яка приділяється у загальноосвітніх навчальних закладах громадянській освіті та проблемі формування категорійно-понятійної культури старшокласників.

Інше поняття, яке ми віднесли до загально-соціального рівня – „тоталітаризм” – старшокласники означили більш впевнено. Переважна більшість (92,3%) респондентів змогли подати визначення тоталітаризму. Вони цілком справедливо пов'язують це поняття з такими ознаками, як культ вождя, необмежена влада особи, знищення демократичних свобод, наявність репресій і терору тощо. Однак науковими можна визнати лише невелику кількість відповідей (10,47%), де старшокласники визначили тоталітаризм як політичний режим і подали його певні ознаки.

Не викликали особливих утруднень також поняття „етнічна меншина” та „традиція”. Школярі всіх навчальних закладів, які брали участь в опитуванні, з більшою чи меншою мірою достовірності окреслили ці поняття. Найчастіше поняття „традиція” пов'язувалося з такими: „звичай”, „обряд”, „певний закон”, „правило”, „ритуал” тощо, що підтвердило факт достатньої ознайомленості школярів з вказаними поняттями. Щодо категорії „етнічна меншина”, то її визначення знаходилося переважно у площині національної належності та території проживання, що відповідає дійсності, але не завжди правильно тлумачилося респондентами. Помилки у визначенні цього поняття стосувалися, головним чином, суміщення категорій „етнічна меншина” та „емігранти”, „некорінна народність”, „раса”, „національність”.

Загалом проведене дослідження категорій та понять громадянської освіти дозволило дійти наступних висновків:

Старшокласники загалом адекватно окреслюють головні категорії громадянської освіти: „громадянське суспільство”, „виконавча влада”, „демократія”, „патріот”, „свобода людини”, „соціальна справедливість”, „толерантність”, „тоталітаризм”, „традиція” тощо.

Найбільші утруднення з визначенням досліджуваних категорій виникли стосовно таких понять, як „громадянське суспільство”, „виконавча влада”, „етнічна меншина”.

Виявлені помилки у тлумаченні категорій можна пояснити недостатнім рівнем громадянської освіти у досліджуваних навчальних закладах, з одного боку, та не розробленістю категорійно-понятійного апарату громадянської освіти та виховання – з іншого.

На другому етапі – рейтинговому – було проведене дослідження рейтингу громадянських цінностей старшокласників у двох аспектах – самооцінки та оцінки незалежних суддів. Для цього нами була розроблена сітка громадянських цінностей, куди ми внесли такі: громадянський обов'язок, громадянська совість, громадянська відповідальність, повага до громадянських прав і обов'язків, громадянська свідомість, потреба у громадянських діях і вчинках, повага до законів держави, почуття патріотизму, почуття інтернаціоналізму, етнічна толерантність, почуття особистої свободи, громадянська честь і гідність, політична культура, громадянська активність, громадянська свідомість, громадянська поведінка.

Вказані 16 громадянських цінностей загалом вкладаються у вже згадувану систему цінностей з таких груп: громадянська надія, громадянська впевненість, громадянська мужність, громадянська самоповага, громадянська самооцінка, громадянська довіра.

Варто одразу відзначити, що вказані зв'язки не відображають повністю складної сітки зв'язків між рейтинговими характеристиками та групами громадянських цінностей, оскільки глибинна сутність кожної громадянської цінності може визначатися на кількох рівнях і вмщувати емоційно-ціннісні, діяльнісні, мотиваційні характеристики.

Перелік використаної літератури

1. Завалевський Ю.І. Проблеми соціально-громадянського виховання особистості та підходи до її розв'язання в історії теоретичної думки // Педагогіка і психологія. – № 4. – 2002. – С. 55-64.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К., 1998. – 246 с.
3. Цінності освіти і виховання: Наук.-метод.зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – 456 с.
4. Уайт П. Громадянські чесноти і шкільна освіта: виховання громадян демократичного суспільства. – К: Вища школа, 2002. – 118 с.
5. Вдовичин І.Я., Ржевська Н.Ф., Угрин Л.Я., Шурко О.Б. Концепція навчального посібника з громадянської освіти (громадянознавства) "Я - ГРОМАДЯНИН".
6. <http://www.ngoukraine.kiev.ua> (12.01.04);

Суховірський Олег,

*доцент кафедри фізико-математичних наук
(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)*

Забезпечення професійного розвитку майбутнього вчителя в умовах використання інформаційних технологій

Постановка проблеми. Розвиток безперервної освіти та навчання людини протягом життя є одним із пріоритетних напрямів державної політики [1].

Використання комп'ютерно-інформаційних технологій вимагає від педагогів постійно здобування нових знань та вдосконалення фахового рівня. Навчальний процес організується з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін [4, с.111-131]. Тому в сучасних умовах виникає необхідність дослідження процесу формування у майбутніх вчителів умінь щодо професійного саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень. І.П. Підласий вважає педагогіку наукою, яка швидко прогресує, змінюється [3, с.34]. Розробляються нові технології навчання, створюються нові методики виховання, самоосвіти. Але наукові розробки не завжди вчасно впроваджуються у практичну діяльність учителя. За оцінками спеціалістів, розрив між теорією і практикою складає 5-10 років [3, с.33]. Подолати його допомагають сучасні засоби отримання та обробки інформації. Комп'ютерно-інформаційні технології дозволяють підвищити ефективність навчально-виховного процесу та його управління. Сьогодні вчитель повинен володіти основами економічних знань, уміннями організаційної та виховної роботи, високою культурою, добре володіти іноземною мовою, бути ініціативним і відповідальним, мати потребу у постійному збагаченні і оновленні знань, бути здатним до інновацій, а також володіти комп'ютерною технікою [2, с.68]. Застосування комп'ютерно-інформаційних технологій у школі зумовлює зміни змісту підготовки майбутнього вчителя. Використання нових інформаційних технологій можна розглядати з двох позицій. З одного боку, вміння використовувати комп'ютерні засоби входить до складу професійних умінь сучасного вчителя. Тому однією з ознак готовності до впровадження педагогічних технологій та здійснення інноваційної діяльності є високий рівень володіння новими інформаційними технологіями. З іншого боку, використання сучасних комп'ютерних засобів розвиває гнучкість мислення, готує до постійного отримання нових знань тощо. Здійснення цього відбувається за рахунок різноманітності програмних засобів, які застосовуються, використання довідкових та інформаційно-пошукових систем, значних можливостей комп'ютерної техніки.

Професійний розвиток – це процес, що триває протягом усього життя людини і зазнає якісних змін, зумовлених сукупним впливом об'єктивних та суб'єктивних чинників. При цьому визначальними є впливи середовища та власна активність суб'єкта професійного розвитку. К.Чарнецькі виділяє такі основні періоди професійного розвитку особистості: професійної передорієнтації, професійної орієнтації, оволодіння професією, професійної діяльності, постпрофесійної ремінісценції та рефлексії. У період опанування професією важливим є успішне оволодіння професійними знаннями, уміннями й навичками під час професійного навчання та усвідомлення професійного плану самореалізації особистості на завершальному етапі навчання у професійному навчальному закладі [6].

Основи професійного розвитку закладаються ще під час навчання у вищому педагогічному закладі. Л.О. Хомич виділяє три рівні сформованості професійно-педагогічної культури студентів: репродуктивний, реконструктивний і творчий [5, с.152]. Досягнення творчого рівня вказує на перспективу подальшого професійного розвитку вчителя. На думку американського педагога Ф.С. Шлехті, вміння вчитися самостійно, досягати мети, здійснювати пошук інформації, використовуючи різні джерела, є умовою підвищення професійного рівня фахівця та його самореалізації у житті [7].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження умов використання інформаційно-комунікаційних технологій, за яких буде ефективно відбуватися професійний розвиток майбутнього вчителя.

Основна частина. Важливим фактором, який потрібно враховувати при підготовці майбутнього вчителя, є відмінності у прикладному програмному забезпеченні. Вони спричинені різними комп'ютерними засобами, наявними у навчальних закладах. Методи застосування різних версій програм досить подібні. Проте сучасніші мають більше можливостей і, як наслідок, певні особливості використання. В сучасних умовах неможливо здійснювати підготовку вчителя з урахуванням особливостей кожного програмного продукту. Студент повинен мати елементарні навички роботи з комп'ютерною технікою, знати її основні можливості для реалізації своєї майбутньої професійної діяльності та вміти знаходити потрібну інформацію, зокрема і про методи використання даного засобу. Зміна прикладного програмного забезпечення та комп'ютерної техніки позитивно впливає на готовність до таких змін у майбутньому. Стрімкий розвиток суспільства та науково-технічний прогрес зумовлює оновлення сучасних засобів з періодом 1-3 роки. Тому потрібно відмовитися від жорстких схем при викладанні предметів інформатичного напрямку. Основною повинна бути підготовка до самостійного отримання знань та опанування навичками використання конкретної програми. Тому вміння здійснювати пошук інформації в довідкових системах можна вважати елементарними вміннями, без яких сучасний фахівець не зможе ефективно працювати з новими інформаційними технологіями.

За цих умов більшої ваги набувають творчі завдання. Вони дозволяють розкрити педагогічний потенціал майбутнього вчителя, змодельовати виникаючі нестандартні педагогічні ситуації, забезпечити адаптацію студентів до майбутньої професійної діяльності. Визначимо вимоги до творчих завдань, які формують готовність майбутнього вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

1. Чітке формулювання поставленого завдання.
2. Актуальність поставленого завдання та інтерес до нього.
3. Досяжність бажаного результату.
4. Свобода у виборі засобів досягнення мети.
5. Врахування теорії та практики виховання і навчання.
6. Зв'язок з майбутньою професійною діяльністю.
7. Врахування передового педагогічного досвіду.
8. Забезпечення зв'язку з повсякденною життєдіяльністю студентів.
9. Врахування міжпредметних зв'язків.
10. Можливість оптимізувати діяльність засобами ІКТ.
11. Забезпечення вільного доступу до засобів ІКТ.

У процесі вивчення лише нових інформаційних технологій у студентів не можуть бути повністю сформовані вміння застосовувати комп'ютерну техніку в своїй майбутній професійній діяльності. Тому в такій ситуації первинними мають бути вміння готувати та проводити заняття, визначати методичні підходи до вивчення конкретної теми, знання методики викладання предметів. В свою чергу, фахові методики під впливом інформатизації суспільства та освіти зазнають певних змін, які обов'язково повинні бути відображені в змісті оновлених предметів. У цьому інтегруючу роль може відігравати саме предмет "Нові інформаційні технології".

Самостійна робота з комп'ютером дозволяє привчити студентів до подальшої праці з цими засобами у своїй професійній діяльності, адаптує їх до такого використання та запобігає появі страху перед комп'ютером. Можна рекомендувати такі етапи виконання самостійної роботи:

- повідомлення завдання;
- вибір шляхів розв'язання (в тому числі і за допомогою КТ);
- обмін інформацією між викладачем інформатики, викладачем-предметником та студентом;
- вибір прикладного програмного забезпечення;
- виконання завдання;
- аналіз та поширення досвіду.

Одним з найдієвіших інструментів діагностування рівня готовності фахівця до використання інформаційних технологій у цьому випадку залишається педагогічна практика. Саме аналіз діяльності, максимально наближеної до умов майбутньої професії, вказує на ефективність підготовки вчителя. На наш погляд, стандартний перелік завдань для педагогічної практики потрібно доповнити вимогами, що забезпечать підвищення рівня готовності студентів до використання інформаційних технологій:

- визначити стан інформатизації навчального закладу;
- вивчити рівень застосування ІКТ в школі;
- дослідити рівень інформатизації діяльності вчителів;
- вивчити рівень доступу вчителів до комп'ютерної техніки в навчальному закладі;
- визначити рівень забезпечення та володіння комп'ютерною технікою учнів;
- вивчити періодичність та тривалість роботи з комп'ютерною технікою учнів;
- перевірити дотримання санітарно-гігієнічних вимог до використання КТ в школі;
- вивчити рівень знань учнів про обмеження користування комп'ютерною технікою та перевірити стан

дотримання цих вимог;

- розкрити проблеми, які стоять на шляху інформатизації в навчальному закладі;
- запропонувати шляхи оптимізації використання комп'ютерної техніки вчителями та учнями в навчальному закладі.

Використання комп'ютерних засобів при виконанні курсових та дипломних робіт також має широке поле. Виокремимо деякі його ділянки:

- пошук інформації;
- переведення частини інформації в електронну форму;
- проведення експерименту;
- статистична обробка результатів експерименту;
- оформлення документів та результатів експерименту.

Важливими при виконанні науково-дослідних робіт є не лише збір та обробка інформації, а спроби її застосування для розв'язання прикладних завдань. При цьому потрібно забезпечити підготовку студентів до адекватної оцінки педагогічного експерименту.

Висновок. Завданням викладачів та керівництва вищих педагогічних навчальних закладів є забезпечення студентів, крім традиційних знань, умінь та навичок, умовами для здійснення їхніх потреб, вільного доступу до комп'ютерних засобів, готовності та бажання займатися самоосвітою. Це забезпечить можливість професійного зростання студентів та закладе основу для їхнього подальшого фахового удосконалення під час роботи у навчальних закладах.

Перелік використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2-4.
2. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посібник / За ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: Вид-во А.С.К., 2003. – 240 с.
3. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
4. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах". Затверджено наказом Міністерства від 02.06.93 року №161 // Освіта України: Нормативно-правові документи. До II Всеукр. з'їзду працівників освіти. – К.: Міленіум, 2001. – с.382-399.
5. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: Монографія. – К.: Магістр-S, 1998. – 200 с.
6. Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості: Автореф. дис ...докт. пед. наук: 19.00.74 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 44 с.
7. Schlechty Ph.C. Schools for the 21-st Century. Leadership Imperatives for Educational Reform – San Francisco: Jossey-Bass, 1990. – 192 p.

Сучасні тенденції розвитку професійної освіти в Україні на основах впровадження системи взаємозв'язаного навчання

Сучасна концепція професійної освіти в Україні ґрунтується на принципах полікультурності, єдності загального і національного, фокусуванням у мультилінгвальну площину. У цьому контексті педагогічний простір сьогодення потребує підготовки майбутніх учителів іноземної мови і зарубіжної літератури, яким властиві плуралізм, багатоваріативність різноманітних підходів.

Соціально-економічні зміни в Україні вимагають від сучасної педагогічної науки пошуку нових тенденцій, ефективних засобів виховання молодшої людини з новим стилем мислення й діяльності, здатної до саморозвитку та самореалізації, генерування оригінальних ідей, діалектичного мислення. Досягнення цієї мети пов'язується з підвищенням особистісної активності майбутніх педагогів, демократизації та гуманізації всієї системи освіти, інтеграцією навчально-виховного процесу. З методологічної точки зору міжпредметні контакти є окремим виявом теорії загальної взаємозумовленості явищ і предметів матеріального світу, а також єдності знань людини про оточуючу дійсність. Отже, взаємозв'язане навчання різних дисциплін є вектором вдосконалення сучасної української освіти загалом і вивчення зарубіжної літератури та іноземної мови зокрема.

З розвитком відносин України з іншими державами значно активізувався інтерес до вивчення іноземних мов, тому що володіння засобами іншомовного спілкування вимагається часом. В умовах інтенсифікації інформаційних потоків у сучасному світі висувається більше вимог до навчання та опанування іноземними мовами. Знання мов для молодшої людини – це запорука її успішності та всебічної реалізації у житті, це розвиток широкого планетарного мислення, яке дає змогу відчувати себе не тільки патріотом, а й громадянином світу. До того ж чимало вищих педагогічних навчальних закладів готує фахівців за спеціальностями “Учитель зарубіжної літератури та іноземної мови”, а також “Учитель української мови і літератури, зарубіжної літератури та іноземної мови”.

Останнім часом у викладанні застосовується ідея полікультурної освіти, згідно з якою література розглядається як пошук зв'язків між способом мислення, особливостями світосприйняття, менталітету, культурних надбань іномовних країн. Створення культурного країнознавчого контексту – необхідна умова для реалізації даного підходу, яка передбачає продуману й працюючу інтеграцію навчальних дисциплін під час вивчення творів зарубіжної літератури, якої на сьогодні не існує.

Вивчення автентичних текстів обумовлює міжнародні літературні взаємовпливи й запозичення, що народжує культурний синтез – основу становлення й розвитку національних літератур. Сприйняття оригіналу допоможе краще осягнути не тільки специфіку інонаціональних ідей а й усвідомити явище світового літературного процесу, відтворити іномовний твір крізь призму власного сприйняття, за допомогою власних перекладів. Запропонований підхід до викладання іноземної мови та зарубіжної літератури уможливить виявлення нових резервів критичного мислення, розширить погляди студентів на будь-яку сферу явищ, навчить їх узагальнювати, об'єднувати, розрізняти, співставляти абсолютно різні факти, оскільки в процесі взаємозв'язаного навчання літератури та іноземної мови молодь зможе реалізувати свою готовність до встановлення міжпредметних асоціацій, передачі іномовних реалій, впровадження неологічних понять, оперуватимуть прийомами аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення. Встановлення контактів між інонаціональними явищами сприятиме формуванню взаємонавчання, мобільності до високорозвинених країн, висловлювання власної точки зору на полікультурні явища.

Тому нині назріла необхідність спеціального цілеспрямованого дослідження процесу вивчення інонаціонального твору у змісті курсу зарубіжної літератури. Домінування міжнаціональних зв'язків, інтеграція культур висувають нагальну потребу розвитку методичної науки, теоретичного розроблення, експериментальної перевірки й практичного впровадження системи взаємозв'язаного навчання зарубіжної літератури та іноземної мови. Ця обставина вимагає відповідного перегляду цілей і змісту освіти, розробки ефективних педагогічних технологій та нових методичних систем вивчення творів зарубіжної літератури в їх інонаціональній та іномовній специфіці, з урахуванням психологічних особливостей сприйняття студентами оригіналу та перекладу.

Актуальність обраної теми визначається, окрім зазначеного вище, ще й тим, що в сучасній методичній науці проблема взаємозв'язаного навчання зарубіжної літератури та іноземної мови недостатньо вивчена, а тема досі не була об'єктом спеціального дослідження.

Методологічні аспекти проблеми були закладені в літературознавчих працях, присвячених порівняльному вивченню літератур І. Франка, О. Білецького, Ю. Булаховської, Г. Вервеса, В. Жирмунського, М. Конрада, Д. Лихачова, В. Матвійшина, Д. Наливайка, М. Храпченка, К. Шахова та ін. Психолого-педагогічними основами нашого дослідження про контакти між навчальними дисциплінами є праці П. Блонського, І. Лернера, В. Максимової, Н. Менчинської, В. Онищука, Ю. Самаріна, В. Сухомлинського та ін. У зарубіжжі міжпредметні зв'язки в процесі навчання досліджували Л. Вейкер, Д. Камінс, А. Керін, К. Колвін, П. Росс, В. Соул, М. Турнер та ін.

У методичній науці значну увагу обґрунтуванню взаємозв'язаного вивчення літератур приділяли вчені XIX ст.: Х. Алчевська, Б. Грінченко, В. Острогорський, С. Русова, Ю. Стоюнін та ін., методисти XX ст. О. Бандура, Н. Волошина, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, Б. Степанишин та ін.

Окремі аспекти взаємозв'язаного вивчення зарубіжної та української літератур розглядалися в дисертаційних дослідженнях А. Градовського, Ю. Горідько, Ж. Клименко, української літератури та образотворчого мистецтва – С. Жили та ін.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що більшість науковців розглядають вивчення зарубіжної у зв'язку з рідною літературою, не порушуючи питання взаємозв'язків з іноземними мовами.

Л. Долгова наголошує на важливості використання міжпредметних зв'язків як стимулюючого фактора при оволодінні іноземною мовою. Публікації останніх років, у яких розглядається проблема мотивації навчання (А. Маркової, В. Матюхіної, А. Орлової, Л. Фрідман та ін.) і конкретно на матеріалі іноземної мови (С. Григорян, З. Нікітенко, Г. Рогова, В. Шерстеникіна та ін.), показали шляхи формування мотиваційної сфери молоді й її роль в активізації комунікативно-пізнавальної діяльності.

Міжпредметні зв'язки зарубіжної літератури та англійської мови являють собою відношення між певними елементами структури різних навчальних предметів. Результатом такого утворення є:

1) *нові знання*, які сформувалися на основі взаємозв'язків літератури та іноземної мови (підвищення рівня комунікативної компетенції на іноземній мові, краще розуміння твору, глибше усвідомлення ідейного задуму автора). У Концепції загальної середньої освіти зазначено, що одним з пріоритетних напрямів освіти є формування компетентностей в учнів (у тому числі – інформаційних). На сучасному етапі розвитку школи ми розглядаємо поняття “компетентність”, як більш широке, ніж знання, вміння та навички учнів: це – загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які набуті завдяки навчанню. Поняття компетентності не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості.

2) *нові вміння*, сформовані в результаті засвоєння зв'язків між способами навчально-пізнавальної діяльності, які використовуються в різних предметах. На думку Сафарян, нове вміння є міжпредметним, оскільки воно використовується в різних навчальних предметах при оперуванні спільними для них міжпредметними знаннями [5; 69].

3) *формування світоглядних знань* на основі міжпредметних зв'язків.

Взаємозв'язане навчання зарубіжної літератури та англійської мови виконує три основних функції:

а) навчальну: відкриває нові можливості для підвищення рівня знань, умінь і навичок іномовного спілкування учнів, активізує їх пізнавальну діяльність;

б) виховну: створюється фундамент більш глибокого світобачення учнів, розвитку естетичних почуттів, толерантності (мультикультуризму), професійної орієнтації та ін.;

в) розвивальну: підвищення самостійності й розвитку творчих здібностей, удосконалення навичок кваліфікованого читача.

Коротко сформулюємо значення взаємозв'язаного навчання зарубіжної літератури та іноземної мови:

1) узгодження навчально-виховного процесу з цих предметів дозволяє досягти більшого ефекту в загальному розвитку учнів, гармонійно розвивати всі сфери їх розумової, емоційної та комунікативної діяльності;

2) формування діалектичного світогляду, який опирається на наукову картину світу;

3) глибше осягнення змісту і специфіки інонаціонального літературного твору;

4) дисципліни дають організаційно-педагогічний ефект, який виявляється в запобіганні повторів, економії навчального часу;

5) посилення співпраці викладачів зарубіжної літератури та англійської мови й скоординоване управління навчально-виховного процесу;

6) поєднання репродуктивної й пошукової пізнавальної діяльності учнів під безпосереднім керівництвом вчителя;

7) підвищення рівня володіння іноземною мовою, висловлювання власної точки зору щодо різних перекладів;

8) практичні навички перекладацької діяльності.

Отже, міжпредметні зв'язки зарубіжної літератури та іноземної мови сприятимуть підвищенню педагогічної майстерності майбутніх вчителів, деякому оновленню й забезпеченню їх методичного арсеналу специфічними прийомами для здійснення взаємозв'язків.

Перелік використаної літератури

1. Борисенко Н.Ф. Об основах межпредметных связей // Сов. педагогика. – 1971. – № 1. – С. 24-33.
2. Еремкин А.И. Система межпредметных связей в высшей школе. – Харьков: Вища школа, 1984. – 152 с.
3. Лошкарева Н.А. О понятии и видах межпредметных связей // Сов. педагогика. – 1972. – № 6. – С. 31-53.
4. Рудакова Л.П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англомовної літератури у вищих навчальних закладах // Теорія та методика навчання: германські мови. Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 2004.
5. Сафарян С. І. Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури: Дис... кан. пед. наук: 13.00.02. – Івано-Франківськ, 2003. – 214 с.

Етапи формування між предметної компетентності у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи

Нова парадигма початкової школи представлена у вигляді Державних стандартів, зумовлена запитами суспільства на індивіда, здатного самореалізуватися в умовах швидкоплинних суспільно-економічних змін і являє собою зразок, за яким має перебудовуватися й вища педагогічна школа. Основою для підготовки педагога нового покоління має стати спрямованість на реалізацію вимог Державних стандартів вищої освіти, де передбачається, що одним з основних критеріїв професійної підготовки майбутнього вчителя є підвищення рівня його компетентності. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці Галузевого стандарту підготовки фахівців початкового навчання компетентність представлена у вигляді комплексних, інтегрованих умінь, підпорядкованих системі типових задач професійної діяльності відповідно до виробничих функцій фахівця (охорона життя і здоров'я дитини, освітня, розвивальна, дидактико-методична, соціально-виховна, ціннісно-орієнтаційна, професійно-особистісного самовдосконалення) [7, 150].

Ознакою ступеня сформованості цих умінь виступає міжпредметна компетентність. Вчені (І. Зимня, В. Кальней, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський, С. Шишов), визначають *міжпредметну (ключову) компетентність* як об'єктивну категорію, яка фіксує комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Кожна з таких компетентностей передбачає володіння комплексною процедурою певного рівня засвоєння студентами не окремих, непов'язаних з один з одним елементів знань і вмінь, а відповідною сукупністю компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [5, 150].

Мета статті – розкрити етапи формування міжпредметної компетентності у процесі дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Вихідними передумовами публікації є науково-методичні дослідження щодо психолого-педагогічних основ професійної діяльності вчителя, а саме: удосконалення навчально-пізнавального процесу у вищих навчальних закладах освіти (В. Бондар, С. Гончаренко, О. Мороз, В. Лозова та ін.), формування творчої активності студентів, професійних якостей майбутніх фахівців, готовності до різних видів діяльності (С. Беспалько, В. Борисов, Л. Гусак, В. Зілкевічус, В. Король, С. Кучеренко та ін.), впровадження компетентнісного підходу у зміст професійної діяльності (В. Бондар, І. Зимня, В. Кальней, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський, С. Шишов та ін.).

Процес формування міжпредметної компетентності майбутнього вчителя початкової школи відбувається поступово, і умовно його, на нашу думку, можна поділити на три етапи: мотиваційно-цільовий, когнитивно-моделюючий та тренувально-рефлексивний. Його доцільно розглядати як цілісну, спеціально організовану, теоретичну і практичну, аудиторну і позааудиторну суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів і студентів.

Розкрисмо особливості організації кожного з етапів формування міжпредметної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

І. Мотиваційно-цільовий етап, пропедевтичний за своїм характером, охоплював І-ІІ курси навчання студентів у вузі. Назва етапу обумовлена тим, що для успішного формування міжпредметної компетентності необхідне, крім навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка передбачає засвоєння знань про способи педагогічної взаємодії, ще й внутрішнє прагнення до педагогічної діяльності, а саме, професійно-ціннісні мотиви, стійкий особистий інтерес до її виконання та аналізу досягнутих результатів. Ця думка базується на дослідженнях психологів (І.Бех, В.Богоявленський, В.Вилюнас, В.Крутецький, В.Семиченко та ін.), які довели, що мотивація – як система цілей, потреб, мотивів, що спонукають людину оволодівати знаннями, способами пізнання, свідомо ставитися до навчання – стимулює протікання мислительних процесів, виступає джерелом активності людини, мобілізує творчі сили особистості, виступає важливою внутрішньою умовою формування якостей особистості.

Мета даного етапу – забезпечити мотивацію майбутніх учителів до оволодіння знаннями дидактичного і методичного характеру на аудиторних заняттях з дидактики, методик початкового навчання, пропедевтичний навчально-педагогічний практиці. Зміст діяльності з формування міжпредметної компетентності передбачає:

1. Визначення програмових вимог до базових (основних) знань студентів на основі аналізу ОКХ і ОПШ Галузевого стандарту підготовки майбутнього вчителя початкової школи, навчальних програм і посібників з дидактики, методик викладання української мови, математики та природознавства, інструктивно-методичних матеріалів до всіх видів неперервної педагогічної практики.

2. Добір адекватних методів, прийомів, засобів, необхідних для формування міжпредметної компетентності у студентів.

3. Особистісну мотивацію, активізацію внутрішніх спонукальних сил студентів до оволодіння теорією і практикою педагогічної діяльності, засвоєння основних завдань майбутньої професійної діяльності на основі розкриття й усвідомлення професійної і особистісної значущості оволодіння комплексними педагогічними вміннями, розвиток моральної зацікавленості, інтересу до психолого-педагогічних знань, прагнення до активної пізнавальної і практичної педагогічної діяльності. За даними психологів найбільш дієвим є мотив, який має гостру суб'єктивну значимість. Тому необхідно, щоб студенти вважали поставлену педагогічну задачу особистісно значимою. Навчальний матеріал повинен бути сконструйовано і викладено майбутнім учителям таким чином, щоб у кожній темі лекційного курсу дидактико-методичних дисциплін теоретичні положення ілюструвалися

результатами експериментальних психолого-педагогічних досліджень та досягненнями передового педагогічного досвіду. Це сприяло би формуванню у студентів потреби в безперервному самовдосконаленні.

4. Оволодіння студентами теоретичними знаннями про: а) цілі і завдання професійної діяльності та шляхи їх реалізації; б) особистісні якості педагога, функції та види діяльності вчителя початкової школи; в) принципи, методи, прийоми, форми, засоби навчання й виховання молодших школярів; г) способи організації педагогічно доцільної взаємодії з учнями; д) вимоги до результатів професійної діяльності.

5. Вивчення, аналіз, оцінку фактів і явищ навчально-виховної взаємодії учителів початкової школи з учнями; використання інноваційних методів включеного спостереження за роботою вчителів-практиків, комп'ютерних тестів, завдань, засобів мережі Інтернет; особистісно орієнтованих технологій цільового мікронавчання, варіативного конструювання і розв'язування студентами певних навчально-професійних задач і ситуацій репродуктивного, частково пошукового і дослідницького характеру, які забезпечували можливість повноцінного включення студентів у педагогічну взаємодію з учнями.

Особливість цього етапу – діяльність, спрямована на забезпечення мотивації, пізнавального інтересу, сприйняття студентами цілей навчання; систематичного, цілеспрямованого осмислення зразків педагогічної діяльності; поєднання елементів пізнавальної і практичної діяльності студентів; усвідомлення практичної значущості засвоєваних знань, залежності успіхів у майбутній професійній діяльності від рівня сформованості міжпредметної компетентності.

II. Когнітивно-моделюючий етап триває протягом III–IV курсів і ґрунтується на психолого-педагогічних дослідженнях, у яких знайшло підтвердження положення про те, що всі вміння формуються і виявляються в діяльності, яка потребує цих умінь. Тому процес засвоєння студентами знань під час аудиторних занять доповнювався практичною тренувально-виконавчою діяльністю майбутніх учителів. *Мета цього етапу* – включити студентів на практичних і лабораторних заняттях з методики навчання української мови, математики, природознавства до виконання різноманітних видів діяльності вчителя початкової школи на основі системи завдань і вправ, які поступово ускладнюються і забезпечують формування міжпредметної компетентності. Зміст діяльності з формування міжпредметної компетентності передбачає:

1. Актуалізацію опорних знань студентів, поглиблення або засвоєння нових знань про способи виконання педагогічної діяльності. Задача викладача полягає в тому, щоб шляхом пояснення будови дії і виявлення її практичної цінності викликати інтерес у студентів до оволодіння кожним умінням, розширити, систематизувати й узагальнити наявні уявлення й поняття, акцентувати увагу на труднощах, з якими можуть зустрітися майбутні вчителі в процесі організації педагогічної взаємодії з суб'єктами навчально-виховної діяльності.

2. Демонстрацію (показ) викладачем вузу, методистом, учителем початкової школи зразків педагогічної діяльності (методів, прийомів, форм, засобів педагогічно доцільної взаємодії з молодшими школярами, співробітництва з батьками учнів, співтворчості з колегами, педагогічно доцільних відносин з адміністрацією школи та взаємодії з громадськістю); використання особистісно орієнтованих технологій цільового мікронавчання, розв'язування певних навчально-професійних задач і ситуацій; інноваційних методів включеного спостереження за роботою вчителів-практиків та індивідуального аналізу результатів діяльності, опорних знаків-орієнтирів; аудіовізуальної і комп'ютерної техніки – відеозаписів безпосередньої педагогічної взаємодії, комп'ютерних тестів та завдань, засобів мережі Інтернет. Студентів знайомлять з тим, як правильно виконати педагогічні дії, спираючись на глибокі й міцні знання про спосіб виконання. Показ різноманітних зразків педагогічної дії необхідний, щоб попередити помилки початкових кроків діяльності студентів, що можуть закріпитися в процесі подальших вправ.

3. Включення кожного студента в різні види педагогічної діяльності, формування міжпредметної компетентності у реальному навчально-виховному процесі. З цією метою майбутнім учителям пропонується виконання навчально-професійних задач, розв'язання ситуацій, що спрямовані на вдосконалення способу виконання дії і передбачали репродуктивне і частково пошукове застосування в своїй діяльності комплексних міжпредметних умінь.

Характерним для цього етапу є забезпечення активної і свідомої участі студентів у формуванні міжпредметної компетентності; попередження “сліпого” копіювання тієї чи іншої педагогічної дії; спонукання до систематичного, усвідомленого, цілеспрямованого, творчого аналізу зразків педагогічної діяльності; самоспостереження, самоаналізу, самоконтролю і самооцінки професійної діяльності; реалізація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії на рівні співробітництва.

III. Тренувально-рефлексивний етап охоплює навчання студентів на IV курсі, під час проходження педагогічної виробничої практики. Його назва обумовлюється тим, що на даному етапі відбувається рефлексивне ставлення студентів до процесу і результатів власної педагогічної діяльності, що виступає істотною умовою правильності її побудови.

Мета даного етапу – удосконалення оволодінням міжпредметною компетентністю, зосередження уваги студентів на змістові власних педагогічних дій з точки зору їх доцільності й відповідності конкретному педагогічному завданню. Зміст діяльності з формування міжпредметної компетентності полягає у:

1. Виконанні студентами спеціальних завдань, вправ, ситуацій для удосконалення і контролю викладача за рівнем сформованості міжпредметної компетентності.

2. Участі в багатofункціональних ділових іграх, які вимагали від студентів узагальненості, широкого переносу та самостійного застосування комплексних кваліфікаційних умінь у змінених ситуаціях.

3. Інноваційному моделюванні за заданими творчими ситуаціями педагогічної взаємодії з різними суб'єктами навчально-виховного процесу; творчому використанні майбутніми вчителями аудіовізуальної і комп'ютерної техніки, мережі Інтернет при розв'язуванні педагогічних завдань у варіативних умовах.

Істотним для цього етапу є забезпечення самостійності й потреби майбутніх учителів у систематичному самоаналізі, самоконтролі і самооцінці професійної діяльності; творче оволодіння міжпредметною компетентністю; реалізація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії на рівні співтворчості.

Таким чином, процес формування міжпредметної компетентності має такі особливості: 1) він має розтягнутий у часі характер, тобто міжпредметна компетентність формується поступово; 2) процес формування міжпредметної компетентності має комплексний і цілісний характер, тобто в кожний окремо взятий період навчання студентів на аудиторних заняттях чи практики у майбутніх учителів формується не одне вміння, а цілий їх комплекс; 3) формування міжпредметної компетентності має інтегративний характер, тобто спочатку виробляються первинні вміння, які потім доповнюються новими знаннями і навичками, вдосконалюються, поступово набуваючи необхідної завершеності. Для забезпечення ефективності формування міжпредметної компетентності необхідна спеціальна організація цілісного процесу в єдності виявлених послідовних, взаємозумовлених етапів: мотиваційно-цільового, когнитивно-модулюючого і тренувально-рефлексивного.

У межах цієї статті ми намагалися розкрити етапи формування міжпредметної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. У подальшому планується висвітлення проблеми застосування навчально-професійних задач, як одного із засобів формування міжпредметної компетентності.

Перелік використаної літератури

1. Бондар В.І, Шапошнікова І.М. Управління формуванням професійної компетентності вчителя // Освіта і управління. Науково-практичний журнал, 2006. – Т. 9. – № 2. – С. 20-27.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / За заг. ред. акад. АПН України В.І. Бондаря. – К., 2006. – 57 с.
3. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / За заг. ред. акад. АПН України В.І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.
4. Смолюк І.О. Педагогічні технології: дослідження соціально-особистісного аспекту. – Луцьк: Вежа, 1999. – 294 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: досвід та українські перспективи // Під заг. ред. О.В. Овчарука. – К., 2004. – 112 с.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учеб. Для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
7. Шапошнікова І.М. Проблеми технологічності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Школа першого ступеня: теорія і практика: Збірник наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. – Вип. 7. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 148-157.

Бухало Олена,

аспірант

(Бердянський державний педагогічний університет)

До питання співробітництва учасників навчально-виховного процесу

Суспільство знаходиться на переломному етапі свого розвитку. Він характеризується переоцінкою цінностей, вимагає пріоритету гуманістичних цінностей, критикою та подоланням того, що перешкоджає подальшому руху вперед. Найвищою гуманістичною сутністю соціального розвитку є ствердження відношення до людини як найвищої цінності буття, створення умов для вільного розвитку кожної людини.

Гуманізація освіти передбачає єдність загальнокультурного, соціально-морального, емоційного та професійного розвитку особистості. Даний соціально-педагогічний принцип вимагає перегляду цілей, змісту та технологій освіти. Сучасна філософія освіти, проголошення пріоритету особистості в освітньому процесі вимагають творчої роботи педагогів та їх взаємодії з іншими учасниками навчально-виховного процесу.

Сьогодення ставить нові вимоги до системи освіти та до кожного з учасників навчально-виховного процесу. Педагоги мають бути творчими особистостями, новаторами ідей, постійно підвищувати свій професійний рівень та тісно взаємодіяти з іншими учасниками процесу навчання та виховання дітей. Педагог одночасно є учасником двох якісно відмінних систем спільної діяльності: вступає у взаємодію з учнями (в процесі їх навчання та виховання) та взаємодією з колегами.

У науковій літературі [4,6] поняття взаємодія використовується для характеристики міжособистісних контактів людей в процесі спільної праці, для опису взаємних впливів, що здійснюються людьми один на одного в ході спільної праці. Завдяки взаємодії досягається пристосування дій однієї людини до дій іншої, сумісність в розумінні ситуацій та сенсу роботи.

Питання взаємодії (співпраці) учасників навчально-виховного процесу розглядалося в працях педагогів-класиків А. Макаренка, В. Сухомлинського. Особливу значущість у відношеннях співробітництва учасників навчального процесу вбачали Ш. Амонашвілі, А. Белкін, А. Бодальов, І. Волков, Л. Виготський, Є. Ільїн, Я. Коломинський, О. Леонтьєв, Т. Мальковський, Н. Шульц та інші. Для більш успішної організації цілісного, різнобічного навчально-виховного процесу велике значення має співпраця, взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу.

Отже, метою статті є визначення основних напрямів роботи практичного психолога та педагога для забезпечення емоційного благополуччя дитини.

Розкриваючи значення емоційної сфери в житті людини взагалі та дитини зокрема, вчені підкреслюють важливу роль емоцій як засобу комунікації. Оскільки, гармонійне співіснування дитини з довкіллям передбачає її компетентність у світі емоцій і почуттів. Зміст цієї компетентності визначено державним стандартом - Базовим компонентом дошкільної освіти. Це насамперед: орієнтування дитини у назвах та специфіці проявів основних емоцій, вміння передавати їх мімікою, жестами, словами; встановлення причинно-наслідкових та

сміслових зв'язків між подіями життя, своїми переживаннями та виразом обличчя; уміння адекватно реагувати на різні життєві події, стримувати негативні емоції, співвідносити характер емоційної поведінки з її наслідками для оточуючих [2, с.39].

Організуючим початком має виступати любов до вихованця, вміння відчувати серцем іншу людину. Педагог має звернутися до сфери почуттів, переживань дитини. Недостатність емоційного тепла в дитячому віці призводить до порушення розвитку особистості, емоційного дискомфорту. Від педагога, його ставлення до учнів, від його стану залежать емоційні переживання дітей. В емоційному досвіді закладений великий потенціал виховання почуттів дитини, лише у взаємодії з дорослим здійснюється соціалізація емоцій, засвоюються певні еталони, норми, правила прояву емоцій, обумовлені рівнем культурного розвитку суспільства. Без емоційного контакту, побудованого на довірі та прихильності, неможлива істинна передача цінностей.

Останні дослідження вчених свідчать про те, що проблемі емоційного розвитку та емоційного благополуччя дитини в цілому не надано належної уваги. Традиційно приділяючи увагу фізичному здоров'ю дітей педагоги навчальних закладів ще не зовсім усвідомили значення емоційного благополуччя дитини для подальшого її життя.

В історичні переломні моменти час від часу цій проблемі приділяли увагу видатні корифеї вітчизняної та зарубіжної педагогіки. Так, у педагогічній спадщині В. Сухомлинського особливе місце відводиться питанню формування емоційної сфери та забезпечення емоційного благополуччя дитини. У своїх роботах він зазначав, що в сприйманні навколишнього у дитини "переважає емоційний елемент, вона більше пізнає серцем, аніж розумом" [5, с.508]. Емоції – це своєрідні прояви особистісного ставлення дитини до навколишньої дійсності, до інших людей та до самої себе.

Підкреслюючи складність формування емоційної сфери дитини, її емоційного благополуччя, В.Сухомлинський писав, що "вчити відчувати – це найскладніше, що є у вихованні" [5, с.509].

В. Сухомлинський зазначав: "Дитинство повинно стати школою виховання емоційної культури учнів, емоційної тонкості, чуйності", для нього було дуже важливо, щоб людина не виросла з кригою в серці [5, с.509].

Аналізуючи творчий доробок видатного вченого В. Сухомлинського визначимо основні напрями роботи педагога і практичного психолога у справі формування емоційної сфери та забезпечення емоційного благополуччя дитини:

- Навчити дитину емоційно правильно реагувати на події та обставини навчально-виховного процесу в навчальному закладі, в сім'ї або під час спілкування з оточуючими.
 - Важливо, щоб у дитини утворювалися такі спонукання і переживання, які пов'язані з власною особистістю, і які варто називати «голосом совісті», неможливістю ухилитись від обов'язку.
 - Важливо, щоб у дитини розвивалося правильне співвідношення почуттів і емоцій, щоб вони виростили з гармонійно розвинутою системою емоційних відгуків.
 - Доцільно, щоб в емоційному житті дитини незначну роль відігравали такі негативні почуття, як злість, злорадство, заздрість, недоброзичливість, щоб, ці переживання, якщо вони вже й виникли, швидко минали, викликаючи у дитини почуття сорому перед собою, докори сумління.
 - Важливим фактором є здатність людини цінувати і поважати почуття іншої людини, ставитися до них з увагою, а також здатність людини до «співпереживання», вміння поділитися своїми переживаннями з іншими, близькими людьми.
 - У формуванні емоційної сфери та забезпеченні емоційного благополуччя дитини важливе місце займає і стиль взаємостосунків педагога і дитини. Вченими встановлено, що стани емоційного задоволення і радості частіше виникають у тих дитячих колективах, які очолюються педагогами, котрі дотримуються демократичних принципів у своїх стосунках з дітьми. Водночас стан пригніченості, емоційного дискомфорту спостерігається у дітей частіше там, де їх педагог – особистість авторитарного складу, а виникнення обурення і злості у дітей частіше помічається тоді, коли педагог не послідовний у своїх стосунках з ними.
 - Дослідження вчених свідчать про те, що педагог має демонструвати своє доброзичливе ставлення до дитини, організовувати ситуації, де вона могла б виявити себе з позитивного боку. Необхідно також педагогу акцентувати увагу на позитивних якостях дитини, нейтралізувати дії негативного фактору в поведінці дітей.
- Отже, думки В. Сухомлинського про виняткову роль почуттів у вихованні не означають, що розумова діяльність має поступитися емоціям. Педагог вимагає не пріоритету емоцій, а злиття думки й почуття, "гармонії розуму і серця", в якій, за його твердженням, серцю належить найтонша, найніжніша мелодія [5, с.510].

Емоції та почуття впливають не лише на характер протікання психічних пізнавальних процесів, а й часто визначають поведінку дитини, її ставлення до навколишньої дійсності і до самої себе. Ось чому В. Сухомлинський разом зі своїми колегами з перших днів виховання вчив дітей бачити, сприймати, відчувати, розуміти красу навколишнього світу – природи та суспільних відносин і зазначав, що без емоційного ставлення до оточуючого, самого себе, без інтересу, подиву, задоволення, радості, захоплення та інших позитивних переживань неможливо досягти гармонійного розвитку дитини. Великий педагог не тільки розкрив роль і значення емоцій та почуттів у житті та діяльності дитини, а й визначив основні шляхи і засоби їх розвитку.

Разом з тим, наявні спеціальні дослідження свідчать про те, що на сьогодні як дорослі, так і діти рідко використовують у повсякденному житті, "мову емоцій". Бідність і недиференційованість емоційного словника педагогів призводить до формування особливого типу свідомості і мислення дитини, в якому дуже вузько представлений її внутрішній світ, що, у свою чергу, негативно впливає на розвиток особистості взагалі.

Отже, можна зробити висновок, що проблема емоційного благополуччя є загально визнаною, а успішність її вирішення залежить від підготовленості педагогів з одного боку та практичного психолога з іншого боку, їх плідної взаємодії. Подальше дослідження обраної теми має на меті визначити зміст та форми взаємодії педагога

та практичного психолога. Дослідження цього питання, на нашу думку, сприятиме більш успішному вирішенню означеної проблеми.

Перелік використаної літератури

1. Воронцова Е. Концепція психолого-педагогічного супроводження // Психолог. – № 7 (55). – 2003. – С. 25-29
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук. – метод. посібник / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К.: ред. жур "Дошкільне виховання". – 2003. – 243 с.
3. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб для вищ. навч. закладів. – К.: Освіта, 1998. – 225 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2004. – С. 547.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти томах. – Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – 670 с.
6. Дяченко Я.К. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.

Вознюк Олександр,

викладач,

(Житомирський військовий інститут радіоелектроніки)

До проблеми побудови синергетичної концепції освіти

Сучасний розвиток педагогічної науки в Україні характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу. Законом України "Про освіту", державними національними програмами "Освіта" та "Діти України", Концепцією національного виховання визначено, що особливій уваги набуває єдність виховних впливів на вихованця протягом тривалого періоду становлення особистості. Це потребує формування у них стійких суспільно значущих способів поведінки, здатності до самостійного критичного мислення, соціальної й моральної відповідальності, що відображає сутність виховання (як особливого виду духовної культури), яке полягає у "духовному відтворенні особистості" [1, с.75].

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті підкреслено, що "держава повинна забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється ... Виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу" [6, с.2]. Водночас у Національній доктрині підкреслюється, що "модернізація системи освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної і світової науки, культури та соціальної політики" [6, с.5].

Результатом освіти і виховання, як говориться у зазначених програмних документах, має бути громадянин професійно компетентний, самоактивний, творчий, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, який вміє адаптуватися до сучасного плинного світу, характерною тенденцією якого є неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності, швидкоплинність зміни техніки і технологій у світі.

Зараз робляться спроби побудувати концептуальну базу такої системи освіти, яка б найбільш повно відповідала матеріальним та духовним потребам нашого часу, використовувала найновіші досягнення науки та спрямовувалась на формування гармонійної, творчої особистості.

Відповідно, останніми роками набуває бурхливого розвитку концепція синергізму у навчанні і вихованні. Зазначається, що в сучасній освіті не слід долати хаос знань навчального процесу, особистості, а слід навчитися робити його творчим, використовуючи ідеї синергетики, яка вивчає процеси самоорганізації, сталості, розпаду та відродження різноманітних структур живої та неживої матерії. Тому, як вважається, навчальному процесові слід надавати самоорганізуючого, творчого характеру, оскільки він має нелінійну природу.

У сучасній освіті розвивається тенденція відходу від "книжної школи навчання", а об'єктом освіти стає не сукупність певних знань, а сукупність предметів, ситуацій, подій, явищ, які значно багатші ніж їх образи у поняттях і теоріях [2–5].

Відповідно, проблеми застосування принципів синергетики у освітній галузі стають предметом вивчення багатьох науковців (І. Вінкель, В.С. Гершунський, І.В. Єршова-Бабенко, А.В. Євтюк, М.Ф. Карпов, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, С.Д. Максимов, А.П. Назаретян, Р.Є. Ровинський, В.А. Цикінта ін.), які використовують синергетичну парадигму у процесі осмислення освітніх процесів та у проектуванні та побудові освітніх систем.

Відповідно, актуальність зазначеної проблеми та наявність ситуації, коли наукові роботи у галузі педагогічної синергетики можуть вважатися "піонерськими" й зумовили завдання нашої статті, яка присвячена розгляду синергетичних засад побудови освітніх систем.

Синергетична парадигма все більш інтегрується у концептуальну площину сучасної філософії та науки, які констатують, що сучасний світ на рівні його розуміння стає все більш цілісним: на рівні філософського знання принцип єдності світу втілений у концепції глобального еволюціонізму, відповідно до якої всі аспекти нашого Всесвіту – від неживої до живої матерії та соціальних форм буття – знаходяться у всезагальному полі розвитку, який виявляє універсальні риси. А хронобіологічні дослідження довели єдність світу на рівні ритмічної складової Всесвіту.

У понятійній площині природознавчих наук світ постає цілісним синергетичним утворенням: теорія відносності фіксує нерозчленованість простору та часу, частки та хвилі; квантова фізика стверджує єдність світу на фундаментальному квантовому рівні матерії, а світ з точки зору квантового "парадоксу спостерігача" постає єдиним нерасчленованим комплексом, у якому спостерігач та світ взаємно зумовлюють один одного.

Наукові дослідження функціонування розумного життя дозволили обґрунтувати антропний принцип, стверджуючий нерозривний психо-матеріальний зв'язок людини та космосу. Екологічна парадигма пізнання світу дозволила розробити концепцію ноосфери, що розуміється як єдність природи та ментально-емоційної складової людини.

Найбільш повно феномен єдності світу як певне одкровення сучасної науки репрезентується синергетичною пояснювальною моделлю, котра постає своєрідною міждисциплінарною рефлексією, що виявляє загальні принципи структуралізації та розвитку світу, починаючи від неживих, і закінчуючи живими та соціальними системами.

Синергетика фіксує такі універсальні риси системних утворень, як їх відкритість, організацію, розвиток (у якому виявляється зміна станів хаосу та упорядкованості), цілісність систем, їх емерджентність – системний ефект, коли на рівні цілісної системи спостерігаються нові системні якості, які не виявляються серед властивостей окремих елементів, що складають систему.

Універсальні характеристики світу, зафіксовані синергетикою (а ще раніше, деякі з них були констатовані теорією систем) виявляються у функціонуванні й освітніх систем – як на рівні пасивному (у вигляді природного розвитку подій у освітній сфері), так і на рівні активно-рефлексивному – через входження синергетичної пояснювальної моделі та, взагалі, синергетичної парадигми мислення у сферу педагогічної думки, яка починає рефлексувати освітні процеси з позиції неврівноваженої динаміки, моделюючи освітні системи за допомогою принципів синергетики з метою їх оптимізації. Цю форму педагогічної рефлексії ми називаємо "*педагогічною синергетикою*" – системою педагогічних поглядів, орієнтованих на синергетичну парадигму пізнання світу.

Педагогічна синергетика не тільки впроваджує синергетичну парадигму у освітню сферу, не тільки осмислює та проектує педагогічні системи на ґрунті синергетичних принципів, але й аналізує відомі педагогічні системи з точки зору наявності у них синергетичних рис.

Завданнями педагогічної синергетики можуть бути: виокремлення й аналіз принципів та методів синергетичної педагогіки як нового наукового педагогічного напрямку (що вивчає та проектує освітні системи з точки зору синергетичної парадигми); аналіз трансформації та головних тенденцій сучасної європейської освіти в умовах становлення глобалізованого світу; вивчення основних принципів синергізації освітніх систем та концепції цілісності сучасної європейської освіти; аналіз тенденцій розвитку європейської педагогічної думки (на проміжку часу становлення синергетики як науки – середина ХХ – початок ХХІ століття) на предмет знаходження впливу синергетичної парадигми на цей розвиток; аналіз змін освітньої парадигми вітчизняної освіти у контексті сучасної європейської освіти; виокремлення головних тенденцій та механізмів синергізації освіти у сфері навчання та виховання з метою оптимізації освітнього простору (проектування моделі освітньої системи майбутнього).

Головною *гіпотезою* дослідження освітніх процесів з точки зору синергетики є припущення, що педагогічні системи тим більш ефективно функціонують, чим більше синергетичного потенціалу у них закладено, що синергетика як вираження найбільш адекватної когнітивної стратегії ХХ століття виявляються головною тенденцією розвитку європейської педагогічної думки, яка під час аналізу проблем у освітній сфері все більше починає оперувати термінами синергетики.

Слід сказати, що вплив синергетичної парадигми на розвиток сучасної педагогічної думки виявляється у таких її тенденціях, як: метою освіти вважається гармонійна, творча особистість (особистісно-орієнтована парадигма освіти), що виявляє синергетичні риси; засобами навчання та виховання постає саме життя (освіта як мистецтво життєтворчості особистості); вважається, що учасники освітнього процесу, вчитель та учень, створюють єдине інтерактивне поле взаємодії, сумісно видобуваючи знання (суб'єкт-суб'єктна, гуманістична парадигма освіти); принципи єдності навчання та виховання, інтеграції та міждисциплінарних зв'язків навчальних предметів виявляє системну цілісність освітнього процесу.

Загалом, аналіз сучасних педагогічних систем з позиції синергетичної парадигми, виявляє такі сучасні підходи, як: гуманістична психологія та педагогіка (єдність учасників освітнього процесу); вальдорфська педагогіка (єдність художньо-естетичного, гуманітарного та природничого навчальних циклів) та акмеологія; педагогічні системи, які використовують ресурси НЛП (використання неврівноважених станів психіки); сугестопедія та резонансне навчання (використання неврівноважених станів психіки); екологічна педагогіка (виявляє ноосферну тенденцію розвитку людства та екологічний зв'язок як принцип синергійної інтеграції людини та оточуючого її світу); арт-освіта, педагогіка творчості (активізація підсвідомих, спонтанних ресурсів психіки людини); неперервна освіта (освіта впродовж життя); дистанційне навчання (віртуальна, інтегративна освіта); тренінгові навчання (біфуркаційні інтерактивні, ігрові, соціально-рольові види навчання); технологізація навчальної діяльності (алгоритмізація навчання, яке набуває синергетичного вигляду як чергування певних етапів навчання).

Отже, синергійна інтеграція в освіті трактується не як нагромадження традиційних монодисциплін в одному підручнику, а як ущільнення, спрощення, компактизація знання з метою економії часу, відведеного на його засвоєння.

Аналіз освіти з позиції синергетики відкриває можливість побудови постмодерністської парадигми децентристського педагогічного процесу, який допускає співіснування різних автономних "центрів", парадигм, методів, підходів тощо, які конкурують, доповнюють один одного і серед яких не має панівних [2]. За цих умов педагогічний процес постає як відкрита, темпоральна, індетерміністична, плюралістична, емерджентна, ймовірнісна сутність, що утворює "середовище вільного стану", у якому постійно щось зникає і щось виникає, і яке чутливе до незначних, слабких впливів.

Модельне зображення процесу навчання у цьому зрізі описується мовою полів можливостей, коли "поле можливостей учителя і учнів створюють поле можливостей класу". Йдеться про можливість розвиватися в різних

“темповітах” [2].

Слід зазначити, що принципи синергійної освіти в цілому збігаються з принципом самоактуалізації гуманістичної педагогіки, коли синергетичний підхід до освіти і самої людини розуміється як цілісне явище, як “повернення до себе”.

Перелік використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К., 1997. – 331 с.
2. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм. – Київ-Полтава-Харків: ПОПОПП, 1998. – 360 с.
3. Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти: організувати хаос // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183–190.
4. Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7–10.
5. Кушнір В. А. Характеристика особливостей освітніх систем // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 83–91.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.

*Хижко Олександр,
аспірант*

(Київський національний університет культури і мистецтв)

Розвиток студента музичного училища засобами естрадно-джазового музикування

Вимоги, які ставить сучасність перед випускниками вузів, з кожним роком змінюються. Ці зміни викликані, насамперед, соціально-економічною нестабільністю в країні, процесами глобалізації суспільного розвитку, високими досягненнями в галузі інформаційних технологій. У зв'язку з цим

В. Кремень говорить: «Освіта повинна набути інноваційного характеру, а її вихованці мають бути здатними до інноваційного типу життя й життєдіяльності. Ми всі повинні усвідомити, що динамізм об'єктивно зумовлює змінність як надзвичайно важливу рису способу життя людини в XXI ст.» [3, 4].

Для подолання кризи, яка спостерігається в усій вертикалі освіти, робляться численні спроби і пропозиції, що стосуються зміни деяких підходів до освіти студентів. Говорячи про реформи у сфері освіти І. Бех зазначає, що вони вперше проходять «не на основі державно-класових ідеологічних запитів, а за ідеями смисло-ціннісного буття людини, за логікою її історичного розвитку. Логіка ж ця передбачає повноцінний інтелектуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічну творчу самореалізацію» [1, 5]. Виходячи з цього, учений виділяє два етапи розвитку - етап соціоцентризму та етап людиноцентризму, з яких останній є найбільш сучасним і найбільш цікавим для нашого дослідження. Цей етап характеризується тим, що в центрі уваги лежать людські цінності, ідеї толерантності, демократії, гуманізму. В основі людиноцентризму лежить підхід до людини, як до найвищої цінності. Це ґрунтується на прагненні людини знайти сенс життя, відчути красу, знайти істину.

Зміна ціннісних орієнтацій у суспільстві викликала широкий резонанс у педагогічній науці. Аналіз наукової літератури показав, що визначенням цінностей освіти і виховання займаються багато науковців. Сучасні вчені (І. Бех, Є. Бондаревська, О. Савченко, І. Якіманська та ін.) підкреслюють необхідність врахування особистісних цінностей студентів у процесі освіти. В той же час, у дослідженні Л. Рапацької [4, 132-133] говориться про існування феномена «молодіжної музики», куди відноситься й естрадно-джазове музикування (далі ЕДМ), як про необхідне явище для молоді.

Сьогодні спостерігаються значні досягнення в педагогіці і мистецтвознавстві, пов'язані з вивченням проблем музичної культури і мистецтва, історії джазу, джазової імпровізації, сучасної популярної музики. Мистецтвознавчими дослідженнями з питань джазової музики займалися К. Берендт, Д. Колліер, В. Конен, Л. Переверзев, У. Сарджент та ін. Роботи, які присвячені практичному освоєнню джазового мистецтва написали І. Бріль, Ю. Козирев, Д. Крамер, Ю. Чугунов та ін. Дослідження процесу навчання студентів музичного училища можна знайти в роботах В. Новоблаговещенського, М. Петрова. До педагогічних дисертаційних досліджень, які пов'язані з джазом, відносяться роботи О. Жаркової, А. Пчелінцева, Ю. Степняка, Н. Сродних.

Аналіз переліченої літератури показав, що питання вивчення ЕДМ, як багатогранного явища, а також, питання особистісного значення цього музикування, саме для студента музичного училища, майже не розроблені. Таким чином, виникає протиріччя між потребою молоді (з боку студентів музичних училищ) у заняттях ЕДМ для більш гармонічного формування власної особистості, й неможливістю цілком задовольнити цю потребу в музичному училищі, у зв'язку з недостатньою вивченістю ЕДМ педагогічною наукою. У цьому протиріччі й полягає проблема дослідження, яка потребує вирішення. Для цього була поставлена ціль - довести, що ЕДМ має істотне значення у вихованні особистості студента музичного училища. Ця мета конкретизується у таких завданнях: розглянути сучасні особистісні цінності, виявити, які особистісні якості можуть розвиватися у процесі ЕДМ.

Більшість сучасних учених (Є. Бондаревська, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.) сходяться на думці про те, що особистість студента є самою важливою цінністю освіти. Особистість розуміється як «суб'єкт моральної діяльності індивідуальної свідомості, індивідуальність, яка активно проявляється.» [2, 46] У зв'язку з тим, що особистість є найвищою цінністю освіти, таке ж значення набуває все особистісне, тобто те, що належить тільки особистості. З цього випливає необхідність розгляду основних особистісних цінностей і педагогічних підходів до освіти і виховання особистості.

У роботі О. Савченко [5] говориться, що для прогресуючого суспільства інформація має стратегічно важливе значення. У зв'язку з цим винятковими цінностями є уміння і навички особистості працювати з нею. Тому так важливо на різному матеріалі вчити студентів сортувати інформацію з різних джерел, освоювати, зберігати, переробляти й обмінюватися нею. На нашу думку таким матеріалом може бути й ЕДМ.

У дослідженні зазначається, що зараз в освіті важливими є адаптивні можливості, оскільки це прямий шлях до неперервної освіти. У сучасних умовах адаптивні можливості ефективніше забезпечують не підтримуючий, а інноваційний тип навчання, що стимулює здатність людини до творчості і пошуку нових знань. До адаптивних цінностей освіти О. Савченко відносить толерантність, навички соціальної комунікації, вміння входити в групову взаємодію, що допомагає уникати багатьох конфліктів. Останнім часом усе більшу цінність для освіти набуває вміння студента ощадливо розпоряджатися вільним часом і засобами досягнення мети. Усе це дає можливість особистості ефективно діяти в екстремальній ситуації.

У дослідженні О. Сухомлинської [7, 26] говориться, що метою педагогічного впливу є, насамперед, прилучення учнів до таких цінностей, які мають позитивну спрямованість, носять абсолютний і об'єктивний характер, а також, мають універсальне значення. У центрі уваги ученої знаходиться особистість і її здатність до самовиховання, самодетермінації, саморозвитку. Це обумовлено тим, що рівень саморозвитку визначає ступінь відносної незалежності особистості від соціального середовища, її автономності.

Учена розглядає виховні цінності у трьох напрямках: етично значущі цінності, доброчинності та частково етичні цінності. До першої групи відносяться головні людські цінності, які так чи інакше входять в усі інші етичні цінності. Серед них цінність життя, волі, передбачення, цілеспрямованість. До доброчинностей відносяться справедливність, правдивість, сміливість, щирість, вірність, любов до ближнього, скромність, довіра тощо. У частковій етичній цінності входять здатність дарувати іншим своє духовне надбання, любов, спрямована на ідеальну цінність іншої особи.

Отже, короткий огляд досліджень, що стосуються сучасних освітніх цінностей, дозволяє зрозуміти, які з них є найбільш пріоритетними у вихованні. Дослідження показують, що сьогодні у педагогічній науці все більше значення набуває особистісно орієнтована проблематика, а якщо це так, коротко охарактеризуємо найбільш важливі для даного дослідження освітні моделі особистісно орієнтованої педагогіки.

Порівняльний аналіз моделей, які розробили Є. Бондаревська, В. Серіков, І. Якіманська, дозволяє з'ясувати, що їх поєднує єдина мета – допомогти особистості максимально реалізувати себе. Однак досягнення цієї мети, як показують дослідження [2, 250-258; 6; 10], може проходити по-різному. Так, в основі концепції І. Якіманської лежить положення про те, що учень з самого початку навчання має певний суб'єктивний досвід, який необхідно враховувати під час навчання. У зв'язку з цим, навчання являє собою збагачення вже наявного суб'єктивного досвіду учня в процесі взаємодії з освітнім середовищем. Роль педагога зводиться до того, щоб максимально вивчити особистість учня, а потім створити оптимальні умови для її розвитку. Однак В. Серіков пропонує інший підхід. Центральним поняттям його концепції є особистісно орієнтована педагогічна ситуація у якій стимулюється прояв особистісних функцій. Це неминуче веде до розвитку особистості. Вміння педагога створювати «ситуацію затребуваності» особистісних функцій учня визначає його здатність до досягнення мети особистісно орієнтованого виховання.

Оскільки ЕДМ є частиною музичної культури, для нас важливе значення має концепція Є. Бондаревської. Методологічною основою виховання особистості, на думку вченої, має бути культурологічний підхід, який розуміється як культурний процес, що здійснюється у культурному середовищі. Всі його компоненти служать людині. Таким чином, взаємодія з культурним середовищем дозволяє особистості збагачуватися культурними цінностями.

Як відомо, основними видами діяльності естрадно-джазового музиканта є гра по слуху, читання з листа, транспонування, імпровізація, сольне музикування та сумісне музикування. Говорячи про випускників музичних училищ, як про потенційних педагогів, можна сказати, що добре володіння зазначеними навичками допоможе майбутньому педагогу будувати особистісно орієнтований урок. По-перше, такий педагог може демонструвати своїм вихованцям велику кількість музичного матеріалу, з якого учень музичної школи може самостійно вибирати твори, які йому сподобалися, для своєї програми. По-друге, володіння навичками ЕДМ дає можливість викладачу музичної школи грати разом зі своїм учнем, що дозволяє розвивати його здатність до цілісного охоплення твору і розширювати музичний кругозір. По-третє, викладач музичної школи, який досконало володіє навичками ЕДМ, безумовно, є позитивним прикладом для учня. Учень бачить у своєму вчителі зразок безупинного самовдосконалення та саморозвитку, оскільки вчитель, який читає ноти з листа, грає по слуху та імпровізує у присутності свого учня сам продовжує розвиватися.

Г. Ципін говорить, що читання нот з листа виховує розумові якості учнів. Цей вид музикування відкриває самі сприятливі можливості для широкого і всебічного ознайомлення з музичною літературою. Читаючи ноти з листа, студент знайомиться з творами різних авторів, а також, з особливостями музики різних історичних епох і стилів. Таким чином, у процесі читання нот студент забезпечує себе швидкою зміною нових музичних вражень. Він потрапляє в інтенсивний потік багатой і різнохарактерної музичної інформації.

Вчений вважає, що формування музично-інтелектуальних якостей учнів відбувається під час оволодіння відповідними знаннями, і, що процеси музичного мислення знаходяться у тісному взаємозв'язку з процесами музичного пізнання. Виходячи з цього, Г. Ципін стверджує, що читання нот з листа має велике значення у вихованні. Він зазначає: «...воно (читання нот з листа. – О.Х.) здатне відіграти саму активну роль у процесах становлення і розвитку музичної свідомості» [8, 146].

Якщо розглядати джазову імпровізацію з позицій особистісно орієнтованої педагогіки, цікавою може бути думка К. Шпаковської [9] про те, що саме під час навчання джазовій імпровізації студент має широкі можливості експериментування з музичним матеріалом, оскільки головними завданнями імпровізатора є неповторність і оригінальність. Такі завдання ставлять студента в умови, де його різноманітні особистісні якості стають

затребуваними. Іншими словами, створюється «ситуація затребуваності» особистісних функцій, про яку говорить В. Серіков.

Навчання студентів джазовій імпровізації не може проходити без самостійного творчого мислення учня. У процесі навчання імпровізації необхідність творчого мислення студента покладена в саму її основу. Ця обставина не дає педагогу обмежуватися використанням у навчанні тільки пояснювально-ілюстративних методів, які ведуть до репродукції. Тут ставиться у ранг необхідності використання, переважно, проблемних методів, які дають продуктивні (творчі), результати. Усе це продиктовано природою самої імпровізації.

Слід зазначити, що проблемний підхід може задовольнити лише перші кроки навчання джазовій імпровізації. На більш пізніх етапах навчання стає неможливим без застосування частково-пошукового і дослідницького методів. З цього випливає, що навчання джазовій імпровізації, яка є невід'ємним компонентом структури ЕДМ, цілком відповідає вимогам гуманістичної парадигми, де виховання різнобічної, творчої особистості є основним завданням.

Сумісне ЕДМ може збагачувати студента музичного училища особистісними якостями, про які говорять провідні учені (О. Савченко, О. Сухомлинська та інші). Серед багатьох особистісних якостей, які розвиваються у процесі сумісного музикування, можна особливо виділити любов до ближнього, скромність, довіру, вірність, толерантність. Даний вид музикування є, також, засобом для розвитку навичок соціальної комунікації, уміння входити у групову взаємодію тощо.

Спираючись на орієнтири, які дають провідні вчені зазначимо, що у процесі сольного ЕДМ особистість студента музичного училища отримує можливість виявляти і розвивати сміливість, автономність, волю, цілеспрямованість, відносну незалежність від соціального середовища, здатність дарувати іншим своє духовне надбання, уміння ощадливо розпоряджатися своїм особистим вільним часом і засобами досягнення цілі (під час самостійних занять), підвищувати відчуття власної цінності й затребуваності тощо.

Підводячи підсумки, можна сказати, що процеси глобалізації суспільного розвитку, високі досягнення у галузі інформаційних технологій, соціально-економічна нестабільність у країні привели до зміни освітньої парадигми. Основним завданням нової парадигми є допомога особистості у розвитку здатності до повноцінного функціонування в сучасних умовах, які мають властивість постійно змінюватися. Аналіз ціннісних орієнтацій сучасної особистості показав, що для неї велике значення має здатність до адаптації, комунікації, саморозвитку, самоствердження тощо. Провідні вчені (І. Бех, С. Бондаревська, О. Савченко, О. Сухомлинська та інші) вважають, що особистісні цінності успішно розвиваються у культурному середовищі. Оскільки ЕДМ є культурним середовищем, у якому особистість студента музичного училища могла б збагатитися корисними для неї якостями, виникає необхідність більш глибокого вивчення даного явища. У зв'язку з цим, було проаналізовано які саме якості студента музичного училища можуть розвиватися в процесі ЕДМ. Аналіз дозволив встановити, що в процесі ЕДМ можуть розвиватися такі якості, які є цінними для особистості студента музичного училища, а це доводить, що ЕДМ дійсно має істотне значення у вихованні особистості студента музичного училища. Практичне значення результатів даного дослідження полягає в тому, що воно є основою для подальших розвідок педагогічного потенціалу ЕДМ. Їх метою може бути створення методики освоєння ЕДМ, яка була б адекватна сучасним умовам навчального процесу музичного училища.

Перелік використаної літератури

- 1 Бех І.Д. Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 5-15.
- 2 Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие: Для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК, учителей / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М.; Ростов-н/Д: ТЦ "Учитель", 1999. – 558 с.
- 3 Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 2-5.
- 4 Ралацкая Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки. – М.: Прометей, 1991. – 193 с.
- 5 Савченко О.Я. Цілі й цінності реформування сучасної школи // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 20-23.
- 6 Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования пед. систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
- 7 Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24-27.
- 8 Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
- 9 Шпаковская Е.Б. Джазовая импровизация как способ воспитания творческой индивидуальности исполнителя и слушателя: Автореф дис. канд. ...пед. наук: 13.00.02 / Санкт-Петербургский гос. Университет культуры и искусств. – Санкт-Петербург, 2002. – 21 с.
- 10 Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

Статкевич Алла,

асистент кафедри іноземних мов

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Основні аспекти дистанційного навчання у системі вищої освіти

У Законах України “Про Освіту”, “Про вищу освіту”, Концепції педагогічної освіти, “Національній доктрині розвитку освіти”, визначається необхідність розвитку освіти на основі прогресивних концепцій і підходів. Державними документами передбачено також забезпечення технологічної модернізації вищих навчальних закладів шляхом проведення наукових досліджень з проблем оновлення змісту, форм, методів, створення нових

педагогічних та інформаційних технологій. Їх поява та широке розповсюдження, яке базується на сучасних засобах електронно-обчислюваної техніки, не могло не вплинути на рівень та якість підготовки спеціалістів вищих шкіл. Тому на етапі оновлення системи національної освіти проблема підготовки сучасного фахівця як носія соціокультурного досвіду вимагає нестандартного підходу, нових пошуків, створення інноваційних технологій.

Поняття «інформаційні технології» пов'язано з появою та широким впровадженням комп'ютерів в освіту - універсальним інструментом, який дозволяє вивчати різні дисципліни за допомогою програмного забезпечення, вирішувати принципово нові дидактичні завдання. Комп'ютерна технологія передбачає комплекс функціонально залежних педагогічних, інформаційних, методологічних, ергономічних засобів і методик для забезпечення життєвого циклу прикладних і інструментальних навчально-технологічних модулів, призначених для активізації діяльності, як студентів так і викладачів на лекціях, практичних заняттях, лабораторних заняттях. Такий підхід до організації навчання відкриває студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, набагато підвищує ефективність самостійної роботи, дає нові можливості для творчості, накопичення та закріплення вже одержаних навичок, дозволяє реалізувати нові форми та методи навчання в інтерактивному режимі. В свою чергу це надає змогу і викладачу більш ефективно досягати дидактичної мети, застосовуючи як окремі види навчальної роботи, так і будь-який їх набір у проектуванні пізнавального середовища.

До числа досягнень закордонних фахівців у використанні комп'ютерних технологій можна віднести інтерактивне відео, телекомунікації, технологію CD-ROM, програми штучного інтелекту. Так, телекомунікації, зокрема телеконференції, у зв'язку зі значним зниженням вартості супутникового зв'язку й усього необхідного устаткування, стали доступні великій кількості навчальних закладів. У випадках, коли необхідні термінові контакти відразу декількох виконавців роботи для обговорення якогось питання, прийняття термінового погодженого рішення, перевірки й виконання, інструктажу, телеконференції виявляються просто незамінні.

Саме завдяки можливостям телекомунікацій в розвинених країнах виникла така організація системи освіти як "дистанційне навчання", яке не можна ототожнювати з самоосвітою і самопідготовкою. Навчальний курс дистанційного навчання був вперше розроблений та апробований на практиці в Open University (OU) Великобританії – освітньому закладі, який використовує виключно дистанційну форму навчання, де навчаються 150 тисяч студентів щорічно. Перша навчальна програма з використанням комп'ютера та Internet для вирішення різноманітних освітніх задач була розроблена у 1997 році групою викладачів OU. По деяким дисциплінам почали використовувати web сайти поряд з вже існуючими технологіями відео, мультимедіа, CD-ROM, гіпертексту та гіпермедіа. Інформаційні технології дозволили працювати з рутинними педагогічними завданнями, звільняючи час для пошуку та збору даних, упорядкуванню знань, формуванню гіпотез.

В процесі реалізації дистанційного навчання велику роль відіграє грамотний та професійний вибір навчальних ресурсів, під якими розуміють:

- ✚ пакет навчальних посібників, статей, відео, аудіо касети навчальних модулів;
- ✚ бібліотечний фонд (ресурси електронної бібліотеки, електронні журнали, які надають найбільш сучасну інформацію використання можливостей Web сайтів).

Однією з умов якісного дистанційного навчання є обов'язкове використання в навчальному процесі інтерактивного відео, телекомунікацій, технологій CD-ROM. Технологія CD-ROM використовується для накопичення великих масивів інформації і бази даних, що дозволяє створювати бібліотеки інформації, забезпечуючи при цьому чудову графіку, динамічне відео, звук, тексти.

Інформаційні технології включають програмоване, ініціативне навчання; інтелектуальні та експертні системи; гіпертекст, мультимедію. Система гіпертексту дозволяє користувачеві або групі користувачів з'єднувати в єдине логічне ціле розрізнену інформацію, створювати анотації текстів, посторінкові посилання на бібліографію або джерела інформації. Студенти мають змогу швидко переглядати документ за документом. Дана технологія може розглядатися як повернення на сучасному етапі до програмованого навчання з опорою на нові технічні пристрої й можливості програмного забезпечення. Цей вид програмного забезпечення дозволяє створювати електронні довідники практично по будь-яких дисциплінах. З огляду на мобільність і доступність комп'ютерної інформації, дидактичні можливості гіпертекстових технологій величезні. Зауваження щодо ролі гіпертекстових технологій у навчальному процесі цілком ставляться до систем гіпермедіа, які збільшують можливості гіпертексту. З їх допомогою користувач може створювати цілісні блоки матеріалів, що містять текст, динамічну графіку, відео, звук, музику. Таким чином досягається значний ефект у навчанні та покращується якість підготовки фахівця.

Перевага дистанційного навчання полягає також в тому, що надаються освітні можливості тій категорії населення, якій вони раніше були недоступні. Студенти не залежать від викладача в тій мірі, як це відбувається при традиційній формі навчання, стають так би мовити «автономними». Разом з тим проглядається явна тенденція до надання кожній людині рівних можливостей в отриманні освіти та створенні умов для майбутнього розвитку.

Використання інформаційних технологій стає дедалі більш важливою частиною і стратегією навчання більшості університетів світу та доводить їх високу ефективність на всіх етапах освітнього процесу в тому числі у дистанційному навчанні, що дає можливість студенту управляти власною пізнавальною діяльністю, а викладачу виступати консультантом у пошуку інформації, розвиває мотивацію та ініціативу суб'єктів навчального процесу. Необхідно також зазначити, що студенти, які успішно засвоїли програму ДН набувають додаткові навички та уміння у подальшому проектувати процес самоосвіти.

Перелік використаної літератури

1. Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

2. Philpot, M. (1997) Distance learning, *Educational Courses in Britain*, 18(6). (The author is Secretary of The Open and Distance Learning Quality Council, 27 Marylebone Road, London NW1 5JS.)
3. Sapsford R. and Jupp. V. (eds) (1996) *Data Collection and Analysis*. London: Sage and The Open University.

Корольок Олена,
аспірант, викладач
(Житомирський автошляховий коледж)

Застосування модульно-рейтингової системи навчання в коледжі

Нині наша держава знаходиться на шляху до входження в Європейський простір вищої освіти, проголошений Болонським процесом. Одна із провідних ідей цього процесу – “навчання протягом усього життя”. Вищі навчальні заклади вже не повинні мати за мету дати фіксований об’єм знань, адже в сучасних умовах швидкого накопичення й оновлення інформації їх уже не буде достатньо фахівцю на весь період його професійної діяльності. Першочерговим стає питання формування здатності особистості до самостійного здобування знань. У зв’язку з цим особливої актуальності набуває проблема раціональної організації навчання студентів вищих навчальних закладів різного рівня.

Система підготовки спеціалістів із вищою освітою, яка існує в Україні, має ряд недоліків, серед них: відсутність систематичної роботи студентів протягом навчального семестру, низький рівень їх активності; можливість необ’єктивного оцінювання знань; значні затрати бюджетного часу на проведення екзаменаційної сесії; відсутність гнучкості в підготовці фахівців, недостатній рівень адаптації до нових вимог світового ринку праці; низька мобільність студентів щодо зміни напрямів підготовки, спеціальностей та безпосередньо вищих навчальних закладів; практична відсутність можливості вибору студентом навчальних дисциплін [3]. На подолання вказаних недоліків, а також з метою досягнення відповідності стандартам європейської системи освіти й забезпечення якості фахової підготовки на рівні міжнародних вимог спрямоване впровадження кредитно-модульної системи у вищих навчальних закладах нашої країни. Для введення нової системи необхідна поступова перебудова навчального процесу, зокрема, здійснення модульно-рейтингового підходу до організації навчання, посилення ролі самостійної роботи студентів, перегляд існуючих педагогічних методик, застосування активних методів та сучасних технологій навчання. Окремі ВНЗ України вже сьогодні мають досить вагомий напрацювання у вказаних напрямках.

Сучасні науковці (А. Алексюк, І. Бабин, Л. Гранюк, Л. Костельна, Г. Мельниченко, І. Мороз, П. Сікорський, О. Спірін, М. Чошанов, А. Фурман та ін.) значну увагу приділяють модульно-рейтинговій системі навчання. Результати їх досліджень доводять, що така система сприяє розвитку національної освіти в напрямі гуманізації й демократизації суспільства. Вона вдало поєднує здобутки традиційної педагогічної практики й передові інновації.

Модульно-рейтингова система навчання – це навчальна технологія, яка передбачає вивчення матеріалу за принципами модульного навчання з наступним визначенням індивідуального рейтингового показника за певний період навчання. Вона охоплює зміст, форми та засоби навчального процесу, прийоми й методи контролю якості знань, умінь студентів.

За модульної організації весь курс академічної дисципліни поділяють на змістові, тематично завершені блоки-модулі, кожен із яких включає теоретичну та практичну частини, містить завдання для самостійної роботи студентів. Структура кожного модуля виділяє головні й базові теоретичні знання та практичні навички, які обов’язково оцінюються певною кількістю балів.

У системі навчання за модульним принципом теоретичний матеріал розглядається інтегровано, що дає можливість вивільнити значну частину навчального часу (до 60 – 70%) на практичне набуття вмінь і навичок. Інформація не повідомляється студентам у готовому вигляді, а розкривається в процесі їх власних дій над матеріалом, отже, посилюється значення самостійної роботи студентів. У зв’язку з цим потрібно передбачити велике розмаїття її видів і форм: від виконання окремих завдань на занятті до досить великих за обсягом і змістом довгострокових творчих робіт. Структурування змісту навчального матеріалу, диференціація методів навчання й форм самостійної роботи дозволяють урахувати індивідуальні особливості студентів.

Необхідно зауважити, що модульний підхід до організації навчання не є універсальним. Він має свої переваги й недоліки. З переваг модульно-рейтингової системи зазначимо наступні:

- забезпечення індивідуалізації навчальної діяльності (передбачається засвоєння матеріалу всіма студентами на адекватному для них рівні);
- здійснення диференціації навчання;
- відкриття широкого простору для вияву активності тих, хто навчається;
- посилення ролі самостійної роботи студентів;
- стимулювання самостійності й творчості студентів;
- гнучкість та ефективність системи рейтингового контролю;
- спрямованість на формування мобільності та дієвості знань, професійної компетентності, критичності мислення;
- виховання відповідальності та почуття обов’язку.

До недоліків, порівняно з традиційною системою, можна віднести певну звуженість підготовки студентів, працездатність розробки методичного та дидактичного забезпечення навчальних модулів.

Сьогодні модульно-рейтингова система активно впроваджується в педагогічну практику університетів та інститутів. Елементи цієї системи можна застосовувати й у коледжах, технікумах. Оскільки значна частина

випускників коледжів продовжуватиме навчання у вищих навчальних закладах III й IV рівнів акредитації, то побудова навчального процесу в коледжі за модульним принципом наразі є вкрай необхідною.

Основною складовою за такої системи в коледжі залишається урок, але він несе інше функціональне навантаження. Фактично кожен урок – це лише складова частинка від одного великого уроку – модуля. Організація навчання за модульно-рейтинговим принципом дає змогу ширше використовувати лекційний виклад матеріалу, проводити практично-семінарські заняття, заліки, застосовувати різні види самостійної роботи студентів, що наближає процес навчання на молодших курсах до лекційно-семінарської системи, яка діє на старших курсах коледжу, в університетах та інститутах.

За модульно-рейтинговою системою можна організувати вивчення природничо-математичних дисциплін на перших курсах у ВНЗ I-II рівнів акредитації. Такий підхід реалізують у своїй практиці викладачі математики й фізики Житомирського автомобільно-дорожнього коледжу. Як приклад, розглянемо організацію навчання математики.

Навчальним планом вказаного освітнього закладу для цієї дисципліни на I курсі виділено 204 години [1], з яких 4 год. виділяються, по-перше, на вступне заняття, де розкривається значення математики для майбутньої фахової освіти й студентів ознайомлюють із організаційними вимогами щодо навчання, і, по-друге, на узагальнююче заняття при завершенні навчального року. Ще 12 год. використовуються для повторення важливих питань шкільного курсу математики, що суттєво допомагає усунути прогалини в знаннях, які, на жаль, є в певній частині вступників. Решту 190 годин розподіляють на 8 блоків – змістових модулів (таб. 1).

Таблиця 1

№	Назва змістового модуля	Кількість годин	Максимальна кількість балів
8.	Функції, їх властивості. Показникова і логарифмічна функції.	36	60
	Тригонометричні функції.	28	60
	Прямі і площини в просторі.	24	60
	Вектори і координати.	16	40
	Похідна та її застосування.	20	60
	Інтеграл і його застосування.	20	60
	Геометричні тіла, їх поверхні, об'єми.	38	100
	Елементи теорії ймовірностей і математичної статистики.	8	20
Усього		190	460 + 40

Для кожного окремого змістового модуля розроблені плани теоретичної й практичної частин, самостійної роботи студентів. На самостійну роботу на I курсі коледжів, які здійснюють підготовку студентів на базі 9-ти класів середньої школи, окремих годин не передбачено, однак, керуючись реаліями сьогодення й вимогами процесу навчання на старших курсах, вважаємо за доцільне розглядати самостійну роботу як окремий структурний компонент кожного модуля й відповідно планувати її. Такий підхід передбачає не лише винесення на самостійне опрацювання окремих тем, але й чітку розробку різних видів і форм самостійної роботи студентів у межах кожного модуля.

Під час планування самостійної роботи в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін на молодших курсах рекомендуємо врахувати наступні положення:

- 1) матеріал, що виноситься на самостійне опрацювання, має бути посильним для студентів;
- 2) добираючи завдання, необхідно враховувати професійну спрямованість навчання в коледжі;
- 3) потрібно диференціювати завдання для різних груп студентів;
- 4) слід своєчасно підготувати належне методичне забезпечення.

Протягом навчального року викладач у спеціальній відомості здійснює облік балів, отриманих кожним студентом за різні види робіт, підраховує рейтингові показники, визначає їх рейтинги за кожним змістовим модулем. *Рейтинговий показник* – це процентне відношення суми опорних оцінок студента до суми максимально можливих. *Опорними* вважають оцінки, які виставляються всім учням групи за наперед визначені теоретичні й практичні види робіт [4]. Аналогічні відомості містять індивідуальні облікові карти кожного студента, які заповнюються ними самостійно. За нашими спостереженнями, студенти дуже сумлінно виконують цю роботу, адже в такий спосіб вони можуть уважно слідкувати за процесом нарахування балів. Таким чином вирішуються й певні виховні завдання: виховання відповідальності, дисциплінованості, розуміння важливості власної діяльності, підвищення самооцінки, розкриття творчого потенціалу кожної особистості тощо.

Для академічного обліку успішності рейтингові показники переводяться в загальноприйнятну 12-бальну шкалу оцінювання, на основі рейтингу виставляється щомісячна атестація. За діючими критеріями студент одержує в підсумку 1 бал, якщо його рейтинговий показник не досягає 20%;

- | | |
|---|------------------|
| 2 бали – рейтинговий показник студента становить 20%; | 7 балів – 75%; |
| 3 бали – 30%; | 8 балів – 80%; |
| 4 бали – 45%; | 9 балів – 85%; |
| 5 балів – 55%; | 10 балів – 95%; |
| 6 балів – 65%; | 11 балів – 100%. |

Коли студент має системні знання, виявляє неординарні здібності в навчальній діяльності, виконує самостійні дослідницькі завдання, він може бути оцінений 12 балами [2].

Аналіз результатів навчання на першому курсі показує, що студенти коледжу в переважній більшості працюють нерівномірно. Завдяки рейтинговій системі контроль навчальної діяльності здійснюється постійно. Це

стимулює до систематичного навчання, сприяє активності студентів, виробленню в них навичок самостійної розумової праці, привчає до самоорганізації, а викладач одержує змогу постійно коригувати процес навчання. Семестрові оцінки виставляються з урахуванням підсумкових оцінок за окремі модулі. Студент може покращити власний рейтинг, складаючи залік із предмета або іспит, якщо він передбачений навчальним планом.

На кінець навчального року визначається остаточний академічний рейтинг студентів (таб. 2). На I курсі коледжу передбачено держаний іспит з математики. До складання цього іспиту студенти допускаються лише в разі, якщо їх рейтинговий показник перевищує 50%.

Таблиця 2

Академічний рейтинг студентів

№	Прізвище, ім'я студента	$\Sigma_{\text{мод}}$	Реферат	Моделі та ін.	Позакласні заходи	$\Sigma_{\text{заг}}$	P, %	Рейтинг
1.	Габрійчук С.	238	-	12	5	255	51	27
	...							
30.	Юрченко С.	435	10	11	-	456	91,2	1

$\Sigma_{\text{мод}}$ – сума балів, одержаних за кожний із змістовних модулів,

$\Sigma_{\text{заг}}$ – загальна кількість балів, P – рейтинговий показник.

Здійснення модульно-рейтингового підходу до організації навчання математики, зокрема, дозволяє диференціювати самостійну роботу студентів, що, в свою чергу, стимулює їх активну й наполегливу працю, а тому практично всі студенти набирають необхідну кількість балів. Так, студенти з низькими навчальними можливостями підвищують свій рейтинг завдяки виконанню додаткових завдань і не одержують незадовільної оцінки. Найбільш успішні студенти також зацікавлені в систематичній роботі, адже невиконання окремих завдань може суттєво вплинути на загальний рейтинг, а в підсумку – й на оцінку з предмета.

Уже сьогодні результати роботи із застосуванням модульно-рейтингового підходу засвідчують покращення успішності студентів, зростання їх активності на заняттях, більш відповідальне ставлення до виконання самостійної роботи, що сприяє досягненню головної мети професійної освіти молодших спеціалістів – підготовки фахівців до виконання конкретних виробничих обов'язків. Наш педагогічний пошук триває. У процес організації навчання й самостійної роботи студентів за модульно-рейтинговою системою на молодших курсах коледжу вносяться корективи, доповнення та уточнення.

Перелік використаної літератури

1. Математика: Програма для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, які здійснюють підготовку на основі базової загальної середньої освіти. – К.: Науково-метод. центр вищої освіти, 2002. – 26 с.
2. Методичні рекомендації щодо вимірювання та оцінювання навчальних досягнень студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації з курсу „Математика” / Укл. Я.С. Бродський, О.Л. Павлов. – К.: Наук.-метод. центр. вищої освіти, 2001. – 26 с.
3. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Відп. ред. М.Ф. Степко. – К.: Науково-метод. центр вищ. освіти, 2004. – 24 с.
4. Сікорський П.І. Модульно-рейтингова система навчання у ліцеї // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 31-37.

Чемерис Ольга,

аспірант кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Змістовий компонент фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики (на прикладі проєктивної геометрії)

У концептуальних положеннях Закону України “Про освіту”, Державної національної програми “Освіта” (Україна XXI століття), “Концепції 12-річного навчання”, “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” та інших державних документах, які вийшли в останнє десятиріччя, зазначено, що завданням вищої школи є підготовка фахівців здатних до свідомого суспільного вибору, використання досягнень науково-технічного прогресу, самостійного і творчого виконання своїх професійних обов'язків. Такий підхід вимагає вдосконалення змісту, форм і методів, підвищення ефективності навчально-виховного процесу, створення нових підходів до його організації.

Розглянемо специфіку змісту навчального матеріалу в процесі фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики на прикладі проєктивної геометрії.

Ураховуючи дослідження В.П. Беспалько, В.В. Попова, ми спиралась на такі загальні вимоги до відбору змісту навчання спеціальним (фундаментальним) дисциплінам:

1. Зміст спеціальної дисципліни має бути структурований відповідно до логіки побудови системи майбутньої професійної діяльності фахівця, орієнтований на теоретичні основи дій, прийомів, операцій, процесів усіх сфер професійної діяльності.
2. Основою визначення необхідності й достатності дидактичних одиниць навчального матеріалу повинна бути робоча навчальна програма, що передбачає розгляд визначень, класифікацій, порівняльних оцінок, дій майбутнього фахівця.

3. Теоретичні основи професійної діяльності як предмет навчання мають відображати сучасні досягнення в галузі науки.
4. Відбір змісту освіти має враховувати закономірності, принципи, технології педагогічного процесу, що гарантують реалізацію освітніх, розвивальних і виховних завдань.
5. Дедуктивна основа побудови змісту має забезпечувати його логіку (від загального до одиничного або від одиничного до загального).
6. При виборі змісту дисциплін фундаментальної підготовки слід враховувати його гуманістичну складову.
7. При відборі змісту навчальної дисципліни необхідно враховувати здібності тих, хто навчається, до продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.
8. Експериментальна, дослідницька основа змісту предметів фундаментальної підготовки професійної педагогічної освіти потребує обліку проведення перетворень на кожному навчальному занятті, на всіх фазах кожного етапу фундаментальної підготовки. Весь педагогічний процес повинен являти собою дослідження, в якому беруть участь викладач-дослідник, студент-дослідник-початківець.

Покликаючись на запропоновані теоретичні положення та специфіку курсу «Проективна геометрія», дамо характеристику змістового компонента.

У цілому компонент являє собою систему особистісно привласнених студентом фізико-математичного факультету *якісних знань* із фундаментальних дисциплін. Головною ознакою таких знань є багатофункціональність. Це не просто інформація, що пасивно зберігається в пам'яті, а засіб регуляції практичної діяльності, який полягає в нестандартному застосуванні засвоєних знань. Висока насиченість теоретичними знаннями, які включають в себе аксіоми, основні теореми, леми, правила з обов'язковою реалізацією їх через уміння й навички – це особливість змістового компонента, що розглядається.

Сама предметна галузь надає необмежені можливості для інтелектуального розвитку, тренування вмінь аналізувати, синтезувати, абстрагувати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати, планувати, а відпрацьовані вміння можна з успіхом переносити зі світу абстракції в реальний світ.

Зміст навчальних предметів необхідно насичувати таким матеріалом, який буде сприяти послідовній багатоланковій диференціації когнітивних структур і їх подальшій інтеграції. Іншими словами, бажано, щоб навчальний матеріал мав потенційну можливість до диференціації й інтеграції інформації, тобто до збільшення елементів розумової діяльності (дій, операцій і пізнавальних результатів) з подальшим їх упорядкуванням, структурним ієрархізованим об'єднанням [1]. Це може здійснюватися на рівні конкретизації й узагальнення, систематизації знань, класифікації понять тощо.

Наприклад, логічний каркас програми з геометрії включає ряд розділів: аналітична геометрія на площині та в просторі, основи геометрії, конструктивна, проективна та диференціальна геометрії. Цей курс повинен створювати в студентів максимально повне і цілісне сприймання математичної науки (від Евкліда до наших часів).

У нині діючих підручниках з вищої геометрії, як відомо, для фізико-математичних спеціальностей вищих закладів освіти не завжди звертається увага на зв'язок університетського та шкільного курсів геометрії, який значною мірою сприяє покращенню якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики. Особливо відчутною для студентів ця проблема стає при вивченні питань проективної геометрії, які найбільш відірвані від теорії та методики викладання геометрії в школі. Тому виникає потреба в такому викладанні теоретичних питань курсу проективної геометрії, який запропоновано в складеній навчальній програмі, розробленій на базі кафедри математики ЖДУ імені Івана Франка (див. табл. 1).

Таблиця 1

Навчальна програма курсу проективної геометрії

<i>№ з/п</i>	<i>Тема</i>	<i>Лекції (год.)</i>	<i>Приск. (год.)</i>
1	Проективний простір	3	
2	Теорема Дезарга	2	2
3	Складне відношення чотирьох елементів форм I-го ступеня	2	4
4	Повний чотирьохвершинник	1	
5	Проективна відповідність	3	2
6	Інволюція	4	2
7	Проективні перетворення форм II-го ступеня	3	
8	Перспективні колінеації й гомології	3	4
9	Проективна теорія кривих II-го порядку	6	8
10	Полюси й поляри кривої II-го порядку	3	2
11	Афінна і метрична геометрія з проективної точки зору	4	
Контрольна робота			2
Усього		34	26

Завдання курсу проєктивної геометрії у вищому освітньому закладі – розширення та поглиблення знань студентів щодо геометричних перетворень, їх інваріантів, обґрунтування необхідності розширення евклідового простору введенням невідносних елементів (точок, прямих, площин) та побудови проєктивного простору й проєктивної геометрії в цілому. Навчальна програма включає основні поняття та методи проєктивної геометрії, головним з яких є метод центральної проєкції. Саме тому вивчення проєктивної геометрії починається з перетворення центральної проєкції і проєктивних властивостей фігур, які зберігаються при довільних центральних проєкціях. Запропонована концепція викладу курсу проєктивної геометрії дозволяє тісно пов'язати нові поняття й теореми проєктивної геометрії з матеріалом елементарної геометрії, що має важливе значення в системі фахової підготовки майбутніх учителів математики.

Взявши евклідовий простір за основу побудови проєктивного простору ми відмовилися від аксіоматичного методу побудови геометрії. Центральне місце в програмі займають принципи двоїстості, теорема Дезарга, подвійне (складне) відношення, гармонізм, проєктивні відповідності форм першого ступеня (колінеації), проєктивна теорія кривих другого порядку. Детально розглянута з проєктивної точки зору побудова афінної і метричної геометрії, яка має безпосереднє відношення до курсу елементарної (шкільної) геометрії. Кожна із зазначених геометрій (афінна й метрична) визначається своєю групою (за означенням Клейна). У побудованій груповій класифікації проєктивних перетворень містяться афінна, метрична групи і група рухів.

Поданий змістовий компонент відповідає цілям, що визначені потребами розвитку суспільства, науки, культури та особистості; проявляється у включенні в нього тих знань, умінь і навичок, які відповідають сучасному рівню розвитку соціуму, наукового знання й забезпечують можливості особистісного зростання майбутнього фахівця.

Перелік використаної літератури

1. Холодная М.А. Формирование персонального познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации обучения // Теория и практика продуктивного обучения / Составитель: Башмаков М.И. – М.: Народное образование, 2000. – С. 21-25.

Ковальчук Олена,

асистент кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Методична підготовка майбутнього вчителя математика у системі університетської освіти

Глобалізаційні процеси й інтеграція України у світове співтовариство вимагають нових підходів до реалізації оптимальних схем забезпечення мобільності особи, яка навчається, гнучкості в системі підготовки майбутнього фахівця у галузі математики з метою адаптації до швидкозмінних вимог світового ринку праці. У загальному контексті реформування професійної освіти в Україні значно зростає роль науково-методичного забезпечення її функціонування.

Роки перебування у ВНЗ є важливим етапом формування особистості майбутнього спеціаліста, громадянина держави. Найголовнішими рисами студентського віку є: самопізнання, самоствердження, самостійність, самовизначення, максималізм, колективізм, самовиховання.

Серед публікацій з досліджуваної нами проблеми деякі праці присвячені загальній професійній підготовці майбутніх вчителів математики (Кузнєцова Л.І., Балк М.Б., Скопец З.А., Жилиєва Т.Г. та ін.), методичній підготовці у процесі навчально-виховної діяльності (Шутєєва Є.В., Разумовська Є.Т., Гельфман Є.Г., Стуканова О.А., Федоренко І.Т., Можасєва Н.А., Слєпкань З.І. та ін.).

Математична освіта студентів фізико-математичного факультету здійснюється у наступних формах:

Навчальні заняття – обов'язкові заняття (практичні, практикуми-консультації, теоретичні), які передбачені навчальним планом.

Факультативні заняття є органічним продовженням обов'язкових занять, їх включення у навчальний розклад ВНЗ обов'язкове. На цих заняттях вдосконалюється загальна математична підготовка студентів в обсязі вимог навчальних програм; розширюються знання з основ теорії, методики та організації уроку з математики; продовжується підготовка студентів до роботи в якості класних керівників. Ця форма організації навчання – єдина ланка між навчальними та позааудиторними заняттями.

Самостійні заняття сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, дозволяють збільшити загальний час занять математикою, прискорюють процес особистісної досконалості, є одним з шляхів впровадження математичної культури в побут та відпочинок студентів.

Навчально-виховний процес, який організовує вчитель з свого предмету, можна розглядати як сукупність двох, пов'язаних між собою компонентів: урочних і позаурочних занять. Відсоток позаурочних занять з математики зріс у навчально-виховному процесі вчителя, особливо після введення факультативів. Тому підготовку вчителя до організації і проведення позаурочних занять з свого предмету ми розглядаємо як одну з найважливіших задач системи методичної підготовки вчителя математики.

При створенні системи методичної підготовки необхідно використати модель методичної підготовки вчителя математики в університеті з врахуванням результатів аналізу його діяльності в сучасній школі і вимог до діяльності вчителя математики у перспективі найближчого майбутнього. Слід зауважити, що в умовах університету майбутні вчителі отримують досить задовільну математичну підготовку. Проте математичні курси не мають педагогічної спрямованості. У зв'язку з цим велика роль відводиться методичній підготовці у формуванні вчителя математики з університетською освітою.

Система методичної підготовки вчителя математики включає три основні підсистеми, які можна назвати так (рис. 1): 1) теоретична; 2) дослідницька; 3) практична.

Ці підсистеми пов'язані між собою за змістом і способом реалізації. Кожна з них представляє, в свою чергу, систему взаємопов'язаних форм і видів занять, спрямованих на формування у майбутнього вчителя знань, умінь і навичок керівництва пізнавальної діяльності тих, хто навчається на урочних та позаурочних заняттях. А деякі з цих форм призначені спеціально для підготовки до проведення позаурочних занять з математики [3:32].

Підсистема *теоретичної підготовки* складається з курсу методики викладання математики, спеціального курсу “Додаткові розділи методики викладання математики”, спеціального курсу “Розвиток творчих здібностей студентів за допомогою розв'язування математичних задач” і спецсемінару “Організація факультативних і позакласних занять з математики”.

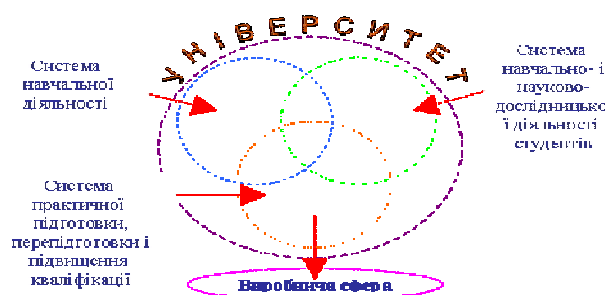
Підсистема *дослідницької підготовки* включає виконання рефератів, курсових і дипломних робіт з методики викладання математики, проведення педагогічних експериментів, накопичення, аналіз і узагальнення нових в науковому відношенні фактів і матеріалів, підготовка доповідей з спецсемінару, участь у наукових конференціях та деякі інші форми.

Підсистема *практичної підготовки* вчителя включає в себе підготовчий етап педагогічної практики, навчальну підпрактику. Проведення занять з учнями продовжують ті студенти, у яких теми доповідей з спецсемінару вимагають експериментальної роботи в школі.

В кожній ланці теоретичної підготовки приділяється велика увага питанням організації дослідницької роботи студентів над проблемами позаурочних занять з математики у тісному взаємозв'язку з практичною роботою у школі. При вивченні курсу методики викладання математики спеціально виділяється час на ознайомлення студентів з деякими методологічними питаннями організації педагогічних досліджень з застосуванням діалектико-матеріалістичних принципів і законів у процесі вивчення педагогічних фактів і явищ. Вивчаються основні компоненти процесу педагогічного дослідження, його етапи. Розглядаються основні спеціальні методи і прийоми дослідження в області викладання математики, типи експериментів і методика їх проведення.

Рис.1. Узагальнена схема інтеграції теоретичного, дослідницького та практичного видів діяльності сучасного університету

Для залучення студентів в дослідницьку роботу наводяться приклади дослідження вивчених проблем і



застосування результатів цих досліджень у шкільній практиці. При цьому звертається увага на важливі проблеми, які вимагають свого дослідження, особливо у зв'язку із введенням у сучасну школу нових програм і факультативних курсів. Природним продовженням теоретичних занять, присвячених питанням організації досліджень, є ознайомлення студентів з тематикою рефератів і курсових робіт з методики викладання математики на новий навчальний рік.

Система методичної підготовки майбутнього вчителя математики являє собою складну багатофункціональну структуру. При чіткій постановці задач у навчально-виховному процесі на фізико-математичному факультеті, раціональному поєднанні компонент кожної з підструктур можна досягти найвищого результату – мати висококваліфікованого спеціаліста у галузі математики.

Перелік використаної літератури

1. Васянович Г.П. Збірка наукових праць. – Львів, 2006. – 448 с.
2. Возняк Г.М., Маланюк М.П. Взаємозв'язок теорії з практикою в процесі вивчення математики: Посібник для вчителя. – К.: Рад. шк., 1989. – 128 с.
3. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні. Освітня галузь “Математика”. – К.: Вид. “Генеza”, 1997.
4. Моторіна В.Г. Технологія підготовки вчителя математики до уроку: Навчальний посібник для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних навчальних закладів. – Х.: Фірма “РЦНІТ”, 1998. – 155 с.

Сікора Ярослава ,
аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Аналіз базових понять дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики

Широке проникнення в освітні процеси інформаційно-комунікаційних технологій зумовило переосмислення функцій і результатів загальної середньої освіти. В школу приходять покоління дітей, які живуть в

інформаційному середовищі і, щоб скористатися його перевагами, необхідно переосмислити самоцінність знань та самодостатність вчителя як джерела інформації.

Метою реформи вищої освіти на нових законодавчих і методологічних засадах є досягнення якісного рівня професійної підготовки фахівця у вищій школі, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, є суб'єктом особистісного і професійного зростання, вміє визначати й досягати нових педагогічних цілей. Однак рівень професійної підготовки сучасного вчителя не задовольняє потреб сьогодення, а численні її зміни не дозволяють принципово покращити якість практичної підготовки майбутніх вчителів.

Очікування суспільства, що стоять сьогодні перед школою і проголошені в Національній доктрині розвитку освіти, спрямовані на перехід освітньої системи на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентно спроможність у європейському та світовому освітніх просторах, формування покоління молоді, що буде захищеним та мобільним на ринку праці, здатним зробити особистий духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички та компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях, буде здатним навчатися упродовж життя. Не випадково в сучасному суспільстві на перше місце виходить визначення людей як компетентних або некомпетентних, а, отже, спроможних або неспроможних виконати професійний обов'язок на продуктивному, творчому рівні. Якісна підготовка майбутніх вчителів розглядається як важлива передумова результативного вирішення педагогічних задач на практиці. Це, в свою чергу, спричинило необхідність зміщення акцентів і в підготовці вчителів інформатики.

Поняття „компетентність” є базовим для визначення змісту професійної компетентності у контексті вивчення особливостей її формування у майбутніх вчителів інформатики.

Проблема визначення професійної компетентності вчителя стала об'єктом дискусій та суперечок серед психологів, педагогів, фізіологів, спеціалістів-практиків тощо. Немає єдиного підходу до визначення поняття „компетентність”, що має латинське походження. Термін „компетентність” є похідним від слова „компетентний”. Слово „компетентність” [від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний] означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [1:282]. Згідно з тлумачними словниками поняття „компетентний” включає два аспекти і характеризується, як: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [2:445].

В літературі поряд з терміном „компетентність” вживається термін „компетенція”. Відносно цього терміну також немає одностайної думки.

„Словник іншомовних слів” трактує його як коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід.

За визначенням різних авторів, „компетенція” розглядається як здібність і здатність особистості до діяльності, орієнтованої на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі (Т. Гудкова, А. Мирослюбов та ін.). О. Пометун та О. Смолянінова розглядають „компетенцію” як відчуження, наперед задану соціальну норму до освітньої підготовки учня, що необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері [3].

Українські і російські словники ототожнюють поняття „компетентність” і „компетенція”, хоча кожне із них несе свій смисл. Компетентна людина, яка не володіє повноваженнями (компетенціями), не зможе повною мірою і в соціально значущих аспектах їх реалізувати.

У науковій літературі до поняття компетентності включають, крім загальної сукупності знань, ще й знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень уміння і досвід практичного використання знань. Головним, спільним, що характеризує точку зору різних авторів, є те, що знання людини виступають потенціалом, яким вона володіє, але привести його в дію зможуть додаткові фактори. Значить, компетентність - це не тільки наявність знань і досвіду, але й уміння їх використати при здійсненні своїх функцій. Більш сучасна, актуальна формула розуміння поняття „компетентність” міститься в різних англійських словниках.

У перекладі з англійської „competence” означає (за двомовним англо-українським словником):

- здатність, уміння;
- компетентність;
- компетенцію, правомочність.

Тлумачний словник англійської мови (Webster Universal Dictionary. Harver Educational Services Inc. New York) трактує поняття „competence”, яке походить від латинського „competere” та має значення „збігатися”, „погоджувати”, „бути здатним”, як:

- відповідність, достатність, уміння виконання певної роботи, завдання, обов'язку;
- розумові здібності або загальні вміння і навички.

Оксфордський російський словник (The Oxford Russian Dictionary: Oxford: Oxford University press, 1977. – 1840 р., р. 725) під компетентністю розуміє достатні вміння, адекватну кваліфікацію.

Мерріам Вебстер – Словник Колегіуму (Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. – Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Inc., 1998. – 1559 р., р. 235) – вважає, що competence – це якість, стан; competent – той, що має необхідну чи адекватну здатність діяти, розвиватись особливим шляхом.

Підхід до розуміння компетентності як здатності діяти, відповідати певним стандартам, виявляти окремі навички, демонструвати спеціальний рівень знання розкривають Словник Лонгмен сучасної англійської (Харлоу, 1995; Longman Dictionary of Contemporary English. – Harlow: Longman Dictionaries, 1995. – 1668 p.: ill., p. 270), а також посібник М.П. Садкера, Д.М. Садкера „Вчителі, школа та суспільство” (Sadker M.P., Sadker D.M. Teachers, School and society. - New-York: McGraw-Hill Ink., 1997. – 633 p.: ill., p. 613) та інші джерела.

Англомовні словники, розкриваючи сучасний зміст поняття „компетентність”, на перший план виносять категорію „здатність до дії” як уміння використовувати знання у практичній діяльності; як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості [4:104-105].

Аналіз науково-методичної літератури дозволяє зробити висновок, що „компетентність” – це здатність людини застосовувати свої знання.

У навчальному посібнику “Освіта: ідеали й цінності” З.І. Равкін дає таке визначення поняття „професіоналізм (компетентність) учителя”: професіоналізм (компетентність) педагога — високий рівень спеціальної й загальнокультурної підготовки, широка професійна й загальна ерудиція, педагогічна майстерність, що забезпечує його конкурентоспроможні якості на ринку праці; послідовна орієнтація на розвиток і зміцнення в цілісному педагогічному процесі соціальних, інтелектуальних, моральних й естетичних цінностей освіти [5].

У поняття „компетентність”, крім власне професійної, технологічної підготовки, включають параметри, які мають позапрофесійний чи надпрофесійний характер.

Вищим рівнем професійного становлення спеціаліста Є.М. Павлютенков відзначає професійну майстерність. З цих позицій професійна компетентність передувє професійній майстерності.

У свій час А.С. Макаренко, відкидаючи твердження про зумовленість педагогічної майстерності вродженими особливостями, задатками, показав її обумовленість рівнем професійної компетентності.

Педагогічна майстерність, заснована на вміннях, на кваліфікації, на його думку – це знання педагогічного процесу, уміння його побудувати, надати руху. Нерідко ж педагогічну майстерність зводять до вмінь і навичок педагогічної техніки, у той час як це лише один компонентів майстерності, що проявляються зовні.

Майстерність формується на основі практичного досвіду. Але не будь-який досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є тільки праця, осмислений з погляду його сутності, цільний і технології діяльності. Педагогічна майстерність – це сплав індивідуально-ділових якостей і професійної компетентності педагога.

В.А. Дьомін, розглядаючи поняття та види професійної компетентності спеціаліста, вважає, що : „Компетентність – це рівень вмінь особистості, який відображає ступінь відповідності певної компетенції та дозволяє діяти конструктивно в соціальних умовах, що змінюються”. Він підкреслює, що професійну компетентність можна розглядати тільки після визначення загальнокультурної компетентності, тому що поняття „культура” включає в себе результати предметної діяльності людей, а також зусилля та здібності, які реалізуються у цій діяльності [6].

Є.І. Роговий трактує поняття „професіоналізм” як синонім поняття „компетентність”, яке визначається як сукупність психофізичних, психічних особистісних змін, що відбуваються в людині у процесі оволодіння й тривалого виконання діяльності, що забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень рішення складних професійних задач в особливих умовах [5].

Змістом професійної компетентності вчителя є глибокі професійні знання, навички й уміння, професіоналізм у галузі психології й педагогіки, досконала методика здійснення навчально-виховних заходів. У структурі професійної компетентності А.К. Маркова виділяє такі напрями:

- спеціальну компетентність, яка передбачає оволодіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здібність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальну компетентність, яка вимагає оволодіння сумісною (колективною, груповою) діяльністю, прийомами між особистісного спілкування, соціальної відповідальності за результати своєї діяльності;
- особистісну компетентність, що відбивається в оволодінні прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння деформації особистості;
- індивідуальну компетентність, яка знаходить вияв в оволодінні прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в процесі професійної діяльності, готовності до професійного росту, здатності до індивідуального самозбереження, в умінні раціонально організовувати свою працю без перевантажень у часі й силах, здійснювати діяльність напружено, але без втоми та з позитивними результатами [7].

У багатьох країнах підготовка кадрів, орієнтована на розвиток компетентності, є найбільше розповсюдженою концепцією в останні роки. Підкреслюється, що поняття „компетентність” ширше, ніж поняття „кваліфікація”. Воно означає не тільки професійні знання, навички й досвід у даній спеціальності, але й відношення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси й прагнення, а також здатність ефективно використовувати знання й уміння, особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в даній обстановці.

Маючи на увазі педагогічну професію, що припускає складну систему взаємин з „різнотемаючими, різнохарактерними, різноспрямованими людьми, групами, співтовариствами”, компетентність педагога повинна розглядатися значно ширше, ніж компетентність будь-якого іншого професіонала.

Проте вивчення педагогічної компетентності як стану педагога не може обмежуватися вивченням рівня професійної та психолого-педагогічної готовності вчителя до своєї діяльності та її результатів. Необхідно враховувати, що на ефективність педагогічної діяльності безпосередньо впливають й особистісні якості вчителя. Така позиція вимагає особливо серйозних реформаційних кроків до оновлення змісту освіти та до застосування нових педагогічних підходів до підготовки майбутніх вчителів інформатики.

Перелік використаної літератури

1. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наук. Думка, 2000. – 680 с. – (Словники України).
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Г. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.

3. Лісовенко Г.В. Підвищення професійної компетентності вчителя на основі самоаналізу уроку // Управління школою. – 2006. – № 19-21. – С. 25-27.
4. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несень – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
5. Біаніс-Трофименко К.Б. Компетентний учитель – запорука реалізації компетентнісного підходу до сучасного освітнього процесу // Управління школою. – 2006. – № 22-24. – С. 54-57.
6. Присяжнюк Ю.С. Проблеми дослідження формування професійної компетентності методистів гуманітарного профілю системи післядипломної освіти // Управління школою. – 2005. – № 28-29. – С. 21-23.
7. Хлебнікова Т.М. Діагностика професійної компетентності вчителя // Управління школою. – 2006. – № 19-21. – С. 37-39.

*Кравець Олена,
аспірантка*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Аналіз поняття „Інформація” в історичному аспекті у контексті вивчення функцій навчальної інформації в діяльності викладача вищого навчального закладу

Ще до недавнього пріоритетним напрямком діяльності викладача вищого навчального закладу був традиційно-інформаційний, який полягав у передачі новому поколінню основних здобутків відповідної культури, де мало місце "перевантажування непродуктивного над продуктивним, автоматичного над творчим" [4,86].

Таке становище в освіті вищої школи вже не може задовольнити сучасне суспільство, де, по-перше, відбуваються усе більш швидкими темпами якісні зміни у розвитку майже всіх галузей людської діяльності; по-друге, з'явилися такі найважливіші проблеми, які не можливо вирішити спираючись тільки на культуру минулих епох. Тому одним з найважливіших завдань сучасної системи освіти є її перехід до творчих, проблемних методів навчання у формуванні творчої особистості. Звідси постає проблема поєднання двох основних функцій освіти: інформаційної і творчої.

Питання оновлення навчальної інформації привертало багатьох дослідників, таких як: Д.І. Блюменау, Н.П. Ващекін, С.У. Гончаренко, Л.Д. Квіртія, К. Колін, В.В. Кравський, Н.В. Кузьміна, М.М. Левін, І.Я. Лернер, А.С. Медведева, В.І. Орлов та багато інших науковців. Проте проблема інформаційного забезпечення вищої навчальної школи на засадах євроінтеграційних процесів є практично не розробленою і потребує всебічного вивчення.

Основою проведення нашого дослідження є чітке окреслення певного комплексу категорій і понять, що зумовлюють її теоретичне обґрунтування та впровадження в практичну діяльність. Визначений аспект і став метою нашого наукового пошуку.

З перенесенням акцентів формування творчої особистості з'явилося багато різних педагогічних вчень як у нас, так і закордоном. Але положення про пріоритетне значення формування творчої особистості над інформаційною функцією освіти ще не розкриває складного суперечливого взаємовідношення цих двох функцій. Одне тільки творче навчання, незважаючи на всі свої позитивні риси, дає однобоке вирішення проблем. Існує величезна кількість інформації про будь-які об'єкти нашої діяльності. Тому застосування тільки одних проблемно-творчих методик не гарантує відкриття якоїсь суттєво нової інформації про дані об'єкти. Це підтверджує твердження, що не треба абсолютизувати тільки творчу функцію педагогіки і недооцінювати її інформаційну функцію.

Засвоєння останньої має дуже суттєве значення для виховання творчої особистості. Саме інформаційна функція пов'язана з визначенням її всебічно розвиненою. На наш погляд, треба зробити нові підходи до глибокого і ефективного поєднання цих функцій, враховуючи, що вся історія розвитку результатів творчої діяльності суттєво залежить від обсягу ерудиції її суб'єктів.

Інформаційна і творча функції педагогіки тісно пов'язані із співвідношенням так званих традиційно-класичних і інноваційних педагогічних методів. Розглянемо в чому полягає сутність інформаційної функції педагогіки і її історичний розвиток в різних галузях наук.

Розрізняють інформацію, яка динамічно виникає у повсякденній діяльності людей і накопичений обсяг знань, що складає соціальну пам'ять людства.

Термін "інформація", як наукове поняття вперше був застосований у теорії журналістики в 20-30 роки минулого століття. На той час "інформацію" трактували, як опис фактів, а зв'язок інформації та публіцистики, як коментування цих фактів. Цей період характеризується спробами дослідити джерела інформації, до яких відноситься новизна, достовірність, важливість та інші, а також взаємовідносини між споживачами інформації і інформацією як такою [1].

Канали зв'язку, по яких передається інформація можуть бути різноманітними. При розмові інформація передається за допомогою звуків, які поширюються у вигляді пружних коливань повітря. Якщо передають інформацію у вигляді повідомлення по радіо, використовують радіохвилі. Повідомлення за допомогою телефону передаються електричними коливаннями, які виникають у мікрофоні. В.І. Сіфоров вважає, що наука про інформацію "виросла з практичних потреб людини в електро і радіозв'язку, зокрема з гострої, але не вирішеної ще в наші дні проблеми "тісноти в ефірі" і підвищенням стійкості до перешкод радіотехнічних систем" [5: 186]. Великий крок у цьому напрямку був зроблений В.А. Котельниковим у створенні теорії потенціальної стійкості до перешкод, відокремлення саме корисних сигналів і встановлення "щільності" інформації в ефірі [3].

Чим більше зростає обсяг накопичених людством знань, тим більше зростала кількість інформації необхідної для передачі. Це потребувало рішення ряду технічних проблем, пов'язаних зі швидкістю передачі і переробки

інформації, її кодування і розшифровки, а також з перетворенням сигналів на вході і виході каналу зв'язку, між джерелом інформації і її користувачем.

У середині ХХ століття внаслідок бурхливого розвитку науки і техніки необмежено зросла роль інформації, як засобу спілкування не тільки між людьми, а між людиною і машиною. Лавиноподібне зростання інформації у другій половині минулого сторіччя отримало назву інформаційного вибуху. У зв'язку з цим виникла потреба у науковому підході до категорії "інформація", виявлені її найбільш характерні риси. Подальший розвиток категорії "інформація" отримала у кібернетиці як наукова теорія про оптимальне кодування повідомлень і передачі сигналів по технічному зв'язку. Основи теорії інформації були закладені американськими вченими Р. Хартлі і К. Шенноном. Великий вклад у розвиток цієї теорії був зроблений радянськими науковцями А.Н. Колмогоровим, А.Я. Хинчіним, В.А. Котельниковим, А.А. Харкевичем та ін.

В основі теорії інформації К. Шеннона, запропонованою ним у 1948 році, лежить спосіб виміру кількості інформації, яка знаходиться в одному випадковому об'єкті (події), величині, функції і т.п.) відносно іншого випадкового об'єкту [5]. Цей спосіб приводить до виразу кількості інформації числом. Одиницю виміру інформації – біт. Кожному сигналу в теорії К. Шеннона належить апріорна ймовірність його появи. Чим менша ймовірність появи того, чи іншого сигналу, тим більше інформації він несе для споживача. Формула К. Шеннона визначає залежність кількості інформації від числа подій та від ймовірності здійснення цих подій. Інформація дорівнює нулю, коли можлива одна подія. Зростання числа цих подій впливає на її отримання. У звичайному розумінні: чим несподівана новина, тим більша її інформативність. Формула інформації К. Шеннона виглядає наступним чином:

$$I = - \sum_{i=1}^n p_i \log p_i$$

де I – кількість інформації, p_i – ймовірність появи інформаційного сигналу, n – кількість можливих сигналів. Згідно цієї формули інформація – це результат вибору з набору можливих альтернатив.

Одним із найважливіших понять теорії інформації є міра кількості інформації. У якості такої міри прийнято число двоїчних знаків ("0" і "1"), необхідних для запису довільного повідомлення. Наприклад, кількість інформації, яку людська нервова система здатна подати у мозок при читанні тексту, складає приблизно 16 двоїчних знаків за 1 секунду. Якщо інформація надходить порціями більше означеної, то людський мозок вже не здатний сприйняти її окремо. Чи, наприклад, частота кадрів при показі фільму повинна бути не менше ніж 16 кадрів в 1 секунду, щоб ці кадри не сприймалися окремо, а відображалися у нашій свідомості як неперервне зображення.

Але, хоча поява математичного апарату вимірювання інформації спочатку знайшла велике коло прихильників у різних галузях науки, потім стало зрозумілим, що ця теорія не охоплює усе навантаження змісту інформації і відволікає від семантичного боку повідомлення.

Вченими загальною виділено основні властивості інформації: відносність і кількість. Відносність інформації проявляється тоді, коли різні спостережники одного ж самого об'єкту, процесу чи явища мають свій власний досвід і їх дії направлені на виявлення нової інформації. Кінцевий результат – вилучення інформації – може суттєво різнитися. Кількість інформації є мірою складності організованих систем, що дає можливість виявити кількісну оцінку рівня цієї складності.

Головні функції, які виконує інформація це: функція накопичення і збереження і освітньо-виховна функція. Для успішного дослідження необхідно розглянути кожну з них.

Функція накопичення і збереження інформації полягає в акумулюванні та збереженні знань, даних, відомостей про різноманітні соціальні системи, процеси, явища, інституції, інфраструктуру, технології, інновації, програми та Всесвіт у часі і просторі. В Україні, як і у всіх розвинених країнах світу, зосередження інформації у формі знань, відомостей, текстів, гіпертекстів, літописів проводиться у наукових книго-збірниках, Українському інституті науково-технічної і економічної інформації та регіональних центрах науково-технічної інформації. Упродовж тисячоліть ці найстаріші суспільні інституції здійснюють накопичення і збереження системи наукових знань, бібліотечних фондів.

Однак, на сьогодні вже недостатньо традиційних бібліотек, патентно-ліцензійних служб, розвинутої системи засобів масової інформації. Формування національного інформаційного середовища в країні потребує створення загальних і спеціальних інтелектуалізованих баз знань, розвинутих систем збереження знань, ідей, теорій, концепцій, які б не втрачали суспільного знання, а навпаки, зберігали і сприяли їх перетворенню в інформаційний ресурс суспільства і задовольняли інформаційні потреби окремих осіб або груп споживачів інформації. В результаті розв'язання цієї проблеми провідні наукові бібліотеки країни перетворюються з пасивних сховищ знань на активних розповсюджувачів інформації.

Освітньо-виховна функція інформації зосереджена в виховному впливі на людину всього суспільного устрою та навколишнього середовища, цілеспрямованому оволодінні суб'єктом системою наукових знань, яке виробило людство протягом свого існування та набуття пізнавальних умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду; ознайомлення з досягненнями в галузі науки, техніки, мистецтва, виробничої діяльності, що характеризують рівень науково-технічного розвитку суспільства і розвитку наукового знання; пізнання духовних цінностей та набуття позитивного соціального досвіду в процесі соціалізації індивіда [2: 11].

Отже, короткий історичний аналіз категорії "інформації" та розвідку її функцій сприяє продуктивній професійно-педагогічній діяльності викладача вищої школи в організації навчального процесу.

Перелік використаної літератури

1. Блюменау Д.І. Информация и информационный сервис. – Л.: Наука, 1989. – 192 с.

2. Калініна Л.В. Суть, види та класифікація інформації // Директор школи. – 2004. – № 20.
3. Колмогоров А.Н. Проблемы передачи информации. – Т. 1. – 1965. – № 1.
4. Общеузовская научная конференция "Философского образования" // Вестник Московского университета. – Серия 7. Философия. – 1994. – № 1.
5. Сифоров В.И. Информация, связь, человек. – М.: Знание, 1977. – 62 с.
- Шеннон К. Теория передачи электрических сигналов при наличии помех: Сб. переводов. – М.: 1953. – 210 с.

Моркотун Сергій,

аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Формування презентаційних умінь у майбутніх викладачів як педагогічна проблема

Як стверджують філософи (Д. Белл, У. Дайзард, Г. Кан, А. Ракітов, Т. Стоуньєр, О. Тоффлер, А. Турен), у 50-70 роки XX століття людство ввійшло в еру інформаційного суспільства. Для вільної орієнтації, ефективної діяльності в ньому, сучасний фахівець будь-якого профілю, й особливо педагог, повинен уміти отримувати, обробляти, використовувати та презентувати інформацію.

Формування особистості викладача – багатогранний процес. Його завдання полягає в тому, щоб визначити такий зміст педагогічної освіти, який би забезпечував здобуття майбутніми педагогами глибоких знань з різних сфер майбутньої професійної і соціальної діяльності, що досить складно в інформаційному суспільстві через значний об'єм інформації, накопиченої людством, яка, до того ж, постійно поповнюється. Сучасний зміст педагогічної освіти недостатньо забезпечує підготовку педагогічних працівників відповідно до потреб суспільства: ще не досягнуто оптимального співвідношення між професійно-педагогічною, фундаментальною та соціально-гуманітарною підготовкою викладача. Не ліквідовано прогалів між змістом педагогічної освіти і досягненнями науки та техніки, інноваційні технології застосовуються лише подеколи. Потребує поліпшення культурологічна, мовна, психолого-педагогічна, комп'ютерна, методична, практична підготовка випускників вищих педагогічних навчальних закладів. Особливо гострою є проблема технічної та технологічної модернізації педагогічної освіти, інформатизації навчально-виховного процесу.

Виходячи з цього, державною програмою „Вчитель” передбачені наступні заходи модернізації системи підготовки педагогічних працівників:

- розробка та випробування науково-теоретичної моделі довгострокового прогнозування потреби у педагогічних та науково-педагогічних працівниках для вищих педагогічних навчальних закладів;
- розробка механізму реалізації неперервності педагогічної освіти;
- забезпечення систематичного підвищення кваліфікації викладачів кафедр психології, педагогіки, методики навчання та виховання;
- модернізація змісту підготовки педагогічних працівників з урахуванням вимог реформування системи освіти та тенденцій розвитку європейського освітнього простору, поліпшення культурологічної, мовної (українська та іноземна мови), психолого-педагогічної, методичної, комп'ютерної підготовки;
- здійснення технічної і технологічної модернізації вищих педагогічних навчальних закладів шляхом комп'ютеризації навчального процесу, забезпечення їх телекомунікаційними засобами доступу до світової інформаційної мережі Інтернет;
- забезпечення розвитку дистанційної педагогічної освіти як нової форми підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних працівників [1].

В умовах, коли змінюється освітня парадигма, особливих трансформацій має зазнати зміст психолого-педагогічної і методичної підготовки. Насамперед необхідно переглянути зміст курсу педагогіки як інтегрованої базової навчальної дисципліни у підготовці педагогічних працівників. Крім таких її традиційних складових, як історія, дидактика, теорія виховання, треба вивчати порівняльну педагогіку, що вкрай важливо в умовах інтеграції України у світовий освітній простір. Необхідно й надалі розвивати фундаментальні та прикладні засади з основ педагогічної майстерності. Більше уваги слід приділяти групі комунікативних умінь, серед яких необхідно виділити презентаційні.

Метою публікації є теоретичне обґрунтування необхідності формування презентаційних умінь у майбутніх викладачів. На цьому наголошується в освітніх документах ЮНЕСКО [8: 97, 105]. У програмі зазначається, що, зважаючи на перехід людства до практики неперервної освіти, викладачам необхідні уміння ефективної і своєчасної презентації нової інформації, підготовки виступів під час навчальної роботи за допомогою відповідних методів вербального спілкування. І.А. Зязюн розглядав зовнішню і внутрішню техніку лектора під час спілкування. Особистість презентатора досліджувалась Є.А. Адамовим, Л.П. Гроссманом, С.Ф. Івановою. Навчанням іншомовних презентаційних умінь студентів немовних вищих закладів освіти займається О.Ю. Попова. Використання засобів наочності для проведення студентами презентацій вивчала Т.А. Льюзіна. З психологічної точки зору група комунікативних умінь розглядалась В.А. Лабунською, С.Д. Максименко, Я.І. Українським, В.А. Кан-Каликом, Т.О. Ладженською, О.О. Леонтьєвим. К.С. Станіславський у книзі „Робота актора над собою” дає рекомендації стосовно ходи і постави, які є важливими складовими умінь невербальної поведінки лектора. Не дивлячись на значні досягнення у вивченні питання комунікативних та риторичних умінь (А.В. Первушина), проблема формування презентаційних умінь у майбутніх викладачів залишається все ще недослідженою.

У зв'язку з реформою освітнього процесу, розширенням доступу до інформаційних ресурсів через інформаційно-комунікаційні технології, змінюється роль педагога в навчальному процесі: він перестає бути авторитарним, єдиним джерелом знання, перетворюється на керівника й помічника, планувальника й посередника у навчанні. Одна з основних, добре досліджених функцій викладача, інформаційно-пояснювальна, стає складним процесом, де від нього вимагаються нові вміння для того, щоб заощадити час і при цьому викликати жвавий інтерес до змісту інформації, утримати цей інтерес у слухача під час лекції, публічного виступу або під час доповіді на конференції, зробити інформацію доступною й більш зрозумілою як при безпосередньому контакті з аудиторією, так і за умов дистанційного навчання. Практика підготовки майбутніх педагогів свідчить про необхідність пошуку тих педагогічних здібностей і вмінь, які визначають успішність їх професійного спілкування [3: 65]. Значної допомоги у вирішенні даного питання зможуть надати презентаційні вміння (за визначенням Н.Л. Драб, Р. Лукаса, А. Панфілової, М. Піла, Е.С. Полата, О.Ю. Попової, П.Л. Сопера).

Виділяють кілька причин, які обумовлюють *актуальність проблеми* навчання презентаційним умінням майбутніх педагогів:

1. У процесі навчання більша частина робочого часу витрачається педагогом на спілкування (пояснення нового матеріалу, опитування, уточнення та корекція знань студентів), у зв'язку з чим, володіння мистецтвом презентації виступає однією з обов'язкових професійних якостей викладача.

2. У заклади освіти кожного року приходять багато молодих спеціалістів, які швидко адаптуються до нових службових обов'язків, що вимагають спеціальної професійної підготовки. Проте через нездатність швидкої психологічної адаптації, яка є наслідком невміння застосовувати різні види мовного впливу, часто виникають конфлікти з учнівською молоддю та колегами.

3. Сьогодні відмінною рисою теоретичної думки у всіх галузях людського наукового знання став комплексний підхід до знаходження шляхів отримання наукового чи практичного результату. Комплексність педагогіки підвищиться з включенням до неї мовного впливу через презентацію.

Таким чином, інтерес дослідників до формування презентаційних умінь не випадковий. Професіограма педагога переконує в тому, що презентаційні вміння та знання лежать в основі професійної підготовки даних спеціалістів [2: 106-108].

Студентам, перед засвоєнням нового матеріалу, потрібно його спочатку сприйняти і зрозуміти. Для полегшення цього процесу педагог має обробити інформацію й ефективно її представити. Отже процес вибору теми, збору матеріалу, його обробки і доведення до студентів можна назвати презентацією.

Останнім часом поняття „презентація” вживається все частіше. Незважаючи на поширеність терміна у літературі, нам не вдалося знайти його вичерпної дефініції. Проаналізувавши існуючі визначення терміна (Л. Арредондо, Н.Л. Драб, О.Ю. Попової, Р. Evans, W. Bennis, [4: 457; 5: 532]) ми пропонуємо розуміти презентацію як підготовлену, публічну, професійно спрямовану промову, яка базується на результатах узагальнення інформації, дослідження певної проблеми, містить висновок щодо її застосування, має чітке логіко-композиційне оформлення й націлена на інформування аудиторії про професійну діяльність, її оцінювання чи переконання в корисності отриманих даних. Сфера людської діяльності, де використовується презентація, досить різноманітна: наука, освіта (захист інноваційного проекту або дисертаційного дослідження, презентація нової книги, доведення теорії чи обґрунтування наукової ідеї), бізнес (реклама, ділові переговори, представлення на ринок товарів і послуг), культура (презентація нового твору мистецтва, відкриття культурного центру), побут (створення нової організації, відкриття структурного підрозділу, популяризація певної ідеї чи справи).

Необхідно розрізнити поняття „презентація” та „репрезентація”. Репрезентація – формування мисленнєвого образу об'єкта, суб'єкта, явища, процесу чи події у вигляді інформаційно завершеного блоку. Презентація – процес передачі сформованого, композиційно завершеного блоку слухачам під час комунікації з метою впливу на них [2: 45-46]. Отже, репрезентація – це суто індивідуальний мисленнєвий процес, який залишається невидимим для стороннього спостерігача. Результатом цієї діяльності є презентація – спостерігаємий мовний процес.

Зрозуміло, що людина може засвоїти необхідну інформацію самостійно, без представлення її викладачем. Однак, сирий, необроблений матеріал погано усвідомлюється і засвоюється, не сприяє подальшому навчанню. Обмежений час і, певним чином, ресурси студентів обумовлюють необхідність сприйняття і розуміння матеріалу одразу ж. Звідси й потреба у проведенні ефективних презентацій.

Наступна перевага презентації, на нашу думку, в тому, що вона допомагає активізувати і спрямувати увагу студентів, їх усвідомлене запам'ятовування. Проте це означає, що будь-який новий матеріал необхідно представляти. Презентації можна проводити й після того, як учнівська молодь самостійно ознайомилася з темою, для уточнення певних моментів, закріплення.

Досягти позитивного результату набагато легше тим лекторам, які не просто вміють виражати свої думки, але й можуть представити їх таким чином, що у слухачів з'являється потреба не тільки бути співпричетним до процесу інформування, але й взяти у ньому участь. Уміння представляти матеріал зрозуміло, переконливо та впевнено надзвичайно важливі на кожному етапі життя та роботи будь-якого спеціаліста, а особливо викладача, незалежно від того, який предмет він викладає.

Спираючись на все вищесказане, зазначимо, що *подальше дослідження* формування презентаційних умінь сприятиме цілеспрямованому формуванню професійної компетентності майбутнього викладача, полегшить процес викладання, сприятиме швидшій адаптації спеціаліста в колективі.

Перелік використаної літератури

1. Державна програма „Вчитель”. – К.: Редакція загально педагогічних газет, 2002. – 40 с.
2. Попова О.Ю. Методика обучения иноязычным презентационным умениям студентов неязыковых вузов (на материале английского языка) Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Волгоград, 2005. – 199 с.

3. Савенкова Л.О. Професійні здібності педагога як передумова оволодіння комунікативними уміннями // Психолого-педагогічні фактори підвищення професійної майстерності вчителя-вихователя: Тези Всеукраїнської науково-практичної конференції 16-17 листопада 1995 р. / Ред. кол. О.А. Дубасенюк (відп. ред.). – Житомир: ЖДПІ, 1995. – 328 с.
4. Словник іншомовних слів / Укладачі С.М. Морозов, Л.М. Шалапуга. – К.: Наукова думка, 2000. – 664 с.
5. Словник української мови / За ред. І.К. Білодіда. – В 11 т. К.: Наукова думка, 1976. – Т. 7. – 723 с.
6. Continuing Education: New Policies and Directions. Appeal Training Materials for Continuing Education Personnel (ATLP-CE). – In II v. – Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, 1993. – V. I. – 109 p.

Вербівський Дмитро,

аспірант кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Деякі аспекти професійного педагогічного спілкування

Підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики. У Концепції педагогічної освіти, державній програмі "Освіта" /"Україна ХХІ століття"/, цільовій комплексній програмі "Вчитель", "Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті" акцентується увага на необхідності розвитку освіти на основі прогресивних концепцій, запровадженні інноваційних комунікативних технологій у процес підготовки нової генерації педагогічних кадрів. На данному етапі становлення і реформування системи освіти проблема взаємодії між учнями і вчителями, їхніх стосунків зберігає свою актуальність. Значна частина прорахунків і труднощів сучасної школи, на наш погляд, визначається не стільки недоліками методичної підготовки вчительських кадрів, скільки деформацією сфери професійного педагогічного спілкування. Це пояснюється специфікою навчально-виховного процесу, який передбачає безпосередню взаємодію всіх його учасників, де на першому плані виступає саме професійне спілкування вчителів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дана проблема була й продовжує залишатись актуальною. Її досліджували відомі вчені, такі як: А.А. Деркач, В.А. Кан-Калик, В.В. Власенко, Н.В. Кузьміна наголошуючи на особливій ролі професійного спілкування при вирішенні навчальних і виховних завдань та вмінні педагогів ефективно використовувати його у роботі, взаємодіючи зі своїми вихованцями. Одним із таких вагомих засобів є застосування інтерактивних методик. Їх сутністю, на думку В.В.Власенка, є організована на спеціальних заняттях взаємодія учнів між собою та вчителів з учнями за алгоритмами, які забезпечують включеність у роботу всіх її учасників з більшим чи меншим ступенем активності і стимулюють посилення інтенсивності оціночної перцептивної взаємодії учнів один з одним та вчителем у експериментальному спілкуванні.

Одним з цікавих досліджень, яке виявило роль педагогічного спілкування, був експеримент, що увійшов в історію педагогіки як "ефект Пігмаліона", розроблений американськими психологами Розенталем і Джекобсоном. Вони проводили психологічне обстеження школярів, визначаючи рівень їх розумового розвитку. По закінченні роботи вони встановили, що в класах є учні з високим інтелектуальним потенціалом, і назвали прізвища цих дітей. Під час експерименту вибір того чи іншого учня відбувався випадково тобто вчителям повідомлялися прізвища дітей, які насправді мали різні успіхи і здібності, але дослідники приписували їм значно вищий ніж у інших, потенціал розвитку, спираючись на наукові відомості. Минув час, і сталося незвичайне. Психологи повторно обстежили учнів і виявили певні успіхи в їхньому розвитку, але найбільше – в тих, на кого було вказано раніше. Чим зумовлений такий прогрес? Поставимо себе на місце вчителів. Дізнавшись про неабиякі можливості своїх вихованців, вони, звичайно, звернули увагу на цих дітей. Навіть якщо рівень знань дитини був вельми невисокий, педагог замислювався, чому він не помітив у неї здібностей, уважніше придивлявся до неї, а це змінювало його ставлення до учня і характер стосунків у цілому. Вчитель, як Пігмаліон, у класі через атмосферу уваги і піклування, доброзичливості і любові створював умови для ефективного розвитку дитини.

Отже, виявилось, що здатність учителя організовувати спілкування стала підґрунтям продуктивної діяльності учня. Тому педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен потребує від нього спеціальної підготовки не лише для оволодіння технологією взаємодії, а й для набуття педагогічної мудрості організації стосунків з учнями, батьками, колегами; морального досвіду; культури педагогічного спілкування у різних сферах навчально-виховного процесу, яке за своїм змістом і сферою функціонування може бути професійним і непрофесійним за якісними ознаками і до якого висуваються певні вимоги:

- виправдання довіри держави, суспільства;
- дотримання педагогічної етики;
- повага до людей;
- готовність до діалогу з людиною у кожній ситуації;
- розвиток фізичної й духовної витривалості, загальної культури спілкування.

Аналізуючи дану проблему, можна окреслити основні шляхи її ефективного вирішення:

- соціальна перцепція (розуміння стану людини);
- мускульна мобільність, зібраність; керування психічним й емоційним станом;
- ініціативність (зовнішній вираз, мовлення, комунікативна атака, створення умов позитивного спілкування);
- застосування прийомів вербального впливу (тональність, темп, емоційність, виразність, образність);
- використання невербальних засобів спілкування (міміка, жести, пантоміміка);

- вміння "подати" себе в спілкуванні;
- організація і творчий розвиток спілкування;
- оптимістичне прогнозування й аналіз.

Повноцінне педагогічне спілкування слід розглядати з різних боків, тому що це явище багатогранне й поліфункціональне. Воно забезпечує обмін інформацією і співчуття, пізнання особистості і самоствердження, продуктивну організацію взаємодії. Обмін інформацією і співчуття реалізує комунікативний бік спілкування, пізнання особистості і самоствердження – перцептивний, а організація взаємодії – інтерактивний. Орієнтація на поліфункціональність спілкування дає змогу вчителю організувати взаємодію на уроці і поза ним як цілісний процес: створювати умови для співчуття, переживання; допомагати кожному школяреві гідно самоствердитись в колективі, забезпечуючи співробітництво і співтворчість у класі.

Спілкування педагога з учнями є специфічними тому, що за статусом вони виступають з різних позицій: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає її і включається в неї. Треба допомогти учневі стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків. Такий характер спілкування передбачає рівність психологічних позицій співрозмовників. Хоча вчитель і учні нерівні соціально (різний життєвий досвід, ролі взаємодії), для забезпечення активності учня, через яку ми можемо сподіватися на розвиток його особистості, слід уникати домінування педагога і визнавати право учня на власну думку, позицію, бути самому готовим також змінюватися.

Проникнення у світ почуттів і переживань, готовність зайняти позицію співрозмовника – це є спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери прислухаються, розділяють почуття, співпереживають. Залежно від того чи реалізовано принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії спілкування постає як функціонально-рольове або особистісно-орієнтовне. Функціонально-рольове спілкування вчителя – суто ділове, стандартизоване, обмежене вимогами рольової позиції, головною метою якого виступає забезпечення виконання певних дій (особисте ставлення педагога й учня не враховується й не виявляється). Особистісно-орієнтовне спілкування вчителя передбачає виконання нормативно заданих функцій з виявом особистого ставлення, почуттів. Оскільки особистісно-орієнтовне спілкування – це складна психолого-педагогічна взаємодія, то головною метою впливу є розвиток учнів. Як видно з означення даного поняття, вчитель, що організовує взаємини з учнями таким чином, спрямований не стільки на виконання нових завдань, скільки на розвиток учнів за допомогою певних дій і форм роботи. На основі цього можемо зробити психологічний портрет особистісно-орієнтованого вчителя:

- він відкритий і доступний для кожного учня, не викликає страху в дітей, даючи можливість їм висловлювати свої думки і почуття, відвертий у своїх поглядах;
- демонструє дітям цілковиту до них довіру, не принижує їхньої гідності;
- щиро цікавиться життям учнів, не байдужий до їхніх проблем, справедливий;
- виявляє емпатійне розуміння;
- бачення поведінки учня його ж очима, вміє "постояти в чужих черевиках", відчувати внутрішній світ дитини;
- надає учням реальну допомогу.

Одним з видів педагогічного спілкування є діалог, який базується на контактній взаємодії. Педагогічним діалогом ми називаємо особливий контактний стан єднання педагога та учнів, який характеризується взаєморозумінням, співпереживанням і готовністю до взаємодопомоги.

Ознаками того, що учитель перебуває в контакті з учнями та їхніми батьками в процесі спілкування, є:

- взаємне особистісне сприйняття вчителя і учнів, відкритість у стосунках і відвертість у висловлюваннях;
- згода з головними змістовими положеннями взаємодії, сприйняття думок педагога і учнів як значущих, розвиток їх у подальшому спілкуванні;
- єдність оцінних суджень;
- наявність емоційного резонансу;
- збереження інтересу до подальшої взаємодії;
- високий рівень контакту очей у бесіді;
- узгодження поз, міміки та інтонації у діалозі.

Досягнення контакту як психологічної згоди можливе за умови, коли педагог обирає доцільну рольову позицію, яка приймається партнером у конкретній ситуації. За концепцією Є. Берна, звертаючись до іншої людини, ми звичайно несвідомо обираємо один з трьох станів нашого "Я": позицію батька, дорослого чи дитини (табл. 1.). Незважаючи на те, що цей вибір здійснюється мимовільно, спілкування у кожній з трьох позицій відбувається за своїми правилами.

Таблиця 1

Характеристика рольових позицій

Батько	Дорослий	Дитина
Вчить, спрямовує, оцінює, засуджує, схильний до нотацій, все знає, все розуміє, не має сумнівів, за все відповідає, від усіх вимагає, схильний до недоліків.	Тверезо міркує, ретельно зважає, логічно аналізує, вільний від забобонів, догм і стереотипів, не піддається настроям, коректний, стриманий.	Нестримана, емоційна, творча, протестуюча, нелогічна, вільна від догм, імпульсивна, наївна, залежна.

Назви позицій умовні і не пов'язані з віком людини, яка характеризується. Ці позиції можна стисло охарактеризувати таким чином. Позиція батька у спілкуванні – система реалізації певних ставлень особистості до співрозмовника, в якій демонструється незалежність, впевненість, навіть агресивність, бажання взяти всю відповідальність на себе. Позиція дорослого у спілкуванні – система реалізації певних ставлень особистості до співрозмовника, в якій демонструється коректність і стриманість, уміння рахуватися із ситуацією, розуміти інтереси інших і розподіляти відповідальність між усіма. Позиція дитини у спілкуванні – система реалізації певних ставлень особистості до співрозмовника, в якій демонструється залежність, підпорядкованість, невпевненість, небажання брати відповідальність на себе. Звичайна позиція педагога – дорослий, який настроєний на ділову взаємодію. Саме ця позиція проєктує в особі учня рівноправного партнера, створює атмосферу довіри. Прийоми реалізації цієї позиції можуть бути такі: "Я хочу порадитися з вами", "Давайте обміркуємо, вирішимо". Водночас педагог нерідко використовує і позицію дитини у своїй поведінці (і не будемо боятися цього!). Це стосується ситуацій, коли потрібно, щоб учень вчився виявляти самостійність, спостережливість, сміливість (наприклад, учень навмисно робить помилку на дошці, виявляє сумніви стосовно можливостей виконання певної справи). Позиція дитини в поведінці вчителя доцільна і в грі. Щодо позиції батька, яка, здавалося б, є органічною для педагогічної діяльності, то вона не може бути єдиною на всьому шляху виховання школяра, оскільки передбачає діалогову взаємодію лише в тому випадку, коли вихованець постійно перебуває в ролі дитини. А це гальмує розвиток особистості і, коли учень починає вважати себе дорослим, призводить до конфлікту.

Отже, ефективне педагогічне спілкування можливе лише в тому випадку, якщо вчитель правильно обере стиль спілкування з дітьми і дорослими. Спрямованість на дитину, її розвиток, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою і делікатність – ось що стає запорукою стилю у педагогічній праці. Комунікативна взаємодія вчителя у педагогічному процесі повинна збудити активність самої дитини (вийти на діалог) і допомогти їй набути позитивного досвіду організації діяльності і взаємин.

Перелік використаної літератури

1. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – Москва: Просвещение, 1987.
2. Мачуська Г.М. Формування культури спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3.
3. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа. Сто порад вчителю // Вибр. твори в 5 т. – К., 1997. – Т.2.

Осінська Ірина,

аспірант кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Теоретичні підходи до розуміння проблеми готовності майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності

Початок ХХІ століття характеризується серйозними змінами, які значно впливають на роль, функції, форму та способи функціонування системи вищої освіти. До найважливіших змін можна віднести зростаючу значущість знань як двигуна економічного зросту, інформаційну та комунікаційну революцію, появу глобального ринку праці, соціально-політичні глобальні трансформації.

У сучасних умовах домінування економічних та соціальних чинників саме педагогічна наука постає базовою основою для перспективних соціальних змін. У зв'язку з цим формується новітня світоглядна концепція, згідно якої особистість постає пріоритетною, з її унікальними інтересами, цінностями, здатністю до самовдосконалення, саморозвитку, творчої самореалізації. Вища школа „стає не просто засобом підготовки фахівців для різних сфер діяльності, а й обов'язковим етапом розвитку особистості” [5]. Згідно звітам ООН „освіта має бути спрямована на новий розвиток людської особистості та на збільшення поваги до прав людини і основних свобод” [6].

Отже, перед педагогічною наукою постало завдання обґрунтування, розробки та впровадження ефективних методів навчання, формування та розвитку творчої особистості дорослої людини.

В наш час спостерігається збільшення практично орієнтованих форм роботи з дорослими через активну професійну підготовку, яка сприяє творчому розвитку, а надалі й саморозвитку та самореалізації людини. До таких форм належать тренінг творчості, мозковий штурм, тренінг спілкування тощо.

Включення творчого компонента до змісту навчання вимагає перегляду традиційного статусу підготовки вчителя. У педагогічній літературі існує багато точок зору на проблему педагогічної творчості, зокрема у роботах О.Є. Антонової, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюна, С.О. Сисоевої та інших.

Творчість – це завжди створення чогось нового на основі перетворення вже відомого: нового результату або оригінальних шляхів та методів його отримання. На думку дослідників, зокрема О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюна, С.О. Сисоевої, найбільш суттєвими характеристиками творчості є новизна та перетворення.

Наукове осмислення сутності готовності до творчості, її внутрішніх механізмів значною мірою пов'язане з аналізом відомих зарубіжних теорій самореалізації та розвитку творчих здібностей особистості (Г. Альтшуллер, А. Маслоу, Е. Торренс). Саме **творча самореалізація**, яка являє собою процес, у ході якого людина, спираючись на власні сутнісні сили, активно реалізує закладені в ній задатки та можливості, забезпечує власний творчий гармонійний розвиток, задоволення базових потреб і досягнення гідного соціального статусу, є основою плідної творчої професійної діяльності. Вона є однією з найважливіших цілей педагогічного процесу, яка полягає у допомозі особистості здійснити свої позитивні можливості, розкрити завдатки та здібності. Творча самореалізація майбутнього вчителя є результатом виховання особистості, коли виникає відчуття реалізованості у професійній діяльності.

Метою нашої статті є розгляд стану проблеми виникнення готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності.

Готовність до діяльності – складне соціально-психологічне явище. Її можна розглядати як форму зв'язку професійної спрямованості з іншими важливими рисами особистості – світоглядом, життєвими настановами і духовними цінностями, а також з її морально-вольовою та емоційною сферами.

Важливою умовою формування готовності до будь-якої діяльності є наявність відповідних якостей, і перш за все схильностей та здібностей особистості до майбутньої діяльності через засвоєння загальних та професійних знань, формування вмінь та навичок, удосконалення сформованих професійно важливих якостей особистості.

Практично всі дослідники вказують на наявність в структурі готовності адекватної мотивації, яка зумовлює позитивне ставлення до успішної професійної діяльності; певного обсягу спеціальних і психолого-педагогічних знань, що визначають рівень сформованості професійних умінь та навичок, а також, виділяють як підсистему в структурі готовності комплекс професійно-значущих якостей особистості (здібності, характер, темперамент, характеристику психічних процесів).

За останній час проведено багато досліджень, присвячених аналізу готовності до різних видів діяльності: 1) *педагогічної* (П.П. Горностай, К.М. Дурай-Новакова, Г.А. Зотєєва, С.П. Міронова, Е.А. Орлова, В.А. Сластьонін, Е.А. Чернікіна); 2) *медичної* (І.С. Вітенко, Л.М. Супрун); 3) *на сучасному виробництві* (Е.І. Богучарова, В.О. Моляко); 4) *у сільському господарстві* (О.І. Мороз); 5) *до служби у збройних силах* (А.В. Тимченко).

Існують різні наукові підходи до визначення проблеми готовності. Розглянемо докладніше деякі з них.

Значна частина дослідників розглядає готовність як складне утворення, яке містить *когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти*, як сукупність знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей особистості, якими повинен володіти випускник ВНЗ для успішної адаптації у процесі професійної діяльності. Аналіз наукових досліджень засвідчує, що саме цей підхід використовується у роботах, присвячених вивченню готовності до професійної діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Оскільки предметом нашого дослідження є зміст, форми та методи формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до творчої самореалізації у професійній діяльності, вважаємо за доцільне використати структуровану модель готовності до педагогічної діяльності, розроблену Кузьміною Н.В. На її думку, успішному розв'язанню різноманітних педагогічних завдань сприяють: 1) комплекс знань, що включає суспільно-політичні та культурологічні знання, знання предмету, засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей учнів, врахування переваг та недоліків власної діяльності; 2) стимули і мотиви діяльності; 3) спрямованість особистості педагога; 4) педагогічні здібності; 5) професійно значимі якості особистості [3].

К.М. Дурай-Новакова у структурі професійної готовності розрізняє: 1) *мотиваційний компонент* (професійно значущі потреби, інтереси та мотиви професійної діяльності); 2) *орієнтаційно-пізнавально-оцінний компонент* (знання та уявлення про зміст професії, засоби вирішення професійних завдань); 3) *емоційно-вольовий компонент* (почуття відповідальності за результати діяльності, самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків); 4) *операційно-дієвий компонент* (мобілізація та актуалізація професійних знань, умінь, навичок); 5) *настановочно-поведінковий компонент* (настрій на доброякісну роботу) [1].

На думку В.А. Сластьоніна, у професійній готовності функціонально можуть бути виділені такі компоненти: 1) *психологічний* – сформована спрямованість на професійну діяльність, настанова на роботу, наявність інтересу до предмета діяльності, потреба в самоосвіті у цій галузі, розвинене професійне мислення; 2) *науково-теоретичний* – наявність відповідного обсягу суспільно-політичних, психологічних та спеціальних знань; 3) *практичний* – сформовані на відповідному рівні професійні вміння та навички; 4) *психофізіологічний* – наявність відповідних передумов для оволодіння професійною діяльністю та визначена спеціальністю сформованість професійно значущих якостей особистості; 5) *фізичний* – стан здоров'я та фізичного розвитку відповідно до вимог професійної діяльності [7].

Представники другого підходу розуміють готовність як функціональний стан, який сприяє успішній діяльності, забезпечує високий її рівень (Ф.О. Генів, Н.Д. Левітов, Л.С. Нерсисян). Ці науковці вважають, що стан готовності зумовлюється стійкими психічними особливостями особистості, які не передбачають перенесення якостей і станів у нову ситуацію, а лише актуалізують їх в конкретних умовах, в яких відбувається діяльність.

Так, Н.Д. Левітов визнає готовність як стан залежності цих станів від індивідуальних особливостей і типу вищої нервової діяльності людини, а також від умов діяльності. До таких умов він відносить: зміст задач, новизну, творчий характер; ситуацію діяльності, поведінку оточуючих; особливості стимуляції дій і результатів; мотивацію, прагнення до досягнення результату; оцінку вірогідності його досягнення; самооцінку власної підготовки; попередній нервово-психічний стан; стан здоров'я; особистий досвід мобілізації сил на вирішення задач; вміння контролювати рівень стану готовності; вміння створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності [4].

Проаналізуємо механізми формування стану готовності до професійної творчої діяльності.

Виникнення стану готовності до творчої діяльності починається з постановки мети на основі потреб і мотивів. Далі відбувається вироблення плану настанов, моделей, схем майбутніх дій. Особистість переходить до втілення готовності, яка виникла, у предметні творчі дії, застосовує певні засоби і способи діяльності, порівнює хід і проміжні результати з поставленою метою, вносить корективи.



Так, у дослідженнях М.І. Д'яченка, Л.А. Кандиловича готовність трактується як активно-діючий стан особистості, який відображує зміст поставленого завдання та умови майбутнього його виконання. Стан готовності вміщує такі компоненти: 1) *мотиваційний* – відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку; 2) *орієнтаційний* – знання та уявлення про особливості та умови діяльності; 3) *операційний* – володіння способами і прийомами діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та іншими; 4) *вольовий* – самоконтроль, самооблізація, вміння керувати діями, з яких складається виконання обов'язків; 5) *оцінний* – самооцінка своєї підготовленості й відповідних процесів розв'язування професійних завдань [2].

На основі наведених вище міркувань можна побудувати структуру стану готовності до творчої професійної діяльності.

Перелік використаної літератури

1. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1983.
2. Дьяченко М.И., Кандилович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект. – Минск, 1985.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М., 1990.
4. Левитов Н.Д. Книга об учителе. – М., 1965.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2002. – 24 квітня-1 травня.
6. Организация Объединённых Наций: официальные отчёты первой части третьей сессии Генеральной Ассамблеи. – А/810. – С. 39-42.
7. Слостенин В.А. К вопросу о профессионализме учителя в общеобразовательной школе // Сов. педагогика. – 1973. – № 5.

Гуманкова Ольга,

аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Актуалізація проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у світлі сучасної освітньої державної політики

Характерним для нашого часу є оновлення цілей та цінностей освіти у контексті відродження концепції особистості, яка ґрунтується на ідеях культурної самоідентифікації, природовідповідності, особистісного розвитку в процесі набуття освіти. Виходячи з цього, гуманізація та гуманітаризація стають провідними тенденціями розвитку освіти в українській державі.

Гуманізація, згідно державної освітньої програми „Освіта” (Україна XXI століття) „полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи [1; 9].

Гуманітаризація є провідним шляхом гуманізації суспільства, засобом подолання духовно-моральної кризи, необхідною умовою формування гуманістичного світогляду громадян України. Гуманітаризація освіти це „система засобів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти і, таким чином, на формування особистісної зрілості тих, хто навчається” [2; 58]. Вона передбачає повернення освіти культурологічної функції формування у молоді гуманістичних уявлень про людину і суспільство, розглядає систему освіти у вигляді „суспільного інституту формування особистості як суб'єкта культури” [3; 6]. Безумовно, гуманітарна освіта та гуманітарні дисципліни є невід'ємними складовими гуманітаризації.

Гуманітарна освіта (франц. *humanitaire*, від лат. *humanitas* – людська природа) – спеціальна освіта у галузі суспільних наук (філософії, історії, філології, мистецтва тощо) [4, 639]. Відповідно, гуманітарними дисциплінами є ті дисципліни, за допомогою яких здійснюється гуманітарна освіта. В широкому розумінні до змісту гуманітарної освіти відносимо не лише знання в цих галузях наук, а й знання про суспільство, уміння та навички соціальної взаємодії. Зміст гуманітарної освіти задається двома векторами. „Один із них – це традиція, що повинна передаватися з покоління до покоління. Другий вектор орієнтований на сучасність, прогнозоване майбутнє, тобто він більше пов'язаний з соціальною складовою змісту освіти” [5; 2].

Зважаючи на зазначене вище, структурними елементами гуманітарної освіти є: світоглядно-філософська, філологічна, історична, культурологічна, етична, естетична, українознавча, екологічна, політекономічна, економічна, правова, психолого-педагогічна освіта.

Перелік гуманітарних змістів в освіті постійно розширюється, з огляду на вимоги сучасності та відповідно до функцій гуманітарної освіти у соціальній адаптації людини в суспільстві.

Гуманітарна освіта має відновити єдність культури та освіти, формувати у людини „особливу людську форму відношення до оточуючого світу і самого себе, своєї власної діяльності в ньому” [6; 5]. Вивчення гуманітарних дисциплін має допомогти людині зрозуміти себе саму, з'ясувати механізми власної поведінки, визначити сутність, характеристики та структуру суспільства (психологія, філософія, політологія, економіка, соціологія, право, етика); ознайомитись з надбаннями світової та української культури (українознавство, культурологія, мови рідна та іноземні, літератури, мистецтвознавство), ознайомитись із законами історичного розвитку (всесвітня історія, історія України), визначити закономірності взаємодії людини з природою (екологія). Ми погоджуємось з думкою Маркова А.П. про те, що гуманітарні дисципліни та гуманітарна освіта „здатні виконувати функцію „дзеркала”, в якому людина повинна побачити свою національно-культурну природу, свою включеність у певні соціально-культурні інститути, та цілісність образу свого „я” на різних життєвих етапах” [7; 17].

З огляду на наведене вище важко переоцінити важливість гуманітарної освіти в сучасному суспільстві.

Нагальною потребою сьогодення є трансформація змісту гуманітарної освіти у навчальний процес школи та вузу. Практичні напрями гуманітаризації можуть бути визначені такі чином:

- по-перше, перегляд універсума гуманітарних дисциплін з точки зору їх включеності в освітні програми;
- по-друге, подолання однобічної предметної організації навчання усіх дисциплін. Викладання гуманітарних та, крім того, інших дисциплін на гуманітарно-орієнтованій основі;
- по-третє, підвищення статусу гуманітарних дисциплін в навчальному процесі. Їх викладання має здійснюватись на основі найновітніших досягнень педагогічної думки;
- по-четверте, створення нової генерації підручників, які мають у доступній формі відображати загально-філософські, етичні концепції [8; 77]. Все зазначене може бути узагальненим у вигляді схеми:

Схема 1

Як видно зі схеми, одним із головних практичних напрямів гуманітаризації освіти є підвищення статусу



гуманітарних дисциплін. Це можливо лише за умови радикального оновлення їх викладання у загальноосвітніх навчальних закладах держави. Отже, на перший план виходить питання формування професійної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, пошук шляхів оптимізації її розвитку в процесі навчання у вищих навчальних закладах є вимогою сьогодення.

Метою даної статті є підкреслення актуальності проблеми оптимізації формування професійної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в контексті оновлення державної політики в галузі освіти.

Тільки учитель з високим рівнем розвитку професійної компетентності здатний викладати свій предмет з використанням найновітніших досягнень педагогічної думки, формувати його глибинне розуміння, створювати мотивацію для його вивчення, розкривати його сутність як елементу світової культури, знаходити творчі варіанти рішення професійних завдань.

На жаль, типовою картиною є суттєва недостатність гуманітарної підготовки випускників навіть гуманітарних факультетів педагогічних вузів держави. Учителі гуманітарних дисциплін майже не володіють розумінням фахового предмета, як компонента загальнолюдської культури, є сконцентрованими на вдосконаленні алгоритмізації умінь викладання.

Об'єктивними причинами цього явища є:

- типовість форм та одноманітність методів підготовки спеціаліста;
- застосування знаньцентричного підходу до набуття знань;

- недостатність реалізації принципу історизму у викладанні фахових дисциплін;
- відсутність систематичності та фундаментальності знань, які отримують студенти.

Все це неминуче надає гуманітарній освіті вузькопрофесійний характер.

Оскільки головною метою гуманітарної освіти є формування цілісної картини світу, духовності, культури особистості і планетарного мислення [1; 9], не викликає сумніву потреба створення системи формування професійної компетентності майбутніх учителів-гуманітаріїв, яка була здатна віддзеркалювати гуманітарну природу освіти як таку. Це, в свою чергу, вимагає необхідності практичної реалізації принципів гуманістичної педагогіки в процесі професійного навчання майбутніх учителів. Професійна компетентність повинна формуватись у гуманному навчальному середовищі, ґрунтуватись на ідеях особистісної орієнтації всього процесу її формування. Тільки за умови одночасного розвитку усіх компонентів професійної компетентності майбутнього учителя гуманітарних дисциплін в процесі навчання у вищому навчальному закладі у контексті особистісно-орієнтованої моделі навчання можна досягти високого рівня її розвитку і, тим самим, вищого рівня викладання гуманітарних дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах держави, що, в свою чергу, допоможе здійсненню практичної реалізації ідей гуманітаризації та гуманізації як стратегічних напрямків розвитку освіти в Україні.

Перелік використаної літератури

1. Державна національна програма „Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая энциклопедия, 2003. – 528 с.
3. Е.И. Пассов Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация // Иноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3-18.
4. Педагогическая энциклопедия / Гл. ред. А.И. Каиров. – М.: «Советская энциклопедия», 1964. – 833 с.
5. І. Оніщенко Гуманітарна освіта в контексті Болонського процесу // Освіта. – Липень, 2004.
6. А.М. Новиков Проблемы гуманизации профессионального образования // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 3-10.
7. А.П. Марков Кризис идентичности и ресурсы гуманитарного образования // Педагогика. – 2001. – № 7. С. 12-17.
8. Український педагогічний словник / Гол. ред. С. Гончаренко. – К.: „Либідь”, 1997. – 376 с.

Михайлова Оксана,

аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Соціокультурні виховні можливості гуманітарних дисциплін у вищому педагогічному закладі

Парадигма вищої педагогічної освіти охоплює такі аспекти: 1) формування особистості, яка володіє когнітивною ментальністю, культурними замислами й цінностями, культурними нормами і орієнтирами (культура праці, дозвілля, побуту, спілкування тощо); 2) орієнтація на соціокультурне середовище, 3) формування іміджу студента й вузу. У центрі гуманітарної парадигми завжди перебуває людина, її особистість, індивідуальність. Формування культури в контексті гуманізації пов'язане з культурою викладання. Культурні зразки, з якими стикається індивід у процесі отримання вищої освіти, сприяють накопиченню досвіду вирішення різних проблемних соціокультурних ситуацій, допомагають робити раціональний вибір, визначити моделі поведінки в соціокультурних ситуаціях. Освітні заклади є специфічними каналами отримання високоінтелектуальної інформації, яка постійно вдосконалюється на основі нових методів навчання та виховання, під впливом потреб суспільства й цивілізаційного прогресу. З іншого боку, нова інформація про світ, суспільство й людину ставить питання про стимули, якими керується суб'єкт у своїй діяльності, а відтак акцентує на феномені духовності.

Культура сприяє вдосконаленню професійних якостей педагога, який повинен не тільки вирішувати практичні завдання, але й займатися творчістю відповідно до законів істини, добра краси, гармонії, з орієнтацією не тільки на рідну мову, традиції, менталітет, але й на іноземну мову й іншомовну культуру.

Для забезпечення оптимального входження індивіда в сучасне суспільство, його самореалізації в житті, зокрема в науці, культурі та мистецтві, система гуманітарних наук передбачає три інваріантні підходи:

- соціальний – знання соціальних теорій суспільства, тієї скарбниці духовних ідеалів культури, без яких неможливе становлення людини як особистості;
- психологічний – володіння дисциплінами, які мають психологічну спрямованість;
- світоглядний – сукупність філософських, соціологічних, політичних, культурологічних поглядів, які формують основу духовного вдосконалення людини.

Основна мета сучасної системи освіти – виховати не тільки висококваліфікованого спеціаліста, але й людину з різносторонніми поглядами, з глибокими знаннями гуманітарних наук [9].

Сучасна освіта розвивається в різних напрямках і характеризується процесами гуманізації, гуманітаризації, диференціації, диверсифікації, стандартизації, а також такими рисами, як багатоваріантність, багаторівневність, фундаменталізація, комп'ютеризація, інформатизація, індивідуалізація й неперервність [4]. Із перерахованих якостей саме гуманізація і гуманітаризація є основними стратегічними напрямками педагогічної освіти, які зумовлюють основні шляхи формування спеціаліста як творчої особистості, що володіє високим професіоналізмом і соціально-психологічними якостями, а також здатна вирішувати важливі педагогічні й соціальні проблеми сучасності.

Гуманізм – це філософський підхід, який в теоретико-світоглядному аспекті об'єднує вчення про людину як вищу цінність суспільства. Гуманізація є сукупністю філософських, гносеологічних, психологічних, соціокультурних, правових поглядів, які визначають цілі й завдання вищої школи, що має за мету підготовку й виховання майбутнього спеціаліста як творчої особистості [9].

Гуманітаризація освіти – це процес орієнтації на засвоєння змісту освіти незалежно від його рівня й типу, який дозволяє:

- з готовністю вирішувати головні соціальні проблеми на благо і в ім'я людини;
- вільно здійснювати комунікацію з представниками різних національностей і народів, будь-яких професій і спеціальностей;
- добре знати рідну мову, історію та культуру;
- вільно володіти іноземними мовами, бути грамотною людиною.

У гуманітарних науках в останні роки ХХ сторіччя відбулася, за словами німецького вченого К. Гансе, „тиха зміна парадигм” (на користь парадигми культурологічної) [14]. У зв'язку з цим при викладанні європейських мов варто враховувати такі аспекти: професійний, культурологічний, соціокультурний.

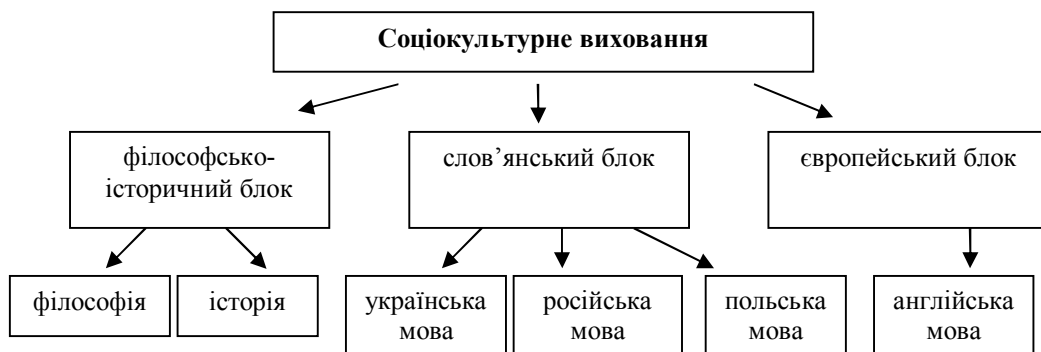
Гуманітарний підхід до виховного процесу з позицій загальнолюдських цінностей визначає його деідеологізацію, відхід від нав'язування позицій, установок, уподобань певного соціального прошарку, акцентування уваги на духовному, моральному, інтелектуальному й естетичному розвитку особистості, спонукання її до засвоєння надбань культури. Зазначений підхід має на меті збереження і систематизацію знань з метою загальної доступності культурної спадщини людства. До гуманітарного напрямку відносимо не тільки знання в галузі історії, мови й літератури, але й знання про суспільство, уміння і навички соціальної взаємодії. Таким чином, зміст гуманітарного підходу включає в себе два вектори: по-перше, це традиція, що повинна передаватися від покоління до покоління; по-друге, це орієнтованість на сучасність і на прогнозоване майбутнє.

Основою виховання студентів у вузі, в першу чергу, повинен бути навчальний процес. Виховна місія викладача має проявлятися в кожному факті його поведінки й діяльності, у його зовнішності, манері викладання на лекціях, семінарах, у поведінці поза стінами аудиторії, оскільки все це є джерелом інтелектуального й духовного розвитку студентів.

Вивчення дисциплін гуманітарного профілю розвиває діалектичне мислення студентів, допомагає їм пов'язувати теорію з реальними проблемами сьогодення, формує політичну й правову культуру, навички брати участь в творчих дискусіях, сприяє відпрацюванню активної позиції в соціокультурному житті суспільства, приймання цінностей людини й громадянина.

Гуманітарні дисципліни формують у майбутнього вчителя розуміння проблем національно-культурного відродження України, високі громадянські якості, любов до рідного краю, його народу, історичну й національну свідомість, політичну й правову культуру, уміння орієнтуватися в конкретних соціально-економічних і політичних обставинах, знання природних прав і свобод особистості, розуміння взаємозв'язку між ринковою економікою й парламентськими інститутами як формами економічної і політичної демократії, основних підвалин і механізмів ринкової економіки, бачення національної економіки, політики, духовності, культури як складових світової цивілізації [13].

Базуючись на наукових дослідженнях [1, 5, 10, 12, 14], ми вважаємо за доцільне поділити гуманітарні дисципліни на три блоки, а саме: філософсько-історичний, слов'янський і європейський (див. рис. 1).



Філософсько-історичний блок гуманітарних дисциплін повинен розв'язувати такі завдання: утвердження в студентів віри в кожную дитину, а також у власні педагогічні можливості й здібності, впевненості в можливостях гуманного підходу до дітей; виховування в студентів любові до дітей; формування навичок творчого розв'язання педагогічних завдань; розвитку інтересу до класичної педагогічної мудрості, сучасних психолого-педагогічних і філософських досліджень, прагнення до самовдосконалення.

Загальнокультурний рівень особистості вчителя залежить від таких чинників: мистецької культури, що формується в процесі ознайомлення з різними видами мистецтв у суспільному житті (театр, музеї, картинні галереї, виставки образотворчого мистецтва, кіно тощо); соціально-психологічної культури як форми й процесу організації суб'єктом своєї життєдіяльності на побутовому рівні; інтелектуальної культури, яка формується в процесі навчальної діяльності в педагогічному закладі та забезпечує розвиток мислення й мовлення, навичок спілкування, організації наукових досліджень та ін.; професійної культури як уміння творчо організовувати цілісний навчально-виховний процес [13].

Більшість дослідників в галузі культурології сходяться на тому, що культурне середовище – це складна сукупність умов, факторів, інститутів та об'єктів трансляції культури, що оточують людину, здійснюють вплив на рівень її культурного розвитку і сприяють її культурній самореалізації. У рамках обраної теми цікавою є думка Л.І. Михайлової, котра, визначаючи три рівні соціалізації особистості, підкреслює, що на кожному з них соціокультурне середовище має свої характеристики [8].

Так, перший рівень соціалізації охоплює суспільство в цілому, а соціокультурне середовище містить у собі суспільно значимі знання, цінності, накопичені людством, культурно-історичний досвід, шедеври світової культури, втілені в матеріальних предметах. Цей рівень є визначальним для духовного світу людини [8].

Другий рівень відбиває життєві умови, безпосередньо пов'язані з найближчим оточенням людини, тобто характеризує національно-етнічні й регіональні особливості, сімейні традиції, що справляють вплив на ціннісні орієнтації, норми, звички, стиль поведінки та спосіб життя.

Третій рівень – це власний життєвий досвід, заснований на реальному включенні індивіда в різні сфери діяльності, а також уже сформовані попереднім етапом життєвого шляху знання, ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, засвоєні норми й зразки поведінки та діяльності, ідеали та уявлення людини. Під впливом життєвого досвіду соціокультурні орієнтації відбивають соціальне й культурне самовизначення особистості, її самореалізацію, саморозвиток, вибір життєвих перспектив, вироблення оцінки власного життєвого шляху, його досягнень і прораханків.

Отже, філософсько-історичний блок гуманітарних дисциплін дає наукове підґрунтя загальних фонових знань, що є базовим для будь-якого виховання.

Слов'янський блок. Реформуючи систему вищої педагогічної освіти, ми повинні відповісти на запитання: чого і як навчати передусім студентів-філологів для забезпечення рівних умов на європейському ринку праці, для виконання суспільних, економічних, технологічних, культурних та інших запитів сучасного світу. Зміни у підходах до професійної підготовки фахівців стосуються, насамперед, зміщення акцентів з процесу на результат навчання і виховання, а також зміни ролі викладача, організації навчання й виховання тощо. Результатом фахової підготовки, за Болонською декларацією, є „набори компетенцій, що включають знання, глибину усвідомлення й навички особи, яка навчається” [3].

Результативність фахового навчання у ВНЗ сьогодні вимірюється не тільки професійними знаннями, уміннями й навичками, а й рівнем термінологічної підготовки, практичним володінням лексичними засобами майбутнього фаху, готовністю до ефективної професійної комунікації в усіх видах професійної мовленнєвої діяльності – як адресата, так і адресанта мовлення із використанням професійної термінології [12].

У фаховій підготовці майбутніх учителів велику роль відіграють спеціальні курси й спецсемінари, метою яких є вироблення у студентів вміння працювати з навчальною й навчально-методичною літературою, формування умінь і навичок фахового мовлення й активного вживання лексики.

Відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти в Україні [6] в школах з українською мовою викладання галузь „Мова і література” представлена такими предметами, як українська мова, іноземна мова або мова національних меншин. Введення другої мови здійснюється за ухвалою навчального закладу відповідно до бажань учнів та їхніх батьків. Російська мова в школах з українською мовою викладання є однією з тих мов, яку школа може обрати як обов'язкову другу мову. Навчання російської мови, як зазначається в сучасній шкільній програмі, „спрямоване на розширення мовної компетенції учнів, їхнього лінгвістичного кругозору; формування навичок спілкування з носіями інших мов, культур, насамперед тих, що представлені в Україні” [11].

Європейський блок. У соціокультурному вихованні майбутніх учителів гуманітарний підхід ефективніше всього застосовувати на заняттях іноземної мови, оскільки предметна інформація на таких заняттях має гуманітарний і до певної міри інтернаціональний характер. Зокрема, вона дає учням змогу ознайомитися з фактами з історії, культури, звичаїв народу, мова якого вивчається, а в плані соціокультурного виховання провести порівняння з власними звичаями, традиціями, культурою. Така інформація часто сама містить певну ідейно-політичну або моральну оцінку того, про що йдеться.

Жоден предмет не володіє кращими можливостями щодо формування почуття інтернаціоналізму, толерантного ставлення до надбань іншого народу, ніж іноземна мова [2]. Саме тут – на стику культур – формується поняття єдиного світу, нове політичне мислення, пошана до загальнолюдських цінностей. Застосування гуманітарного підходу розкриває багатогранність людського життя, особливості, на які кожний народ має право. Зрештою, вчитель має тут сприятливі умови і для виховання пошани до духовних цінностей свого народу та у підсумку, – для формування патріотичних почуттів. У цьому велику роль відіграє плановане або стихійне зіставлення, тобто порівняння фактів з життя нашого народу й народу, мова якого вивчається. Порівняння може стосуватися способу життя, соціального ладу, державного устрою, способів господарювання, культурних цінностей, історії тощо. Значні можливості в цьому плані мають літературні тексти, які до того ж можуть впливати і на емоційну сферу учня. Знання мови, усвідомлення її форм і закономірностей, їх функціонування, спостереження над мовним матеріалом – усе це сприяє становленню почуття бережного ставлення до чистоти мови, уваги до правильності висловлювань, тобто йдеться насамперед про виховання культури мови, що певною мірою переноситься й на рідну мову. Принцип культуровідповідності, який часто використовується без усвідомленого засвоєння цього поняття учнями на уроках іноземної мови, повинен чітко простежуватися в роботі вчителя, адже маємо справу з іншомовною культурою, традиціями, переконаннями, стереотипами поведінки, суспільно виробленими нормами оцінки правильності, або, іншими словами, соціальної доречності. Важливо звернути увагу на те, аби дитина чітко уявляла межу власної та іншомовної культури, свідомо використовувала змістові концепти запозичення для ефективного спілкування іноземною мовою.

Таким чином, соціокультурне виховання може здійснюватися за допомогою слов'янського та європейського блоків, оскільки вони є рівнозначними за соціокультурним статусом гуманітарних дисциплін.

Перелік використаної літератури

1. Большая Советская Энциклопедия. – 3-е изд. – М., 1972. – Т. 7. – С. 444-446.
2. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: Посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1989. – 224 с.

3. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабік. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – С. 153.
4. Воронкова В.Г. Гуманитарный дискурс инженерного образования в XXI веке // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 32-39.
5. Гуманітарні науки і сучасність: Зб. наук. пр. / Київ. нац. торг.-екон. ун-т. – К., 2001. – 254 с.
6. Державний стандарт початкової загальної//Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001.
7. Марушкевич А.А. Невтомний працівник українського Ренесансу Іван Огієнко. Педагогічний аспект. – К.: Четверта хвиля, 1996. – 128 с.
8. Михайлова Л.И. Социология культуры: Учеб. пособие. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 232 с.
9. Писаренко В.И. Гуманитарные науки в парадигме высшего инженерно-технического образования в XXI веке // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2003. – № 3. – С. 94-99.
10. Педагогическая энциклопедия: В 4-х т. – М.: Сов. Энциклопедия, 1964. – Т. 1. – С. 634.
11. Програма для середньої загальноосвітньої школи: 1-2 класи. – Київ: Початкова школа. – С. 35-49.
12. Шевченко В. Концепція гуманітарної освіти і реформування вищої освіти в Україні // Філософія. Історія культури. Освіта: Доп. та повідомл. III Міжнар. конгр. українців. – Харків: Око, 1996. – С. 354–360, 354.
13. Хомич Л.О. Філософсько-методологічні засади вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя // Гуманітарний Вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – С. 501–505.
14. Hansen K.P. Einleitung //Hansen K.P. Kulturbegriff und Metyhode; der Stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaft. – Tubingen, 1993. – S. 7-6.

Сорочинська Оксана,

аспірант кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Провідні тенденції у підготовці майбутнього вчителя біології до позакласної еколого-натуралістичної роботи

За даними ЮНЕСКО статус України визначено як нації, що вимирає. Причиною цього є не тільки економічно-політична та соціальна криза, а й екологічні проблеми. У свідомості кількох поколінь людей сформувалася жорстка прагматична взаємодія людини і природи. Кредо даного періоду характеризує вислів: “Ми не можемо чекати милості від природи – взяти їх – наше завдання” [3;45].

Тому найбільш ефективним шляхом виходу з екологічної кризи сьогодні є не лише технічне переоснащення суспільства, але й розробка та запровадження соціальних програм освіти.

Отже, актуальним сьогодні є перехід еколого-натуралістичної освіти і виховання з рівня простої поінформованості на більш високий рівень формування екологічної свідомості особистості, вироблення нової системи цінностей, розуміння цілісності й рівності природи та людини.

Аналіз наукових джерел показав, що даному питанню у різні часи приділяли багато уваги різні автори, що займалися питаннями підготовки майбутніх учителів О.А. Абдуліна, Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, А.В. Іванченко, Н.В. Кузьміна, В.І. Лозова, О.М. Лутошкін, Н.Г. Ничкало, Л.С. Рубінштейн, Л.Ф. Спірін, К.Д. Ушинський, Л.О. Хомич; питанням еколого-натуралістичної освіти займалися В.Є. Берека, В.В. Вербицький, В.Г. Кремень, Д.Ф. Ніколенко, Г.П. Пустовіт, С.Ф. Русова, І.М. Рябченко, О.В. Сухомлинська, Т.І. Сущенко, Н.Ф. Харінко.

Незважаючи на істотне зростання кількості досліджень, присвячених проблемам екологічної освіти і виховання учнівської молоді, переважна їх більшість стосується розв’язання проблем у межах навчального процесу та у позашкільних навчальних закладах.

Для успішного здійснення еколого-натуралістичної роботи, необхідно посилити відповідну практичну підготовку майбутніх учителів.

Екологічна освіта підростаючого покоління є достатньо важливим і актуальним завданням для сучасного суспільства, а також однією з основних умов його подальшого виживання. Тому особливої важливості набуває зміст еколого-натуралістичної роботи, особливо в школі.

Позакласна еколого-натуралістична робота учнів основної школи спрямована на закріплення, поглиблення екологічних знань, застосування їх на практиці, розширення кругозору учнів, формування наукового світогляду, забезпечення інтелектуального, духовного і фізичного розвитку особистості, вироблення умінь і навичок самоосвіти, реалізації її індивідуальних здібностей та творчого потенціалу у процесі вивчення, охорони та використання природних ресурсів довкілля [2;5-8].

Для підготовки майбутнього вчителя біології до позакласної еколого-натуралістичної роботи у навчальних планах природничих спеціальностей передбачено дисципліну “Позакласна робота з біології”, однак, не зважаючи на це, студенти після закінчення навчального закладу не в змозі організувати на місцях, у школах, позакласну роботу з учнями. Їм не вистачає практичних знань і умінь з проведення природоохоронної діяльності, постановки дослідів у природі, а також знань структури, змісту, завдань позакласної роботи еколого-натуралістичного спрямування.

Для вирішення питання підготовки майбутнього вчителя біології до еколого-натуралістичної роботи з учнями основної школи у березні 2003 р. на базі природничого факультету ЖДУ було створено екологічний клуб “Гармонія”. Однак робота цієї організації спрямована більш на суспільну роботу, ніж на організацію позакласної

роботи з учнями (проведення природоохоронних заходів на захист чистоти довкілля, флори та фауни, пропаганда екологічних знань, поширення інформації про діяльність інших споріднених організацій).

Також, через недостатність у навчальних програмах середніх загальноосвітніх шкіл дисциплін та кількості годин, що відводяться на вивчення проблем довкілля, роль позакласних та позашкільних екологічних організацій є дуже важливою.

Однією з цих організацій є Всеукраїнська дитяча спілка "Екологічна варта", яка створена і активно діє у ряді навчальних закладів м. Житомира і Житомирської області. Вона займається вирішенням екологічних проблем довкілля й екологічною освітою молоді під час проведення акцій: "Прибери планету", "Посади своє дерево", "Збережи ялинку" та ін. Однією з форм її роботи є "Екологічна стежка", спрямована на створення умов для цілеспрямованого виховання екологічної культури учнів, практичного набуття навичок охорони рослинного і тваринного світу та проведення наукової роботи [1;17].

Велику допомогу в організації позакласної еколого-натуралістичної роботи в школі надає Житомирський обласний центр еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді. На своїй базі вони регулярно проводять семінари, лекції для вчителів області, забезпечують їх методичною літературою, проводять конкурси, екскурсії по зимовому саду та навчально-дослідних ділянках та лабораторіях.

Проте, змінити підходи позакласної еколого-натуралістичної роботи у школі виявляється досить проблематично. Насамперед, це пов'язано з недостатньою кількістю відповідного науково-методичного і програмно-методичного забезпечення еколого-натуралістичної освіти і виховання учнів, низьким рівнем фахової підготовки педагогічних кадрів у галузі позакласної роботи, слабкою матеріально-технічною базою переважної більшості шкіл районних центрів та сіл.

Зважаючи на ці проблеми підготовки майбутніх учителів біології до позакласної еколого-натуралістичної роботи з учнями основної школи на базі кафедри зоології ЖДУ у жовтні 2006 р. за ініціатики викладачів та студентів було прийнято рішення про створення осередку Всеукраїнської екологічної ліги. На його основі планується розробити модель підготовки майбутніх учителів біології до еколого-натуралістичної роботи у позакласний період, а також визначити критерії й рівні сформованості готовності майбутнього вчителя біології до еколого-натуралістичної роботи під час позакласної роботи та розробити технологію підготовки майбутніх учителів біології до позакласної еколого-натуралістичної роботи учнів.

Підготовка майбутнього вчителя біології до позакласної еколого-натуралістичної роботи сприятиме усвідомленню учнями законів та закономірностей природи, засвоєнню правил поведінки у навколишньому середовищі, виробленню власної причетності та відповідальності за будь-які дії у довкіллі.

Перелік використаної літератури

1. Антонова О.Є. Інноваційні підходи до екологічного виховання учнів // Проблеми формування екологічної свідомості особистості: Зб.наук.пр. – Житомир: Житомирський держ.пед.ун-т, 2003. – С. 17.
2. Никишов А.И., Мокеева З.А., Орловская Е.В., Семенова А.М. Внеклассная работа по биологии: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – С. 5-8.
3. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія. – Київ - Луганськ: Альма-матер, 2004. – С. 45

Карплюк Світлана,

аспірант кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Проблема малої групи в сучасній психолого-педагогічній науці

Вже декілька десятиліть проблема взаємодії людей в рамках невеликих об'єднань, які виникають формальним або неформальним чином, знаходиться в центрі уваги дослідників різних наук та шкіл. Проблема групи, в яку включається особистість в процесі своєї життєдіяльності, є однією з найважливіших в сучасній науці. Саме тому дане питання є досить актуальним для розгляду, оскільки становлення особистості не може розглядатись окремо від суспільства в якому вона живе, та від системи взаємин, в яку вона включена. Але природа міжособистісних взаємин в будь-яких спільнотах є досить слабкою. В них проявляються як суто індивідуальні якості особистості – її емоційні і вольові властивості, інтелектуальні можливості, так і засвоєні особистістю норми і цінності суспільства. В системі міжособистісних взаємин людина реалізує себе, віддаючи суспільству те, що засвоїла в ньому. Тому її активність та діяльність є найважливішою складовою в системі міжособистісних взаємин. Вступаючи в самі різноманітні контакти за формою, змістом, цінностями, структурою людських спільнот – в дитячому садку, в класі, в дружньому колі, в різноманітного роду формальних та неформальних об'єднаннях, – індивід проявляє себе як особистість і надає можливість оцінити себе в системі взаємовідносин з іншими; до того ж психологія та поведінка окремої людини як особистості істотно залежить від соціального середовища, в якому та перебуває. Останнє являє собою складну будову суспільства, у якому люди об'єднані один з одним у багаточисельні та різноманітні, більш або менш стійкі об'єднання, які називаються групами. Вони відрізняються за розмірами, ступенем організованості, характером внутрішніх взаємодій, поведінкою членів групи. Серед них можна виділити великі та малі. Великі групи представлені державами, націями, народностями, партіями, класами, іншими соціальними спільнотами, які виокремлюються за професійними, економічними, релігійними, культурними, освітніми, віковими, статевими та іншими можливими ознаками. Через них опосередковано здійснюється вплив ідеології суспільства на психологію кожної окремої людини. Безпосереднім провідником впливу суспільства й великих соціальних груп на індивіда є мала група. Вона являє собою невелике об'єднання людей (від 2 – 3 до 20 – 30 чоловік), зайнятих будь-якою спільною діяльністю, які перебувають в прямому

контакти один з одним і де людина проводить більшу частину свого життя. Прикладами малих груп, найбільш вагомими для людини, є сім'я, шкільний клас, студентська група, трудовий колектив, об'єднання близьких друзів та приятелів.

Проблема малої групи не є новою. Інтерес до її дослідження виник давно, по суті відразу після того, як почала обговорюватися проблема взаємин суспільства й особистості. Кожен дослідник, який приступає до аналізу цієї проблеми, береться характеризувати малу групу як те первинне середовище, в якому особистість робить свої перші кроки й продовжує розвиватись далі.

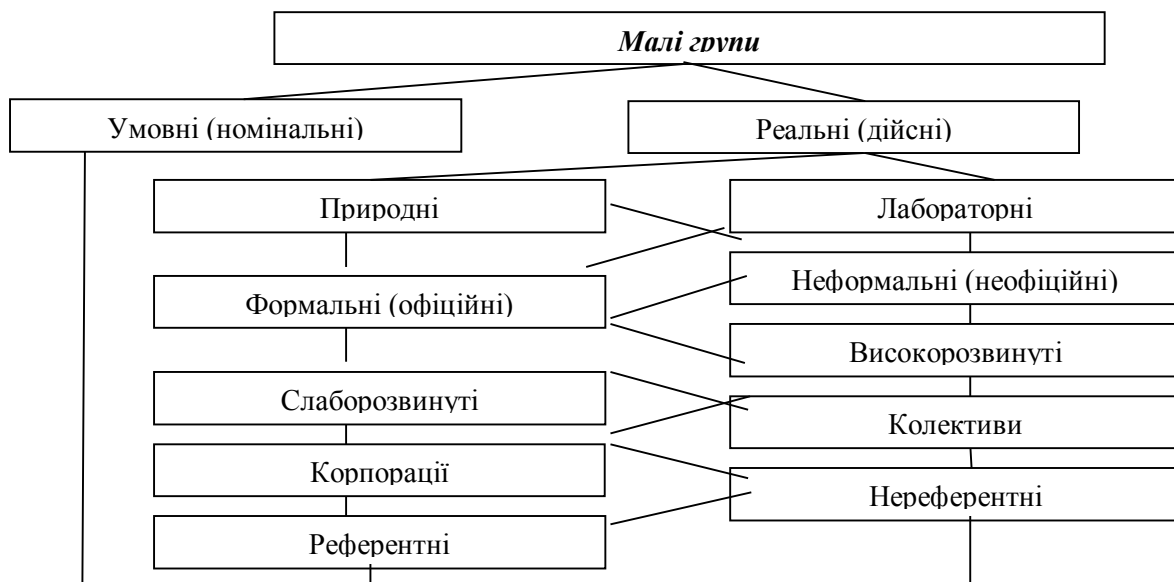
У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі дана проблема розроблена на досить глибокому науково-методичному рівні. Особлива роль у розвитку психології малих груп належить К. Левіну, що є основоположником великого наукового напрямку "групова динаміка". Під його керівництвом були проведені дослідження Р. Леппіта й Р. Уальта по вивченню групової атмосфери й стилів керівництва, зміни стандартів групової поведінки в процесі дискусії. К. Левін один з перших вивчав феномен соціальної влади (впливу), внутрішньогрупові конфлікти, динаміку групового життя. В нашій державі у вивченні психології малих груп велику роль зіграли наукові праці й практична діяльність А. Залужського, А. Петровського, Б. Паригіна, В. Бехтерева, Д. Ельконіна, Л. Уманської, П. Блонського, Я. Коломінського, чиї погляди на деякі аспекти даної проблеми і сьогодні привертають увагу фахівців. У цих дослідженнях різноманітно представлена феноменологія малої групи, організація, структура й керування (включаючи керівництво й лідерство), нормативна регуляція поведінки, згуртованість, психологічний клімат, мотивація групової тривалості, емоційні й ділові взаємини. Продуктивними з точки зору методологічного підходу слід вважати соціометричний метод Д. Морено, який дозволяє визначити структуру міжособистісних взаємин членів групи та соціологічний напрям Е. Мейо, відомий під назвою "хотториських експериментів". Ці та інші теоретичні підходи до вивчення соціальної психології малих груп є свідченням загостреної уваги дослідників до даного питання й саме тому воно потребує детального аналізу та наукового обґрунтування.

Характеристикою малої групи є психологічна й поведінкова спільність її членів, яка виділяє й обумовлює групу, робить її відносно автономним соціально-психологічним утворенням. Ця спільність може виявлятися за різними характеристиками – від суто зовнішніх (наприклад, територіальна спільність людей як сусідів) до достатньо глибоких внутрішніх (наприклад, членів однієї родини). Мірою психологічної спільності виступає згуртованість групи – одну з основних характеристик рівня її соціально-психологічного розвитку.

Малі групи можуть бути різними за величиною, за характером і структурою взаємин, які існують між їх членами, за індивідуальним складом, особливостями цінностей, норм і правил поведінки, які розподіляються між членами певної групи, міжособистісними відносинами, цілями й змістом спільної діяльності. Всі перераховані характеристики являють собою основні параметри, за якими виділяють, розділяють і вивчають малі групи в сучасній психолого-педагогічній науці. Розглянемо класифікацію малих груп (схема 1).

Схема 1

Класифікація малих груп



Умовні або номінальні – це групи, які поєднують людей, що не входять до складу ні однієї малої групи. Іноді виділення таких груп необхідно в дослідницьких цілях, щоб порівняти результати, отримані в реальних групах, з тими, які характеризують випадкове об'єднання людей, що не мають ні постійних контактів один з одним, ні спільної мети. На протизагу номінальним групам виділяються *реальні*. Вони являють собою дійсно існуючі об'єднання людей, що повністю відповідають визначенню малої групи.

Природними називають групи, які складаються самі по собі, незалежно від бажання експериментатора. Вони виникають і існують, виходячи з потреб суспільства або включених у ці групи людей. На відміну від них *лабораторні* групи створюються експериментатором з метою проведення якого-небудь наукового дослідження,

перевірки висунутої гіпотези. Вони настільки ж діючі, як і інші групи, але існують тимчасово – тільки в лабораторії.

Природні групи діляться на *формальні* й *неформальні* (інша назва – офіційні й неофіційні). Перших відрізняє те, що вони створюються й існують лише в рамках офіційно визнаних організацій, інші виникають і діють ніби поза рамками цих організацій (прикладом може бути шкільний клас як офіційна мала група й неформальне молодіжне об'єднання як неофіційна група). Цілі, переслідувані офіційними групами, задаються ззовні на основі завдань, що стоять перед організацією, у яку дана група включена. Завдання неофіційних груп звичайно виникають і існують на базі особистих інтересів їхніх учасників, можуть збігатися й розходитися з цілями офіційних організацій.

Малі групи можуть бути *референтними* й *нереферентними*. Референтна – це будь-яка реальна або умовна (номінальна) мала група, до якої людина добровільно себе зараховує або членом якої вона хотіла б стати. У референтній групі індивід знаходить для себе зразки для наслідування, це можуть бути цілі й цінності, норми й форми поведінки, думки й почуття даної групи. Нереферентною вважається така мала група, психологія й поведінка якої далекі для індивіда або байдужні йому. Крім цих двох типів груп, можуть існувати й *антиреферентні* групи, поведінку й психологію членів яких людина зовсім не приймає, засуджує й відкидає.

Всі природні групи можна розділити на *високорозвинені* й *слаборозвинені*. Слаборозвинені малі групи характеризуються тим, що в них немає достатньої психологічної спільності, налагоджених ділових і особистих взаємин, чіткого розподілу обов'язків, визнаних лідерів, ефективної спільної діяльності. Інші являють собою соціально-психологічні спільності, що відповідають всім перерахованим вище вимогам. Слаборозвиненими, за визначенням є, наприклад, умовні й лабораторні групи. Серед високорозвинених малих груп особливо виділяються *колективи*. У колективі міжособистісні відносини засновані на взаємній довірі людей, відкритості, чесності, порядності, взаємоповазі тощо. Для того щоб назвати малу групу колективом, вона повинна відповідати ряду досить високих вимог: успішне виконання завдань, які на неї покладені; висока мораль та гарні людські взаємини; створення для кожного свого члена можливості розвитку як особистості; здатність до творчості. Психологічно розвинута мала група вважається колективом, якщо в ній склалася диференційована система різних ділових і особистих взаємин, які будуються на високій моральній основі. Такі відносини можна назвати колективістськими, тобто такими, які визначаються через поняття моральності, відповідальності, відкритості, колективізму, контактності, організованості, ефективності й інформованості.

Таких малих груп, які повністю би відповідали всім перерахованим вимогам колективу, у дійсності дуже мало. Більшість їх займає проміжне положення між слаборозвиненою групою й високорозвиненим колективом. За своїми окремими соціально-психологічними параметрами вони цілком можуть претендувати на те, щоб називатися колективами, однак за іншими – серйозно їм поступаються, тому представлену модель треба розглядати швидше як ідеал, до якого повинен прагнути колектив у процесі свого розвитку. Але до якого б типу ми не віднесли малу групу, знаючи організаційно-педагогічні проблеми її створення, слід враховувати, що існування, ідеали, норми поведінки даної групи в більшості випадків (якщо не у всіх) залежать від лідера (формального або неформального), людини, яка користується авторитетом і готова приймати рішення за групу, а з ним і відповідальність за її існування.

Перелік використаної літератури

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр "Академія", 2002. – 576 с.
2. Донцов А.И. Психология коллектива. – М., 1984.
3. Краткий психологический словарь. – М., 1985.
4. Практикум з педагогіки; Навчальний посібник: Видання 3-тє, перероблене і доповнене / За заг. ред. О.А.Дубасенюк. – Київ: "Центр навчальної літератури", 2004. – 464 с.
5. Сметанський Микола, Галузяк Василь – Проблема виховання особистості у колективі в теоретичній спадщині А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського // Рідна школа, 2002. – №8. – С. 9.

Бойчук Ірина,

здобувач кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Впровадження нових технологій навчання у професійній підготовці фармацевтів у коледжі

У вересні 2005 року між Національним фармацевтичним університетом (м. Харків) та Житомирським базовим фармацевтичним коледжем ім. Г.С.Протасевича створено навчально-науково-виробничий комплекс з метою реалізації ступеневої освіти у підготовці фахівців фармацевтичної галузі. У зв'язку з тим, що Національний фармацевтичний університет входить до переліку навчальних закладів по проведенню експерименту з впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) в коледжі розпочато підготовку бакалаврів фармації саме за такою системою навчання.

Відповідно наказів МОН України від 23.01.2004 р. № 48 «Про проведення педагогічного експерименту з запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» та МОЗ України від 22.03.04 р. № 148 «Про заходи щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої медичної та фармацевтичної освіти» в коледжі насамперед було:

- розроблено Тимчасове положення про організацію навчального процесу за кредитно-модульною системою та Положення про рейтингову систему оцінювання знань, вмінь та навичок студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання;

• складено робочий навчальний план з розрахунку на три роки навчання бакалаврів, що містить 180 кредитів ECTS.

Один навчальний рік триває 40 тижнів і включає 60 кредитів. Навчальний час за три роки – 6480 годин. Робочий навчальний план на один навчальний рік має чотири залікових кредити, кожний по 10 тижнів: 9 – навчальні тижні, 1 – тиждень підсумкового модульного контролю;

• складено проекти типових навчальних програм з дисциплін першого року навчання відповідно наказу МОЗ України № 492 від 12.10.2004 р. «Про внесення змін та доповнень до Рекомендацій щодо розроблення навчальних програм навчальних дисциплін», особливості яких полягає в структуруванні програмного матеріалу на модулі, змістові модулі.

Програма має таку структуру:

1. Пояснювальна записка.
2. Мета вивчення навчальної дисципліни.
3. Зміст програми. Навчальна програма складається з окремих модулів, кожен з яких містить певну кількість залікових одиниць ECTS (кредитів).
4. Тематичний план лекцій з дисципліни (за модулями).
5. Тематичний план практичних (лабораторних, семінарських) занять (за модулями).
6. План практичної підготовки.
7. Тематичний план самостійної роботи студентів (за модулями).
8. Перелік питань для підсумкового контролю. Якщо дисципліна включає кілька модулів, необхідно скласти окремі переліки для кожного модуля та для дисципліни в цілому.
9. Форми контролю.
10. Перелік навчально-методичної літератури, який включає підручники, посібники, методичні розробки тощо.

Детальний зміст тем за видами занять, поєднання їх у змістові модулі, відомості про форми поточного та модульного контролю міститься у структурованій робочій навчальній програмі з дисципліни, яка розробляється викладачами циклової методичної комісії та використовується для планування навчальних аудиторних занять, консультацій та самостійної роботи студентів;

• розроблено критерії оцінювання знань та вмінь студентів за рейтинговою багатобальною шкалою з кожної дисципліни;

• складено графік контрольних заходів, який включає різні види модульного контролю: модульну теоретичну контрольну роботу, захист практичного модуля, захист лабораторного модуля тощо.

Оцінювання успішності студентів з конкретної дисципліни передбачає оцінювання поточної навчальної діяльності та підсумковий модульний контроль, що і складає оцінювання конкретного модуля. Максимальна кількість балів, яку студент може набрати при вивченні кожного модуля – 200 балів, в тому числі за поточну навчальну діяльність – 120 балів, за результатами підсумкового модульного контролю – 80 балів. Таким чином, обирається співвідношення між результатами оцінювання поточної навчальної діяльності і підсумкового модульного контролю 60% і 40%.

Вага кожної теми в балах в межах одного модуля має бути однаковою, але може бути різною для різних модулів однієї дисципліни і визначається кількістю тем у модулі.

Мінімальна кількість балів, яку студент може отримати при вивченні модуля для допуску до підсумкового контролю, вираховується шляхом множення кількості балів, що відповідають оцінці «3» на кількість занять у модулі.

Академічні успіхи студента визначаються за допомогою системи оцінювання, прийнятої у коледжі з обов'язковим переведенням оцінок у національну шкалу та шкалу ECTS:

Національна шкала	Шкала ECTS	Рейтингова оцінка, бали
5 – відмінно	A – відмінно	180–200
4 – добре	B – дуже добре	166–179
	C – добре	150–165
	D – задовільно	134–149
3 – задовільно	E – достатньо (задовольняє мінімальні критерії)	120–133
2 – незадовільно	FX – незадовільно	70–119
не допущений	F – незадовільно (потрібна додаткова робота)	1–69

Підсумкова оцінка з дисципліни виводиться як середнє арифметичне рейтингових оцінок за кожний модуль з дисципліни.

Рейтинг студента – це порядкова позиція студента в групі та на курсі, який визначається в кінці семестру. Дас право на іменні стипендії, переходу з контрактної форми навчання на вакантні місця державного замовлення.

Модульно-рейтингова система є комплексною системою і враховує не тільки результати процесу навчання, а й інші складові діяльності студента: участь в олімпіадах, конкурсах, підготовка доповідей на студентських науково-практичних конференціях тощо. В основі рейтингової системи оцінювання лежить поопераційний контроль і накопичення рейтингових балів за різнобічну навчально-пізнавальну діяльність за певний період навчання.

З досвіду застосування модульно-рейтингової системи оцінювання, можна визначити її особливості:

- рейтингова система оцінювання успішності навчання та визначення рейтингу студентів не скасовує традиційну систему оцінювання, а існує поряд з нею;

- рейтингова система оцінювання робить саму систему оцінювання більш гнучкою, об'єктивною і сприяє систематичній та активній роботі студентів протягом усього періоду навчання;
- забезпечує здорову конкуренцію між студентами в навчанні, сприяє розвитку та виявленню творчих здібностей студентів.

За рік роботи в умовах КМСОНП можна зробити висновок, що контроль в такій системі організації навчального процесу є систематичним, оцінюючим, виховним, розвиваючим, всебічним та об'єктивним. Він має значення не тільки для студента, а й для викладача. Для студента контроль – об'єктивна оцінка своїх знань та вмінь, для викладача – оцінка його педагогічної майстерності, творчого підходу до викладання певної навчальної дисципліни.

Перелік використаної літератури

1. Кроки до Болонського процесу: Збірник матеріалів / Уклад. В.П. Головенкін. – К.: ІВЦ Вид-во «Політехніка», 2004. – 112 с.
2. Методичні матеріали щодо кредитно-модульної організації навчального процесу в НТУ «ХП» /Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В. – Х.: НТУ «ХП», 2004. – 36 с.
3. Кредитно-модульна система організації навчання у контексті Болонського процесу в Національному фармацевтичному університеті: Навч.-метод. посіб. / Укл. В.П. Черних та ін. – Х.: Вид-во НФаУ, 2004. – 68 с.

Коваленко Валентина,

викладач

(Житомирський базовий медичний коледж)

Принципи професійної підготовки студентів медичного коледжу

Якість підготовки випускників вищих навчальних закладів, де критерієм є професійна компетентність, - одне з основних завдань професійної освіти. Серед різноманітних потреб ринкової економіки виникає потреба в інтелектуальному, культурному, фізичному, моральному розвитку й самореалізації особистості, а також потреби окремих підприємств, організацій і суспільства у висококваліфікованих фахівцях, у накопиченні та використанні науково-технічного і культурного потенціалу.

Конкурентоспроможної професійної компетентності випускників вищих навчальних закладів, зокрема коледжів, на ринку праці можна досягти за умови суттєвих перетворень системи вищої професійної освіти, а саме – управління функціонування необхідно замінити управлінням розвитку, що забезпечить гнучкість і динамічність у виборі цілей і прийнятті рішень, у самій діяльності[1].

За висловом В. Кременя, основними принципами підготовки фахівців у вищих навчальних закладах I – II рівнів акредитації є:

- відповідність підготовки молодших спеціалістів потребам особи, суспільства, держави;
- пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- фундаменталізація, гуманістична спрямованість професійної підготовки;
- випереджальний характер;
- безперервність та ступеневість освіти [2].

Створення ринку праці потребує сьогодні високого професіоналізму, на основі максимального використання внутрішнього потенціалу, професійної мобільності. Сучасна людина живе в умовах підвищеного інформаційного середовища, і завдання системи освіти - навчити жити її в цьому середовищі, створити умови для неперервної освіти.

Отже, підготовка молодих фахівців, майбутніх медиків, до свідомої трудової діяльності в нових умовах – одне з головних завдань Житомирського базового медичного коледжу.

Дослідити принципи професійної підготовки студентів медколеджу є метою даної статті.

Умовою успішного навчання є розвиток здібностей студентів, забезпечення можливостей ефективної самоосвіти.

Сформована професійна самосвідомість допомагає молодому спеціалісту стати конкурентоспроможною особистістю в умовах ринку.

Професійна самосвідомість – поєднання сукупності професійних знань, умінь і навичок з фахових та фундаментальних дисциплін, рівня власної професійної майстерності, знань умов професійного самовдосконалення.

Тому підготовка майбутнього медика вимагає формування в нього психологічної готовності до праці, набуття професійних знань, умінь і навичок, вміння самостійно набувати нових знань, самостійно контролювати свої результати, вміння приймати професійні рішення. Майбутній медик повинен володіти різноманітними видами професійної діяльності, компетентно і відповідально вирішувати професійні завдання. Неможливо досягти високого рівня професійних знань, якщо студент не усвідомлює перспектив вивчення певного предмета чи циклу предметів та їхньої ролі у формуванні професійних знань і вмінь.

Міцність професійних знань та їхня дієвість становлять основне завдання процесу навчання. Важлива не кількість, а якість знань. Ми погоджуємось з висловом німецького педагога А. Дістервега, який писав, що хибні знання гірші ніж незнання, і підкреслював, що не в кількості знань полягає освіта, а в розумінні та вмілому застосуванні того, що знаєш. Отже, міцні й дієві знання повинні характеризуватися повнотою змісту, системністю, докладністю, узагальненістю та високим ступенем їх засвоєння. Тобто необхідно забезпечити перехід знань у навички та вміння.

З метою забезпечення індивідуальної та колективної навчально – пізнавальної роботи пропонуємо реалізацію принципу проблемності – від лекцій, як проблемного викладання нового матеріалу, під час якого студенти вчать пізнавати нове, самостійно ставлять запитання, тобто навчальна проблема поступово перетворюється на особистісну, до практичних занять, для проведення яких передбачаємо створення і розв’язання практичних проблемних ситуацій або їх моделей – тоді розвиваються професійна інтуїція, вміння орієнтуватись у нестандартних ситуаціях, прогнозувати їх хід.

Під час практичних занять особливо важливим є використання завдань медичного змісту, оскільки саме це формує професійне мислення майбутнього медика. Уміння розв’язувати завдання з професійним спрямуванням – важливий крок до професійного становлення фахівця. Такі завдання є стимулом до поглибленого вивчення фундаментальних дисциплін, і не тільки, підвищують інтерес до обраної спеціальності вже з першого курсу навчання. Так, під час вивчення різних тем з математики, студенти з більшим захопленням та інтересом вивчають ті теми, в яких розв’язуються завдання практичного змісту та задачі з професійним спрямуванням. Спостерігається висока активність студентів під час розв’язування задач на відсотки, пропорції.

Одним із можливих шляхів формування професійної самосвідомості є активізація особистісної позиції студента. Для реалізації цього принципу використовують ділові, рольові ігри, диспути, аналіз ситуацій практичного змісту.

При формуванні фахівця важливе те, щоб студенти здобували комплекс знань, умінь і навичок, набутих на основі міжпредметних зв’язків, як одного із факторів підвищення ефективності навчання. Тому велика увага приділяється зв’язку між дисциплінами, який забезпечує засвоєння необхідних медику комплексних знань. Міжпредметні зв’язки становлять необхідний компонент систематичності навчання, що разом з іншими дидактичними принципами є важливою умовою забезпечення високого рівня знань, умінь і навичок, формування в молоді наукового світогляду. Практично реалізація цієї проблеми забезпечується узгодженістю навчальних планів і програм суміжних предметів; спільною методичною роботою викладачів шляхом взаємодивідування занять, проведення об’єднаних засідань циклових комісій з питань міжпредметних зв’язків, підвищення кваліфікації молодих викладачів з цієї проблеми в школі молодого викладача. Саме за умов чіткого розмежування матеріалу між навчальними дисциплінами, усунення дублювання і паралелізму у вивченні навчального матеріалу в студентів формується науковий світогляд, глибше засвоюється поняття, факти, закони [3]. Налагоджена система міжпредметних зв’язків сприяє забезпеченню узгодженості й наступності у викладанні, якісному засвоєнню навчального матеріалу, дає змогу підвищити зацікавленість студентів до навчання, підвищити рівень навчальних досягнень, вирішуючи кінцеву мету – формування висококваліфікованого фахівця.

Невід’ємною складовою професійної підготовки молодого спеціаліста є його готовність до самостійної творчої діяльності, яка має бути сформована в коледжі і вищому навчальному закладі. Одним із критеріїв, що характеризують готовність фахівця до професійної діяльності, є вміння самостійно й творчо працювати. Важливим елементом освіти є самоосвіта і залежить вона від самостійності як риси особистості. Саме формування навичок самостійності у студентів має забезпечити навчальний заклад шляхом ефективного управління самостійною роботою, яка включає організацію і контроль [4]. І саме коледжу, відносно новому типу вищого навчального закладу першого – другого рівнів акредитації, необхідно впроваджувати елементи самостійності студентів. Практика свідчить, що найефективніший навчальний процес у тих освітніх системах, де він спирається на змістовну самостійну роботу студентів. Проблема самостійної роботи студентів набуває особливого значення на перших курсах навчання. Це пояснюється тим, що забезпечення раціональної організації самостійної роботи студентів молодших курсів і контролю за нею визначає рівень фундаментальної професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів, адже на початковому етапі навчання закладаються основи професійних і фундаментальних знань, формуються навички організації індивідуальної діяльності майбутніх фахівців [5].

Нині в Україні відбувається реформування освіти, робиться спроба реорганізації освітніх моделей. Науковці, педагоги, методисти прагнуть оновлення освіти.

Сучасна освітня ситуація в суспільстві вимагає оновлення багатьох сторін педагогічної діяльності, обумовлює необхідність впровадження інноваційних технологій, активних форм і методів навчання. Нові технології у вищій школі сприяють розвитку професійних якостей і індивідуальних здібностей особистості студента. Активні форми і методи навчання дозволяють студентам розвивати творче мислення, сприяють їхньому залученню до рішення проблем, максимально наближених до професійних. Інтерактивні технології навчання освітлені в науково-методичному посібнику О. Пометуна, Л. Пироженко. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання.

У вищих навчальних закладах відбуваються зміни у програмах, планах, формах і методах навчання, але недостатньо розкриті питання про специфіку цілей навчання і виховання; при яких педагогічних технологіях ці цілі можуть бути найбільш успішно реалізовані, і практично зовсім не досліджено питання: який потрібен викладач для реалізації даних цілей. У педагогічних університетах та коледжах, які готують вчителів, відсутній напрям підготовки викладачів для роботи у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Разом з тим очевидно, що головною фігурою в системі неперервної освіти є викладач, в тому числі і викладач математики, оскільки математика є однією з основних загальноосвітніх дисциплін. Математика озброює студентів формалізованою мовою математичних формул, малюнків, графіків, які виражають її закони; в силу цього вона є дійовим засобом розвитку логічного мислення, абстракції. Необхідною умовою удосконалення якості наукових досліджень у медицині, фармації, біології є широке використання математичних методів. Математична підготовка студентів медичного коледжу дає можливість більш глибоко вивчати курси медичної і біологічної фізики,

біонеорганіки і біоорганічної хімії технології лікарських форм, рентгенології і інших медико-біологічних дисциплін.

Основну роль в професійному становленні викладача математики грає вузівська підготовка, так як саме тут формується педагогічне мислення, професійні знання, вміння і особистість викладача. Одна із задач вищих педагогічних закладів полягає в тому, щоб в процесі навчання створити оптимальні умови для формування компетентного викладача - професіонала, викладача майстра.

Аналіз практики свідчить про те, що викладачі математики коледжів мають труднощі, пов'язані з оновленням змісту, з використанням нових технологій навчання, з професійним спрямуванням навчання. Нині не існує підручника з математики для медичних коледжів, який містив би практичні задачі та завдання з професійним спрямуванням.

Отже вищі навчальні педагогічні заклади повинні готувати не тільки вчителів загальноосвітніх шкіл, але й викладачів для роботи в коледжах, ліцеях, гімназіях.

Проаналізовані принципи перебувають у стані теоретико-методологічного розвитку і відкриті для інноваційних доповнень.

Перспективи подальшого дослідження ми пов'язуємо з більш детальнішим вивченням принципів самостійного здобуття знань майбутніми медиками.

Перелік використаної літератури

1. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
2. Кремень В.Г. Особливості функціонування професійної освіти України // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2002. – №3 (4).
3. Тройницька С.Б. Формування міжпредметних зв'язків соціально-гуманітарних дисциплін, як шлях реалізації концептуальних засад гуманітарної освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: Зб. наук. пр. – Київ - Вінниця, 2000. – С. 126-129.
4. Олійник П.М., Журавська Л.М., Журавський В.Л., Поважна Л.І., Фоменко Н.А. Самостійна робота студентів у вищих закладах освіти: Методичні рекомендації для викладачів. – К.: КІТЕП, 2000. – 35 с.
5. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

Шигонська Наталія,

аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Сучасні тенденції професійної підготовки медичних працівників в Україні

Підвищення професійної компетенції фахівців у галузі охорони здоров'я у всьому світі визначається як найважливіший чинник реформування системи охорони здоров'я. Поряд із загальними вимогами до лікаря, який би міг задовольнити потреби як індивідуума, так і спільноти в цілому, зростають вимоги до навчальних медичних закладів щодо постійного вдосконалення професійної освіти. Наголошується, що рівень державної підтримки цих інституцій повинен на пряму пов'язуватися з якістю підготовки спеціалістів, їхньою соціальною значимістю.

Цій проблемі в останнє десятиліття приділяють велику увагу як фахівці медичної освіти Європи, так і всього світу. Численні збірки документів ВООЗ, публікації співробітників Всесвітньої федерації медичної освіти (WFME), провідними з яких можна вважати роботи С.Boelen (1995, 1998, 2001), - дослідження фахівців Європейської асоціації медичної освіти (ЕНМА) постійно підтверджують важливість вивчення наведеної проблеми, необхідність наближення національних стандартів медичної освіти до міжнародних [1].

Таким чином підвищення уваги в усьому світі до проблеми медичної освіти зумовлене винятковістю позиції медичної школи як ключового фактора в реорганізації та розвитку системи охорони здоров'я. Поряд із загальними завданнями вирішення першочергових проблем цієї галузі державного управління, що пов'язані з індивідуумом зокрема і суспільства в цілому, перед навчальними медичними закладами постали специфічні питання валідації власної продуктивності [2]. Причини надзвичайної активності в цій галузі можна пояснити зовнішніми і внутрішніми чинниками.

До зовнішніх чинників відносять:

- медична наука і технології досягнуть такого рівня, що лікарі і середній медичний персонал матимуть знання і навички, які навіть сьогодні передбачити неможливо;
- зміни в структурі та організації системи охорони здоров'я, перерозподіл завдань між медичними професіями;
- надзвичайно швидкий розвиток інформаційних технологій і медичної техніки;
- підвищення грамотності суспільства в питаннях здоров'я і захворюваності, що підвищує вимогливість до медичних працівників та системи охорони здоров'я в цілому;
- нові проблеми етичного та деонтологічного характеру у взаємодії лікаря і пацієнта;

Серед внутрішніх чинників найбільш актуальними є:

- перевантаження навчального плану;
- нові аспекти мотивації навчання і професійно-медичної діяльності;
- оновлення іміджу професії лікаря;
- поєднання потреб особистості і професійної самореалізації

На фоні цих соціально-зумовлених і соціально-значимих факторів безпосередньо актуалізується і набуває нового змісту формування професійно-привабливого іміджу медичного працівника. Оскільки надання медичних

послуг з кожним роком набуває все більш ринкових ознак, то безперервність і узгодженість функціонування системи охорони здоров'я в сучасних умовах входить в пряму залежність від відношення до медичних працівників споживачів та суспільства в цілому. Стає зрозумілим, що по мірі зміцнення ринкових механізмів і зростання ролі суспільної думки, взаємозв'язок між споживачем послуг і тим, хто пропонує ці послуги буде проявлятися все більш помітніше.

В фаховій підготовці медичних працівників імідж виступає як чинник, який поєднує і систематизує всі компоненти професійної підготовки.

Поняття "імідж" немає в словниках попередніх українських видань, але це поняття існує і воно широко входить в життя людей. Його можна розглядати як багатогранне і комплексне поняття, до якого можна підходити з різних точок зору. З одного боку імідж – це образ уявлення, яке складається у людини, аудиторії, групи, народу про товар, послугу, проект, людину, організацію [1].

З іншого боку зміст терміну імідж трактується як все те, що формує внутрішнє бачення професії, самореалізація, побудова кар'єри.

Проблема професійного іміджу розглядається в роботах В.А. Моїсєєва, П.С. Назара, Н.В. Пасечко, Н.В. Почепцова.

Разом з тим аналіз публікацій з проблематики підготовки медичних працівників свідчить, що з проблеми формування професійного іміджу не ведуться цілеспрямовані дослідження, тому завданням цієї статті є окреслити умови створення іміджу медичного працівника та його структуру..

До структури іміджу медичного працівника можна включити такі складові як: комунікативні здібності; вміння коректного спілкування; самовдосконалення; медична етика і деонтологія; професійна мораль; ціннісні орієнтації.

Спілкування – розглядається як, взаємодії окремих людей або соціальних груп. Здатність лікаря або медичної сестри спілкуватися з пацієнтом є одним з ключових компонентів іміджу. У медичному спілкуванні можна розрізнити спілкування з інструментальною спрямованістю націлену на виконання соціально-значущого завдання, на справу, на результат; на особистісну спрямованість: на встановлення взаємозв'язку між лікарем і пацієнтом, що не обмежений тільки інформаційним обміном, але й передбачає співпереживання, взаємний обмін емоціями.

Розпочинаючи спілкування, тобто взаємодіючи один з одним, лікар і хворий, звичайно, переслідують конкретні цілі:

- обмін або передача інформації;
- пізнання один одного;
- формування умінь і навичок або розвиток професійних якостей;
- формування ставлення до себе, до інших людей, до суспільства взагалі;
- корекція, зміна мотивації поведінки;
- обмін емоціями.

У реальній практиці спілкування зустрічається взаємодія типу "Я – Я" (наприклад: лікар – пацієнт); "Я – МИ" (медичний працівник – хворі). Перший тип спілкування прийнято називати індивідуально - особистісним, другий – індивідуально-груповим [7].

Спілкування – це також триєдиний процес, що включає комунікацію, інтеракцію і перцепцію.

Комунікація (від лат. communication – повідомлення) – процес обміну інформацією, включаючи інтелектуальні та емоційні складові.

Для ефективної комунікації необхідно, щоб люди розуміли один одного, тобто говорили б однією мовою, мали загальний соціальний досвід. На цьому фоні неабиякої актуальності набувають вербальні (висловлювання за допомогою мови) та невербальні (міміка, пантоміма, жестикуляція, інтонація та ін.) засоби. Для правильного ефективного спілкування медичного працівника на перший план виступає знання типів, видів і стратегій спілкування, шляхи впливу на людей під час спілкування, вміти змінювати види і позиції комунікації залежно від конкретних обставин. Щоб вміти чітко прогнозувати ситуації міжособистісного сприйняття, медичному працівнику слід брати до уваги існування ряду "ефектів", що виникають при сприйнятті лікаря і пацієнта один одного[7].

Це, по-перше, ефект ореолу – формування специфічної установки у хворого через спрямоване приписування тому, хто сприймається (медику), певних якостей. Сутність ефекту ореолу проявляється в тому, що загальне сприятливе враження приводить до позитивних оцінок навіть невідомих якостей людини і, навпаки, загальне несприятливе враження веде до домінування негативних оцінок.

Другий ефект – ефект первинності, який полягає в тому, що інформація отримана хворим раніше від іншого більш авторитетного з кращим іміджем працівника сфери охорони здоров'я, має більше значення, ніж та, що поступає через якийсь час.

Нарешті, важливе значення має ефект стерео типізації – прагнення будувати загальні висновки на базі обмеженої інформації, незначного минулого досвіду; виникнення упередженості. Цей аспект безпосередньо стосується перцептора інформаційного потоку. Особливо поширеними є професійні стереотипи, що у повній мірі стосуються висвітлення теми формування професійно-привабливого іміджу медичного працівника, коли на основі обмеженої інформації про окремих представників певних професійних груп будуються висновки щодо всієї групи (наприклад, "всі лікарі добрі").

Інтеракція, як організація взаємодії між людьми, виступає, як важливий аспект комунікації. Основними компонентами у цьому процесі є самі учасники спілкування, їх взаємний зв'язок і дія один на одного, що передбачає взаємні зміни. Специфікою взаємодії є те, що кожний її учасник зберігає свою автономність і може забезпечувати саморегуляцію своїх комунікативних дій.

Медична етика є складовою частиною в діяльності медичних працівників і невід'ємною складовою їх іміджу. Студенти-медик, які починають вивчення клінічних дисциплін, повинні бути ознайомлені з її основами. В іншому разі медичному працівнику важко встановити оптимальні взаємовідносини з хворими і медичним персоналом відповідного закладу. Духовний ріст, збагачення педагогічної культури лікаря – необхідні умови виконання ним професійного і громадянського обов'язків.

Мораль (від лат. *moralis* – моральний; *moris* – звичай) – це сукупність історично зумовлених правил, норм, звичаїв, принципів співжиття і поведінки людей, їхні відносини в процесі виробництва матеріальних і духовних цінностей, що визначають їхні обов'язки один до одного, до соціальних груп, верств, класів, до суспільства, і виконання яких базується на громадській думці.

Етика, мораль, людина – це органічне триєднання є вагомим соціальним орієнтиром у формуванні і становленні особистості медика. Не існує окремих етичних категорій щодо поведінки лікаря, фельдшера, медичної сестри чи санітарки. Етичні принципи у медицині – неподільне ціле, хоча кожен окремий медичний фах має свої професійні, а отже, й етичні відмінності. Проте переважають всеосяжні моральні правила й загальні етичні настанови: слово, чесноти, намагання й знання медичного працівника, його невід'ємні моральні гасла в практичній поведінці відіграють істотну роль у зціленні хворого і допомозі йому [4].

Професійна мораль, як важливий компонент привабливого іміджу медичного працівника, визначає спрямованість професійної діяльності. Загальні закономірності появи і розвитку професійних стосунків з їх відображенням у моралі сприяють розумінню змісту лікарської етики і моралі. Хворий, коли звертається до медика, стає об'єктом професійного впливу. Розмаїття чинників, котрі визначають початок, перебіг і кінець будь-якої хвороби, кожний раз ставить перед медичним працівником виключно важку гносеологічну задачу, котру він повинен розв'язати протягом короткого часу.

Людина – не тільки дуже складний, а й найцінніший об'єкт впливу, тому що вона є особистістю. Через це стосунки того, хто лікує і кого лікують, передусім особистісні, суб'єктивні, тобто соціальні. Соціальна функція медицини позначається на суб'єктивних відносинах і виявляється у моральній свідомості як норма, яка вимагає підкорення інтересів лікаря інтересам суспільства через ставлення до хворого [4].

Довіряючись лікарю, хворий чекає від нього прояву вищих моральних якостей, хоче бачити в ньому зосередження моральних чеснот і насамперед співчуття, виключну сумлінність та самодисципліну, чесність і високу майстерність, вправність, серйозне ставлення до своєї справи і здатність до самозречення. Наявність цих якостей є моральною гарантією, основою для довіри і авторитету.

Медичний працівник має ставитися до хворого не як до людини взагалі, а як до особистості. Інакше гуманізм є лише принципом, а не реальним вчинком. Отже, лікарський гуманізм – цілком конкретний, реальний гуманізм [3], [4]. Щодо моралі як суті, то існує тут деяка однозначність, не залежна від обставин. Вона нібито забезпечує “надійність” лікаря у його стосунках з людьми (здоровими і хворими) безпосередньо на робочому місці й у побуті, визначає всі його етичні принципи. Починаючи спілкування з хворим, медик заоб'язаний сконцентрувати на ньому свою увагу, нібито забувши про себе, цілком підкоривши розум, волю, знання й досвід, справі збереження життя, полегшення страждань, відновлення здоров'я.

Загальною засадою для самоствердження людини як творчої особистості виступають цінності, які виражають моральну орієнтацію і ціннісний сенс поведінки людини. Тому саме становлення ціннісних орієнтацій медичного працівника дає свій вагомий вклад в формування професійного іміджу медичного працівника. У філософському розумінні поняття цінності означає наявність у певних предметах, явищах, навколишній природі ознак і властивостей, що відображають їхню значущість для людини чи суспільства, тобто якість чи властивість предметів, явищ і т. ін., котрі становлять актуальну потребу особистості.

Ціннісна орієнтація – це і є вибір особистістю такого типу поведінки (вчинку), в основі якого лежать певні, різною мірою усвідомлені (чи взагалі не усвідомлені) цінності.

Ціннісна орієнтація може бути спрямована як на справжні, високі цінності, так і на хибні, навіть на “анти цінність”. Ступінь досконалості моралі індивіда, його духовності великою мірою залежить від укорінення в його психіці стійких орієнтацій на гуманні цінності та ідеали. Враховуючи вищесказані факти можна зробити підсумок, що медичний працівник – не лише представник певної професії, він водночас і філософ, і громадянин, і суспільний діяч з пріоритетами моралі, доброчинності й совісності. Делікатність, чуйність, терплячість, компетентність – неодмінні умови успіху лікарювання й етичного самовдосконалення студента-медика та медичного працівника [5], [6].

Запропоновані складові іміджу медичного працівника мають допомогти йому створити можливості для покращення його практичної діяльності, складуть підґрунтя підвищення попиту його професійних здібностей, результатом чого стане задоволення потреб населення у отриманні повного спектру високоякісних медичних послуг. Тому педагогічні засади формування професійно-привабливого іміджу медичного працівника повинні закладатись на всіх етапах навчання як молодшого медичного персоналу так і лікарів.

Перелік використаної літератури

1. Білинська М. Стандарти вищої медичної освіти як шлях до міжнародної акредитації медичної школи // Вісник УАДУ. – 2002. – № 4. – С. 150–155.
2. Білинська М. Сучасні світові тенденції розвитку медичної освіти // Вісник УАДУ. – 2002. – № 2. – С. 160–168.
3. Моисеев В.А. Теория и практика публик рилейшнз. – Киев: ВИРА-Р, 1999. – С. 375.
4. Назар П.С., Віленський Ю.Г. Основи медичної етики. – Київ: Здоров'я, 2002. – С. 341.
5. Пасечко Н.В. Основи сестринської справи. – Тернопіль: Укрмедкнига, 1999. – С. 494.
6. Почепцов Г. Паблік рилейшнз. – Київ: Знання, 2000. – С. 506.

7. Мороз, Л.І. Розвиток комунікативних умінь у працівників міліції // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 3. – С. 28-35.
8. Синельников, В.М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3. – С. 34-41.

*Маслак Людмила,
аспіранка*

(Житомирський військовий інститут радіоелектроніки)

Інтегрований підхід у формуванні готовності курсантів вищого військового навчального закладу до спілкування на міжкультурному рівні

Підготовка студентів, курсантів ВВЗ до комунікації в різноманітних ситуаціях – процес складний та багатоплановий. Він зумовлений об'єктивними процесами, які відбуваються в суспільстві та у військовій справі: науково-технічний прогрес, удосконалення бойової техніки та зброї, розвиток теорії та практики військової справи. Ця підготовка досліджується багатьма науками: філософією, етикою, соціологією, військовою психологією та педагогікою тощо. Кожна з цих наук вивчає певний аспект підготовки курсантів, студентів ВВНЗ.

Формування готовності курсантів ВВНЗ до міжкультурної комунікації неможливе без вивчення іноземної мови, яка є однією з умов професійного та загальнокультурного формування сучасного офіцера Збройних Сил України. Адже ІМ сприяє підвищенню рівня гуманітарної підготовки та загальної ерудиції фахівців, активізує їх інтелектуальний потенціал. Досягнення ж цього можливе лише за умов інтегрованого підходу.

Теорія створення інтегрованих курсів не нова. Поєднання професійних знань психолого-педагогічних дисциплін з іноземною мовою може стати важливою умовою формування інтеркультури майбутніх офіцерів. Успішне досягнення мети можливе при застосуванні особистісного підходу, який передбачає становлення і розвиток особистості як суб'єкта власного життя, культури та історії [8].

Дослідники стверджують, що необхідно будувати культурно-історичну або соціально-культурну теорію освіти, оскільки лише така теорія виключає ідеологію як механізм управління суспільною свідомістю і робить цим механізмом самовизнання людини-індивідуальності у просторі суспільного розвитку [1; 2; 3].

ІМ як навчальний предмет стає інструментом полікультурного розвитку особистості, яка навчається та сприяє усвідомленню себе як культурно-історичного суб'єкту. Культура в освіті виступає як її змістова складова, джерело знань про природу, суспільство, способи діяльності, емоційно-вольового та ціннісного ставлення людини до оточуючих, праці, спілкування та ін [5].

Поняття культури (від лат. cultura – оброблення, вирощування, у педагогічному контексті – освіта, навчання, виховання) охоплює сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають його історично досягнутий рівень розвитку і втілюються в результатах продуктивної діяльності людини, зокрема систему освіти, мистецьку творчість, а також установи й організації, які забезпечують їхнє функціонування (школи, заклади вищої освіти, музеї, тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості окремої людини, а також якісний рівень оволодіння певною галуззю знань або діяльності [7].

Іншомовна культура є одним із видів освіти, має визначати зміст навчання ІМ у ВВНЗ і включати три процесуальні аспекти освіти: пізнання та навчання; розвиток, виховання. Пізнання та навчання спрямовані на оволодіння змістом іншомовної культури, головними компонентами якої виступають уміння та навички. Ці компоненти реалізують себе під час навчання ІМ.

Розвиток спрямований на оволодіння психологічним змістом іншомовної культури і допомогти в його оволодінні має військова психологія. Знання військової психології дозволяє зрозуміти психологічні функції та здібності військовослужбовців Збройних Сил інших країн. Головними компонентами змісту виступають навички та вміння щодо здійснення мовної діяльності, спілкування.

На оволодіння педагогічним змістом іншомовної культури спрямоване виховання через низку педагогічних дисциплін: військова педагогіка, військове навчання та виховання, методика роботи з особовим складом. Головними компонентами педагогічного змісту виступають здібності та якості особистості.

Тобто, іншомовна культура є тією частиною загальної культури людства, якою курсант ВВНЗ може оволодіти у процесі комунікативної іншомовної освіти в пізнавальному та навчальному (культуроснавчальному), розвивальному (психологічному), виховному (педагогічному) аспектах.

ІМ пов'язана з рядом психолого-педагогічних дисциплін, які певним чином сприяють міжкультурній взаємодії – процесу, який зумовлений одночасно природними та соціальними умовами культури, що взаємодіють [6].

Під час навчання ІМ використовуються базові психолого-педагогічні знання для організації діяльності й спілкування, враховуються особливості роботи військових, добираються ефективні засоби і прийоми психолого-педагогічного впливу на особистість, здійснюється психологічна підготовка воїнів і військових колективів у межах заданої ситуації. Саме тому ІМ пов'язана із навчальним предметом „Військове навчання та виховання”, головною метою якого є підготовка майбутніх офіцерів до ефективного навчання та виховання підлеглих, управління психолого-педагогічною роботою в підрозділах, розв'язання психолого-педагогічних проблем бойової діяльності та виконання спеціальних завдань. Адже курсант ВВНЗ повинен знати:

- основні положення теорії навчання та виховання, основні закономірності організації виховної діяльності;
- систему організації виховної роботи в частині;
- методи, види діяльності й спілкування;
- механізми викорінювання нестатутних взаємовідносин;

- методи психологічної підготовки;
- основні засади добору та підготовки молодших командирів;
- форми і методи роботи щодо зміцнення військової дисципліни;
- методiku виховної роботи з особовим складом в різних видах діяльності [4].

Різноманітні комунікативні ситуації на військову тематику під час вивчення ІМ, вирішення проблемних питань військової діяльності допоможуть курсантам ВВНЗ організовувати роботу з особовим складом, проводити індивідуальну роботу з підлеглими, формувати доброзичливі взаємовідносини у військовому колективі, здійснювати роботу щодо зміцнення військової дисципліни відповідно до вимог керівних документів.

Тому ІМ сприяє головній меті дисципліни „Методика виховної роботи з особовим складом” – підготовки майбутніх офіцерів до управління соціально-психологічними процесами в підрозділах, розв’язання психолого-педагогічних проблем бойової діяльності та виконання спеціальних завдань [4].

Ці дисципліни готують студентів та курсантів до взаємодії в особистій, суспільній, освітній та професійній сферах. Процес навчання ІМ у ВВНЗ враховує теоретичний та практичний аспекти дисциплін „Військова психологія” та „Військова педагогіка”.

Велике професійне значення для військових кадрів має військова психологія. Діяльність офіцера з навчання та виховання особового складу охоплює великий психолого-педагогічний та комунікативний зміст. Кожен командир, військовий інженер контактує з підлеглими. Успіх же роботи з ними залежить не тільки від досвіду роботи офіцера але й від його професійних знань, умінь вирішити комунікативну ситуацію, зрозуміти кожного військовослужбовця.

При вивченні ІМ враховуються вікові та психологічні особливості курсантів ВВНЗ. Ці знання майбутні офіцери використовують у роботі з особовим складом, а також з військовою технікою та при взаємодії, партнерстві, комунікації на міжкультурному рівні. Здатність правильно оцінити ситуацію відіграє важливу роль. Знання культури, мови, психіки військовослужбовців іншомовних країн допомагає офіцерам виконати низку дій, які ведуть до успішності операції. Застосування нової техніки здійснює вплив на форми та способи ведення збройної боротьби, організацію військ та методів підготовки особового складу.

Нова зброя своєю потужністю, руйнівною силою породжує чинник морального пригнічення. Він впливає на особливості дій військовослужбовця, його психіку. Тому військово-психологічна наука спрямована на відповідну підготовку військовослужбовця до ведення бойових дій в умовах війни. Ефективно застосовувати нову техніку та потужні засоби ураження зможуть лише ті люди, які володіють психолого-педагогічним мисленням, має розвинені морально-бойові якості та глибокі військово-технічні знання [8].

Предметом військової педагогіки є вивчення педагогічних закономірностей процесу підготовки військовослужбовців та військових колективів до успішного виконання свого військового обов’язку [8].

Підготовка військових – багатоплановий процес, який складається з виховання, навчання, освіти, розвитку (розумового та фізичного) та морально-психологічної підготовки. Не остання роль належить процесу комунікації. Викладач, який працює з пілотами авіаліній і не навчить їх розпізнавати на 100 % цифри в умовах комунікації земля-повітря на фоні сильного шуму, може приректи їх самих та їх пасажирів на смерть. Знання ж теоретичних основ електротехніки, нових інформаційних технологій пов’язані з ІМ, яка є основою для розуміння цих дисциплін. Отже, для успішного виконання військового обов’язку необхідно підготувати кваліфікованих спеціалістів, майстрів військової справи, які володіють спеціальними вміннями та навичками. Ці завдання вирішуються під час військово-педагогічного процесу, який включає комплекс навчально-виховної роботи: навчальні заняття, тренування, стрільби, спортивно-масову роботу та ін.

При вивченні ІМ у ВВНЗ враховується внутрішня природа військово-педагогічного процесу, його зміст, структура та психолого-педагогічні механізми. Разом з педагогікою, ІМ розкриває умови, формулює вимоги, правила діяльності офіцерів, прапорщиків, сержантів, надає їм практичні рекомендації, які забезпечують ефективність навчально-виховної роботи.

ІМ у ВВНЗ розвивається та збагачується на основі наукового аналізу тих змін, які постійно виникають у суспільстві, в армійському та флотському житті, у розвитку інших наук які відбиваються у військово-педагогічному процесі. ІМ у ВВНЗ оперує такими поняттями як військове навчання та виховання. Саме тому існує зв’язок ІМ та педагогіки з військовою доктриною та наукою, яка визначає основні напрями військового навчання, виховання, морально-психологічної підготовки особового складу армії та флоту.

Процес підготовки курсантів ВВНЗ до комунікації розвивається та ставить нові завдання. У практиці навчання та виховання вони виступають як протиріччя, які потребують свого вирішення. Шляхи вирішення цих протиріч знаходимо під час формуванні культурного компоненту ІМ. ІМ допомагає також формувати та вдосконалювати у процесі комунікативного навчання педагогічну майстерність майбутнього офіцера, використовуючи різноманітні методи та форми роботи.

При інтегрованому підході у формуванні готовності курсантів до міжкультурної комунікації разом з ІМ використовуються психолого-педагогічні військові дисципліни, які взаємозв’язані з ІМ у певних аспектах. Всі разом дисципліни сприятимуть розвитку міжкультурної комунікативної компетенції, яка являє собою суму знань та вмінь, необхідних для спілкування на міжкультурному рівні. Володіння цією компетенцією допоможе подолати бар’єри комунікації та уникнути „культурного шоку”, який виникає з причин незнання звичаїв, традицій, культурного життя країни, в якій перебуває військовий. Міжкультурна комунікаційна компетенція охоплює міжкультурну комунікацію, яка є невід’ємним елементом даної компетенції, і, за умов оволодіння якою людина спілкується не лише долаючи мовні кордони, але й розвиває свою інтеркультуру та стає здатною до міжнародної мобільності.

Процеси інтеграції України в європейський освітній простір актуалізують питання формування готовності курсантів ВВНЗ до міжкультурної комунікації, які мають відбуватися спільно з процесом гуманізації освіти. Процес гуманізації освіти – це зміни особистісної культури, виховання культури потреб і почуттів, розширення сфери відповідальності суб'єкта за свої слова, вчинки, дії, результати діяльності, поступовий прогрес у взаємодії суб'єктів спілкування у взаємодії особистості і суспільства [6]. Завдання інтеграції нашої освіти до світової цивілізації можна реалізувати завдяки розвитку творчого потенціалу особистості з урахуванням інтересів, потреб, мотивів, намірів, цілей тих, хто виховується і навчається.

Міжнародною акцією ЮНЕСКО „Навчання без кордонів” передбачено активізувати підтримку діяльності з розробки диверсифікованих форм відкритого і дистанційного навчання на всіх рівнях як формальної, так і неформальної освіти з метою врахування навчальних потреб кожної людини впродовж усього її життя, а також сприяння широкому використанню нових інформаційних і комунікаційних технологій. Рекомендовано зміцнювати національні потенціали в сфері планування та здійснення різних форм освіти дорослих і постійної освіти з урахуванням висновків п'ятої Міжнародної конференції з освіти дорослих, що відбувалася у липні 1997 року в Гамбурзі [7].

Формування готовності курсантів ВВНЗ до міжкультурної комунікації має здійснюватись під час вивчення ІМ інтегровано з іншими психолого-педагогічними військовими дисциплінами при формуванні міжкультурної комунікативної компетенції, складовою частиною якої є міжкультурна комунікація.

Необхідно створити не лише умови, які б формували готовність до міжкультурної комунікації, але й такі, які б сприяли гуманістичному вихованню. До них належать:

- відмова від уніфікованих моделей навчання, які ігнорують особистісні характеристики того, хто навчається;
- гнучкість побудови навчального процесу, варіативність його компонентів, зумовлених природою мотиваційно-спонукальної сфери курсанта ВВНЗ;
- відповідність змістової сторони процесу мотиваційним орієнтаціям суб'єктів навчання;
- мотиваційна забезпеченість навчального процесу;
- пристосування конкретних навчальних дій до певного суб'єкту навчання;
- створення режиму діяльності, адекватного мотиваційному підтексту навчання [6].

Гуманізм у навчанні – це передусім побудова стосунків на принципах глибокої взаємоповаги, рівноправного партнерства викладача та курсанта, курсантів ВВНЗ між собою і створення сприятливого морально-психологічного клімату в колективі.

Для досягнення цих цілей у навчальному процесі ВВНЗ необхідні викладачі-гуманісти, які виступають проти знецінення універсальних загальнолюдських цінностей, за зближення і співіснування народів і культур, за діалог між ними, проти авторитаризму і деструктивності у процесі навчання і виховання, за культурний плюралізм, толерантність, за розвиток різних видів мислення у суб'єкта навчання, поважають його особистісне право на відмінність.

Перелік використаної літератури

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-42.
2. Бориско Н.Б. Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции // Иностранные языки. – № 3. – С. 53-55.
3. Буланкина Н.Ф. Проблема самореализации личности в полиязыковом информационно-образовательном пространстве: Коллективная монография. – Новосибирск: НИПК и ПРО, 2000. – 190 с.
4. Військове навчання та виховання. Методика виховної роботи з особовим складом: Методичні рекомендації до вивчення дисциплін / Розроб. Є.Г. Староконь, О.А. Лиманець. – Житомир: Вид. ЖВІРЕ, 2003. – 36 с.
5. Занинова Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства / Серия "Учебники, учебные пособия". – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 288 с.
6. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. – Вінниця: "Нова Книга", 2002. – 512 с.
7. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред.І.А. Зязюна. – К.: "Віпол", 2000. – 636 с.
8. Основы военной психологии и педагогики: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Воениздат, 1981. – 366 с.

*Лабузна Лія,
аспірантка*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Теоретичні аспекти підготовки менеджерів нової генерації в системі неперервної освіти

На початку XXI століття еволюція світу набуває експоненційного характеру, коли інноваційні технології починають переважати над традиційними. Характерною тенденцією сучасного світу є неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності, швидкоплинність зміни техніки і технологій у світі.

Українська держава пов'язує свій подальший розвиток із соціально орієнтованою ринковою економікою, яка функціонує на засадах конкуренції та підприємливості, співіснування різноманітних форм власності. Економічні права і свободи, як умова і наслідок ринкових відносин, визначають більш високі вимоги до якості і рівня економічної діяльності організацій. Відповідно, нові вимоги пред'являються до якості й рівня підготовки фахівців у сфері економіки, господарсько-фінансової, виробничо-господарської діяльності. Виникає необхідність у

модернізації освітніх систем, розробки нових моделей професійної підготовки фахівців, які забезпечать сталий розвиток цивілізації.

У цілому, сучасність вимагає від спеціаліста спрямованість на принцип універсалізації знань та вмінь, а не на їх конкретний зміст. Цей висновок можна проілюструвати особливостями підготовки фахівців в Японії: японський менеджер, керівник володіє меншим обсягом спеціалізованих знань. Вони мають тенденцію втратити свою функціональну цінність через 5-7 років. Тому керівник тут має цілісну уяву про організацію, якою він керує, виявляючи потребу у розумінні значення своєї трудової активності у контексті всього виробництва, всієї економічної галузі і навіть людської цивілізації загалом, що зумовлює певну необхідність розвивати взаємозамінюваність та творчий підхід до виконання своїх фахових обов'язків.

Підготовка менеджерів до підприємницької діяльності зумовлює певні завдання педагогічного характеру, які потребують наукового обґрунтування та дослідження, що впливає із суперечностей між практикою і теорією підприємницької діяльності, коли істотно змінюються функції керівників виробництва і установ.

Розглядаючи підприємство як динамічне явище, зазвичай говорять про чотири ролі, які виконують менеджери-підприємці, оскільки успіх у підприємстві, особливо в малому (а за ним, як відомо, майбутнє), передусім визначається здібностями власника, його здатністю вловлювати зміни середовища і реагувати на них.

Основні ролі, які виконують менеджери-підприємці у процесі діяльності „Підприємця”, „Менеджера”, „Інвестора”, „Лідера”.

Суттєво, що шлях менеджера в системі управління значною мірою визначається індивідуальними якостями, особливостями дитинства й юності людини, навчанням, досвідом трудової діяльності, темпами, змістом і результатами розвитку особистості до вступу на керівну посаду.

Важливим тут є ситуація успіху. Так, успішність у шкільному навчанні (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху у навчальній та ігровій діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті. Навпаки, якщо дитина не пізнала успіху та радості у сім'ї, під час перебування у дитячому садочку, під час навчання у школі, то у подальшому житті для неї буде проблематичним досягнення успіху. Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм та егоїзм, оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позиції людини.

Зазначимо, що в Україні тривалий час підприємця ототожнювали з менеджером і спрямовували громадян керувати виробництвом і соціальною сферою, не концентруючи при цьому уваги на підготовці самого підприємця. Важливо, що термін „entrepreneur” (антрепренер) у перекладах з англійської та французької асоціюється з поняттям „посередник”. Однак феноменологічно цей термін виражає поняття „підприємець”. Таким чином, антрепренер є тим, хто започатковує відповідний бізнес, на відміну від менеджера, який ним керує. Відповідно, „підприємець” – поняття більш широке, ніж „менеджер”, оскільки кожен підприємець інтегрує в собі якості менеджера, в той час як кожен менеджер, для того, щоб бути успішним, має вміти не тільки керувати, але й започатковувати, організовувати підприємницьку діяльність.

Відповідно, перед психологами та педагогами постає завдання щодо розробки моделі підприємницької поведінки та підприємницької свідомості загалом, яка б розкривала підприємця як активну, впевнену в собі особистість, здатну досягти поставленої мети, яка характеризується стратегічним мисленням, ефективно використовує різні можливості, творчо ставиться до справи, відкрита до ризику та невизначеності.

Для ефективного навчання майбутніх підприємців необхідно мати як відповідне науково-методичне забезпечення навчального процесу і матеріально-технічну базу, так і можливість практичного стажування потенційних бізнесменів в успішних підприємствах, компаніях, фірмах. Здійснення відбору професійних здібностей, формування нових навичок, умінь – основа профорієнтованої освіти.

У підприємницькій освіті можуть застосовуватись як традиційні форми навчання (лекція, семінар, практичне та лабораторне заняття, екскурсія, тощо) так і інноваційні (дидактичні, рольові, ділові ігри, тренінги, аукціони, захист творчих проєктів, інтелектуальні конкурси, „мозкові штурми”) з не передбачуваним результатом та ін.

Бажаними результатами навчання за підприємницькими навчальними програмами мають бути заснування нового (власного) підприємства та ефективна праця в малому бізнесі. Важливим є й розвиток особистих підприємницьких навичок, навичок конкурентної боротьби і вміння долати проблеми у бізнесі.

Отже, менеджер потенційно має включати в себе підприємницькі якості та через певний час вдосконалюватися до рівня підприємця. Це виявляє важливе завдання з підготовки менеджерів (зокрема і менеджерів економіки), яке має фокусуватися навколо підприємницьких якостей.

Менеджер майбутнього – це лідер-новатор, який буде значно менше командувати й інструктувати людей, як це роблять сьогоденні менеджери. Спільні дії, творчий розвиток працівника через спілкування, незалежність мислення, свобода дій – ось, що визначатиме поведінку менеджера в майбутньому.

Сьогодні важливим є не тільки впровадження новітніх технологій, а й наявність творчого вміння розв'язувати проблеми управління персоналом, досягнення порозуміння з працівниками, забезпечення високої ефективності організації праці.

Одним з ключових завдань розвитку освіти в Україні є навчання впродовж життя. Концепція неперервної освіти домінує у всіх педагогічних системах світу, тому що сьогодні людина повинна постійно змінювати напрями, профілі спеціалізації, шукати нові робочі місця, на яких вона змогла б реалізувати свій потенціал, досягти життєвого успіху.

Вивчення досвіду організації соціально-економічної освіти, стану ринку праці, затребуваності фахівців, їх конкурентоспроможності дозволило виявити ряд протиріч, які віддзеркалюють стан підготовки спеціалістів у системі неперервної професійної освіти між:

- потребами досягнення сучасної якості освіти і реальною його відповідністю актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства, держави;
- соціальним замовленням щодо формування компетентного фахівця і недостатніми ресурсами окремих навчальних дисциплін ВНЗ для реалізації цього замовлення;
- прискоренням темпів розвитку суспільства і здатністю освіти готувати фахівців до діяльності за умов середовища, що змінюється;
- педагогічними можливостями соціально-економічних дисциплін і ступенем використання їхнього потенціалу в підготовці фахівця ВНЗ;
- прагненням студента до самостійної діяльності та недостатніми вміннями при цьому самостійно працювати і мислити у процесі соціальної адаптації до навчальних умов ВНЗ.

Орієнтація на формування багатопрофільного фахівця у процесуальному плані виявляє протиріччя між:

- закономірностями пізнавальної діяльності студентів та організацією й можливостями планування навчального процесу;
- сучасними методичними вимогами до проведення занять і рівнем кваліфікації викладачів;
- наявними знаннями і тими вимогами, що виникають у професійній підготовці у зв'язку з розв'язанням нових навчальних завдань;
- теоретичним шляхом вирішення навчальних та виробничих проблем і труднощами їх практичної реалізації;
- різноманіттям сформованих знань, умінь та навичок і необхідністю добирати ті із них, які можуть забезпечити успішне розв'язання проблем, завдань навчальної діяльності;
- сформованим стилем використання знань і необхідністю їх практичного застосування за нових умов.

Аналіз наукових праць показав, що поза увагою дослідників залишилися питання теоретичних та методичних основ педагогічної підготовки менеджерів економіки у системі неперервної освіти.

Економіка – найважливіша сфера суспільно життя, в якій на основі використання різноманітних ресурсів здійснюється виробництво, обмін, розподіл та споживання продуктів людської діяльності, формується і постійно розвивається система продуктивних сил і економічних відносин, якими управляють різні типи економічних законів.

Успішне виконання управлінських завдань та цілей підприємницької діяльності значною мірою залежить від організації психологічних рис і ділових якостей самого управлінця або підприємця. Отже, йдеться мова про особистість, яка володіє певними рисами.

Формування особистості відбувається в соціальних інститутах через систему навчання і виховання, які покликані у межах базової освіти формувати у молоді економічне мислення, розуміння явищ, процесів, відношень у політико-економічній системі суспільства, а також уміння визначати чинники і засоби вирішення економічних проблем.

Важливим етапом формування управлінських умінь та якостей студентів є реальна практична підготовка – зайняття справжньої функціональної позиції у діючій бізнесовій структурі. Інноваційною технологією навчання, яка дає добрий результат, є впровадження такої організаційно-педагогічної форми практичного навчання, як навчально-тренувальна фірма для навчання та підвищення кваліфікації у сфері економічних, комерційних професій. Навчання у навчально-тренувальній фірмі спрямоване на оволодіння знаннями та навичками не взагалі, а на виконання конкретного виду діяльності, що дозволяє краще та швидше адаптуватися в ринкових умовах.

Таким чином, професійне навчання здійснюється у процесі конкретної виробничої діяльності з широким використанням сучасної інформаційно-обчислювальної техніки та засобів комунікації.

Перелік використаної літератури

1. Романовський О.О. Теорія і практика підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах // Автореф. дис. док. пед. наук. – Київ, 2003. – 40 с.
2. Романовський О.О., Романовська Ю.Ю. Феномен підприємництва і роль вищої школи в підготовці підприємців // Вища школа. – 2002. – № 1. – С. 49-59.
3. Тимошенко И.И., Соснин А.С. Менеджер организации: Учебное пособие для менеджера. – К.: Издательство ЕУФИМБ, 1999. – 350 с.
4. Юркевич Г.И. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера // Автореф. дис. канд. псих. наук. – Київ, 1999. – 19 с.
5. Весни В.Р. Менеджмент для всех. – М.: Знание, 1994. – 173 с.
6. Щецин Г.В. Теорія соціального управління: Монографія. – К.: МАУП, 1996. – 408 с.

*Агапова Марина,
аспірант*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Методологічні основи вивчення професійних інтересів учнів професійно-технічних навчальних закладів

Спад обсягів виробництва, що спостерігався у минулому столітті, позначився на якості підготовки робітничих кадрів та стані професійної освіти в цілому.

На початку ХХІ ст. у суспільстві виникли нові потреби і проблеми в різних галузях економічних взаємовідносин, що зумовлює необхідність нових підходів у вирішенні проблем підготовки кваліфікованого робітника. Недостатньо підготовлені робітники, які не пристосовані до сучасних умов і не готові до професійного саморозвитку, знижують ефективність виробництва та перешкоджають економічному зростанню країни.

Таким чином, модернізація профтехосвіти потребує серйозних наукових досліджень з проблем змісту професійного виховання і навчання, методик викладання спеціальних дисциплін, організації виробничого навчання і виробничої практики.

Визначені проблеми привертати увагу багатьох дослідників, які проводили дослідження в таких напрямках діяльності професійно-технічних закладів освіти та професійної підготовки робітничих кадрів, як: особливості і розвиток професійного навчання, особливості організації професійної освіти; розробка змісту, форм і методів виробничого навчання та виховання учнів ПТУ; методика організації виховного процесу у професійно-технічних закладах освіти; науково-методичні основи підготовки педагогічних кадрів професійної освіти; аналіз шляхів формування свідомого відношення до навчання і пізнавальної активності у важких учнів ПТУ; формування культури майбутніх робітників; проблема формування мотивації учнів професійно-технічних училищ до навчально-виробничої діяльності; психологічні основи індивідуальних особливостей учнів, які проявляються у ході оволодіння професією.

За даними напрямками проводили дослідження науковці С. Архипова, С. Батишев, В. Байденко, Ф. Бестемьянов, Ф. Блинчевський, Л. Варфоломєєва, І. Гапоненко, В. Головінов, К. Гончаренко, О. Гребенюк, Т. Дев'ятярєва, Я. Звігальський, П. Зубенко, Л. Зюбін, М. Іванов, В. Киричук, О. Коваленко, Г. Крадинова, Н. Кузьміна, М. Макієнко, А. Маленко, М. Мартинюк, В. Мосолов, А. Найн, Н. Ничкало, О. Олейникова, В. Олійник, М. Павлова, Н. Пашкова, О. Потильчак, П. Рудой, В. Саюшев, М. Скаткін, М. Скородумов, А. Соколов, О. Стечкевич, Н. Ткачова, Ю. Торба, О. Федорова, Є. Чугунова, С. Шапоринський.

Таким чином, проблема діяльності професійно-технічних закладів освіти та професійної підготовки робітничих кадрів охоплює широкий спектр питань. Проте в даній проблемі можна виділити ще один напрямок - формування професійних інтересів учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі фахової підготовки, - який на сучасному етапі розвитку профтехосвіти є практично не розробленим і потребує всебічного, комплексного вивчення.

Складність і багатогранність проблеми дослідження передбачає визначення методологічних принципів формування професійних інтересів учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі фахової підготовки.

Для аналізу професійних інтересів важливого значення набувають постулати чи базові положення будь-якого дослідження, сутність яких полягає у діалектичній єдності і протилежності суб'єкта і об'єкта діяльності, соціального та індивідуального. Тому у ході дослідження окресленої проблеми доцільно використати **загальнофілософську методологію**, яка реалізує особливості сучасного наукового розвитку, а саме – осмислення і об'єднання в комплексних системах різних людинознавчих наук, засад і методів дослідження людини. Про важливість загальнофілософського підходу свідчать дослідження Б.Г. Ананьєва, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, В.М. Мясіщева, С.Л. Рубінштейна та інших науковців.

Вивчення об'єкта і предмета дослідження передбачає використання **історичного підходу**. Такий підхід дає можливість добирати кращі здобутки в історії розвитку педагогічної науки, органічно поєднувати у ході формування професійних інтересів наукові та практичні здобутки, накопичені світовою та вітчизняною освітньою галуззю.

Для дослідження проблеми формування професійних інтересів ґрунтового значення набуває застосування **системного підходу**, який набув значного поширення у сучасних наукових розробках (І.В. Блауберг, В.П. Кузьмін, В.М. Садовський, Б.С. Українцев, І.Т. Фролов, Е.Г. Юдін). Системний аналіз досліджуваної проблеми дає можливість описати її як організовану цілісність, визначити місце та роль кожного з її елементів в системі, виявити відношення між закономірностями. Формування професійних інтересів учнів визначається багатьма причинами, факторами й умовами, тому необхідно знайти стабілізуючі детермінації, які б забезпечували стійкість та відносну автономність системи, що розвивається.

Виконання завдань, поставлених сучасним суспільством в галузі профтехосвіти, потребує формування творчої, духовно багаті особистості з урахуванням її потреб, інтересів і здібностей. Таким чином, дослідження професійних інтересів учнів потребує використання **особистісно-орієнтованого підходу**. Такий підхід розглядається як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості учня.

Про важливість використання даного підходу в педагогіці і психології свідчать роботи І. Бека, І. Кона, В. Мерліна, В. Небиліцина, А. Петровського, Б. Теплова, Д. Узнадзе, Ш. Надирашвілі, а також досвід роботи педагогів-практиків А. Макаренко та В. Сухомлинського.

Для розробки досліджуваної проблеми ґрунтового значення набуває застосування **діяльнісного підходу**, ефективність використання якого доведена у працях М. Басова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна.

Зміст діяльнісного підходу полягає в тому, що людська психіка не тільки проявляється, але й формується в діяльності. У контексті діяльнісного підходу розроблені уявлення щодо провідної діяльності як основи і рушійної сили розвитку особистості.

Таким чином, застосування діяльнісного підходу дозволяє глибоко дослідити механізми формування професійних інтересів учнів в процесі навчально-трудової діяльності, а саме: ціле-мотиваційного, системи дій, умінь, навичок на кожному з етапів професійної діяльності тощо.

У нашому дослідженні діяльність учнів будемо розглядати з позицій загальної теорії діяльності (згідно робіт М. Дяченка та Л. Кандиловича), що передбачає вивчення предмета, мети, мотивів, засобів, способів, результатів, структури та внутрішнього механізму професійної діяльності, її єдності з особистістю.

На думку А. Кирильцевої, розгляд мотиваційних особливостей професійної діяльності доцільно здійснювати на основі використання **діяльнісно-особистісного підходу**. Даний підхід дозволяє розглядати процес фахової підготовки учнів ПТУ в єдності його операціонально-технічних і потребово-мотиваційних сторін. Мотивація за таких умов виступає сполучною ланкою, як в навчально-професійній, так і у власне професійній діяльності, яка обумовлює цілеспрямований, свідомий характер дій людини. Вона визначає організацію соціальної взаємодії особистості в професійному середовищі, суттєво впливає на вибір і успішність навчання майбутній професії. [4: 108].

Оскільки професійний інтерес є одним з елементів мотиваційної сфери професійної діяльності, то наше дослідження потребує врахування діяльнісно-особистісного підходу.

При дослідженні проблеми формування професійних інтересів доцільно врахувати підходи, які використовують до аналізу індивідуального розвитку професійних інтересів, а саме – біологічний і соціальний.

Біологічний підхід реалізований насамперед у *психоаналітичних теоріях* (Bordin E.). Даний підхід розглядає розвиток професійних інтересів як процес зв'язування емоційних станів, обумовлених базовими потребами організму, з визначеними предметами чи діями з ними (катексис). При дозріванні потреб особистості і при їх зіткненні із соціальними заборонами відбувається фіксація на цих потребах, у силу цього їм надається особлива цінність; надалі ця фіксація обумовлює прагнення до задоволення вихідних потреб вже в галузі професійних занять.

Близько до психоаналітичних підходять *характерологічні теорії* розвитку професійних інтересів (Е. Шпрангер, Дж. Л. Холланд, Є.А. Личко), у яких вони розуміються як окремі аспекти універсальних типів життєдіяльності.

Згідно з **соціальним підходом** до аналізу розвитку професійних інтересів як ведучі механізми розглядаються рефлексивні процеси, пов'язані з оцінкою результативності діяльності за зразками, що соціально задаються. Так, наприклад, інтерес може розглядатися як почуття компетентності при виконанні тієї діяльності, що найбільше вдається (Є.Л. Деци, С.П. Смит, М. Гебхард), чи як вивчений еталон ідентифікації зі значимими іншими (А. Бандура, В. Мишел).

Таким чином, вважаємо, що використання окреслених методичних принципів і підходів при дослідженні формування професійних інтересів учнів професійно-технічних навчальних закладів в процесі фахової підготовки забезпечить всебічний аналіз визначеної проблеми.

Перелік використаної літератури

1. Ведмеденко Б.Ф. Виховання інтересу: теорія, експеримент, методика занять. Монографія. – Київ-Чернівці, 2002. – 468 с.
2. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – 168 с.
3. Ничкало Н. Г. Науково-методичне забезпечення соціального партнерства // Професійно-технічна освіта. – 2004. - № 2 (24). – С. 15-16.
4. Психологические основы профессионально-технического обучения: Проблемы профессионального становления молодежи / Под ред. Т.В. Кудрявцева, А.И. Сухаревой; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
5. Bordin E.S. A Theory of Vocational Interests as Dinamic Phenomena / Educational and Psychological Measurement, 1943. - N 3.
6. Roe A. The Psychology of Occupations. - N.Y., 1956.
7. Holland J.L. The Psychology of Vocational Choice. - Waltham: Mass, 1966.
8. Todt E. Das Interesse. Empirische Untersuchungen zu einem motivations Konzept. -Bern: Huber, 1978.

Данильчук Лариса,

здобувач кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Бренд як фактор іміджової політики

За сучасних умов стрімкого розвитку українського суспільства слово “бренд”, що увійшло до мовного простору завдяки масовій рекламі, іноді знаходить неоднозначне тлумачення. Для одних – це суто іміджеве поняття, для інших – певна панацея, засіб для швидкого завоювання ринку. Часто замовники приймають рішення про створення бренду, не усвідомлюючи, яку роль він повинен відігравати у розвитку їх бізнесу; на яку цільову групу розраховувати; як відповісти на тенденції та вимоги ринку, що постійно змінюється.

Існують певні принципи і правила, завдяки яким можна уникнути можливих розчарувань при створенні бренду. Насамперед потрібно чітко сформулювати, яке змістове наповнення має слово “бренд”. За більшістю визначень, **бренд** – це образ товарного знаку, що існує у свідомості покупця, та виділяє його серед конкурентних знаків [1; 3; 4].

Автори навчального посібника “Реклама”, А. Владимирська та П. Владимирський, вважають, що: “Бренд – це розвиток іміджу торгової марки, що викликає заданий набір асоціацій у споживача [2; С.140]”.

Перед тим, як приймати рішення про створення бренду, потрібно визначити, наскільки це необхідно для реалізації товару фірми на ринку. Чи варто створювати бренд, якщо планується випуск невеликої партії певного

виду продукції в рекламних цілях, чи зможе він привернути увагу до фірми з боку споживачів і/або можливих партнерів?

Вирішення цього питання відіграє важливу роль при розробці маркетингових планів розвитку фірми. Тому, створюючи бренд, необхідно чітко продумати та визначити віс його складові, щоб привернути покупця до своєї продукції. Важливо з самого початку не забувати, що процес створення бренду складається з кількох аспектів, кожен з яких має свої особливості та визначається низкою зовнішніх та внутрішніх факторів – розробка, розвиток і підтримка бренду.

На початку необхідно позиціонувати бренд, визначити вид та якості продукту, що пропонується, його назву й технологію виробництва, створити товарний знак й упаковку. Слід зауважити, що технологія створення бренду фірми, що виробляє і/чи реалізує продукцію на ринку товарів, у повній мірі відповідає брендам ринку послуг.

Починати потрібно з назви. При розробці комплексного фірмового стилю “життєздатність” товарному знаку може дати назва з нестандартними буквами, символами, знаками тощо. Від точності початкового вибору залежить робота з рекламою та ефективність її впливу на споживачів. До вибору назви потрібно підходити дуже обережно, щоб не отримати зворотній результат від бажаного.

До розробки товарного знаку (з урахуванням його призначення та багатофункціональності) висувається ряд достатньо жорстких вимог. Щоб полегшити роботу дизайнеру, на початковому етапі варто керуватися чотирма основними принципами, дотримання яких має бути безапеляційним: простота, індивідуальність, привабливий зовнішній вигляд, охороноздатність (для уникнення несанкціонованого використання обраного товарного знаку його потрібно зареєструвати в установленому порядку). Якщо хоча б один з цих принципів не дотримується, товарний знак приречений на невдачу.

Особливу роль для зацікавленості споживачів відіграє нова, а іноді й несподівана якість продукту, що пропонується. Наприклад, популярність бренду Nemiroff не тільки в Україні, а й за кордоном пояснюється тим, що в напої цієї марки використовується мед, який визначає особливі смакові якості.

Іноді для опису властивостей товарного знаку використовуються такі поняття як “знак” та “логотип”. Цими термінами користуються для того, щоб було зрозуміло про яку частину складного знаку йде мова – намальовану (предметну) чи словесну.

Товарний знак, який розроблено з урахуванням специфіки товару, психологічного чи емоціонального впливу на людину, викликає бажання зробити першу покупку, а при отриманні очікуваного задоволення – сприяє виробленню стійкого інтересу до продукції певного виробника. Споживач починає виділяти продукцію серед аналогічної саме завдяки товарному знаку виробника, до якого він має довіру, та рекомендувати своєму оточенню. Так складеться позитивне реноме (громадська думка, репутація), яке залишається тільки підтримувати. А коли у свідомості більшості споживачів, в першу чергу, буде виникати продукт з певним товарним знаком, то можна вважати, що бренд створено.

Важливим фактором позитивного психологічного впливу на свідомість споживача є створення належної упаковки товару (для послуг – вивіски, інтер'єру та дизайну приміщення). За спостереженнями практиків реклами, вкладання коштів в упаковку може збільшити прибуток у десятки разів. При розробці упаковки важливо закріпити у свідомості споживача образ, що виявляє основну ідею нового продукту. Тоді приваблива сила образу викличе інтерес та бажання нових відчуттів. Прикладом тому є упаковки таких товарів, як “Кіндер-сюрприз”, “Рафаелло” тощо. В кожному з цих прикладів дизайнери використовували ігровий чи асоціативний елементи, які мали сильний психологічний вплив на потенційного покупця.

Ще одним прикладом асоціативного підходу до свідомості у створенні упаковки є відомий “Київський торт”. Важливим елементом у його популярності стала коробка із зображенням київських каштанів. Тобто у споживача будь-якого регіону України цей продукт асоціюється зі столицею нашої держави – Києвом, прекрасним містом, оспіваним “містом каштанів”.

Як і у випадку з товарним знаком, необхідно піклуватися про правовий захист упаковки. Відповідно до законодавства, вона може представляти собою промисловий зразок – результат творчої діяльності дизайнерів у області художнього конструювання. Надаючи до патентного відомства заявку за встановленими правилами, автори упаковки можуть отримати патент на промисловий зразок.

При створенні та розвитку бренду особливі вимоги пред'являють до проведення рекламних заходів. Реклама – активний інструмент формуванні бренду у свідомості споживачів. Суть бренду повинна бути розкрита завдяки комплексному впливу всієї реклами та самого продукту. Важливо, щоб дизайнер рекламного продукту заклав у ньому ті якості, які визначатимуть товар, що рекламується. Інакше може виникнути ситуація, коли споживач, купуючи товар, отримає відчуття дуже віддалені від тих, що склалися у свідомості під впливом рекламної кампанії.

Вплив реклами на свідомість споживача суттєво підсилюється за використанням у її матеріалі вдалих слоганів (словесних виразів). Деякі з них, як відомо, виступають у ролі афоризмів чи приказок (“Оболонь – вдалий вибір”).

Бажання активного упровадження бренду у свідомість споживача іноді призводить до парадоксальних ситуацій. Наприклад, абсолютний дисонанс викликає рекламна фраза: “Спонсор трансляції Олімпіади-2004 (пропаганда здорового способу життя) – торгова марка “Олімп”” (реклама алкогольних напоїв).

Варто зауважити, що проведення рекламної кампанії загалом не може проходити у відриві від іміджової / комунікативної політики фірми – комплексу заходів по забезпеченню ефективної взаємодії з партнерами, методів стимулювання збуту та зв'язків з громадськістю. Важливо також постійно відслідковувати позиціонування бренду – визначення комплексу характеристик, які мають відношення до продукту, до споживача, до того, що їх об'єднує. Адже бувають випадки, коло торгова марка створена яскрава, упаковка запам'ятовується, проведена потужна

рекламна кампанія, а споживач вибирає продукт, керуючись абсолютно іншими критеріями (смак, одоративна зона). Особливи це стосується косметичних, кондитерських виробів та напоїв.

У процесі розвитку бренду іноді потрібне коригування певних його характеристик, оскільки на етапі розробки не завжди можуть бути враховані реальні ситуації (рівень цін, цільова група споживачів тощо). Наприклад, можна ввести в асортимент новий вид товару і зорієнтувати на нього відповідних споживачів. Окрім того, на освоєному сегменті ринку може з'явитися конкурент й виникне термінова необхідність приймати відповідні заходи для утримання свого бізнесу.

Варто пам'ятати, що чим більша довіра до бренду споживачів, тим більших гарантій він вимагає, а якщо ця довіра зникає, неважко припустити якої участі слід чекати бренду.

Все вище зазначене відноситься до етапу створення бренду, що продовжується, як правило, у середньому півроку. Після цього починається головне – “життя” бренду, довготривалість та ефективність якого повністю залежить від наступних кроків його дизайнерів та власників. Ефективність бренду зростає тільки у випадку, коли його суть пронизують всі елементи бізнесу й особливо у тій його частині, яка пов'язана з задоволенням потреб споживачів. Тому необхідно постійно удосконалювати якість продукції, застосовуючи нові технології, гнучку цінову політику, покращувати роботу зі споживачами. За таких умов потрібно мати чітко відпрацьовану маркетингову політику, що буде забезпечувати стабільну та ефективну діяльність по формуванню попиту та просуванню товарів та послуг на ринок. Можна вважати, що бренд створено, якщо споживач відмовляється замінити його іншим подібним продуктом, незважаючи на відчутно низьку ціну аналога.

Створений та розрекламований бренд приносить його власнику відчутні дивіденти. У першу чергу це прибуток та можливість подальшого розвитку, а також переваги перед конкурентними й можливість залучення до бізнесу нових партнерів.

Цікаво, що у разі прибуткового бренду деякі дрібні виробники тієї ж продукції, що й власник бренду, вливаються у його фірму чи об'єднуються під його назвою. Наприклад, за брендом Melinda, який створено у 1989 році, стоїть консорціум, до складу якого входять близько 5 200 членів із 16 сільськогосподарських кооперативів. Кожного року вони збирають приблизно 300 000 тон яблук, що складає більше 60% виробництва яблук у регіоні Трентіно, 10% усього виробництва яблук у Італії та 5% усього європейського виробництва. Необхідність створення бренду стала очевидною у кінці 1980-х років, коли садівники із містечок Валь ді Соле й Валь ді Нон прийшли до висновку, що на італійському ринку фруктів у три рази більше яблук, відомих як Val di Non Apples, ніж реальна кількість яблук, яку вирощують у цих долинах. Тому виробники вирішили об'єднатися під спільною назвою Melinda.

Варто відзначити, що для підтримки іміджу компанії виробництво бренду іноді має значну вартість. Так, журнал *Business Week* й консалдингова компанія *Interbrand* оприлюднили рейтинг брендів *The 100 Best Global Brands*. Найдорожчим світовим брендом досі є *Coca-Cola*, а його вартість у 2004 році оцінюється у \$67 млрд. 394 млн. (у 2003 році – \$70 млрд. 453 млн.). Далі відповідно *Microsoft* з \$61 млрд. 372 млн. (у 2003 році – \$65 млрд. 174 млн.); *IBM* – \$53 млрд. 791 млн. (у 2003 році – \$51 млрд. 767 млн.).

Звичайно, українським підприємствам ще важко змагатися із світовими мегакомпаніями, та вже сьогодні можна говорити про появу у нашій країні цілого ряду брендів, які завдяки проведенню професійної іміджевої політики, поступово займають міцні позиції на зовнішньому ринку.

Перелік використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2002. – 1440с.
2. Владимирська А., Владимирський П. Реклама: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2006. – 334 с.
3. Новый большой иллюстрированный энциклопедический словарь: – М.: ООО «Издательство Астрель»: ИПЦ «Дизайн.Информация.Картография», 2004. – ЛП, [1256] с.: ил., карт.
4. Новый энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия: Н74 РИПОЛ классик, 2000. – 1456 с.: ил.

Сторожук Тетяна,
аспірант кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет)

Підготовка вчителя до пропедевтики асоціальної поведінки старшокласників зони радіологічного контролю

Освітня діяльність сьогодні передбачає обов'язкову організацію і проведення виховної роботи у навчальних закладах всіх рівнів акредитації на основі низки концептуальних положень – Конституції України, Закону "Про освіту", Державної національної програми "Освіта", "Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти в Україні", які сприяють виробленню активної життєвої позиції молоді людини.

Означену проблему розглядаємо за пропедевтичних умов, тобто таких, які характеризуються своєю завчасністю [1: 981]. Є твердження, що хворобу краще попередити, ніж вилікувати, так й, на нашу думку, будь-яке відхилення у поведінці підростаючої особистості доречніше не виправляти, а попереджувати.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури свідчить, що проблемі профілактики асоціальної поведінки старшокласників в системі виховної роботи завжди приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам, як психолого-педагогічна та правова профілактика асоціальної поведінки неповнолітніх (В.Баженко, М.Володько, В.Головченко, Л.Зюбін, О.Кочетов, В.Оржеховська, М.Фіцула та ін.); системний підхід до проблем виховної

роботи (І.Бех, М.Бехеров, Л.Виготський, Б.Кобзар, Н.Ничкало та ін.); діяльність педагога, розвиток творчих якостей учнів у навчально-виховному процесі (І.Зязюн, В.Моляко, С.Сисоєва, В.Сухомлинський та ін.).

Вивченням особливостей розвитку дітей та підлітків, які проживають на радіаційно забрудненій території, займалися Н.Грищенко, Л.Головай, В.Горбачевський, А.Крилов, Р.Серебрянникова та ін.

Загалом завданням статті є розкриття умов виникнення й профілактики асоціальної поведінки старшокласників зони радіологічного контролю.

Соціальні відхилення у поведінці пов'язані з поняттям "соціальна норма".

Сорочинська В.Є. соціальну норму розглядає як правило, зв'язок дії або допустиму міру поведінки людей чи соціальних груп, які офіційно встановлені або традиційно склалися на певному етапі розвитку суспільства. Тобто, це своєрідна модель прийнятної суспільної поведінки, яка створюється людьми на основі пізнання соціальної дійсності [3; 163].

Суспільство, прагнучи до самозбереження, намагалося з давніх-давен регулювати взаємини з людьми, вводячи міфи, табу, традиції, релігійні догми. Ускладнення форм людського співіснування, вдосконалення суспільних відносин призвело до формування більш стійких правових, моральних позицій щодо відхилень від норми [3].

Особливістю соціальних норм щодо дітей є те, що вони розглядаються як чинники виховання, в процесі якого відбувається засвоєння соціальних норм та цінностей, входження в соціальне середовище, засвоєння соціальних ролей і соціального досвіду. Різновидами відхилень від соціальної норми є дитячий алкоголізм, токсикоманія, наркоманія, проституція, безпритульність, бездоглядність, правопорушення і злочинність. У цих випадках поведінка дитини не відповідає встановленим нормам і правилам які прийняті в суспільстві [2: 144].

Негативні наслідки формування шкідливих звичок і спілкування в асоціальних неформальних об'єднаннях молоді шкільного віку переростають в глобальну соціальну проблему, що призводить як до індивідуальних трагедій, так і до суспільних проблем.

Проте боротьба з алкоголізмом, курінням, наркоманією та іншими видами девіацій не буде досить ефективною тоді, коли полягатиме лише у виховному впливі на підростаюче покоління з боку педагогів і батьків. Необхідно, щоб заходи, спрямовані на боротьбу із цими негативними явищами (заборона реклами тютюнових та алкогольних виробів, застерігаючи написи на упаковках із зазначенням кількості шкідливих компонентів, а також продавати алкогольні та тютюнові вироби неповнолітнім), були вжиті на рівні держави. В наш час починає розповсюджуватись заборона на паління в громадських місцях. Проте такий спосіб боротьби із тютюнопалінням на сьогодні є лише формальним.

Педагогічним працівникам слід приділяти увагу й освіті батьків. Робота з батьками має ґрунтуватися не стільки на роз'ясненні шкідливих наслідків вживання наркотиків для здоров'я, дітей скільки на правильній оцінці негативних моментів, пов'язаних із цим. Пропедевтику асоціальних проявів серед старшокласників доречніше проводити за програмою "Рівний рівному", де учні усвідомлюючи наслідки діляться досвідом, вчать аналізувати свої дії та вчинки.

Класні керівники, вихователі, вчителі повинні усвідомлювати, наскільки вразливими є діти підліткового віку, який ще характеризують як період „штормів і стресів".

Шкідливі звички заважають стати повноцінною людиною: здоровою, сильною, гарною, діяльною і щасливою. Діти старшого шкільного віку вважають, що працездатність і щастя навряд чи можна ставити в залежність від таких „несерйозних забавок", як цигарки, алкогольні напої, травичку. Але подібні висновки є здебільшого завчасними. Період 12-16 років – найважливіший рубіж для кожного: старт в доросле життя. Тому молоді потрібно пам'ятати, що вона має право на вчинок, тільки добре усвідомлюючи його наслідки!

Педагоги й представники правоохоронних органів звертають увагу на те, що серед старшокласників, особливо зони радіологічного контролю, все частіше зустрічаються прояви асоціальної поведінки (це і адиктивна, і Чорнобильська катастрофа своїми наслідками зачепила долі сотень тисяч людей і посяла тривогу про майбутнє нашої країни, основою якої є діти. Внаслідок аварії великий контингент дитячого населення потрапив під вплив екологічно несприятливих факторів [2: 63].

Психологічний стрес та високий рівень тривожності у дітей, що проживають на забруднених територіях призвів не тільки до стану психологічної дезадаптації, що проявляється в емоційній та поведінковій сферах, але й до формування комплексу сомато-вегетативних порушень.

Патогенний вплив екологічно несприятливої ситуації на формування дитячого організму відбивається переважно функціональними розладами ЦНС з ознаками синдрому екологічної дезадаптації, надмірної збудливості, підвищеною руховою активністю, надто швидкою втомлюваністю, втратою інтересу до всього навколишнього, до навчання, невротичними реакціями, а також поведінковими розладами і складнощами адаптації до конкретних життєвих ситуацій. Проте все це потребує подальших обґрунтувань.

Перелік використаної літератури:

1. Большой толковый психологический словарь. Т. 2 (П-Я); Пер. с англ. / Ребер Артур. – ООО „Издательство АСТ"; „Издательство „Вече", 2001. – 560с.
2. Крижанівська Л.О., Чуприков А.П., Горбань Е.М. Клініко-психологічна характеристика несприятливих розладів у потерпілих від Чорнобильської катастрофи. // Український Радіологічний Журнал. 1997 р. – №5. – с. 69-76.
3. Сорочинська В.Є. Організаційна робота соціального педагога: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 198 с.

Можливості використання сучасних інформаційних технологій при вивченні країнознавства у вищих навчальних закладах

Інформатизація суспільства, що відбувається протягом останнього десятиліття, розглядається не лише як технічний, але й як соціальний процес, який торкається системи освіти в Україні. Зростаюча потреба у спілкуванні та співпраці між країнами та народами з різними мовами та культурними традиціями, вимагає суттєвих змін у підході до викладання іноземних мов у навчальних закладах.

Ідею необхідності заглиблення в культуру, систему світовідчуження та світорозуміння народу, мова якого вивчається, нарівні з оволодінням певними мовними та мовленнєвими навичками в навчанні іноземних мов неодноразово висловлювали вітчизняні та зарубіжні вчені (А.О. Брагіна, Е.М. Верещагін та В.Г. Костомаров, І.О. Зимня, Г.В. Колшанський, А.М.Крюков, Н.В.Кулібіна, О.О. Леонтьєв, Ю.І. Пасов, О.Л. Райхштейн, Л.П.Смелякова, Г.Д. Томахін, Р. Adler, D. Brown, M. Clarke, Donahue and Parsons, E. Hall, R. Lado, W. Lambert, H. Nostrand, G.Schumann.)

Авторами перерахованих робіт зазначено, що відбір навчальних матеріалів слід здійснювати не тільки на лінгвістичному, але й на культуроорієнтованому, комунікативному та особистісно-діяльнісному підході, що дозволяє використовувати цінні в культурному відношенні аутентичні іншомовні матеріали. Більше всього майбутній вчитель іноземної мови зустрічається з такими матеріалами в курсі країнознавства.[5, 36]

Аутентичні іншомовні матеріали – невичерпне джерело соціокультурної інформації. Через них відбувається знайомство студентів з національною культурою народу, мова якого вивчається, із сьогоденням та історією країни, з укладом життя та естетичними нормами нації. Звернення до національних традицій у процесі естетичного виховання майбутнього вчителя набуває особливої актуальності в сучасних умовах гуманізації освіти.

Виховний вплив який має країнознавство, обумовлений спільністю специфіки мистецтва та мислення студентів, а саме: їх синкретизмом, символізмом, образністю та декоративністю. Даний курс сприяє формуванню правильної системи світоглядних поглядів, поглибленню розуміння сутності суспільних явищ у країні досліджуваної мови.

На нашу думку вивчення країнознавства варто здійснювати в тісному взаємозв'язку зі сприйняттям і вивченням народних традицій, фольклорних здобутків та інших продуктів народної творчості, міфологічних і релігійних вірувань, специфіки матеріальної культури українців та інших народів.

Інтегруючи в єдиному комплексі знань про країну досліджуваної мови, відомості історичного, географічного, економічного, культурного і соціологічного характеру, країнознавство сприяє засвоєнню системи знань про етапи історичного розвитку, соціальної дійсності і культури країни, а також формуванню країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенції, необхідної для адекватного володіння іноземною мовою як засобом спілкування. Вченими окреслені принципи на яких будується курс країнознавства :

1.Ідеологічна спрямованість в оцінці фактів і явищ дійсності країни досліджуваної мови.

2.Висока інформативність.

3.Координація по лінії міжпредметних зв'язків з дисциплінами суспільно-політичного і психолого-педагогічного циклу; із суміжними науками – історією і географією; з курсами естетики і літератури країни досліджуваної мови; із практичним курсом іноземної мови.

Ідейно-політичне виховання майбутнього вчителя в сучасних умовах здобуває виняткове значення. Курс країнознавства покликаний забезпечити майбутніх учителів знаннями, необхідними для вирішення складних задач навчання і виховання. Здійснення міжпредметних зв'язків і координації з зазначеними вище науками сприяє, з одного боку, здійсненню комплексного підходу до ідейно-виховної роботи у вузі, з іншого боку - комплексному використанню студентами, майбутніми вчителями, отриманих знань для вирішення виховних задач у школі.

Освоєння курсу країнознавства в стінах вузу майбутнім вчителем сприяє комплексній реалізації цілей навчання іноземній мові: виховної, загальноосвітньої, професійної і практичної. Тим більше це важливо, бо на даному етапі сучасне суспільство переживає перехід від індустріалізації до інформатизації. При якому відкриваються безпрецедентні можливості для розвитку кожної людини, і майбутніх вчителів зокрема. Принциповим з цього приводу є питання про забезпечення таких освітніх послуг, які своєчасно готували б майбутніх професіоналів до інформаційного майбутнього. За умов такого підходу, на нашу думку, нові інформаційні технології дозволять розв'язати низку нових дидактичних завдань, а їх застосування забезпечить підвищення якості освіти. Саме завдяки розвитку інформаційних технологій майбутні вчителі іноземної мови мають змогу не тільки читати, а й чути і бачити (музика та фільми) про культуру інших країн.

Мультимедійні засоби навчання дозволяють максимально реалізувати принцип наочності шляхом виведення на екран комп'ютера не лише анімованого тексту, але й звуку, ілюстрацій, відеоряду тощо. У комп'ютерних навчальних програмах використовуються текст, звук, колір, графіка і рухи, що уможливорює активізацію різних каналів сприймання студентами навчальної інформації і підвищення як ступеня її запам'ятовування, так і засвоєння. Поняття „звук" включає мовлення, музику, їх комбінування, а також різні звукові ефекти. Графіку представлено малюнками, геометричними фігурами, символами, фотографіями, сканованими зображеннями. Мультимедіа є інформаційною технологією, яка дозволяє комплексно об'єднати генеровані за допомогою комп'ютерних засобів графічні образи з відеорядом і звуком. А це, як відомо, сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Роль сучасних інформаційних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови

переоцінити важко. Тому надалі мова буде йти про можливості використання сучасних педагогічних інформаційних технологій в умовах викладання країнознавства. [1, 18]

Безперечно, використання нових інформаційних технологій навчання не заперечує традиційних технологій, але проблема інформаційної адаптації майбутнього вчителя в новому інформаційному середовищі змушує переглядати і зміст традиційних технологій з частішим нахилом до вибору ефективніших методів і засобів навчання іноземної мови. У цьому випадку саме нові інформаційні технології стають головним засобом доступу до різних джерел інформації з різних галузей навчання взагалі та країнознавства зокрема. Формування мотивації до самостійного пошуку, обробки, сприйняття та використання цієї Інформації, що є одним із найважливіших аспектів сучасного освітнього процесу вищих закладів освіти. Комп'ютери, як відомо, використовують сьогодні практично в усіх галузях суспільного життя. Саме з цієї причини і заслуговує уваги проблема підготовки майбутніх фахівців, які б володіли комп'ютерними знаннями і вміли застосовувати їх у своїй професійній діяльності: адже вищі заклади освіти готують випускників 21 -го століття, в якому відбувається стрімкий розвиток інформаційних технологій; з кожним днем зростають їхні можливості, розробляються удосконалені та нові зразки як програмного, так і технічного забезпечення. Тому й можливості використання цих технологій у навчальному процесі, на нашу думку, є невичерпними. Модель випускника вищого навчального закладу - це формальне відображення соціального замовлення. Правильне проектування моделі випускника - майбутнього вчителя іноземних мов - головний складовий компонент успішного розвитку нашого суспільства та інтеграції України у міжнародний простір, бо саме вчитель іноземних мов є своєрідною з'єднувальною ланкою між членами його суспільства та суспільства інших країн.

Нові інформаційні технології кардинально вплинули на всю систему освіти, зачепивши її зміст, форми і методи навчання, що призвело до зміни вимог щодо моделі випускника вищого навчального закладу. З моменту використання у сфері освіти мережових (сіткових) технологій, онлайн баз даних, комп'ютерного моделювання стало можливим навчати студентів не лише матеріалу, але й використовувати його ресурси у майбутній професійній діяльності.

Використання сучасних інформаційних технологій є соціально значущим аспектом у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов при вивченні країнознавства, оскільки воно обумовлює:

- доступ до світових систем знань і культури країн, мову яких майбутній учитель доноситиме до учнів;
- трансляцію знань, напрацьованих людством, до кожного користувача єдиного інформаційного простору (тобто забезпечує взаємообмін професійним досвідом);
- необмеженість свободи творчості, що є запорукою високої професійної кваліфікації учителя іноземних мов: вільне формування вчителем свого світогляду; можливість порівняння зі світоглядом інших;
- розвиток гуманітарної спрямованості навчання; формування у майбутнього вчителя якостей та здібностей патріота та інтернаціоналіста, який поважає культуру народів інших країн, толерантно ставиться до її відмінностей від своєї рідної країни;
- розповсюдження форм домашнього і дистанційного навчання;
- адаптацію особистості майбутнього вчителя до динамічно мінливих умов економічного функціонування життя вцілому.

Маючи доступ до Інтернету і встановлену програму електронної пошти, можна отримувати і відсилати листи, відповідати на повідомлення, зберігати необхідну інформацію з отриманих листів у файлах. Таким чином електронна пошта та інші інформаційні технології, інтернет-навчання мають перевагу перед традиційними формами навчання. Представимо їх у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Особливості традиційного і комп'ютерного навчання

Традиційне навчання	Комп'ютерне навчання
1. Лінійний текст (лише текст без інших додаткових джерел).	1. Мультимедійний текст (відео, аудіо можливості, зв'язок з великою кількістю різноманітних джерел).
2. Можлива відсутність мотивації і зацікавленості у навчанні.	2. Висока мотивація і зацікавленість у навчанні.
3. Обмежена кількість інформації, обмежений вибір, часто застарілі дані.	3. Необмежена кількість свіжої автентичної інформації, широкий вибір.
4. Контроль викладача.	4. Самоконтроль і координація навчального процесу викладачем.
5. Спілкування з викладачем,	5. Можливості спілкування (синхронного/асинхронного) з носіями мови, знайомство з культурою їхніх країн.
6. Процес навчання обмежується рамками уроку і домашнього завдання.	6. Значне збільшення часових меж процесу навчання при наявності вільного доступу до Інтернету.

Як видно з таблиці, результати порівняння свідчать про значні переваги використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов над традиційними. При вивченні курсу країнознавства сучасні інформаційні технології можуть і використовуються при:

- самостійному пошуку суціокультурної інформації;
- обробці знайденої країнознавчої інформації;
- зберіганні цієї інформації для майбутнього використання на заняттях;
- самоконтролі наявних краєзнавчих знань і, при необхідності, їх самокорекції;
- спілкуванні з носіями мови для отримання соціокультурної інформації якої бракує, уточнення вже наявної інформації, або обміну думками з приводу соціокультурних відмінностей їх країн.

Сказане вище дає нам змогу дійти до висновку про обґрунтоване використання сучасних інформаційних технологій при вивченні курсу країнознавства у вищих навчальних закладах.

Перелік використаної літератури:

1. Бігич, О.Б. мультимедійне забезпечення лекції як комплекс засобів активізації пізнавальної діяльності студентів // Іноземні мови. – 2006. - №2. – С.18-21;
2. Загвоздкин В. К. Технология в образовании // Человек, 1997. - № 3. – С. 48-56.
3. Морська Л. І. Підготовка вчителя іноземних мов до використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності // Іноземні мови. – 2005.- № 4. – С. 19-21;
4. Скалій Л. І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов // Іноземні мови. – 2003. - № 4. – С. 5-9;
5. Смелякова Л.П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора): Монография.- СПб.:Образование, 1992. – С. 36-42;
6. Цільова комплексна програма „Вчитель”// Освіта України. – 1996. - № 64. – 27 серпня.

Додурич Світлана,

аспірант кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Діяльність музею у формуванні патріотичних цінностей у студентів коледжу

Реалії життя суверенної, незалежної України зумовлюють потребу в розбудові національної школи, в якій найповніше здійснюється процес патріотичного виховання.

Зокрема, важливим на сучасному етапі є формування в молоді патріотичних цінностей, глибокого розуміння ними належності до українського народу, любові до Батьківщини. До таких цінностей належать: патріотична свідомість, громадянська відповідальність, готовність працювати на благо Батьківщини, захищати її, а також знання і дотримання законів української держави, досконале знання та вільне володіння державною мовою [3, с.5-9].

Для української держави, яка є державою поліетнічною, патріотичне виховання відіграє особливо важливу роль ще й тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України, яка є серцевиною української національної ідеї. Саме на базі загальнолюдських цінностей, що мають лягти в основу патріотичного виховання, можливе об'єднання різних етносів та районів України задля розбудови й вдосконалення суверенної демократичної держави [7, с.12-16].

Варто зазначити, що "Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти", "Національна програма патріотичного виховання громадян, розвитку духовності", закони України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. визначають завдання виховання в особистості любові до рідної Батьківщини, усвідомлення свого обов'язку громадянина-патріота України на основі національних і загальнолюдських цінностей.

Мета статті – висвітлення основних напрямів краєзнавчо-пошукової діяльності та їх роль у формуванні патріотичних цінностей студентів коледжу.

У науковій літературі проблема патріотичних цінностей не знайшла ґрунтового, всебічного висвітлення. Більшість вчених розглядали окремі аспекти цього поняття, зокрема суть патріотизму, його конкретно-історичний характер, ознаки прояву (В. Афанасьєва, І. Гнатко, Н. Горпиневич, Ж. Голотвин, Ф. Константинов, А. Леонтьєв, Л. Рудченко та ін.); досліджувались можливості формування патріотизму в навчальній і позаурочній роботі (Н. Анісімова, Н. Балакіна, Л. Кошуг, М. Терентій); вивчались зміст і методи виховання радянського патріотизму в школярів різних вікових груп (Е. Абрамян, Л. Вагіна, Л. Міщенко, О. Павелко, В. Сластьонін та ін.); виявлялись особливості виховних можливостей дитячої організації та її вплив на виховання школярів (Л. Божович, Е. Богданов, Т. Коннікова, В. Лебединський, К. Радіна та ін.). Різноманітні складові патріотичного виховання окреслюються також у працях сучасних українських вчених (Г. Біленька, Г. Бугайцева, Є. Голибард, В. Гонський, Г. Гуменюк, М. Жулинський, Б. Кобзар, П. Матвієнко, Б. Мисак, Н. Міщенко, В. Огнєв, В. Панасюк, А. Погрібний, Ю. Руденко, П. Ігнатенко, К. Чорна, О. Шефер та ін.).

Патріотичне виховання в Україні спрямоване на формування в молоді національної свідомості; любові до рідної землі, родини, свого народу; кращих рис української ментальності; культивування у вихованців бережливого ставлення до національного багатства країни, мови, культури, праці; відповідальності за долю Батьківщини; виховання в них громадянського обов'язку [8, с.3-5]. І стрижнева роль у цьому процесі належить засвоєнню молодими людьми патріотичних цінностей.

Патріотичні цінності ми розуміємо як інтегровану властивість особистості, яка визначає її спрямованість на рівень розвитку загальнолюдських цінностей, що виявляється в стійкому ставленні студента до свого народу, нації, Батьківщини, вмінні ідентифікувати себе зі своїм народом та здатності до самореалізації на благо Вітчизни.

Формування патріотичних цінностей, на нашу думку, має реалізуватися шляхом освоєння особистістю в процесі соціалізації соціокультурних форм життя суспільства, яке здійснюється через зв'язок патріотичного та морального виховання. Слід зазначити, що патріотичні цінності формуються в юнацтва шляхом уключення їх у краєзнавчо-пошукову діяльність.

Про доцільність використання краєзнавчого матеріалу в системі виховання й навчання учнів писали Я. Коменський, Й. Песталотці, Ж.-Ж. Руссо, А. Дістервег. Велику увагу цьому аспекту приділяли представники вітчизняної педагогіки (М. Вессель, О. Духнович, Т. Лубенець, М. Новиков, Д. Семенов, А. Симонович, С. Русова, К. Ушинський) [6, с.35-56].

Педагогічні основи краєзнавства, методичні рекомендації щодо організації пошукової роботи та використання краєзнавчих матеріалів обґрунтовані сучасними науковцями – М. Откаленком, М. Лисенком, а науково-методичні засади краєзнавчої роботи – М. Кострицею, В. Обозним, М. Крачилом [1, с.46-52].

Виходячи з зазначених підходів, варто відзначити, що завдання краєзнавчо-пошукової діяльності полягають у тому, щоб допомогти молоді відродити українську ментальність, національну самосвідомість, сформувати патріотичні цінності.

Значна роль у формуванні патріотичних цінностей належить народному краєзнавчому музею в коледжі, який включає в себе комплекс трьох музеїв: музею бойової слави 322 Житомирської Червонопрапорної стрілецької дивізії ордена Суворова 2 ступеня; музею "Краю мій, моє Полісся"; музею історії Житомирського агротехколеджу. В процесі діяльності музеїв створена чітка система освітньо-виховного впливу на особистість студентів.

Експозиції музею складаються з 3 розділів: "Історія Житомирщини з найдавніших часів і до наших днів", "Житомир, Житомирщина в роки Великої Вітчизняної війни" та "Історія агротехнічного коледжу". Загалом, як свідчать матеріали музею, історія коледжу розглядається в тісному взаємозв'язку з історією Житомира і тими подіями, які відбувалися в місті й на території області.

Спочатку студентів знайомлять з історією міста, в якому вони живуть і навчаються, потім з історією навчального закладу. Тим самим, студенти мають змогу глибше усвідомити історію рідної Житомирщини, навчального закладу, його здобутки в підготовці кадрів, у вихованні патріотів свого краю.

Формуванню патріотичних цінностей студентства сприяють наступні види діяльності: науково-пошукова, волонтерська, екскурсійна, а також дискусійні клуби за інтересами.

У музеї діє краєзнавчо-пошукова група "Пошук". Групою здійснено велику роботу щодо вивчення бойового шляху 322-ї Житомирської стрілецької дивізії. В експозиції музею багато особистих речей ветеранів дивізії, документальних свідчень, спогадів, газетних публікацій фронтової пори. У музеї зібрана велика бібліотека мемуарної літератури. Заслугує на увагу альбом про події Великої Вітчизняної війни на території кожного з 25 районів області. Група також займається пошуком відомостей і матеріалів про людей, які загинули в роки війни й доля яких невідома. Члени групи активно працюють у житомирському обласному та районних архівах, листуються з чисельними учасниками подій пов'язаних із життям та діяльністю загиблих та зниклих безвісті. На підставі зібраних матеріалів у коледжі встановлено стелу на честь 20 слухачів та викладачів коледжу, які загинули під час Великої Вітчизняної війни.

У музеї відбуваються цікаві зустрічі з ветеранами війни та праці, підтримується тісний зв'язок з ветеранською організацією міста та області.

Радою музею проводиться підготовка екскурсів, діяльність яких сприяє вихованню в студентів почуття гордості за своє місто, свій навчальний заклад, спонукає їх до примноження славних традицій старших поколінь. Тим самим, знаючи ідентичне коріння свого народу, сягаючи в глибинну суть його, студенти стверджуються в повазі до минулого і, разом з тим, прагнуть глибше пізнати свій край і його яскравих постатей у минулому й сучасному. Патріотичні цінності студентів формуються в процесі індивідуальних бесід, тематичних вечорів, виховних годин та інших форм і засобів виховної діяльності.

Таким чином, зміст і характер краєзнавчо-пошукової діяльності сприяють формуванню в студентства мотивів, потреб, а засоби її виконання забезпечують у нього позицію активно діючого суб'єкта виховного процесу, тобто, потребують високого рівня патріотичної активності. Упровадження краєзнавчо-пошукової роботи в процес формування патріотичних цінностей позитивно впливає на розвиток певних особистісних якостей юнаків і дівчат, що ми розглядаємо як дієвий показник її ефективності.

Перелік використаної літератури

1. Гриневич В.К. Краеведение в школе, гл. "Краеведение и дидактика". – Л., 1925. – 130 с.
2. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навч.-метод. пос. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.
3. Концепція громадянської освіти в школах України (Проект) // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 26-31.
4. Костриця М.Ю., Обозний В.В. Шкільна краєзнавчо-туристична робота. – К.: Вища школа, 1995. – 221 с.
5. Ставровський А.Е. Краеведческая работа в школе. – М., 1985. – 226 с.
6. Тронько П.Т. Краєзнавство у відродженні духовності і культури. – К.: Рідний край, 1994. – 290 с.
7. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ ст.). – К.:МО, 1993. – 121 с.
8. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. – 2000. – № 6 (72), червень. – 6 с.
9. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18-25

Глазунова Леся,

здобувач кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

До питання комунікативної компетенції вчителя

Поняття «компетентність» і «компетенція» розкривають якісно нові перспективи розуміння результатів освітньої діяльності. В основі їх лежить ідея виховання компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості. Поняття «компетенція» не є новим у вітчизняній науці, різні види комунікативної компетенції давно розглядаються спеціалістами в галузі мовної освіти, але останнім часом поняття комунікативної компетенції стало виходити на загально дидактичний та загально педагогічний рівень.

До структури професійної компетентності вчителя відносять знання, вміння та ціннісні орієнтації спеціаліста, мотиви його діяльності, стиль взаємовідносин з людьми, педагогічну культуру та творчий потенціал.

Значний внесок у розвиток проблеми формування компетентності зробив, зокрема, В.О. Сухомлинський, пов'язуючи її насамперед зі зверненням до особистості, до розуміння внутрішнього світу вихованця. В.О. Сухомлинський був переконаний, що знання педагогічної спадщини «світочів педагогічної культури» таких, як А. Дістервег, Я.А. Коменський, А.С. Макаренко, Ж-Ж Руссо, І. Песталоцці, К.Д. Ушинський, «збагачує вихователів вогнем мудрої людської любові» [1:83]. Важливим елементом педагогічної компетентності, на думку В.О. Сухомлинського, є вміння звертатися до розуму і серця учня: «... щоб стати дійсним вихователем, треба пройти цю школу сердечності... Це одна із найтонших речей у нашій педагогічній справі» [1 :72].

Згідно з різними українськими словниками термін «компетенція» походить від латинського *competentia* – *competere* (досягати, відповідати, прагнути), означаючи :

1. добру обізнаність із чим-небудь ;
2. коло повноважень якогось органу чи посадової особи ;
3. проблему, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розглядати.

Компетенція є нормативною, ідеальною метою освітнього процесу, що моделює якості випускника, а компетентність – його результатом. Комунікативна компетенція є загальною метою професійної підготовки майбутніх вчителів, а комунікативна компетентність – результатом освітнього процесу у вищому педагогічному закладі.

Слід зазначити, що вперше термін « комунікативна компетентність » був вжитий і запроваджений Д. Хаймзом, який визначав його як знання, що забезпечують індивідові можливість здійснювати функціонально спрямоване мовленнєве спілкування.

Формування комунікативної компетенції у професійній підготовці майбутніх вчителів, з точки зору їх готовності до мовленнєвої діяльності досліджувалося вченими в різних аспектах :

- педагогічні умови підвищення результативності технології комунікативно-ситуативного мовлення під час формування готовності майбутніх вчителів до спілкування (Л.П.Гапоненко) ;
- формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до педагогічної діяльності (Л.П.Кадечко);
- підготовка умови використання ділової гри у підготовці студентів (Ю.М. Друзь) ;
- формування професійної готовності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу (С.В. Будак).

Питання професійно – педагогічної діяльності досліджували різні вчені в різних аспектах, зокрема такі як: І.О Зимня, І.А Зязюн, Н.В. Кічук, Н.В. Кузьміна, Л.П.Пуховська, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін та інші. Комунікативна компетенція майбутніх вчителів пов'язана з виконанням різноманітних функцій у педагогічній діяльності.

Постійними компонентами педагогічної діяльності, на думку В.Н.Кузьміної, є конструктивний, організаторський, комунікативний і гностичний ,які співвідносяться з відповідними функціями вчителя. Конструктивний компонент забезпечує вибір і організацію змісту навчальної інформації, яка має бути засвоєна учнями; проектування власної майбутньої діяльності та поведінки. Організаторський компонент спрямований на організацію інформації під час її повідомлення учням; різних видів діяльності учнів і власної діяльності та поведінки в процесі безпосередньої діяльності з учнями. Комунікативний підхід передбачає встановлення правильних відносин з учнями, колегами, адміністрацією, батьками учнів. Гностичний компонент реалізується завдяки вивченню змісту й способів впливу на інших людей; вікових та індивідуально-психологічних особливостей; особливостей процесу і результату своєї діяльності, позитивних і негативних якостей.

Основною метою навчання у загальноосвітній та професійній школі є оволодіння новими знаннями та вміння їх застосовувати на практиці. С.Ф.Шатілов вважає, що у педагогічній діяльності вчителя, основне місце займає комунікативна функція, яка в свою чергу складається з інформаційного мотиваційно-стимулюючого та контрольно -- коригуючого компонентів.

Слід зазначити, що виконання комунікативної функції майбутнім вчителем передбачає:

- вільне спілкування на відповідному рівні ;
- знання фонетичних, семантичних та синтаксичних правил ;
- використання соціокультурних знань ;
- планування навчально – комунікативної діяльності учнів на уроці та в позакласній роботі ;
- врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів ;
- аналіз і оцінку власного досвіду та вдосконалення своєї професійної діяльності ;
- педагогічний такт.

Комунікативна компетенція майбутніх вчителів є однією з головних складових їх професійної компетенції під час навчання у вищих навчальних закладах.

Перелік використаної літератури:

1. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю. – К. – 1988. С 72 – 83.
2. Мильто Л.А. Формирование творческой индивидуальности будущего учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки: Дис. ... канд. пед. наук: - К. 2001.С. 34 – 56

Особливості формування творчої активності учнів старшої школи

Україна як незалежна молода держава, орієнтується в своєму розвитку на Європу. Закономірним є те, що доволі відчутних змін зазнала сфера освіти України. Нова українська школа повинна забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талантів. Ось чому великого значення набуває психолого-педагогічне розв'язання проблем виявлення і розвитку творчих здібностей підростаючого покоління. Даною проблемою займався ряд провідних учених, таких як Д. Кабалецький, Б. Неменський, О. Рудницька тощо.

Однак, особливості розвитку творчих здібностей у старшокласників ще недостатньо досліджені. Розглянемо старший шкільний вік, який охоплює період розвитку дитини від 15 до 18 років, що відповідає віку 10-11 класів школи.

Важливими психічними новоутвореннями підліткового віку є розвиток довільності всіх психічних процесів, спричинений перед усім новими, вищими вимогами до них з боку навчальної діяльності.

Увага підлітка розвивається у зв'язку з формуванням у нього умінь вчитись і працювати, стаючи водночас одним з їх компонентів. Виробляється вміння свідомо спрямовувати увагу на певні об'єкти, тривалий час на них зосереджуватись, переборювати відволікання, переключати увагу на нові завдання та розподіляти її, тобто формуються вищі довірливі форми уваги. Пов'язані такі зміни із загальним психічним розвитком підлітка, зокрема з розвитком його мислення.

Психологи відмічають можливості підлітка зосереджуватись на об'єктах, даних не лише наочно, а й уявно, у думках. Це означає, що підлітки зможуть легко уявити будь-яку ситуацію, яка буде використовуватись як засіб формування творчого мислення учнів.

Вдосконалюється вміння учнів старшої школи розподіляти та переключати увагу. Увага стає більш контрольованою, зростають елементи самоконтролю та саморегуляції. При зацікавленій позиції виробляється вміння бути уважним, навіть при заважаючих зовнішніх обставинах зростає концентрація і стійкість уваги. Заняття і захоплення, в яких реалізуються цінності орієнтації підлітка, створюють умови для вдосконалення вміння розподіляти і переключати увагу та невілювати слабкий її бік – неухважність. Дану особливість підлітків слід використовувати, пропонуючи їм креативні завдання з різним ступенем самостійності, використовуючи при цьому дидактичний принцип від легкого до складного.

Відчуття і сприймання підлітка розвиваються й функціонують в органічному взаємозв'язку. Удосконалення чутливості відчуттів знаходить своє відображення у повноті та детальності сприймань. Тоншими і диференційованішими стають відчуття, змістовнішими – сприймання. Все це призводить до трансформації процесів відчуття та сприймання у цілеспрямовані сенсорні та перцептивні дії.

Удосконалення сприймання в цьому віці пов'язане як з розвитком умінь краще і продуктивніше використовувати свої органи чуттів, так і з формуванням здатності до більш складного аналізу й синтезу сприйманих об'єктів, спрямованих насамперед на з'ясування внутрішніх властивостей цих останніх. Інтелектуалізація процесів сприймання – необхідна умова успішного засвоєння навчального матеріалу.

У перцептивній діяльності підлітка дедалі більше місце займає саморегуляція, тісно пов'язана з мотивацією.

Сприймання все більшою мірою починає характеризуватися планомірністю і послідовністю. Систематичнішими стають спостереження, включаючи в себе розумові операції зіставлення, порівняння, узагальнення і класифікації сприймання об'єктів, що відіграють важливу роль при виконанні творчих завдань.

Пам'ять. Процес оволодіння у підлітковому віці більш складною системою знань впливає на розвиток мимовільної і довільної пам'яті. Значно зростає її обсяг, при чому не лише за рахунок кращого запам'ятовування матеріалу, а й логічного його осмислювання. Пам'ять підлітків як і їх увага, поступово набуває характеру організованого, регульованого і керованого процесу. Швидко формується смислова логічна пам'ять. Пам'ять починає характеризуватися достатньо високим рівнем оволодіння складною системою узагальнених знань і вмінням його розуміти та запам'ятовувати.

Основна тенденція в розвитку пам'яті на цьому етапі полягає в подальшому зростанні та зміцненні її довірливості. Від організації розумової діяльності залежить також продуктивність мимовільної пам'яті, виникають специфічні умови за яких вона успішно реалізується. Мимовільно запам'ятовується передусім те, що пов'язано з інтересами, потребами і планами на майбутнє, що викликає сильний емоційний відгук.

Зміни в інтелектуальній сфері виражаються передусім у розвитку здатності до абстрактного мислення, у зміні співвідношень між конкретно-образним та абстрактним на користь останнього, в формуванні понятійного мислення. Мислення набуває здатності виробляти гіпотетично-дедуктивні судження (тобто здатності будувати логічні міркування на основі висунутих гіпотез). Вміння оперувати гіпотезами під час вирішення інтелектуальних задач – найважливіше досягнення підлітків в аналізі дійсності.

Специфікою цього рівня мислення є й те, що його предметом стає не лише розв'язання зовнішніх задач, а й сам процес мислення, тобто воно стає рефлексивним.

Важлива особливість цього віку – формування активного, самостійного, творчого мислення. Звідси слідує, що запропоновані учням завдання повинні бути проблемними, містити певну комунікативну задачу, на вирішення якої буде спрямована творча активність учнів.

У ці роки думка остаточно поєднується зі словом, внаслідок чого утворюється внутрішнє мовлення як основний засіб організації мислення та регулювання інших пізнавальних процесів. Процес утворення внутрішнього мовлення та поєднання думки зі словом неможливий за умов примусу чи залякування. Учні самі несвідомо розвивають ці процеси. Якщо враховані їх інтереси та мотиви їх діяльності. Інтелект стає мовленнєвим, а мовлення інтелектуалізованим.

Характерним для інтелекту старшокласника є розвиток творчих здібностей, це виявляється в інтелектуальній ініціативі та в створенні чогось нового. Ж. Піаже вважав, що виявити розумовий потенціал особистості можливо, з'ясувавши її інтереси, де максимально розвиваються здібності. Цей факт також потрібно враховувати при організації диспутів, дискусій, створення проектів на уроках, тобто таких завдань, які створюють умови для розвитку творчості старшокласників.

Відбуваються прогресивні зміни і в уяві підлітка. Так, розширюється зміст її образів, оскільки уява бере участь у створенні образів не сприйманих безпосередньо об'єктів, у процесах розуміння художніх творів, технічних креслень, описів історичних подій, у переходах думки від конкретного до абстрактного, в різних видах творчої діяльності тощо. З другого боку, саме завдяки цьому і створюються можливості для розвитку уяви.

Розширюються способи утворення образів уяви, провідним серед яких стає мовлення, особливо внутрішнє. Процеси уявлення набувають довільності, поступово перетворюючись на особливі імажинативні дії, спрямовані на побудову образів ще не сприйманих суб'єктом предметів, ситуацій, конструкцій тощо. Ці дії стають характерними як для творчої, так і для репродуктивної уяви, та дають вчителю змогу при формуванні креативних вмінь використовувати як реальну так і уявну ситуацію, ситуації умовно комунікативного характеру. Внутрішні і зовнішні проблеми, які виникають з реалій життя, підлітки можуть переносити в уяву. Це зменшує час перебігу стресів, знижує емоційні напруження, націлює думки на пошук позитивного вирішення проблемних ситуацій. У критичні моменти підліток може будувати власний уявний світ, де створює особливі стосунки із дорослими і однолітками. Події, що відбуваються в уяві підлітків опосередковані образами реальної дійсності, образами загальнолюдської культури. Однак, реальність уявного світу підлітка суб'єктивна – це тільки його реальність. Підліток суб'єктивно і довільно скеровує перетворення свого внутрішнього світу, оскільки він досконало вже володіє імажинативними діями. Дії з образами уяви приносять йому задоволення, бо він може володарювати над часом, отримувати вільну зворотність в особистісному просторі, бути звільненим від причинно-наслідкових зв'язків у просторі соціальних взаємин реального буття людей. Така свобода проживання у внутрішньому просторі просуває підлітків у психічному розвитку.

Вільне сполучення різноманітних образів, побудова нових образів з новими смислами розвиває у підлітків творчу уяву. Про розвиток у них креативного потенціалу засвідчують продуктивність, оригінальність, самостійність процесу уяви, а також зміна домінування її видів: від мимовільного (пасивного) до довільного (активного), від репродуктивного до творчого. Ряд форм активної уваги підлітків закономірно змінюють одна одну. Так. Вільну фантазію молодшого підлітка витісняють у кінці підліткового віку „реалістичні” мрії і різні види творчості.

Перелік використаної літератури:

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Кабалеvский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М., 1989.
3. Фіцула М.М. Педагогіка. Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. – К.: „Альма-матер”, 2000. – 542 с.

Березюк Юлія,

науковий керівник: Антонова О.Є.,

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

До проблеми застосування педагогічних ситуацій в навчальному процесі

Однією з найважливіших якостей педагога є його вміння організувати взаємодію з дітьми, тобто спілкуватись з ними, керувати їх діяльністю. Саме процес спілкування вчителя і учня складає суттєвий компонент змісту професійно-педагогічної діяльності. Готовність вчителя до спілкування з учнями полягає в умінні будувати і розв'язувати навчально – виховні ситуації спілкування, в здатності ефективно використовувати їх арсенал для розвитку особистості школяра. Проблема підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями в тій чи іншій мірі знайшла своє відображення в працях вчених-педагогів – О.А.Абдуліної, І.А.Зязюна, В.А.Кан-Каліка, О.В.Киричука, Л.В.Кондрашової, Н.В.Кузьміної, Ю.М.Кулюткіна, А.С.Макаєнко, А.В.Мудрика, В.А.Сластьоніна, Л.Ф.Спіріна, В.О.Сухомлинського, П.І.Щербаня та ін., психологів - Б.Г.Ананьєва, О.О.Бодальова, Я.Л.Коломинського, В.І.Леви, О.О.Леонтьєва, Б.Ф.Ломова, В.М.Мясищева, Г.С.Сухобської, Т.С.Яценко та ін.

У працях цих вчених розкрито сутність педагогічного спілкування, його структуру, функції, умови, стадії формування комунікативних умінь, методи навчання студентів певним прийомам педагогічного спілкування, встановлено закономірності психічних явищ, на основі яких можна сформувати комунікативні уміння, обирати певний стиль спілкування, пояснено залежність підготовки до спілкування від особистих якостей вчителя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблема підготовки студентів до спілкування розв'язувалась в основному на рівні психологічних досліджень, а педагогічному аспектові було приділено менше уваги. В своєму дослідженні ми виходимо з того, що при організації педагогічного спілкування треба особливу увагу звертати на аналіз навчальних і виховних ситуацій, вибирати можливості варіанти їх розв'язання, оптимальні методи здійснення комунікативного спілкування.

В психолого-педагогічній літературі існують різноманітні підходи до класифікації педагогічних ситуацій. Їх можна типізувати за окремими ознаками: за завданнями, етапами, формами та рівнем розвитку особистості і колективу.

Так, Сластьонін В.А. запропонував таку класифікацію навчальних педагогічних завдань, на основі яких можна змодельовати певні ситуації:

1. Завдання I типу: дати відповіді на питання, сформульовані щодо певної ситуації.
2. Завдання II типу: вибрати із запропонованих варіантів вірний розв'язок.
3. Завдання III типу: самостійно сформулювати проблему (питання) на основі аналізу заданої педагогічної ситуації.
4. Завдання IV типу: дати психолого-педагогічну характеристику об'єктів і суб'єктів виховання та їх взаємовідносин у заданій ситуації.
5. Завдання V типу: розв'язати сформульовану педагогічну задачу на основі строгого використання формальної логіки.
6. Завдання VI типу: розв'язати педагогічну задачу на основі педагогічних знань, діагностики і прогнозування поведінки учасників ситуації.
7. Завдання VII типу: здійснення пошуку або конструювання педагогічних ситуацій з використанням літературних джерел або фактів реальної педагогічної практики.
8. Завдання VIII типу: провести класифікацію підібраних раніше заданих ситуацій із практики навчально-виховної роботи по місцю виникнення і протікання педагогічного процесу (ситуації дидактичні, виховні, навчально-виховні), по взаємодіючим у ситуаціях суб'єктам і об'єктам виховання, по закладеним в ситуації виховним перспективам (стратегічні, тактичні, оперативні).
9. Завдання IX типу: провести професійно-педагогічний самоаналіз особистості в умовах конкретної ситуації і намітити план самовиховання.
10. Завдання X типу: проаналізувати педагогічну ситуацію, використовуючи різні поєднання творчих завдань попередніх типів (194, с.58-59).

Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська пропонують свою типологію педагогічних ситуацій (106,140). За основу вони беруть метод моделювання педагогічних ситуацій.

Вони виділяють:

1. Аналітичні ситуації.

Призначені для вироблення умінь аналізувати і оцінювати педагогічну ситуацію, визначати в ній проблему, фактори, від яких залежить виникнення проблеми, а також намічати можливі шляхи і способи вирішення, які слід використовувати в аналогічних умовах.

2. Проективні (або конструктивні) ситуації.

Вони призначені для вироблення умінь самостійно будувати способи вирішення вже поставленої задачі, розробляти певний "проект" організації предметного змісту і форми діяльності учнів. Мова йде про планування уроку або позакласного заходу, про вибір навчального матеріалу для учнів, про прогнозування різних форм і видів діяльності учнів. Проективні ситуації включають у себе і процес попереднього аналізу ситуації, але в даному випадку моделювання ситуації не обмежується тільки аналітичними процесами, а обов'язково передбачає самостійне конструювання студентами деяких "проектів" майбутнього педагогічного впливу.

3. Ігрові ситуації.

Сюди відноситься моделювання процесів реальної взаємодії, спілкування та комунікації вчителя та учнів. Основна мета полягає в формуванні у студентів, майбутніх вчителів, умінь будувати свої взаємовідносини з учнем або групою учнів, домагатись здійснення своїх планів, що виражається в реальному ефекті педагогічного впливу.

Ці ситуації найбільш складні, тому що реалізація планів вчителя може мати реальний ефект протидіяння учня і для моделювання такої ситуації необхідна присутність учня. В той же час ситуація повинна зберегти свій "модельний" характер.

Б.С. Гершунський (47) пропонує всі педагогічні ситуації поділити на два великих класи. Перший клас ситуацій викликав прийняття оперативних, невідкладних рішень і безпосередньо пов'язаний з повсякденною практичною діяльністю педагога. Це екстремальні ситуації. Другий клас - неекстремальні ситуації, які не обмежують педагога часовими межами, але також виключно актуальні, насичені гострою проблемністю.

Моделювання педагогічних ситуацій в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя (аналіз цих ситуацій, проектування способів дій в цих ситуаціях, розігрування дій в умовах запропонованих ситуацією) дозволяє раніше, ще до безпосередньої практики в школі, перетворити і синтезувати знання, здобуті при вивченні окремих теоретичних дисциплін, використовувати їх для розв'язання практичних завдань. Розуміти своїх вихованців, поважати їх і ставити до них об'єктивні вимоги, включати їх в активну діяльність, вчитель буде готовим лише тоді, коли в процесі навчання у вузі він програв різноманітні ситуації, що є типовими для шкільної практики.

Перелік використаної літератури:

1. Габдреев Р.В. Закономерности использования моделирования преподавателями в учебном процессе // Тезисы научно-методической конференции преподавателей КГУ. - Казань, 1980, - с. 32-35.
2. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. -К.: Вища школа, 1986. - с.22.
3. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учебное пособие, - М.: Изд-во „Прометей”МГПИ, 1990. - 160 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализация личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высш. шк., 1990. - 118 с.

5. Кулюткин Ю.Н. О подходах к исследованию структуры профессиональной педагогической деятельности. – Л.: НИИ ОПВ АПН СССР. 1977. – 86 с.

*Афанасьєва Наталія,
Науковий керівник: Березюк О.С.*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Малі форми усної народної творчості як засіб естетичного виховання школярів

Нові державотворчі процеси, які відбуваються в Україні протягом останніх років торкнулися сфери національної освіти. Час поставив нові вимоги перед молодістю державою в галузі освіти та шкільництва. Сьогодні зростає потреба у формуванні естетичної культури молодого покоління як джерела високої духовності особистості, ефективного засобу зміцнення національної свідомості, виховання в майбутніх громадян витончених смаків, уподобань, культурного світогляду, утвердження норм та цінностей української культури.

Як підкреслюється в Концепції художньо-естетичного виховання учнів (Л.М.Масол.), ХХІ століття це століття культури, освіта ХХІ століття - це освіта, в центрі якої перебуває людина, формується самоцінність її неповторного духовного світу. Таким чином, у змісті навчання переважає культуротворча домінанта, а в технологічних – особистісно розвивальна орієнтація. Школа знань має стати осередком виховання справжньої духовності, плекання творчої особистості.

Естетичне виховання передбачає загальну ерудованість особистості в галузі національної культури, прилучення її до народного мистецтва - пісенного, танцювального, хореографічного, образотворчого, декоративно-прикладного.

Дедалі більшої актуальності набуває проблема підвищення впливу естетичного виховання не тільки на інтелект, але й на почуття школяра та його духовний світ. Необхідність формування особистості в українській культурі підкреслюється в Указі Президента України "Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян", програмі "Українство в системі освіти", державній концепції "Основи національного виховання", Концепції "Виховання дітей і молоді в національній системі освіти" та ін. Особлива роль у цьому відводиться засобам народної педагогіки.

Питання естетичного виховання засобами української народної педагогіки розглядається в історико-педагогічних працях М. Лещенко, Л. Масол, Т. Мацейків, Р. Скульського, В. Скутіної, М. Стельмаховича, Є. Сявавко, Ю. Руденка та ін. У своїх наукових працях вони розглядають шляхи формування в учнів естетичних поглядів, розглядають теоретичні основи та зміст естетичного виховання.

Народ створив безліч засобів естетичного виховання дитини, їх ефективність стверджується практикою багатьох поколінь. У цьому особливо важливу роль відіграла і відіграє народна поетична творчість. К.Д. Ушинський вважав її "невичерпним матеріалом... для розвитку найблиродніших і найніжніших почуттів у серці молодого покоління".

Як засіб естетичного виховання розглянемо загадку, що водночас є незамінним засобом розумового виховання.

Повноцінна, справді художня загадка могла з'явитися лише на порівняно високому ступені розвитку культури. Адже для того, щоб створити загадку, необхідно відносно добре володіти здатністю абстрактного мислення. Крім того, потрібний значний розвиток знань взагалі, щоб цей процес став загальнодоступним і, нарешті, із серйозно перейшов у гру, що особливо яскраво визначається на пізнішому етапі розвитку загадок.

Доступність загадки дітям різного віку пояснюється насамперед глибокою предметністю, яскравістю факту чи образу, що лежить в основі загадки. Все це відповідає психологічним особливостям сприймання дитини. Загадка, як правило, легко засвоюється. Крім цього, в ній наявний елемент гри, зокрема гри уяви, чим і пояснюється факт захоплення дітей загадками.

Про загадку як засіб естетичного виховання писав К.Д.Ушинський у методичному poradniku до "Рідного слова": "Мальовнича й цікава для неї [дитини] загадка залягає міцно в її пам'яті, приєднуючи до себе й усі пояснення, до неї прив'язані... одне слово, я дивився на загадки як на мальовничий опис предмета".

Краса мови, естетика висловлювання прищеплюється дитині завдяки вказаному жанру усної народної творчості. Наприклад, загадки про книгу: *• воно невеличке, але в ньому є все-все, що тільки є на світі; не чоловік, а є учителем чоловіка; мовчить, а розуму навчить.*

Або про предмети, пов'язані з освітою, школою: *країна без будинків, місто без людей, море без води, ліс без дерев, що це таке? (географічна карта); маленьке сіреньке по полю скакає, проріхи- горіхи витирає (гумка-втирачка); чорний Іванчик, дерев'яна сорочка, де носом поведе, замітку кладе (олівець).*

Варто зауважити, що, складаючи загадку, народ вживає найяскравіші, найважливіші ознаки речей. Так, гриб асоціюється з однією ногою, на яку накинута шапочка (брилик, капелюх, ковпачок і т.д.). використовуючи й зорові та слухові уявлення, порівняння: сонце-золота діжа; дзвін це віл, що кричить на сто діл, чи криклива качка.

Загадки вчать зіставляти предмети і явища, коротко й образно висловлюватися. Багато можливостей дає вказаний жанр усної народної творчості для формування художніх смаків школяра, прилучення його до творчості. Саме тому ефективним і цікавим є написання учнями творів загадок. Твори-загадки корисні тим, що під час їх, опрацювання дитина вчиться розглядати предмет, знаходити в ньому красиве.

Робота над твором - загадкою охоплює такі етапи: відгадування і спостереження за будовою загадки; спостереження й аналіз побудови загадки; створення власної загадки (спочатку колективне, потім самостійне).

Ефективним засобом естетичного виховання справедливо визнати прислів'я, що являють собою кмітливе образне висловлення повчального характеру, яке типізує найрізноманітніші явища життя і має форму закінченого речення. Прислів'я - не старина, не минуле, а живий голос народу: народ зберігає у своїй пам'яті лише те, що йому необхідне сьогодні і знадобиться завтра. Коли в прислів'ї говориться про минуле, воно оцінюється з точки зору

теперішнього і майбутнього - осуджується або схвалюється залежно від того, якою мірою минуле відображене в афоризмі, відповідає народним ідеалам, очікуванням, естетичі. Прислів'я створюються народом, тому є вираженням колективної думки. Вдалий афоризм, створений окремим індивідом, не стає народним прислів'ям, якщо воно не виражає думки більшості.

Прислів'я мають форму, що сприяє їх запам'ятовуванню і цей факт підсилює значимість малої форми усної народної творчості як етнопедагогічного засобу. Запам'ятовування полегшується грою слів, римами, ритмікою. В даному випадку поетичність виступає як. спосіб збереження і поширення мудрості, досвіду естетичних переживань, що моделює виховання і його результат - поведінку.

Кінцевою метою прислів'їв завжди було виховання. З одного боку, вони містять педагогічну ідею, з іншого - здійснюють виховний вплив, несуть освітні функції : дають уявлення про красу і потворність, характеризуючи за вказаними критеріями особистість як позитивну чи негативну, містять заклик творити і берегти красу, стимулюють до виховання, самовиховання і перевиховання.

За змістом прислів'я мудрі , за формою - прекрасні. Застосовуючи цей жанр усної народної творчості, необхідно строго дотримуватися принципу доцільності. За такої умови результат виховного впливу не примусить чекати : розум школяра, опинившись між прекрасним і високоморальним, контролюватиметься ним.

Перелік використаної літератури:

1. Бень С. А. Українська пісня і вокальна творчість як складова естетичної культури // Пед. пошук. – 2002. – №1. – С. 41-42.
2. Волошина Н.Й. 3 теоретичних засад естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С. 9-18.
3. Чайковская В.И. О целостности этико-эстетического воздействия литературы на молодежь // Искусство и эстетическое воспитание молодежи. – М.: Наука, 1981. – С. 122-137.
4. Шинкаренко Л. Традиційні обряди як важливий фактор естетичного виховання // Рід. шк. – 2000. – №3. – С. 13-15.

Габінська Ольга,

Науковий керівник: Власенко О.М.

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Проблема естетичного розвитку особистості

Питання естетичного виховання особистості являється актуальним для сучасного суспільства. Саме у формуванні молодих людей з необмеженими творчими потенціями, високим рівнем моральних принципів та розумово-вольовою активністю зацікавлена молода українська держава. Тому, визначаючи мету й завдання, зміст і методи естетичного виховання школярів, ми спиралися на концептуальні положення Програми національної освіти про роль гуманістичних цінностей людства у вихованні молодшої генерації.

Естетичне виховання проникає в усі сфери життя, воно забезпечується всіма ланками виховання, що використовує багатство, різноманітність його засобів. Усе це дає право вважати головним принципом естетичного виховання принцип поєднання естетичної культури та художньої освіти.

Методологічною основою та важливим принципом естетичного виховання на сучасному етапі є ідея комплексного підходу, який у реалізації системи виховного впливу має подвійне значення. По-перше, система естетичного виховання має будуватися так, щоб різні види мистецтва постійно взаємодіяли між собою в процесі впливу на дитину, тобто, обґрунтовується необхідність тісної взаємодії різних видів мистецтв на основі міжпредметних зв'язків. По-друге, естетичне виховання засобами мистецтва та засобами дійсності повинно стати органічною частиною будь-якого виду виховання.

Система естетичного виховання будується з урахуванням принципу творчої самодіяльності учнів. Це виявляється в здатності школярів переносити вироблені творчі навички на виконання будь-якої іншої справи.

Нові завдання в галузі виховання у загальноосвітніх навчальних закладах України докорінним чином змінили й установки в естетичному вихованні. Від завдань бачити, відчувати, розуміти прекрасне, вони перетворилися на більш складні й пов'язані зі здатністю творити прекрасне у повсякденному житті. Ця здатність є важливою ознакою нашого часу і забезпечується завдяки реалізації принципу естетизації усього дитячого життя.

Основним структурним елементом системи естетичного виховання є особистість, оскільки мета, завдання, специфічні методи естетичного виховання орієнтовані на естетичний та загальний розвиток особистості, збагачення її в педагогічному процесі з урахуванням індивідуальних і психологічних особливостей організації впливу на дітей.

Таким чином, функціонування системи естетичного виховання ефективно здійснюється тоді, коли вона діє не ізольовано, а включається у комплекс усієї навчально-виховної роботи та здійснюється за допомогою цілеспрямованого педагогічного керівництва.

Досвід наукових пошуків О.В.Гулиги, котрі висловлені в його праці "Принципи естетики", свідчить, що естетичне сприйняття розвивається успішно, коли здійснюється систематичне спілкування з творами мистецтва [1;2].

В процесі естетичного сприйняття нерідко виникають судження про побачене і почуте. Естетичні судження пов'язані з генетичною оцінкою всього твору, його змісту, втілення в художніх образах. Естетичні судження фіксують в словах те, що являється джерелом і суттю естетичних переживань.

В естетичному сприйманні твору мистецтва визначається дві властивості: 1) безпосередність естетичного сприймання; 2) його цілісність [1].

Безпосередність важлива якість повноцінного естетичного сприймання. Саме наочне, чуттєве, образне вираження ідеї у словах, у звуках, кольорах складає специфіку мистецтва в порівнянні з науковим пізнанням.

Для естетичного сприймання має значення і розумове зростання школяра, його навички аналізу, синтезу, порівняння. Безпосередність естетичного сприйняття тісно пов'язана з чуттєвістю людини.

Тонкість почуттів, переживань, емоційно-естетичного ставлення до оточуючого світу і до самого себе залежить від культури почуттів і сприйняття. Чим тонші почуття і сприйняття, чим більше бачить і чує людина в оточуючому світі відтінків, тонів, напівтонів, тим глибше виражається емоційна оцінка фактів, предметів, явищ, подій, тим ширший емоційний діапазон, який характеризує духовну культуру людини.

Вище викладене дозволяє обґрунтувати методологічні передумови процесу естетичного розвитку особистості, які полягають у необхідності формування в людини духовної свідомості: єдності знання, переживання і дії. Це положення визначило головні завдання естетичного розвитку особистості:

- опанування духовною культурою як сумою морально-естетичних знань і уявлень, без яких не може виникнути нахил, потяг, інтерес до відповідно значущих предметів і явищ;

- формування і розвиток, на основі отриманих знань, здібностей їх сприйняття, які забезпечили б людині можливість емоційно переживати і оцінювати значущі предмети і явища з точки зору моралі і краси;

- виховання, розвиток таких якостей, потреб і здібностей, які перетворюють особистість в активного творця морально-естетичних цінностей, дозволяють їй не лише насолоджуватися красою світу, але й активно служити їй.

В пошуках таких естетичних орієнтирів доцільно звернутись до мистецтва, яке акумулює систему загальнолюдських цінностей та ідеалів і які можуть послужити змістом духовного розвитку, гуманізації особистості. Саме під естетичним впливом мистецтва найповніше прокидається і активізується духовний потенціал людини з її почуттями, знаннями, переконаннями, мотивами, нормами поведінки.

Перелік використаної літератури:

5. Гульга А.В. Принципы эстетики. – М.: Политиздат, 1987. – 286с.
6. Гульга А.В. Что такое эстетика?: Книга для учащихся. – М.: Просвещение, 1987. – 173 с.
7. Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1992. – №5. – С. 2-10.
8. Концепція єдиної системи естетичного виховання у загальноосвітніх школах України // Мист-тво та освіта. – 1998. – №1. – С. 2-6.
9. Колесник О. Втілюючи програму естетичного виховання // Рід. шк. – 1997. – №6. – С. 67-68.

*Самойлюкевич Інна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Розвиток професійних умінь вчителів іноземних мов у процесі використання електронних педагогічних програмних засобів

Метою статті є розкриття дидактичних можливостей електронних педагогічних програмних засобів уточнення складу професійно-педагогічних умінь, необхідних вчителю іноземних мов для педагогічно виправданого використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

Більше ста років тому Томас Хакслі визначив освіту як вивчення правил гри, що зветься „життям”. Метафора Хакслі має відношення й до сучасних вимог у галузі освіти, де головним правилом є сформулювати готовність вчителя і учня до умов швидко змінного світу.

У документі Міжнародної конференції з освіти в межах 45-ї сесії ЮНЕСКО під назвою „Зміцнення ролі вчителів у світі, що змінюється: проблеми, перспективи, пріоритети” зазначається, що провідними характеристиками роботи сучасного вчителя мають стати розуміння значення колегіальності, співпраця з колегами, що спрямовано на подолання ізоляції в педагогічній діяльності, відхід учителя від роботи за приписами „зверху” і формування свого власного стилю і методів роботи [1, с. 8]. Далі в документі акцентується, що для вирішення нових завдань освіти в умовах стрімко змінного суспільства вчителям необхідно, зокрема:

- забезпечувати свій постійний розвиток, включаючи вдосконалення знань і вмінь навчатися;
- забезпечувати ефективне управління навчальним середовищем, знати і вміти застосовувати різні навчальні технології;
- уміти узгоджувати шкільні навчальні програми з потребами суспільства;
- вибирати й використовувати різноманітні педагогічні методи;
- добре орієнтуватися в сучасних педагогічних дослідженнях [1, с. 14].

Розвиток інформаційних технологій й зростання їх ролі у житті сучасної людини потребують переосмислення низки традиційних питань підготовки вчителя іноземної мови, вивчення можливості використання нових підходів до навчання, інтегруючи сучасні електронні засоби з традиційними.

Одним з головних питань інтенсифікації методів навчання є впровадження інформаційних технологій у процес підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Поняття „нова інформаційна технологія” пов’язане з розвитком перспективних дидактичних засобів, до яких належать електронні мультимедія, комп’ютери і комп’ютерні мережі. Серед різноманітних технологій, з якими стикаються сучасні вчителі ІМ – користувачі комп’ютерів, є велика кількість мультимедійних підручників, допоміжних засобів та Інтернет ресурсів, які забезпечують оволодіння іноземною мовою в єдності з культурою її носіїв, а також значною мірою полегшують та урізноманітнюють роботу вчителя і збільшують ефективність навчання.

Найбільший ефект у навчання досягається, якщо вчителі відбираються дійсно корисні і методично підтримані програмні продукти, які уможливають реалізацію парадигми самостійної побудови тими, хто навчається, свого знання. Навчальні комп’ютерні програми дозволяють: індивідуалізувати підхід до навчання, забезпечити самоконтроль і самокорекцію навчально-пізнавальної діяльності студентів і демонструвати візуальну навчальну інформацію, використовувати комп’ютер у ролі універсального засобу для виконання тренувальних вправ.

При цьому гостро постає проблема підготовки вчителя до ефективного використання технологій комп’ютерного навчання як шляху досягнення основних навчальних цілей:

- формування вмінь роботи з інформацією в електронному вигляді;
- підготовка особистості „інформаційного суспільства”;
- формування дослідницьких умінь;
- підвищення дидактичної ефективності комп’ютерних засобів;
- піднесення мотивації та раціональності організації пізнавальної діяльності студентів.

Останнім часом процес опанування інформаційних технологій освітою зі стихійного перетворюється на керований й контрольований, розширюється коло електронних видань освітнього напрямку. Одним з прикладів переростання освітніх засобів у багатофункціональний комплекс є електронний педагогічний програмний засіб (ППЗ), створений з метою відображення та розкриття програмного матеріалу навчальних курсів. ППЗ в освітній галузі „Іноземна мова та література” призначений для проведення занять під керівництвом викладача та аудиторної / позааудиторної самостійної роботи учнів і зорієнтований на впровадження сучасних педагогічних інформаційних технологій у навчальний процес. Відомості, закладені в ППЗ, дають змогу використовувати на уроках варіативну методику навчання та особистісно-орієнтований підхід до учнів. Це може бути міні-лекція з ілюстраціями і відеофрагментами, групова чи індивідуальна робота учнів, семінарське заняття, уроки повторення та узагальнення знань.

Особливо ефективною формою викладу навчального матеріалу за допомогою ППЗ, на думку Руденко-Моргун О.І., стає інтерактивний урок-презентація. Уроки-презентації можуть бути побудовані за моделлю аудиторного заняття, максимально наближуючи віртуальне навчання до реального, можуть являти собою ситуацію, що розвивається у тому чи іншому напрямку залежно від діяльності учнів. ППЗ забезпечує навчання різноманітними,

різними за призначенням дидактичними і методичними матеріалами: комплексами завдань, тестами; розгорнутим навчально-довідковим матеріалом (текстами, коментарем, наочністю).

Представлення навчального матеріалу у такому вигляді дозволяє зробити навчання комунікативним, проблемним, наочним, інтерактивним, контрольованим. Найважливіша перевага електронного ППЗ полягає в тому, що він уможливує залучення до роботи таких механізмів взаємодії, як „вчитель – комп’ютер – учень”, „вчитель – комп’ютер – навчальна група”, і на цій основі здатний забезпечити не тільки групове, а й індивідуальне навчання [2, с. 247-248].

В аспекті дидактичних властивостей ППЗ забезпечує роботу у таких режимах:

- використання на окремому комп’ютері;
- використання на кількох комп’ютерах, які з’єднані локальною мережею, під керівництвом роботи комп’ютера вчителя.

Під час роботи у локальній мережі ППЗ здійснює:

- трансляцію з комп’ютера вчителя на учнівські комп’ютери уроків, створених вчителем за допомогою конструктора уроків;
- моніторинг роботи учнів у локальній мережі з робочого місця вчителя;
- збір даних про результати роботи учнів з текстовими завданнями, збереження статистики, відповідей учнів, виведення зібраної інформації на екран, друк тощо.

ППЗ повинні забезпечувати представлення структурних компонентів навчального процесу з іноземної мови:

- отримання інформації (навчання);
- практичний компонент (тренування на закріплення знань, умінь та навичок);
- атестація (контроль отриманих знань, умінь та навичок).

Інформаційна (навчальна) складова ППЗ повинна відповідати наступним вимогам:

- інформаційна повнота та цілісність предметної області, що вивчається;
- максимальне використання мультимедійних компонентів, можливостей інтерактивну;
- адекватне використання в сценарії ситуативних та ігрових компонентів;
- різноманітність траєкторій навчання та можливість вибору необхідної траєкторії навчання користувачем;
- можливість контролю знань і умінь у проміжних точках ППЗ за допомогою тестових завдань;
- можливість підсумкового контролю отриманих знань сучасними методами комп’ютерної атестації (ситуативні та ділові ігри, тренажери, тестові завдання тощо);
- обґрунтовані посилання на освітні ресурси Інтернет;
- можливість поповнення інформаційного компоненту ППЗ користувачем за допомогою експорту / імпорту навчальних матеріалів.

Практичний компонент – реалізація тренінгу та закріплення знань, умінь та навичок – передбачає різноманітні тренувальні вправи для засвоєння матеріалу:

- понятійного рівня (терміни, поняття, правила);
- репродуктивного рівня (типові ситуації, прийняття рішень за зразком, формування мовленнєвих умінь);
- творчого рівня (використання засвоєних знань у комплексі, встановлення міжпредметних зв’язків, самостійний вибір відповіді з вивченого матеріалу).

Розділ атестації (контроль знань, умінь та навичок) повинен включати:

- a) вибір відповіді із запропонованих;
- b) доповнення схем, таблиць, текстів, сюжетів, ілюстрацій;
- c) встановлення зв’язку в класифікації, схемі;
- d) розташування понять за рівнями ієрархічної системи;
- e) розміщення об’єктів у потрібне місце;
- f) збирання рішення із запропонованих кроків;
- g) знаходження і виправлення помилок у власному рішенні;
- h) додавання та формулювання речення, знаходження пропущених фрагментів;
- i) конструювання складної відповіді в інтерактивному режимі.

Далі, услід за Федоровою Л.М., розглянемо ті дидактичні принципи, які є найбільш характерними для процесу викладання іноземних мов і мають специфічні способи реалізації та особливі функції при комп’ютерній формі навчання за допомогою електронних ППЗ. До них належать принципи науковості, свідомості, доступності, активності, систематичності й послідовності, стійкості, засвоєння, індивідуалізації, наочності [3, с. 312].

Принцип науковості реалізується в комп’ютерному навчанні в оптимізації процесу відбору навчального матеріалу на основі застосування викладачем систем автоматизованого аналізу текстів; у поліпшенні способів презентації та організації навчального матеріалу з урахуванням закономірностей інтелектуальної діяльності людини; у підвищенні ефективності управління процесом засвоєння знань за рахунок використання можливостей комп’ютера з реєстрації параметрів навчання. Важливою перевагою електронної ППЗ як інструмента діяльності викладача полягає в тому, що завдяки постійній реєстрації параметрів навчального процесу він уможливує аналіз діяльності учня, яка відбувається у внутрішньому плані, і побудову на цій основі індивідуальної системи гнучкого управління навчанням для кожного учня.

Принцип свідомості в умовах застосування свідомого вибору учнем власної стратегії досягнення навчальної цілі, а також наданням „підтримки” навчання, що значно поліпшує якість засвоєння матеріалу.

Принцип доступності при використанні електронних ППЗ реалізується через додаткову структурування інформації, надання коментарів і пояснень у вербальній або невербальній формі.

Принцип активності учня апіорі закладений у процесі комп'ютерного навчання, оскільки ініціатором роботи з комп'ютером завжди є користувач. В умовах застосування електронних ППЗ принцип активності трансформується у принцип інтерактивності, що проявляється у можливості участі в роботі з боку учня і комп'ютера в якості рівних партнерів під час вирішення навчальних задач. Це означає свідому активність того, хто навчається, підкріплену керуючою діяльністю комп'ютера. Інтерактивна взаємодія відіграє особливу роль у навчанні іноземних мов, тому що активні форми взаємодії викликають значно вищу зацікавленість з боку учнів, ніж пасивні.

Принцип систематичності й послідовності втілюється через управління навчальною діяльністю за допомогою певної послідовності подання системно організованих блоків навчального матеріалу, що підлягає опрацюванню.

Принцип стійкості засвоєння знань, умінь і навичок в умовах комп'ютеризованого навчального процесу набуває практично гарантованого характеру завдяки наявності постійного зворотного зв'язку, збільшення часу на індивідуальне тренування, розширенню можливостей самостійної роботи для ліквідації програми у знаннях.

Принцип урахування індивідуальних особливостей учнів у комп'ютеризованому навчальному процесі з іноземних мов забезпечується такими факторами:

- індивідуальним способом управління навчальною діяльністю (через застосування різних за ступенем складності варіантів роботи з ППЗ);
- можливістю вибору індивідуального темпу роботи;
- наданням індивідуального набору засобів підтримки навчання (довідкових матеріалів, підказок і ключів);
- можливістю тренуватися до досягнення результату через засоби самоконтролю і самокорекції).

Принцип наочності в умовах роботи з електронними ППЗ реалізується у формі пред'явлення матеріалу, побудований на символічних системах форми, кольору і тексту. Електронні ППЗ уможливають використання практично всіх видів вербальної та невербальної наочності:

- статичних візуальних засобів (тексти, фотографії, малюнки, схеми, графіки, таблиці);
- динамічних візуальних засобів (мультиплікація, відеотрек);
- аудитивних засобів (музичний, шумовий і текстовий супровід);
- їх комбінацій (відеофільм, озвучування тексту, який пред'явлено на дисплей).

Зазначені види та деякі інші характеристики електронних ППЗ та принципи їх застосування переконливо ілюструють думку Кристофера Лукаса про те, що важливою складовою педагогічної освіти у 21-му столітті є інтелектуалізація підготовки сучасного вчителя [4, с. 125].

Виходячи з обсягу і діапазону діяльності вчителя іноземних мов, вважаємо, що це насамперед розширення і переосмислення його педагогічних функцій, які набувають нового змісту і вимагають розвитку нових умінь в умовах впровадження ІКТ у навчальний процес. Зупинимось на специфіці функціональної педагогічної діяльності вчителя ІМ та професійно-педагогічних умінь. Які забезпечують реалізацію тієї чи іншої функції в контексті використання вчителем електронних ППЗ.

О.І. Щербаківим виокремлено такі педагогічні функції вчителя ІМ: ціле- покладання (комунікативно-навчальна, розвивальна, виховна) та операційно-структурна (гностична, конструктивно-планувальна, організаторська) [5, с. 37].

Дослідники, які займаються вивченням функціональної структури педагогічної діяльності вчителя ІМ відзначають подвійну роль комунікативно-навчальної функції, яка складається з таких компонентів: інформаційно-орієнтаційного, мотиваційно-стимулюючого та контрольно-корегуючого [5, с. 37-38]. Інформаційно-орієнтує компонент забезпечується вміннями орієнтувати майбутніх учителів щодо цілей використання електронних ППЗ і визначити обсяг, форму і послідовність застосування ППЗ; орієнтувати учнів щодо умов комп'ютерного навчання ІМ.

Мотиваційно-стимулюючий компонент спрямований на формування потреб вдосконалення своєї професійної компетентності засобами ІКТ, вивчення і впровадження передового досвіду впровадження ІКТ у навчальний процес.

Контрольно-коригуючий компонент базується на наступних професійно-педагогічних умінях: виділяти цілі, форми, види та об'єкти контролю засобами ІКТ; планувати та здійснювати поточний, навчальний та підсумковий контроль за допомогою ППЗ; організовувати учнів в оволодінні мовою з використанням комп'ютеру.

Розвивальна педагогічна функція передбачає вміння вчителя проектувати шляхи формування та розвитку інтелектуальної, сенсорної, емоційної сфер особистості учнів засобами ІКТ, формувати вміння учнів працювати самостійно та реалізується у єдності з комунікативно-навчальною, комунікативно-виховною функцією.

Відповідно до логіки та етапів розв'язання педагогічних задач у діяльності вчителя ІМ виділяють наступні операційно-структурні функції: гностична, конструктивно-планувальна та організаторська.

Реалізація **гностичної функції** вчителя ІМ контексті роботи з електронними ППЗ передбачає володіння вміннями: вивчати особистість учнів, їх інтереси та ставлення до предмету та ІКТ; методично аналізувати та критично оцінювати навчальний матеріал, який міститься у ППЗ стосовно його використання у кожному конкретному класі.

Конструктивно-планувальна функція реалізується у плануванні та конструюванні навчального процесу з використанням ППЗ; проектуванні цілей, завдань уроку з урахуванням ППЗ; визначенні форм і режиму роботи з навчальними матеріалами в електронному варіанті.

Організаторська функція включає такі організаційні вміння, як педагогічно цілеспрямоване управління діяльністю як учнівського колективу, так і кожного учня; створення умов, що сприяють розвитку потенційних можливостей використання комп'ютеризованого навчання; організація роботи з комп'ютером в інтерактивному режимі.

Особливої уваги набуває також **функція пошукова**. Як особливий вид діяльності вчителя, вона включає такі компоненти: постійний творчий пошук, організація навчального процесу шляхом виявлення і впровадження у практику найефективніших методів і прийомів, засобів і форм навчання; науковий аналіз. Узагальнення та корекція власного педагогічного досвіду, пошукова діяльність з метою подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу [6, с. 105-106].

Отже, щоб використання інформаційних технологій у навчанні іноземної мови було педагогічно виправданим, слід підготувати майбутніх учителів іноземних мов до пошуку шляхів інтеграції їх до навчально-виховного процесу, до органічного поєднання в системі навчання з усім програмним матеріалом, до зіставлення інтересів студентів з темою і формою заняття, до передбачення самостійного опрацювання навчального матеріалу учнями в індивідуальному і груповому режимах із застосуванням інтерактивних можливостей комп'ютеризованого навчання.

Перелік використаної літератури:

1. Укрепление роли учителей в меняющемся мире: проблемы, перспективы / Международная конференция по образованию. – Сорок пятая сессия. – Международный центр конференций. – Женева. – 30 сентября-5 октября. – 1996. – 35 с.
2. Руденко-Моргун О.И. Языковой электронный учебник. История и перспективы / Современные теории и методы обучения иностранным языкам. – М.: Издательство «Экзамен», 2006. – С. 246-248.
3. Фёдорова Л.М. Реализация основных дидактических принципов обучения иностранным языкам в учебном процессе / Современные теории и методы обучения иностранным языкам. – М.: Издательство «Экзамен», 2006. – С. 310-320.
4. Кудін В.О. Засоби масової інформації та професійна освіта: філософсько-педагогічний аспект дослідження. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2002. – 207 с.
5. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Житомир, 2005. – 295 с.
6. Кравець С.В. Використання сучасних медіатехнологій у професійній діяльності майбутніх учителів / Педагогічний процес: Теорія і практика. Зб. наук. праць. Вип. 1. – К.: Видавництво „Міленіум”, 2006. – С. 104-112.

*Кулакевич Юлія,
викладач*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Формування критичного мислення майбутнього вчителя іноземної мови як складової комунікативної компетенції

У період розбудови національної освіти України питання формування професійної компетентності майбутнього вчителя набуває особливої актуальності, оскільки на сучасному етапі оновлення системи освіти нагальною проблемою є необхідність формування нового типу особистості. Країна потребує творчих, грамотних, освічених громадян, які володіють широким спектром інформації, що дозволяє їм брати активну участь у житті суспільства, приймаючи усвідомлені рішення.

Велика кількість нової інформації, постійно зростаючі вимоги до об'єму знань та навичок вимагають від майбутнього фахівця наявності особистісних якостей та вмінь, що забезпечують ефективний пошук, аналіз та засвоєння нової інформації, можливість адекватно реагувати на складну динамічну ситуацію, адаптуватись до швидкісного потоку нової інформації, брати відповідальність за формування власної системи знань та вмінь, мислити критично та продуктивно.

Сучасні тенденції розвитку освіти у контексті приєднання України до Болонського процесу передбачають оновлення цілей і змісту навчання у середніх та вищих навчальних закладах. Ці зміни обумовлюють пріоритетність професійної освіти вчителів, вимагають перегляду традиційного їх статусу, а також створення оптимальних умов для формування у них потреби самостійної вибудови власної системи знань та вмінь, глибокого та всебічного аналізу навчального матеріалу в процесі роботи з інформаційними джерелами.

Створення системи розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя, підґрунтям якої буде сукупність педагогічних, психологічних, методичних знань та вмінь їх практичного застосування у самостійній педагогічній діяльності, формування у студентів активної позиції у формуванні власної системи знань та вмінь, потреби у самостійній роботі з інформаційними джерелами, глибокого та всебічного аналізу наданої інформації, що є запорукою ефективного формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Згідно з новою програмою з іноземних мов для ВНЗ основною метою вивчення іноземних мов є формування комунікативної компетенції.

Аналіз сучасних досліджень присвячених проблемі професійної компетентності вчителя Калініної Л.В., Пассова Е.И, Тягло О.В. дозволяє визначити, що останні дослідження з проблем формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя велось у таких напрямках: 1) розробка нових цілей і змісту формування

комунікативної компетенції на різних рівнях; 2) можливості використання нових технологій в процесі формування комунікативної компетенції; 3) проблема розвитку індивідуальних когнітивних стилів студентів. Проте, поза увагою науковців все ще залишається проблема формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя з використанням критичного мислення, що зумовлює проблему даної статті.

Словник іншомовних слів визначає поняття "компетентність" як "авторитетність, обізнаність, володіння необхідними компетенціями для фахового розв'язання проблеми", доведена готовність до діяльності [12: 241]. Компетентнісний підхід відповідає фундаментальним цілям освіти, сформульованим у документах ЮНЕСКО - навчити отримувати знання (вчити вчитися); навчити працювати і заробляти (навчання для праці); навчити жити (навчання для буття); навчити жити разом (навчання для спільного життя) [13; 2].

Отже, компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією (компетенціями), яка включає його особистісне відношення до неї і до предмета діяльності.

У педагогічній діяльності необхідно розрізняти ці поняття, маючи на увазі під компетенцією наперед задану вимогу (норму) до освітньої підготовки майбутнього фахівця початкової ланки освіти, а під компетентністю - вже сформована його особистісна якість і мінімальний досвід у відношенні до діяльності в заданій сфері (для нашого дослідження - володіння комунікативною компетентністю).

Компетентність майбутнього педагога визначає цілий спектр його особистісних якостей: когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну, рефлексно-оцінну, світоглядну, поведінкову тощо. Компетентність передбачає мінімальний досвід володіння компетенцією, її використання в практичній діяльності [5:163].

Сучасні вчені в галузі педагогіки виділяють у структурі професійної компетентності вчителя такі її складові: психолого-педагогічні знання; теоретико-практичні й методичні вміння; педагогічні вміння; педагогічні здібності.

Суть теоретичної готовності вчителя до діяльності передбачає наявність у нього аналітичних, прогностичних, проєктивних умінь. Зміст практичної готовності вчителя виражається у зовнішніх уміннях, тобто у діях, які можна спостерігати. До них належать комунікативні (перцептивні, педагогічного спілкування, педагогічна техніка) і організаторські (мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні), здатність до практичного розв'язання завдань, що забезпечується уміннями й **навичками** педагога.

Комунікативна компетентність і раніше була характеристикою, типовою для педагогічної діяльності. Але сьогодні володіти нею особливо важливо з огляду на те, що, на сучасному етапі збільшилася кількість, частотність і різноманітність контактів. Комунікативна компетентність передбачає особливий вид спостережливості, вміння діагностувати й усувати недоліки чи труднощі в спілкуванні майбутніх вчителів, здатність до контакту, володіння спеціальними технологіями і техніками.

Стосовно процесу формування професійної комунікативної компетенції головними вимогами до процесу формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя вважаються:

формування і розвиток когнітивних умінь студентів через індивідуалізовані завдання, поширені частки самостійної роботи, що підвищують рівень мотивації до оволодіння професійними знаннями і вміннями;

активне стимулювання студента до самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході опанування знань; конструювання і організація навчального матеріалу, який дає змогу студенту вибрати його зміст, вид та форму при виконанні завдань [6:366].

У сучасних умовах відкритого доступу до майже будь-якої інформації професійність знань учителя вже визначається не тільки змістом цих знань, а й здатністю передавати їх таким шляхом, який сприяє взаємодії, обговоренню, діалогу, аргументації [3:26]. З цього випливає, що поряд зі знаннями наукових фактів вчителю необхідне знання інтерактивних технологій їх опрацювання.

Професійна підготовка майбутніх учителів має бути пов'язана з критичним вивченням, удосконаленням та експериментальним використанням ідей, що надходять з різних джерел, включаючи, з одного боку, знання та вміння досвідчених учителів, зразки педагогічної праці, з іншого – різноманітну теоретичну та науково-дослідну літературу [3:23].

Через це одним з основних завдань, що постають перед сучасними закладами вищої освіти, є розвиток інтелектуальних і творчих здібностей студентів, формування у них прагнення до активного опанування нової інформації, розвитку умінь критичного мислення.

Дослідники відзначають, що особливості мислення людини виявляються на усіх етапах навчальної діяльності: в постановці цілей, у розумінні навчальної інформації, в розв'язуванні задач і проблем, а також у рефлексивній регуляції [9:129].

Останнім часом відбувається руйнування старих стереотипів і особливе місце у системі розумових властивостей людини займає критичність мислення наряду з організованістю мислення (здатністю мобілізуватися у складній ситуації), дисциплінованістю мислення (здатністю здійснювати трудомістку технічну роботу), послідовністю та обачністю, як одні з найбільш важливих інтелектуальних якостей особистості.

Аналіз зарубіжних, та вітчизняних досліджень показав, що не існує єдиного визначення критичного мислення. Більшість вчених дають своє визначення даного поняття. Д. Дьюї визначав критичне мислення як складну, пов'язану з діями людини мережу діяльності. [10:47] Сучасні дослідники Д.Х.Кларк та А.У.Бідл визначають це поняття як процес, за допомогою якого розум переробляє інформацію, щоб зрозуміти ідею або вирішити проблему. [5:156] На думку Б.Бейера, критичне мислення – це спосіб оцінки автентичності, цінності чого-небудь. [3:66] Проте дані підходи є загальними та не враховують специфіку функціонування критичного мислення у різних сферах діяльності, зокрема у професійно спрямованій. Ліпмен М. розглядає критичне мислення як здатність аналізувати точки зору учасників навчального процесу, висувати та захищати власну точку зору

стосовно певної проблеми. [11:19] Проте такий підхід не включає ряду необхідних для професійно спрямованої діяльності вмінь, як наприклад вміння працювати з інформаційними джерелами, дослідницькі вміння та ін.

Ми беремо за основу визначення критичного мислення британського вченого Е. де Боно, оскільки воно найбільш відповідає специфіці дослідження.

Британським вченим Е. де Боно вміння критичного мислення розглядаються як здатність аналізувати інформацію з позицій логіки та особистісно-орієнтованого підходу з тим, щоб застосувати отриману інформацію для стандартних та нестандартних ситуацій, питань та проблем. Всебічний та глибинний аналіз запропонованої нестандартної ситуації, на думку Е. де Боно, має на меті прийняття незалежних, виражених рішень на основі різнобічних продуманих аргументів [6:57].

Різні аспекти формування критичного мислення відображені у працях вітчизняних та зарубіжних вчених. Загальні положення та деякі педагогічні засади формування вмінь критичного мислення розроблені Е. де Боно, Дж. Мак-Пеком, Тягло А.В., Воропай Т.С., Коржуєвим А. та іншими. Зокрема, Дж. Мак-Пеком розроблені особливості формування та застосування вмінь критичного мислення в різних сферах діяльності, що виражаються в наступних положеннях:

1. Вміння критичного мислення не можуть бути предметом, що функціонує ізольовано від специфічних областей і проблем.

2. Критерії формування вмінь критичного мислення змінюються в залежності від сфери їх застосування.

3. Процес формування вмінь критичного мислення включає в себе розвиток мисленнєвих процесів, спрямованих на розв'язання специфічних проблем у певній сфері діяльності. [1:352]

Отже, процес формування вмінь критичного мислення майбутніх вчителів вимагає використання специфічних методів та засобів, спрямованих на розвиток аналітичних операцій в процесі професійно спрямованої діяльності. Деякі педагогічні засади формування вмінь критичного мислення майбутніх фахівців розглядаються у працях Тягло А.В., Воропай Т.С., Коржуєва А. та ін.

Проте у порівнянні з дослідженнями методології, теорії і практики критичного мислення, здійснюваними на Заході (Ch. Jernstedt, I. Bloom, G. Steel, C. Meredith, Ch. TempI) для науково-педагогічного осередку України ця область практичного застосування все ще залишається, за словами А.В.Тягла (42), «білою плямою» і розвивається головним чином завдяки спільним міжнародним проектам, семінарам-практикумам, майстер-класам, які періодично проводяться у вітчизняних освітніх закладах. Фактично першою спробою обґрунтувати доцільність введення критичного мислення в ранг освітньої дисципліни є монографія А.В.Тягла та Т.С.Воропай “Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века”, видана у 1999 р. У ній розглядаються джерела, витоки, проблеми теоретичної розробки і практичного запровадження критичного мислення у сучасну вищу освіту.

Згадуючи про формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови, слід відмітити, що критичне мислення може стати однією з її складових.

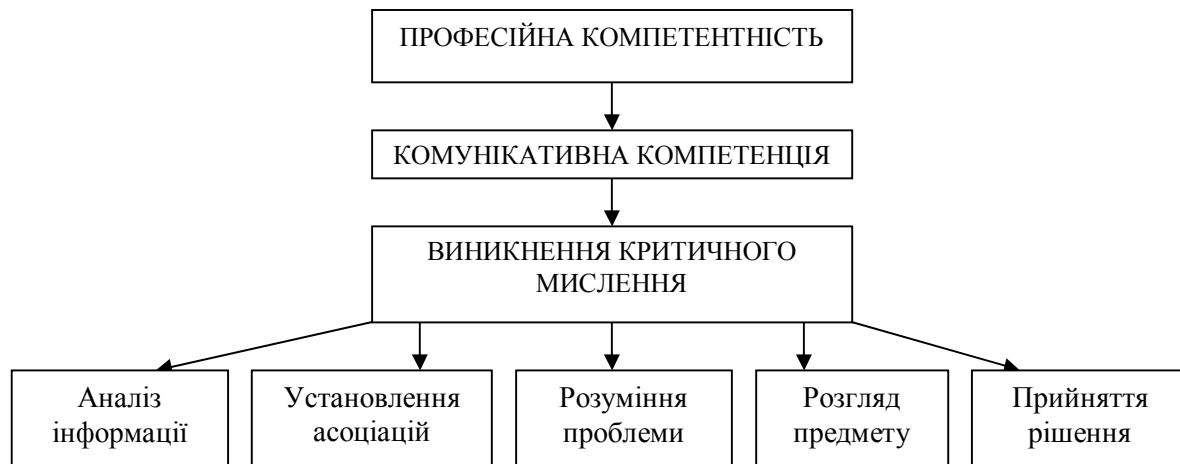


Схема 1. Складові критичного мислення у структурі комунікативної компетенції.

Вченими виокремлені такі мислительні операції і характеристики критичного мислення, які підлягають розвитку на всіх етапах формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки:

аналіз інформації, відбір необхідних фактів, порівняння фактів і явищ, їх класифікація (аналітичність мислення);

установлення асоціацій з раніше вивченими, знайомими фактами і явищами, з новими якостями предмета чи явища (асоціативність мислення);

розуміння внутрішньої логіки проблеми, виведення закономірностей, уміння будувати логічну послідовність дій, необхідних для вирішення проблеми, доводити вірність прийнятого рішення (логічність мислення);

розгляд предмету чи проблеми цілісно, об'єктивно, у взаємодії усіх зв'язків і характеристик (системність мислення);

- прийняття рішення і здатність нести за нього відповідальність (самостійність мислення).

Американський філософ і педагог Джон Дьюї (48) вважає, що природні здатності людини робити певні висновки потребують суттєвого виховного впливу, щоб перетворитися у навички критичного розгляду. Головною

задачею такого виховного впливу є створення умов для формування критичного мислення, як компонента комунікативної компетенції. Все вище зазначене можна представити у вигляді схеми.

Оволодіння всіма вміннями критичного мислення в структурі комунікативної компетенції буде сприяти формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов.

Перелік використаної літератури

1. Авдєєва І.М. Критичне мислення як системний фактор неперервної освіти // Постметодика. – 2002. - № 2-3 (40-41). С. 3-4.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Закон України “Про загальну освіту”. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 16.11.2000р. №1717.
3. Дьюї Д. Психология и педагогика мышления. - М., 1997.
4. Клустер Д. Что такое критическое мышление?//Русский язык.-2002.-№29.
5. Пассов Е.И. и др. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка. – 2-е изд., исп. И доп. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.
6. Пехота О.М. Особистісно-орієнтована освіта і технології / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – Київ: Видавництво "Віпол", 2000. – С. 274-297.
7. Пуховська Л.П. Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах західної Європи / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна /. – Київ: Видавництво "Віпол", 2000. – С. 565-589.
8. Технології професійно – педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Навчальний посібник : // За ред. д-ра пед. наук О.А. Дубасенюк Житомир: держ. пед. ун-т, 2001. – 192с.
9. Тягло О.В. Критичне мислення як освітня інновація // Вісник Університету внутрішніх справ. – Харків, 1997. Вип. 2. С.229-232;
10. www. edwdebono.com

Щерба Наталія,

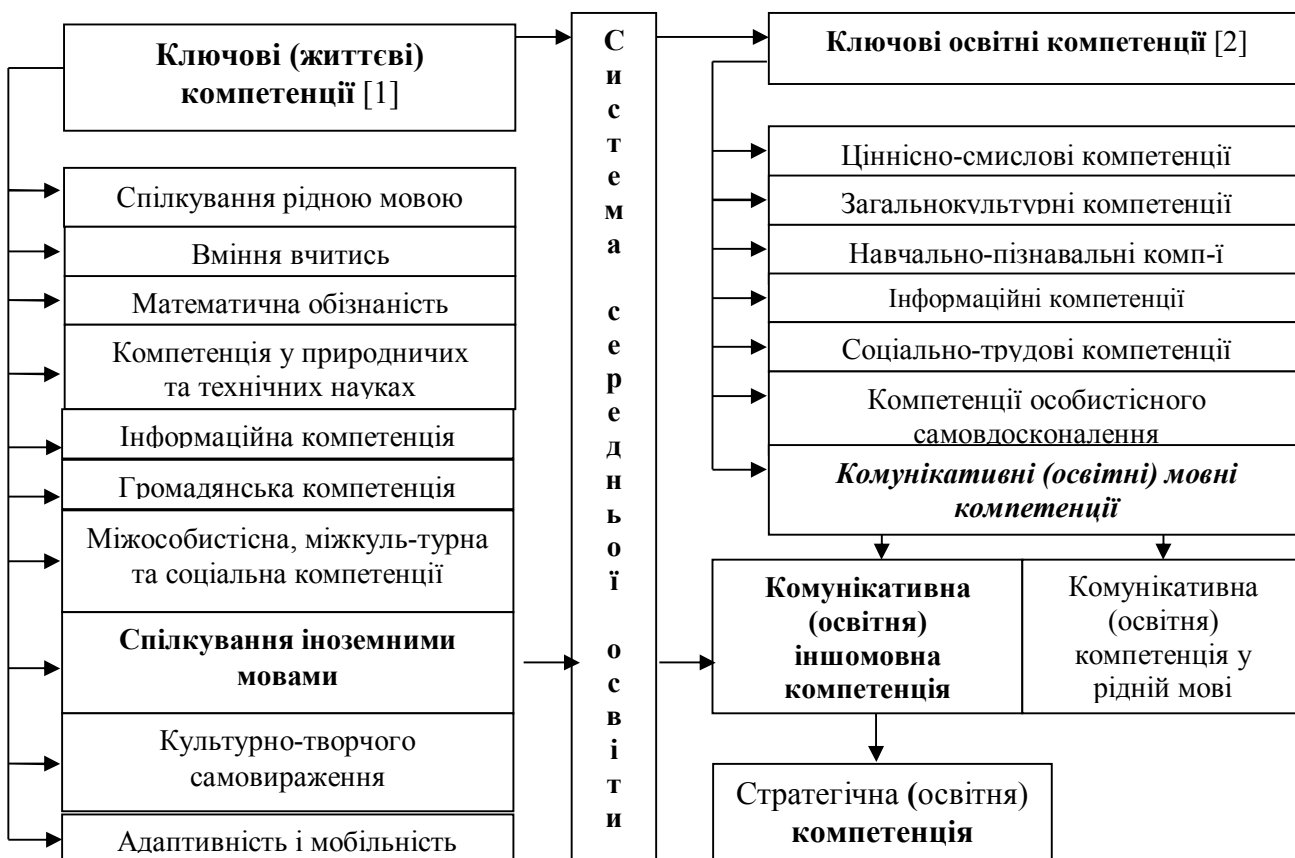
пошукач

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Місце стратегічної компетенції в загальній компетентнісній ієрархії середньої освіти: аспекти учіння і викладання іноземної мови

Головною метою професійної діяльності вчителя є підготовка учнів до адаптації в умовах динамічного розвитку сучасного світу. В межах компетентнісної парадигми освіти (В. Кремень, О. Савченко, Н. Бібік, О. Овчарук, О. Локшин, С. Шишов, В. Кальней, А. Хуторської, В. Краєвський та інші) професійно-педагогічна кваліфікація розуміється сьогодні як здатність педагога зробити відповідний внесок у формування в учнів ключових (життєвих) компетенцій [1] засобами свого предмета. А тому результати вивчення будь-якої навчальної дисципліни розглядаються через призму оволодіння школярами ключовими (надпредметними), загальнопредметними чи предметними компетенціями.

Схема 1



Сформувати ключові компетенції в школі у повному обсязі видається неможливим, оскільки вони розвиваються та вдосконалюються протягом всього життя людини, а отже мова йде про формування в учнів ключових **освітніх** компетенцій (схема 1).

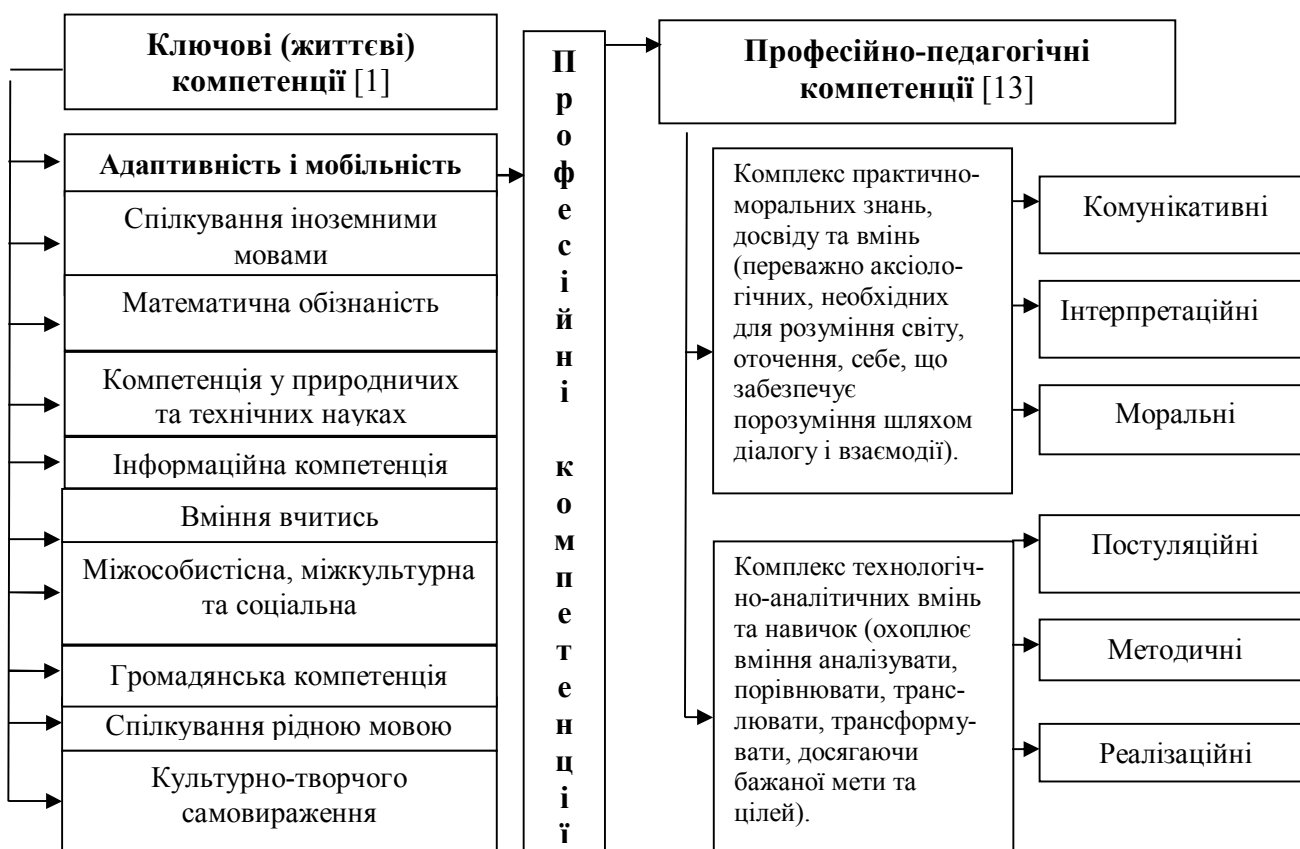
Ці останні мають свою специфіку. По-перше, засвоєння даних компетенцій у навчальному процесі здійснюється при залученні обмеженої кількості реальних об'єктів дійсності та способів роботи з ними, що є необхідними та достатніми для оволодіння учнями не лише окремими навичками та вміннями, а й відповідною комплексною процедурою. По-друге, вони проявляються і перевіряються лише в процесі виконання учнем певним чином складеного комплексу дій, хоча й враховується, що їх розвиток відбувається у кожного учня індивідуально [2].

Професійно-діяльнісною метою вчителя-філолога є розвиток в учнів таких ключових компетенцій, як спілкування рідною та іноземною мовами, які інтерпретуються в навчальному процесі як **комунікативні (освітні) мовні компетенції**. Вони визначаються у педагогічній літературі, як “знання необхідних мов, способів взаємодії з оточуючими і віддаленими людьми і подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями в колективі” [2]; як такі, що “забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби” [3], а також, наприклад, як “вміння спілкуватись усно та писемно, рідною та іноземними мовами” [4].

На вчителя іноземної мови покладається відповідальність за формування в учнів комунікативної освітньої **іншомовної** компетенції. Як видно зі Схеми 1, вона входить до комунікативних освітніх компетенцій і є відображенням ключової компетенції “спілкування іноземними мовами” в середній освіті (схема 1). До її складу поміж інших компонентів науковці відносять і **стратегічну (освітню) компетенцію (СК)** [5-10]. Проведений нами контент-аналіз дозволив визначити її як *здатність використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для запобігання або компенсації зриву в процесі міжкультурного спілкування, а також ефективного досягнення його цілей, поглиблення знань мови, одержання мовленнєвого і соціального досвіду в умовах недостатньої комунікативної компетентності співрозмовників або у несприятливій мовленнєвій ситуації*. Слід відзначити, що за своїм типом СК є загальнопредметною компетенцією, оскільки згідно чинних нормативних вимог вона підлягає розвитку у процесі вивчення всіх мовних дисциплін, а саме: української мови, мов національних меншин та іноземних мов [9, 11, 12].

Оскільки СК є предметом засвоєння в середній школі, слід з'ясувати, яке місце вона має посідати у структурі професійно-педагогічної компетентності вчителя іноземної мови та загальній компетентнісній ієрархії його діяльності.

Схема 2



Готовність до професійної самореалізації людини зумовлюється сформованістю у структурі її особистості ключової компетенції “адаптивність та мобільність” (схема 2).

Науковці визначають ключову компетенцію **адаптивність і мобільність** як схильність людини “спричиняти нововведення, і здатність сприймати і підтримувати нове, що приходить від зовнішніх факторів”. Вона “передбачає позитивне ставлення до змін, прийняття на себе відповідальності за свої дії (позитивні чи негативні),

постановку цілей, досягнення їх і націленість на успіх”. Цю компетенцію характеризують через “вміння планувати, організовувати, аналізувати, спілкуватись, виконувати роботу, звітувати, оцінювати і фіксувати інформацію”, “здатність діяти в інтересах справи і позитивно реагувати на зміни”, “схильність виявляти ініціативу” тощо (*пер. з англ. – Н.Щ.*) [1:20].

Адаптивність і мобільність уможлиблює набуття та практичну реалізацію людиною професійних і, зокрема, професійно-педагогічних компетенцій (схема 2). **Професійно-педагогічні компетенції** складаються з двох комплексів. До першого відносяться комунікативні, інтерпретаційні та моральні компетенції, що відображають предметні знання, вміння та досвід вчителя. Другий комплекс об’єднує компетенції педагогічного спрямування: постуляційні, методичні та реалізаційні [13].

Структура професійно-педагогічної компетентності, відображена у схемі 2, є надпредметною, а тому може характеризувати і вчителя іноземної мови. Проте кожна зі вказаних в ній компетенцій матиме предметно-педагогічний зміст, специфічний для цієї навчальної дисципліни (Таблиця 1).

До викладеного у четвертій колонці Таблиці 1, додамо лише такий коментар: комунікативні компетенції вчителя іноземної мови передбачають, з одного боку, його здатність до педагогічного спілкування рідною мовою, а з іншого – предметну іншомовну комунікативну компетентність.

Таблиця 1

Професійно-педагогічні компетенції вчителя іноземної мови і місце СК у їх структурі

№ п/п	Комплекси компетенцій	Компетенції	Предметно-педагогічний зміст компетенцій вчителя іноземної мови	Предметно-педагогічний зміст СК вчителя іноземної мови
1.	Комплекс практично-моральних знань, досвіду та вмінь	Комунікативні	Система знань і вмінь, які забезпечують високий рівень комунікативної компетентності вчителя у рідній та іноземній мовах.	Система знань і вмінь, що забезпечують учителю практичне володіння СК.
		Інтерпретаційні	Систематизовані теоретичні знання мовного, мовленнєвого, соціокультурного, лінгвокраїнознавого, дискурсивного та іншого характеру, необхідні для ефективного формування в учнів комунікативної освітньої іншомовної компетенції.	Теоретичні знання (з мовознавства, психології тощо), які уможливають розуміння вчителем сутності СК та здатність пояснити її учням.
		Моральні	Система морально-етичних цінностей та ставлень, що передаються від учителя до учня засобами іноземної мови та відповідні практичні вміння.	Система морально-етичних цінностей та ставлень, що передаються від учителя до учня при засвоєнні СК та відповідні вміння.
2.	Комплекс технологічно-аналітичних вмінь та навичок	Постуляційні	Знання теоретичних засад ефективної організації навчального процесу і вміння застосовувати їх на практиці.	Знання теоретичних засад ефективної організації навчального процесу при засвоєнні СК та відповідні практичні вміння.
		Методичні	Систематизовані знання методичного характеру та вміння використовувати їх у навчальному процесі.	Знання ефективних методів і прийомів формування СК та вміння використовувати їх у навчальному процесі.
		Реалізаційні	Здатність творчо підходити до педагогічної діяльності, імпровізувати в непередбаченій навчальній ситуації, обираючи або поєднуючи для цього відомі засоби, методи, прийоми навчання тощо, а також створюючи нові.	Здатність творчо підходити до формування в учнів СК.

Предметно-педагогічний зміст СК вчителя іноземної мови відображено у п’ятій колонці Таблиці 1. Першому “предметному” комплексу компетенцій (див. другу колонку) відповідають знання, вміння, цінності та ставлення, пов’язані зі СК, що характеризують рівень предметної освіченості вчителя для її формування в учнів. Другий комплекс (“педагогічний”) відображає необхідну педагогічну та методичну підготовленість, а також здатність педагога творчо підходити до навчального процесу.

Таким чином, СК вчителя іноземної мови як складова його професійної компетентності, виявляється у сукупності компетенцій предметної і педагогічної сфери. А отже, передумовою ефективного формування стратегічної компетенції в учнів на уроці іноземної мови є цілеспрямована практична і теоретична підготовка майбутнього вчителя.

Перелік використаної літератури

1. European Commission Directorate-General for Education and Culture. Implementation of "Education and training 2010". Work programme. Working group B "Key Competences" Key competences for lifelong learning. A European reference framework. November 2004
// http://72.14.221.104/search?q=cache:E_TSYL0B9AJ:europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf+Key+competences&hl=uk&gl=ua&ct=clnk&cd=1. – Р. 9-22.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты
// <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Родигіна І. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів // Біологія і хімія в школі. – № 1. – 2005. – С. 35.
5. <http://www.tesolgreece.com/nl/74/7407.html>.
6. <http://www.ncrc.org/essentials/goalsmethods/goal.htm>.
7. <http://72.14.221.104/search?q=cache:Jxn4105HCL0J:www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/markk1.pdf+strategic+competence&hl=uk&gl=ua&ct=clnk&cd=5>.
8. <http://www.activelogic.org/doc/conversational-adequacy/node6.html>.
9. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // <http://licence.com.ua/content/view/1741/47/>.
10. Топалова В.М. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): Дис... канд. пед. наук. – К., 1998. – С. 14.
11. Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2005-2006 н.р.
// <http://www.kristti.kiev.ua/kabinet/inov/inov.htm>. – С. 24, 26.
12. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (12-річна школа) друга іноземна мова (французька) 5 клас, К., 2004) // <http://uintei.kiev.ua/education/average/newpr/2nd/fr.doc>. – С. 2.
13. Василюк А.В. Польська професійна педагогіка про компетентність вчителя // Шлях освіти. – 1998. – № 4. – С. 20-23.

Нагорний Ярослав,

(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

Преваги застосування проектної методики при вивченні іноземної мови студентами-першокурсниками

Необхідність постійного вдосконалювання системи й практики освіти обумовлені соціальними змінами, що відбуваються в суспільстві. Питання підвищення якості навченості й рівня вихованості особистості, що навчається були й залишаються пріоритетними в сучасній методиці викладання іноземної мови (ІМ).

Реформування вищої освіти й впровадження нових педагогічних технологій у практику навчання варто розглядати як найважливішу умову інтелектуального, творчого й морального розвитку студента. Саме розвиток стає ключовим словом педагогічного процесу, сутнісним, глибинним поняттям навчання [5:3].

Завдання, що стоїть перед вищим навчальним закладом, полягає в першу чергу у впровадженні й ефективному використанні нових педагогічних технологій, яким є проектна методика.

На сучасному етапі розвитку освіти проектна методика детально досліджується як закордонними, так і вітчизняними авторами: І.Л. Бім, І.А. Зимовою, Т.Є. Сахаровою, О.М. Моисєєвою, Е.С. Полат, І. Чечель, L. Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Phillips й ін.

Численними дослідженнями [1; 3; 4; 5; 7] було встановлено, що проектна діяльність виступає як важливий компонент системи продуктивної освіти являє собою нестандартний, нетрадиційний спосіб організації освітніх процесів через активні способи дій (планування, прогнозування, аналіз, синтез), спрямованих на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу.

Ціль роботи: розкрити суть проектної методики навчання ІМ та довести ефективність її використання при вивченні ІМ у ВУЗі.

Основна частина: ІМ, як навчальний предмет, має більші можливості для створення умов культурного й особистісного становлення студентів. Соціальне замовлення суспільства в області навчання ІМ висуває завдання розвитку особистості студентів, посилення гуманістичного змісту навчання, більш повної реалізації виховного, освітнього й розвиваючого потенціалу навчального предмету стосовно індивідуальності кожного студента. Тому не випадково, що основною метою навчання ІМ на сучасному етапі розвитку освіти є особистість, що навчається, здатна й бажаючи брати участь у міжкультурній комунікації досліджуваною мовою й самостійно вдосконалюватися в іншомовній діяльності.

Звернемося до поняття «проектування» (від лат. projectus – кинутий уперед). Говорячи про проектування, варто помітити, що ця категорія не є новою в педагогічній теорії. В останні десятиліття це поняття з'явилося в контексті нової програми освіти, запропонованої наприкінці 70-х років Королівським коледжем мистецтв Великої Британії. Воно тісно пов'язане із проектною культурою, що є тією загальною формою, у якій реалізується мистецтво планування, винаходу, творення й виконання і яка визначається як дизайн або проектування.

Проектування, як відзначає Н.П. Сибірська [6: 344], являє собою діяльність по створенню образу майбутнього, передбачуваного явища. Воно є одним з аспектів творчості людини й засновано на плануванні, прогнозуванні, прийнятті рішень, розробці, науковому дослідженні.

Дж.К. Джонс [2:43], визначаючи поняття «проектування», відзначав: «От деякі визначення й формулювання процесу проектування, що з'являються останнім часом :

1. Моделювання передбачуваних дій до їхнього здійснення, повторюване доти, поки не з'явиться повна впевненість у кінцевому результаті.

2. Здійснення дуже складного акту інтуїції.
3. Оптимальне задоволення суми ширших потреб при певному комплексі умов.
4. Натхненний стрибок від фактів сьогодення до можливостей майбутнього».

Грунтуючись на поняттях технології навчання й проектування, Є.С. Полат [5:67] розглядає проектну методику як сукупність пошукових, проблемних методів, творчих по самій своїй суті, що представляють собою дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності одночасне формування певних особистісних якостей студентів у процесі створення конкретного продукту.

Таким чином, проектна методика - це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а їхнє застосування й придбання нових шляхом самоорганізації й самоосвіти студентів.

Так, Е.С. Полат обґрунтовує застосування проектною методикою як нової педагогічної технології в розвитку сучасної дидактики в такий спосіб:

- в умовах усе ще існуючої класно-урочної системи занять проектна методика найбільше легко вписується в навчальний процес і може не зачіпати змісту навчання, що визначено освітнім стандартом;

- це технологія, що дозволяє при інтеграції її в реальний навчально-виховний процес більш успішно досягати поставлені державним стандартом освіти цілі;

- це істинно педагогічна технологія, гуманістична не тільки по своїй філософській психологічній суті, але в чисто моральному аспекті. Вона забезпечує не тільки міцне засвоєння навчального матеріалу, але й інтелектуальний і моральний розвиток студентів, їхню самостійність, доброзичливість стосовно викладача й одне одного, комунікабельність, бажання допомогти іншим. Суперництво, зарозумілість, брутальність, авторитарність, настільки часто породжувані традиційною педагогікою, несумісні із цією технологією [5: 15-16].

Застосування проектною методикою особливо актуально у вищих навчальних закладах. Саме тут на перший план виступає самостійне використання ІМ як засобу одержання нової інформації, збагачення словникового запасу, розширення лінгвістичних знань і застосування їх у нових сферах навколишньої дійсності.

Проектна методика як нова педагогічна особистісно-орієнтована технологія відбиває основні принципи гуманістичного підходу в освіті:

- особлива увага до індивідуальності людини, його особистості;
- чіткість, орієнтація на свідомий розвиток критичного мислення студентів.

Таким чином, проектна методика є альтернативою традиційному підходу до освіти, заснованому, головним чином, на засвоєнні готових знань та їх відтворенні.

Аналіз науково-теоретичної літератури, вивчення педагогічного досвіду, а також наші особисті спостереження дозволяють виявити ряд *протиріч* процесу навчання ІЯ на сучасному етапі. Основними є протиріччя між:

- перевагою усе ще традиційного підходу до змісту й організації занять по ІМ й наявності потреби введення нових педагогічних технологій у навчання ІМ, як найбільш адекватному соціальному замовленню суспільства й сучасних цілям освіти;

- більшим бажанням студентів до впровадження нововведень у навчальний процес і співіснуванням певної обережності з боку вчителів до сприйняття й застосування нових педагогічних технологій;

- змішанням або підміною поняття проекту як інноваційного напрямку й проекту як практично будь-якого заходу, створення продукту, навіть без цілісної й детальної розробки (наприклад, тиждень англійської мови, створення альманаху).

Застосування проектною методикою допоможе вирішити перераховані вище протиріччя.

Отже, якщо в процесі оволодіння ІМ у ВУЗі застосовувати проектну методику, то вона буде сприяти:

- формуванню й розвитку внутрішньої мотивації студентів до більш якісного оволодіння ІМ;
- підвищенню розумової активності студентів, розширенню сфери іншомовного спілкування;
- мовленнєвому й мовному розвитку студентів, удосконаленню іншомовної комунікативної компетенції в цілому;

- розвитку індивідуальних особливостей студентів, їхньої самостійності, удосконалюванню первинної й вторинної мовної особистості;

- більш результативному рішення завдань освіти, розвитку й виховання особистості студента.

Перелік використаної літератури

1. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И.Л. Бим // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5-8.
2. Джонс Дж.К. Инженерное и художественное конструирование. Современные методы проектного анализа / Дж.К. Джонс: Пер. с англ. – М.: Мир, 1976. – 369 с.
3. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку / И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова // Иностр. языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9-15.
4. Моисеева О.М. Опыт проектного обучения иностранному языку в средней школе (на материале фр. языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – 1994. – 16 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
6. Сибирская Н.П. Проектирование педагогических технологий / Н.П. Сибирская // Энциклопедия профессионального образования в 3 т. – М., 1999. – Т. 2. – С. 344-345.
7. Fried-Booth Diana L. Project Work / Diana L. Fried-Booth / – Oxford University Press, 1986. – 89 p.

Проблема комунікативного підходу у контексті професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя англійської мови

Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, бути відкритою до спілкування та приймати сміливі, нестандартні рішення. Тому такий стан справ вимагає якісно нового підходу до підготовки майбутнього вчителя англійської мови. Крім цього, розширення та якісні зміни характеру міжнародних зв'язків нашої держави, інтернаціоналізація усіх сторін суспільного життя роблять іноземну мову реально необхідною в різних сферах діяльності людини.

Головне призначення іноземної мови - стати засобом спілкування учнів, студентів філологічних факультетів - майбутніх учителів англійської мови, завдяки сформованим комунікативним умінням: говорінню, аудіюванню, читанню та письму. Для того, щоб досягти таких результатів, кожен учитель повинен володіти сучасними технологіями навчання, застосовувати активні методи навчання та й самого вчителя, зокрема вчителя англійської мови, повинні навчати за усіма вказаними методиками. Величезну допомогу у цьому може надати комунікативний підхід у викладанні іноземної мови, який набуває зараз великого значення і є актуальним у підготовці майбутніх фахівців англійської мови.

Мета статті полягає у розкритті проблеми комунікативного підходу у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя англійської мови.

Проблемою комунікативної діяльності, комунікативного спілкування, реалізації принципів комунікативного підходу займалися такі вчені та дослідники, як: Б.Ф. Ломов, Л.П. Буєва, О.О. Леонтьєва, Т. Сібеок, Г. Міллер та інші.

Необхідно зауважити, що зміст курсу англійської мови для підготовки вчителів англійської мови в сучасних умовах необхідно визначати на основі комунікативно - діяльнісного підходу. Цей підхід передбачає активну участь студентів, майбутніх учителів англійської мови у навчальному процесі з мови, де особливого значення набувають саме мовленнєві вміння, що належать до різних видів мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання й письма. Також, при комунікативному підході у центрі процесу навчання перебуває конкретна мовна особистість з її мовно-розумовою діяльністю, комунікативними намірами, а мовна комунікативна діяльність є предметом розвитку у процесі навчання іноземним мовам.

Завдяки висуненню на передній план комунікативного підходу до навчання іноземним мовам перед викладачем стає нова мета: засвоєння і оволодіння студентами мовою в обсязі, достатньому для формування власної думки, розуміння співрозмовника, при цьому велику роль відіграють як лінгвістичні, так і екстралінгвістичні фактори, цілі та досвід комунікантів (співрозмовників).

Досягнення цієї мети вимагає використання методичної концепції навчання іноземним мовам у вищому навчальному закладі, яка виходить з найголовнішого, комунікативного підходу до професійно-орієнтованого навчання чотирьом видам мовленнєвої діяльності. Чотири види мовленнєвої діяльності при такому підході набувають притаманні їм природні функції реалізації мовної комунікації. Доцільно звернути увагу на те, що треба виховувати спеціаліста, який би володів мовою не тільки для здобуття професійної інформації, а й для спілкування, для самовираження.

При використанні комунікативного підходу у підготовці вчителя англійської мови враховуються прагматичні аспекти, комунікативне призначення висловлення, його співвідношення з діяльністю людини. Мовна діяльність завжди співвідноситься з поведінкою людини і характеризується певними завданнями.

Використання комунікативного підходу у підготовці майбутніх учителів англійської мови, на нашу думку, дозволить майбутньому фахівцю:

- орієнтуватись у різноманітних ситуаціях спілкування, які засновані на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища [3];
- адекватно орієнтуватись людині в самій собі - власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації;
- озброїти умінням будувати контакт з людьми [1: 213];
- будувати внутрішні засоби регуляції комунікативних дій [2:134];
- здобути знання, уміння і навички конструктивного спілкування [4];
- активізувати внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [7].

Як бачимо, головне у комунікативному навчанні - це спрямованість навчального процесу на розвиток практичних умінь володіння особистості мовою як засобом спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях у залежності від мети спішування, тобто на формування комунікативної компетенції певного рівня [6: 43]. А відтак, вся організація навчальної діяльності має певним чином відтворювати собою процес моделювання принципово важливих параметрів спілкування, таких як: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єктів спілкування, стосунки та взаємодія мовленнєвих партнерів; ситуація як форма функціонування спілкування, змістова основа процесу спілкування; система мовленнєвих засобів, які забезпечують комунікативну діяльність, функціональний характер засвоєння та використання мовленнєвих засобів, евристичність. Зазвичай, такий підхід до навчання іноземної мови називається комунікативно-діялісним [6: 5]. Він, за словами О.О. Леонтьєва, зорієнтований на співрозмовника, оскільки комунікативність – це, зрештою, оптимальний вплив на

співрозмовника [5: 251]. За комунікативно-діяльнісним підходом спілкування виступає метою, способом і засобом навчання іноземної мови. Цей підхід має глибоку психолінгвістичну обумовленість: ґрунтується на взаємозв'язку мови і мовленнєвої діяльності, психології породження та розуміння висловлювань і концентрується на мові як системі та мовленні як діяльності з актуалізації можливостей, що мова надає її носіям [6: 32-38].

Комунікативний підхід у навчанні майбутніх фахівців, наприклад, діалогічній формі мови передбачає вивчення інтенціональних структур діалогу, які обумовлюють стратегії і тактики співрозмовників. З методичної точки зору головним стає розробка прийомів навчання мовним засобам майбутніх учителів англійської мови, які підпорядковані стратегіям та тактикам комунікантів, тобто навчання стверджувати, запитувати, пояснювати, аргументувати тощо, при цьому враховуються як лінгвістичні, так і екстралінгвістичні фактори.

Різноманітні стратегії та тактики комунікантів відтворені у репліках, які можуть експліціювати як позитивне, так і негативне ставлення до мовної дії. Це ставлення реалізується у цілому ряді тактик. В цілому, у діалозі знаходять своє відображення основні види соціальних процесів, на яких засновані контакти між комунікантами, а добір лексико-граматичних засобів є завжди ситуативно обумовленим.

Виходячи з досвіду використання комунікативного підходу при навчанні майбутніх фахівців іноземної мови можна визначити деякі фактори, урахування яких може сприяти більш результативному використанню комунікативної методики:

- мета навчання, тривалість навчання;
- добре засвоєння системи загальної мови до початку навчання мові спеціальності;
- адаптація мовного курсу зі спеціальності до рівня знань і потреб тих, хто навчається;
- поєднання при навчанні мові спеціальності комунікативного і традиційного методів викладання мови;
- нові підходи до навчального матеріалу: цікавість, здатність викликати дискусію, логічний та змістовний зв'язок з іншими предметами, які вивчаються паралельно;
- забезпечення навчального процесу матеріалами, які виходили за рамки суто професійного інтересу, є різноманітними за тематикою, сприяють впровадженню принципів індивідуалізації навчального процесу, спрямовані на стимулювання комунікативної діяльності, а не на розвиток окремих умінь та навичок;
- використання функціонально-комунікативних вправ;
- створення сприятливого психологічного клімату в навчальній групі [6: 56].

При навчанні ефективному мовленнєвому спілкуванню змінюється роль викладача, яка стає складнішою: він розробляє комунікативні ситуації, організовує обговорення тем, впливає на атмосферу заняття, створює умови для активної участі у процесі мовної комунікації кожного студента, виступає партнером студентів по комунікації, а між ними знаходиться феномен спілкування. Викладач організовує процес комунікації, а не вимагає бездумного відтворення навчального матеріалу. Комунікативна необхідність при мовній діяльності створює ситуації, у яких засвоюються вже вивчені мовні структури.

Отже, у контексті дослідження реалізації принципів комунікативного підходу у підготовці майбутніх фахівців англійської мови треба відмітити, що мовленнєва діяльність постає одночасно метою, змістом, формою і засобом навчання. Вона має певну структуру, до якої входять наступні категорії усномовленнєвого спілкування: ситуація, роль, позиція, спільнота, вид та сфера комунікації. Врахування цих факторів і є головною умовою успішної і якісної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Перелік використаної літератури

1. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М.: Смысл, 1996. – С. 213.
2. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М., 1990. – С. 134.
3. Коллектив. Личность. Общение: словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. – Л.: Лениздат, 1987. – 230 с.
4. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. – Л., 1990. – 341 с.
5. Леонтьев А.А. Психология общения: Пособие для дополнительного образования. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
7. Основы конструктивного общения. Хрестоматия / Составители: Т.Г. Григорьева, Т.П. Усольцева. – М.: Изд-во "Совершенство", 1997. – 412 с.

Зимовець Олена,

аспірант кафедри педагогіки

(Житомирського державного університету імені Івана Франка)

Актуальні проблеми формування інформаційно-практичних умінь майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки

Однією з основних цілей професійної підготовки вчителя іноземної мови (ІМ) у педагогічному університеті є формування вмінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Уміння в системі професійної підготовки вчителя іноземної мови – це здатність незалежно виконувати педагогічні дії на основі оволодіння засобами й прийомами та застосування засвоєних знань на практиці [1:137]. Е.И. Пассов виділяє декілька груп умінь, на розвиток яких слід спрямувати процес професійної підготовки: проєктувальні, адаптаційні, організаційні, мотиваційні, комунікативні, уміння контролю і самоконтролю, пізнавальні, допоміжні [2:14].

Однак інформаційне суспільство, в процесі становлення якого ми наразі знаходимось, висуває нові вимоги до сучасного вчителя, в тому числі й іноземної мови. Вчитель ХХІ століття повинен швидко орієнтуватись у постійно

зростаючому обсягу інформації, вміти її переробити та ефективно використати на уроці. Здійснення цього завдання неможливо без знань основ сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та шляхів їх використання у навчальному процесі.

На важливість застосування ІКТ в процесі професійної підготовки вчителя іноземної мови вказують багато дослідників: Морська Л.І., Сердюков П.І., Карташова Л.А., Шевченко С.І., Подзигун О.А., Давиденко Ю.С., Самойлюкевич І.В., Токменко О. та ін. Як влучно підмічає Токменко О., навіть викладачі, яким притаманний деякий скептицизм щодо використання ІКТ, в цілому усвідомлюють, що Інтернет є багатим джерелом потенційних навчальних ресурсів, що мультимедійні засоби і моделі пропонують цікавий, імпресивний, інтерактивний, навчальний інструментарій, і що вже багато їхніх колег знаходять шляхи впровадження навчальних можливостей ІКТ в навчальному контексті [3: 98].

Дослідник Морська Л.І. вказує на необхідність формування інформаційної компетенції, під якою вона розуміє здатність викладача іноземних мов до використання СІТ (сучасних інформаційних технологій) у навчанні, тобто проведення занять, здійснення науково-дослідної роботи та контролю, управління навчальним процесом тощо з використанням СІТ, застосування засобів предметного програмування [4: 19]. Значенко О.П., досліджуючи проблему формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, підкреслює необхідність формування інформаційних вмінь, які є складовою інформаційної культури. В свою чергу інформаційна культура майбутнього вчителя є складовою частиною загальної культури. Вона орієнтована на інформаційне забезпечення всіх видів професійної діяльності, що передбачає знання основних засобів представлення навчальної інформації, а також умінь застосовувати їх на практиці [5].

На основі аналізу педагогічної і методичної літератури ми виявили, що майже всі дослідники вказують на два основні моменти: необхідність знань основ ІКТ і можливості їх використання та теоретичному рівні та вміння застосовувати їх у навчальному процесі відповідно до конкретних задач. Це дає нам підстави стверджувати, що в умовах становлення інформаційного суспільства, окрім професійних умінь, зазначених вище, нагальною потребою сьогодення є також формування у майбутніх учителів іноземних мов комплексних професійно-орієнтованих педагогічних вмінь, які ми назвали інформаційно-практичними вміннями, оскільки вони включають в себе два компоненти: суто інформаційний та прикладний. До інформаційного компоненту, на нашу думку, входять:

- вміння знаходити потрібну інформацію, використовуючи засоби ІКТ (електронні підручники, енциклопедії, Інтернет ресурси тощо);
- вміння аналізувати, синтезувати та систематизувати отриману інформацію;
- вміння творчо застосовувати інформацію відповідно до навчальних задач.

Прикладний компонент включає:

- вміння створювати дидактичні матеріали для учнів, використовуючи мультимедійні засоби;
- вміння застосовувати комп'ютер безпосередньо на уроці;
- вміння стимулювати учнів до використання комп'ютера в процесі підготовки до уроків з іноземної мови (створення власних учнівських проєктів, знаходження інформації в процесі самостійної роботи тощо).

На жаль, доводиться констатувати, що рівень сформованості вищезазначених умінь студентів ІМ педагогічних університетів залишається на початковому рівні. На це вказують такі дослідники як Значенко О.П., Морська Л.І., Монастирська Д.М. та ін. Про це свідчить і проведене нами опитування серед студентів 1-5 курсів Житомирського державного університету. Серед 250 опитаних тільки 48 вважають себе комп'ютерно-грамотними та готовими застосовувати ІКТ у майбутній професійній діяльності, що становить біля 20%.

Це пояснюється, на нашу думку, наступними причинами:

- недостатнім знанням тих можливостей, які відкриває комп'ютер для застосування у навчальному процесі;
- недостатнім загальним рівнем інформаційної культури студентів-гуманітаріїв, формувати яку призвані в основному викладачі інформатики, але не завжди мають для цього достатню можливість (аналіз програм із основ ІКТ для студентів іноземних мов за 2000-2006 років показав, що тільки з цього року передбачено 36 годин з інформатики, а в попередні роки було у 2 рази менше, що унеможливило надання студентам навіть елементарних знань, навичок та вмінь з основ ІКТ);
- дуже рідким використання ІКТ у навчальному процесі з боку викладачів інших предметів (іноземних мов, педагогіки, методики викладання) і відповідно, відсутністю наглядного прикладу, якому студентам хотілось би наслідувати;
- інерцією мислення (небажанням “ускладнювати собі життя” вивчаючи новітні технології, якщо є багато традиційних, за допомогою яких хоча б в неповній мірі можливо вирішити навчальні задачі).

Ми також погоджуємось з думкою Морської Л.І., що така ситуація пояснюється неякісним технічним та програмним забезпеченням та не підготовленістю педагогів, а також тим фактом, що підготовка майбутніх вчителів іноземних мов до використання ІКТ у професійній діяльності є в більшості випадків аматорським мистецтвом, а не систематизованою, науково обґрунтованою і структурованою технологією. Відсутня модель підготовки студентів – майбутніх учителів ІМ [4: 19].

Для вирішення вищезгаданих проблем дослідники пропонують, по-перше, організацію єдиного освітнього середовища, встановлення взаємовідносин між викладачами університетів, учителями шкіл, студентами, молодими спеціалістами та поєднання гуманітарного знання з умінням використовувати ІКТ навчання, по-друге, розробку моделі підготовки студентів – майбутніх учителів ІМ та її втілення в рамках спецкурсів з основ використання ІКТ в навчальному процесі [4, 5].

Отже, на основі аналізу останніх досліджень в цій галузі та власних спостережень ми вважаємо, що формування інформаційно-практичних умінь в рамках професійної підготовки вчителів іноземних мов буде ефективним за таких умов:

1) співпраці викладачів кафедри інформатики та кафедр педагогіки, іноземних мов й методики викладання ІМ в процесі підготовки занять як з інформатики, так і спеціальних дисциплін з метою урахування міжпредметних зв'язків та досягнення спільної мети підготовки сучасного творчого вчителя, здатного до інноваційної діяльності;

2) більш інтенсивного включення ІКТ у проведення практичних занять з іноземної мови, методики викладання ІМ та педагогіки;

3) введення при можливості окремих спецкурсів в рамках викладання педагогіки та методики викладання ІМ (на даному етапі це може бути курс "Intel® Навчання для майбутнього", а в подальшому – створення окремого спецкурсу для студентів ІМ, оскільки згаданий курс не враховує специфіку саме вчителя іноземної мови, а розрахований на більш широку аудиторію).

Слід зазначити, що на факультеті іноземних мов Житомирського державного університету імені Івана Франка вже відбуваються значні зрушення в напрямку формування вищезазначених умінь. Використання медіа-ресурсів і, зокрема, комп'ютера входить до програми курсу з методики викладання іноземних мов як окрема тема [6: 8]. Крім того, комп'ютерні технології можуть здійснюватись як "проникнення" в інші теми курсу, що забезпечить багатократне збільшення релевантної інформації, створить інформаційне середовище і посилить інтерактивний характер навчання [7: 131].

Для ілюстрації деяких завдань, спрямованих на формування інформаційно-практичних умінь, наведемо приклад одного з лабораторних занять з методики викладання ІМ для студентів 5 курсу спеціальності "Англійська і німецька мови та література".

Тема: "Використання комп'ютера як технічного засобу навчання (ТЗН) в процесі викладання іноземної мови у школі".

Мета: дати уявлення студентам про загальні можливості використання комп'ютерної техніки при викладанні іноземної мови; продемонструвати можливості програм Microsoft Word, Power Point, Microsoft Publisher, ACDSee, WinAmp, Windows Media, Karaoke Player для підготовки дидактичних матеріалів, створення мультимедійної презентації та веб сайтів; ознайомити з пошуковими системами мережі Інтернет.

Структура заняття (розраховано на 2 академічні години):

1. Організаційний момент (5 хв.)
2. Обговорення можливостей комп'ютера як медіа-ресурсу (10 хв).
3. Віртуальне соціологічне опитування (10 хв) .
4. Створення дидактичних матеріалів в програмі Microsoft Word (15 хв) .
5. Перегляд та часткове створення мультимедійних презентації (15 хв) .
6. Ознайомлення з інформаційними ресурсами мережі Internet (15 хв) .
7. Ознайомлення з технологією створення власного веб сайту в навчальних цілях (15 хв).
8. Підведення підсумків (5 хв) .

Обладнання: комп'ютери, диски, картки.

Необхідне програмне забезпечення: Microsoft Word, Microsoft Publisher, Microsoft Power Point, ACDSee, WinAmp, Windows Media, Karaoke Player.

Хід заняття

1. Організаційний момент.

Викладач повідомляє тему та мету сьогоднішнього заняття. Студенти вмикають комп'ютер, відкривають підготовлений файл в форматі Microsoft Word та отримують наступне завдання – написати 4-5 речей, які вони очікують дізнатися на цьому занятті, наприклад: створення засобів наочності для учнів, способи швидко знайти інформацію для уроку в Інтернеті тощо.

2. Обговорення можливостей комп'ютера як медіа-ресурсу.

Студентам пропонується продивитись за допомогою комп'ютера три фото [8: 4, 196] та одне відео (на мал.1 остання фотографія зроблена на базі відео файлу), визначити род діяльності людей, зображених на малюнку і відео та спосіб, в який вони використовують комп'ютер. Потім вони прослуховують аудіо файли в яких ці люди розповідають про себе та свою діяльність.



Мал.1

Ключ: 1) На фото №1 зображені вчитель початкових класів в англійській школі та його учні. Вони стоять на спеціальному килимі з вбудованими кнопками, які віддзеркалюють рух учнів на екрані. На базі цього можна розробити багато цікавих завдань.

2) На фото №2 зображена американська студентка дистанційної форми навчання. Вона шукає матеріали для своєї дипломної роботи в Інтернеті, спілкується з іншими студентами у форумах і чатах та обмінюється матеріалами зі своїм науковим керівником через електронну пошту.

3) На фото №3 зображена школярка, яка за допомогою спеціальної програми створює свої мультиплікаційні фільми і дає дивитись їх своїм друзям.

4) На відео (фото №4) зображений студент 3 курсу фізико-математичного факультету ЖДУ. За допомогою екрану він представляє створений ним Веб сайт, присвячений групі “Beatles” та занятті з англійської мови.

Потім студенти обговорюють, які з вищенаведених можливостей комп’ютера вони б могли використати на заняттях з іноземної мови та з якими ще можливостями комп’ютера при викладанні ІМ вони знайомі.

3. Віртуальне соціологічне опитування. Студентам пропонується відповісти на питання електронного тесту, зробленого у програмі Microsoft Word. Потім вони підходять до інших комп’ютерів, ознайомлюються з відповідями інших (кожен студент аналізує тільки одне питання) та на базі цих відповідей роблять висновки щодо рівня інформаційної культури та готовності використовувати комп’ютер у майбутній професійній діяльності своїх одногрупників (на мал.2 представлено фрагмент цього тесту).

Питання	Відповіді	
	Інструкції до відповідей	Свої відповіді
1. Чи часто використовуєте ви комп’ютер у вашому повсякденному житті?	Щоб відповісти на це питання клікніть на сірому квадратик, виберіть приховані відповіді та виберіть ваш варіант.	<div> <div>Дуже часто</div> <div>Достатньо часто</div> <div>Відносно часто</div> <div>Рідко</div> <div>Ніколи</div> </div>
2. Чи вважаєте ви необхідним для майбутнього вчителя іноземної мови володіти комп’ютерними технологіями навчання?	Щоб відповісти на це питання клікніть на сірому квадратик (виберіть тільки один варіант): <input type="radio"/> – так, <input type="radio"/> – ні, <input type="radio"/> – взагалі відповісти.	<div> <input checked="" type="radio"/> Так <input type="radio"/> Ні <input type="radio"/> Взагалі відповісти </div>
3. З якими комп’ютерними програмами ви знайомі?	Щоб відповісти на це питання клікніть на сірих квадратиках (можуть бути декілька варіантів).	<div> <input checked="" type="checkbox"/> Microsoft Word <input checked="" type="checkbox"/> Microsoft Excel <input checked="" type="checkbox"/> Microsoft Publisher <input checked="" type="checkbox"/> Power Point <input checked="" type="checkbox"/> Internet Explorer <input checked="" type="checkbox"/> Winamp <input checked="" type="checkbox"/> Windows Media </div>
4. Що означає англійське слово “multimedia”?	Щоб відповісти на це питання напишіть свою відповідь у сірій смужці.	Засоби, які дозволяють працювати з графічною, текстовою, звуковою, анімаційною інформ.

Після цього їм пропонується уявити себе в ролі учителя іноземної мови. Вони витягують картки з темами, які входять у шкільну програму, наприклад “Seasons and weather”, “My Working Day”, “Great Britain”, складають свої 1-2 питання з цієї теми та відповідають на питання одне одного.

4. Створення дидактичних матеріалів в програмі Microsoft Word.

Із попереднього завдання студенти могли зробити висновок, що програма Word має можливості, про які більшість зі студентів навіть не здогадувались. Для демонстрації подальших можливостей цієї програми викладач пропонує переглянути деякі дидактичні матеріали та зробити завдання до них, наприклад:

- 1) Розгадайте комп’ютерний кросворд на тему “Animals”;
- 2) Зробіть ілюстроване тестове завдання на тему “Famous Popular Singers”;
- 3) Зробіть ілюстроване завдання на тему “Seasons” (завдання подане в табл.1).

Таблиця 1

With the help of the mouse shift pictures to the corresponding seasons.
Then explain what words you ‘ve chosen and why.

<p>Spring</p>	<p>Summer</p>	
	<p>Autumn</p>	

Потім студенти створюють по одному ілюстрованому дидактичному матеріалу на задану тему, використовуючи галерею малюнків ClipArt.

5. Перегляд та часткове створення мультимедійної презентації.

Спочатку студенти обговорюють в групах, яким чином можна презентувати навчальний матеріал за допомогою технічних і традиційних засобів навчання. Потім викладач ознайомлює студентів із таким видом презентації як мультимедійна презентація, створення якої здійснюється за допомогою програми Power Point.

There are many places of interest. Here you can visit the Museum of Local History, the Museum of Nature, the unique in Ukraine Museum of Cosmonautics History and so on.

Also places where it is possible to have a rest well.

The highest body of legislative power is Verhovna Rada (includes 450 people's deputies).

Wonder - boy

--Look, here is that wonder-boy again.

--Yes, I see him practicing every Sunday.

--Practicing once a week? That won't give him enough skill, I'm afraid.

--Of course not, and he's training every day. I only said I could watch him on Sundays.

It's me!

My name is Olena. I'm nineteen years old. I am a student of Zhytomir University. My favorite subjects are physics and mathematics

Студенти продивляються 4 презентації, створені студентами 3 курсу фізико-математичного факультету ЖДУ (теми “Zhytomyr”, “Political System of Ukraine”, “Sport” та “About Myself” (на мал. 3 подано по одному слайду з кожної презентації).

Потім студенти створюють по одному слайду своєї презентації на задану тему. Обов’язковим є включення у слайд хоча б одного анімаційного малюнку та створення ефектів анімації для звичайних малюнків і текстових об’єктів.

6. Ознайомлення з інформаційними ресурсами мережі Internet.

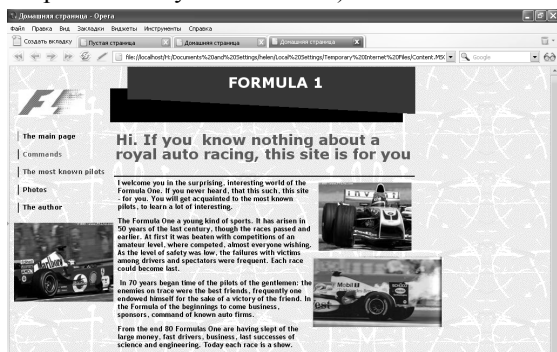
Спочатку студенти обговорюють, з якими проблемами вони стикнулись в процесі підготовки до уроку під час проходження педагогічної практики. Однією із труднощів зазвичай студенти називають нестачу текстової та графічної інформації. Вирішити

цю проблему здатні інформаційні ресурси мережі Internet. Викладач знайомить студентів із основними пошуковими серверами Google, Yahoo, Meta, Rambler, Yandex, пояснює їх переваги й недоліки та шляхи отримання найбільш повної інформації щодо предмету пошуку. Потім кожен студент отримує своє завдання, наприклад:

- 1) вийдіть на офіційний сайт книги рекордів Гіннеса та скачайте інформацію про найстарішу, найважчу та найвищу людину на планеті для вивчення теми “Ступені порівняння прикметників”;
- 2) знайдіть зображення гербу Об’єднаного Королівства для вивчення теми “The United kingdom of Great Britain and Northern Ireland”;
- 3) знайдіть слова пісні Діми Білана “Never Let You Go”, яка посіла друге місце на минулому Євробаченні для вивчення теми “Music in Our Life” (цю пісню можна одразу всім заспівати, використовуючи MP3 файл, а також в режимі “карооке”).

7. Ознайомлення з технологією створення власного веб-сайту в навчальних цілях.

Після відвідування різноманітних веб-сайтів викладач дає завдання студентам обговорити в групах, на яку тему вони б хотіли створити свій веб сайт і чи є це можливим в наших умовах. Студенти запропонують різні теми, але щодо практичного їх створення як правило їх вислови будуть скептичними. Тоді викладач запропонує ознайомитись з чотирма аматорськими веб сайтами під назвами “How to Make Your Life Easier” (розробка сайту належить Хворостанцевій Н.В., вчителю першої міської гімназії м.Черкаси [9]), “The Galleries of the World” та “Formula-1” (сайти розробили студенти фізико-математичного факультету ЖДУ, на мал. 4 представлена головна сторінка сайту “Formula-1”).



Мал.4

Студенти обговорюють, в рамках яких тем з іноземної мови можна їх застосувати. Потім студентам пояснюється, як створити свій власний сайт за допомогою програми Microsoft Publisher, студенти передивляються та обирають шаблони для свого майбутнього сайту.

8. Підведення підсумків.

Наприкінці заняття студенти отримують домашнє завдання – закінчити почату на уроці мультимедійну презентацію та створити веб сайт (його може розробляти група студентів з 4-5 осіб). Крім того, потрібно обґрунтувати, в рамках яких тем з іноземної мови та з якою метою вони будуть використовуватись. Потім студенти повертаються до своїх записів на початку уроку та ставлять знак +, якщо їх сподівання виправдались; знак – , якщо не виправдались; знак +–, якщо

виправдались частково і знак !, якщо результати перевищили сподівання та вказати, в чому саме. Крім того, студенти обговорюють, які завдання з використанням комп’ютера вони готові використовувати в своїй майбутній професійній діяльності та що ще б вони хотіли дізнатись.

Отже, якщо робота на всіх етапах заняття була ефективною, студенти отримали уявлення про загальні можливості використання комп’ютерної техніки при викладанні іноземної мови, зокрема з метою підготовки дидактичних матеріалів, створення мультимедійних презентацій та веб сайтів, ознайомились з пошуковими системами мережі Інтернет. Наступним етапом дослідження є розробка занять, спрямованих на більш детальне ознайомлення зі способами використання звукової, відео та анімаційної інформації, електронної пошти, а також аналіз окремих спеціалізованих програм для вивчення фонетики, граматики, лексики та різним видам мовленнєвої діяльності. У подальшій перспективі є створення моделі формування інформаційно-практичних умінь майбутніх учителів ІМ та розробки професійно-орієнтованого спецкурсу з основ використання ІКТ в рамках методики викладання іноземних мов.

Перелік використаної літератури:

1. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник: у 2 ч. – Ч.1: / За заг. ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2001. – 266 с.
2. Пассов Е.И. и др. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка. – 2-е изд., исп. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.
3. Токменко О. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов: сьогодні і скрізь // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 1. – С. 98-100.
4. Морська Л.І. Підготовка вчителя іноземних мов до використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності // Іноземні мови. – 2005. – № 4. – С. 19-21.
5. Значенко О.П. Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Нац. пед. університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2005. – 17с.
6. **Професійно-методична підготовка вчителя іноземних мов у педагогічному університеті : Навч. посібник. /Уклад. Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич, Л.І. Березенська. – К.: Пед. думка, 2000. – 124 с.**
7. Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті Європейських вимог. // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2004. – № 19. – С. 129-133.
8. Eric H. Glendinning, John McEwan "Oxord English for Information Technology".– Oxford: Oxford University Press, 2002. – 215 p.
9. Intel® Навчання для майбутнього. – Електронний посібник, 3-є видання, Intel Corporation, 2005.

Структура і комунікативна специфіка взаємодії учасників в узгодженому просторі діалогічного спілкування

У процесі діалогічної взаємодії комуніканти постійно постають перед необхідністю прийняти рішення, виразити своє відношення або дати оцінку почутому, тобто так чи інакше відреагувати на мовленнєву дію комунікативного партнера, що, в свою чергу зумовлює використання реплік зі значенням згоди \ незгоди. Причини, які зумовлюють вираження комунікативним партнером згоди \ незгоди стосовно мовних дій мовцядії, різні. Видається можливим виділити декілька типів згоди \ незгоди у межах мовної взаємо як у різному ступені впливають на подальший розвиток спілкування:

1. комуніканти згодні / незгодні з тим, що (і як) говорить його комунікативний партнер (згода \ незгода, пов'язана з ілюктивнo-тематичною спрямованістю реплікового кроку);
2. комуніканти згодні / незгодні з тим, як (і коли) говорить його комунікативний партнер (згода-незгода, пов'язана з організацією діалогічної взаємодії);
3. комуніканти згодні / незгодні з тим, що саме ця людина постає в якості його партнера в процесі спілкування (згода \ незгода, обумовлена особистісними параметрами (характеристикою) комунікативного партнера).

Комунікативна взаємодія партнерів з вираженням особистісних установок на згоду / незгоду щодо ситуації й умов процесу спілкування можна віднести до специфічних форм діалогічної комунікації, що, як різновид мовної комунікації, використовується в типових, побудованих за фреймовим зразком, діалогічних актах різного характеру й призначення. В якості невід'ємної частини діалогічного простору, тобто простору, у якому розвертаються ті чи інші фрейми (фреймові сценарії), діалогічна комунікація з установкою на згоду / незгоду має наступні специфічні властивості:

1. діалогічна комунікація з установкою на згоду \ незгоду уплетена в структуру конкретного інтерактивного простору;
 2. діалогічна комунікація з установкою на згоду \ незгоду підпорядкована структурі типового інтерактивного простору і певним чином здатна репрезентувати її складові і навіть взаємини між ними [21:260];
 3. діалогічна комунікація з установкою на згоду \ незгоду є комплексом стандартних (типових) поведінкових актів, що використовуються учасниками діалогічної взаємодії [9:7-9;3:251-275];
 4. діалогічна комунікація базується на певній системі сигналів, кожний з яких пов'язаний з конкретною ситуацією й конкретним типом тематичного (інформаційного) простору [1:156-249];
- діалогічна комунікація з установкою на згоду \ незгоду як система сигналів підпорядкована їх нормативному використанню, заданому типовим інтерактивним простором, у якому розгортається той чи інший фреймовий сценарій [11:44-86; 6:40-59];
5. діалогічна комунікація чітко регламентована й послідовна в чергуванні ходів-ланцюжків у межах типового ілюктивного сценарію [11:20:90-95];
 6. діалогічна комунікація з установкою на згоду \ незгоду поліфункціональна; одна з функцій такої комунікації виражається у фреймоорганізуючій ролі її одиниць, які орієнтують учасників діалогічного простору на певний тип взаємодії, мобілізують і коректують їх установки відповідно до обраного або заданого типу інтеракції [11:105;17:117].

Комунікативний акт згоди \ незгоди, як і будь-який інший комунікативний акт, є комплексним видом діяльності, що включає в себе комунікативно-соціальну, комунікативно-регулятивну й інтерактивну діяльність учасників діалогічної взаємодії.

Аналізуючи структуру досліджуваного комунікативного акту, варто помітити, що він нічим не відрізняється від будь-якого іншого комунікативного акту: існує певна "ситуація комунікації" [2:93], до складу якої входять відправник (адресант), що має у своєму розпорядженні певне повідомлення, одержувач (адресат) цього повідомлення й намір (бажання) відправника передати своє повідомлення саме цьому адресату. Шляхи передачі такого повідомлення або "канали", за Р.О. Якобсоном [19:198], різні – думка або повідомлення можуть бути закодовані багатьма "альтернативними, але функціонально-еквівалентними кодами" [2:93;15:23-28;22:34-38].

Будь-який комунікативний акт – комунікативний акт зі значенням згоди не виключення – має певне морально-виховне, соціальне, ідеологічне тощо значення. Морально-виховне значення комплексного акту з установкою на згоду \ незгоду в мовній взаємодії засноване на прямих або непрямих проявах психічних, етичних, нормативних і соціальних установок комунікантів [5:66-74;7:176-177;14:8-11]. Соціально-ідеологічне значення комунікативного акту згоди \ незгоди забезпечується прямою або непрямою участю ідеологічних – у широкому сенсі цього слова – і політичних установок, уявлень, оцінок, надій, очікувань, що входять у світоглядну систему учасників діалогічного спілкування [13:595-597;18:38-43].

Комплексний комунікативний акт із установкою на згоду \ незгоду охоплює всю сукупність факторів, що визначають взаємодію учасників діалогічної комунікації й використання в цій взаємодії мовних засобів. Соціальна дійсність, фрагмент громадського життя або навколишнього світу певним чином пізнається, осмислюється, описується в межах комунікативного акту зі значенням згоди \ незгоди у вигляді конкретних прототипних або структурних утворень і, співвідносячись із певними установками особистості як "неусвідомленим налаштуванням психіки на певний тип сприйняття, рішень, дій" [8:36], перетворюється. Таким чином, об'єктивна соціальна

реальність є не тільки середовищем, де реалізуються акти діалогічної комунікації, але й складовою частиною власне комунікативних актів (у тому числі й комунікативного акту з установкою на згоду \ незгоду).

Використовуючи мовні засоби в процесі діалогічної комунікації, учасники репрезентують "способи світосприйняття" [6 : 24] у вигляді певних, сформованих образів дійсності, свого роду "узагальнень" [7:270], "функціонально-семантичних уявлень" [12: 89], "прототипічних референтів" [4:282], "стереотипів соціальної поведінки" [13:595-596], "образних схем або вмістищ" [11], які є не механічним відтворенням існуючої дійсності, а суб'єктивно осмисленими, переробленими, ідеалізованими уявленнями про неї.

Зазначені уявлення формуються в процесі діалогічної взаємодії й потім, актуалізувавшись у свідомості адресата й відправника повідомлення, спонукають їх до здійснення певних внутрішніх або зовнішніх (мовних, ментальних або фізичних) дій. Характерно, що такі уявлення формуються в процесі смислового сприйняття мовного матеріалу, у процесі ментальної діяльності як "свідомо, так і несвідомо" [13:594;18:22-29], у процесі реалізації адресатом власних комунікативних завдань і на базі власного комунікативного й життєвого досвіду, специфіки власної ментальної образності.

Реалізуючи комунікативний акт зі значенням згоди, відправник повідомлення (ініціатор) прагне викликати у свідомості, у ментальній сфері або ментальному просторі адресата потрібні образи, характерні певному типовому інтерактивному простору. Із цією метою він включає у власні мовленнєві твори фонетичні, графічні, кінестичні знаки (жести, тілесні й фізичні рухи тощо), усталені в системі мови й загального комунікативного досвіду в аспекті значення й призначення. Завдяки усталеності цього зв'язку при смислового (як ми вже відзначали свідомому або несвідомому) сприйнятті мовного твору використані знаки викликають у свідомості адресата саме ті образи, які прогнозував ініціатор повідомлення.

Оскільки в діалогічній комунікації відображається далеко не вся дійсність, а тільки певна її частина, то відповідний компонент комунікативного акту з установкою на згоду \ незгоду можна визначити як ситуацію, під якою розуміється певний фрагмент дійсності, що пізнається, осмислюється, описується й перетворюється у ході окремого акту мовної комунікації. Продуктом пізнання, осмислення, опису і перетворення ситуації є комунікативний образ ситуації.

Комунікативний образ ситуації постає у вигляді сукупності уявлень (ментальних образів) про події, явища, процеси, дії, які поєднуються на основі єдності діалогічного ігрового простору в широкому сенсі, тобто місця, часу і теми. Очевидно, що між ситуацією і її комунікативним образом (функціонально-семантичним уявленням), спостерігається відносна подібність.

Необхідно вказати, що єдине відношення, що пов'язує компоненти реальної ситуації в ціле, є реально існуючий елемент цієї ситуації, що є сутністю прояву закономірностей руху об'єктивної дійсності. На відміну від цього, комунікативний образ ситуації є суб'єктивною діяльністю комуніканта, що визначається його світоглядом, комунікативним і життєвим досвідом, цілями й завданнями, які він прагне реалізувати в процесі діалогічної взаємодії зі своїм партнером. Тому справедливо вважати перераховані компоненти акту і складовими комунікативного акту з установкою на згоду \ незгоду.

Перелік використаної літератури

1. Арутюнова Н.Д. К проблеме функциональных типов лексического значения // Аспекты семантических исследований. – М.: Наука, 1980. – С. 156-249;
2. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти (теоретико-эмпирические исследования языка и его использования в социальном контексте) // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С. 88-125
3. Вежицкая А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 251-275
4. Вежицкая Ф. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
5. Волошинов В.Н. Слово в жизни и слово в поэзии // Волошинов В.Н. Философия и социология гуманитарных наук. – СПб.: Изд.-во АСТА – ПРЕСС, 1995. – С. 59-86
6. Гадамер К.Х. Истина и метод Изд. 2-е. – М.: Прогресс, 1991. – 350 с.
7. Дейк Т.А., ван. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / Сост. В.В. Петров. Под ред. В.И. Герасимова – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
8. Добрович А.Б. Фонарь Диогена: Из дневников психотерапевта. – М.: Знание, 1981. – 119 с.
9. Касперавичюс М.М. Функции религиозной и светской символики. – Ленинград: Знание, 1990. – 32 с.
10. Лакофф Дж., Джонсон м. Метафоры которыми мы живем // Язык и моделирование социального взаимодействия. Переводы. – М.: Прогресс, 1987. – С. 126-170
11. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: ИЯ АН СССР, 1988. – 188 с.
12. Романов А.А. Фреймовая семантика в аспекте автоматической обработки текстов // Международный семинар по машинному переводу. Тез. докл. – М.: ВЦП, 1983. – С. 188-190
13. Сепир Э. Бессознательные стереотипы поведения в обществе // Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993. – С. 594-610
14. Сидоров Е.В. Основы коммуникативной лингвистики. – М.: ВКИ, 1986. – 165 с.
15. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности. – М.: Наука, 1987. – 140 с.
16. Хейзинга И. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. – М.: Прогресс, 1992. – 464 с.
17. Шмелев А.Д. Суждения о вымышленном мире: референция, истинность, прагматика // логический анализ языка. Истина и истинность в культуре и языке. – М.: Наука, 1995. – С. 115-122
18. Юнг К.Г. Аналитическая психология. Пер. с англ. – СПб.: "Кентавр", 1994. – 132 с.
19. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: "За" и "Против". – М.: Прогресс, 1975. – С. 193-230
20. Adamzik K. Sprachliches Handeln und sozialer Kontakt. – Tübingen: Narr, 1984. – 365 S.
21. Weinmann R. Literaturgeschichte und Mithology. – Berlin: Aufbau- Verlag, 1971. – 325 S.

Фуклева Ганна,

аспірант,

Мазурик Олена,

викладач кафедри практики мовлення

(Луганський національний педагогічний університет)

Проблеми розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови

Постановка проблеми. Ряд дослідників підкреслюють, що донедавна функція післядипломної освіти в основному зводилася до підвищення кваліфікації. Додаткова ж освіта на цьому тлі виглядала допоміжною, майже факультативною.

Втім, визнання Концепцією розвитку післядипломної освіти в Україні «перепідготовки» як організаційної форми післядипломної освіти, на нашу думку, має супроводжуватися науковими дослідженнями.

Мета даної статті — обґрунтувати технологію розвитку професійної компетентності вчителя іноземної мови з урахуванням особливостей процесу навчання слухачів у системі перепідготовки.

У контексті нашого дослідження принципове значення мають питання, окреслені у роботі Ключева В.П., Різник Г.М. Науковці зазначають, що при прийомі слухачів на перепідготовку за різними її напрямками (особливо при перепідготовці з видачею диплому державного зразка) постає питання про відповідність базової освіти тому чи іншому напрямку перепідготовки, про професійну спроможність слухачів. Відповідь на це питання вчені бачать у індивідуалізації навчального процесу в системі післядипломної освіти, формуванні індивідуальної траєкторії навчання кожного слухача. Особливу роль автори відводять самостійній роботі, без якої в короткі терміни навчання не можливо здійснити підготовку фахівця на високому якісному рівні.

Таку ж думку поділяють Сікорська Л., Лігоцький А.О., Орлова І.О. У своєму дослідженні Орлова І.О. вказує, що в умовах, де вивчення іноземних мов є одним з вирішальних аспектів професійної підготовки, а попередня лінгвістична підготовка значно відрізняється у студентів, більш ефективним є різнорівневий підхід до вивчення іноземних мов.

Система впровадження диференційованого підходу до організації курсів підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови розкрита в дисертаційній роботі Наумець О.М. [4].

Вивчаючи навчальний процес у системі перепідготовки Ходорчук А.Я. підкреслює малу ефективність використання при навчанні фахівців педагогічних принципів, відпрацьованих у процесі навчання студентів. Перенесення методів роботи зі студентами часто призводить до конфліктних ситуацій між викладачами і слухачами, а зміст лекцій не задовольняє запити останніх. Неадекватність характеру взаємодії викладачів і слухачів, способів оцінювання їхніх знань частіше виникає там, де викладачі вузу не враховують особливостей цієї аудиторії, а саме:

а) контингент тих, хто прийшов здобувати другу спеціальність, - різновіковий, від 22 до 55 років. Відомо, що чим старша людина за віком, тим вона чутливіша до всякого роду колізій;

б) слухачі мають достатній педагогічний і соціальний досвід, часто навіть у тій галузі знань, які навчаються;

в) у них сформовані мотиви навчання, запити на одержання знань, умінь і навичок відповідно до майбутньої діяльності.

Отже, особистість того, хто навчається, має стати не об'єктом, а реальним суб'єктом процесу навчання, часто рівним викладачеві. Ця умова, а також сучасні тенденції до розвитку системи перекваліфікації педагогічних кадрів спонукають професорсько-викладацький склад кафедр до пошуку нових форм і методів організації навчального процесу. Вчений доходить висновку, що дедалі більшого значення набуває особистісний підхід до навчання, орієнтація на рівень підготовки слухачів, життєвий досвід, врахування того, що вони володіють навичками й уміннями вчитися самостійно, збирати й аналізувати інформацію [7, 44].

У цьому зв'язку виникає необхідність складання принципово нових програм, перегляду змісту освіти, форм і методів навчання, що забезпечують найбільш ефективне засвоєння матеріалу.

Досліджуючи вплив організаційно-педагогічного забезпечення т якості підвищення кваліфікації вчителів на курсах Наумець О.М. підкреслює їх негативний прояв. Плани слабо диференціюються за контингентами слухачів, пояснювальні записки носять декларативний або констатуючий характер, не виступають методичною основою, яка відображає їхню суть, зміст навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації не має під собою наукового змісту в основі [4, 36].

Ця проблема поступово вирішується сучасними вченими. Розроблена програма дистанційного підвищення кваліфікації держслужбовців V-VII категорій посад за заг. ред. В.Олійника [5, 20], створюється проект оновленої структури і змісту навчального плану підвищення кваліфікації педагогічних працівників в інституті післядипломної освіти, підпорядкований сучасній меті освіти, що увібрала в себе весь багатогранний спектр нових вимог до професіоналізму сучасного педагогічного працівника (вчителя, методиста, керівника, науковця). Навчальний план підвищення кваліфікації педагогічних працівників спрямований на досягнення загальної мети — приведення фахового та кваліфікаційного рівня фахівця у відповідність до сучасних вимог щодо сутності фахівця та складових його професіоналізму. Тому і зміст курсів, форми та методи організації навчального процесу мають відповідати сучасному рівню розвитку наук психолого-педагогічного циклу, а також бути віддзеркаленням

сучасного світового рівня розвитку наукової дисципліни, яку викладає педагогічний працівник у закладі освіти (загальноосвітньому, професійно-технічному, вищому).

Співробітниками Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів проведена робота з вирішення проблеми вдосконалення науково-методичної підготовки вчителів іноземних мов, які викладають у школі I ступеня. Вченими розроблені навчально-тематичний план курсів підвищення кваліфікації зі спеціальності «Удосконалення науково-методичної підготовки вчителів іноземної мови, які викладають у школі I ступеня» [2],

Аналіз літератури свідчить, що майже відсутні роботи з проблем перепідготовки вчителів іноземної мови» а також розвитку їх компетентності у цьому контексті. А втім актуальність даної проблеми, яка обумовлена інтеграцією України в європейський і світовий простір та впровадженням предмету «іноземна мова» в навчальний процес з 2-го, а в окремих випадках – за наявності відповідних умов - з першого класу, очевидна.

Отже, перепідготовка педагогічних кадрів, яка досягла значних масштабів в Україні, висвітила ряд невідкладних проблем, які окреслюють науковці, зокрема, Білобровко Т., Сігасва Л., Ходорчук А., Ключев В., Різник Г., Пінчук В., Решетняк Є., Чернилевський Д., Моїсєєв В., Мартіросян В., Коваленко О., Махмурян К. Актуальність таких проблем, як вдосконалення педагогічної освіти фахівців, необхідність збагачення науково-методичного арсеналу, процесу їх навчання зростає, оскільки досвід прогресивних держав свідчить, що перепідготовка кадрів - явище масове і закономірне. Кількість осіб, які бажають змінити свій фах, постійно зростає, За спеціальністю вчителя української мови і літератури навчаються учителі російської мови та літератури, а спеціальності вчителя початкових класів, трудового навчання, географії здобувають ті, які волею обставин займають такі посади в школі. Тільки Луганський інститут післядипломної освіти випускає фахівців з 22 спеціальностей.

Значно виріс попит на спеціальність вчителя іноземної мови. Це обумовлено тим, що одночасно із зростанням популярності іноземної мови як навчального предмета збільшилась потреба у висококваліфікованих фахівцях іноземної мови за межами освітньої галузі, тобто в інших сферах народного господарства. Цей чинник» а також низька заробітна плата призвели до відтоку вчительських кадрів – фахівців іноземної мови зі школи в комерційні структури, у тому числі в установи, де здійснюється плата за навчання іноземної мови, Багато вчительських посад зараз обіймають люди, які в звичайних умовах не стали б учителями, а саме: пенсіонери, студенти 4-5 курсів педагогічних вузів, випускники педагогічних училищ, тобто вчителі початкової школи, які викладають у середніх і старших класах, а також неспеціалісти, котрі мають лише середню освіту. Такий стан речей зумовлений як безвихідним становищем школи, з одного боку, так і низьким матеріальним рівнем життя цих людей, з іншого.

З метою поліпшення стану кадрового забезпечення навчального процесу з іноземної мови уряд заохочує інститути післядипломної освіти відкривати факультети перепідготовки, на яких вчителі інших предметів можуть здобути спеціальність «учитель іноземної мови» [1,13].

Отже, для нас найбільший інтерес становлять дослідження, які торкаються підготовки вчителя іноземної мови у системі післядипломної освіти. Серед таких ми проаналізували роботи Паламар Л., Коваленко О., Клокар Н., Лунченко Н., Седеревічене А., Ткаченко Л., Вернигори О., Китайгородської Г., Зимньої І., Мошкова В., Цвях Л., Ходорчук А., Потелло Н., Наумець О., Сігасвої Л., Євгененко Д., Наумець О., Рябоконя О., Махмурян К.

Серед головних педагогічних умов, за яких процес формування профкомпетентності майбутніх учителів англійської мови відбуватиметься успішно, науковці підкреслюють наступні:

- орієнтація майбутніх вчителів на самооцінку профкомпетентності;
- забезпечення студентів програмно-методичними матеріалами, створеними на основі структурованої цілісності;
- впровадження прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

Методика та організація дослідження. У процесі дослідження на основі аналізу психолого-педагогічної і методичної літератури було здійснено теоретичну інтерпретацію й операціоналізацію поняття «професійна компетентність вчителя іноземної мови», обґрунтування особливостей та виявлення структури професійної компетентності вчителя іноземної мови.

На основі аналізу теоретичних наукових робіт була розроблена технологія діагностики та корекції рівня сформованості професійної компетентності вчителів іноземної мови та модель процесу розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови в системі післядипломної освіти.

Проведене нами дослідження дає підстави зробити загальний висновок про те, що процес розвитку професійної компетентності вчителя іноземної мови у закладах післядипломної освіти буде ефективним за умов:

- реалізації педагогічної діагностики рівня сформованості професійної компетентності вчителів;
- підвищення навчальної мотивації шляхом включення спілкування в значну для суб'єкта діяльність і усвідомлення його ролі і функцій в іншомовній комунікативній діяльності;
- оптимізації процесу навчання з метою оволодіння студентами комунікативними навичками, мовними засобами, необхідними для реалізації іншомовного спілкування;
- комплексного формування комунікативної та дидактичної компетенції на базі проектно-методики через особистісну рефлексивно-творчу навчально-комунікативну діяльність в умовах колективної взаємодії.

Здійснений аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволяє зробити ряд узагальнюючих висновків:

1. Досліджувана наукова проблема складна й багатогранна, оскільки об'єднує кілька відносно самостійних наукових напрямків» кожен з яких істотно збагачує уявлення про проблему розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови в системі післядипломної освіти.

2. Доцільно виділити два основні наукові напрямки досліджень, що і сукупності можуть дозволити скласти повну цілісну картину накопиченого фонду знань з теми дисертації. Це проблеми, по-перше, специфіки організації навчання слухачів у закладах післядипломної освіти, по-друге, змісту, форм, методів професійної підготовки вчителя іноземної мови, розвитку його професійної компетентності.

3. Аналіз першого напрямку досліджень, присвячених організації навчання в системі післядипломної освіти, дозволяє зробити висновок про те, що короткотерміновий характер навчання і неможливість охопити всі нові питання науки і практики приводять до того, що навчання має концентруватися навколо вузлових проблем професійної діяльності, носити орієнтуючий характер, давати слухачам настанови до подальшої творчої самостійної роботи.

4. Аналіз питань професійної підготовки вчителів іноземної мови, розвитку їх професійної компетентності свідчить про неослабну увагу вчених до цієї традиційної наукової проблематики. За останні роки з'явилися нові дослідження, виконані у річичі особистісно орієнтованого підходу, модульно-рейтингових технологій та ін., що збагачують теорію і практику педагогік«вищої школи».

5. Водночас, аналіз наукової літератури дозволив висвітлити й низку сучасних теоретичних і практичних, соціальних і педагогічних проблем, поки не розв'язаних на рівні педагогічної науки:

- по-перше, це проблема ролі і місця перепідготовки в системі післядипломної освіти;
- по-друге, це проблема змісту іншомовної підготовки слухачів в системі перепідготовки;
- по-третє, потребує обґрунтування технологія розвитку професійної компетентності вчителя іноземної мови з урахуванням особливостей процесу навчання у системі перепідготовки.

Перелік використаної літератури:

1. Аветова І.С. Психолого-педагогічні принципи активізації процесу навчання іноземної мови // Соціалізація особистості; 36, - К., 2002,
2. Даниленко Л.І., Берчук О.М. Модернізація змісту та структури навчального плану підвищення кваліфікації педагогічних працівників в інституті післядипломної освіти // Післядипломна освіта в Україні. – №2. – 2002.
3. Коваленко О. Модернізація системи іншомовної освіти в Україні // Іноземні мови в навчальних закладах. – №1. – 2003.
4. Наумець О.М. Рівневий підхід до курсового підвищення кваліфікації вчителів. - К., 1998.
5. Олійник В. В. Післядипломна педагогічна освіта в Україні в контексті світового розвитку // Післядипломна освіта в Україні. - №2. - 2002.
6. Орлова І. О. Інноваційні підходи до викладання іноземної мови // Нові технології навчання: 36. наук. пр. – К., 2001.
7. Ходорчук А.Я. Актуальні проблеми перекваліфікації педагогічних кадрів // Післядипломна освіта керівних і педагогічних кадрів. – К., 1996.

Радишевська Марія,

викладач

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Підготовка майбутнього вчителя іноземних мов до розвитку мнотинних здібностей учнів середніх класів в умовах навчальної діяльності

Освіта у сучасній Україні відбувається в умовах нових зрушень, які, перш за все, зумовлені процесом демократизації українського суспільства, вдосконалення та перетворення вже існуючих систем. Українська освіта спрямована на всебічний демократичний розвиток як всього суспільства так і окремої людини. Такий напрямок визначає ряд завдань для всіх учасників освітнього процесу, зокрема вчителя та учня. Особливості та завдання напрямку всебічного розвитку викладені у основних державних документах про освіту.

Державна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття), „Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ століття” визначили стратегічним завданням освіти виховання освіченої, творчої особистості, забезпечення пріоритетності гармонійного, всебічного розвитку людини, становлення її духовного, психічного і фізичного здоров'я. Це означає, досягнення якісно нового рівня змісту освіти, який має бути приведений у відповідність до сучасних і перспективних потреб особи і суспільства [2: 4].

У законі України „Про освіту” чітко зазначено пріоритетну мету сучасної освіти – всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору. Тільки такі громадяни зможуть вирішувати проблеми, які постають перед нами у даний час [3: 7-9].

У документі „Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи” сказано, що стрижнем сучасної освіти є розвивальна, культурологічна домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни. [4: 11]

Навчання традиційно орієнтується на засвоєння знань, умінь і навичок. У сучасних умовах, коли стверджується гуманізація педагогічної сфери, орієнтація системи освіти на особистість набуває державно – суспільної значущості. Завдяки цьому виокремлюється новий тип навчального процесу, а саме особистісно – орієнтований, який має своїми складовими наступні принципи:

- принцип нового погляду на особистість учня, а саме: особистість – суб'єкт педагогічного процесу; пріоритетним завданням тут є розвиток особистісних якостей учня (гідності, відповідальності, толерантності);
- принцип гуманізації і демократизації педагогічних стосунків;
- принцип орієнтації на самостійність і самодіяльність учнів;
- принцип формування позитивного образу «Я» особистості;

- принцип підтримки унікальності особистості учня, створення атмосфери успіху, доброзичливості і самореалізації учня.

Із зміною напрямку навчального процесу, а саме визначення особистісно – орієнтованого напрямку навчального процесу як пріоритетного, змінюється і роль вчителя як керівника освітньо – навчальної діяльності. Так, у новій Програмі вимог щодо вивчення іноземної мови у школі (2001)¹ зазначено наступне:

1) на уроці іноземної мови вчитель виступає у ролі поважного учасника комунікативного процесу; у ролі партнера у спілкуванні, фасилітатора навчального процесу або радника щодо оволодіння мовленнєвими і невербальними засобами комунікації;

2) вчитель залучає учнів до творчої співпраці для ефективної підготовки і проведення уроку через пошукові, особистісно – орієнтовані завдання, проектну методику;

3) вчитель створює певну атмосферу на уроці або пропонує завдання для виконання та форми роботи, які стимулюють учнів до загальноосвітнього і лінгвістичного кругозору, накопичення комунікативного досвіду;

4) не тільки вчитель вирішує, що саме має відбуватися на уроці іноземної мови, але й учень, який може вносити пропозиції, визначити проблеми для обговорення або творчого письмового завдання, пропонувати наповнення для рольових і ділових ігор, створювати свої навчальні матеріали (колажі, постери, проекти тощо).

5) вчитель використовує диференційований підхід для навчання іноземної мови, враховуючи не тільки психологічні, лінгвістичні та методичні особливості кожного виду мовленнєвої діяльності, а й ,насамперед, індивідуальні особливості та здібності учнів.

Однак, спостереження за навчальним процесом показали, що вчителі іноземної мови у середніх класах загальноосвітніх шкіл часто, дещо помилково, використовують диференційований підхід до навчання тільки як розподіл матеріалу або завдань для виконання на складні – для слабших учнів. Тим самим, ігноруються наявність та можливість розвитку інших індивідуальних здібностей учнів, що можуть бути застосовані для ефективного сприйняття та вивчення будь-якої інформації, що подається вчителем на уроці з іноземної мови. Нерідко таке зневажання інших здібностей мислення, мовлення, активності учнів на занятті робить їх пасивними, незацікавленими у виконанні будь-якого завдання та невмотивованими до участі у спілкуванні зі своїми однолітками з метою вирішення проблеми або складного питання, що постає на уроці.

З метою подолання труднощів, що виникають у вчителів іноземної мови під час роботи з учнями, подання нового матеріалу або розподілу завдань до виконання між учнями з різними індивідуальними здібностями та уміньми, ми пропонуємо розглянути та вивчити основні положення теорії множинних здібностей. Теорія множинних здібностей (Theory of Multiple Intelligences) була розроблена у 1993 році відомим американським вченим Говардом Гарднером, який є також автором різноманітних друкованих матеріалів та державних положень, що дозволяють використовувати запропоновану теорію на практиці під час навчання учнів у середніх загальноосвітніх школах Північної Америки.

На думку Г. Гарднера, гарним інструментом оцінювання може бути досвід у навчанні. Дуже важливо, щоб оцінювання проходило у контексті роботи учнів над проблемами, проектами або завданнями, які вимагають їх дійсної участі, роблять їх зацікавленими та мотивують їх до розв'язання тієї чи іншої задачі. Створення таких завдань може бути таким же складним, як і створення тесту з множинним вибором (multiple choice test), але такі завдання спроможні виявити склад вмінь та здібностей учнів та надати корисну інформацію щодо подальшого розвитку виявлених вмінь [6].

У своїй теорії множинних здібностей Г. Гарднер розробив цілу систему здібностей, серед яких виділяє наступні:

1. **Вербально-лінгвістична здібність** проявляється в умінні учня запам'ятовувати певні фрази, мовні моделі: інтерпретувати мовні звички улюблених героїв; легко пригадувати письмову та вербальну інформацію з різних інформаційних ресурсів; цінувати лінгвістично заснований гумор; цікавитись публічним мовленням.

2. **Зовнішньо-особистісна здібність** передбачає здатність учня виражати симпатію до певних персонажів; аналізувати негативні і позитивні ричи характеру, заглиблюватись над проблемою людського фактору; розуміти та захищати різні точки зору, відчувати настрої інших.

3. **Внутрішньо-особистісну здібність** свідчить про здатність учня впізнавати свої почуття протягом перегляду певного фільму; виражати свою схожість з деякими особистостями; виражати моральні цінності, вірування, етичні імплікації того чи іншого твору; у незалежності та індивідуальності.

4. **Логічно-математична здібність** розкриває талант учня у пошуку і розумінні моделей; у швидкому вирішенні різних складних задач; у запам'ятовуванні мисленнєвих формул та стратегій; учень любить ідентифікувати, створювати та сортувати певні об'єкти за їх категоріями; учень здібний слідкувати за процесом мислення тощо.

5. **Візуально-просторова здібність** дає можливість учню відчувати напруження, читати географічні карти; малювати і працювати з глиною; уявляти певні образи та імітувати і наслідувати інших.

6. **Музично-ритмічна здібність** простежується у наспівуванні учнем певної мелодії під час виконання завдання; у постукуванні олівцем, пальцями або ногами під час виконання завдання; у доброму запам'ятовуванні пісні або рифми; у створюванні мелодії та відчутті музичних елементів у незвичних або немусичних ситуаціях.

7. **Кінестетична здібність** розкривається у вмінні учня усидіти на одному місці; проявляється у здібності учня використовувати жести, фізичні рухи, щоб виразити свої думки; учень має добру спортивну підготовку; любить створювати різні об'єкти, складати речі разом та розбирати їх; любить показувати іншим як і що робити;

¹ Програма вимог щодо вивчення іноземної мови у середній загальноосвітній школі.

8. **Натуралістична здібність** притаманна учню, який цікавиться навколишнім середовищем, тваринами та комахами; учень любить рослини та квіти; часто коментує події, що виникають у світі природи тощо.

Кожна з зазначених вище множинних здібностей має певні критерії та умови розвитку. З метою підготовки вчителя до оптимального використання кожної із здібностей під час навчальної діяльності з учнями. Виокремимо умови розвитку множинних здібностей та наведемо приклади видів мовленнєвої діяльності для використання на уроці з іноземної мови. Наприклад, для розвитку вербально-лінгвістичної здібності необхідні такі навчальні умови, при яких вчитель надає можливість учню використовувати олівці, папір, словники, магнітофон, книги з поезії або гумору, різноманітні журнали. Для ефективного розвитку вербально-лінгвістичної здібності слід використовувати такі види мовленнєвої діяльності як написання есе або рефератів, написання віршів, ведення дебатів або формального мовлення.

Приклади інших здібностей та умови для їх розвитку наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Здібність	Умови/об'єкти	Види мовленнєвої діяльності
1. Вербально-лінгвістична	Використання бумаги, олівців, словників, магніфону, книги з поезії, книги з гумору, журнали та інші письмові матеріали.	<ul style="list-style-type: none"> • Написання есе або рефератів; • написання віршів; • визначення ключових лексичних одиниць; • формальне мовлення (пояснення); • ведення дебатів.
2. Внутрішньо-особистісна	Надання спокійного для праці місця; чистий аркуш паперу для запису своїх думок; список питань самотійного обдумування.	<ul style="list-style-type: none"> • Написання автобіографії; • записи у особистому щоденнику.
3. Зовнішньо-особистісна	Умови та об'єкти для парної та групової роботи.	<ul style="list-style-type: none"> • Вправи «подумай – розкажи партнеру – розкажи класу» (think – pair – share); • змагання у командах; • відповідь на питання у анкеті; • проведення досліджень.
4. Логічно-математична	Використання калькулятора, комп'ютера, лінійок, книжок з графічним зображенням.	<ul style="list-style-type: none"> • Написання анотації; • повідомлення статистичних даних; • вправи на використання вмінь синтезу та контрасту; • пояснення поетапного виконання завдання.
5. Візуально– просторова	Використання маркерів, глини, відео, картону, географічних карт, плакатів, книжок та журналів з малюнками/фотографіями	<ul style="list-style-type: none"> • Створення графічних ілюстрацій; • створення фігур з глини; • створення колажів; • дизайн постерів та брошур.
6. Музично-ритмічна	Використання музичних інструментів, аудіокасет, аудіомагнітофону, різноманітних музичних творів.	<ul style="list-style-type: none"> • Створення телевізійної музичної реклами; • створення музичного акомпанементу; • написання пісень; • дослідження ритмічних та бітових факторів виникнення
7. Кінестична	Використання костюмів, макіяжу, спортивного обладнання, матеріали для будови	<ul style="list-style-type: none"> • Створення драми, рольової гри, пантоміми; • використання танцю; • використання жестів, мови тіла; • будування певного предмету.
8. Натуралістична	Використання об'єктів природного середовища; каміння; листя; рослини; Учні приносять власні предмети, об'єкти природи.	<ul style="list-style-type: none"> • Створення діорами; • запис звуків навколишнього середовища; • створення колажів, експозицій, фотографій; • відеозйомка умов, погоди, тварин тощо.

Г. Гарднер, слушно зазначає, все, що вивчається на уроці іноземної мови, може бути поданим для вивчення певними засобами, які б поєднували у собі використання всіх восьми здібностей. Тому вчителю необхідно вивчити особливості розвитку кожної з здібностей та розробити покроковий план можливості застосування кожної з зазначених здібностей. Такий покроковий план може складатися з трьох або більше етапів або дій, а саме:

Етап 1. Метою першого етапу є підготовча робота вчителя для переведення множинних здібностей у символи та мову, тобто вчитель повинен пояснити кожну із здібностей своїм учням та створити певні символи для позначення здібностей.

Етап 2. Метою другого етапу є допомога вчителя у розумінні учня необхідності множинних здібностей, від яких залежить високий рівень інтелектуального розвитку. На даному етапі вчитель інформує учнів про наявність безлічі шляхів для сприйняття та запам'ятовування будь-якої інформації (наприклад, через рухи, прослуховування музичного твору або графічний розподіл інформації). Вчитель пояснює учням, що постійне використання на практиці множинних здібностей підсилює та розширює здібності учня та їх інтелектуальний розвиток.

Етап 3. Метою третього етапу є систематична робота над проблемою застосування множинних здібностей з метою інтегрування вчення про повний спектр множинних здібностей у навчальний процес, навчальне навантаження та навчальну програму зокрема. Робота на даному етапі передбачає забезпечення постійного інтелектуального розвитку учнів у навчанні; можливість розширити учнівські здібності у вивченні певного матеріалу, та проявити себе та власні особливості вивчення через драму, мистецтво, музику або танець.

Робота над покроковим планом щодо застосування множинних здібностей учнів середніх класів у навчанні вимагає особливого стилю педагогічного мислення вчителя, його творчої та всерозвиваючої діяльності. Відомі українські вчені – педагоги О.М. Мойсєєв, Ю.М. Колоткін, Г.С. Сухобська та А.В. Петровський стверджують, що основною умовою формування особливого стилю мислення сучасного вчителя є наявність у останнього наступних якостей та вмінь:

- **Об'єктивність** – вчитель повинен завжди зберігати неупередженість, долати схильність розглядати події крізь призму власних інтересів та потреб, що є необхідною умовою для об'єктивного, «неособистого» підходу до кожного учня в класі, до будь-якої події або явища, що мають місце у житті окремого учня та всього класу.

- **Активність** – вчитель постійно досліджує події та ситуації, від вчителя вимагають вияв інтелектуальної ініціативи, тобто аналіз та вчинки, які можуть запобігти негативним подіям. Аналіз та вчинки включають такі мисленнєві дії, як прогнозування, планування, створення дослідницьких ситуацій, дії, що змінюють ситуацію та спрямовують її розвиток, що є невід'ємним етапом у роботі з учнями у запланованих та незапланованих навчальних ситуаціях.

- **Різномісність** – мислення вчителя повинно працювати з фактом подією, ситуацією в різних проекціях і площинах, включаючи їх у мисленнєвому експерименті в різні стосунки, зв'язки та відносини, що забезпечить індивідуальний, творчий підхід до вивчення будь-якої інформації.

- **Критеріальність** – невизначеність, неструктурованість педагогічного мислення, його «поняттєва неозброєність» (відсутність системи наукових понять, що фіксують і розкривають педагогічну дійсність через сутнісні смисли і значення), відсутність у вчителя чітких критеріїв розгляду подій призводить до невизначеності, стихійності, хаотичності його дій, тому критеріальність дозволить вчителю розробити власну систему оцінювання роботи учня.

- **Узагальненість** – вчитель прагне орієнтуватися не на локальні події, а шукати засоби їх об'єднання, узагальнення: у сфері пізнання – на основі певних теорій, у сфері практичного впливу – на основі відпрацювання індивідуальних стратегій реагування та управління, що є головним чинником професійного росту вчителя та його роботи з учнями.

- **Інтенсивність** – розгляд кожного факту, явища, ситуації в контексті його провідних зв'язків, стійких або ситуативних відносин потребує відповідної настроєності мислення вчителя на теоретичне інтегрування, побудову гнучких інтегративних моделей, що зможе підсилити розвиток умінь вчителя передбачити або розгледіти реальні причини того чи іншого явища у роботі з учнями.

- **Систематичність** – мислення вчителя відходить від недоцільної еkleктичності як неусвідомленої суміші подій, воно прагне з'ясувати сутнісні зв'язки і напрямки інтеграції, в які включене певне явище, що забезпечує випрацювання певної системи вивчення та навчання нового матеріалу, роботи з учнями та оцінювання їх досягнень.

- **Комплексність** – вимагає від вчителя певних вмінь для поєднання окремої галузі знань, яка їм викладається, з іншими галузями, а також встановлення між предметних зв'язків між ними, що надасть можливість гармонійного вивчення матеріалу [5: 34 – 36].

Отже, з огляду на сучасний особистісно – орієнтаційний напрям в освіті, ми вважаємо, що процес підготовки майбутнього вчителя іноземної мови повинен відповідати вимогам до діяльності і мислення вчителя, які спроможні забезпечувати розвиток особистості учня як суб'єкту освітньо – навчального процесу; постійна дослідницька активність вчителя, його творчість та вміння інтегрувати різні події, явища та факти навколишнього середовища у навчальний процес дають можливість вчителю дізнатися більше про умови розвитку здібностей учнів та індивідуальні особливості кожного з учнів до сприйняття інформації про певне явище, подію чи факт розвитку та прояв множинних здібностей учнів під час навчання вимагає особливої підготовки вчителя до планування та проведення занять (з іноземної мови), а також підбору завдань, які б мотивували до їх виконання всіх „категорій” учнів.

Перелік використаної літератури

1. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. – Житомир, 2003
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994
3. Закон України «Про освіту».
4. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи. – К., 2002
5. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх вчителів: теорія та технологія формування. – Житомир, 2004.
6. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності. – К., 1998
7. David Lazear. Multiple Intelligence Approaches to Assessment. Zephyr Press. 1999.

Особливості формування інформаційно - аналітичних умінь майбутніх вчителів іноземних мов у процесі фахової підготовки

Метою статті є спроба виявити та дослідити особливості формування інформаційно – аналітичних умінь майбутніх вчителів іноземних мов у процесі фахової підготовки.

Мінливі умови ринкових відносин, глобальні процеси інтеграції, все більша інтелектуалізація праці, інформатизація суспільства вимагають від майбутніх спеціалістів не тільки відповідного обсягу фундаментальних знань, професійної компетентності, а й високого інтелектуального розвитку, певних особистісних якостей, нового типу розумової діяльності, аналітичного стилю мислення.

Формування вищенаведених якостей та умінь є особливо актуальним для сучасного педагога. Останнім часом необхідність роботи з великим обсягом інформації значно зросла. Інформаційному суспільству потрібен спеціаліст, здатний взяти на себе відповідальність за формування власної системи знань та умінь, спроможний ефективно опрацювати інформацію з метою подальшого її застосування у власній професійно-педагогічній діяльності.

Серед умінь критичного сприйняття потоку інформації, що невинно зростає, є особливо важливими з професійної точки зору для майбутніх вчителів іноземних мов є вміння аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел, у тому числі іншомовних, з точки зору її достовірності, точності, корисності для розв'язання професійних завдань; розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи, та використовувати у власній професійній діяльності лише достовірні та перевірені дані.

Рекомендації Ради Європи, Болонська Декларація, „Законі України про Освіту” висувають у зв'язку з цим нові вимоги до підготовки вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах, серед яких розробка форм та методів навчання, що сприяють формуванню вищенаведених якостей та вмінь. Виходячи з цього, формування перспективної системи освіти майбутніх вчителів іноземних мов доцільно побудувати на двох типах умінь, що взаємодоповнюються: умінь орієнтуватись у швидкозмінюваному потоці інформації, обираючи необхідне, умінь аналізу отриманої інформації та її ефективного використання у професійній діяльності. Отже, одним із найважливіших компонентів сучасної системи професійної освіти є формування у майбутніх вчителів іноземних мов інформаційно - аналітичних умінь, що зумовлює проблему цієї статті.

Перед педагогами постає складне питання: яким повинен бути навчальний процес, що забезпечує майбутнім вчителям іноземних мов можливість мислити аналітично та продуктивно, бути активним та самостійним у пошуку нових способів отримання знань, дослідження, перевірки та застосування отриманих результатів в професійній діяльності? Разом з тим, вивчення наявної педагогічної практики свідчить, що в реальному навчальному процесі формуванню інформаційно-аналітичних умінь майбутніх вчителів іноземних мов приділяється недостатня увага. У багатьох студентів виникають проблеми, пов'язані із пошуком, обробкою, аналізом та подальшим використанням інформації, зокрема під час конспектування лекцій, публічних виступів, доповідей, під час роботи над рефератом, дипломною роботою, складання іспитів тощо. [1]

Проблеми формування інформаційно-аналітичних умінь приділяється все більше уваги у науковій літературі. Ознаками інформаційно-аналітичних умінь, на думку багатьох науковців, (В.Болотов, М.Вейнштайн, Т.Воропай, М.Кларін, А. Коржуєв, Н.Кравченко, М.Ліпман, К.Мередит, Т.Олійник, Р.Пауль, Є.Полат, Дж.Стіл, Ч.Темпл, О.Тягло, М.Чошанов, Д.Халперн, Е де Боно, Дж. Мак-Пек та ін.), є вміння досліджувати реальні виробничі та життєві ситуації; висувати різні варіанти розв'язання поставлених завдань, порівнювати, оцінювати, виявляти недоліки і переваги кожного з них, вибираючи оптимальний; приймати самостійні рішення та прогнозувати їх наслідки. Важливими є також вміння аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел, з точки зору її достовірності, точності, корисності для розв'язання поставленої проблеми; обговорювати проблему, що вирішується, чітко і продумано викладати власні думки, аргументовано доводити свою точку зору, уважно ставлячись до чужої та враховуючи її; розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи, виявляти і виправляти помилки в чужих розмірковуваннях та визнавати їх у своїх. [2,3,4,5,6,7,8] Звертає на себе увагу також той факт, що практично не розробленими залишилися питання формування інформаційно-аналітичних умінь у майбутніх вчителів іноземних мов. Отже, за умов відсутності результатів комплексного психолого-педагогічного вивчення проблеми формування інформаційно-аналітичних вмінь майбутніх вчителів іноземних мов у процесі фахової підготовки, а також визначення, що відповідає принципам формування інформаційно - аналітичних вмінь, як необхідної складової фахової підготовки, а також у зв'язку зі специфікою порушеної проблеми, ми беремо за основу робоче визначення інформаційно-аналітичних вмінь як необхідної складової професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов. Це інтелектуальне новоутворення, що полягає у здатності знаходити, досліджувати, аналізувати потрібну інформацію та ефективно застосовувати її у власній професійно спрямованій діяльності.

Серед найважливіших характеристик інформаційно-аналітичних вмінь найбільш професійно зорієнтованими є відкритість до нової інформації, вироблення стратегій прийняття правильних рішень у розв'язанні будь-яких завдань на основі здобуття, аналізу, опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, перевірочних, контролюючих, оцінних), які виконуються стосовно будь-якого об'єкта чи явища, зокрема і власного процесу мислення; виважений аналіз різних думок та поглядів, вияв власної позиції, об'єктивне оцінювання процесу і результатів як своєї, так і сторонньої діяльності.[2,7,8]

На підставі викладеного можна виділити види діяльності студентів, в яких виявляються і закріплюються зазначені вище вміння. До таких видів діяльності ми відносимо: пошук, аналіз, структурування, сортування інформації, її перетворення в процесі виконання завдання, подання у формах, зручних для інтерпретації і подальшого використання; знаходження, пояснення, виправлення помилок, контроль процесу й результатів виконання завдання; аналіз проблемної ситуації, висунення і перевірка гіпотез, прогнозування можливих варіантів розвитку або перетворення досліджуваних об'єктів, вироблення і співставлення різних варіантів розв'язання завдання й обґрунтування вибору оптимального, формулювання висновків.[3,4,6]

Враховуючи результати аналізу наукової літератури та вивчення наявної педагогічної практики, ми вважаємо, що оскільки процес формування інформаційно-аналітичних вмінь обумовлює процеси самопізнання, самоосвіти, професійної самореалізації особистості, сучасна фахова підготовка майбутнього вчителя іноземних мов повинна характеризуватися здатністю формувати потребу в інформаційному середовищі, знання про загальнодоступні джерела інформації та вміння користуватися ними, відбирати, аналізувати, структурувати, систематизувати інформацію та перевіряти її достовірність, а також ефективно застосовувати її у власній професійній діяльності.

Перелік використаної літератури:

1. Самойлюкевич І.В., Карпенко Є.М. Технології критичного мислення як засіб оптимізації розвитку діалогічної мовленнєвої компетенції майбутніх вчителів іноземних мов // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. – 2005. – № 22. – С. 23 – 26.
2. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. – Харьков: университет внутренних дел., 1999. – 219с.
3. Коржуев А., Попков В., Рязанова Е. Как формировать критическое мышление? // Высшее образование в России. – 2001. – №5. – С. 87 – 95.
4. Lipman, M. Thinking in education. – Cambridge: Cambridge university press, 1991. – 188с.
5. Едвард де Боно: [http:// www.edwdebono.com](http://www.edwdebono.com)
6. Mc Peck, I.E. Critical Thinking and education. – Oxford: Martin Robertson, 1981. – 215с.
7. Свдкимов В.І., Олійник Т.О., Доценко С.О. Технологія критичного мислення в університеті / Методичні рекомендації. – Харків: ХДПУ, 2003, - С.157.
8. Критичне мислення для викладачів та студентів університету / К. Мередіт, Дж. Стіл, О. Клустер та ін. // Матеріали міжнародного науково-практичного семінару. – К. – 2001. – С.179.

Карлінська Яніна,

здобувач

(Житомирський комерційний технікум)

Використання персонального комп'ютера при вивченні іноземної мови

Як відомо, ефективність навчання безпосередньо залежить від ступеня наближення процесу передачі знань, формування навичок і вмінь до реальних умов їх практичного застосування. Це загальновизнане психологами та дидактами положення втілюється в процесі навчання; іноземних мов в комунікативній спрямованості, згідно з якою іншомовна мовленнєва діяльність розглядається не тільки як мета, але і як засіб навчання.

Інтенсивний напрям є тією галуззю методики, де в найбільш повній мірі реалізується двоїста (мета-засіб) спрямованість діяльнісного підходу. Окрім того, дослідникам цього напрямку вдалося не тільки відтворити на заняттях психологічні особливості природного середовища спілкування і в такий спосіб подавати мовний матеріал на рівні діяльності, але й змоделювати шлях оволодіння індивідом мовленнєвою діяльністю, тобто відтворити на заняттях "рух від актів діяльності при використанні глобальних, нерозчленованих на мовні елементи комунікативних блоків" (наприклад, мовлення дитини дошкільного віку) через виділення та осмислення мовної структури шляхом виконання відповідних тренувальних мовних дій (мовлення дорослої людини зі сформованим досвідом мовленнєвої поведінки). Такий шлях оволодіння мовленнєвою діяльністю прийнято позначати у вигляді моделі "синтез — аналіз - синтез". Тому при виборі методичної системи як найбільш перспективної галузі застосування комп'ютерної техніки приділяється увага інтенсивному напрямку, а персональний комп'ютер (ПК) розглядається як найпотужніший засіб, що дозволяє моделювати деякі компоненти навчального процесу в цього напрямку.

Метою даної статті є спроба дати теоретичне обґрунтування дидактичної доцільності моделі застосування комп'ютера при вивченні іноземної мови та розробка і застосування технології практичного використання комп'ютерної техніки на етапі «синтез». Ми розглянемо створення комунікативного ядра з числа найбільш частотних комунікативно значущих фраз і формування вміння імітаційного використання цих фраз для вирішення обмеженої кількості нескладних комунікативних завдань.

Очевидно що при створенні комунікативного ядра насамперед йдеться про формування фразових стереотипів — збережених у пам'яті еталонних сполучних схем речень, за якими той, кого навчають як за "контуром" міг би автоматизовано (на підсвідомому рівні) відтворювати фрази, komponуючи їх у смислові блоки, комунікативно значущі для тієї чи іншої ситуації спілкування. Формування контуру фразового стереотипу як і будь-якої іншої мовленнєвої навички передбачає багаторазове виконання одноманітних дій. Тому відправною точкою, що дозволила б прогнозувати продуктивність використання комп'ютерної техніки для формування комунікативного ядра, стали ті її характеристики, що надають користувачеві унікальну можливість багаторазово виконувати стереотипні тренувальні операції і дії з мовними формами.

Проте використання ПК як тренажера не єдине, що обумовлює ефективність його використання при формуванні комунікативного ядра. ПК уже четвертого покоління можна використовувати як ефективний засіб активізації мнемічних можливостей шляхом сугестивного впливу на нервові структури мозку. Такий вплив може досягатися завдяки комп'ютерному моделюванню комунікативної ситуації як засобу формування комунікативного ядра у свідомості тих, кого навчають.

При сформованій традиції використовувати ПК як тренажер ідея застосування ПК для активізації таких складних розумових процесів як запам'ятовування і наступне породження та сприйняття мовлення може, на перший погляд, видатися абсурдною через відсутність на занятті живого спілкування. Тому активізуюча функція ПК потребує свого теоретичного обґрунтування й експериментальної перевірки. Для цього розглянемо докладніше, в який спосіб досягається активізуючий (сугестивний) вплив в умовах роботи з комп'ютерною навчальною програмою на першому етапі моделі інтенсивного навчання іншомовної мовленнєвої діяльності, тобто на етапі формування окремих фразових стереотипів і навчання практичного використання їх у мовленні при створенні глобальних, не розчленованих на мовні елементи комунікативних блоків.

До числа цих можливостей насамперед відноситься досягнення "ритуально-сугестивного" характеру (за Г. Лозановим), що відрізняє інтенсивне введення навчального матеріалу від усіх інших підходів, що мають місце у сучасній методиці.

Ритуальний характер спроможний викликати сугестивний ефект. До числа умов, що забезпечують ритуальність введення нового матеріалу, очевидно, варто віднести і завжди незмінні обставинні компоненти навчального середовища. Якщо умови виникнення сугестивного впливу досить легко створюються викладачем, то вимога до стандартності в його поведінці уявляється практично не до кінця здійснюваною як через суб'єктивні причини (тип вищої нервової діяльності, емоційний, фізичний стан викладача), так і в силу об'єктивних чинників (погодні умови, час доби, психологічний клімат у групі, непередбачені впливи зовнішнього середовища, що відвертають увагу). Комп'ютерне пред'явлення нового матеріалу здатне вирішити цю проблему. Дикторський запис тексту завжди буде мати однакові варіанти звучання для того або іншого етапу пред'явлення нового матеріалу. Таке звучання, підкріплене динамічним зображенням на дисплеї, є завжди емоційним завдяки адекватній міміці і стабільно стандартним, психологічно виправданим жестам викладача (диктора). Воно неминуче веде до істинної ритуальності навчальної роботи. Такий позитивний ефект ще більш посилюється незмінним зображенням на екрані обставинних компонентів навчального середовища і звуковою ізоляваністю (завдяки головним телефонам) студента від можливих інтерферуючих впливів зовнішнього оточення.

Розглянемо, як в умовах комп'ютерного класу досягається активізуючий вплив на кожному з чотирьох етапів пред'явлення нового матеріалу.

Завдання *першого* пред'явлення, як відомо, - введення студентів у нову тему. Для цього насамперед пояснюється сама комунікативна ситуація: місце дії, динаміка подій, що відбуваються, характеристика учасників (персонажів) спілкування. Звукоряд такого змісту супроводжується відповідними зображеннями на екрані: транслюється (в динаміці або статично) загальне зображення ситуації — учасники спілкування та обстановка, що їх оточує. Обставинні компоненти залишаються незмінними на всіх етапах введення матеріалу і складають фон, який не повинен переважувати загальне зображення, інтерферувати з його ключовими компонентами. Номенклатура обставинних компонентів, що зображаються на дисплеї, повинна суворо обмежуватися критерієм необхідності і достатності для семантизації усного введення в комунікативну ситуацію. У тих випадках, коли невербальні засоби семантизації не можуть достатньо прозоро розкрити зміст висловлювання, використовується переклад на рідну мову записаний неголосним, емоційно нейтральним голосом.

Так само як і при "живому" інтенсивному навчанні, описана комп'ютерна технологія першого пред'явлення у чистому вигляді має місце тільки на найпершому занятті курсу. На наступних заняттях пред'явлення починається з ретроспективного огляду пройденого матеріалу у вигляді озвучених відеофрагментів для вже пройдених тем спілкування, і має місце наприкінці заняття.

Активізуючий вплив машини завдяки аудіовізуальній опорі очевидний і на відміну від "живого" пред'явлення має ту перевагу, що за допомогою ПК вдається цілком уникнути можливих експромтів, неминучих відхилень від навіть особливо ретельно продуманого проведення заняття і, нарешті, чітко регламентувати час пред'явлення матеріалу.

Друге пред'явлення розкриває мовний і мовленнєвий матеріал заняття. Як і при "живому" варіанті тут відбувається своєрідний аналіз у рамках першого синтетичного (синтез) етапу загальної моделі інтенсивного навчання. Завдання другого пред'явлення -максимально забезпечити мимовільне запам'ятовування навчального матеріалу, що вводиться. Важливість виконання цього завдання важко переоцінити, якщо враховувати, що в текстах завдань, що являють собою зразки неадаптованого усного мовлення, частотність навантаження матеріалу, яка необхідна для його засвоєння, відсутня. Це означає, що деякі граматичні конструкції або лексичні одиниці, які входять до складу комунікативного ядра, можуть зустрічатися лише один раз протягом всього уроку. Тому запам'ятовування повинно бути настільки ефективним, щоб новий комунікативно значущий матеріал засвоювався на рівні інтеріоризованих граматичних зразків, лексичних штампів і сполучних схем у вигляді фразових стереотипів, що могли б автоматично викликатися з пам'яті в умовах, подібних до тих, у яких вони засвоювалися.

При використанні ПК це завдання уявляється досяжним завдяки використанню розробленої нами технології. Машина пофразово пред'являє весь матеріал уроку. Перевага тут полягає в тому, що на відміну від пред'явлення, яке виконується викладачем, машина пропонує рольове виконання. Звучання супроводжується зоровою опорою: на екрані великим планом транслюється динамічне зображення учасників бесіди з чітко вираженою

семантичною віднесеністю їхньої міміки і жестів до конкретних висловлювань. Обставинні компоненти комунікативної ситуації також зображені на екрані. Як і при першому пред'явленні, вони займають фоновий рівень і служать засобом первинної семантизації. Поряд з екстралінгвістичними засобами семантизації після кожної фрази на іноземній мові "луною" пропонується усний переклад. У цьому випадку голос диктора звучить тихіше й емоційно нейтрально, у прискореному темпі але достатньо чітко. Під час звучання перекладу картинка на дисплеї "завмирає".

Така цілісна семантизація навчального матеріалу і складає своєрідність аналітичного компонента на першому синтетичному етапі інтенсивного навчання.

Наприклад, фраза "Please, go through customs in the next room" одного разу може звучати дуже чомно, трохи улесливо, як така, що адресована високопоставленому гостю, іншим разом - офіційно, можливо, навіть з відтінком деякої суворості, як іноді "вищають" чиновники або лакеї, сповнені усвідомленням виняткової значущості того, про що повідомляють, третього разу ця фраза може пролунати трохи роздратовано, з інтонацією людини, що до кінця робочого дня втомилася і мріє лише про гарячу вечерю й улюблену газету. Фрази, проголошення яких з різним інтонаційно-емоційним малюнком може видатися занадто неприродним (до їх числа, як правило, відносять запитання і довгі професійно орієнтовані фрази, наприклад, "By the way, if you want our engineers to make special servicing visits after the guarantee period has expired, we can always arrange that"), можна подавати з різним темпом (не забуваючи, втім, про жести й міміку!): уповільнено, як при спілкуванні з людиною, що погано знає іноземну мову, у природному темпі і, нарешті, прискорено але без шкоди для чіткості звучання.

Ефективність такої технології полягає в тому, що вона надає структурної оформленості, цілісності блокам, які запам'ятовуються, усуває одноманітність у роботі, привносить емоційно-виразний фактор. Крім того, повторюючи за диктором, імітуючи його жести, міміку, темп або ж запам'ятовуючи риму, студент у такий спосіб зайнятий безпосередньо роботою з мовленнєвим матеріалом, мимоволі запам'ятовує його, а не заучує напам'ять.

Мета *третього етапу* пред'явлення нового матеріалу в системі інтенсивного навчання - закріпити новий матеріал шляхом його впізнавання. Для досягнення цієї мети вирішуються такі завдання: дати настанову на готовність відшукати певну частину тексту/фрази або окреме слово/словосполучення; з'єднати звукову із зоровою, тобто стимулювати аналогічну діяльність того, кого навчають; дати чітке уявлення про текст уроку. Така презентація буде синтезом першого і другого пред'явлення,

Четвертий, заключний етап в інтенсивному введенні нового матеріалу — музичний. Студенти одержують настанову на м'язове і фізичне розслаблення, на одночасне слухання музики і тексту уроку. На фоні спеціально підібраних класичних емоційно спокійних музичних творів звучить текст уроку. Текст читається без перекладу у природному темпі, виразно, але без зовнішньої експресії. Ясно, що ці, запозичені з сугестопедії, вимоги інтенсивної методики у звичайному навчальному закладі можуть бути виконані на високому фаховому рівні тільки в умовах комп'ютерного навчання. В результаті студенти одержують можливість цілісно сприйняти текст уроку (синтез), відчувати впевненість в успішному його засвоєнні і при цьому, завдяки музичному супроводу заключного етапу, отримати відчуття відпочинку.

Як бачимо, в умовах комп'ютерного введення нового матеріалу виявляється прийнятною і продуктивно реалізується модель, що використовується в інтенсивному навчанні іншомовного спілкування — рух від синтезу до аналізу і від аналізу до синтезу більш високого порядку. Цей факт свідчить про повну відповідність запропонованого нами комп'ютерного варіанта підсистеми введення матеріалу

кінцевій меті загальної системи інтенсивного навчання, у рамках якої ця підсистема функціонує.

Тому, ніякою мірою не відкидаючи визначальну роль особистості викладача в організації і керуванні навчальним процесом в умовах інтенсивного навчання, доцільно зайнятися розробкою комп'ютерного варіанта реалізації інтенсивного навчання. Це дозволить викладачам-практикам перебороти існуючу думку про еkleктичність ідеї використання комп'ютерної техніки (на даному рівні її розвитку і доступності для широкого застосування в навчальному процесі) у навчанні іншомовної мовленнєвої діяльності і продуктивно реалізувати висловлену розробниками інтенсивного напряму перспективу впровадження цієї методичної системи в різноманітні умови навчального процесу і для найрізноманітніших контингентів його учасників.

Перелік використаної літератури:

1. Іноземні мови. – 2000. - № 2. – С. 22 - 27.
2. Китайгородська Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. - М: Изд-во Моск. университета, 1986. – С. 52.
3. Сержан Л.С. Становление речевой деятельности в интенсивном и традиционном обучении иностранным языкам/ Активизация учебной деятельности: сб. статей / Под ред. Г. А. Китайгородской. - М, 1982. - Выш. 2. - С. 22.
4. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. - М.: Высшая школа, 1970. - С102.
5. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. - М.: Русский язык, 1977. - С.46 - 47.
6. Берман И. М. Основы методики преподавания иностранных языков: Учебник для студ. институтов и фак. иностр. яз / Авт. кол.: И. М. Берман и др. Под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. - К.: Вища школа. Изд-во при КГУ, 1986. - С. 58 - 60.

Перспективи застосування методу проектів для викладання педагогічних дисциплін майбутнім вчителям іноземної мови

В умовах глобалізації освіти та перспективи приєднання України до Болонського процесу необхідно брати до уваги тенденції, що визначають сьогодення європейської системи вищої освіти. Серед них необхідно виокремити підвищений інтерес до професійної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах освіти в контексті готовності випускників ВНЗ оперувати технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, успішно застосовувати набуті знання на практиці, бути конкурентноспроможними на європейському ринку праці, проявляти активність та ініціативність в професійному та особистісному розвитку, швидко інтегруватися до нового професійного колективу та інше.

Про сучасні вимоги до професійної підготовки спеціалістів та необхідність внесення відповідних змін до програми навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти свідчить діяльність таких організацій як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація Європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо, які започаткували в грудні 1997 року програму „Визначення та Відбір Компенцій: теоретичні та концептуальні засади”.

Метою проекту є оновлення змісту освіти шляхом інтеграції до навчальних програм ключових компетентностей як таких, що необхідні для успішного професійного становлення та розвитку майбутнього фахівця.

Під поняттям компетентності розуміється система знань, пізнавальних навичок, відношень, емоцій, цінностей та мотивацій, що проявляється інтегровано в діяльності особистості в різних контекстах (соціально-економічному, політичному тощо) і спрямована на задоволення індивідуальних та соціальних потреб індивіда, його здатність виконувати поставлені завдання.

Ключові компетентності є багатоманітними та взаємопов'язаними, що обумовлене їх функціональними (оптимізація діяльності) та загальнолюдськими (об'єктивність щодо професії, віку тощо) характеристиками, тому з метою їх класифікації та подальшого опрацювання науковці Організації Економічної Співпраці та Розвитку (OECD) запропонували три категорії для визначення ключових компетенцій: здатність діяти автономно; здатність використовувати засоби інтерактивно; вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах, що згідно розробок програми “DeSeCo” („Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади”) включають наступні компоненти:

- Здатність до автономної дії полягає в здатності захищати та дбати про відповідальність, права, інтереси та потреби інших; здатності складати та здійснювати плани й особисті проекти; здатності діяти у значному/широкому контексті;
- Інтерактивне використання засобів включає здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку та тексти, здатність використовувати знання та інформаційну грамотність; здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології;
- Вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах інтегрує в собі здатність успішно взаємодіяти з іншими; здатність співпрацювати; здатність розв'язувати конфлікти.

Вважаючи своєчасним та доцільним впровадження ключових компетенцій до змісту української освіти, вітчизняні педагоги, як свідчить дослідження Бібіка Н.М., запропонували три категорії ключових компетенцій з метою уточнення та пояснення змісту їх інтеграції до освітніх програм. До них увійшли соціальні, мотиваційні та функціональні компетенції, що відповідно пов'язані з оточенням, внутрішньою мотивацією особистості та її вмінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом тощо.

Така систематизація ключових компетентностей дає змогу проаналізувати особливості їх інтеграції до освітнього процесу у ВНЗ, а саме до програми загально-педагогічної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови. Експерти OECD пропонують розподіл компетентностей на надпредметні (провідні під час усього процесу навчання), загальнопредметні (визначальні для певного предмета протягом усього процесу його вивчення) та спеціальнопредметні (визначаються для кожного року навчання) згідно різних рівнів змісту освіти.

Реформи професійно-педагогічної освіти з огляду на сучасні тенденції залучення компетентнісного підходу до професійної освіти та сучасні вимоги до особистості та професіоналізму вчителя іноземної мови обумовлюють необхідність визначення загальнопредметних компетентностей для курсу „Педагогіка” з огляду на систему компонентів професійної педагогічної компетенції та їх специфіку у вихованні вчителя іноземної мови.

Аналізуючи програму з навчальної дисципліни „Педагогіка” для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, що складена згідно засад Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті та державної програми „Вчитель”, необхідно зауважити, що професійна підготовка майбутніх учителів орієнтована на здобуття ними теоретичних засад педагогічної діяльності, що визначається ключовими словами програми, як наприклад: „звернути увагу студентів на...”, „розглянути питання...”, „ознайомитись з...”, „аналізувати план...” тощо.

Проте, слідом за Е.Стоунсом, що сформулював психолого-педагогічний принцип „Навчання як вирішення проблем” та Д.Познером, який запропонував формулу „Досвід + Рефлексія = Розвиток”, ми вважаємо за необхідне створення відповідних засад для забезпечення саме практичного засвоєння студентами знань, набутих в процесі

вивчення курсу „Педагогіка”, а також формування вмінь та навичок, які є складовими компонентами педагогічної професійної підготовки.

Традиційна практика проведення семінарських занять, що забезпечує глибоке засвоєння студентами змісту педагогічних дисциплін, мало уваги приділяє забезпеченню розвитку їх професійної майстерності в площині професійного спілкування, вирішення педагогічних проблем, професійного самовдосконалення тощо.

Отже необхідно виокремити наступні аспекти форми та змісту сучасної підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ, які підлягають подальшій розробці та адаптації до міжнародних стандартів вищої освіти:

- визначення компонентів педагогічної компетентності згідно системи ключових компетенцій Організації Економічної Співпраці та Розвитку;
- виявлення специфіки загально-педагогічної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови з опорою на педагогічну компетентність;
- залучення нетрадиційних форм роботи з загально-педагогічної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови.

В умовах сучасної освіти та інформаційного суспільства постійно зростає значення та ефективність методу проєктів завдяки його спроможності задовольнити вимоги до професійного та особистісного розвитку фахівців, що зумовлені наступними засадами використання методу проєктів у навчанні: наявність проблеми, що потребує інтегрованого знання та дослідницького пошуку її вирішення; практична, теоретична або пізнавальна значущість очікуваних результатів; самостійна (індивідуальна, групова, парна) діяльність студентів; необхідність співпраці тощо.

За визначенням Полата Є.С. метод проєктів є засобом досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка повинна завершитись реальним практичним результатом, що є тим чи іншим чином оформленим.

Проте, метод проєктів на сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні використовується головним чином для навчання іноземної мови, інформатики та природознавчих дисциплін, незважаючи на його високий освітній, виховний та розвиваючий потенціал для навчання гуманітарних дисциплін, в тому числі педагогіки, чим обумовлюється актуальність дослідження щодо впровадження в програму загально-педагогічної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови засобів методу проєктів.

Матис Мирослава,

магістрантка

науковий керівник: Калініна Л.В.

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Діяльнісний підхід до навчання іноземної мови

В умовах сучасної школи, коли велика увага звертається на розвиток особистості учня та інтеграцію його у полікультурне і багатомовне суспільство, відбувається переоцінка цілей навчання та виховання. У зв'язку з прагненням України ввійти в Європейський Союз і, відповідно, залучитися до Болонського процесу, відбуваються зміни у системі навчання, у програмі для загальноосвітніх закладів освіти, у підходах до навчання. Багатонаціональна та багатомовна Європа ставить перед своїми громадянами проблему достатнього володіння поширеними в Європі мовами. Тому в якості нової цілі в області навчання іноземних мов громадян майбутньої Європи Європейський Союз висуває плурилінгвізм: володіння кожним жителем Європи як мінімум двома іноземними мовами, однією за них - активно. Вивчення іноземних мов одразу набуває у цьому контексті ще більшої ваги.

Поширені в Україні в 2001 р. Рекомендації Ради Європи (РРЕ) забезпечують єдину описову бази для міжнародного порівняння рівнів володіння мовою, змісту та методів навчання, а також компетенцій користувача мовою, яка може бути використана для розробки навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників тощо. В Україні ця описова база частково використана у новій шкільній програмі з іноземної мови, виданій в 2001 році. У ній пріоритетною ціллю навчання іноземної мови визначається практичне опанування учнями мовленнєвими уміньми, достатніми для іншомовного спілкування [2,с.3].

Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти офіційно прийнятий діяльнісно-орієнтований підхід до навчання (task-based learning), який відповідає загальному баченню використання та вивчення мови. Він полягає у тому, що у процесі вивчення мови користувачі мови й ті, що її вивчають, поведуть себе як „соціальні агенти”, або ж члени суспільства, і виконують певні завдання у певних соціокультурних умовах, специфічному оточенні [1,с.9].

У зв'язку з інтеграцією національної системи освіти, зокрема навчання іноземних мов, у світову систему освіти, шкільна програма з іноземної мови в Україні також декларує використання діяльнісно-орієнтованого підходу як норму комунікативного підходу в навчанні [2,с.6]. Тому виникає потреба розглянути детальніше цей підхід до навчання іноземної мови і порівняти його з традиційним підходом, що і є метою даної статті.

Діяльнісно-орієнтований (ДО) підхід зацікавив вчених-методистів ще в 1980-х рр. у результаті поширення комунікативного підходу до навчання (Long 1985; Breen 1987; Prabhu 1987; Nunan 1989). Процес вивчення іноземної мови за цим підходом спирається на виконання центрального завдання протягом уроку. Вибір мовних одиниць, що вивчається визначається при цьому необхідністю виконання даного завдання. Ключовим поняттям такого підходу є термін „завдання” (“task”), яке визначалося та аналізувалося багатьма вченими-методистами з різних сторін (Crookes 1986; Duff 1986; Foley 1991; Crookes and Gass 1993a,b; Sheen 1994; Lantolf and Appel 1994;

Skehan 1996). Наприклад, Джейн Віліс, одна з дослідників ДО підходу, визначає „завдання” як вид діяльності, при якому мова використовується з комунікативною ціллю задля отримання певного практичного результату [4,с.24]. Саме це визначення ми беремо за основу в нашому дослідженні. Важливою рисою діяльнісно-орієнтованого підходу як комунікативного є свобода учнів при виборі мовних форм для досягнення мети, поставленої у завданні. Виконуючи певне комунікативне завдання, учні згадують все, що вчили до цього моменту, і використовують раніше вивчене у мовленні. Таким чином учні засвоюють лише необхідну для спілкування лексику та граматику і одразу затренувують їх.

Слід порівняти традиційний підхід до навчання іноземної мови та діяльнісно-орієнтований, щоб оцінити переваги останнього. Традиційний підхід до навчання, який використовується більшістю вчителів, полягає у поступовому засвоєнні ізольованих мовних одиниць до повного засвоєння певної структури. Порівнюючи традиційний підхід та діяльнісно-орієнтований підхід до навчання іноземної мови можна виділити наступні відмінності [3]:

- При традиційному підході спочатку відбувається представлення нових мовних одиниць, а вже потім створюється підходящий контекст у якому учні вчаться використовувати новий матеріал. А при ДО підході контекст створюється вже самим завданням, що призводить до кращого розуміння значення мовних одиниць, що вводяться.

- Процес глибшого усвідомлення, яке відбувається при ДО підході спонукає учнів до глибокого обдумування та аналізу вживання нових одиниць, а не простого повторення, зазубрення, як при традиційному підході.

- При традиційному підході саме вчитель визначає мовні одиниці для вивчення, а при ДО підході мова що вивчається обумовлюється завданнями, які виконують учні.

- При використанні ДО навчання інтегровано розвиваються всі чотири навички – слухання, мовлення, читання та письмо. Традиційний підхід дає можливість засвоїти лише граматичні форми та лексику, а такі навички як слухання, письмо, читання та мовлення використовуються для затренування цих нових одиниць.

Порівняно з традиційною технікою навчання, яка використовується у сучасній школі, діяльнісно-орієнтований підхід має свої переваги [3]:

- Можливість використовувати лексичні одиниці, які відносяться не лише до обраної теми, тобто учні не обмежуються використанням лише матеріалу по темі, що вивчається, а мобілізують весь свій словниковий запас для виконання завдання.

- Можливість використання власного досвіду при виконанні завдань, що робить виконання вправ дуже легким, природним та наближеним до реальності.

- Більша частина часу при виконанні завдання проходить у спілкуванні, що є потужним комунікативним явищем.

Деякі підходи до вивчення іноземної мови з комунікативною ціллю, розглядають цей процес через призму чотирьох окремих умінь: слухання, говоріння, читання, письмо. Уроки з урахуванням розвитку певних умінь розробляються відповідно за умовною схемою: один урок – розвиток одного окремого умінь, що супроводжується формуванням певних мовних навичок. Вчителі, які використовують діяльнісно-орієнтований підхід природньо розвивають декілька умінь одночасно, залежно від виду діяльності. Розвиток умінь являє собою інтегровану частину загального процесу досягнення мети навчання шляхом виконання завдань .

Комплексний підхід до навчання зумовлює циклічність використання даного підходу. Процес впровадження ДО підходу до навчання складається з трьох етапів: фаза, що передуює роботі над завданням; етап виконання завдання; робота над мовним матеріалом після виконання завдання [4, с.40].

Перший етап включає попередню підготовку вчителя, представлення теми, завдань та інструкцій до них, які необхідно виконати; активізацію вокабуляру, пов'язаного з темою та завданнями. Для попередньої підготовки вчитель може скористатися підручником, який зазвичай включає серію завдань по темі, або розробити свої власні завдання з допомогою тематичних малюнків, списку необхідних слів. Різноманітні види діяльності, які використовуються на цьому етапі повинні залучати учнів до активної діяльності, надихати їх, зацікавлювати. До таких видів діяльності можна віднести наступні завдання [4, с.44]:

- віднесення слова та фрази до певних тематичних груп;
- пошук зайвих слів;
- поєднання малюнків з відповідними словом, виразом;
- мозковий штурм з теми.

Ще одним кроком на цьому етапі є представлення інструкції по виконанню завдання, пересвідчення у тому, що учні розуміють умови завдання, цілі та очікуваний результат виконання завдання. Важливо правильно пояснити учням шляхи виконання завдання. Існують різні шляхи для пояснення умов виконання завдань [4, с.45]:

- читання інструкції до завдань учнями самостійно;
- демонстрація виконання завдання з одним учнем;
- демонстрація виконання завдання іншими учнями у аудіо- або відеозаписі;
- представлення результатів роботи учнів з попереднього класу, які виконували теж саме завдання.

Другий етап – етап виконання завдань дає змогу учням використати вже відомі знання з іноземної мови для виконання завдання і таким чином удосконалити свої знання під контролем вчителя. Він включає фази планування та звітування. На фазі планування учні готують короткий звіт про те, що відбувалося під час виконання завдання. У цей час вчитель може надавати будь-яку допомогу, пов'язану з виконанням завдань учнями – роз'яснювати інструкції, пояснювати невідомі слова, та ін. Під час етапу планування вчитель відіграє роль

радника, допомагаючи учням правильно формувати думки іноземною мовою [4, с.56]. Виконання завдань при ДО підходить до розвитку перш за все комунікативних умінь шляхом засвоєння необхідних слів та фраз. Але слід остерігатися засвоєння великої кількості нових ЛО, жертвуючи при цьому якістю засвоєння.

Для уникнення такої проблеми і проводиться фаза звітування, під час якої учні досягають точності при підготовці звітів про виконане завдання. Після роботи над завданням у малих групах або самотіно в учнів часто виникає здоровий інтерес до того, як інші вирішили це завдання. На фазі звітування учні звітують про виконання завдання усно або читаючи написаний звіт перед класом. На цій фазі вчитель також може надавати можливість учням переглянути процес виконання схожого завдання іншими учнями в аудіо- або відеозапису для порівняння. При підготовці такого звіту учні будуть мати шанс користуватися словниками, підручниками з граматики, допомогою вчителя. Фаза звітування стимулює учнів удосконалювати рівень володіння іноземною мовою. Якщо учні з самого початку будуть знати, що їм потрібно буде підготувати звіт після виконання, то вони будуть звертати більшу увагу на точність у виконанні завдань. Схвальна реакція з боку вчителя та товаришів на звіт будуть лише позитивно впливати на впевненість учнів та надихати їх на ще кращу роботу. Важливо вияснити, що було корисним для учнів під час приготування звіту та виконання завдання.

Етап роботи з новим матеріалом є третім і останнім компонентом ДО навчання і може відбуватися різними шляхами в залежності від типу завдання, яке використовується для цього. В рамках ДО підходу використовуються різноманітні завдання для вивчення нової лексики та нових граматичних явищ, які одночасно дають можливість учням самотійно використовувати їх у мовленні. Протягом попереднього етапу виконання завдання вся увага зверталася на розуміння нових одиниць та можливості використання їх у мовленні. Пізніше важливішим стає граматична та смислова правильність використання цих одиниць. Тому на даному етапі проводиться ще більш детальний мовний інструктаж по виконанню завдань. Цей етап ДО підходу включає фази аналізу та практики. Кожне завдання включає фазу аналізу, під час якої учні мають можливість звернути увагу на особливості використання мови при виконанні певного завдання або проаналізувати процес виконання схожого завдання іншими учнями. Це допоможе учням звернути увагу на допущені іншими помилки. Виконання інших завдань з метою уникнення помилок призведе до глибшого розуміння значення та граматичної правильності використання слів та виразів. Під час фази практикування учні виконують інші завдання для затронування нового мовного матеріалу. Врахування результатів аналізу помилок та затронування використання нового матеріалу у мовленні призведе до кращого запам'ятовування слів, виразів та граматичних правил.

Для етапу аналізу та практикування притаманні певні види діяльності, які дозволяють вдосконалити використання мови, взятої з завдань при спілкуванні іноземною мовою. Види діяльності, які використовуються на етапі аналізу також називають „такими, що піднімають рівень свідомості” [4, с.60]. Такі завдання фокусуються на мовних формах та способах їх використання.

Таким чином процес впровадження діяльнісно-орієнтованого підходу до навчання іноземної мови забезпечує існування трьох основних умов для вивчення мови – знайомство з лексикою, використання її при спілкуванні іноземною мовою та високу комунікативну мотивацію навчання. Такий комплексний результат навчання призводить до високого рівня засвоєння іноземної мови учнями різних освітніх рівнів. Нажаль, в Україні діяльнісно-орієнтований підхід до процесу викладання іноземної мови не є достатньо вивченим і майже не застосовується вчителями. Тому метою нашого майбутнього дослідження є експериментально перевірити ефективність впровадження діяльнісно-орієнтованого підходу в умовах сучасної школи.

Перелік використаної літератури

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 273.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2-12 класи / За ред. проф. П. Беха. – К.: Шкільний світ, 2001.
3. Richard Frost. A Task-based approach.. – British Council, Turkey, 2004.
4. Willis, J. A Framework for Task-Based Learning. – Harlow, UK: Longman Addison-Wesley, 1996.

Григор'єв Володимир,
магістрант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Лінгвістичні особливості текстів для вивчаючого читання у старших школах

Згідно нової програми з іноземної мови для старших шкіл в області читання учні повинні розуміти: головний зміст текстів різного жанру і стилю (особистий лист, газетні/журнальні публікації, публіцистичні та інші статті), виділяти головну думку або ідею автора чи порушену ним проблему, диференціювати основну і другорядну інформацію, усвідомлювати взаємозв'язок подій і фактів, логіку розповіді, прогнозувати подальший розвиток подій, узагальнювати отриману інформацію, робити власні висновки та оцінки з урахуванням комунікативного завдання (обсяг – 2500 друкованих знаків); зміст не дуже складних автентичних текстів різного типу, осмислювати причиннонаслідкові взаємозв'язки фактів та подій, зіставляти факти, узагальнювати і критично оцінювати інформацію, тлумачити її крізь призму головної ідеї автора, критично оцінювати вірогідність і переконливість отриманої інформації в контексті конкретного комунікативного завдання.

Уміти: проглянути текст чи серію текстів з метою пошуку потрібної інформації та оцінки її значення; використовувати лінгвістичну і контекстуальну здогадку, структуру сюжету, коментарі, зноски та інший довідковий апарат з метою кращого усвідомлення суті прочитаного.

Тексти можуть містити до 6 % невідомих слів, про значення яких можна здогадатися з контексту, а також 3 % невідомих слів, які не перешкоджають розумінню тексту в цілому.

Об'єктом вивчення при читанні є текст. Якщо предметом мовленнєвої діяльності є думка, то її продуктом є текст (І.А. Зимня, 1971). У тексті втілюється думка того, хто говорить, пише, від нього в більшому ступені залежить успішність спілкування.

Текст, за визначенням М.Г. Каспарової (1968), є складним мовленнєвим висловом, який характеризується логіко-композиційною та логіко-сисловою структурою, предметним змістом, мовною характеристикою та комунікативними якостями.

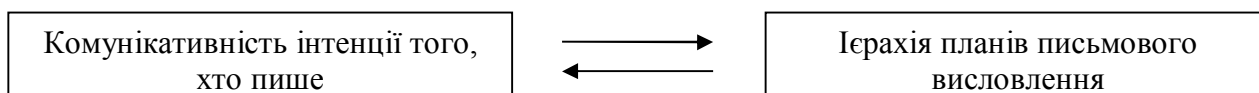
Розглядаючи текст як потенційний предмет (мотив) діяльності реципієнта, Т.М. Дрідзе відмічає, що його змістовно-сислова структура уявляє собою ієрархію цілей та шляхів їх досягнення. Вказується на той факт, що в тексті, як і в будь-якому продукті предметної діяльності, закладено програму його створення, а це означає його осмислення (переосмислення) в процесі використання. Такий підхід до тексту дозволяє висловити положення про програмуючу діяльність того, хто приймає текст. Це положення особливо суттєво для текстів іноземною мовою. Теоретичною передумовою для їх відбору є висловлене вище положення.

Текст розуміється також як повідомлення об'єктивоване у вигляді письмового документу, літературно оброблене у відповідності з типом цього документу, яке складається із ряду особливих єдностей, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного та логічного зв'язку, і які мають певний модальний характер та прагматичну установку (І.Р. Гальперин, 1957). В цьому визначенні підкреслюється факт синтезування в тексті думок автора і факт спрямованості на читаючого. Із визначення зрозуміло, що для прийому тексту необхідне осмислення що найрізноманітніших зв'язків.

Згідно ще одному визначенню, **ТЕКСТ** слугує матеріалом для аналізу мовленнєвої форми. В цьому визначенні **під текстом розуміється** реально висловлене припущення чи сукупність припущень (включаючи відрізок усної чи письмової мови будь-якої довжини, навіть до цілого літературного твору), що може, зокрема, слугувати матеріалом для споглядання фактів даної мови спілкування (О.С. Ахманова, 1966). В загальному вигляді текст можна розглядати як певну сукупність інформації, закодовану за системою даної мови.

Ми, приймаючи до уваги існуючі точки зору, вважаємо, що будь-яке речення тексту на смисловому рівні являє собою послідовність смислових категорій.

Семантико – сислова цільність тексту



Основними компонентами логіко-сислової структури тексту є тема, ідея та проблема твору.

Згідно С.І. Ожегова, ТЕМА – це предмет, основний зміст розмірковування, переказу, твору, тексту; ІДЕЯ ТВОРУ – основна, головна думка, задум який визначає зміст твору, проблему твору – це складне питання, завдання, які вимагають розв'язання, дослідження.

Дані професора З.І. Кличникової вказують на те, що особливе значення для розкриття теми має заголовок тексту. 88,5% всіх художніх текстів відбивають теми тексту в заголовку. Сумарно тема відбита в 74% всіх аналізованих текстів (З.І. Клиникова, 1971). Заголовок дозволяє визначити, скільки тем є основними, обмежити випадки, коли в тексті представлено декілька тем і коли є одна тема і декілька підтем.

Проведений нами аналіз підручників англійської мови для середнього етапу СШ довів, що 68% учбових текстів має одну тему, 32% характерна наявність супутньої теми.

В учбових текстах тема виражена здебільшою в заголовках, що складає 75% досліджених текстів. В 25% текстів тему розкрито через зміст тексту. Наприклад, в тексті „Four New Children” (from the “Naughtiest Girl Is the Monitor” after Enid Blyton) одна тема – прихід 4-х нових дітей в клас. Дану тему розкрито вже в заголовці тексту.

В тексті „A Science Fiction Story” в заголовку міститься лише натяк на тему, в той час як саму тему безпосередньо розкрито в самому тексті. Сказане свідчить про те, що при підборі текстів для вивчаючого читання необхідно вибирати ті з них, які містять заголовки з явно вираженою чи підказаною темою, що значно полегшить його подальше розуміння.

Характер викладення теми може бути різним. Можливі опис, пояснення чи визначення предмету теми, а також його оцінка.

В учбових текстах ідею частіше всього формулюється в кінці тексту, але мають місце випадки, коли ідея сформульована вже на початку тексту.

Відмінність ідеї від теми є в тому, що остання переважно формулюється в тексті та заголовку, перша знаходить відображення частіше за все лише в тексті. По відношенню до решти думок тексту вона може бути загальним положенням, яке розкривається наступним викладенням, може носити характер висновку із викладеного, уявляти собою окрему думку – оцінку, викладену паралельно іншим думкам і може також уявляти собою комбінацію першого та другого чи першого та третього.

Проблема, на відміну від теми та ідеї може бути виражена в будь-якому місці тексту.

В текстах для вивчаючого читання окрім заголовку мають бути присутніми структурні компоненти, як ЕКСПОЗИЦІЯ (чи введення в курс подій, що викладаються, ознайомлення з необхідними для розуміння викладеного деталей), ЗАВ'ЯЗКА (момент, коли зав'язується вузол конфлікту), КУЛЬМІНАЦІЯ (вищий момент, апогей конфлікту), РОЗВ'ЯЗКА (рішення проблеми, конфлікту). Зобразимо сказане вище у вигляді схеми 1.

Наступною, дуже важливою характеристикою тексту, є його ІНФОРМАТИВНІСТЬ. Інформативність характеризує не абсолютну кількість інформації в тексті, не загальну його інформаційну насиченість, але лише ту інформацію, яка стане надбанням реципієнтів.

Інформаційна насиченість тексту – величина абсолютна, у свою чергу інформативність тексту – величина відносна. Оцінкою інформативності є міра адекватності інтерпретації реципієнтом задуму мети, основної ідеї тексту. Інформативність тексту – один з факторів ефективності смислового сприйняття тексту, чи потенційна інтерпретаційна характеристика тексту.

На думку Н.В. Слухіної та Є.В. Мусницької, інформативність тексту – це кількість смислової інформації, яка міститься в тексті. Інформаційна насиченість тексту сприймається як смислова насиченість учбового тексту (Н.В. Слухіна, Е.В. Мусницька, 1982). При підборі тексту для вивчаючого читання треба визначити мінімальний рівень смислової перенасиченості повідомлення. Виділення мінімального рівня смислової перенасиченості необхідно для того, щоб в учня (реципієнта) не відбувалося інформаційних перенавантажень, щоб інформація сприймалась ним повністю та без викривлень. Якщо інформація є тим, що додає дещо нове до відомостей, що є в розпорядженні, то перенасиченість, відповідно, – це дещо вже відоме, знайоме.

Схема 1



Проведене нами дослідження текстів підручників СШ для середнього етапу показало, що 70-85 % текстів містять основну інформацію, в той час як 15-30 % несуть в собі смислову перенасиченість, що практично не може створити умов для інформаційних перенавантажень і є припустимим показником при підборі текстів для вивчаючого читання. Однак складність заключається в іншому – в самій наявності текстів придатних для вивчаючого читання. В 60 % текстів підручників можливий лише частковий аналіз або змісту, або лінгвістичного наповнення.

Основними джерелами читання на іноземній мові є тексти підручників і спеціально адаптовані додаткові тексти. Але текстів підручника явно недостатньо для того, щоб сформувати вміння вивчаючого читання, тобто розуміти зміст і смисл мовного твору за допомогою аналізу та без перекладу, а на підставі здогадки та прогнозування. Тексти підручника несуть нову інформацію для читаючого лише при первинному ознайомленні з ними. Подальша їхня учбова обробка сприяє засвоєнню мовного матеріалу та формуванню супутніх механізмів вивчаючого читання. При цьому учень може навчитись технології процесу вивчаючого читання: ділити текст на смислові групи, знаходити основну та другорядну інформацію, визначити ідею та тему, давати оцінку фактам та подіям, визначати зв'язок між окремими частинами тексту, які представляють собою надфразові єдності.

Значно ускладнює сприйняття тексту «важкі» синтаксичні структури, довгі періоди, відсутність абзаців та інших поліграфічних засобів виділення. Але найбільшою перешкодою є все ж таки нерозуміння предмету про який йде мова. Таке непорозуміння може виявитися результатом «випередження» текстів на іноземній мові з тими предметними курсами, які мають бути прочитані на рідній мові.

На розуміння тексту впливає сам композиційний характер матеріалу, що вивчається. Тобто текст-опис сприймається інакше, ніж текст-повідомлення, а останній, в свою чергу, відрізняється від тексту-розмірковування. Таким чином, велика різноманітність сполучень труднощів розуміння текстів дає можливість типізувати їх шляхом вираження в трьох рівнях складності.

У текстах I рівня складності нездолані труднощі знімаються шляхом „внутрішньої адаптації” тексту, тобто особливо складні для розуміння елементи чи відкидаються, чи спрощуються, якщо це можливо без втрати смислу, чи перефразуються. В результаті виходить адаптований текст, чим забезпечується його доступність, що ставить подібний текст на I, найбільш простий рівень складності читання.

У текстах II рівня складності також відбувається адаптація, але без „хірургічного втручання”. Щоб відкинути серйозні труднощі читання, застосовується «зовнішня адаптація», тобто адаптація на підступах до тексту та в процесі його читання. Для досягнення цієї мети учневі пропонуються спеціальні вправи, які знімають відповідні труднощі в тексті, даються пояснення в зносках чи на полях, пропонується переклад складних оборотів, виражень, речень і т.д. Таким чином, тут труднощів власно тексту дещо більше, але їх допомагає знімати „зовнішня адаптація”.

У текстах III рівня складності адаптації немає.

Нам вважається доцільним для навчання вивчаючого читання на середньому етапі СШ підбір текстів другого рівня складності з урахуванням їхньої виховної та пізнавальної цінності, оптимального для аналізу рівня інформативності та смислової перенасиченості, за логіко-смисловими та композиційними ознаками тексту, з врахуванням вікових особливостей та інтересів учнів на даному етапі їхнього розвитку, з урахуванням лексики, граматичних та синтаксичних структур.

Такими є деякі лінгвістичні особливості текстів для вивчаючого читання.

Базилук Леся,

магістрант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Самостійна робота з іноземної мови як одна з основних форм організації навчальної діяльності у вищих навчальних закладах

В умовах корінних змін, що виникають у нашому суспільстві і системі вищої освіти, різко зростає роль і значення самостійної роботи студентів у вищих закладах освіти (ВНЗ). Проблема організації самостійної роботи студентів існувала завжди і давно хвилює викладачів вищої школи, тому що глибокі знання та стійкі вміння можуть бути придбані студентами тільки у результаті самостійної роботи. Викладач не тільки передає студентам окрему суму знань з різних курсів, надалі вони самі можуть взяти з отриманого ними все необхідне. Знати – це значить вміти застосовувати знання, які повинні бути активними, розвиваючими. При такому підході знання студентів не є кінцевою ціллю, а слугують лише засобом для їх подальшого розвитку [1, с. 419-655].

У сучасній мовній політиці, у тому числі в області іноземної мови (ІМ), домінує особистісно-орієнтований підхід до навчання. Згідно основним положенням цього підходу, навчання повинно бути направлене на реальне використання мови у житті. У контексті цього підходу виділяється концепція автономії учня і автономного / самокеруючого навчання. У вітчизняній психологічній та педагогічній літературі постановка проблеми автономії учня в навчальному процесі визначається загальною тенденцією до демократизації і гуманізації навчання, що обумовлено перш за все демократизацією та гуманізацією суспільства в цілому. Соціальні тенденції у суспільстві ставлять перед системою навчання завдання виховати особистість, яка розуміє свою соціальну позицію, соціальну свободу, здатність мислити і діяти незалежно, нести особисту відповідальність в умовах суспільства, що розвивається та змінюється.

В основі концепції демократизації суспільства, а, відповідно, і демократизації освіти лежить концепт вільної, незалежної самостійної / автономної особистості. Навчання є частиною процесу соціалізації суспільства. Відповідно, розвиток автономії учня в навчальній діяльності, автономії / самостійності особистості можна розглядати як одну з найважливіших задач загальноосвітньої політики суспільства [2].

Проблеми організації навчальної діяльності у ВНЗ, формування умінь вчитися, розвитку самостійності особистості учня у контексті неперервного навчання розроблялись і застосовувались до вивчення ІМ багатьма вченими (В. Сухомлинський, Н. Коряковцева, Г. Голек, д. Боуд тощо). Вихідне визначення автономії учня і автономного навчання в області ІМ мов було запропоновано Генрі Голеком. Автономія учня у процесі оволодіння ІМ розуміється як „уміння брати на себе відповідальність за свою навчальну діяльність, включаючи всі компоненти цієї діяльності, а саме: визначення цілей, визначення змісту і послідовності, вибір методів і прийомів, що будуть використовуватись, оцінка отриманого результату” [3].

Автономія учня в навчальній діяльності з іноземної мови включає в себе:

- діяльнісний параметр (що включає в себе також базовий/технологічний), тобто володіння стратегіями і прийомами навчальної діяльності і управління навчальною діяльністю від постановки цілі до оцінки результату (оцінюється як результат оволодіння мови, що вивчається, так і ті прийоми і засоби навчальної діяльності, які для цього використовувались) у відповідності зі своїми потребами, що можна визначити як навчальну компетенцію учня [4];

- особистісні параметри: здатність до критичної рефлексії, до прийняття відповідальних рішень щодо всіх етапів навчальної діяльності (у ситуації вільного вибору), до переносу досвіду навчальної діяльності у новій комунікативній ситуації, гнучкість у різних навчальних контекстах [5].

Концепція автономії особистості в навчальній діяльності студентів ВНЗ дає змогу говорити про те, що усвідомлення себе як суб'єкта навчальної діяльності з оволодіння ІМ передбачає:

- 1) усвідомлення основних компонентів навчальної діяльності з оволодіння ІМ, включаючи критерії оцінки рівня володіння ІМ (успішність комунікації);

- 2) здатність до самостійного управління даною навчальною діяльністю, до критичної рефлексії власного досвіду навчальної діяльності, до самостійної ініціації текстової діяльності ІМ, до використання ситуації спілкування для самопідтримки;

- 3) здатність до саморозвитку у процесі гнучкої, конструктивної, творчої навчальної діяльності з підтримки та подальшого розвитку рівня володіння ІМ [6].

Таким чином, розвиток автономії учня в навчальній діяльності з оволодіння ІМ є освітянським завданням, яке вимагає ціленаправленої роботи з основних компонентів, таких як формування технологічної сторони навчальної діяльності, розвиток навчальної компетенції, розвиток особистісних характеристик, які забезпечують можливість конструктивної, творчої реалізації суб'єкта навчальної діяльності.

Ціленаправлена робота з формування навчальної компетенції і здатності студентів до автономного, самостійного, гнучкого і творчого здійснення навчальної діяльності з оволодіння ІМ передбачає розробку

спеціальних навчальних матеріалів і різних форм і видів організації навчального процесу, включаючи самостійну роботу студентів (СР). СР студентів з ІМ носить поліфункціональний характер, тому що сприяє оволодінню ІМ як необхідною професійною складовою сучасного спеціаліста, формуванню універсальних навичок самостійного придбання знань і розвитку інформаційної культури особистості.

У процесі СР у студентів формується вміння розуміти, визначати і формувати свої пізнавальні та інформаційні потреби, такі як запити інформації, навички пошуку, відбору, аналізу, синтезу і систематизації, а також передачі інформації. Не менш важливими є звичка до постійної роботи з іноземними матеріалами інформації і вміння переключати увагу з мовних форм на інформацію. Однією з основних цілей СР з ІМ є **формування пізнавальних і інформаційних інтересів** не тільки у зв'язку з конкретними видами навчальної діяльності, але й як елементу загальної культури особистості, як засобу постійного розвитку і самовдосконалення [7]. Організаційні принципи оформлення СР також мають **навчально-виховне значення**. Вони формують навички самоорганізації інформаційної діяльності: формулювання задач та цілей діяльності, визначення результату діяльності і строків виконання.

Окрім значення СР для студентів, необхідно також відмітити той факт, що вона може рахуватись корисним прийомом і для викладача, оскільки допомагає студентам краще підготуватись до кожного конкретного завдання і формує навчальні вміння, які широко застосовуються у ході навчального процесу. Таким чином, це надає викладачеві можливість формувати і розвивати у студентів навички автономії, самооцінювання.

У теорії педагогіки самостійна робота виділяється як одна з чотирьох основних форм навчальної діяльності студента [8]. Але реалізувати цю форму навчальної діяльності можливо тільки при виконанні ряду умов, найбільш значущими з яких є мотивації і базові навчальні навички самостійної роботи у студентів і ефективна організація їх діяльності викладачем.

Готовність студентів до СР з вивчення конкретного матеріалу визначається:

- 1) наявністю базових навчальних навичок роботи з усіх видів мовної діяльності, а саме: говорінню, аудіюванню, читанню, письму (у більшій ступені, безумовно, читанню і письму, тому що основними засобами перевірки виконання самостійної роботи є усне і письмове виконання вправ на самостійно пройдений матеріал);
- 2) наявність навичок перекладу і методів роботи зі словником і довідковою літературою;
- 3) вміння працювати з комп'ютерним забезпеченням і Інтернетом.

До **засобів організації СР** можна віднести наступні:

- 1) забезпеченість підручниками, посібниками, методичними вказівками для самостійної роботи;
- 2) наявність навчальних аудіо-, відео- і комп'ютерних навчальних програм;
- 3) застосування системи комунікативних завдань для розвитку всіх комунікативних умінь [9, с. 15-17].

В умовах підвищення ролі СР студентів з перерахованих моментів найбільш важливим є, на наш погляд, перший, оскільки, навіть враховуючи існування підручників, які направлені на самостійне вивчення іноземної мови (наприклад, таких, як "From Practice to Performance" by Richard A. Murphy, "English Vocabulary in Use" by Michael McCarthy and Felicity O'Dell, різні види мовних портфелів), сформована потреба у посібниках для СР з конкретними підручниками і методичними вказівками з СР.

Традиційно вважається, що основний різновид СР – це домашня робота. Такий варіант самостійної роботи має ряд безсумнівних переваг, найголовнішим з яких є економія аудиторного часу, що дозволяє присвятити більшу його частину обробці вже підготовленого самостійного матеріалу, проте автономія студентів не обмежується лише виконанням домашніх завдань. Ми вважаємо, що використання самостійного компоненту вивчення ІМ у ВНЗ на практичних та лабораторних заняттях важливим і необхідним.

Іншої стороною питання про важливість використання СР є наявність **зворотного зв'язку**, тобто контролю розуміння отриманої інформації, який здійснюється викладачем, та взаємоконтролю, який забезпечується самими студентами. Окрім розробки домашніх завдань для реалізації самостійної навчальної діяльності студентів, необхідна також розробка системи контрольних завдань, які дозволяють визначити рівень підготовки і ступінь засвоєння матеріалу, запропонованого для самостійного вивчення. Крім того, можливе також **застосування завдань творчого характеру**, таких, як проекти, реферати, огляди, що дозволить зробити висновок про вміння застосовувати на практиці не тільки опрацьований теоретичний матеріал, але й навички та вміння самостійної роботи над ними (виокремлення основних ідей тексту, їх тезисний виклад, вміння використовувати приклади або наочну інформацію тощо).

Застосування навичок СР на практиці дозволяє підвищити ефективність навчання, оскільки дозволяє студенту у будь-який вільний для нього час засвоювати навчальний матеріал, допомагає навчитися використовувати різну навчальну літературу і комп'ютерні технології для вивчення іноземної мови. Систематична СР студентів з отримання знань з використанням ІМ дозволяє створити передумови для успішної самостійної діяльності після закінчення ВНЗ, дає можливість готувати студентів до життя і діяльності в мультинаціональному, мультикультурному суспільстві. Тому ми вважаємо СР студентів ВНЗ важливою необхідною умовою навчання на заняттях з ІМ.

Перелік використаної літератури:

1. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителів...: Вибр. твори у 5 т. – Т. 2. – С. 419-655.
2. Трошкина В.И. Самостоятельная работа студентов по иностранному языку как одно из условий социальной адаптации будущих специалистов: acis@mail.vis.ru.
3. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning / H. Holec. - Oxford, 1979. - P. 3.
4. Гохлернер М.М. Формирование контрольных действий в учебной деятельности по овладению иностранным языком / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Fremdsprachenunterricht. - 1985. - № 3. - С. 113.
5. Кулюткин Ю.Н. Личность. Внутренний мир и самореализация / Ю.Н. Кулюткин. - СПб., 1996. – 235 с.

6. Нечаев В.Я. Социология образования / В.Я. Нечаев. - М., 1992. - 250 с.
7. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А.К. Осницкий. - М., 1986. - 220 с.
8. Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. - М., 1999. - 210 с.
9. Витлинская Т.Д. Самостоятельная работа как одна из основных форм организации учебной деятельности в неязыковом вузе // Российское право. - 2004. - № 1. - С. 15-17.

Гаврилюк Оксана,

Науковий керівник: Гуманкова О.С.

Особистісно – орієнтований підхід до навчання читання учнів середнього та старшого етапу навчання в ЗНЗ

Головною метою української освіти згідно «Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ ст.» є «створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України» [3,2]. Практична реалізація цієї мети передбачає перегляд форм і методів навчання у загальноосвітніх навчальних закладах нашої держави з точки зору їх орієнтованості на особистісний розвиток учнів. У зв'язку з цим, велика кількість педагогів, психологів, методистів наголошує на необхідності використання особистісно-орієнтованих технологій у навчанні, як потужного засобу підвищення його ефективності (О.В.Єршов, І.Д.Бех, У.С.Якименко, І.О.Зимня, Л.Т.Охитіна, С.Ю.Ніколаєва, А.Б.Орлов, Л.З.Мальська, Г.Я.Данилевська -Бабій, П.І.Бородіна).

Метою даної статті є привернення уваги до можливостей використання особистісно-орієнтованої технології кейс-методу як засобу фасилітації і розвитку вмінь читання учнів середнього та старшого етапу навчання у загальноосвітній школі.

Кейс-метод (Case - Cognitive Acceleration through Science Education) – метод аналізу ситуацій.[1,210]

Суть методу полягає у детальному всебічному аналізі проблемної життєвої ситуації на занятті з наступним обговоренням не тільки самої ситуації, а й причин її виникнення, можливих наслідків.

Розробкою питань використання кейс-методу у сфері бізнесу займалась значна кількість вчених: Сурмин Ю.П., Сидоренко А.І., Лобода Л.Я., Фурда А.А., Катериняк І.П., Кесі Меєр, Сбруєва А.А. та інші.

На нашу думку, означений метод може бути успішно застосований, як у процесі навчання іноземної мови в цілому, так і для розвитку вмінь читання, зокрема, на середньому та старшому етапах навчання у ЗНЗ. Використання технології кейс-методу в процесі навчання іноземної мови має наступні переваги:

- створює «внутрішню мотивацію» до навчання, оскільки проблеми, окреслені в ситуації тексту кейса, є типовими для підлітків (вибір, криза, конфлікт, інновація, потреба, боротьба).
- орієнтує процес навчання на особистісний розвиток учнів за рахунок вирішення складних пізнавальних завдань.
- розвиває стратегічну навчальну компетенцію, завдяки використанню різних режимів роботи на уроці.
- сприяє встановленню ціннісних орієнтирів учнів, так як аналіз ситуації кейсу, як правило, супроводжується аналізом морально-етичного підґрунтя виникнення ситуації, пошуком шляхів її вирішення [2, 32].

Проаналізувавши досвід педагогів та методистів, беручи за зразок алгоритм, запропонований в “Sound Land” (Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В., Березенська Л.І.) та послідовність вправ, згідно етапів навчання читання, нами створено власний алгоритм опрацювання тексту кейса з метою розвитку вмінь читання учнів середнього та старшого етапів навчання в ЗНЗ на уроці англійської мови.

1 етап – Підготовчий.

Мета: пошук вчителем адаптованого художнього твору, відповідно до наступних критеріїв: змістового, мовного, структурного, функціонального, вікового.

2 етап – Антиципація.

Мета: активізація життєвого і мовленнєвого досвіду учнів.

3 етап – Предикція.

Мета: полегшення сприйняття та розуміння змісту конкретного тексту.

4 етап – Комунікативні завдання.

Мета: активізація сприйняття загального змісту тексту кейса.

5 етап – Перевірка розуміння змісту кейса.

Мета: перевірка використання запропонованих комунікативних завдань.

6 етап – Ідентифікація проблеми (ситуації з життя).

Мета: пошук та визначення проблеми.

7 етап – Організація обговорення тексту кейса.

Мета: всебічний аналіз проблемної ситуації (причини, наслідки, шляхи вирішення, прогнозування).

8 етап – Підведення підсумків.

Мета: оцінювання навчальної діяльності учнів, розвиток інших компонентів мовленнєвої компетенції.

Проілюструємо використання даного алгоритму на практиці:

Тема: Family life

Клас: 9

Текст кейса: сюжетний особистісний кейс у вигляді розповіді.

Режим кейса: в режимі від минулого до теперішнього.

Вид ситуації: конфлікт.

I. Preparatory stage. Вчитель шукає текст по темі „Family Life”, відповідно таких критеріїв: змістового, мовного, структурного, функціонального, вікового, визначає лексику, яка повинна бути пояснена перед прочитанням тексту.

No Place Like Home

Today Vicky Samson came home from school at four o'clock. She watched TV for half an hour. Then she did her homework. She's working hard at the moment, because she's got exams soon. After dinner, while she was helping with the washing up, she talked to her parents about a problem she has been having at school.

It was a normal day, but it was the kind of day that makes Vicky (and her parents) very happy. 'I can't believe it', says Vicky. 'Life's wonderful. Four months ago I was living in a cardboard box under a railway bridge in London.'

Last October Vicky had run away from home. How did it all start? I hated school. We always had so much work to do and I didn't see the point of it all. But it was worse at home. My parents didn't understand. It was all "Do this!" "Don't do that!" We only spoke to each other when we were arguing. One day I just couldn't stand it any more

On that October day, Vicky didn't go to school. She went to the station, put on some clothes she had packed in her school bag, threw her uniform away and caught the train to London.

'At first it was really exciting. There were all the bright lights, theatres and shops and some really interesting people. It was just like on the telly. I had to sleep on the streets, but I didn't mind. I was free - no school, no homework, no parents.'

But soon there was no food and no money either. 'Someone nicked my purse about a week after I arrived. I couldn't get a proper job, because I was only 15 and you have to be 16. I worked in a restaurant for a while, washing up. That was really funny, because I'd always complained about doing the washing up at home. I didn't get much money, but at least it was warm'

Then the restaurant closed down and Vicky was back on the streets again. She was cold, hungry and miserable, but she survived until one night about a week before Christmas. 'I was walking down a street, when I looked into someone's front window. There was a girl there, just like me. She was decorating a Christmas tree. I thought "If I was at home, I'd be decorating our tree now." Then I couldn't help it. I just started crying. I sat down on the pavement and cried and cried.'

Luckily for Vicky, the man who lived at the house, Mr Robinson, came home while she was sitting there. He took Vicky into the house and Mrs Robinson gave her a cup of tea and something to eat. 'They were so kind. I told them my whole story. They offered to pay for my ticket home, but I didn't want that. I thought my parents would be angry.'

But the next day she was back home. While Vicky was at their house,

Mrs Robinson went next door and telephoned the police in Birmingham. Three hours later, Vicky's father arrived to collect her.

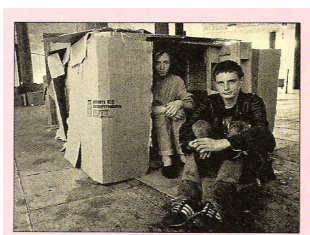
It was the best Christmas present I'd ever had', said Mrs Samson. 'We're so grateful to the Robinsons for what they did.'

II. Anticipation.

a) content anticipation: You have probably heard people saying "There is no place like home". How do you understand this statement? Do you agree with it? Give your reasons. What does the word „home” mean for you?

b) language anticipation: Look at the set of pictures. Describe children depicted on them. Match sets of word-combinations below with the pictures.

- having problems
- having fun
- arguing with parents
- homeless children



III. Prediction. You are going to read the text about Vicky Samson, a girl from England. She is 15. Here is her picture.

It was published in the local newspaper with the sign „Disappeared”. Pair up and say what the matter with this girl is. Share your ideas on this problem. Let's note your predictions on the blackboard.

Let's work with unfamiliar words.

- to hate smb. – to dislike someone very much
- to argue with smb. – to speak to another person in an angry way because they disagree
- telly- television
- to nick- to steal sth.
- to be grateful to smb. for sth- to thank someone because they have given you something or done something for you

- purse- a small bag for carrying money.

IV. Communicative Task for Reading. Now read the text and check whether your predictions were right. Choose one sentence from the text instead of the title. Be ready to answer what's the matter with the girl and why were her parents looking for her.



V. Comprehension Check. Let's check your understanding of the text. Answer please who, when, why, where and what questions. Say which of the following statements are true/false:

- 1) Last October Vicky ran away from home.
- 2) Vicky and her parents only spoke to each other when they were crying.
- 3) At first living in London was boring for Vicky.
- 4) Vicky had been living in a cardboard box under the railway bridge in London for some period of time.
- 5) Vicky was happy to be back home again.

VI. The Problem Identification. Read the text in more details and try to answer:

- 1) What's the matter with Vicky?
- 2) Why were her parents looking for her?
- 3) What were her reasons to run away from home? Find them in the text.
- 4) How did she feel when she arrived to London?
- 5) How did she survive?
- 6) What made her want to go home?
- 7) How has life changed since then?
- 8) Was Vicky right to run away from home? Debate on the following problem.
- 9) Find the words and word-combinations in the text which tell us about Vicky's and her parents' feelings.
- 10) Did the Robinsons do the right thing?

While studying the topic „Music in our Life” we listened to a song „N'oubliez jamais” by Joe Cocker. Let's listen to it one more time and be ready to establish the relations between the text and this song.

N'oubliez Jamais

*Papa, why do you play all the same old songs
What do you say with the melody?
'Cause down in the street something is going on,
There is a brand new beat and brand new song.
„In my life there was so much anger,
Still I have no regret,
Just like you I was such a rebel,
So, dance your own dance and never forget”.
N'oubliez jamais
I heard my father say
Every generation has its way
I need to disobey.
N'oubliez jamais
It's in your destiny
I need to disagree.
Rules get in the way.
N'oubliez jamais.*

Now answer please which of these statements in your opinion represent the idea of the song better. Prove your choice.

- a) parents and children belong to different generations with different ways of life, and the older generation should keep it in mind
- b) parents and children belong to different generation with different ways of life and they both should accept it
- c) it shouldn't be surprising that the music of younger generation is not comprehensible to their parents
- d) every generation is unique in its own way but they all have much more in common that they think.

VII. The Detailed Analysis of the Problem. Look through the statements below and voice your opinion:



- If you were Vicky would you run away from home? Why? Explain your reason.
- How do you think will the relations between Vicky and her parents be good? Can this accident happen once more?
- Suggest your own ending of the story
- Had Vicky's parents any problems in communication with their parents when they were of her age?
- Look at the picture and say how can you explain the meaning of the word-combination „generation gap”. Debate on the following phrase.

VIII. Making Conclusions. What conclusions have you come to after reading the text? Using an example, write a 2-page advice to Vicky's parents in which you are to explain the way of solving this problem, what they should do in order to omit „generation gap”.

Запропоновані вправи сприяють кращому розумінню тексту. Вони розвивають навички ознайомлювального та вивчаючого читання.

Експериментальна перевірка ефективності запропонованого алгоритму поетапного розвитку вмінь читання з використанням кейс-методу учнів середнього та старшого ступенів навчання в ЗНЗ підтверджена нами експериментально у період проходження педагогічної практики в Радянській ЗОШ, Бердичівського району.

Висновком з усього зазначеного раніше може бути теза про те, що запропонований алгоритм є ефективним і може бути рекомендованим до застосування на середньому та старшому етапах загальноосвітнього навчального закладу на уроці англійської мови.

Перелік використаної літератури:

1. Сбруєва Л. П. «Порівняльна педагогіка» К: Пед. освіта, 2005 (ст. 210).
2. «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті» /Освіта, 24-31 жовтня, 2001 (ст. 2).
3. Сурмин Ю., Сидоренко А., Лобода В., Кесі Меєр «Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода» - Киев: Центр Инноваций и Развития, 2002 (ст. 32).

*Лисюк Ірина,
студентка*

*Науковий керівник: Сіваєва Н.П.
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Гра як ефективний засіб формування граматичної комунікативної компетенції молодшого школяра

Із реформуванням системи освіти відбулися суттєві зміни в навчанні іноземних мов. На перший план виступило комунікативно орієнтоване навчання, мета якого полягає в тому, щоб навчити мови у процесі спілкування.

Особлива увага приділяється початковому етапу, де закладається основа фонетичних, граматичних і лексичних знань і створюється база для подальшого вдосконалення навичок і умінь аудіювання, читання, говоріння і письма.

За свідченням психологів, навчальна діяльність у початковій школі має специфічний зміст, що зумовлено особливостями формування та розвитку пізнавальних інтересів учнів емоційно-вольової та мотиваційної сфери, своєрідним характером діяльності та мовлення, особливостями поведінки. На цьому віковому етапі розвитку особистості навчальна діяльність стає домінуючою. Вона відповідним чином зумовлює трансформації у психіці дитини і сприяє прискореному розвитку деяких психічних функцій, серед яких важливе місце належить розвитку мнемічних дій. Це період складного психічного та інтелектуального розвитку особистості.

Особливе значення для підвищення ефективності навчання граматики та посилення мотивації вивчення іноземної мови має цілеспрямований вплив на емоційну сферу учнів. У цьому випадку використання ігор на початковому етапі є найбільш доцільним. “Дозвольте дітям грати, використовуючи англійську мову, - слушно зауважує Марія Тереза Петроні, – і вони з нетерпінням будуть чекати наступного англійського уроку”.

Питаннями ігрового навчання займалась велика кількість зарубіжних і вітчизняних педагогів, психологів, методистів (І.Н. Верещагіна, Є.І. Пассов, М.Ф. Стронін, Л.С. Панова, С. Livingstone, А. Spier та інші). Усі вони визнають гру стійким стимулом до оволодіння мовою. Так, К.Д. Ушинський писав: “... якщо ми порівняємо інтерес до гри, а також число та різноманітність відбитків, які вона залишає у душі дитини, із подібним впливом учіння... то, звичайно, уся перевага залишається на боці гри.”

Л.С.Виготський, який розумів гру як сприятливе середовище для зародження пізнавальних сил дитини і як основу для переходу ігрових дій в розумові дії, називав її “дев'ятим валом розвитку учнів”, провідним засобом навчання і виховання.

Гра має розвиваюче значення, яке закладено у самій її природі, оскільки гра – завжди емоції, активність, увага, уява та робота мислення [1].

Задовольняючи потребу дитини гратися, перевтілюватися, рухатися, ми забезпечуємо умови для вивчення іноземної мови. Така форма навчання не виснажує нервову систему та організм дитини, а реалізується, головним чином, за рахунок мимовільних процесів сприйняття і пам'яті. Оскільки гра, що охоплює елемент змагання, мотивує мовленнєву діяльність, а мотиви – це чинники активізації психічних процесів, то вона позитивно впливає на психічний розвиток дитини. Гра сприяє розвитку класифікуючого сприйняття, довільної уваги і пам'яті, а також мови, виробленню вміння спілкуватися, інтелектуальному зростанню (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін). А.Н. Леонтьєв зазначає, що мотив лежить не в її результаті, а в її процесі [2].

Дослідження психологів засвідчили, що людина запам'ятовує десять процентів того, що читає; двадцять процентів того, що чує; тридцять процентів того, що бачить, п'ятдесят процентів того, що бачить і чує одночасно; сімдесят процентів того, що говорить і дев'яносто процентів того, що робить і говорить одночасно. Граючись,

учні можуть і говорити, і бачити, і виконувати різні дії одночасно, що свідчить про ефективність застосування цього прийому під час навчання іноземної мови.

Гра – сильний емоційний подразник, який знімає психологічні бар'єри, що заважають іноземному спілкуванню, підвищує ініціативність та активність учнів, а також стимулює позитивні емоції, які впливають на кору головного мозку, сприятливо розвиває зацікавленість до іноземної мови як предмета.

Поняття “гра” досить багатогранне. Із погляду фізіологів і психологів вона є основною формою активної діяльності дитини, що має задовольняти її біологічні потреби: реалізувати вихід надлишкової енергії, проявити себе як особистість, перевірити свої можливості у колективній діяльності, виявити себе певним чином через ровесників, задовольнити потребу у відпочинку тощо. На думку окремих учених, гра, з одного боку, - це розвага, вільне заняття, яке проводиться заради інтересу: звідси гра є розважальним видом діяльності. З іншого боку гра – один із способів передачі знань: у цьому випадку вона є формою навчання (В.М. Чистяков). А тому, використовуючи гру як засіб збагачення учнів новими знаннями, уміннями і навичками, ми наповнюємо її дидактичним змістом, і гра-розвага перетворюється на дидактичну гру, яка використовується з метою навчання.

Адаптуючи поняття “дидактична гра” до специфіки навчання іноземної мови, необхідно зазначити, що саме в цьому контексті вона може найбільшою мірою використовуватись на уроці як засіб створення середовища для іншомовного спілкування. А це означає, що гра може і повинна мати комунікативно-спрямований характер, особливо під час навчання молодших школярів.

Граматична гра як різновид дидактичної гри – це ситуативно-варіативна вправа, де створюється можливість неодноразового повторення мовних зразків в умовах, максимально наближених до реального мовленнєвого спілкування з притаманними їй ознаками – емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовленнєвого впливу.

Як навчаюча, або дидактична, гра поєднує в собі риси ігрової та навчальної діяльності. Розглянемо граматичну гру з позицій учнів і з позиції вчителя.

Із позиції учнів граматична гра є ігровою діяльністю, в процесі якої школярі виконують певні дії. Метою граматичної гри є здійснювана діяльність – гра, причому вмотивованість дій полягає у змісті діяльності, а не поза її межами. Навчальний характер гри учнями не усвідомлюється [3].

Отже, з точки зору учнів, граматична гра є діяльністю, спрямованою на оволодіння іншомовним спілкуванням.

Із позиції вчителя граматична гра є формою організації навчального процесу, зокрема процесу навчання граматичного матеріалу. Метою граматичної гри вчитель вважає формування і розвиток в учнів граматичної комунікативної компетенції. Граматична гра є керованою, її навчальний характер вчителем чітко усвідомлюється.

Таким чином, мета використання гри в навчанні граматики реалізується в завуальованій формі.

Використання гри на уроках іноземної мови під час вивчення граматики сприяє мимовільному запам'ятовуванню граматичного матеріалу й формуванню міцних граматичних навичок, які складають основу граматичної комунікативної компетенції молодшого школяра. Вона, з одного боку, активізує емоції та емоційну пам'ять, а з іншого – містить необхідні для навчання граматичні структури.

Треба погодитись із твердженням К.А. Родкіна про те, що гра також може бути засобом повторення, закріплення та контролю набутого навчального досвіду учнів [4].

Безумовно, без знання певного обсягу мовних категорій учні не набудуть навичок іншомовного мовлення, а не сформованість відповідних лексичних і граматичних навичок не зможе забезпечити його нормативності. Водночас ігрова діяльність, як засіб формування та удосконалення знань, умінь і навичок у процесі навчання іноземної мови, має бути спрямована на удосконалення аспектів мови та мовленнєвих механізмів.

Аналіз наукової літератури свідчить, що дидактичні ігри можна активно використовувати в навчанні граматики іноземної мови, особливо в роботі з молодшими школярами. Насамперед це зумовлено такими основними чинниками:

- комунікативний підхід до навчання іноземної мови;
- інтереси молодших школярів;
- природна потреба учнів початкової школи у грі.

Отже, можна вважати, що навчальні граматичні ігри сприяють виконанню важливих методичних завдань, а саме:

- створенню психологічної готовності дітей до іншомовного спілкування;
- забезпеченню природної необхідності багаторазового повторення ними мовного матеріалу;
- тренування учнів у виборі потрібного граматичного варіанту, що є підготовкою до ситуативного спонтанного мовлення.

Однак, лише дидактично доцільне використання та методично виправдана організація дають змогу вважати гру ефективним засобом навчання. Окрім того, кожний вид ігрової діяльності, що проводиться на уроці, повинен відповідати певним дидактичним і методичним **принципам**. Найбільш важливими є:

- принцип доступності;
- принцип новизни;
- принцип поступового зростання складності;
- принцип урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів;
- принцип зв'язку ігрової діяльності з іншими формами роботи на уроці;
- принцип комунікативної спрямованості ігор;
- принцип забезпечення процесу формування мовних навичок;
- принцип використання інтерактивних видів діяльності.

Граматична гра – явище поліфункціональне. У процесі навчання граматики англійської мови вона може виконувати такі **функції**:

- 1) навчальну (виступає як особлива вправа, метою якої є формування граматичних комунікативних навичок);
- 2) мотиваційно-збуджувальну (приводить у дію механізм мотивації, стимулює інтерес учнів до участі в іншомовному спілкуванні);
- 3) орієнтуючу (орієнтує учнів у виборі конкретних граматичних структур);
- 4) компенсаторну (дає змогу розв'язувати протиріччя, що виникають між потребою учня виконувати мовленнєву дію і неможливістю здійснити операції, що вимагає дія);
- 5) виховну (через гру забезпечується всебічний вплив на учнів, вона формує їх позитивні якості, розширює кругозір та розвиває психічні процеси).

Усі зазначені функції досить чітко охарактеризовані у дидактичній та методичній літературі (Р.І. Жуковська, І.А. Комарова, Г.А. Ляпіна, А.П. Усова та ін.)

Як уже зазначалось, процес навчання іноземної мови в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі має бути комунікативно спрямованим. Отже, переважна більшість форм і видів роботи, у тому числі й ігрова діяльність на уроці з учнями молодшого шкільного віку, також мають бути комунікативно спрямованими.

Саме тому основним видом граматичної гри є комунікативна гра, яка є необхідною умовою формування граматичної компетенції молодшого школяра.

Граматична гра комунікативного спрямування – це така варіативно-ситуативна, умовно-мовленнєва вправа, метою якої є формування комунікативних граматичних навичок. Така гра забезпечує вміння учнів практично використовувати набуті знання у процесі комунікації, активізує розумову діяльність учнів, спрямовану на вживання граматичних структур у природних ситуаціях спілкування.

Методична організація граматичної комунікативної гри має відповідати основним принципам:

- принципу використання мовленнєвого завдання в якості установки; це створить у граматичних іграх умови, адекватні мовленнєвим (основу для переносу), змінить характер дій учнів по підстановці, імітації на мовленнєві, забезпечить комплексність засвоєння граматичної, лексичної та фонетичної сторін мовленнєвої діяльності; граматична структура, що автоматизується, має увесь час використовуватись у репліках школярів;
- принципу аналогії в створенні та засвоєнні граматичної форми; виконуючи мовленнєве завдання, учні конструюють свої репліки по аналогії із зразком, представленим у репліці вчителя або на дошці; зразок поступово інтеріоризується, з'являється почуття форми, на основі якого учні потім у мовленні конструюють цю форму миттєво;
- принципу паралельного засвоєння форми і функції.

Вивчення питань типології вправ та положень загальної теорії систем (І.В. Блауберг, Є.Г. Юдін, В.М. Садовський та ін.), досліджень систематичного підходу до вирішення методичних проблем (І.Л. Бім, В.М. Скрипченко та ін.) дозволило нам розробити загальну класифікацію навчальних ігор на основі науково обґрунтованих критеріїв (таблиця 1).

Таблиця 1

Класифікація навчальних ігор

За метою	<ul style="list-style-type: none"> • ігри для формування мовленнєвих навичок; • ігри для розвитку мовленнєвих умінь. 	За спрямованістю навчальної дії на отримання або видачу інформації	<ul style="list-style-type: none"> • рецептивні; • репродуктивні; • продуктивні.
За ступенем керування діями учасників	<ul style="list-style-type: none"> • з повним керуванням; • з частковим керуванням; • з мінімальним керуванням. 	За способом проведення	<ul style="list-style-type: none"> • письмові; • усні; • ігри-вірші; • ігри-пісні; • ігри-змагання; • ігри-драматизації.
За формою проведення	<ul style="list-style-type: none"> • індивідуальні; • парні; • групові; • колективні. 	За ступенем складності дій, що виконуються	<ul style="list-style-type: none"> • прості; • складні.
За наявністю рольового компонента	<ul style="list-style-type: none"> • ігри з рольовим компонентом; • ігри без рольового компонента. 	За тривалістю	<ul style="list-style-type: none"> • тривалі; • нетривалі.

Отже, гра є одним із основних видів діяльності молодших школярів, тому її використання у процесі формування граматичної комунікативної компетенції є особливо ефективним. Комунікативна граматична гра є ситуативно-варіативною вправою, яка забезпечує багаторазове повторення мовних зразків у наближених до реального спілкування умовах. Ігрова діяльність забезпечує емоційний вплив на учнів, активізує резервні можливості особистості, створює умови для активної мислительної діяльності, завдяки їй розвиваються пам'ять і увага.

Перелік використаної літератури

1. Степанова Е.А. Игра как средство развития интереса изучаемому языку // Ин.яз. в шк. – 2004. – № 2. – С. 66-68.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.

Ревчук Тетяна,

студентка

науковий керівник: Сіваєва Н.П.

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Алгоритм опрацювання пісенного матеріалу як засобу формування лексичної компетенції учнів основної школи

Процес реорганізації системи освіти останніх десятиліть зумовлює нові вимоги сучасного суспільства на пошук таких форм, методів, засобів навчання іноземної мови, що спрямовані на розвиток комунікативних, а разом з тим й лексичних, навичок і вмінь. Тому при формуванні лексичної компетенції доцільним є використання пісенного матеріалу. Це визначає актуальність даної проблеми. Методичні переваги пісень зумовлені їх віднесеністю до такого виду мовного спілкування, який сприяє міцнішому засвоєнню і розширенню лексичного запасу [1] та забезпечує його опрацювання у мовленнєвій діяльності. У пісенному матеріалі навіть вже знайома лексика зустрічається у новому контекстуальному оточенні, що допомагає її активізації, а його культурний компонент сприяє кращому розумінню певних значень лексичних одиниць.

Аналіз сучасних наукових джерел з методики викладання іноземної мови довів, що пісня стала поширеним дидактичним матеріалом. Пісенний матеріал розглядають як засіб формування соціокультурної компетенції, визначено культурологічну, психотерапевтичну, дидактичну функції пісні (Мельник Є.Ю.), виділено принципи відбору пісенного матеріалу як носія національно-культурної інформації (Сінкевич Г.С.), обґрунтовано художньо-естетичний вплив пісні (Пелишенко А.С.), визначено її дидактичний потенціал при формуванні граматичної компетенції (Карпиченкова О.П., Потерлевич Г.). Проте проблема недостатньо розроблена в методиці викладання іноземної мови у плані опрацювання пісенного матеріалу як засобу формування саме лексичної компетенції учнів основної школи. Це визначає мету нашого дослідження, яке передбачає моделювання алгоритму роботи із пісенним матеріалом, що сприятиме формуванню лексичної компетенції учнів основної школи.

Згідно із *Навчальною програмою для загальноосвітніх навчальних закладів* в основній школі розпочинається етап систематичної і послідовної роботи з автентичними навчальними матеріалами. Тому науковці-методисти (Сінкевич Г.С., Гапонова С.В., Скорнякова М.Є., Пелишенко А.С. та ін.) наголошують на необхідності використання *автентичного пісенного матеріалу*, представленого народними піснями, короткими мелодійними римівками, приспівками, сучасними різножанровими піснями. Серед вимог до їх добору є також відповідність мовному досвіду учнів, емоційність, доступність у інформаційному плані, проблемність та актуальність у логічній послідовності уроків. Оптимальність процесу формування лексичної компетенції визначається й співвіднесеністю процесу навчання із психолого-віковими особливостями учнів. Для учнів основної школи характерна імпульсивність, критичність мислення, прагнення до самостійності, зростає роль спілкування із ровесниками, увага до того, що торкається їх особистих інтересів та емоцій. Останнє відіграє значну роль у процесі мимовільного запам'ятовування, що раціонально використати під час навчання лексичного матеріалу. Це обґрунтовує доцільність застосування пісенного матеріалу в основній школі.

Формування лексичної компетенції базується на засвоєнні лексичного матеріалу, змістом навчання якого є розширення словникового запасу та формуванні лексичних навичок. Процес навчання лексики зводиться до таких етапів як презентація (*семантизація*), етап засвоєння лексичних одиниць (*активізація*) (етап безпосереднього формування лексичних навичок) та удосконалення (*автоматизація*) (етап практичного володіння лексичним матеріалом в комунікативних ситуаціях, наближених до реального спілкування).

Пісні – це ті ж самі тексти, і методика роботи з ними має бути такою ж, як і з будь-яким іншим текстом, який несе в собі лексичну “домінанту” [2: 3], тобто передбачати зазначені вище етапи. В той же час пісенний матеріал, детермінуючи емоційну насиченість уроку, вимагає творчого підходу до його опрацювання. Тому запропонований нами *алгоритм* не може бути універсальним, а лише одним із можливих.

Зважаючи на структурованість пісні, виділимо основні етапи роботи з нею: *дотекстовий (етап передбачення), текстовий та післятекстовий*.

Дотекстовий етап є етапом передбачення змісту пісні. Його головна мета – зацікавити учнів. На даному етапі слід застосовувати підготовчі завдання, що слугують для введення у ситуацію. З цією метою можуть бути використані фотографії, репродукції картин, газетні статті тощо [4]. При цьому учням можна запропонувати відповісти на певні запитання, а потім обмінятися ідеями. Доцільно також провести роботу із заголовком пісні, коротко викласти інформацію про створення пісні чи запропонувати учням вигадати свої історії, або викликати в них суб'єктивні асоціації, надавши змогу прослухати лише музику вступу або один приспів.

На *текстовому етапі* учні ознайомлюються з піснею. Головна мета етапу – досягнення свідомого слухового сприйняття тексту. Пісня прослуховується повністю або частинами (окремо куплети, приспиви), залежно від поставленого завдання. Слід урізноманітнювати способи представлення пісенного матеріалу, використовувати одночасно різні прийоми презентації його нових уривків [5]. Якщо початковим завданням на даному етапі було прослуховування групами учнів окремих частин пісні, то кроки слідування алгоритму дещо змінюються (див. рис. 1).

Для цього етапу вчитель повинен володіти аудіозаписом пісні чи мати змогу самостійно її виконати. Учні отримують ксерокопії тексту або записують його зі слів учителя. Під час прослуховування вони виконують певні навчальні завдання: підкреслюють, вписують потрібні слова, виправляють помилки, тощо [4].

Саме на текстовому етапі здійснюється ґрунтовна робота із лексичним матеріалом пісні на основі мовних вправ. Необхідно передбачити пояснення особливостей лексичних одиниць, які учні зустрічатимуть у тексті, що проспівується.

Післятекстовий етап передбачає комунікативні дії учнів. Головна мета етапу – розвиток навичок усного мовлення на основі мовного матеріалу пісні. Важливо усвідомлювати, що прослуховування і запам'ятовування пісні не забезпечує практичного володіння матеріалом, тобто вільного використання лексико-граматичних структур. Для цього слід організувати їх відтворення у комунікативно орієнтованих вправах з різними ситуативними контекстами, які б переносили корисний матеріал у мовлення [3].

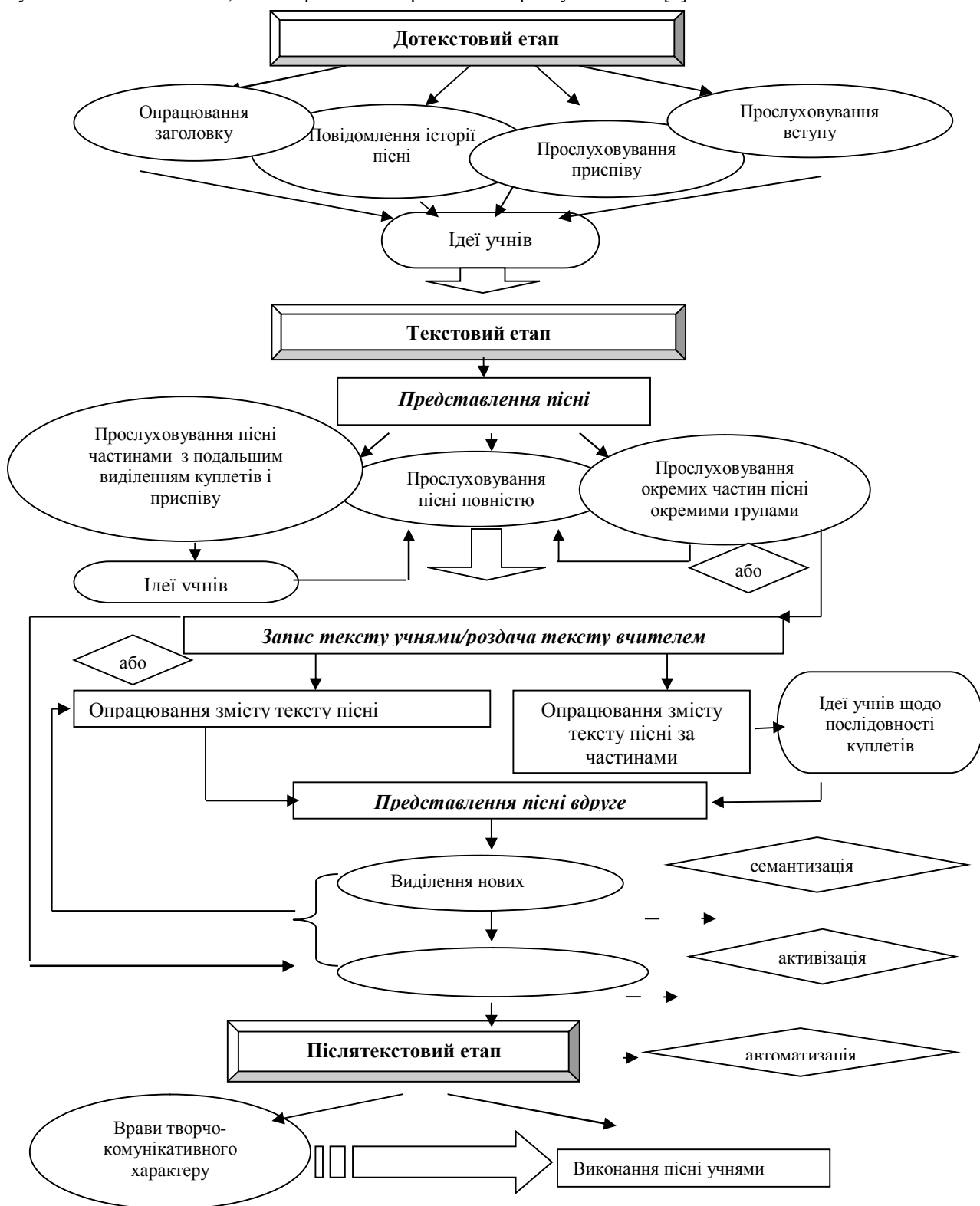


Рис. 1. Алгоритм опрацювання пісенного матеріалу

Усі вправи на цьому етапі повинні бути комунікативно зорієнтовані і вмотивовані умовами гри (на переможця чи на колективну взаємодію; з елементами рольової гри чи без них) або ж з умовами реального спілкування, коли учні виступають від власного імені [4].

Завершенням опрацювання пісні може бути її виконання усім класом / групою учнів. Це зніме напругу, викличе позитивні емоції. Темп співу може відразу співпадати із оригінальним, або, якщо виникають труднощі, можна почати з уповільненого темпу [6].

Наведемо приклади вправ відповідно до етапів запропонованого алгоритму.

I. Дотекстовий етап:

✧ Написати ключове слово / заголовок пісні на дошці, звернувшись до учнів із запитанням: “Які **почуття, емоції** викликає у вас дане слово?” Відповіді учнів оформлюються у вигляді розгалуженої сітки (“spidernet”) або пропонується використати метод написання слів/фраз, починаючи кожен раз із наступної літери головного слова (acrosticks). Ця вправа може зводитись лише до пропозицій учнів щодо можливого змісту пісні. (Після прослуховування пісні учні обговорюють чи виправдались їх думки, чи викликала пісня ніколи ті ж емоції, тощо).

✧ Створити **семантичне поле за темою** даної пісні. Учням пропонується пригадати якомога більше слів / виразів на тему пісні. Цю вправу можна виконувати разом або у парах. (Далі учні прослідковують, які слова із названих дійсно зустрічаються у пісні). Інший варіант: якщо пісня відома учням, завдання зводиться до пригадування слів, фраз, використаних у самому тексті.

✧ Учні однієї команди **пантомімою** виконують якусь дію / елемент сюжету із тексту пісні. Інша команда повинна її / його відгадати.

II. Текстовий етап.

Перше пред'явлення пісні:

✧ **Jumbled Lyrics.** Кожен учень отримує слово / фразу / рядок з пісні. Завдання: під час пісні вишикуватись у порядку, в якому почули вживання цих слів.

Після прослуховування пісні учні отримують смужки із **“розірваними” рядками з пісні**. Завдання: необхідно знайти свою пару і сказати, що в пісні пов'язано з цим рядком.

✧ **Story Pyramid.** Учням пропонується заповнити піраміду, яка включає інформацію за текстом пісні. Наприклад:

Line 1. The main character.
Line 2. Two words describing him/her.
Line 3. Three words describing a setting.
Line 4. Four words stating the problem.
Line 5. Five words describing one main event.
Line 6. Six words stating the solution of the problem.
Story Pyramid for “My Heart Will Go On”

1. A girl
2. young loving
3. door (of the) loving heart
4. deep longing (for) her beloved
5. he comes (in) her dreams every night
6. never let him leave (or) just remember

Друге пред'явлення пісні:

✧ У довгому ряду літер **зашифровані слова** з тексту пісні. Завдання: під час прослуховування пісні учні повинні знайти їх.

✧ У **списку слів** підкреслити ті, які вживаються в пісні.

III. Післятекстовий етап:

✧ **Прокоментувати** рядок із пісні.

✧ **Дати відповіді** на запитання /**продовжити** речення, використовуючи/наспівуючи рядки із тексту пісні. Наприклад: (під час роботи із піснею “Yesterday”) Директора школи запитали його думку про нових учнів, на що він відповів.....(можливе продовження) “...Yesterday all my troubles seemed so far away, now it looks as though they're here...”

✧ Передати сюжет пісні у вигляді **діалогу**.

Отже, використання пісенного матеріалу ефективним засобом формування лексичної компетенції учнів основної школи. Впливаючи на емоційну сферу учня, пісня сприяє процесу мимовільного запам'ятовування лексичного матеріалу, формуванню навичок іншомовного мовлення. Пісенний матеріал надає можливість обговорення тем повсякденного життя, забезпечуючи наявність комунікативних ситуацій комунікативних ситуаціях, наближених до реального спілкування.

Перелік використаної літератури

1. Карпиченкова Е.П. Роль музики і песен в изучении английского языка // ИЯШ. – 1990. – № 5. – С. 45-48.
2. Гапонов С.В. Використання пісень для навчання іноземної мови у початковій школі // Іноземні мови. – 2005. – № 3. – С. 42-43.
3. Мельник Є.Ю. Дидактичний потенціал автентичних пісень на уроках французької мови // Іноземні мови. – 2003. – № 4. – С. 15-16.
4. Пелишенко А.С. Использование аутентичного песенного материала в обучении иностранному языку // Іноземні мови. – 1995. – № 3-4. – С. 33-41.

5. Метьюлкіна О.Б. Пісня на уроці англійської мови // Іноземні мови. – 1996. – № 4. – С. 58-59.
 6. Шерр Е.С. Американская народная песня на уроке английского языка // ИЯШ. – 2005. – № 4. – С. 52-59.

Новаковець Тетяна,

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Формування вмінь міжкультурного спілкування студентів старшого етапу мовного вузу

Нова парадигма іншомовної освіти зумовлює актуальність проблеми полікультурного навчання, в центрі якого знаходиться особистість, що володіє багатомовною і полікультурною компетенцією, іншими словами, міжкультурною компетенцією, яка сформована на базі більш ніж трьох мов і культур: рідної та двох нерідних. Зважаючи на це, у сучасній методиці сьогодні є очевидною переорієнтація лінгводидактичних та методичних досліджень на проблеми міжкультурної комунікації, точніше на проблеми формування здібності у тих, хто вивчає мову, ефективно брати участь у міжкультурній комунікації.

Взагалі міжкультурна комунікація та проблема навчання міжкультурного спілкування вивчаються багатьма дослідниками як загальний дидактичний принцип освіти і виховання. Вчені сучасності Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок, зосереджують свою увагу на концепціях формування та розвитку міжкультурної комунікативної компетенції як кінцевої практичної мети навчання іноземної мови (ІМ) в межах соціальнокультурно і гуманістично орієнтованої освіти. Незважаючи на наявні досягнення у вирішенні проблеми міжкультурної освіти, питання ефективного навчання міжкультурного спілкування залишається все ще до кінця не вирішеним.

Враховуючи сучасні тенденції у навчанні ІМ та сучасні дидактичні принципи вивчення і викладання мов, вітчизняні методисти припускають підхід до викладання й вивчення ІМ, що передбачає інтегрований розвиток мовленнєвих умінь, для того щоб підвищити результативність роботи студентів шляхом участі у різноманітних високотивуючих видах діяльності, що включають комунікативні завдання [2].

В сучасній методиці навчання іноземних мов володіння і процес оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю визначається як міжкультурна комунікація. Верещагін Є.М., Костомаров В.Г., зокрема, трактують міжкультурну комунікацію як *адекватне взаєморозуміння учасників комунікації, які належать до різних національних культур*. [3;28]

Але ми притримуємось визначення за Халєєвою І.І.: „Міжкультурна комунікація - це сукупність специфічних процесів взаємодії людей, які належать до різних культур і мов. Вона виникає між партнерами по взаємодії, які не тільки належать до різних культур, але при цьому це усвідомлюють і сприймають чужерідність „партнера”. [9;11]

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями Ради Європи з мовної політики сформульована нова мета навчання іноземної мови – розвивати комунікативний і лінгвістичний репертуар, в якому присутні усі комунікативні і мовленнєві здібності, уміння, навички та стратегії. [5;8-14]

Одним із пріоритетних завдань навчання іноземних мов визнається формування у студентів мовних вузів комунікативної мовленнєвої компетенції, яка складається з трьох основних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного, представлених у вигляді схеми.



Рис. 1. Схема комунікативної мовленнєвої компетенції

До кожного з цих компонентів входять, зокрема, знання, вміння і навички. Лінгвістична компетенція включає лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від прагматичних функцій їх реалізації. Прагматична компетенція пов'язана з функціональним вживанням лінгвістичних засобів: продукування мовних функцій, актів мовлення тощо. Соціолінгвістична компетенція стосується соціокультурних умов користування мовою. Через чутливість до соціальних конвенцій (правил ввічливості, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, класами та соціальними групами, лінгвістичних кодифікацій деяких основних ритуалів у житті суспільства) соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур, навіть тоді, коли його учасники часто не усвідомлюють цього впливу. [6]

Сучасні концепції навчання іноземних мов характеризуються прагненням не тільки забезпечити студентів необхідними мовними засобами, але й формувати у них певний когнітивний багаж, що створив би відчуття культурної спільності з носіями мови і надав спілкуванню особливої повноти й багатомірності. Однак засвоєння реальних фактів і концептуальних понять іншомовної культури, цінностей, норм, конвенційних встановлень, тобто всього того, що складає соціокультурну компетенцію, здійснюється студентами - носіями понять, уявлень і цінностей, засвоєних у процесі соціалізації у власній культурі. Відповідно, соціокультурна компетенція, формування якої розглядається зараз як одна з цілей навчання іноземних мов, в реальності перетворюється на міжкультурну компетенцію внаслідок неминучої взаємодії рідної культури з культурою, що засвоюється. У

культурології навіть існує поняття "третьої культури" як єдності, що виникає в результаті "еміграції" певної особи з однієї (рідної) культури в іншу (ту, яка приймається), - єдності, в якій людина інтегрує цінності обох культур. [8; 108]

Ситуація "третьої культури" може мати небажані наслідки під час спілкування у вигляді культурної інтерференції, що негативно відбивається на ефективності міжкультурної комунікації, відповідно, потребує нейтралізації. З іншого боку, діалог двох і більше культур тягне за собою подолання етноцентризму і культурної дистанції, передбачає обмін та взаємодію культур, що веде кожен зі сполучуваних культур до більш чіткої організації в свідомості студентів.

Міжкультурний вимір у навчанні іноземних мов переслідує не лише прагматичну мету (забезпечити студентів необхідними засобами для мовленнєвої взаємодії з носіями мови), але й - і навіть у більшій мірі - розвиваючу і загальноосвітню цілі. Вивчати іноземну мову означає увійти в незнайомий світ, стати відкритим для нового.

Полікультурні пріоритети змісту навчання мають ще один важливий аспект. Багато дослідників погоджуються в тому, що метою соціокультурного підходу є не лише становлення і консолідація соціокультурної компетенції, яка співвідносилася б з аналогічною компетенцією носія мови, але й формування вмінь, пов'язаних з соціальним статусом представника своєї країни, культурного посередника. Цей статус неминуче набувається індивідом, який потрапляє в іншу країну, незалежно від його бажання. Досвід свідчить, що постійно виникає потреба не тільки інтерпретувати іншу культуру, але й представляти свою власну. [7; 21]

Соціолінгвістична компетенція, як складова соціокультурної компетенції, це готовність і здатність до ведення діалогу культур, що припускає знання власної культури і культури країни, мова якої вивчається. Це інструмент виховання міжнародно-орієнтованої особистості, що усвідомлює взаємозалежність і цілісність світу, необхідність міжкультурного співробітництва у вирішенні глобальних проблем людства.

У процесі навчання іноземної мови важливо залучати студентів до нової національної культури, побуту, традицій, соціальних відносин, а відтак формувати соціокультурну компетенцію, що забезпечить їм можливість брати участь у міжкультурній комунікації. Зауважимо, що сучасне розуміння міжкультурної комунікації (Н.Ф.Бориско, Л.П.Рудакова) як діалогу культур, кожна з яких являє собою складне утворення "культура-мова-особистість", сягає ще ідей В.Гумбольдта, Р.Якобсона, У.Вайнрайха. Сьогодні ці завдання стали ще більш актуальними та нагальними, про що свідчить і науковий інтерес до проблеми комунікативної компетенції (І.О.Зимня, Є.М.Верещагін, В.Г.Костомаров, Г.Д.Томахін, Н.Ф.Бориско, Н.Б.Ішханян, Л.П.Смелякова, Т.В.Опанасенко, В.М.Топалова та ін.).

Залучення даних комунікативної лінгвістики дозволяють сформулювати кінцеву мету навчання усного мовлення: формувати у студентів навички та вміння створювати самостійні висловлювання у процесі іншомовного спілкування. Для того, щоб визначити, яких характеристик усного мовлення слід навчати студентів старшого етапу мовного вузу, необхідно враховувати їх вікові особливості. Від знань психологічних характеристик особистості студента, а також від знань психічних закономірностей процесу засвоєння матеріалу в певному віковому періоді залежить і організація навчання, і вибір методів та прийомів, адекватних навчальній діяльності, яка розглядається. Специфіка студентського віку полягає якраз у тому, що він є етапом, коли відбувається якісний стрибок у володінні усним мовленням — переважають природно-вмотивовані форми мовленнєвої поведінки, розвиваються такі складні її форми як бесіда, диспут, дискусія. Усне мовлення у нових умовах його використання представляє великі труднощі для студентів. Наш невеликий досвід роботи в ВУЗі доводить, що в природній ситуації спілкування, роль якої збільшується в цей період навчання, студент, що знаходиться в екстремальних умовах спілкування - дефіцит часу, спонтанність мовлення - не вміє спрямовано логічно і послідовно розподіляти свою увагу між змістом та мовними засобами його оформлення. Монологічні повідомлення студентів за таких умов характеризуються неадекватністю мовленнєвому завданню, недостатньою повнотою і зв'язністю, низькою оцінювальністю, невиправданою стилістичною нейтральністю. Студенти не завжди вміють привертати увагу аудиторії, перебудовувати під час говоріння план та структуру висловлювання, переформулювати сказане, використовуючи інші, більш адекватні мовні засоби. Це пояснюється як складністю самого феномену, що розглядається — усного мовлення, так і механізмами мовлення.

Студентський вік передбачає плавний перехід від елементарних мовленнєвих дій початкового ступеня до мовленнєвих дій більш високого, продуктивного рівня, завдяки чому стає можливим здійснити удосконалення власно змістового боку усного мовлення, якість якого визначає якість спілкування взагалі.

Навчання усного мовлення повинно приділяти особливу увагу мотиваційно-змістовій стороні іншомовного мовленнєвого спілкування студентів. На думку вчених це можна створити шляхом:

- 1) зміни спрямованості уваги студента з мовного оформлення його монологічного висловлювання на зміст мовлення;
- 2) поступового зняття регламентації у відношенні вибору змісту та форми його вираження;
- 3) стимулювання продуктивної мовленнєво-розумової діяльності студентів на основі певної ситуації спілкування, що вміщує проблему та дає лише вихідне спонування для монологічного висловлювання, а не служать змістовою опорою для формального відтворення закладеної в них інформації. [4]

Культура спілкування поєднує в собі комплекс знань, цінностей, зразків поведінки, характерних для ситуацій ділового спілкування, а також умінь гнучко реалізовувати їх на практиці з метою забезпечення ефективності спільної діяльності. Вона характеризується рівнем розвитку комунікативних знань і вмінь. Зокрема, мовленнєва культура студентів старшого етапу мовного вузу потребує додержання етикетних і прагматичних норм. Під етикетними нормами розуміють доцільність вживання мовленнєвих засобів у різних соціальних умовах (мовець добирає певні формули мовленнєвого етикету відповідно до соціального статусу партнера в комунікації).

Прагматичні норми — це правила спілкування (зокрема, вміння розпочати та закінчити розмову тощо) і тактика спілкування (вміння перефразувати вислів, заповнити паузу тощо). Практика комунікативного підходу до вивчення мови переконала, що ці компоненти спілкування відіграють у ньому не менш важливу роль, ніж, наприклад, правильність мовлення, оскільки звертання з порушенням етикетної норми може призвести до більш негативних наслідків, аніж граматична чи лексична помилка. Тривалі, незаповнені паузи, незавершені речення, незв'язність мовлення ведуть до втрати інтересу з боку слухача. Саме тому, додержання правил мовленнєвого етикету сприятиме удосконаленню культури іншомовного спілкування студентів старшого етапу мовного вузу та успішному оволодінню іноземною мовою. Адже, носії мови, як правило, охоче вибачають вимовні, граматичні чи лексичні помилки співрозмовника-іноземця (у гіршому випадку вони реагують легкою посмішкою), але вони досить болісно реагують на порушення мовленнєвого і поведінкового етикету, прийнятого певною мовною спільнотою. А тому навчання спілкування іноземною мовою обов'язково має передбачати оволодіння національним мовленнєвим етикетом і поведінкою взагалі. Слід зазначити, що мовленнєвий етикет проймає всі сфери людського життя і діяльності, він розглядається як сукупність культурних, національних та соціальних правил мовно-комунікативної поведінки, притаманних тим чи іншим націям і національним спільнотам (Є.І. Пассов., І.П.Тарасова, Т. К.Чмут). Етикет мовленнєвого спілкування - це спілкування, яке відбувається відповідно до соціальних, культурних та історично сформованих норм у типових (стандартних) ситуаціях людської взаємодії. Слід враховувати, що таке спілкування охоплює як вербальний компонент (певні мовленнєві формули (В.Л. Скалкін, підбір лексики і граматичних структур, інтонаційні характеристики мови тощо), так і невербальний компонент (міміка, жести, пози, дистанція між суб'єктами спілкування тощо). [1; 30-33]

Таким чином, вміння правильно і доречно використовувати вирази мовленнєвого етикету сприятиме не тільки удосконаленню іншомовної культури спілкування студентів, а й зробить результативнішим процес оволодіння іноземною мовою, сприятиме усвідомленню мовних міжкультурних особливостей та розвитку навчальної компетенції, активізує інтерес, включаючи в навчальний процес індивідуальний досвід міжкультурного спілкування тих, хто навчається.

Перелік використаної літератури:

1. *Аргентова Т.Е.* Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности // Психол.журн. – 1984. - №6.
2. *Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок, В.О.Іваніщева, Л.Й.Клименко, Т.І.Козимирська, С.І.Кострицька, Т.І.Скрипник, Н.Ю.Тодорова, А.О.Ходцева.* Програма з англійської мови для професійного спілкування. – К.: Ленвіт, 2005. – 119с.
3. *Барышиников Н.В.* Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2002. - №2.
4. *Баташов Н.А.* Совершенствование устной монологической речи студентов 3-го курса языкового факультета на основе системно-функциональной организации учебно-речевого материала /английский язык: Дис... канд.пед.наук: 13.00.02. - Л., 1988. - 203 с.
5. *Бориско Н.Ф.* „Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка”. Анализ некоторых аспектов// Иноземні мови. – 2005. - №1. – С.8-14.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.
7. *Сафонова В.В.* Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2001. - №3.
8. *Ситарам К.С., Когдел Р.Т.* Основы межкультурной коммуникации // Человек. – 1992. - №4.
9. *Халеева И.И.* О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской Академии образования. – 2000. – № 1.

Манзенюк Тетяна,

Науковий керівник: Онопрієнко Т.

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

The Problem Of Genre In Contemporary British Drama

The paper deals with a new phenomenon in contemporary British drama – the in-yer-face theatre. The appearance of which changed the traditional idea about contemporary drama on the whole. In the 1990s a revolution took place in British theatre. All those boring politically correct plays with tiny casts portraying self-pitying victims went out. The pale imitations of European directors' theatre were replaced, all those shreds of self-regarding physical theatre and long-winded, baggy state-of-the-nation plays were brushed aside. In their place, came a storm of new writing, vivid new plays about contemporary life by a brat-pack of funky young playwrights. For a few heady years, theatre was the new rock 'n' roll - a really cool place to be. This new type of drama provided linguists with a broad range of problems which deserve deep investigation and discussion.

The most cutting-edge new plays had one feature in common: they were all in-yer-face. Aleks Sierz's book *In-Yer-Face Theatre: British Drama Today* (2000) gave birth to both a term and a definition for a specific genre that he identified during the 1990s [4: 324 – 326; 5] .

In-yer-face theatre is the kind of theatre which grabs the audience by the scruff of the neck and shakes it until it gets the message. The phrase 'in-your-face' is defined by the **New Oxford English Dictionary** (1998) as something 'blatantly aggressive or provocative, impossible to ignore or avoid'. **The Collins English Dictionary** (1998) adds the adjective 'confrontational'. It implies being forced to see something close up, having your personal space invaded. It suggests the

crossing of normal boundaries. In short, it describes perfectly the kind of theatre that puts audiences in just such a situation.

In-er-face theatre shocks audiences by the extremism of its language and images; unsettles them by its emotional frankness and disturbs them by its acute questioning of moral norms. It not only sums up the zeitgeist, but criticises it as well. Most in-er-face plays are not interested in showing events in a detached way and allowing audiences to speculate about them; instead, they are experiential - they want audiences to feel the extreme emotions that are being shown on stage. In-er-face theatre is experiential theatre.

The basic argument is really simple: in-er-face theatre is contemporary theatre. In other words, in-er-face theatre is to the 1990s what absurdism was to the 1950s, or what kitchen-sink drama was to the Macmillan years. The language of the in-er-face play is filthy, there's nudity, people have sex in front of you, violence breaks out, one character humiliates another, taboos are broken, unmentionable subjects are broached, conventional dramatic structures are subverted. At its best, this kind of theatre is so powerful, so visceral, that it forces the spectator to react - either you want to get on stage and stop what's happening or you decide it's the best thing you've ever seen and you long to come back the next night [5] .

Aleks Sierz's the author of the book In-Yer-face Theatre: British Drama Today (2001) : "If you asked someone who does theatre - pundit or player - to give you a name they connect with theatre, they'll probably name someone from three categories: actor, director or writer. And their answer - judged by category alone - would say something about them, about how they approach theatre, and how they place themselves in the interaction between audience and stage." Sierz is among those few critics who deal with investigation of the phenomenon of in-er-face theatre. He describes it as 'one of those moments when you feel that a new sensibility has become the norm in British theatre. This new sensibility arose out of, and was articulated through, what Sierz has described as In-Yer-Face Theatre.

"But shock isn't the most important thing. The reason I developed the idea of in-er-face theatre was partly to bring back the writer to the centre of the theatre process. In other words, the really good thing about British theatre is not its actors, directors or mime artists - it's the writers. It's one thing that the Brits are really good at, writing for theatre", Sierz says [3 : 7 – 11] .

However, the term "in-er-face", like Martin Esslin's The Theatre of the Absurd (1961) is a reductive one in that it describes and explains the new phenomenon in such a simple way that one misses important details. Obviously, dramatists still consider genre as crucial for their writing. In this paper we focus on the importance of the study of generic features as a way forward to understanding contemporary British drama. The careful study of Sarah Kane's plays may contribute a lot to the importance of the question of genre in contemporary British drama.

Sarah Kane (1971–1999) was an English playwright, the greatest representative of the in-er-face-theatre. Her plays dealt uncompromisingly with themes of love, and cruelty, pain and torture, and are characterized by an increasing poetic intensity, a rich affirmation of love in all its forms, and by use of sharply violent imagery so powerful that it cuts across and fragments the narrative, perhaps an attempt to give us the experience of a life torn up by its roots.

Her first play, Blasted, drew parallels between Britain and Bosnia and contained scenes of rape, eye-gouging, cannibalism, and brutality, provoking critical outrage and the biggest theater scandal in London [6] .

When Kane wrote the play (1994-1995) the horrors of Bosnia were being splashed across television screens around the world, giving Blasted a particularly poignant relevance. Now, with at least some distance from those events, the play retains its central significance; but perhaps without the "edge" that it had when first performed.

The play sparked off the theatrical controversy of the decade, with the majority of critics deploring what is called "a feast of filth".

Blasted shocked because of its explicit sex and violence, it was also disturbing because of its innovative structure: after a naturalistic first half, Kane exploded theatrical convention by making the second part richly symbolic and early nightmarish.

Interpreting Sarah Kane has never been an easy task and genre makes a fair fist of it. Performed in the round, the set is simply but effectively decorated, and the changes wrought in the second half are powerfully conveyed. But if there is a criticism of the play, it is that perhaps this production isn't confronting enough. Some of the more confronting scenes are staged with "flashes" of what's apparently going on, rather than playing it out in full.

By any standards, **Blasted** is an extraordinary work, combining an astonishing rawness of sensibility with a firm command of structure and a fine understanding of theatrical tradition [3 : 121 – 128] .

Miss Kane, disturbed by the Bosnian war, set out to find fresh, dramatic way of showing how thin the line is between civilisation and barbarity. She wanted to suggest that civil war could happen anywhere, even here, right out of the blue. Her method is original. Blasted begins in a Leeds hotel room. Ian, a middle-aged journalist, takes twentysomething Cate, a family friend, to a Leeds hotel room and abuses her. Halfway through the 90-minute play, the Soldier arrives and subjects Ian to verbal threats and rape. Cate escapes. A mortar bomb crashes into room, the Soldier sucks out Ian's eyes and then commits suicide. Cate returns with a baby that's been given to her by victim of the war raging outside. It dies, and Ian tries to eat it. Now blind and hungry, Ian finally dies. Rain pours in on his head, which is poking out of the floorboards. Cate returns to this metaphoric hell with some food - Ian thanks her. Raw in style, horrific in content and experimental in form, **Blasted** received some of the most hostile reviews of the decade. Blinded by its explicit scenes of horror, most critics failed to see that what was really disturbing was the play's radical structure, in which a first half set in Leeds hotel suddenly explodes into a war zone reminiscent of Bosnia. An example of experiential theatre, which aims to reproduce the dislocation of war by means of a dislocation of plot, leaving behind a small but powerful body of work, saw nihilism as an extreme form of romanticism, and the tension between self-destruction and self-affirmation seems to pervade all of her work [2: 148].

Certain critics blasted *Blasted*, saying it was "a disgusting feast of filth" and like "having your whole head held in a bucket of offal". It seems these attacks deeply affected Kane, perhaps explaining some of her later actions.

What did happen was that the audience was treated to a confronting, challenging and thought-provoking piece of work. Despite its rather obtuse messages and inaccessible structure, *Blasted* is a complex contemplation on violence in modern society. It touches on many aspects of violence in general; but its main focus is on the dehumanising and brutalising effects of war.

What is unmistakeable is the dramatic power of the play, the unflinching, uncompromising darkness of Kane's vision, and her ability to combine it with sudden shafts of gallows humour [3: 130 – 133].

Kane felt that the emotional content of her work had been misunderstood. '*Blasted* is a hopeful play,' she said. Kane believed that theatre should viscerally affect an audience. *Blasted* achieves that: even after reading it, one feels soiled. Why, then, should audiences put themselves through it? [1: 3]

Kane as an author could be a wild axe-girl of this genre, but actually she was far more theatre-literate than most writers of her age. What was her role in new writing? To shake it up a bit - with an ambition and urgency and passion that's often lacking. She wasn't just symptomatic of the 1990s - what was refreshing was that she was up to something different from most of her generation. She was writing about politics in her own way, making her own contribution to the development of the political drama in British literature. The images of "*Blasted*" are ancient. They are seen in all great ages of art. The play changes some of the images – but all artists do that to bring the ancient imagery, changes and unchanged, into the focus of their age.

In conclusion, we must admit that the term "in-er-face" fails to appreciate the diversity of voices in contemporary dramatic writing and therefore needs further discussion. The analysis of generic features as style, form, subject provides a more comprehensive approach to the phenomenon under study.

The list of the sources

- 1) Anon. The late Sarah Kane: in her own words. – London.: Independent, 24 February 1999. – p. 3
- 2) Kane Sarah. *Blasted/Phaedra's Love*. – London.: Methuen, 1996. – p. 148
- 3) Sierz Aleks. *In-Yer-Face Theatre: British Drama Today*. – London.: Faber and Faber, 2001. p. 320
- 4) Sierz Aleks. Cool Britannia. 'In-er-face' writing in the British theatre today. – London.: New Theatre Quarterly 56, November 1998, p. 324-333
- 5) Sierz Aleks. 'In-Yer-Face-Theatre'. <http://www.inyerface-theatre.com/>, October 2000.
- 6) Stahl Heiko. 'Bibliography: Sarah Kane', in 'Contemporary Theatre and Drama in English', <http://fb14.uni-mainz.de/projects/cde/bibl/kane.htm>, June 2000.

Артемчук Тетяна,

науковий керівник: Березенська Л.І.

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Навчальна гра на уроці англійської мови у початковій школі

Як свідчать результати досліджень відомих вчених (З.М. Богуславська, Дж. Брунер, Л. С. Виготський, Л.С. Рубінштейн та ін.), дитина оволодіває іноземною мовою легше, ніж доросла людина. У. Пенфілд вважає, що це безпосередньо пов'язано з фізіологічними чинниками. У дітей 4—10 річного віку уже визначилася локалізація мовних функцій як у лівій, так і у правій півкулях головного мозку. Проте, для правильної організації навчальної діяльності на даному етапі також слід враховувати психологічні та вікові особливості учнів молодшого шкільного віку, а саме: їх образне сприймання та запам'ятовування, мимовільність уваги, її орієнтацію на сильний подразник, підвищену емоційність сприйняття, імпульсивність, недовільність вольових зусиль, бажання гратись, навчаючись, схильність до копіювання, наслідувальність у діях, конкретне або наочно-образне мислення, екстенсивний характер пізнання навколишнього світу.

На цьому віковому етапі розвитку особистості навчальна діяльність стає домінуючою. Учень не завжди може повноцінно регулювати свою діяльність без допомоги вчителя. Як підтверджують дослідження в галузі вікової психології, окрім незвичного різкого подразника й вольового зусилля, джерелом уваги стає інтерес або творче завдання. Основним інтересом дітей є пізнавальний. Уся сфера їхніх інтересів формується на основі пізнавальних потреб, і це відображається у відповідній поведінці. Діти шукають відповіді на запитання, навіть на ті, які їм поки ще життєво не є важливими. Учителі мають забезпечити пізнавальний інтерес учнів, щоб він став мотивом їх навчальної діяльності, а її результат влаштовував би як учнів, так і вчителів.

Слід пам'ятати, що певний обсяг інформації оволодівається учнями без розуміння всіх морфологічних, синтаксичних та інших зв'язків усередині речення як базової категорії мовленнєвої діяльності. Учні початкових класів дізнаються про певні граматичні та лексичні категорії, коли вживають їх в елементарних комунікативних потребах у складі мовленнєвих зразків, не вдаючись до їх аналізу. Як зазначалося, учні початкових класів запам'ятовують швидше мимовільно, ніж довільно. При цьому те, що учні запам'ятовують, хоч і мимовільно, але в процесі активної інтелектуальної діяльності, фіксується у пам'яті міцніше, ніж те, що запам'ятовується довільно, але в звичайних умовах мнемічної діяльності. Що стосується процесів зберігання у пам'яті певної інформації, то варто зазначити, що зрозумілий і усвідомлений матеріал забувається значно повільніше.

Знання граматики займає дуже важливе місце при вивченні іноземної мови, бо саме її структури є важкими для запам'ятовування. Тому необхідно шукати всі можливі шляхи для того, щоб спрямувати енергію учнів на якомога краще оволодіння нею. Зазвичай, майже всі граматичні явища, які вивчаються учнями початкових класів, мають опановуватися таким же шляхом, як і лексичний матеріал. Тому слід подбати про те, щоб мовленнєві зразки, які міс-

тять певні граматичні форми, заучувались учнями і адекватно використовувались шляхом багаторазового повторення та вживання в мовленнєвих ситуаціях. Таку можливість надають лінгвістичні ігри.

Лінгвістичні ігри (пізнавальні ігри, мандрівки, вікторини, пісні з рухами), як відомо, є спеціально планованим та пристосованим для досягнення навчальних цілей видом ігрової діяльності, який ґрунтується на створенні ігрових ситуацій. Тому гра може використовуватися не тільки для активізації нового іншомовного матеріалу, а й з метою стимулювання та мотивації навчальної діяльності школярів. Адже гра генерує необхідну для досягнення важливого завдання енергію і перетворює школярів з об'єктів навчання на його суб'єктів.

Розрізняють лінгвістичні ігри, що:

1) є підготовкою до комунікативної діяльності і сприяють формуванню та удосконаленню фонетичних, орфографічних, лексичних та граматичних навичок.

2) забезпечують комунікативну діяльність і сприяють формуванню та удосконаленню мовленнєвих умінь: говоріння, читання та письма.

Особливе значення для підвищення ефективності навчання та посилення мотивації вивчення іноземної мови має цілеспрямований вплив на емоційну сферу учнів. Не менш важливим чинником ефективності є забезпечення умов для активного здійснення ними аналітико-синтетичної діяльності. У цьому випадку використання ігор на початковому етапі є найдоцільнішим. Гра є одним з засобів, який застосовується в комунікативному підході як вітчизняними, так і зарубіжними педагогами. Вчителі пропонують гру як найефективніший засіб для досягнення мети, яка полягає в розвитку навичок і вмінь використовувати мовленнєві функції для реальних комунікативних цілей спілкування в ситуаціях, що наближені до життєвих.

Використання гри під час навчання іноземної мови сприяє мимовільному запам'ятовуванню лінгвістичного матеріалу й формуванню стійких навичок та вмінь. Гра, з одного боку, сприяє активізації емоцій та емоційної пам'яті, з іншого — містить необхідний для навчання лексичний, фонетичний та граматичний матеріал (В.М.Чистяков).

В китайській мудрості є прислів'я: «Скажи мені і я забуду, покажи мені і я пам'ятатиму, дозволь мені діяти і я навчуся». Воно розкриває важливе значення гри. Дослідження психологів засвідчили, що людина запам'ятовує 10% того, що читає; 20% того, що чує; 30% того, що бачить, 50% того, що бачить і чує одночасно; 70% того, що говорить і 90% того, що робить і говорить одночасно. Граючись, учні можуть і говорити, і бачити, і виконувати різні дії одночасно, що свідчить про ефективність використання навчальної гри на уроці іноземної мови.

Окрім цього, гра покликана знімати напруження, розвантажувати психіку й нервову систему, допомагати учням переключити увагу на інші види мовленнєвої діяльності. Найпоширенішими є рухливі ігри, що усувають надмірне навантаження на зір та пам'ять. Навчання мови через рухи не потребує перекладу, семантизація відбувається синхронно з вимовою та рухами. Учитель лише має чітко орієнтуватись, коли необхідно організовувати навчальну ігрову діяльність і коли потрібно її призупинити.

Однак, гра має використовуватися не лише як засіб створення сприятливої атмосфери на уроці чи задля відпочинку. Лінгвістична гра - невід'ємний компонент іншомовної навчальної діяльності молодших школярів, тому цей вид діяльності має бути повністю інтегрованим у хід уроку та його тематику. Метою застосування навчальної гри на уроці іноземної мови є, перш за все, створення комунікативної іншомовної ситуації та забезпечення навчальної і виховної функції уроку. Успішність навчання з використанням гри залежить від того, наскільки повно актуалізуються дані функції у навчальному процесі.

Гра може бути надійним засобом семантизації та подальшої активізації дій учнів з мовним та мовленнєвим матеріалом, як стверджує К.А. Родкін. Віднайти елементи гри у звичайних завданнях і перетворити навчальну діяльність у гру — це найкращий шлях допомогти учням засвоїти певні граматичні та лексичні структури і навчитися використовувати їх у процесі іншомовної діяльності. Учні пізнають навколишній світ у процесі навчання, зокрема, під час лінгвістичної гри. Особливо їм подобається гра в ролях, коли вони обирають поведінку (у тому числі й мовленнєву) певного персонажу чи уявної особи.

Рольова гра, просто гра або ігрова ситуація на уроці стимулює процес мислення і спонукає до творчості, допомагає учням розвивати та застосовувати на практиці мовленнєві вміння, створюючи мотивацію до навчання та підвищуючи інтерес учнів до уроку іноземної мови. Рольова гра як один з ефективних видів діяльності на уроці може бути успішнішою при наявності візуальних та вербальних опор, які сприятимуть кращому засвоєнню мовного та мовленнєвого матеріалу. Таким чином, опорами можуть бути відео фрагменти, постери, географічні карти, листівки та ін.

Проте, слід пам'ятати, що навчальна гра буде корисною лише за умови оволодіння учнями певним набором граматичних структур та лексичних одиниць, які одночасно слугуватимуть інструкціями, необхідними для участі в грі. Зразком таких інструкцій можуть бути наступні:

Let's play a game, standing in two lines.

Let's play a game, making a circle.

Let's play a game, showing the actions.

Let's play a game, snapping fingers.

Let's play a game, working in twos.

Let's play a game, sitting back-to-back.

Let's play a game, drawing blind.

Let's play a game, passing a ball and catching it.

Let's play a game, working in chain.

Let's play a game, guessing the actions (sounds, pictures).

Let's play a game, splitting into two groups.

Let's play a game, finding the right place (for a picture/a word/a toy/yourself)

Отже, навчальна гра на уроці англійської мови може використовуватися з різними цілями. Обов'язковою умовою застосування гри є пояснення її правил, демонстрації зразка гри та інструкції її виконання. Так, наведемо приклад граматичної гри **"Whisper"**.

Мета гри: перевірити рівень сформованості граматичної навички по темі "Adjectives".

Хід гри

1. Make a circle. One pupil, stand in the middle of the circle and compare yourself with the other pupils. Say: "I am taller than Kate", etc.

2. Every time the pupil uses a comparative adjective you all must repeat it in a whisper, e.g. 'TALLER'. If he/she says the adjective incorrectly try to whisper the right form.

3. Clap your hands if the pupil has finished his comparison (це підіймає загальний настрій учнів).

4. When you finish, choose the next pupil to come into the centre and repeat the exercise, etc.

Наступна гра **"Add a Word"** направлена на формування вмінь граматично-правильної побудови речень.

Хід гри

1. Draw a boy, a girl and a flower on the board.

Вчитель складає речення, пов'язане з даним малюнком, використовуючи мінімальну кількість слів. Наприклад:

HE GIVES HER A FLOWER

2. Look at the sentence and add one word where I will put a tick:

HE GIVES HER A ^ FLOWER

Вчитель може навіть вказувати місце, де неможливо вставити слово. Учні мають навчитися будувати речення, зважаючи на правильний порядок слів у реченні.

Вчитель вписує будь-яке запропоноване слово.

3. Read the new sentence aloud. If you see any mistake, correct it.

У крайньому випадку вчитель сам витирає неправильно вставлене слово.

4. Let's create a new sentence playing a snowball game.

Учні створюють нові речення за допомогою снігової кулі, нанизуючи слова ланцюжком.

Ще одна гра **"Clothes"** сприятиме засвоєнню вмінь учнів утворювати спеціальні запитання та відповіді до них.

Хід гри

1. Find a partner and decide how you want to dress your models.

2. While doing this ask each other questions, such as: *"What's this?"* and answer using a structure: *"It's a ... + colour and item of clothing"*.

3. Stick each item into your model.

4. Bring your model to the front of the room to describe the clothing to the rest of the class, answering their questions by the same structure.

Підсумовуючи сказане, слід зазначити, що ефективність навчання іноземної мови у початкових класах значною мірою залежить від чіткої та гнучкої організації навчального процесу на уроці та від умінь вчителя враховувати психофізіологічні особливості учнів цієї вікової групи. Ігровий метод навчання набуває дедалі більшого значення для формування лінгвістичної компетенції та навчання іншомовного спілкування. Адже ідея навчати молодших школярів іноземних мов за допомогою лінгвістичних, рольових та рухливих ігор, наслідування, перевтілення у казкових героїв мотивує учнів до навчальної діяльності та сприяє підвищенню пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови. Таким чином, гра як взаємодія та співпраця вчителя та учня, учнів між собою є одним з найважливіших елементів методики навчання учнів початкової школи.

Перелік використаної літератури:

1. Редько В. Залежність ефективності навчання іноз. мов учнів початкової школи від їхніх вікових особливостей // Іноз. мови в навч. закладах.- 2003.- №1.-С.22-30
2. Федусенко Ю. Пізнавати світ у грі // Іноз. мови в навч. закладах.- 2003.- №1.-С. 78-91
3. Василенко М. Граючись – виграємо // Іноз. мови в навч. закладах.- 2003.- №1.- С.104-106
4. Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В., Березенська Л.І. English after classes: Методичний посібник для позакласної роботи на початковому етапі навчання загальноосвітньої школи. – Харків: Видавництво «Ранок», 2003. – С.94-95
5. Mario Rinvolucri. Grammar Games: Cognitive, affective and drama activities for EFL students. – Cambridge University Press, 1984. - p.64, 117

Копетчук Тетяна,

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Модель формування комунікативних вмінь майбутнього вчителя іноземної мови

Зміни пріоритетів освіти в Україні зумовлені цілою низкою чинників, передусім зміною соціальної та політичної ситуації в нашій країні. Інтерес до вивчення іноземної мови і значення підготовки висококваліфікованих фахівців з викладання іноземної мови є дуже високим. Великий акцент робиться на формування у студентів вузів професійної компетентності, про що свідчить нова програма з англійської мови для університетів та інститутів [6; 7; 8].

Нові задачі припускають зміни у вимогах до рівня володіння мовою, визначення нових підходів до відбору змісту і організації матеріалу. Іноземна мова, таким чином, як інструмент пізнання в умовах комунікативно-орієнтованого навчання стає також засобом соціокультурної освіти. Комунікативно-орієнтоване навчання

іноземним мовам означає формування комунікативної компетенції, коли людина готова використовувати іноземну мову як знаряддя мовно-мислительної діяльності.

Формування у майбутніх вчителів комунікативної компетенції, що по суті формує їх комунікативні вміння, потрібне для педагогічної діяльності в цілому, а також безпосередньо для викладання іноземних мов. Вміння спілкуватися з різними людьми, вміння комунікативно вірно вести процес навчання є одним із головних завдань сучасного вчителя.

Серед публікацій з досліджуваної нами проблеми деякі праці присвячені загальній професійній підготовці майбутніх вчителів та формуванню їх професійної компетентності (Пассов Є.І., Бігич О.Б., Долгова Л.А., Леонтьєв А.А., Попова І.П., Appel J., Malderez A. та ін.), інші торкаються методичної підготовки та формуванню комунікативної компетенції вчителів іноземних мов (Ніколаєва С.Ю., Казанцева Л.В., Ізаренков Д.І., Сафонова В.В., Соколова Н.Г., Bachman L.F., Nissila S.P., та ін.).

Зміст підготовки педагогів у вищій школі включає два кола дисциплін: загальноосвітні покликані дати загальну гуманітарну підготовку, та спеціальні, які включають з одного боку психолого-педагогічні дисципліни, а з іншого – спеціальні предмети, пов'язані з конкретною вчительською спеціальністю. Робота вчителя направлена на формування особистості учня, засвоєння певних правил поведінки, інтелектуальний розвиток. Для цього вчитель сам повинен володіти не просто сумою психологічних та спеціальних знань, але й вміннями педагогічного спілкування – *комунікативними вміннями*. Така поставлена мета передбачає комплексний характер навчання, що включає загальноосвітній, спеціальний та методичний компоненти. В педагогічному вузі не можна відмовитися ні від однієї із цих складових. Організація навчального процесу потребує не просто перерахування тих чи інших засобів, способів, шляхів, прийомів роботи по формуванню мовленнєвої культури студентів, а створення системи забезпечення навчального процесу, перегляду програм по дисциплінах, які дозволяють формувати основи предметної комунікативної компетенції.

Таким чином, *основна проблема* методики формування комунікативної компетенції заключається в тому, щоб не тільки дати широку інформаційну базу про основи теорії комунікації та внести додатковий (“комунікативний”) компонент в зміст лінгвістичних, психологічних, педагогічних курсів, але, перш за все, використати потенціал всіх навчальних курсів для формування комунікативних вмінь.

Метою системи мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у стінах ВНЗ повинно бути формування професійної комунікативної компетенції, що передбачає здатність до ефективного спілкування в типових ситуаціях професійної педагогічної діяльності. Головний принцип, який повинен бути покладений в основу такої системи – особистісна орієнтація, що безумовно передбачає комунікативний та діяльнісний підходи, текстоцентризм, професійну спрямованість. Метою навчання повинно бути не формування окремих прийомів мовленнєвої поведінки, а вдосконалення якостей особистості майбутнього педагога, здатного свідомо та кваліфіковано діяти в різноманітних ситуаціях спілкування.

Професійна комунікативна компетенція вчителя, що розуміється нами як здатність спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, включає вміння різного плану (як ті, що пов'язані безпосередньо зі здійсненням спілкування, так і вміння аналізу мовленнєвого потоку та комунікативного акту, вміння управляти комунікацією та ін.), що об'єднуються в три основні групи: мовну, предметну та прагматичну компетенції. Антропоцентричний підхід, що приймається в якості ведучого, передбачає урахування інтересів та потреб особистості в спілкуванні.

Формування мовної компетенції, ґрунтоване на комунікативному методі, пов'язано із засвоєнням не тільки закономірностей мовної системи, але також і реалій мовної ситуації та особливостей мовленнєвої практики, що складаються в даному соціумі.

Предметна компетенція, яка передбачає вміння вилучати потрібну для комунікації інформацію та відповідним чином готувати її до процесу спілкування, пов'язана із загальною гуманітарною освітою, а також із набуттям вміння пошуку, збору та інтерпретації професійно актуальної інформації. Потенціал всіх дисциплін психолого-педагогічного та лінгвістичного циклів повинен в повній мірі використовуватися для формування предметної компетенції.

Прагматична компетенція передбачає навчання не тільки продукуванню та сприйманню мовлення, правилам комунікації в конкретних умовах професійної діяльності, але й навчання аналізу мовлення. В процесі мовленнєвої підготовки повинен формуватися комплекс комунікативних якостей, які дозволяють особистості здійснювати успішну професійну діяльність.

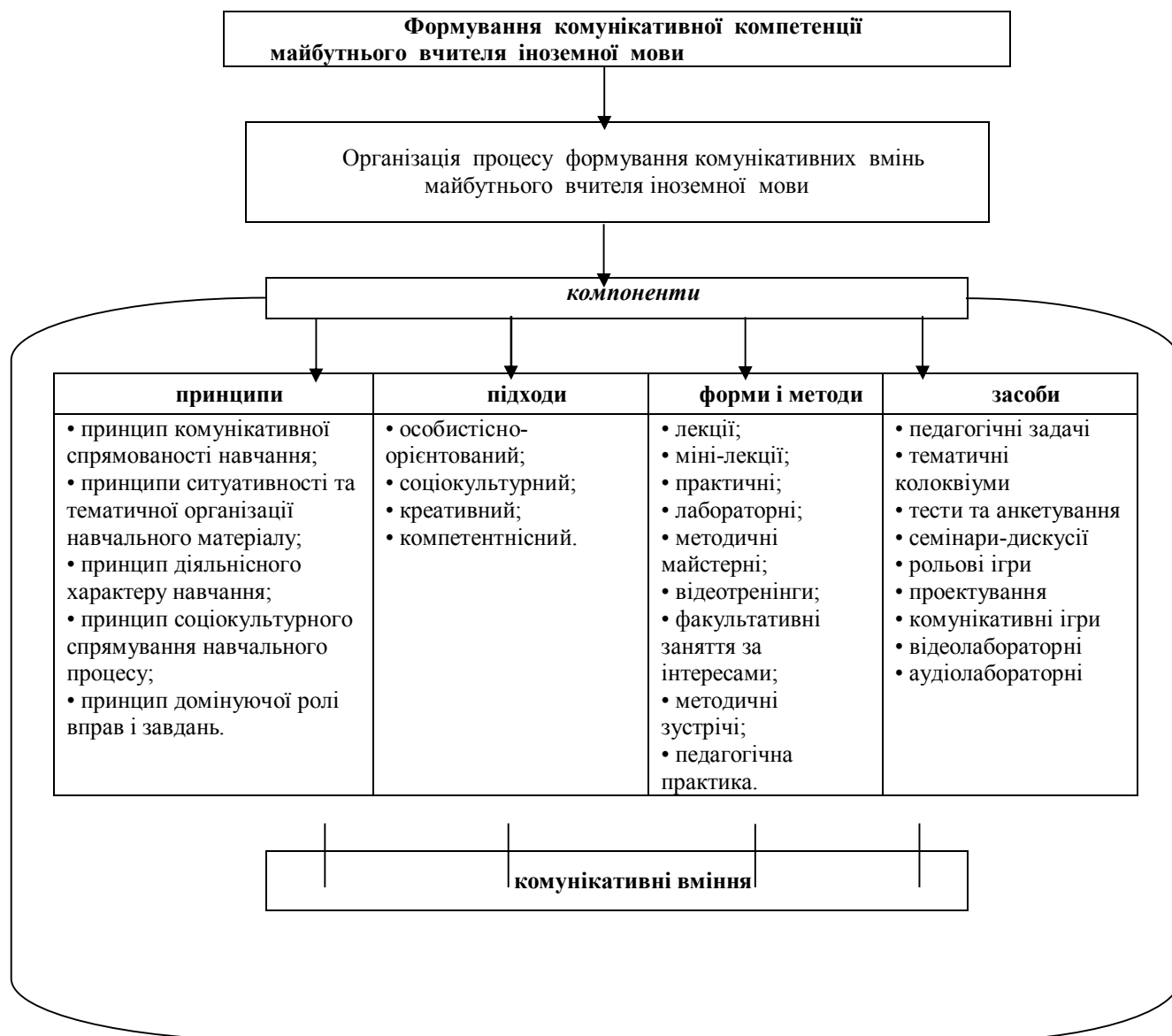
Беручи до уваги всі ці факти нами було виявлено, що навчально-виховний процес, спрямований на формування комунікативних вмінь, здійснюється з опорою на певні теоретичні положення (принципи), за допомогою певних підходів та із застосуванням властивих цьому процесу форм та методів. Ґрунтуючись на попередньому вивченні та аналізі методичної, психолого-педагогічної та лінгвістичної літератури [1; 2; 3; 4; 5; 9], нами було розроблено модель формування комунікативних вмінь майбутнього вчителя іноземної мови (мал. 4).

Розглянемо дану модель формування комунікативних вмінь вчителя більш детально. Сам процес організації формування комунікативних вмінь майбутнього вчителя іноземної мови включає дуже важливі компоненти: принципи, підходи, форми і методи. Беручи до уваги той факт, що процес формування комунікативних вмінь вчителя є практичною основою формування комунікативної компетенції майбутніх вчителів, і цей процес є досить багатограним, а комунікативна компетенція є поняттям комплексним та інтегративним, ми вважаємо, що фундаментальною основою побудови та впровадження моделі буде застосування комплексу **підходів**.

Особистісно-орієнтований підхід до формування комунікативних вмінь майбутнього вчителя спрямований на одночасне формування його особистісних та професійних якостей.

Соціокультурний підхід спрямовує формування комунікативних вмінь майбутнього вчителя в межах соціокультурного явища, дає змогу розвивати його культурний потенціал.

Креативний підхід дозволяє розкривати та розвивати творчі здібності, креативний потенціал майбутнього вчителя; допомагає творчо, індивідуально та нестандартно використовувати комунікативні вміння.



Мал. 1. Модель процесу формування комунікативних вмінь майбутнього вчителя іноземної мови.

Компетентнісний підхід вимагає професійного ставлення та спрямованості при формування комунікативних вмінь, а саме застосування комплексу навчальних предметів та форм їх проведення для втілення мети.

Крім виявлення підходів у процесі формування комунікативних вмінь, нами були визначені й основоположні **принципи** формування комунікативних вмінь вчителя, а саме:

1. Принцип комунікативної спрямованості навчання забезпечує таку організацію навчального процесу, яка веде до належного рівня практичного володіння іноземною мовою в усній і писемній формах. Слід приділяти багато уваги роботі учнів/студентів в парах, трійках та ланцюжком. Учням бажано давати “завдання контрольованого говоріння”, в яких вони навчаються починати розмову, використовуючи ініціативну репліку, правильно і швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника та підтримувати бесіду.

2. Принципи ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу створюють умови для адекватної реалізації ідеї комунікативності. За змістом оволодіння мовою відбувається у межах тем, визначених програмою, а основною формою організації спілкування вважається мовленнєва ситуація.

3. Принцип діяльнісного характеру навчання, що передбачає цілеспрямоване оволодіння мовленнєвими діями з метою їх подальшого використання для розв’язання певних комунікативних завдань, забезпечуючи таким чином мовленнєву взаємодію учнів/студентів, характерну комунікативному підходу до навчання.

4. Принцип соціокультурного спрямування навчального процесу, який забезпечується відповідними автентичними матеріалами (текстами, ілюстраціями тощо).

5. Принцип домінуючої ролі вправ і завдань підкреслює специфіку оволодіння іноземною мовою як навчальним предметом відповідно до того, що основним має бути досягнення належного рівня сформованості навичок і вмінь шляхом організації інтенсивної тренувальної діяльності.

Для успішної реалізації даних підходів та принципів, зазначених у моделі формування комунікативних вмінь майбутнього вчителя іноземної мови, необхідні відповідні форми та методи їх практичної реалізації. Ми виділили наступні форми та методи:

- лекції;
- міні-лекції;
- практичні;
- лабораторні;
- методичні майстерні;
- відеотренінги;
- факультативні заняття за інтересами;
- методичні зустрічі;
- педагогічна практика.

Відповідно до комунікативно-орієнтованого підходу до навчання іноземних мов пріоритет надається комунікативно спрямованим завданням і вправам, які забезпечують оволодіння мовою як засобом спілкування. Проте це не означає, що у навчальному процесі ігноруються мовні вправи, які сприяють засвоєнню нормативного мовлення у фонетичному, лексичному і граматичному аспектах. Відповідно до чинних умов навчання такі вправи мають бути комунікативно спрямованими, відігравати допоміжну роль і, зазвичай, використовуватись у контексті з комунікативними завданнями і бути підпорядкованими їм.

Такі основні компоненти моделі формування комунікативних вмінь майбутнього вчителя, ефективність якої була експериментально підтверджена під час формуючого експерименту у 2005-2006 роках на базі факультету іноземних мов Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Перелік використаної літератури:

1. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови "спеціаліста" // Колектив авторів під керівництвом С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – С. 11.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: просвещение, 1985. – 159 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. школа, 1990 – 119 с.
4. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін // за ред. О.А. Дубасенюк: Зб. наук.-метод. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – 231 с.
5. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация // Иноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3-18.
6. Програма з англійської мови для університетів / інститутів. – Британська Рада, Міністерство освіти і науки України, 2001.
7. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін. – К.: Київ держ. лінгв. ун-т, 2001.
8. Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes (Draft 2). – Kyiv: The British Council, 2001. – 245 p.
9. Malderez A. What is Pre-Service Teacher Education? // Together: The Roman Journal for Language Teacher Educators. – Vols. 3 / 1997 and 4 / 1998. – P. 3-18.

Сімон Дарія,

науковий керівник: Березенська Л.І.

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Моделювання комунікативних ситуацій на уроці іноземної мови як засіб формування усної мовленнєвої компетенції

Спілкування – це органічна властива кожній людині потреба пізнавати світ, розвивати інтелект, загалом жити повноцінно. За новою програмою з англійської мови для загальноосвітніх закладів практична мета навчання іноземної мови визначається як оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням, яке передбачає формування в учнів певного рівня комунікативної компетенції. Остання розглядається як спроможність людини організовувати свою мовленнєву діяльність в її продуктивних та рецептивних видах адекватно ситуації спілкування; вирішувати засобами іноземної мови мету спілкування в основних сферах людської діяльності, досягаючи взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови.

Якість усного зв'язного мовлення залежить від сформованості механізмів мовлення, а також мовленнєвого досвіду. Тому знання вікових та психологічних особливостей учнів середнього ступеня навчання дає вчителю можливість визначити саме ті прийоми, форми та засоби навчання, які приведуть до успішного вирішення вказаних вище завдань. Розглядаючи дані характеристики в підлітковому віці, можна зробити висновок, що середній ступінь є завершальним щодо створення бази для активного володіння навчальним іншомовним матеріалом. На цьому етапі продовжується розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, серед яких домінує саме усне мовлення. Мовлення учнів стає змістовнішим, аргументованішим, насиченішим за структурою мовного та мовленнєвого матеріалу.

Суттєвою особливістю учнів цієї вікової категорії є розвиток складніших форм мислення у зв'язку із засвоєнням іншомовного матеріалу. Психологи вказують на достатній рівень розвитку в учнів цього віку таких якостей мислення як більша логічна послідовність, критичність, самостійність, цілеспрямованість, зростання самосвідомості, контроль за власною діяльністю.

Комунікативна діяльність учнів цього періоду характеризується удосконаленням механізму відбору мовних засобів, способів формування та розвитку думки. Розвивається індивідуальний стиль мовлення. В цілому ж, у підлітковому віці відбуваються якісні зміни в комунікативній діяльності учнів, що позитивно впливає на формування іншомовних навичок та вмінь.

Однією з психічних функцій, якою підлітки добре володіють, переносячи її у внутрішні та зовнішні проблеми є уява. Уява підлітків допомагає програвати різні ситуації з життя, переживати почуття, але реальність уявного світу підлітка – суб'єктивна, тому підліток не може завжди об'єктивно керувати удосконаленням свого внутрішнього світу. Уява є невід'ємним компонентом творчої діяльності підлітка, яка збагачує життєвий досвід учня і впливає на розвиток особистості взагалі. У цьому віці учнів приваблюють завдання пошукового характеру, які вимагають самостійності, вміння комбінувати матеріал у залежності від потреб мовленнєвої ситуації. Тому зміст спілкування має виникати від змісту мислення, яке, в свою чергу, „живиться” навколишньою реальністю, оскільки свідомість відображає цю реальність у процесі навчальної діяльності.

Створити процес навчання як модель процесу спілкування означає змодельовати основні, принципово важливі, істотні параметри спілкування. Відомий теоретик комунікативної методики Й.І. Пассов писав, що процес навчання є моделлю процесу спілкування. Слід зазначити, що у процесі навчання нас цікавлять не будь – які ситуації дійсності, а лише такі, що спонукають до мовлення. Такі ситуації називаються мовленнєвими або комунікативними. Вони завжди містять у собі стимул до мовлення.

У реальному процесі спілкування комунікативні ситуації виникають, як правило, самі по собі. Але вчителі іноземної мови змушені моделювати комунікативні ситуації на уроці, оскільки це є необхідною умовою формування усної мовленнєвої компетенції. Зважаючи на те, що підлітковий вік є періодом бурхливої соціалізації дитини, моделювання на уроці ситуацій є методично виправданим в аспекті створення умов соціального становлення учнів. До того ж взаємодії підлітків у цих ситуаціях допомагає їхня схильність до фантазування та багата уява, якими вони компенсують відсутність життєвого досвіду.

Необхідною умовою в даному контексті є використання комунікативно – орієнтованого підходу. Адже саме комунікативний підхід адекватний меті навчання спілкування, крім того, комунікативний напрям збагатився новими науково - методичними дослідженнями. Суть комунікативного навчання полягає у підготовці учня до участі в процесі іншомовного спілкування в умовах, створених у класі. Комунікативний підхід передбачає ситуативність навчання. Якщо не дотримуватися принципу ситуативності у навчанні іноземної мови, то ситуативний характер дії навички не буде зафіксованим у мозку і перенесення не відбудеться. Ситуативність здатна відтворити комунікативну реальність і таким чином збуджувати інтерес учнів реальністю спілкування, що дуже важливо у підлітковому віці. Комунікативна методика потребує в процесі навчання постійного створення ситуацій, навчання на основі змодельованих ситуацій та їх варіювання. Ситуація є основою в комунікативно – орієнтованому навчанні.

Питання комунікативної ситуації та її моделювання на уроках іноземної мови посідає одне з провідних місць як у науково – методичній літературі, так і в практиці викладання цього предмету. У численних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних методистів розкриваються різні аспекти створення і функціонування комунікативних ситуацій при навчанні усного мовлення. Адже однією з причин недостатнього володіння іноземною мовою, нездатності учнів вести бесіду в ситуаціях спілкування є відсутність атмосфери іншомовного спілкування.

Успішне вирішення цієї актуальної проблеми можливе за умови моделювання реальних та уявних ситуацій, які б моделювали дійсність. За таких умов вивчення мови носить природний характер, самі учні поставлені в такі умови, при яких вони змушені спілкуватися за створеною вчителем ситуацією.

Навчальна мовленнєва ситуація розглядається у методиці як „сукупність життєвих умов, що спонукають до висловлення думок і використання при цьому мовного матеріалу”. На думку Г. Рогової, навчальні ситуації моделюють „фрагменти об'єктивної дійсності, співвіднесені з мовленнєвими діями партнерів по спілкуванню”, тобто відтворюють та імітують реальні й типові ситуації реального життя учасників комунікації. У мовленнєвій ситуації відбувається апробація зразків і моделей реального іншомовного спілкування, формується мовленнєва поведінка учнів, мобілізується їхня уява, поживляється сам процес навчання, тобто проектується та реалізується, за І. Лернером, „ідеальне уявлення про можливу і належну норму діяльності для досягнення мети”.

Моделювання, як вважає А. Вербицький, означає відтворення „змісту будь – якої діяльності людини і змісту стосунків між людьми під час виконання цієї діяльності”. Моделювання учнівської діяльності і соціальних стосунків в навчальних умовах відбувається через призму моделювання комплексу різноманітних ситуацій, що впливають з комунікативних потреб учнів. Особливістю моделювання комунікативних ситуацій при навчанні іноземних мов є те, що вчитель повинен створювати такі навчальні ситуації, які, з одного боку, задовільняють пізнавальний інтерес учнів, а з другого – дають змогу розкрити та реалізувати іншомовні комунікативні здібності, необхідні для формування усної мовленнєвої компетенції. Щоб спонукати учня до комунікативно – орієнтованої мовленнєвої діяльності та використання при цьому необхідного іншомовного матеріалу, йому потрібно, на думку О. Леонтьєва, будувати й пропонувати такі мовленнєві й немовленнєві обставини та умови, в яких він міг би „реально опинитися в ситуації” і вчинити так чи інакше або здійснити „легке перенесення на діючу в цих обставинах особу”. Тобто, в ситуаціях учні можуть асоціювати себе з певною дійовою особою, роль якої вони виконують, поставити себе на місце цієї особи в певних обставинах, а це збагатить їх життєвий досвід, розвиватиме комунікативні вміння і творче нестандартне мислення.

Основу мовленнєвої ситуації становить певна проблема, що відображається в комунікативному завданні, яке, в свою чергу, дає змогу ефективно скеровувати мовленнєву поведінку учнів для досягнення мети спілкування. Для вчителя важливо усвідомити, як формулювати комунікативне завдання, якими стимулами і заохоченнями

викликати в учнів та реалізовувати мовленнєві наміри, який мовленнєвий продукт можна очікувати. Тому актуальним на сучасному етапі залишається створення на уроках з англійської мови таких умов та постановка таких комунікативних завдань, які б стимулювали учнів до усвідомленого засвоєння знань і творчого застосування набутих умінь і навичок, що є можливим лише при моделюванні проблемних ситуацій у навчанні. Учителю потрібно поставити учня перед необхідністю виконати таке практичне або теоретичне завдання, в якому призначені для засвоєння знання займатимуть місце невідомого. Лише за таких обставин учень розвиватиме своє мислення, тренуватиме пам'ять, мобілізує свій творчий потенціал, а головне, буде належним чином формуватися усна мовленнєва компетенція.

Скажімо, запрошуючи учнів до розмови про своє місто, вчитель нагадує учням про очікуваний приїзд школярів з Англії, які цікавляться визначними місцями, що спонукає учнів не лише описати місто, але й виявити найцікавіші місця. При такій мотивації у кожного учня виникає бажання знайти себе в цій розмові, щоб бути готовим до уявної зустрічі з англійськими школярами. Інструкції вчителя можуть звучати наступним чином:

- Imagine that our guests from England have already come, try to ensure them that your city is one of the leading industrial, scientific and cultural centers in your country.
- Advise the most interesting places to visit.
- Tell them about the most important, from your point of view, historical events that took place in your city.
- Count and describe all the possible ways and places of entertainment, such as, clubs, sport sections, theatres, and cinemas.

Перш за все вчитель повинен використовувати реальні ситуації, які постійно й непередбачувано виникають у ході уроку, в цьому і полягає вміння вчителя їх змодельовувати. Список таких ситуацій безкінечний. Уміло використовуючи їх, учитель має необмежені можливості для активізації мовленнєвої діяльності учнів на кожному з уроків. Поруч з непередбачуваними реальними ситуаціями вчитель може організувати навчальні ситуації і включити їх у план уроку заздалегідь. Прикладом таких ситуацій можуть бути різні шкільні події, які відбуваються або відбулися, знаменні дати школи, міста, країни. Найбільш вдалим є ті ситуації, які стосуються особистих почуттів та переживань учнів. Наприклад, знаючи про те, що відбудеться вечір, присвячений Дню Святого Валентина, вчитель може запропонувати учням поділитися враженнями про нього, скориставшись правильними і неправильними твердженнями вчителя про вечір:

T: As far as I know the party didn't start in time.

P: Oh, no. The party began in time.

1. You enjoyed every minute of it, didn't you?
2. It was so boring that you left it soon, wasn't you?
3. Your classmates were responsible for the program, weren't they?

Учитель також може використати уявну ситуацію зустрічі з випускником школи, який навчається, наприклад, в медичному університеті, надаючи можливість учням уявити себе в цій ролі, а також допомогти у виборі професії. Наприклад:

T: Let's get acquainted with our guest. Ask him questions about her name, surname, age, occupation, permanent address. On getting formal information interview the guest.

P: I know you are a student. What subjects do you study?

St: Oh, I study a lot of them but only some of them are closely connected with medicine.

P2: It's so nice to be a student. And are you happy in your student's life?

St: Sure, I can enjoy meeting interesting young people at parties and we discuss important problems, enjoy music and concerts.

Важливу роль у створенні ситуацій для моделювання відіграють рольові ігри. Вони є прекрасним стимулом для спілкування між учнями, усвідомлення процесуального аспекту спілкування, виявлення творчої індивідуальності, удосконалення комунікативних здібностей. Комунікативна ситуація своїм динамізмом та новизною детермінує реалізацію мовленнєвої поведінки співрозмовників залежно від тих соціально – комунікативних ролей, у яких опиняються її учасники. Чинник рольового навчання є провідним у теорії комунікативного методу, тому що гра дає змогу учням легко входити в контакт з ігровими партнерами, знаходити взаєморозуміння і відчувати їх підтримку, сміливо виявляти свої емоції та почуття. Найбільше учням до вподоби уявні зустрічі з їх ровесниками за кордоном. Прикладом такого спілкування може бути наступний фрагмент:

T: Here is a young doctor, William Webb, who's got much to tell you now.

W.W.: Glad to meet everybody here. I'm doctor at Toronto Cancer Center Hospital. We're making hard to find drugs for cancer. We are making progress in preventing it at the very start.

P: Is your work paid well? And are you happy in your life?

W.W.: Well, with my salary I can afford many things. Besides it's interesting to deal with problems concerning people's health.

Гру завжди легко пристосувати до потреб навчального процесу. При цьому не слід вважати зайвим якнайповніше імітувати реальні умови, вдаючись до використання наочності. Використання унаочнення при моделюванні певної комунікативної ситуації створює той мікроклімат, який не тільки на вербальному, а й на візуальному рівні сприяє закріпленню здобутих навичок при розігруванні поведінкових і комунікативних моделей. Це надзвичайно допомагає наблизити навчальну ситуацію до реальності, сприяє зосередженню уваги учнів на діяльності, що відбувається, виховує в них почуття відповідальності як за свої вчинки, так і за вчинки партнерів по грі та дає змогу учням належно оцінити процес та результати спільної діяльності.

На середньому етапі навчання найефективнішим є моделювання соціально – побутових рольових ігор, які є ефективним способом введення учнів в активну комунікацію. При моделюванні рольових ігор учням пропонується два варіанти:

- учень виконує роль іншої людини;
- учень виконує роль самого себе в певній ситуації.

Наприклад:

1) Your friend is calling and congratulates you with your recent birthday. You had a birthday party. Tell him how many guests have come, who they are, what did they present, who helped you in the preparations.

2) Your parents are eager to rent a flat. You have already found a suitable person. Tell him in what part of the city is the flat located, living conditions.

3) Imagine that you are living in the same room with a foreign student. He is watching a TV – program, which you don't like. Ensure your friend to have a look on another one, offer to read a book or find the suitable decision for both.

Але рольові ігри можливо проводити в тому випадку, якщо в класі існує психологічно – комфортна атмосфера й учні почувають себе абсолютно відкрито. В.Скалкін називає рольові ігри „імітаційними”, в ході програвання яких учні мають можливість відпрацьовувати „мовленнєві вміння, для яких назва гри має змістовий матеріал”. Активно використовуючи мовленнєві зразки та моделі, вивчену лексику, учні вчаться висловлювати свої думки й наміри щодо розв'язання певної змодельованої ситуації.

Крім рольових ігор, вчитель може організовувати так звані симуляції або імітування ситуації. Деякі дослідники називають таку діяльність імітаційно – моделюючою грою. Практично, відмінності між рольовими іграми та симуляціями є здебільшого умовними, мета як симуляцій, так і рольових ігор – сформувати комунікативні вміння учнів під час розв'язання різноманітних проблем життя і таким чином реалізувати їх рольову поведінку у змодельованих вчителем умовах. Симуляційна гра, як визначає У. Реверс, потребує наявності в її учасників „конфліктних інтересів у проекті, що дискутується”. Без конфлікту, без суперечностей інтересів, без наявності гострої проблеми гра буде позбавлена емоційної виразності, перестане бути моделлю „експресивного акту”, а її учасники втратять стимул не тільки до розв'язування проблеми, а й до її обговорення. Наприклад, вчитель може використовувати такі завдання:

1) Imagine that you are taking part in the International Conference aimed at the protection of environment. Discuss the problems connected with environmental pollution in Ukraine, take an interest of dealing with such problems in other countries, and propose your own way – out. Each student may get his certain role, for example, a representative of the local authority.

2) Imagine that you are invited into the “Healthy Life” meeting. Show your attitude towards the problems of health in our country, advantages of healthy way of life, problem of healthy food.

3) Imagine that you are preparing for the conference aimed at the problems of foreign languages. Explain your opinion about the importance of foreign languages; with what problems do learners across, could such international language as Esperanto predominate over others.

У симуляційних іграх має бути момент непередбачуваності, загадковості, який би стимулював учнів як до пошуку альтернативних способів ефективного розв'язання певної ситуативної проблеми, так і до відповідного мовного коментування процесу виконуваної роботи та вербального й невербального вираження досягнутих результатів.

Ефективним методом формування усної мовленнєвої компетенції є дискусія. Дискусія як ефективний комунікативний метод породжує стимул для невідготовленого мовлення. Більшість дискусій є стимулом для подальшої усної роботи, наприклад, складання діалогу. Для вчителя неважко змодельовати ситуацію, яка б спонукала учнів до дискусивного спілкування, якщо він володіє інформацією про інтереси учнів, індивідуальні особливості, які допомагають учителю керувати процесом мовленнєвої взаємодії. Наприклад:

1) Discuss the problem of violence on TV. Do you think it is a burning problem now? Choose on side and discuss the problem with your opponent.

2) Discuss the problem of choosing a future profession. Do people's desires always correspond to their abilities?

3) Think over the problem of generation gap. Is it observed in your family? Explain the reasons. Give a piece of advice how to cope with it.

Велике значення для успішного моделювання комунікативних ситуацій відіграють два взаємопов'язані аспекти: зацікавленість в тематиці та максимальна участь в її активному обговоренні. Тому, як зазначалося вище для найбільшої ефективності реалізації ситуації необхідно створити атмосферу інтелектуального напруження учнів в поєднанні з їх психологічним комфортом. Важливим чинником тут є правильний поділ класу на групи та пари, на команди, на малі групи для участі в комунікативних ситуаціях.

Змодельовані комунікативні ситуації допомагають подолати реалізацію мовленнєвої інтенції при спілкуванні з носіями мови. За допомогою моделювання ситуацій в учнів формується не тільки усна мовленнєва компетенція, але й частково ліквідується мовленнєвий бар'єр у подальшому реальному спілкуванні.

Отже, широкомасштабне моделювання комунікативних ситуацій як ефективний та необхідний методичний прийом відповідає потребам сьогодення, тому що дає змогу вчителю забезпечити високу якість та ефективність навчальної діяльності, створити умови учням для отримання ґрунтовних знань та розвитку особистості в цілому.

Перелік використаної літератури:

1. Науково – методичний журнал „Іноземні мови в навчальних закладах”. - №2 (8)'2004, ст.143-146, №4 (04)'2005, С.86
2. Науково – методичний журнал „Іноземні мови”. - № 3, 2005, С. 24

Мельниченко Ірина,

науковий керівник: Березенська Л.І.

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Шляхи реалізації принципу автентичності та соціокультурної спрямованості у навчанні фонетики

Навчання англійської мови у початковій школі має закласти основи реалізації практичної мети навчання – формування англомовної комунікативної компетенції. Тому в учнів початкової школи мають бути сформовані елементарні комунікативні вміння, які, насамперед, базуються на правильній вимові звуків та інтонації, на розумінні на слух основного змісту як навчальних, так і автентичних текстів, зокрема англомовного фольклору.

З іншого боку практична мета навчання іноземної мови пов'язана з виховними цілями, які зафіксовані Державним стандартом з навчання іноземної мови та які реалізуються шляхом залучення молодших школярів до загальнолюдських моральних цінностей і через систему особистого ставлення до іншомовної культури у процесі оволодіння цією культурою. Саме тому використання англомовного фольклору на уроці іноземної мови сприятиме вихованню в учнів культури спілкування, чуйності, доброзичливості, толерантності та почуття поваги до англомовної національної культури і до народу, як носія англійської мови.

Комунікативна компетенція інтегративна за своїм змістом. Вона складається, насамперед, з таких видів компетенцій як мовленнєвої, мовної та соціокультурної, які тісно взаємопов'язані. Усвідомленню характеру їх взаємодії допомагає узагальнення даних соціолінгвістики та лінгводидактики.

З позиції цих наук оволодіння іноземною мовою пов'язано не лише з оволодінням її вербальним кодом, тобто мовною (або лінгвістичною) компетенцією. Воно не обмежується і вмінням використовувати мову практично у спілкуванні, що є показником певної сформованості мовленнєвої компетентності. Таке спілкування може мати міжособистісний характер і здійснюватись між представниками однієї культури. Але підготовка до міжнаціонального спілкування, тобто до взаємодії з носіями мови, яка вивчається, вимагає пізнання учнем іншого сприйняття світу. Бо мова, будучи однією з основних ознак нації, виражає національну культуру народу, який нею розмовляє. Тому навчання іноземної мови не може ігнорувати цей факт. Воно має бути організовано у такий спосіб, щоб поступове оволодіння цим предметом на кожному етапі шкільного курсу впливало на систему ціннісних орієнтацій учня і формувало у нього позитивне ставлення до культури країни, мова якої навчається, а також і відповідне ставлення до рідної культури, представником якої він є.

Відомо, що під соціокультурною компетенцією розуміють систему уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, а також систему навичок та вмінь адекватно поводитися, спираючись на ці знання. Саме тому компонентом змісту соціокультурної компетентності можуть бути елементи англійського дитячого фольклору у вигляді його малих форм (римівок, лічилок, віршів, пісень тощо). Як свідчать дані дисертаційних досліджень О.А.Денисенко (1995) та О.О.Коломіної (1999) методичні можливості англомовного фольклору є практично невичерпні.

По-перше, іншомовний фольклор може слугувати джерелом достовірних фонових знань. Він містить автентичний матеріал, який може бути використаний як для навчання, так і для розваг, він узагальнює не тільки народну мудрість, але й досвід багатьох поколінь, так як у його змісті акумульовано інформацію про визначні події в історії Англії, подробиці побуту англійського суспільства, основні національні традиції, звичаї та реалії цієї країни, особливості менталітету її народу. А відтак застосування англомовного фольклору розширює можливості навчального процесу під час ознайомлення дітей з різними видами національних реалій, етикетно-узуальними формулами етикету, елементами фонації, особливо із звуконаслідуванням англійською мовою звучання тварин – цих яскравих персонажів фольклору.

У цьому плані, по-друге, застосування англомовного фольклору сприяє залученню учнів до концептуальної системи іншого лінгвосоціуму в термінології лінгводидактики. Воно надає учневі можливості розуміти носія іншої концептуальної картини світу – свого англомовного ровесника, в системі виховання якого елементи фольклору посідають значне місце. Унаслідок цього, у молодших школярів формується образ країни, мова якої вивчається, образ англомовного ровесника, а також розвивається почуття причетності до нової культури. Іншими словами, учні набувають певних рис вторинної мовної особистості.

По-третє, робота з малими формами дитячого англійського фольклору відкриває широкий простір для використання в порівняльному плані і зразків українського дитячого фольклору. Особливо, коли йдеться про народні свята, звичаї та традиції. У даному випадку фольклорний матеріал використовується на уроці англійської мови не тільки для формування лінгвістичної та мовленнєвої компетенції, але й слугує важливим засобом виховання дітей як типових носіїв української національної культури, а також культури національних меншин України. Він є надзвичайно перспективним в контексті реалізації провідного завдання сучасної мовної політики – встановлення взаємопорозуміння і злагоди між представниками різних національних культур.

По – четверте, предметний зміст малих форм дитячого англійського фольклору є близьким світосприйняттю молодших школярів. Він завжди викликає у них різні позитивні емоції. Бо найпопулярнішими персонажами цих творів є тварини і люди, подані найчастіше у кумедних і гротескних ситуаціях. Віршовані нонсени, римівки, коли корови літають на місяць, а діти у липні катаються на ковзанах тощо, посідають особливе місце в дитячому англомовному фольклорі. Ця «небувальщина», характерна і для дитячого фольклору національної культури учнів, збуджує їхню фантазію, до якої вони дуже схильні, і заохочує їх до творчої діяльності: до драматизації та

імпровізації римів, віршів, лічилок, пісень та казок, тобто спонукає їх до такої мовленнєвої діяльності, яка є найзрозумілішою і потрібною їм.

По-п'яте, цілеспрямоване використання фольклорного матеріалу сприяє гуманізації та гуманітаризації навчального процесу. Воно закладає необхідне підґрунтя для поглиблення культурологічної освіченості учня упродовж подальших етапів шкільного курсу з іноземної мови.

Й останнє, притаманні англomовному дитячому фольклору образність ситуацій, чіткий ритм, мелодійність утворюють механізми, які сприяють не тільки мимовільному запам'ятовуванню базових граматичних структур, лексичного мінімуму, мовленнєвих зразків як компонентів змісту навчання, але й сприяють запуску англomовного мовленнєвого ритму, формуванню слухо-вимовних навичок та інтонації.

У сучасній системі освіти в Україні відбуваються позитивні зміни. Вони дозволяють удосконалювати як навчальний процес у цілому, так і його складові. Зокрема прикладом однієї з таких складових є проблема використання фольклорного матеріалу для формування фонологічної компетенції учнів початкової школи.

Згідно чинної шкільної програми молодші школярі мусять засвоїти необхідні знання про вимову окремих звуків і звукосполучень, поділ речень на смислові групи (синтагми) та адекватно вимовляти й розрізняти зі слуху всі звуки англійської мови, зберігати довготу і короткість голосних, дзвінкість кінцевих приголосних, уникати пом'якшення приголосних перед голосними, дотримуватися злітої вимови службових слів з повнозначними, словесного та фразового наголосу, володіти інтонацією стверджувальних, питальних (загальних, альтернативних, спеціальних), спонукальних речень, а також речень з однорідними членами.

Знайомство з автентичними зразками дитячого фольклору та їх опрацювання на уроці англійської мови з метою формування фонологічної компетенції учнів початкової школи не тільки дасть змогу розширити світогляд молодших школярів, збагатити їх лінгвістичні знання, але й слугуватиме мотиваційним засобом навчальної діяльності.

Упродовж усіх уроків у другому класі, коли інтенсивно формується іншомовна артикуляційна база молодших школярів, обов'язковим і корисним є проведення фонетичної зарядки, організованої на матеріалі англomовного фольклору. Критичний аналіз шкільних підручників показав, що вони не забезпечують реалізації принципу автентичності та соціокультурної спрямованості під час формування фонологічної компетенції.

Навчанню фонетики приділяється у зарубіжній та вітчизняній методичній літературі велика увага. Разом з тим при детальному розгляді даного питання слід виділити ряд труднощів, які пов'язані з психологічними, віковими та індивідуальними особливостями молодших школярів.

Нами з'ясовано, що даний етап є складним, так як учням початкової школи притаманні такі характеристики як рухлива активність, бурхлива фантазія, почуття власної значущості. У молодшому шкільному віці значно підвищується здатність заучувати і відтворювати. Зростає продуктивність запам'ятовування навчального матеріалу. Фонетичний слух у молодших школярів швидко розвивається під впливом систематичної роботи на уроках читання, письма і усного мовлення. Саме тому на даному етапі важливо приділяти увагу розвитку фонетичного слуху в учнів, який сприятиме успішному оволодінню ними читанням і письмом, запобіганню помилкам у аналізі слів та їх писемному відтворенні. Для них характерна гнучкість уваги, тобто унаслідок швидкого відволікання уваги на яскраві подразники поведінки дітей є імпульсивною, і це проявляється в тому, що вони не вміють переключатись на інші види діяльності. Школярам цього віку досить важко тривалий час зосереджуватись на одному виді діяльності, їхню увагу може привернути лише незвичний, різкий, сильний подразник. Саме такими подразниками є пісні, вірші, римівки та казки, які потрібно широко використовувати, дидактично доцільно і методично виправдано, визначивши їх місце на уроці з урахуванням вікових особливостей учнів.

Вважаємо, що дані особливості можна використати у позитивному руслі при умілій методичній організації як усієї навчальної діяльності на уроці іноземної мови, так і при навчанні фонетики на початковому етапі навчання.

Використанню англomовного дитячого фольклору у навчальному процесі з іноземної мови, зокрема для формування фонологічної компетенції, приділяється ще недостатньо уваги як у методичній літературі, так і безпосередньо на уроці в початковій школі. Опрацювання автентичних фонетичних зразків на прикладі фольклорного матеріалу є надзвичайно важливим не тільки тому, що він є прикладом соціокультурної спрямованості навчання, а й відповідає певним вимогам, так як фольклор є інформативним, пізнавальним, зразковим лінгвістичним матеріалом. Дані вимоги можуть слугувати основними критеріями відбору певних фонетичних зразків на основі фольклорних сюжетів та матеріалів.

Розділяючи думку вчених-методистів про логічну поетапність формування фонологічної компетенції, ми вирішили розробити певний алгоритм опрацювання фольклорного матеріалу в якості автентичних фонетичних зразків мовлення, підібрати найефективніші групи вправ для кожного з етапів, як показано на **мал. 1**. Аналіз методичної літератури та практичний досвід вчителів іноземної мови доводить ефективність такої моделі фонетичного тренування, коли учні мотивуються виконанням соціокультурних завдань в якості асоціативних припущень та послідовно виконують цикл рецептивно-репродуктивних вправ.

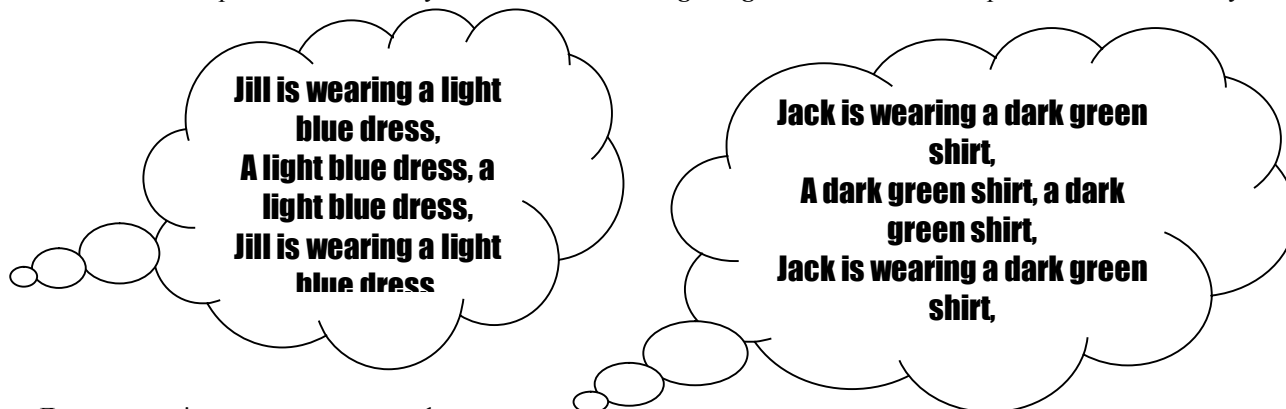
Етап	Вправи
Етап асоціативних соціокультурних припущень	<ul style="list-style-type: none"> • Look at the map and find there an old country where once upon a time a great prince lived. • Find the differences between the fairy-tales of our country and the English ones.
Етап активного аудіювання та відтворення фонетичного зразка	<ul style="list-style-type: none"> • Read the counting rhyme in a whisper; • Read the counting rhyme and speed up (slow down) your reading with every line;

	<ul style="list-style-type: none"> • Read the counting rhyme in unison imitating smb's voice; • Speak musically as if you were a child and singing a lullaby; • Read the counting rhyme using pictures instead of the missing words;
Етап вживання фонетичного зразка у самостійному мовленні	<ul style="list-style-type: none"> • Make up your own counting rhyme, using the skeleton ; • Compose your own counting rhyme (by analogy); • Make a poster using the content from the counting rhyme.

Наспівний характер промовляння автентичних пісень, віршів, римовок, казок та скоромовок руйнує усталені стереотипи ритму рідної мови і суттєво прискорює засвоєння ритмічних фонетичних зразків, оспіваних в англomовному фольклорі.

Організація спеціальних пауз на уроці у формі фізкультхвилинки англійською мовою надає молодшим школярам можливість розслабитись, порухатись, зняти розумову та фізичну втому. Користуватись такими паузами можна лише тоді, коли процес вирішення хоча б однієї практичної мети уроку пов'язаний з активною рухливою діяльністю учнів, яка має спеціальне тематичне навантаження, наприклад, сприяє автоматизації дій учнів з фонетичним матеріалом через застосування принципу автентичності та соціокультурного спрямування.

Так можна використати англійську пісню **“Jill is Wearing a Light Blue Dress”** для проведення однієї з пауз:



Для цього слід використати цикл фонетичних вправ:

1. На етапі антиципації:

- Listen and answer the questions (What is your favorite color? What do you like to wear? etc.).

2. На етапі рецептивного опрацювання пісні:

- Listen to the song and rearrange the pictures according to the lines.
- Listen to the song and say what clothes and colors are mentioned.

3. На етапі репродуктивного опрацювання пісні:

- Sing the song to the rhythm in chorus.
- Team up, sing and complete the song with the missing words.
- Play the game: the teacher shows the name of the colour on the cards to one pupil, the others are guessing asking the questions.

- Sing the song in teams of 4, each line for a pupil, using the words (names of colours and clothes) written on the cards.

4. На етапі продуктивного опрацювання пісні:

- Create and sing your own song, using this one as an example.

Отже, опрацювання даної методики може здійснюватися за таким алгоритмом, який міститиме етап соціокультурної антиципації, ряд рецептивно-репродуктивних завдань паралельно з фізичними рухами та вправами. Використання дитячого англomовного фольклору у формі віршів, пісень, скоромовок, римовок, казок підсилює позитивні емоції учнів та формує у них сталі фонетичні навички та дає змогу використовувати дані фонетичні зв'язки у власному мовленні.

Використання фольклору на уроці іноземної мови прилучає до скарбниць духовності різних народів і створює сприятливі умови для діалогу та полілогу культур. Реалізація у такий спосіб принципу автентичності та соціокультурної спрямованості навчальної діяльності на уроці іноземної мови має позначитись на усвідомленні учнем загальнолюдських цінностей. Фольклор постає не тільки як засіб передачі морального досвіду людства, як джерело дитячої творчості, але є, насамперед, засобом формування фонологічної компетентності-основної складової комунікативної компетентності.

Перелік використаної літератури:

1. Roman S., Chekal G., Kolominova O. English for Young Learners.-Kyiv: Lenvit, 1996. p.33, 39, 59-60, 108, 162.
2. Kalinina L., Samoilukevich I., Berezenska L. Your English Speaking World: Sound Land. –Kyiv, 2004. p.45-51.
3. Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В. Березенська Л.І. English After Classes.- Харків: Ранок, 2003.

Формування аудитивної компетенції учнів мотиваційними засобами

Здатність здійснювати іншомовну діяльність на іноземній мові – складний та тривалий процес, успіх якого залежить від взаємодії багатьох факторів. Головне завдання при цьому полягає у розвитку мовленнєвих навичок та вмінь, взаємоузгодженість яких забезпечує функціонування основних видів мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання і писемного мовлення. Про важливість аудіювання свідчать роботи багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема роботи В.В.Сатинова, О.І.Вишневецького, М.І.Гез, Вайсбурд М.Л., Єлукіної Н., А.Anderson, T.Lynch та ін.

Аудіювання поряд з усним мовленням є важливим видом комунікативної діяльності, яким учень середнього ступеня навчання має оволодіти згідно з вимогами чинної програми. Разом з процесом мовлення аудіювання дає можливість спілкування на іноземній мові. Так як комунікативне спілкування – процес двосторонній, то недооцінка аудіювання (тобто сприйняття мови на слух та розуміння її) може негативно вплинути на розвиток комунікативної компетенції. В рекомендаціях Ради Європи відзначено, що оволодіння аудіюванням є базовим у вивченні мови, так як в реальних умовах комунікації на аудіювання припадає від 40 до 50% часу. Аудіювання ж у класі займає 57% навчального часу.

Як відомо, з точки зору психофізіології аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність. Перцептивна тому, що здійснюється сприйняття/рецепція/перцепція; розумова – бо пов'язана з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; мнемічна – тому, що відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, реформування образу і впізнання як результат зіставлення з еталоном, який зберігається в пам'яті.

Ефективність навчання аудитивної діяльності значною мірою залежить від того, наскільки його методи й прийоми відповідають віковим і психологічним особливостям учнів, тому необхідно знати сильні і слабкі сторони кожного віку, щоб повністю використати їх потенційні можливості. Середній етап навчання іноземної мови в школі охоплює молодший та підлітковий вік. За цей час школярі проходять велику дистанцію в фізичному, розумовому, моральному й соціальному розвитку.

Дослідження психологів показують, що у юному віці збільшується продуктивність запам'ятовування матеріалу іноземної мови будь - якого змісту. Рівень пізнавальних можливостей, розумових сил підлітків супроводжується розширенням їх інтересу до знань. Головним об'єктом інтересу для підлітків стають не академічні знання, а саме життя - з цього випливає надзвичайна широта їх інтересів і нахилів. У підлітків фактором їх розвитку стає їх власна активність у різних формах соціальних взаємодій і спілкування, направлених на побудову відносин із дорослими й товаришами.

Розвиток аудитивної компетенції передбачає формування елементарної комунікативної компетенції в цьому виді мовленнєвої діяльності, а саме вміння сприймати найголовніші моменти усного мовлення у формі оголошень, інтерв'ю, бесід, дискусій, уміння вибирати найпотрібнішу інформацію із почутого, використовувати лінгвістичну й контекстуальну здогадку, спираючись на сюжетну лінію, вербальну чи візуальну наочність і т.п. Уміння аудіювання можуть бути сформованими безпосередньо в процесі сприйняття мовлення на слух, тому учні мають навчитися розуміти мову різного темпу, різного інтонаційного оформлення, різного рівня складності згідно чинної програми.

Ось чому важливою умовою розвитку аудитивної компетенції учнів є її мотиваційне забезпечення. Реалізації **принципу мотиваційного забезпечення** аудитивного процесу сприятимуть уміла організація аудитивної діяльності учителем, новизна форм, змісту та прийомів роботи з

учнями на уроці під час аудіювання, відчуття зацікавленості та задоволення від успішної діяльності.

Сформулюємо з огляду на ці фактори основні правила реалізації принципу мотиваційного забезпечення аудитивної діяльності:

щоб зацікавити учнів в аудіюванні, учитель має бути обізнаним зі структурою мотивації. Він повинен знати, які причини впливають на зміну мотивації, і володіти засобами її підвищення;

при визначенні мотивів і структури мотивації учнів основної школи слід мати чітке уявлення стосовно мотиваційної сфери учня.

Слід мати на увазі, що мотиваційну сферу учня становлять потреби, мотиви та інтереси, де мотив є вихідним компонентом діяльності, який спонукає і спрямовує її на основі потреб. Мотивація аудитивної діяльності - це система мотивів (тобто спонукальних причин), що утворюються на основі використання комунікативних завдань під час антиципації та предикції. Проявом мотивації аудитивної діяльності є інтереси: для учня мотивація - це стан, для вчителя, який керує навчальною діяльністю і водночас мотивацією - це комплекс заходів, які організують і спрямовують аудитивну діяльність на уроці іноземної мови.

Крім того, для створення мотивації аудитивної діяльності важливим залишається питання відбору аудіотекстів для опрацювання на уроці в основній школі. Ось чому інформація, відібрана для аудіювання, повинна бути цікавою, значущою для учнів, відповідати їх потребам й інтересам.

Вважаємо, що одним із ефективних засобів створення мотивації аудитивної діяльності є автентичні тексти, присвячені проблемам підлітків. Якщо вчитель включає для опрацювання аудіотексти, які пов'язані з питаннями

молодіжного дозвілля, сучасною музикою, життям підлітків, проблемами сьогодення, то він може бути впевненим, що такі автентичні матеріали будуть стимулювати учнів до навчальної діяльності та сприятимуть розвитку аудитивної компетенції.

Навчальний процес з аудіювання повинен будуватися як модель процесу реальної комунікації: мати зверненість, вмотивований характер мовленнєвих дій, новизну, орієнтацію на особистість учня. Таким зразком може слугувати такий аудіотекст, як інтерв'ю з підлітком:

INTERVIEWER: Tell me, Jenny, do you ever help your mother at home?

JENNY: Yes, I do quite a lot really.

INTERVIEWER: What sort of things do you do?

JENNY: Well, I do the washing up and make the beds and things like that.

INTERVIEWER: Washing up, make the beds?

JENNY: Yeah, and whatever ...

INTERVIEWER: Every day?

JENNY: Well, not every day. Usually it's done but whenever it's sort of... not done. I just do it.

INTERVIEWER: What about laying the table?

JENNY: Um, well, I usually do that as Mum's dishing up the dinner. INTERVIEWER: And do you have a pet?

JENNY: Yes, I have a dog.

INTERVIEWER: So how much do you exercise it? Do you have to take the dog for walks and things like that?

JENNY: Yeah, I usually take her for a long walk on Sunday.

INTERVIEWER: You don't take her every day for a walk?

JENNY: No, 'cos it gets dark before five.

INTERVIEWER: So it's really just once a week.

JENNY: Yes ... proper walk...

Разом з тим для успішного навчання аудіювання необхідно спиратися на рівень розвитку в учнів мовленнєвого слуху, пам'яті, наявності уваги, інтересу і т.д., на індивідуально-психологічні особливості учнів, на мовні особливості аудіотексту та його відповідності мовленнєвому досвіду і знанням учнів, на умови сприймання аудіотексту на уроці.

Крім того, перед аудіюванням тексту учні мають отримати комунікативне завдання, спрямоване на пошук в тексті певної інформації, та, яке в свою чергу, слугує дієвим засобом створення мотивації учнів. Комунікативні ситуації мають моделювати типові ситуації реального життя у відповідних сферах спілкування, а зміст навчальної іншомовної комунікації має характеризуватися новизною (за Н.К. Скляренко).

Прикладом таких комунікативних завдань можуть бути наступні завдання:

1. Listen to the story (about a typical day of a British teenager) and decide how it differs from yours.
2. Listen to the story and guess the relationships between the main characters.
3. Listen to Jenny and Mickey talking about their domestic chores. Look at the list below and tick the jobs which they do.

Take the rubbish out
Go shopping
Make the beds
Take the dog for a walk
Tidy her/his room
Wash up
Lay the table

4. If you listen to a part of the conversation between Michelle and Annie, you can role-play its continuation as if you were in their class:

Annie: Hi, my name is Annie. You are in my Spanish class, right?

Michelle: Yes, I think so. My name is Michelle. Did you happen to get the homework assignment for today?

Annie: Yeah, it's easy. We just have to read, translate and memorize a dialogue on page 8.

Michelle: Do you think Spanish is easy? It's my hardest course. I am only taking it as an elective because my parents want me to go to college. I like PT lessons and music much better. Are you on any sports teams?

Такі та подібні комунікативні завдання забезпечують позитивну мотивацію учнів в аудіюванні. Виконуючи їх, учні середнього ступеня навчання оволодівають уміннями передбачити зміст подій, виділити головне, знаходити другорядні деталі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, зосереджувати увагу на діях і характеристиках персонажів, простежувати логічну послідовність подій і висловлювати свою думку про почуте.

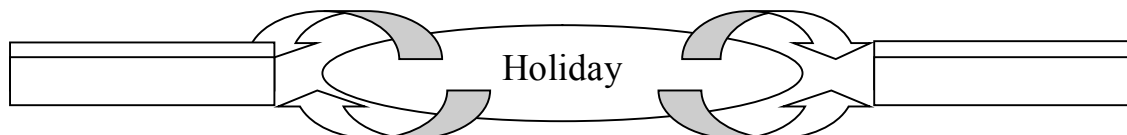
Розділяємо думку методистів: Liz and John Soars, Jack C.Richards, Allen Asher, David Scarbrough, Penny Ur, Wilga M.Rivers та інших про те, що неможливо одразу "включити" учнів у процес аудіювання. Саме тому перед

безпосереднім процесом сприйняття автентичного тексту необхідно мотивувати учнів засобами антиципації та предикції. Тому на етапі ймовірного прогнозування тексту учні налаштовуються на одну з тем шляхом створення відповідних асоціативних припущень. Наведемо приклади вправ, спрямованих на формування вмінь смислової та мовної антиципації аудіотексту, що, одночасно, забезпечує позитивну мотивацію учнів.

1. Look at the board. You can see the key words from the text. With the help of these prompts predict the content of the story.

2. Look at the picture and try to predict the content of the story.

3. Find associations with the word "holiday", filling in the word spider.



4. Before listening to the text write 5 detective questions to the story to which you would like to have the correct answers.

5. Read the word combinations and tick-off those which may characterize the main character.

6. Let's suppose that you are going to invite your friends to your birthday. Write a list of words you would use, calling them.

7. Look at the pictures and find differences and similarities in these two pictures. Can you guess who will be the main heroine of our party?



8. Brainstorm with your friend about different types of sport in Great Britain. Say what kinds of sport people go in for in the north and in the south.

9. Listen to the responses and restore suitable initiations in a guided way:

a) - ... (asking about holidays)

- I think so too!

b) - ... (giving information about the town)

- It really sounds good.

c) - ... (sharing your ideas about weekends)

- I hope we'll manage to do it!

10. Use the communicative minimum and fill in the grid with adjectives denoting positive and negative traits of character:

Positive	Negative
Faithful	Jealous

11. Listen to the pieces of music and say which of them are to your liking. Account for your choice.

На етапі передбачення змісту тексту учні виконують ряд завдань, які допомагають передбачити зміст аудіотексту, тобто це такі завдання, які мотивують учнів до активного слухання аудіотексту. Наприклад:

1. Look at the pictures and say who will be the main characters of the story.

2. Listen to the music and try to predict what the story will be about, what is its mood.

3. Give the picture a title.

4. Guess the content by the title.

5. Predict the content of the story by the first sentence.

6. Try to predict what kind of a person the main character is, look at his photo.

7. What questions would you like to find answers in the text to?

8. Write down 6 verbs that you are sure to meet in the text.

Отже, для вдосконалення вмінь аудитивної діяльності на уроці іноземної мови доцільно підбирати дотекстові вправи комунікативного характеру, виконувати вправи різних видів складності, підбирати вправи та автентичний матеріал з врахуванням психологічних і вікових особливостей учнів основної школи, здійснюючи принцип мотиваційного забезпечення не тільки аудитивної, а й усієї комунікативної діяльності на уроці, оскільки врахування вікових та психологічних особливостей учнів-підлітків, комунікативна спрямованість уроків, інтегрований підхід до навчання усіх видів мовленнєвої діяльності є надійною умовою створення й закріплення учнями *позитивної мотивації* навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах.

Перелік використаної літератури:

1. Ветхов О. Наслухатися іноземної мови//Іноземні мови в навчальних закладах.-2005.-№3.-с.74-82
2. Гез И.И., Ляховицкий М.В., Мирослюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1982. – 412с.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160с.
4. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах: підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320с.
5. Роман С.В. Психологічні основи навчання іноземної мови у початковій школі. Іноземні мови. – 2002. - №1. – с.35-38.
6. Скляренко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) // Іноземні мови. – 1995. – №1. – с. 5-9
7. Скляренко Н.К., Онищенко Е.И., Захарова С.Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. – К.: Радян.школа, 1988. – 150 с.

Козловець Олена

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Формування лексичної соціокультурної компетентності у учнів старших класів

Потреби в спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами та культурними традиціями зумовлює суттєві зміни у підході до викладання, оновлення змісту та методів навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах.

Знання іноземних мов є важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів. Тому нова програма ґрунтується на результатах сучасних психолого-педагогічних та методичних досліджень, які розглядають навчання іноземних мов як процес особистісного розвитку учня в контексті "полілогу культур".

Сучасні концепції навчання іноземних мов характеризуються прагненням не тільки забезпечити учнів необхідними мовними засобами, але й формувати у них певний когнітивний багаж, що створив би відчуття культурної спільності з носіями мови і надав спілкуванню особливої повноти й багатомірності. Однак засвоєння реальних фактів і концептуальних понять іншомовної культури, цінностей, норм, конвенційних встановлень, тобто всього того, що складає соціокультурну компетенцію, здійснюється учнем - носієм понять, уявлень і цінностей, засвоєних у процесі соціалізації у власній культурі. Відповідно, соціокультурна компетенція, формування якої розглядається зараз як одна з цілей навчання іноземних мов, в реальності перетворюється на міжкультурну компетенцію внаслідок неминучої взаємодії рідної культури з культурою, що засвоюється. Навіть існує поняття "третьої культури" як єдності, що виникає в результаті "еміграції" певної особи з однієї (рідної) культури в іншу (ту, яка приймається), - єдності, в якій людина інтегрує цінності обох культур.

Ситуація "третьої культури" може мати небажані наслідки під час спілкування у вигляді культурної інтерференції, що негативно відбивається на ефективності міжкультурної комунікації, відповідно, потребує нейтралізації. З іншого боку, діалог двох і більше культур тягне за собою подолання етноцентризму і культурної дистанції, передбачає обмін та взаємодію культур, що веде кожен зі сполучуваних культур до більш чіткої організації в свідомості учня.

Міжкультурний вимір у навчанні іноземних мов переслідує не лише прагматичну мету (забезпечити учнів необхідними засобами для мовленнєвої взаємодії з носіями мови), але й - і навіть у більшій мірі - розвиваючу і загальноосвітню цілі. Вивчати іноземну мову означає увійти в незнайомий світ, стати відкритим для нового.

Із входженням України до Європейської спільноти, із розвитком та поглибленням міжнародних зв'язків з країнами близького і далекого зарубіжжя виникає потреба в людях, які практично володіють іноземною мовою, зокрема англійською мовою як мовою міжнародного спілкування. Реалізація такого соціального замовлення обумовлює необхідність спеціальної підготовки людей, які спілкуються англійською мовою з представниками інших країн. Оскільки зміни в політичному житті країни певним чином відображаються й в освітній галузі.

Визначаючи нові цілі, зміст і методи навчання, програма сприяє реформі середньої освіти в галузі викладання іноземних мов, враховуючи Рекомендації Ради Європи. Вона не обмежує самостійності й творчої ініціативи вчителя, передбачаючи гнучкість у відборі та розподілі навчального матеріалу відповідно до потреб учнів та обраних засобів навчання (навчально-методичні комплекси, підручники, посібники, аудіо, відеоматеріали тощо).

Навчання іноземних мов передбачає практичне опанування учнями мовленнєвих умінь на рівні достатньому для здійснення іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі в типових ситуаціях. Оволодіння учнями іншомовним спілкуванням передбачає формування у них певного рівня *комунікативної компетенції*, яка складається з *мовленнєвої та мовної компетентностей, дискурсивної компетентності, стратегічної компетентності та соціокультурної компетентності*.

1. Мовленнєва та мовна компетенції

Основні мовленнєві вміння включають:

- уміння здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях навчально-трудової, побутової та культурної сфер спілкування;
- уміння розуміти на слух основний зміст автентичних текстів;
- уміння читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів та видів з різним ступенем розуміння їх змісту (читання з розумінням основного змісту, читання з повним розумінням змісту);
- уміння зафіксувати та передати письмово необхідну інформацію.

Учні повинні засвоїти програмовий мовний матеріал як засіб оформлення або розуміння висловлювань у процесі спілкування на рівні, визначеному стандартом. Для цього учням необхідно зрозуміти і засвоїти комунікативні функції засобів спілкування для їх коректного вживання у відповідних мовленнєвих ситуаціях, уміти самостійно відбирати саме ті мовні і мовленнєві засоби, які є оптимальними для реалізації комунікативного наміру та адекватними в соціально-функціональному плані у сфері спілкування.

2. Дискурсивна компетенція

Здатність керувати мовленням та структурувати його за допомогою тематичної організації, зв'язності, логічної організації, стилю та реєстру, риторичної ефективності.

3. Стратегічна компетенція

- Уміння вибирати ефективні стратегії для розв'язання комунікативних завдань.
- Уміння самостійно здобувати та використовувати знання, планувати навчальний процес і оцінювати свої уміння.

4. Соціокультурна компетенція

- Уміння вибирати та використовувати мовленнєві форми для здійснення комунікативних намірів у конкретних ситуаціях.

- Уміння враховувати соціокультурні особливості, правила вербальної та невербальної поведінки в типових ситуаціях спілкування.

Саме соціокультурна компетенція представляє для нас інтерес у нашому дослідженні. Уміння адекватно поводитися і представляти свою країну на належному рівні має велике значення в іншомовному міжкультурному спілкуванні, оскільки усвідомлення особливостей культури, віри, світогляду співрозмовника-носія вивчуваної мови, а отже подібності чи різниці порівнюваних явищ рідної та іншомовної культур може значно полегшити і спростити спілкування, допомогти уникнути "гострих кутів". Таким чином формування соціокультурної компетенції (СКК) як компонента іншомовної комунікативної компетенції має виступати необхідним складником навчального процесу вже у школі, бо без цього неможлива підготовка "досвідчених, підкованих" учасників міжкультурної комунікації.

По питанню формування данного виду компетенції існує багато публікацій таких авторів як О.Б.Тарнопольський, Н.К.Скляренко, В.О.Калінін

О.Л.Красновська. Вищеназвані автори вважають, що з метою формування соціокультурної компетентності необхідно використання відповідних соціокультурних матеріалів, що були б не тільки автентичними та сучасними, а й здатними впливати як на розум, так і на емоційний стан тих, хто вивчає іноземну мову, розвивати їхню соціокультурну спостережливість. У цьому контексті поряд із новими можливостями, що відкриваються завдяки використанню різноманітних відео, Інтернету та інших комп'ютерних технологій, постає питання про необхідність перегляду традиційних методик викладання іноземної мови як з погляду модернізації самих підходів, так і змістового наповнення дидактичних матеріалів.

Будь-яка методика навчання реалізується у спеціальній системі/ підсистемі вправ, створення якої передбачає розгляд певних передумов, наприклад, вимог до соціокультурнозбагачених вправ та критеріїв їх класифікації. Базуючись на дослідженнях Н.К.Скляренко² ми зазначимо такі вимоги: відповідність завдання принципу комунікативності; вмотивованість висловлювання; новизна отриманої і виданої під час спілкування інформації; моделювання комунікативних ситуацій у навчальному процесі; культурологічна спрямованість; урахування вікових особливостей та інтересів учнів; ступінь керованості мовленнєвими діями учнів; наявність/ відсутність опор; використання різноманітних форм/ режимів роботи; використання ігрового компонента; відповідність способів контролю характеру діяльності учнів - рецепції чи продукції.

Нас цікавить лінгвістичний компонент, а саме лексичний, оскільки, на нашу думку, саме він дає учням змогу висловлювати свої думки іноземною мовою, грамотно вибирати лексичні одиниці в певних соціокультурних ситуаціях.

З метою вияснення того, наскільки чинні в Україні підручники з іноземних мов сприяють реалізації зазначених в програмі цілей, в частності формуванню соціокультурної компетентності (достатня кількість автентичного соціокультурного матеріалу; вправи, що відповідають певним критеріям) ми проаналізували підручник для 9-х класу О.Д.Карп'юк "English Study". Одержані результати аналізу представлені в нижченаведеній таблиці.

Таблиця 1.

Результати аналізу підручника О.Д.Карп'юк "English Study" (9 клас)

Автор підручника	Клас	Кількість лексичних вправ	Кількість соціокультурних вправ
О.Д.Карп'юк	9	327	31

² Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь // Іноземні мови. – 1999. - №3. – С.3-7.

Отже з таблиці видно, що даний підручник не повністю відповідає потребам розвитку соціокультурної компетенції. Представлений в ньому соціокультурний матеріал в більшості випадків застарілий, підручник не містить нової інформації, тому не включає достатньої кількості необхідних лексичних одиниць. Крім цього в підручнику недостатньо вправ розрахованих на формування лексичної соціокультурної компетенції. Всього подано 327 лексичних вправ з яких 31 з соціокультурним забарвленням. Але ці вправи є однотипними (answer the questions; prove that...). Необхідними є вправи на порівняння соціокультурних явищ, знаходження різниці в назвах одних й тих самих реалій, знаходження спільного в рідній та іноземній мовах. Сказане дозволяє відкрити перспективи для подальшого дослідження, а саме розробки вправ необхідних та достатніх для формування лексичної соціокультурної компетенції учнів старшого етапу.

Перелік використаної літератури:

1. Г.П.Александрова. Использование английской песни для развития социокультурной компетенции у старшеклассников. // English. – 2006. - №7. – с.13-15.
2. О.Д.Карп'юк. Підручник "English Study" для 9 класу шкіл з поглибленим вивченням англійської мови, ліцеїв, гімназій, коледжів.
3. М.Малигіна. Культура і мова... співіснування чи взаємопроникнення? // Іноземні мови. – 2003. - №2. – с.31-32.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр.і перероб./ Кол.авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.:Ленвіт, 2002. – с. 64-65.
5. Програма з іноземних мов для загальноосвітніх шкіл затверджена Міністерством освіти і науки України.
6. Н.К.Скляренко.Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь // Іноземні мови. – 1999. - №3. – с.3-7.
7. О.Б.Тарнопольський, Н.К. Скляренко. Стандарти комунікативної поведінки у США. – Київ, 2000.
8. Г.С.Фоміна. Використання новітніх методик у процесі розвитку соціально-культурної компетенції // Іноземні мови. – 2005. -№2. – с.106-107.

Павловська Юлія

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Можливості використання відео матеріалів в формуванні лексичної компетенції учнів молодшого шкільного віку

Основною метою навчання іноземних мов в школі є розвиток здібностей учнів використовувати іноземну мову як інструмент в діалозі культурі цивілізацій сучасного світу. Ця мета передбачає взаємопов'язаний комунікативний та соціокультурний розвиток учнів засобами іноземної мови для підготовки їх до міжкультурного спілкування у різноманітних сферах життєдіяльності. Формування вмінь та навичок іноземного спілкування передбачає досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який би був достатній для здійснення спілкування у певних комунікативних сферах. А це означає формування здібностей та готовності здійснювати спілкування у чотирьох видах : розуміння (аудіювання), читання, говоріння, письмо. Основою комунікативної компетенції є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань та навичок, а також соціокультурні знання та вміння.

Навчання іноземної мови як засобу спілкування вимагає цілеспрямованої уваги до формування лексичної компетенції учнів, основи якої мають бути закладені в початковій школі.

Грунтуючись на дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, під лексичною компетенцією розуміють лексичні знання, а також здатність використовувати мовний словниковий запас у мовленні : усному (аудіювання, говоріння), писемному (читання, письмо), згідно з новою програмою навчання іноземних мов. Лексичні знання учнів початкової школи включають:

- ✓ Знання про звукову форму лексичної одиниці (ЛО), необхідні для її розпізнання на слух та правильної вимови
- ✓ Знання про графічну форму, правила орфографії, необхідні для правильного написання ЛО та розпізнавання та розуміння її при читанні
- ✓ Знання з граматики, необхідні для створення словоформ
- ✓ Знання семантики слів, необхідних для утворення вільних словосполучень
- ✓ Знання, пов'язані з правилами сполучуваності відповідних слів у мові, що вивчається.[1]

Для забезпечення формування та функціонування лексики у процесі спілкування потрібно сформувати в учнів відповідні лексичні навички : рецептивні та репродуктивні. Їх формування становить провідну практичну мету навчання лексичного матеріалу, як зазначають учені – методисти В. А. Бухбіндер, С. Ю. Ніколаєнко та інші. При цьому одиницею навчання лексичного матеріалу на всіх ступенях шкільного курсу з іноземної мови служить лексична одиниця(ЛО). До ЛО відносять, як відомо :

1. окремі слова (кореневі, тобто безафіксні, складні та необхідні), наприклад : pen, green, snowman.
2. прості сталі словосполучення типу look like, a lot of.
3. клішовані звороти, значну частину яких становлять розмовні вирази і формули мовленнєвого етикету, наприклад : how do you do?, good morning і тому подібні.

На нашу думку, розглядаючи зміст формування лексичної компетенції молодших школярів, не слід забувати про освітню та розвиваючу цінність навчання іноземного лексичного матеріалу. Зважаючи на це положення, навчання лексичного матеріалу має бути органічно пов'язане з формуванням в учнів здатності успішно навчатись (як у лінгвістичному, так і в соціокультурному плані), а також з формуванням евристичних вмінь учнів, важливість яких налагоджується експертами Ради Європи з мовної освіти.[2]

Ми маємо на увазі формування здатності учня : „застосовувати інші компетенції, для того, щоб діяти (на основі спостереження, здогадки про значення того, за чим спостерігаєш, аналізу, узагальнення, запам'ятовування і т. д.) в специфічній навчальній ситуації” [2].

Реалізації освітнього та розвиваючого потенціалу формування лексичної компетенції молодших школярів мають сприяти відбір навчального матеріалу та технології роботи з ним. При вирішенні цих проблем слід виходити з того, що сучасне навчання іноземної мови учнів початкових класів передбачає їх підготовку до елементарного спілкування на між культурному рівні в найбільш типових ситуаціях на основі комунікативного мінімуму початкової школи, який повинен включати певний обсяг країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань на рівні А1. З огляду на соціокультурний компонент змісту навчання лексичний мінімум початкової школи має бути насичений національними реаліями. Джерелом відбору лексичного матеріалу є автентичні матеріали : зразки дитячої літератури, дитячого англійського фольклору, творів для дітей, мультфільми, діалоги серії Jazz Chants, які містять мовленнєві формули спілкування, типові для носіїв англійської мови, словники для дітей видавництва Oxford University Press, Cambridge University Press, відеозаписи дитячих мультфільмів виробництва BBC.

Наш невеликий досвід роботи в школі, а також спостереження за навчально – виховним процесом у початковій школі дає змогу дати такі факти ефективності використання відеоматеріалів на початковому етапі:

1. дітям початкової школи подобається вивчати іноземну мову таким чином, бо відео створює приємну атмосферу навчання;

2. так як молодші школярі лише пізнають світ навколо себе, відео – прекрасна можливість для них вивчати невербально;

3. дивлячись відео матеріали декілька раз, молодші школярі навчаються „поглинаючи” та імітуючи матеріали;

4. цікавість відео в комунікативному плані є вищою ніж інших медіа, адже воно презентує новий матеріал в контексті, що не під силу плівці – учні можуть бачити хто чи що говорить, де знаходяться герої, чим вони займаються, тобто всі візуальні підказки допомагають розпізнаванню матеріалу;

5. відео являє собою позитивне використання ТЗН.

До висновку, використання відео наочності служить засобом відбору необхідних ЛО. Крім того, відео додає спонукаючи елементів до процесу навчання, представляє мову не лише в контексті, але і таким чином, який несе вплив на учнів : концентруючи їх увагу так, як не може цього зробити середньостатистичний текст чи лише аудіозапис.

Відео курси можуть бути використані для забезпечення наочності навчання мови та оперативної аудіовізуальної опори з метою активізації іншомовного спілкування на уроках, для ілюстрації мовного та мовленнєвого матеріалу, створення мовленнєвих ситуацій, демонстрації лінгвокраїнознавчих реалій.

Використання відеоматеріалів допомагає створити ігрову атмосферу на уроці. Що є надзвичайно важливим, говорячи про молодший шкільний вік.

Як відомо, робота з лексичним матеріалом вимагає постійної орієнтації на світ дитини, її інтереси, уподобання, на творчий потенціал її особистості як суб'єкта навчального процесу, тому необхідно ретельно відбирати відео матеріали, посилені для молодших школярів.

Вчені розробили певні критерії відбору відеоматеріалу:

- ✓ відповідність матеріалу віку учнів;
- ✓ цікавість та новизна матеріалу;
- ✓ якість відеоматеріалу, що передбачає принцип „звук має йти з картинкою”, інакше сприйняття змісту не буде;

- ✓ завершеність (відео має містити в собі завершену ідею);
- ✓ тривалість (для молодшого шкільного віку вона є такою - між 1-5 хвилин, що поділяються на 2-3 уроки, фрагменти, кожен з яких вводиться вступними словами, презентацією, спонукальними питаннями та завданнями, які потім переходять в креативну стадію);

- ✓ рівень швидкості сприйняття (учні 4 класу вважатимуть відео рівня 2 класу „здитячим”);

- ✓ наявність конкретного тематичного скомпонованого матеріалу;

- ✓ наявність лексичного матеріалу (його густина не має перевищувати допущених норм).

Відбираючи матеріал, необхідний та достатній для формування лексичної компетенції учнів, потрібно розробити відповідні методики роботи з таким матеріалом. Таким чином, використання відео матеріалів буде сприяти реалізації програмних вимог з іноземної мови в початковій школі.

Перелік використаної літератури:

1. Програма з вивчення іноземних мов у загальноосвітній школі, затверджена Міністерством освіти та науки України.
2. Common European Framework of Reference.
3. Бабенко Т. В. Методика навчання англійської мови в початковій школі. Навчальний посібник, 2 – ге видання, К., 2006.

Мормуль Анна

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Особливості формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх вчителів іноземної мови на початковому етапі ВНЗ

Технологічні та інформаційні інновації кінця ХХ – початку ХХІ століття, розширення сфер взаємодії на міжнародному рівні, поступовий перехід нашого суспільства із закритого у відкрите – все це стало поштовхом до

знайомства з культурою країн різних континентів та для міжкультурної комунікації, тобто адекватного сприйняття двох учасників комунікативного акту, які належать до різномовних та різнонаціональних культур.

Загострення інтересу до феномену культури, взаємодія та взаємозалежність таких понять як “мова” і “культура” справили значний вплив на підхід до викладання іноземної мови на всіх рівнях навчання – на початковому, середньому, старшому ступенях навчання у ЗНЗ та на всіх ступенях навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

В сучасних умовах розвитку українського суспільства помітним є те, що лінгвокраїнознавчий контекст вивчення іноземної мови почав якісно та суттєво змінюватися. Це знайшло відображення у проектах в рамках Ради Європи та ЮНЕСКО, на міжнародних організаціях спеціалістів у галузі викладання та вивчення іноземної мови та на рівні різноманітних інших культурологічних проектів. Саме тому при формуванні комунікативної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови вагомий акцент ставиться на лінгвокраїнознавчий компетенції (ЛКК).

У Рекомендаціях Ради Європи [2], має місце термін “соціокультурна компетенція” [2], яка розглядається у трьох вимірах:

- соціолінгвістична компетенція, тобто той аспект комунікативної мовної компетенції, який стосується стильового та соціально коректного вживання мови, соціопрагматичних правил усного мовлення;
- соціокультурні знання, які є частиною загального світогляду студентів і не залежать від комунікативної мовної компетенції;
- інтеркультурні навички та вміння, тобто здатність пов'язати рідну й іноземну культури, культурна чутливість та здатність ідентифікувати та вживати різноманітні засоби спілкування з представниками цих культур, здатність бути посередником між своєю та іншомовною культурами, а також ефективно вирішувати питання інтеркультурних непорозумінь, тобто прагнути уникнути так званого “культурного шоку”. [2]

В силу певних обставин (зокрема через наявні застарілі підручники з іноземної мови, де соціокультурному аспекту іншомовних знань приділяється дуже незначна увага) сформувати ЛКК майбутніх вчителів іноземної мови буває досить важко. Саме тому тут при нагоді стають різнопланові автентичні країнознавчі матеріали, які сприяють якіснішому розвитку комунікативної компетенції у культурознавчому контексті, розвиток якої розпочинається з самого початку навчання у мовному ВНЗ. Саме початковий етап навчання у мовному ВНЗ є першою сходинкою у формуванні ЛКК, тому що колишні випускники ЗНЗ ще не володіють достатнім рівнем ЛКК, і завданням молодшого етапу навчання іноземної мови у ВНЗ є забезпечити належну культурознавчу базу для формування і подальшого розвитку іншомовної ЛКК.

Щоб краще зрозуміти особливості формування ЛКК майбутніх вчителів іноземної мови доречно буде звернути увагу на деякі особливості вікового періоду, який відповідає першим двом рокам навчання у ВНЗ.

Психологи, зокрема Трофімов Ю. Л. [5], визначають початок цього періоду розвитку особистості терміном “перехід до юності” (17 – 18 років) [5; ст. 149], а іншу частину, яка, зазвичай, припадає на другий рік навчання у ВНЗ, – юністю. Цей період характеризується суттєвою перебудовою особистості, яка пов'язана зі змінами в житті молодшої людини, з переходом її соціального статусу – від учня до студента. Юність – завершення перехідного стану від дитинства до дорослості, підготовка і власне вступ до світу дорослих. У психологічному плані в цей час відбувається саморозвиток, свідоме самовдосконалення, здійснюється перехід від пізнання світу до його перетворення, від більш-менш автономного існування в сім'ї до самостійного творення себе і власної долі, до самоствердження власного “Я” у творчій професійній діяльності. [5] Саме в цей час викладачам іноземної мови необхідно закласти у студентів своєрідний фундамент для формування та подальшого розвитку ЛКК, тому що студентам буде цікаво самостійно знаходити нові лінгвокраїнознавчі матеріали, ретельно їх опрацьовувати на комунікативному рівні, зіставляючи елементи іншомовної культури з особливостями власної.

Виходячи з мети вивчення іноземної мови та завдань, які ставляться перед викладанням цього предмету у мовному ВНЗ, процес лінгвокраїнознавчого пізнання організовується відповідно до специфіки кожного року навчання – від прагнення “підвищити соціокультурну компетентність через розширення знань про традиції та манеру поведінки, розвиваючи таким чином позитивне сприйняття англомовних країн та народів, що їх населяють”, на першому році навчання до завдання “досягти інтеркультурної і транскультурної свідомості, яка визнає існування інших центрів національно-культурної ідентичності”, на п'ятому році. [4] Майбутні вчителі іноземних мов повинні наблизитися до такого рівня володіння лінгвокраїнознавчими знаннями, коли вони можуть об'єктивно та рівноправно сприймати свою культуру та культуру іншомовних суспільств.

Розглядаючи особливості формування ЛКК, слід зазначити, що через обмежену кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови, і через відсутність постійного спілкування з носіями мови, слід говорити не про засвоєння знань всієї іншомовної культури, а про створення її моделі, яка в певній мірі могла б замінити реальну систему культури країни, мова якої вивчається. Безумовно, ця модель не буде включати найтонших деталей, як реальна система культури, але вона повинна бути репрезентативною, тобто відображати найсуттєвіші моменти, які допоможуть зрозуміти особливості даної культури. [7]

Саме в іншомовному середовищі, навіть штучно створеному, з урахуванням лінгвокраїнознавчого підходу сформується в учнів так зване відчуття мови, тобто вміння правильно підбирати ту чи іншу лексичну одиницю у відповідному контексті. Для того, щоб культурно-країнознавчі знання стали фундаментом діяльності міжкультурного спілкування, у майбутніх вчителів іноземної мови має, насамперед, сформуватися лінгвістична компетенція збагачена соціокультурним змістом, тобто насичена такими лексичними одиницями, семантика яких безпосередньо пов'язана з національною культурою – з історією і географією країни, її фольклором, музикою, традиційним і новим побутом тощо [3].

Як відомо, оволодіння мовою і навчання іноземної мови складається з трьох взаємопов'язаних компонентів:

- використання мови як засобу спілкування;
- усвідомлення природи мови;
- розуміння та прийняття іншомовної та рідної культур.

Кожна з цих частин є невід'ємним складником загальної освіти майбутніх вчителів іноземної мови, а також їх підготовки до професійного життя після закінчення ВНЗ. У той же час кожен із цих елементів не залежить від інших. Важко передбачити, з культурою якої іншомовної країни буде пов'язана професійна діяльність кожного студента. Але важливим для всіх студентів вже протягом перших років навчання у мовному ВНЗ є те, що вони повинні розуміти можливу різницю між їхньою рідною та іншомовними культурами, а також розвивати позитивне сприйняття інших культур і набувати вмінь долати міжкультурні відмінності.

Виділення у викладанні іноземної мови культурного, лінгвокраїнознавчого компонента, тобто знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, за допомогою власне вивчення мови, сприяє досягненню поставлених перед мовним ВНЗ цілей і задач, тому що робить процес засвоєння мови студентами ефективнішим і легшим, допомагаючи формувати ЛКК майбутніх вчителів іноземної мови.

Грунтуючись на аналізі вітчизняної (Сафонова В.В., Брагіна А.О., Колшанський Г.В., Верещагін Є.М., Костомаров В.Г., Зимня Н. В., Голованчук Л.П) і закордонної (Ader P., Brown D., Clarke M., Hall E., R. Lado, Lambert W., Schumann G.) методичної літератури, під ЛКК ми розуміємо здатність здійснювати міжкультурну комунікацію, яка базується на знаннях лексичних одиниць з соціокультурним компонентом семантики й уміннях адекватно їх застосовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміннях використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування.

Розглянемо основні складові компоненти ЛКК. Значну увагу даним аспектам приділяли відомі вітчизняні методисти Бориско Н.Ф., Верещагін Є.М., Костомаров В.Г., Сафонова В.В., а також західні методисти Ader P., Brown D., Clarke M., Hall E., R. Lado, Lambert W. Беручи за основу підходи до структурування ЛКК даних науковців та проаналізувавши Програму з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) [4], ми виокремили такі структурні елементи ЛКК. (див. Схему 1)



Схема 1. Структура лінгвокраїнознавчої компетенції

Розглянемо детальніше кожний елемент даної схеми.

До змістового компоненту належать країнознавчі, фонові та лінгвістичні знання.

Отже, країнознавчі знання – це сукупність знань та уявлень про історичні, географічні, політичні, економічні та соціальні умови функціонування того чи іншого суспільства, про особливості стилю життя даного суспільства, комунікативної поведінки його членів, специфіку їх мовленнєвої діяльності тощо. Саме наявність країнознавчих знань сприяє кращому усвідомленню природи мови, яка вивчається, розумінню та сприйняттю іншомовної культури, а також допомагає уникнути міжкультурні комунікативні бар'єри. На початковому етапі навчання у ВНЗ студенти отримують у процесі вивчення тем згідно Програми з англійської мови (*Personal Identification, Meals and Cooking, At Your Service, Places*) та матеріалів для домашнього (індивідуального) читання.

Загальновідомо, що головною передумовою взаєморозуміння у міжкультурному спілкуванні, його основою, є так званий культурний фон, тобто фонові знання. Як зазначають Є.М. Верещагін та В.Г. Костомаров [1], фонові знання являють собою систему знань, яка відома усім членам національної спільноти. Це цілісна система уявлень про національні звичаї, традиції, реалії країни, мова якої вивчається, що дозволяє віднаходити у мові приблизно ту ж інформацію, що і її носії та прагнути тим самим досягти повноцінної комунікації. Знайомлячись з автентичними текстами, студенти початкового етапу ВНЗ набувають фонові знання в області іншомовної культури, які сприяють збагаченню їх культурологічних уявлень про особливості іншомовного суспільства, а, отже, і формуванню у них ЛКК. [1] Крім цього фонові знання студентів перших курсів наповнюються інформацією з інших дисциплін – країнознавства, зарубіжної літератури, мовознавства тощо.

Під лінгвістичним компонентом розуміється засвоєння і правильне вживання іншомовних лексичних одиниць, які не мають еквівалентів у рідній мові (e.g. Miss, Mister, mass media, tower, sandwich), і конотаційно навантаженої лексики (e.g. church, tea, town etc.); обізнаність із соціокультурними умовностями, які впливають на функціонування мови

(наприклад, спілкування, яке включає в себе подяку, вибачення, запрошення, прийняття та відхилення пропозицій, початок і завершення розмови тощо). [4]

ЛКК також вимагає ознайомлення з відповідними різновидами мовлення для глибшої обізнаності з особливостями соціальних груп в іншомовних культурах.

Операційний компонент ЛКК представлений умінями та навичками, які передбачають вміння майбутнього вчителя іноземної мови використовувати надбані соціокультурні знання відповідно до ситуації у процесі комунікації. Відповідно до Рекомендацій Ради Європи, Програма [4] розрізняє практичні й міжкультурні навички та вміння.

До практичних навичок належать наступні:

- соціальні навички: здатність діяти відповідно звичаям і традиціям іншомовного суспільства та необхідність дотримання заведеного в цьому суспільстві порядку;

- побутові навички: здатність ефективно виконувати буденні звичні дії (одягатися, гуляти, готувати їжу, їсти тощо);

- професійні навички та вміння: здатність виконувати спеціальні дії (мисленнєві та фізичні), які необхідні для виконання професійних обов'язків;

- навички організації дозвілля: здатність ефективно виконувати дії, необхідні для організації дозвілля (мистецтво, прикладне мистецтво, спорт, хобі тощо).

Під міжкультурними навичками та вміннями розуміються:

- здатність пов'язувати культуру країн, мова яких вивчається, з рідною культурою;

- культурну чутливість та здатність ідентифікувати і вживати різні способи спілкування з представниками інших культур;

- здатність виконувати роль культурного посередника між своєю культурою і культурою країн, мова яких вивчається, а також ефективно вирішувати проблеми міжкультурного непорозуміння та конфліктів. [4]

Ми вважаємо, що оволодіння усіма компонентами ЛКК, починаючи з першого курсу ВНЗ, надасть майбутнім вчителям іноземної мови змогу забезпечити підвищення пізнавальної активності студентів, сприятиме створенню позитивної мотивації, дасть стимул до самостійної роботи над удосконаленням власних мовленнєвих умінь та навичок, розвине образно-художню пам'ять, мовне мислення, здатність до здогадки і логічного викладу думки, здатність порівнювати і зіставляти власну культуру з іншомовними, а також сприятиме трудовому, морально-естетичному вихованню майбутніх вчителів іноземної мови.

Перелік використаної літератури:

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. *Язык и культура*. – М.: Русский язык, 1976.
2. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* / Науковий редактор Українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 ст.
3. *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия* / сост. Леонтьев А. А. – М., 1991.
4. *Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект* / Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін.
5. *Психологія: Підручник* / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2000. – 558 с.
6. Сафонова В. В. *Культуроведение в системе современного языкового образования*. // Иностранные языки в школе, № 3, 2001.
7. Складенко Н. К., Голованчук Л. П. Формування соціокультурної компетенції учнів за навчально-методичними комплексами серії English Through Communication // Іноземні мови. – 2003, №1, ст. 9-11.
8. Lado R. *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

Іць Світлана.,

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Модель соціально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови

Гуманістична парадигма сучасної освітньої ситуації, реформування освіти й виховання та розв'язання соціально-педагогічних завдань соціалізації молоді потребують гарантій з боку держави щодо забезпечення прав і можливостей особистості в новій соціальній ситуації. В умовах перехідного періоду, який супроводжується одночасною зміною суспільно-політичного і економічного устрою, порушенням процесу відтворення науково-технічних кадрів, зниженням суспільного статусу їх діяльності, відтік молоді з галузей науки і техніки, освіти і культури, зростає соціальна роль вищих закладів освіти та науки (ВНЗ) [3].

Головним завданням (основою соціально-педагогічної діяльності) у вищому навчальному закладі як центрі освіти та виховання молоді є: задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному й моральному розвитку; виховання осіб, які навчаються у ВНЗ у дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України; набуття вищої освіти і кваліфікації в обраній галузі професійної діяльності; задоволення потреб суспільства в кваліфікованих спеціалістах з вищою освітою й науково-педагогічних кадрах вищої кваліфікації, організація і проведення фундаментальних пошукових і прикладних наукових досліджень з проблем освіти, перепідготовка й підвищення кваліфікації викладачів і спеціалістів; підвищення освітньо-культурного рівня громадян [4;54].

Вища педагогічна освіта виконує особливу, ключову функцію у формуванні сучасної людини, її інтелектуального та духовного потенціалу [6].

В Україні сформувались певні державні й суспільні вимоги до підготовки вчителя. Питанню професійної підготовки вчителя присвячено багато досліджень Н.Ф. Бориско [2], О.А. Дубасенюк [5], Н.А. Ігнатенко, Н.В. Кузьміної [7], Н.Г. Ничкало [9], Л.П. Пуховської [10], С.О. Сисоєвої [12], О.Б. Тарнопольського, В.В. Сафоновой

[11], однак на даний час існують застарілі підходи, що орієнтують вчителя на оволодіння знаннями та вміннями з окремих спеціальних дисциплін, в тому числі іноземної мови і далеко не завжди забезпечують його професійну готовність до цілісного навчання і виховання учнів у новому полікультурному просторі, творчого ставлення до справи, самовдосконалення власної особистості [1].

Процес утвердження майбутнього вчителя як особистості, включення його у суспільне життя як активної і діючої сили охоплює ряд етапів: від оволодіння основами знань і суспільним досвідом до глибокої обізнаності і освіченості й далі до світоглядної зрілості, а від неї до суспільної зрілості.

Як стверджує А.В. Мудрик, соціалізація людини в взаємозв'язку з різноманітними факторами і агентами відбувається за допомогою таких «механізмів», як психологічних, *соціально-психологічних та соціально-педагогічних* [8; 12].

Механізми соціалізації поділяються на психологічні, соціально-психологічні та соціально-педагогічні. До психологічних та соціально-психологічних механізмів соціалізації відносимо: імпринтинг (відображення), наслідування, екзистенційний натиск, ідентифікація, рефлексія [8]. Соціально-педагогічні механізми поділяються на традиційний, стилізований, міжособистісний та інституційний.

Грунтуючись на умовах вітчизняних та зарубіжних вчених, ми виокремили основні компоненти соціалізації вчителя. В умовах нинішніх інтенсивних економічних та соціальних змін з погляду професійної підготовки майбутнього вчителя особливої ваги набувають три питання: 1) професійно-рольова соціалізація студента - майбутнього вчителя; 2) здатність вчителя виступати у ролі ключового чинника соціалізації учня та його спроможність відповідати вимогам сучасності; 3) здатність бути ретранслятором іншомовної культури (табл.2). Вони конкретизуються у цілому ряді важливих для педагогічної практики аспектів, а саме: як змінилися взаємини вчителя і учня, який характер має педагогічне спілкування, чим визначається сьогодні кваліфікаційний рівень вчителя у соціальній комунікації.

При соціально-педагогічній підготовці майбутнього вчителя, функції вчителя реалізуються за допомогою міжпредметних зв'язків. Ми пропонуємо згрупувати всі предмети, які викладаються на факультетах іноземних мов, у 6 блоків.

Перший блок - *блок історико-культурної та світоглядно-філософської підготовки*, другий - *блок українознавчої підготовки*, третій - *блок психолого-педагогічної підготовки*, четвертий — *блок методичної підготовки*, п'ятий - *блок країнознавчих дисциплін*, шостий - *блок мовних дисциплін*.

Згідно з навчальним планом факультетів іноземних мов педагогічних університетів - *історико-культурна та світоглядно-філософська підготовка* майбутнього вчителя здійснюється в курсі таких дисциплін як Історія України, Зарубіжна література, Філософія, Етика та естетика, Соціологія, Культурологія, Правознавство, Основи економічної теорії, Релігієзнавство, Політологія, Інтелектуальна власність, Охорона праці, Охорона праці в галузі, Цивільна оборона, Безпека життєдіяльності, Основи медичних знань, Логіка, Релігієзнавство.

2-й блок - *українознавча підготовка* проводиться в курсі таких предметів, як Українознавство, Ділова українська мова, Українська література.

Під час українознавчої підготовки студенти виховують почуття поваги до спільного дому багатьох етносів. Адже тільки з поваги до своєї мови та культури рідного народу розпочинається повага до інших культур.

3-й блок - *психолого-педагогічна підготовка* проводиться у курсі таких дисциплін, як Загальна педагогіка, Етнопедагогіка, Загальна психологія, Вікова та соціальна психологія, Історія педагогіки, Основи педмайстерності.

На заняттях із курсів «Історія педагогіки» та «Основи педагогічної майстерності» викладачі роблять акцент на базових поняттях, що розкривають зміст, основні характеристики, функції комунікативної освіти.

4-й блок - *методична підготовка* проводиться в курсі: Методика викладання шкільного курсу першої іноземної мови, Методика викладання шкільного курсу 2-ї іноземної мови, Методологія та методи психологічного дослідження, Технології навчально-виховного процесу, Методика використання ТЗН. Під час вивчення цих курсів студенти вивчають як правильно викладати іноземні мови, які основні підходи існують до вивчення іноземних мов та новітні технології для застосування під час їх викладання.

5-й блок - *країнознавча підготовка* проводиться в курсі таких дисциплін, як Країнознавство, Історія літератури Англії та США, Історія англійської мови, Культурологія. Кращі досягнення літератури, музики, образотворчого мистецтва народів світу засвоюються у процесі навчання. Студенти не тільки ознайомлюються з літературою країни, але й навчаються теоретичних аспектів літературних явищ, що вивчаються, як результат - формування уяви про національну своєрідність літератури Англії, США, Німеччини та виявлення загального та специфічного в літературному розвитку цих країн.

Взаємозв'язок англійської мови та країнознавства ефективно здійснювати в супроводженні різних видів наочності: листівок із зображенням Вестмінстерського абатства і Києво-Печерської Лаври; Трафальгарської площі і Європейської площі тощо.

6-й блок - *мовна підготовка* здійснюється на базі таких предметів: Практика мови, Практика 2-ї іноземної мови, Практична граматики, Теоретична граматики, Практична фонетика, Теоретична фонетика, Лексикологія, Історія англійської мови, Теорія і практика перекладу, Інтерпретація тексту, Порівняльна типологія, Латинська мова, Лінгвістика тексту, Теоретичний курс 2-ї іноземної мови, Стилїстика, Загальне мовознавство, Вступ до мовознавства.

На заняттях з Історії англійської мови студенти засвоюють історичні процеси, що виникли в мові у зв'язку з розвитком суспільства та вміння пояснити норми сучасної мови та її особливості з точки зору законів її історичного розвитку.

На заняттях Практичної граматики студенти засвоюють знання граматичного строю мови та формування стійких навичок граматично правильного усного та писемного мовлення.

Теоретичне засвоєння основ граматичного строю мови та розвиток вмінь використовувати теоретичні знання з граматики мови у практичному володінні відбувається на парах Теоретичної граматики.

Під час вивчення теорії і практики перекладу студенти ознайомлюються з основними положеннями сучасного перекладознавства і створенням теоретичної і практичної бази для формування вмінь і навичок перекладу. Як результат - сприяння поглибленому розумінню специфіки мови, що вивчається, у порівнянні з українською.

Такі види соціально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, будуть сприяти реалізації програмних цілей підготовки майбутнього вчителя іноземних мов.

Перелік використаної літератури:

1. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах // Політичний менеджмент. – 2005. - №1(10). – с. 58-69.
2. Бориско Н.Ф., Шиханян Н. Б. Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции // Иноземні мови. – 1997. - №1. – С. 34-47.
3. Василенко О. М. Соціально-педагогічна діяльність у вищих навчальних закладах // Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя. – Збірник науково-методичних праць / За ред. кол. Дубасенюк О.А. та ін. – К.: ІЗІН. – Житомир.: держ. пед. інститут. – 1999. – 180 с.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Дубасенюк О.А. Теоретичні засади соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів // Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя. – Збірник науково-методичних праць / За ред. кол. Дубасенюк О.А. та ін. – К.: ІЗІН. – Житомир.: держ. пед. інститут. – 1999. – 188 с.
6. Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог. – Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. - №19. – с. 129-133.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
8. 75 Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студентов пед. вузов \ Под. Ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
9. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: Теорія і практика. – К.: „Віпол”, 2001. – С. 35-41.
10. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у західній Європі: спільність і розбіжність: Монографія. – К.: Вища шк. 1997. – 79 с.
11. Сафонова В.В. Культуроведение в систему современного языкового образования // Иностр. яз. в школе. – 2001. - №2. – С. 17-24.
12. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
13. Тираненко І. Г. Чижевський Б. Г. Національна освіта і освіта національних меншин // Відродження. – 1995. - №8. – С. 3-4.

Стретович Інна,

науковий керівник: Сніховська І.Е.,

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Засоби мовної реалізації концепту "війна" у англomовній картині світу

Світові та громадянські війни є одним із трагічних породжень суперечливої, складної історії минулої доби, і письменники не залишаються байдужими спостерігачами кривавих воєнних зіткнень. Вони були активними учасниками багатьох історичних подій світового масштабу, виступаючи на боці правди та гуманізму, намагаючись дати відповіді на найгостріші, злободенні питання сучасності. На матеріалі війни письменниками розв'язуються глобальні проблеми народу й історії.

У царині американської літератури, зокрема художньої, ми також бачимо чимало перетворень, що випереджають одне одного, фактично співіснуючи у різноманітті творів, стилів, ідей та настроїв.

В наш час актуальною є воєнна тематика в літературі, і не лише в літературі, її дослідження у філології приймає нові виміри. В цих умовах **тема** війни і миру для літературного героя та героїчний потенціал особистості повинні виявитись передусім у високому рівні соціальної свідомості. В центрі антивоєнних творів – людина, невиліковно хвора війною, спустошена духовно, покалічена фізично.

Творчість антивоєнних письменників США тісно пов'язана з епохою, з моральними проблемами, ідеологією та соціальними настроями цієї епохи. У Тіма О'Брайса цей зв'язок проявляється з особливою безпосередністю, адже біографічні особливості письменника рефлексуються на його творчий доробок. Т. О'Брайс повною мірою відчув на собі трагізм і жорстокість цього соціально-історичного феномену на фронті війни у В'єтнамі у 1970-1971 роках. Це й спрямувало його подальші творчі пошуки у русло антивоєнної тематики та гуманізму.

Проблема розуміння художнього тексту є однією з головних проблем сучасного мовознавства. Аналіз змісту мовних одиниць, що являє собою концептуальну картину світу автора, визначив нове напрямлення інтерпретації авторського змісту. Зміст поняття "концептуальна картина світу" розглядається в рамках філософії, логіки, психології, лінгвістики і психолінгвістики. У сучасних лінгвістичних дослідженнях *концептуальна картина світу* розглядається як система інформації про об'єкти, які представлені в художньому тексті [2, 3, 4]. Одиницею інформації такої системи є *концепт*. У творах письменника домінуючий концепт являє собою складну модель семантико-асоціативної структури [4: 130]. Наше дослідження спрямоване на виявлення ролі поняття "концептуальна картина світу" при вирішенні проблеми значення мовних одиниць поля концепту "війна" в

художньому тексті. Дослідження цих питань представлені в працях А.П. Бабушкіна, А.Н. Баранова, Н.С. Болотнова, Л.В. Міллера та інших.

В більшості праць, що пов'язані з когнітивним аспектом ідиостилу, центральною категорією дослідження є *індивідуально-авторський концепт*. Ось чому актуальним є завдання створення *типології концептів авторської свідомості*, виявлення форм їх ментального вираження, розгляд їх співвідношення з типами ментальних репрезентацій, з однієї сторони, і з більшими одиницями – когнітивними структурами – з іншої.

За матеріал дослідження взято мовні засоби створення образу війни в романі Тіма О'Брайєна "In the Lake of the Woods" та збірці оповідань "The Things They Carried".

В основу нашого дослідження покладена гіпотеза про *дворівневу* побудову індивідуальної *концептосфери*: на першому рівні нами виділяються індивідуально-авторські концепти як одиниці поетичної свідомості автора, на другому – когнітивні структури, що є процесом і результатом взаємодії між концептами.

Вважаємо продуктивним розглядати концепт як одиницю індивідуальної свідомості, авторської концептосфери, вербалізовану в єдиному тексті творчості письменника (що не виключає можливості еволюції концептуального змісту від одного періоду творчості до іншого).

Проведений нами аналіз концептів художнього світу Тіма О'Брайєна показав, що в різних типах концептів виявляються предметний, поняттєвий, асоціативний, образний, символічний і ціннісно-оцінний компоненти. Форми представлення цих шарів концепту можуть бути різні. Предметний і поняттєвий шари репрезентуються через фрейм-структури, які розуміються, за В.В. Красних, як носії типової, логічно впорядкованої інформації; образний шар адекватно описується засобом метафоричних інваріантів; асоціативний і символічний – потребують для свого розкриття польову модель.

В дослідження Н.С. Болотнової асоціативно-сміслові поля тексту розглядаються як один із засобів авторських концептів [2].

Якщо співвідносити фрейм і концептуальне поле як різні типи когнітивних структур, то саме ступінь індивідуальності асоціацій, їх раціональний/емоційний можуть стати тим кордоном, який позначає фреймові і польові утворення. Розглянемо концепт "війна" через різні форми його представлення – фреймову і польову.

Сукупність вказаних асоціативних ліній представляє собою фіксацію інтерконцептуальних зв'язків в індивідуально-авторській концептосфері, що дозволяє представити концепт "війна" як центр відповідного концептуального поля. Фрейм трактується як узусальне ядро поля, що концентрує типову, логічно впорядковану інформацію, яка є конкретною з предметно-чуттєвим характером: war – military force, psychiatric casualties, combat, etc.) Периферія поля складає більш абстрактні авторські асоціації (war – love, believing, adventure, mystery). Поле, що моделюється, може розглядатися як когнітивна структура комплексного типу, яка включає і пропозиціональні, і метонімічні, і метафоричні моделі концептуалізації.

Вважаємо, що провідними асоціаціями, закріпленими у відповідному шарі індивідуального авторського концепту Тіма О'Брайєна є:

- war – love ("It was in the nature of love that John Wade went to the war... Only for love");
- war – blood ("Blood was coming from everywhere. Everything was all blood");
- war – death ("Ghosts and graveyards");
- war – politics ("And it was also true that uniforms got people elected");
- war – history ("It's history, Kath");
- war – rage ("I meant just – I ment only that the only means I could evacuate the people would be a hand grenade", "Defeat was a fact. Rage was a fact");
- war – maze ("The war was a maze... No aim or direction");
- war – hell ("War is hell", "But that's not the half of it, because war is also mystery and terror and adventure and courage and discovery and holiness and pity and dispair and longing and love. War is nasty; war is fun. War is thrilling; war is drudgery. War makes you a man; war makes you dead").

Актуалізація будь-якого компоненту концепту при сприйнятті художнього тексту можливе завдяки інтегративній ролі мови у функціонуванні концептуальної картини світу. Мова, будучи репрезентантом картини світу, може бути співвіднесена з одним із компонентів концепту. В свою чергу концепт слід розуміти як комплементарну сукупність всіх понять, змістів, значень, що несуть оцінну, емоціональну, асоціативну, вербальну та іншу інформацію про об'єкти: візуальні, тактильні, слухові і т. д. Функція концепту полягає у фіксації та актуалізації понятійного, емоційного, асоціативного, вербального, культурологічного та іншого змісту об'єктів дійсності, що входять у структуру концептуальної картини світу.

У тексті виявленні основні інваріантні характеристики концепту війна у концептуальній картині світу Тіма О'Брайєна: «war», «action», «dead», «death», «blood», «fate», «game», «trick» і т.д., що позначають трагічні явища та емоційні стани, формуючи трагічне, де концепт «війна» є домінуючим.

В романі «На Лісовому озері» концепт «війна» може бути виявлений через протиставлення «death – memory – conscience».

Сучасні лінгвістичні студії постулюють наявність текстових типів, які об'єднують тексти, побудовані за специфічними формально-семантичними схемами, або моделями. Художній текст, що інтегрує предметно-логічну, оцінну, емоційну та естетичну інформацію (І.В. Арнольд). У такому тексті автор передає своє уявлення про дійсність за допомогою свідомого вибору засобів художнього впливу на читача.

Війна є текстовим концептом у романах Тіма О'Брайєна. Концептуальний аналіз тексту роману показав, що концепт «війна» включає у свою семантику варіативні концепти, тому вважаємо за можливе зробити висновок про те, що у структурі авторського концепту доцільно розглядати смислову, асоціативну та аксіологічну складові.

Концепт війни ми можемо простежити під час самих бойових дій «All around him there was machine-gun fire, a machine-gun wind, and the wind seemed to pick him up and blow him from place to place... There were fires, too... So he shot the burning trees and burning hootches. He shot the smoke...» [5: 146], та в післявоєнний реабілітаційний період одного з персонажів «Hard to describe. Like this weird infection or something. Sometimes you can almost smell it, or taste it, like there is something wrong with the air» [5: 99]. В наведеному уривку можна простежити партонімічні відношення на прикладі органів чуття: нюхати (*smell*), чути (*hear*), бачити (*see*). Всі жахи війни втілюються також в партонімічному фреймі дій солдатів: «And behind us we left a wake of fire and smoke. We called in gunships and air strikes. We brutalized. We wasted. We pistol-whipped. We trashed wells. We kicked and punched. We burned all that would burn. Yes, and these too were atrocities – the dirty secrets that live forever inside all of us» [5: 298] Можна чітко уявити собі, як все навколо вибухає (*explode*), солдати стріляють (*blasting with guns, gun down*), ріжуть (*slash*), кидають гранати (*throwing grenades*). На війні люди страждають, не знаходять собі місця, ведуть себе дивно, стривожено (*freaking out*), проявляється їх емоційний стан: «The emotions went from outrage to terror to bewilderment to guilt to sorrow and then back again to outrage. I felt a sickness inside me. Real disease» [6: 46].

«Frustration, partly. Rage, partly» [5:199] Солдат переполюють такі емоційні почуття, як страх (синоніми *horror, fear*) та гнів (синоніми *anger, rage*). Але незважаючи на це, вони прагнуть іти в бій.

«They carried the soldiers' greatest fear, which was the fear of blushing» [6: 21] «.. even if you were careful you could end up like popcorn» [6: 33]

У наведеному прикладі особливу увагу автор спрямовує на смерть (*death*), яка переслідує людей – вона усюди, від смерті неможливо нікуди втекти.

Війна дуже сильно змінює людей: «It was something physical. Humiliation, that was part of it, and the wreckage in his chest and stomach, and then the rage, how it surged up into his throat and how he wanted to scream the most terrible thing... He felt crazy sometimes. Real depravity. Late at night an electric sizzle came into his blood, a tight pumped-up killing rage... He wanted to hurt things. Grab a knife and start cutting and slashing and never stop» [5: 5] Це вже не ті люди, які були до війни. Після війни людині важко реабілітуватися і повернутися до нормального життя. «I remember Kathy telling me how he'd wake up screaming sometimes. Foul language, which I won't repeat» [5: 29].

За допомогою синонімів, антонімів та партонімів Тім О'Брайєн у своїх творах змальовує концепт війни, який виділяє як одну з проблем сучасної Америки.

«Трагічне» в романі «На Лісовому озері» та «Речі, які вони несли» є ієрархічно структурованою категорією, де war, generation, the dead, fate, blood, casualty, carnage, arms, masacre, rage і т.д. є складовими концепту «війна».

Автор обережно визначає межу між мрією та бажанням, уявою та реальністю. В романі автор не претендує на розкриття таємниць людського серця, але він заходить туди, куди більшість новелістів бояться ступити – в царство темряви – психіки:

«... this was another trick: how he secretly kept the old stand-up mirror in his head. Pretending, of course – he understood that – but he felt calm and safe with the big mirror behind his eyes, ... he could turn bad things into good things and just be happy» [5: 65], тому творчість письменника – це дійсно «a riveting exploration of a tormented soul and wounded psyche» [5: 78].

Антивоєнні твори Тіма О'Брайєна «In the Lake of the Woods» та «The Things They Carried» є новаторськими творами за змістом і за художньою формою. У них осмислюються з художньої, психологічної і філософської точок зору глобальні проблеми століття. Романи Тіма О'Брайєна відзначаються реалістичним відображенням дійсності. Вони збагатили сучасну літературу США і, можна навіть сказати, збагатили соціальну думку людства.

Перелік використаної літератури:

1. Бенедиктова Т.Д. Наедине с войной: концепция личности в современной американской антивоенной прозе // www.knigoboz.ru/news/news218.html
2. Болотнова Н.С. Об изучении ассоциативно-смысловых полей слов в художественном тексте // Русистика: Лингвистическая парадигма конца XX века: Сб. статей в честь профессора С.Г. Ильенко. – СПб., 1998. – С.242–247.
3. Головань О.В. Трагический аспект художественного текста как репрезентант концептуальной картины мира писателя // Концептуальная картина мира и интерпретативное поле текста с позиции лингвистики, журналистики и коммуникативистики. – Барнаул, 2000. – С.129–131.
4. Филмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 52-93.
5. O'Brien, Tim. In the Lake of the Woods. – New York: Penguin Books, 1995. – 303 p.
6. O'Brien, Tim. The Things They Carried. – New York: Broadway Books, 1990. – 246 p.

Формування вмінь діалогічного мовлення студентів молодшого етапу мовного вузу за допомогою інноваційних комп'ютерних технологій

Розвиток стає ключовим поняттям педагогічного процесу в більшості освітніх світових систем. Постіндустріальному суспільству необхідні люди, які вміють самостійно мислити, здатні до самореалізації.

Нині кожному суспільству, а особливо в нашій країні, потрібні люди, які вміють вчитися самостійно, здатні ставити перед собою цілі й досягати їх, шукати і знаходити необхідну інформацію для вирішення тих чи інших проблем, використовуючи для цього різноманітні джерела. Такій людині буде набагато легше самій підвищувати свій професійний рівень, підвищувати й змінювати кваліфікацію, поповнювати необхідні знання.

Таким чином, життя ставить перед сучасною освітою завдання виховання та навчання студента, який:

1. може гнучко адаптуватися в життєвих ситуаціях, що динамічно змінюються, самостійно здобувати потрібні знання, вміло використовувати їх для вирішення різноманітних проблем на практиці, щоб протягом усього життя мати можливість знайти в ньому відповідне місце;

2. самостійно і критично мислити, вміти бачити труднощі, які виникають, знаходячи шляхи їх раціонального вирішення, використовуючи сучасні технології;

3. чітко усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання можуть використовуватися; бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;

4. грамотно працювати з інформацією (вміти збирати необхідні для дослідження певної проблеми факти, аналізувати їх, висувати гіпотези вирішення проблем, робити узагальнення, зіставляючи з аналогічними чи альтернативними варіантами, встановлювати статистичні закономірності, формувати аргументовані висновки і на їх основі визначати й вирішувати нові проблеми);

5. бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти спільно працювати в різних галузях, не уникаючи конфліктних ситуацій, а вирішуючи їх;

6. самостійно працювати над розвитком своєї духовності, інтелекту, культурного рівня.

Швидка комп'ютеризація суспільства, використання комп'ютерів у різних галузях господарства та в побуті, специфічні властивості сучасної обчислювальної техніки зумовили проведення педагогічних досліджень щодо можливостей використання інноваційних комп'ютерних технологій у навчанні іноземним мовам задля досягнення перелічених вище завдань.

На сьогодні набутий досить багатий досвід використання комп'ютерів та комп'ютерних навчальних програм у навчально-виховному процесі. Практика дозволила усвідомити їх сильні та слабкі сторони. Праці таких вчених, як Фадеєв С.В, Уваров О.Ю., Городинський І.В., Скибицький Е.Г. свідчать, що стрімке втручання комп'ютерів у життя та процес навчання зокрема примушує викладачів іноземних мов вирішувати проблеми, про які десять років тому жоден лінгвіст не підозрював. Немає нічого дивного в тому, що не кожний викладач виявився готовим до широкого впровадження комп'ютерів у таку нетрадиційну сферу, як навчання іноземним мовам [1; 4; 5].

Тож актуальною є систематизація вимог, що висуваються сучасною методикою викладання до програм та форм їх практичного застосування, а також аналіз навчальних результатів, яких вдається досягти з урахуванням вищезгаданих вимог. Все це має слугувати методологічною базою для створення нових інноваційних комп'ютерних технологій та методик їх застосування.

Швидкість та надійність обробки будь-якого виду інформації; розширення можливостей показу навчальної інформації; можливість моделювання за допомогою комп'ютерних технологій; можливість активізувати змістовну, операційну та мотиваційну сторони навчального процесу; додаткові можливості для індивідуалізації та диференціації навчання; здатність комп'ютера діяти як засіб навчальної комунікації – все це складає потенціал застосування інноваційних комп'ютерних технологій у навчанні іноземним мовам [2].

Проаналізувавши методичну літературу з викладання англійської мови та певний перелік комп'ютерних навчальних програм, можна прийти до висновку, що у відповідності до сучасного рівня методології викладання англійської мови, перед навчальними комп'ютерними програмами повинні висуватися наступні вимоги:

1. узгодження з цілями та задачами навчання, специфікою та змістом навчального предмета, очікуваним рівнем формування в учнів та студентів знань, умінь та навичок;

2. послідовність у вивченні іноземної мови;

3. повнота вивчення граматичного, лексичного та фонетичного мінімумів кожного з етапів навчання;

4. пропорційний розвиток сприйняття на слух, мовлення, читання та письма;

5. можливість варіювання рівня проблемності, складності завдань та інтенсивності пред'явлення інформації;

6. можливість застосування різних форм організації занять (наприклад: студент - комп'ютер, група студентів - комп'ютер, група студентів – група комп'ютерів, викладач – студент - комп'ютер, викладач – група студентів - комп'ютер, викладач – група студентів – група комп'ютерів);

7. можливість постійного контролю діяльності та фіксації цього контролю, допомога викладачу у перевірці правильності виконання завдань; а також негайне та постійне підтвердження правильності навчальних дій кожного учня;

8. врахування психоемоційних та вікових особливостей учнів та рівня їх розумового розвитку;
9. допускати змінювання параметрів комп'ютерних навчальних програм, варіювання та розробку окремих завдань;
10. можливість швидкого вводу відповідей без тривалого їх кодування чи шифрування.

В цілому комп'ютерні навчальні програми повинні підвищувати ефективність навчального процесу та інтерес до вивчення іноземної мови.

Інноваційні комп'ютерні технології зайняли міцне місце в процесі навчання. Комп'ютерні програми існують і успішно використовуються при вивченні різних предметів та іноземної мови зокрема. Практика показує, що вони мають чимало переваг перед традиційними методами навчання. Серед них індивідуалізація навчання й інтенсифікація самостійної роботи учнів, підвищення пізнавальної активності і мотивації.

Звичайно, на уроках іноземної мови не можна використовувати комп'ютер постійно, тому що є безліч інших задач, вирішити які можна лише при безпосереднім спілкуванні. Але і недооцінювати роль таких уроків не можна. Саме комп'ютерне навчання несе в собі величезний мотиваційний потенціал і відповідає принципам індивідуалізації навчання.

Як відомо, ефективність навчання безпосередньо залежить від ступеня наближення процесу передачі знань, формування навичок і вмінь до реальних умов їх практичного застосування. Це загальновизнане психологами та дидактами положення втілюється у навчанні іноземних мов в комунікативній спрямованості, згідно з якою іншомовна мовленнєва діяльність розглядається не тільки як мета, але і як засіб навчання.

Очевидно, що при створенні комунікативного ядра насамперед йдеться про формування фразових стереотипів — збережених у пам'яті еталонних сполучних схем речень, за якими той, кого навчають, як за “контуром”, “міг би автоматизовано (на підсвідомому рівні) відтворювати фрази, komponуючи їх у смислові блоки, комунікативне значущі для тієї чи іншої ситуації спілкування. Формування контуру фразового стереотипу, як і будь-якої іншої мовленнєвої павички, передбачає багаторазове виконання одноманітних дій. Тому відправною точкою, що дозволила б прогнозувати продуктивність використання комп'ютерної техніки для формування комунікативного ядра, стали ті її характеристики, що надають користувачеві унікальну можливість багаторазово виконувати стереотипні тренувальні операції і дії з мовними формами.

Проте використання ПК як тренажера не єдине, що обумовлює ефективність його використання при формуванні комунікативного ядра. ПК можна використовувати і як ефективним засіб активізації мнемічних можливостей шляхом сугестивного впливу на нервові структури мозку. Такий вплив може досягатися завдяки комп'ютерному моделюванню комунікативної ситуації як засобу формування комунікативного ядра у свідомості тих, кого навчають.

Лінгвістична компетенція як знання системи мови і правил її функціонування у процесі іншомовної комунікації [10, с.3] є невід'ємною складовою частиною підготовки фахівців з іноземних мов. І тому вимоги до рівня лінгвістичної компетенції студентів на мовних факультетах та в мовних вищих закладах освіти були і залишаються незмінно високими.

Потрібно також відмітити, що останнім часом все частіше виникає питання про застосування інноваційних комп'ютерних технологій і у навчальному процесі вищих навчальних закладів.

Одне з основних завдань інноваційних комп'ютерних технологій у навчальних закладах — це організація роботи учнів і студентів за допомогою спеціально розроблених комп'ютерних навчальних програм, які повинні враховувати сучасні дидактичні та психологічні концепції, зміст та методику викладання предмета [3].

Відповідно до положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти визначення головних та проміжних цілей вивчення і викладання мови має будуватися на врахуванні потреб учнів і суспільства, на завданнях, видах діяльності та процесах, які учням потрібно вміти реалізувати для задоволення цих потреб. Формування вмінь і навичок іншомовного спілкування передбачає досягнення такого рівня комунікативної компетенції, який би був достатнім для здійснення спілкування у різних сферах, тобто формування здатності й готовності спілкуватися в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні, письмі. Проте практика свідчить, що в умовах практично повної відсутності мовного середовища навіть на факультетах іноземних мов залишаються недостатньо розвиненими вміння говоріння. Саме тому, на нашу думку, зусилля багатьох дослідників у галузі методики викладання іноземних мов націлені на пошук форм і методів навчання, які б могли якомога більше сприяти розвитку недостатніх умінь. На початковому етапі навчання студентів в мовних вузах відбувається засвоєння базисних навичок мовлення, зокрема діалогічного. ”Take care of the elementary stage, and the advanced stage will take care of itself”, говорив визначний англійський педагог Гарольд Пальмер. Саме тому дуже важко переоцінити важливість застосування правильних технологій в процесі навчання задля формування вмінь діалогічного мовлення студентів на даному етапі.

Таким чином, широке застосування комп'ютерних програм, за умови її правильного вибору на основі урахування запропонованих у статті системних критеріїв, відкриває безліч можливостей для вдосконалення навчального процесу у сфері іноземних мов. Слід визнати, що на сьогодні ще залишаються проблеми розробки якісних навчальних програм для формування вмінь діалогічного мовлення для студентів молодшого етапу мовного вузу.

Перелік використаної літератури:

1. Городинский И.В. (Сибирская геодезическая академия), Скибицкий Э.Г. (Институт программных средств обучения РАО). Педагогическая целесообразность разработки и внедрения компьютерных обучающих систем в школу:
<http://www.nsu.ru/archive/conf/nit/95/>

2. Далингер В.А. (Омский педагогический университет) Компьютер и развитие творческого мышления учащихся
[http: / /www.nsu.ru/archive/conf/nit/95/](http://www.nsu.ru/archive/conf/nit/95/)
3. Носенко Э.Л. ЭВМ в обучении иностранным языкам в вузе: Учеб.-метод. пособие.– М.: Высшая школа, 1988
4. Уваров А.Ю. Электронные учебники: теория и практика. – М., 1999
5. Фадеев С.В. ЭВМ в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990
6. Давиденко Ю.Є. Використання інформаційно-комунікативних технологій для мовної освіти//Іноземні мови. – 2005. - №3. – 40-41с.
7. Гапон Ю.А. Застосування комп'ютерної техніки на етапі введення нового матеріалу у системі інтенсивного навчання іноземних мов//Іноземні мови. – 2000. - №2. – 22-26с.
8. Москалем О.О. Можливості комп'ютерного посібника AZAR Interactive для організації поза аудиторної роботи першокурсників мовного вищого закладу освіти//Іноземні мови. – 2001. - №4. – 35-38с.
9. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 131с.
10. Типові програми вчителів іноземної мови (бакалавра та спеціаліста). Практика усного та писемного мовлення (основна іноземна мова): Для педагогічних вузів/факультетів іноземних мов/Відп. наук. ред. С.Ю. Ніколаєва. – К.: КДППМ, 1993. – с.3

Сидорчук Нінель,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Італійські університети в XI-XIII століттях

Англіїці називають середні віки "темними", dark ages, dark time. Дійсно, 700-800 роки, що відокремлюють падіння Західної Римської імперії від епохи Відродження, відзначаються мізерними "світлими плямами, маяками і оазами освіти" [7, 187]. Це має відношення як до всієї Європи, так і до Італії зокрема.

Так, розглядаючи епоху Теодоріха Великого, можна згадати Касіодора і Боеція: по суті, це були останні представники римської писемності на Апеннінському півострові. За ними потягнувся ряд століть без ознак живого розумового життя. Століття Карла Великого, так зване "каролінгське Відродження", принесло з собою лише відродження імперії та створення придворної школи - чого, зрозуміло, було недостатньо для Середньої Європи, не кажучи вже про Італію, далеку від імператорського двору.

X століття відродило забутий до того часу аскетизм, однак не можна сказати, що воно здійснило значний вплив на життя і думки своїх сучасників. Слід зазначити той факт, що на початку того ж X ст. жив і писав чудовий математик Герберт (згодом папа Сильвестр II); проте, по-перше, особливого впливу на інтелектуальне життя свого часу він не здійснив (його вважали навіть чаклуном), а по-друге, був французом, що провів більшу частину свого життя поза Італією, і був відомий італійцям лише за чутками.

У XI ст. в Італії відбувається велика боротьба двох ідей, двох партій - папського Риму і німецького імператора. "Обидві партії і до, і після рішучих сутичок користуються публіцистикою, письмовою полемікою для виправдання своїх поглядів і виправдання суперників, ця обставина пожвавила розумову атмосферу Італії, але, звичайно, односторонньо" [7, С. 187].

Нарешті, XII ст.: - починають виникати університети, установи, що зробили дійсний переворот, як в повсякденному, так і в духовному житті європейців.

"Університетська культура протягом деякого часу визначала духовний розвиток середньовічного суспільства, акумулюючи всі його найбільш характерні досягнення і розвиваючи їх далі. У XIII - XVI ст. університети перетворилися на інтелектуальні центри Західної Європи. Ця позиція чудово усвідомлювалася сучасниками, що називали університет "wartовим християнства", "річкою, що живить мир" [4, С. 55].

У цей час з поняттям університет пов'язують уявлення про вищий навчальний заклад, який, реалізуючи вільне викладання і розвиток всіх галузей науки (universitas litterarum), незалежно від їх практичного застосування, користується разом з тим широким самоврядуванням і надає студентам значного простору у виборі і направленні своїх наукових занять.

Європейський університет, як вже було відзначено вище, є продуктом пізнього Середньовіччя і не має безпосереднього зв'язку з великими навчальними закладами стародавнього світу, якими були александрійський музей Птолемеїв, філософська школа в Афінах і створені за її зразком "атенет" в Римі, Ліоні, Німі тощо, хоча, поза сумнівом, і у стародавньої вищої школи, і у середньовічного університету багато загальних завдань.

Початок університету, як відомо, відноситься до XII ст.: поряд з монастирськими, соборними, капітульними і панськими школами виникають особливі школи, які не пов'язані виключно з інтересами місцевого приходу, монастиря або міста (studia generalia). Професори і їх учні (magistri et discipuli) утворюють корпорації з особливою юрисдикцією, з особливими органами самоврядування і з привілеями, одержаними від місцевих і універсальних властей (папи і імператора). Всяке товариство, купецька ганза, гільдія або торгівельно-промисловий цех в середні віки називався universitas, саме тому представники педагогічного і вченого ремесла стали називатися universitas studii, universitas magistrorum et scholarium або просто universitas studentium, оскільки термін studentes позначав як вчителів, так і тих, що вчаться. Як навчальний заклад, старовинний університет називався schola або studium, епітет же generale вказував на його інтернаціональний характер.

Наука, що викладається в такому навчальному закладі, через санкцію однієї з універсальних властей (головним чином папи), мала загальноєвропейський авторитет; вчені ступені, що видавалися, мали загальноєвропейське значення. Перші університети були осередками середньовічної науки, яка у всіх країнах викладалася в однаковій формі, на спільній для всіх народів латинській мові. Крім того, університети перейняли істотні риси середньовічних цехів: товариство, присяги, регламентація і монополізація праці і виробництва. Була ще одна характеристика, притаманна середньовічному університету: його церковний характер. "Хто б не був його засновником: чи міська комуна, світський або духовний князь, або, нарешті, всесвітня влада папи або імператора ... економічний добробут університету спирався переважно на церковні «пребенди»" [8, С. 753].

Найбільш відомими італійськими університетами в історії європейського освітнього життя залишилися університети півночі, тобто Ломбардії, першим за часом виникнення слід вважати університет Півдня, Салернський.

Точні відомості про відкриття салернської медичної школи відсутні, але, мабуть, не пізніше X ст. літописці називають її "відвічною" і "знаменитою" [7, С. 189]. Традиції латинської науки більше притаманні Південній і Середній Італії, а традиції юриспруденції - Італії Північній. Необхідно відзначити проте, що і в XI, і в XII ст.

університету, в його справжньому розумінні, в Салерно не існує: є лише щось ніби медичного факультету, який очолювало декілька відомих осіб.

У 1231 р. Фрідріх II видав наказ, на основі якого "ніхто в його сицилійських володіннях не мав права практикувати без диплома, виданого королем Сицилії (тобто самим Фрідріхом II) після попереднього відгуку про дану особу з боку колегії салернських докторів" [1, 58]. (Взагалі Фрідріх II був відомим покровителем медицини: у 1224 р. він відкрив університет в Неаполі з медичним факультетом. Правда, років через 30 саме медичний факультет і перестав існувати, хоча інші факультети залишилися). У тому ж XIII ст. медичні факультети в Болоньї і Монпельє стали успішно конкурувати із старою салернською школою. І вже з XIV ст. Салернській університет йде до занепаду.

Незрівнянно більшого значення для всієї Італії мав Болонський університет. Ломбардські торгові міста з давніх часів відрізнялися винятковою в середніх віках якістю: знатні і багаті миряни давали своїм дітям хорошу на той час освіту; не була ученість тут синонімом приналежності до духовного класу, як у Франції і Німеччині. "Вже з X ст. у Північній Італії стала наявною тенденція активних занять науками: у інших європейських країнах вивчали діалектику, риторику, логіку, граматику без жодної певної і ясно осмисленої мети. У Ломбардії ж звикали у всій цій шкільній премудрості бачити ключ до розуміння - спочатку джерел римської історії, а потім і римської юридичної творчості" [7, С. 189].

У Болоньї, як і в інших центрах Італії (у Равенні, в Падуї), спрадавна вивчали римське право. Про давнє походження Болонського університету свідчить відома в середні віки легенда, що приписує Феодосію II відкриття тут в 433 р. вищої юридичної школи. Проте, на думку сучасних дослідників, вона є неправдивою. Ця легенда була пущена в народ в XIII ст. болонськими юристами, які прагнули, щоб честь заснування університету належала римським імператорам. Вперше, очевидно, серйозним викладанням римського права зайнявся болонець на ім'я Пепо, згадуваний в 1076 р. в одному з документів під ім'ям *legis doctor*. Проте його викладання не мало значного успіху. Насправді початок вивчення права був покладений лише в кінці XI ст. Ірнерієм. Ірнерій (Варнерій, Вернерій, Гарнерій) був викладачем в школі вільних мистецтв. Вивчивши самостійно, без допомоги викладача, юстиніаново право, він заслужив репутацію легіста. Під патронажем графині Матильди, власниці Тоскани і частини Ломбардії, він відкрив спеціальну юридичну школу в Болоньї, а з публічними лекціями вперше виступив в 1088 р.

Лекції Ірнерія принесли йому широку популярність. У нього з'явилось багато учнів, з яких найбільш відомими були чотири доктори: Бульгар Мартін, Гозіа, Гуг і Жак де-ла-Порте Ревенанте. Дуже скоро болонські професори права одержали помітну перевагу над іншими ученими міста і придбали європейську популярність. Є декілька причин такого успіху. По-перше, завдяки науковим перевагам методу викладання Болонські юристи зробили переворот у вивченні римського права: вони вивчали і викладали його не як додаток до риторики, а як самостійний предмет, і притому не окремими частинами, а в повному об'ємі. І по-друге, завдяки покровительству німецького імператора Фрідріха I, що був в той же час королем Ломбардії. Імператор був вельми зацікавлений в заохоченні занять римським правом, на авторитет якого завжди можна було спертися у разі різних домагань корони. "У 1158 р. Фрідріх I урочисто дав згоду надати відтепер всім, хто з'явився до Болоньї, наступні пільги:

1. Вільно подорожувати по всіх країнах під егідою його авторитету, без необхідності піддаватися всляким неприємностям, що переслідують іноземців.

2. Підлягати в місті виключно суду професорів або єпископа" [1, 56]. Місцеросташування Болоньї, її здоровий клімат, багатство міста, сам його статус завдяки не так давно отриманій автономії - все це пояснює причини надзвичайної популярності юридичної школи. Разом з молоддю, люди вже зрілого віку, часто залишивши на батьківщині сім'ю, заняття, почесне звання прагнуть до Болоньї, щоб зробитися *scolarii*. Дітей коронованих персон, і тих відправляли в сюди для вивчення права і витончених мистецтв. Популярність школи пояснюється також тим, що в стіни "фельзінського храму премудрості", як називали Болонський університет за часів Ірнерія і Аккурсія, допускалися і жінки і, що саме головне, не тільки до слухання лекцій, але і для викладання (лектрісс). Основною межею, що вирізняє всю середньовічну університетську історію, є: корпоративний, цеховий початок був такий сильний в ті часи, що і університет, по суті, був двома об'єднаними цехами. Обидва ці цехи, що "вчать" і "учать", залежно від нації і спеціальності осіб, що до них входили, розподілялися на більш дрібні категорії. У Болоньї, зокрема, були чотири нації: кампанська, тосканська, ломбардська і римська. Зібрання всіх студентських корпорацій під загальним статутом і склалося до кінця XII століття в університет в Болоньї. Цей університет, що разом з паризьким, заснованим в ту ж епоху - 1200 р., є самим старовинним в Європі, вже з дня свого створення мав дві особливі риси, що впливали з самих умов його освіти:

1. Це не була асоціація професорів (*universitas magistrorum*), виключній владі яких повинні були підкорятися учні. Навпаки, це була асоціація *studenti* (*universitas scholarium*), що сама вибирає керівників, яким, у свою чергу, підкорялися професори. Болонські студенти ділилися на дві частини: ультрамонтанів і цитрамонтанів, кожна з яких щорічно обирала ректора; обидві частини брали участь в управлінні університетом. Професори вибиралися студентами на певний час, одержували гонорар за угодою і зобов'язувалися ніде, окрім як в Болоньї, не викладати. Знаходячись за статутом, таким чином, залежними від університету і будучи вільними лише в управлінні заняттями студентів, вони могли отримати авторитет і вплив на слухачів виключно своїми особистими якостями і педагогічними талантами.

2. На противагу Паризькому університету, у стінах якого перевага віддавалася вивченню теології, Болонський був юридичним. Вивчення римського права, що поклало початок університету, а також канонічного, введеного в програму з XII століття, залишилися головними, якщо не винятковими, предметами університетського викладання. Медицина і вільні мистецтва викладалися в ньому протягом XIII ст. відомими професорами, проте

вважали, що слухачі їх належать до юридичного факультету, і лише в XIV ст. утворилися два інші факультети: медицини і філософії, а також теології.

Найблискучішим періодом болонської школи права був проміжок часу між поч. XII ст. і другою полов. XII ст., що охоплює лекції Ірнерія і викладання глоссаторства Аккурсієм. У цей період знайшов найширше і плідне застосування, як в усному викладі, так і в творах глосаторів, новий метод навчання. Протягом цього довгого періоду найбільш відомими з глосаторів, після згаданих раніше чотирьох докторів, були: Плацентін, що працював головним чином над кодексом Юстиніана і що заснував школу в Монпельє; Бургундіо - один з небагатьох глосаторів, що знали грецьку мову; Рожер, Жан Бассиєн, Пілліус, Азо (роботи якого користувалися такою популярністю, що навіть склалася приказка: "Chi non ha Azo, non vado a palazzo"; і, нарешті, Аккурсій, найзнаменитіший з глосаторів.

Свою любов до заняття юриспруденцією Аккурсій передав і своїм дітям, а дочка його Доту д'Аккорсо, удостоєна університетом ступеня доктора права і допущена до публічного викладання, була першою з жінок, що згадуються в літописах університету.

У період найвищого розквіту в Болонському університеті права разом з юриспруденцією починають процвітати і інші науки. Так, до тривіума, комплексу наук раннього Середньовіччя, який складався з граматики, риторики і діалектики, додався в епоху пізнього Середньовіччя квадріум: арифметика, геометрія, астрономія і музика плюс (трохи пізніше) логіка і математика. Процвітають тут і інші науки: філософія, латинська і грецька літератури і медицина.

Проте за зльотом незабаром приходить і падіння. Багато що посприяло цьому: боротьба гвельфів і гибеллінів і, як наслідок, участь самих професорів університету в партійних розбратах; поступове підпорядкування професорів міському муніципалітету, що претендував на регулювання професорським викладання, не зважаючи на особисті здібності викладача і інтереси науки. Таким чином, університет Болонії поступово втрачав свою першість у викладанні права. На довершення всього найбільш відомі легисти поступово стали викладати право вже в Пізі, Перузі, Падуї і Павії.

За час свого існування Болонська школа здійснювала величезний вплив не тільки на Італію, але і на Західну Європу. Завдяки своїм методам і доктрині, вона значною мірою відновила науку права і здійснила на законодавство, установи і на самі ідеї європейського суспільства величезний вплив, який відчувався впродовж всіх Середніх віків.

Болонський університет став прообразом багатьох інших подібних закладів в Європі. Навіть більше того, він став "ініціатором" утворення багатьох юридичних факультетів (університетів), як в Італії, так і за її межами. Професори і студенти Болонії роз'їжджалися по Європі, поширюючи науку, яку вони самі вивчили там. Так, в Італії були створені університети в: Віченці (1203), Арецо (1215), Падуї (1222). У Франції ж був заснований університет в Монпельє (1137).

Найбільш помітним після Болонського університету був університет Падуанський, де процвітало вивчення філософії; саме тут схоластичне викладання виробило найголовніші свої методи. Не дивлячись на те, що лише з XIV ст. він одержав практично повні статuti, вже з перших років існування користувався великою популярністю. З іноземців особливо охоче його відвідували іспанці і провансальці.

Інші ж університети - наприклад, у Віченці, в Арецо, у Верчеллі, - проіснували недовго, до кінця XIV - поч. XV ст. Документи, що засвідчують їх діяльність мають не такі широкі відомості, як про перший і найчудовіший університет - Болонський. Більш тривалий час протрималися studii generalis в Сиєні (1246) і в папській курії в Римі (1244-1245).

"Чудова, наївна пора дитинства університетів" [4, 18], коли бродячі школярі мандрували по дорогах Італії і Франції, сподіваючись одержати відповіді на свої питання і осмислити закономірності навколишнього світу, сходилися в шкільні центри і створювали університети, закінчилися в XIII ст. XI-XIII ст. - "колиска" європейських університетів, період їх становлення і укладання основ величних будівель храмів науки наступних епох.

Подальший розвиток університетів в XII - XIV ст. багато в чому визначався тим, що головні політичні сили феодального суспільства визнали їх існування і спробували поставити на службу своїм інтересам. З настанням епохи розвиненого феодалізму і згортання централізованої монархії держава потребувала висококваліфікованих юристів, літописців, дипломатів, унаслідок чого університет одержував усіляку підтримку з боку влади.

Хронологія заснування університетів Італії: XI - XIII ст.

Таблиця 1

946 р.	Медична школа в Салерно
1158 р.	Болонський університет
1188 р.	Реджіо
1204 р.	Віченца
1215 р.	Арецо
1222 р.	Падуя
1224 р.	Неаполь
1228 р.	Верчеллі
1244 - 45 рр.	Римська курія
1246 р.	Сиєна
1248 р.	Пьяченца

Перелік використаної літератури:

1. Документи по истории университетов Европы XII - XV вв. - Воронеж, 1973.
2. Из истории университетов Европы: Межвуз. сб. науч. тр. - Воронеж, 1984.

3. История Италии. В 3-х т. Т. 1,2. - М., 1971.
4. Культура и искусство западноевропейского средневековья. - М., 1981.
5. Нехаева С.В. Студенчество итальянских университетов в XIII - XVI вв.: Автореф. дисс... канд. филол. наук. - Саратов, 1994. - 21 с.
6. Поньон Э. Повседневная жизнь Европы в 1000 году. - М., 1999.
7. Тарле Е.В. История Италии в средние века. - СПб., 1901.
8. Университет: Энциклопедический словарь. - СПб., 1891. - Т.4. -С.303 -306;Т.68.-С.750-757.
9. Федорова Е.В. Знаменитые города Италии: Рим, Флоренция, Венеция. Памятники истории и культуры. - М.,1985.

Зверева Марина,

*аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
(Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка,
м. Луганськ)*

Підготовка вчителя як агента шкільної соціалізації: досвід французьких освітан

Сучасна освіта – складне й багатогранне суспільне явище, що становить собою цілісну систему навчальних, виховних форм педагогічної діяльності, яка орієнтована на соціальне замовлення, соціальні потреби цього суспільства. Нові вимоги до освіти з боку суспільства, держави й особистості зумовлюють стрімку зміну ролі, функцій, підготовки та діяльності педагогічних кадрів. Пов'язуючи перспективи свого майбутнього розвитку з концепцією суспільства, що навчається, світова спільнота бере за орієнтир провідні принципи освіти XXI століття: навчатися пізнавати, навчатися працювати, навчатися жити разом, навчатися самовиражатися.

Інтеграція освіти України в міжнародний освітній простір, зокрема, її вихід на європейський ринок освітніх послуг, потребує наукового дослідження історії та сучасного стану педагогічної освіти в країнах Західної Європи у світлі ідей її неперервності, інтеграції й демократизації, а також виявлення перспективних орієнтацій і тенденцій у цій галузі.

Українськими науковцями вже проводилися дослідження різних аспектів педагогічної освіти у високорозвинутих країнах, зокрема, вивчалися: історичний розвиток педагогічної освіти, особливості педагогічної майстерності та підвищення кваліфікації вчителів у США (В.Б. Гаргай, Т.С. Кошманова, М.Ю. Красовицький, Р.М. Роман), окремі аспекти підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, дидактичні основи підготовки вчителів у Німеччині (Н.В. Абашкіна, Т.І. Вакуленко, В.А. Гаманюк, Н.В. Козак), сучасне реформування педагогічної освіти, формування педагогічної майстерності вчителя у Великобританії (Ю.В. Кіщенко, О.Ю. Леонтєва, А.В. Парінов, Н.П. Яцишин). Виконувалися дослідження, у яких аналізувалися окремі аспекти професійної підготовки й діяльності вчителя в сучасному світі на матеріалах кількох країн, зокрема і Франції (Н.М. Лавриченко, М.П. Лещенко, Л.П. Пуховська, С.І. Синенко, О.В. Сухомлинська, І.Г. Тараненко).

Мета нашої статті – виявити сучасні особливості професійно-педагогічної освіти у Франції, її концентрації навколо проблем соціальної адекватності та життєвої компетенції молоді людини.

Важливу роль у соціалізації особистості відіграє цілеспрямована діяльність такого суспільного інституту, як школа, що прагне до того, щоб підростаюче покоління одержувало, накопичувало знання, соціальний досвід, засвоювало певний світогляд. Провідним агентом шкільної соціалізації виступає вчитель – „ключова фігура педагогічного процесу, на яку покладається повна відповідальність за успішне розв'язання як навчальних і виховних, так і соціалізаційних завдань школи” [3, 238].

Про актуальність проблеми підготовки вчителя в сучасному суспільстві й школі свідчить те, що протягом 90-х років вона стала предметом спеціальної уваги провідних міжнародних організацій – ЮНЕСКО (Міжнародне бюро освіти), Міжнародної організації праці, Ради Європи (Комітет з питань освіти), Організації міжнародного співробітництва та розвитку (OECD), Всесвітньої профспілки педагогічних працівників “Міжнародна освіта”, тощо [5, 17]. У документах цих організацій сформульовані спільні ідеї та стратегії щодо вчителя, його освіти й діяльності в умовах постіндустріального суспільства.

Відбиваючи загальну тенденцію до зміцнення ролі вчителя в суспільстві, Рада Європи у своїх документах пов'язує це з певною зміною професійних функцій учителя в навчально-виховному процесі та в суспільному житті в цілому, а саме вимагає від учителя вміння застосовувати різні навчальні стратегії, мотивації для учнів й виконувати для них роль наставника та радника; уміння працювати спільно з громадою (родина, промисловість, підприємництво, профспілки, ЗМІ) тощо [2, 30].

Відповідаючи європейському виміру в освіті та з метою подальшого посилення соціалізуючих аспектів діяльності французьке суспільство з кінця 90-х рр. XX ст. розпочало переосмислення та якісне оновлення принципів побудови та діяльності всієї системи освіти. Філіп де Сюремен, тодішній посол Франції в Україні, відзначив, що Франція „була однією з країн-ініціаторів побудови Європейського простору в галузі вищої освіти й науки” [1, 3]. Досвід удосконалювався шляхом низки реформ, що призвели до урізноманітнення освіти, до більшої демократичності в роботі університетів, до заохочення мобільності студентів та викладачів.

Педагогічна освіта у Франції здійснюється у 31 інституті університетського типу з підготовки педагогічних кадрів (IUFM), кожний з яких готує педагогів для початкової школи, коледжів і ліцеїв (загальноосвітніх, технологічних і професійних). До того ж, місія педагогічних університетів полягає в здійсненні неперервної освіти та наукових досліджень у цій галузі.

На навчання до інституту приймаються або студенти, які успішно закінчили два курси університету, отримали диплом про загальну вищу освіту (у цьому випадку вони повинні за час навчання в інституті скласти екзамени і за третій університетський рік), або студенти, які отримали трирічну університетську освіту. Така свобода до вимог рівня освіти тих, хто вступає до інституту, дозволяє багатьом розмірити свої можливості (у т.ч. й матеріальні). Вступати до інституту мають право особи, які пройшли письмовий тест і співбесіду. Хоча ці заходи не вважаються конкурсними іспитами, позитивну відповідь про зарахування отримують не всі, хто бажає навчатися в інституті.

Навчання в інституті продовжується два роки: перший рік присвячено в основному заняттям з обраної спеціальності, підготовці заключного конкурсного іспиту, успішне складання якого дозволяє студентам перейти на другий курс; другий рік присвячено в основному професійно-педагогічній підготовці.

До кінця першого року навчання студенти повинні підготувати конкурсний іспит, що дозволяє їм перейти на другий рік навчання й отримати статус державного службовця. Цей статус дозволяє отримувати мінімальну заробітну платню цієї категорії службовців (на противагу стипендії першого курсу, що значно нижче). Зарплата накладає певні обов'язки на студентів другого року навчання в інституті:

- старанність і безумовне відвідування занять і стажувань;
- заборона на будь-який вид оплачуваної діяльності;
- підготовка до випускного екзамену, а у випадку „провалу” – повторне проходження курсу без будь-якої оплати;
- для деяких студентів наступний „розподіл” у той департамент, від якого вони отримували зарплату.

Російська дослідниця Т. Мельник, вивчаючи стан і тенденції розвитку вищої освіти в сучасній Франції, відзначає серед педагогічних і соціальних чинників гнучкість і варіативність системи, що забезпечують високий рівень її розвитку [4, 16]. У Франції відбувається постійне оновлення змісту й структури педагогічної освіти на всіх щаблях і рівнях, добре вирішується завдання щодо задоволення потреб ринку запитів, що швидко розвиваються, і послуг у сфері освіти, чому сприяє велика різноманітність освітніх програм.

Для педагогічної освіти у Франції характерна адресність підготовки фахівців, максимальна орієнтація на конкретні запити освітніх закладів. Аналіз змісту освіти з різних напрямків педагогічних спеціальностей у Франції дозволяє зробити висновок, що при всій різноманітності освітніх програм існують деякі імперативи для підготовки викладачів усіх навчальних закладів: материнських і початкових шкіл, коледжів і ліцеїв, вищих навчальних закладів. Зміст педагогічної освіти безпосередньо пов'язаний з основними цілями й завданнями педагогічних університетів, що виражені в розширенні й укріпленні знань студентів з предмета (або предметів), що викладається, і всебічної підготовки до педагогічної професії (знання освітньої системи, розуміння поведінки й потреб учнів тощо).

Орієнтований навчальний план другого року навчання в інституті підготовки вчителів має такий вигляд:

- *дисципліна, що вивчається*, – 120-160 годин;
- *обв'язковий модуль* (лекції та семінари), що включає такі назви предметів: учитель у класі; учитель та його учні; учитель у навчальному закладі; учитель і адміністрація; техніка і педагогічні ресурси; орієнтація учнів; школа в економічному житті регіону або порівняно з європейською системою освіти;
- *модулі за вибором*: сучасні засоби інформації та комунікації; центри документації та інформації для вчителя; усне мовлення й комунікація; важкі учні; філософія й виховання; психологія; соціологія й виховання; нові дослідження в системі виховання;
- *дисциплінарні модулі*: французька мова; читання й письмо; математика; математичні поняття; еволюція наукових концепцій; живі мови й естетичне виховання;
- *міждисциплінарні модулі*: роль мови в процесі набуття знань; роль засобів масової інформації в освіті; заочне навчання; виховання й навколишнє середовище; виховання й громадянськість; виховання й здоров'я.

Три останніх блоки (модуль за вибором, дисциплінарний і міждисциплінарний модулі) передбачають вибір будь-яких курсів, але не менше 30 годин у кожному блоці.

Основний принцип підготовки в педагогічному інституті, як зазначає в доповіді головний інспектор національної освіти Ів Ботген, – найтісніше ув'язати теорію та практику [6, 40]. У цьому випадку мова піде про впровадження в практику нової концепції, що ґрунтується на принципі втілення ідеї нерозривності наукової підготовки та професійної спеціалізації. Для цього постійно чергуються періоди практики й теоретичні заняття. Практика в школі відіграє особливо важливу роль на другому році навчання. Орієнтований її розклад такий, що 3-4 дні стажист проводить у школі (це понеділок, вівторок, п'ятниця та іноді субота); оскільки частина середі й четверга у французькій школі – ненавчальні дні, то середа й четвер присвячені заняттям в інституті. Отже, стажисти завжди знаходять консультацію й підтримку викладачів. Частина дисциплін, особливо з блоку обв'язкового модуля, проводять директори й завучі шкіл, ліцеїв і коледжів, надаючи практичну допомогу стажистам. За сучасних умов реформування педагогічної освіти у Франції обсяг педагогічної практики збільшується до 15 % усього навчального часу, що є одним з найбільших у світі.

Щодо педагогічних спеціальностей у Франції, то вони досить різноманітні і в цілому ідентичні спеціальностям в українських ВНЗ. Зазначимо, що у французьких педагогічних університетах існує підготовка зі спеціальностей документознавця-педагога й головного радника з освіти (CPE). Головний радник з освіти є координатором усього шкільного життя. Його навантаження на тиждень складає 39 годин та здійснюється в основному в трьох галузях: по-перше, він сприяє виховній діяльності всіх працівників освіти й відіграє особливу роль у набутті навичок самостійності й відповідальності; організує шкільне життя учнів у той час, коли вони знаходяться поза контролем учителів; по-друге, він тісно співпрацює з педагогічним персоналом з метою підвищення рівня знань кожного учня й надання необхідної педагогічної й виховної допомоги; бере участь у засіданнях ради класу й розробці пропозицій щодо орієнтацій учнів; по-третє, він здійснює контроль за шкільною діяльністю й стежить за дотриманням правил, установлених як на національному рівні, так і на рівні навчального закладу.

Документознавці-педагоги працюють у центрах документації та інформації (CDI), що створені при кожному навчальному закладі. Це заклади з інформаційними, технологічними й методичними ресурсами, які швидко реагують на зміни в суспільстві, у педагогічній сфері й намагаються передбачити розвиток освітньої ситуації в країні та у світі. Їх завдання – бути якнайближче до школи, відповідати на щоденні запити всіх учасників педагогічного процесу: учнів, учителів, батьків, різних професійних асоціацій. Їх основна місія – найбільш повне забезпечення інформаційними та технологічними ресурсами своїх споживачів у регіонах і підтримка педагогічної ініціативи на місцевому рівні.

Останнім часом особлива увага щодо підготовки викладачів у Франції звертається на питання шкільної адаптації, інтеграції та навчання дітей різних етнічних груп, імігрантів, дітей з відхиленнями в розвитку. Відповідні розділи включено в курси педагогіки за рекомендацією Європейського співтовариства з освіти. Ці курси готують учителів до роботи з дітьми, які погано володіють мовою крв'їни перебування й відчувають у зв'язку з цим певний дискомфорт.

Посилилася соціологічна орієнтація курсів психології та педагогіки. Школа розглядається як важливий соціальний інститут, що відчуває вплив різних чинників: соціального оточення, родини, неформальних об'єднань, – а дитина вивчається в тісному зв'язку з середовищем: класом, родиною, церквою, позашкільними організаціями.

Гуманістична спрямованість суспільної свідомості, критика авторитаризму в навчанні й вихованні висунули на перший план проблему гуманізації діяльності й особистості вчителя. У зв'язку з цим особлива увага приділяється розвиткові комунікативних умінь учителя. Спеціальні заняття присвячуються культурі мовлення вчителя, постановці голосу, правильній дикції. Конкретні вміння й навички з організації ефективної комунікації студенти засвоюють на спеціальних семінарах, у процесі дискусій, у роботі над проектами, групових тренінгах.

За умов суспільного розвитку, що змінюються, педагогічна освіта у Франції забезпечує зростання ролі вчителя в навчально-виховному процесі й у соціальних змінах у цілому. На основі наявних тенденцій можна відзначити підготовку вчителя як таку, що формує повноцінного професіонала з необхідністю постійної модернізації знань, навичок і розуміння проблем педагогічної діяльності в контексті нових потреб школи, які значною мірою зумовлюються процесами інформатизації та демократизації освіти, сучасними тенденціями інтеграції й глобалізації (політика формування загальноєвропейського освітнього простору, курс на вчителя-європейця тощо).

Перелік використаної літератури

1. Болонський процес і реформування вищої освіти Франції / Упоряд. Г.Г. Крючков, В.Б. Бурбело. – К.: Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2004. – 164 с.
2. Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. – 2002. – № 9. – 92 с.
3. Лавриченко Н. Педагогіка соціалізації: європейські абрис. – К.: ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
4. Мельник Т. Состояние и тенденции развития высшего образования в современной Франции: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 01. – Таганрог, 1999. – 22 с.
5. Синенко С. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2002. – 182 с.
6. Enseigner en école, un métier pour demain / Rapport au ministre de l'éducation nationale présenté par Yves Bottin. – Février, 2002. – 54 p.

Маларчук Олена,

аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Дистанційне навчання в системі неперервної освіти: переваги і недоліки

Глобалізація, інтернаціоналізація та технологізація дедалі більше сприяють інтеграції суспільства, але з іншого боку вимагають, щоб люди будь-якого континенту, будь якої країни об'єднали зусилля в пошуку таких засобів спілкування які б допомогли порозумітися та сприяли толерантним та гуманним стосункам між людьми. Виконати це завдання покликана і спроможна саме освіта, яка за всіх часів підтверджувала життєву необхідність взаємо пізнання і взаємовпливу різних культур.

Метою статті є визначення особливостей дистанційної форми навчання в європейській та американській моделі неперервної освіти для використання позитивного потенціалу дистанційного навчання у вітчизняній сфері освіти.

Проблема дистанційного навчання віднедавна стала предметом вивчення вітчизняних науковців В. Гриценка, В. Олійника [1; 2], традиційно багато уваги приділяють їй також зарубіжні вчені Д. Каган, Е. Кей, А. Кларк, М. Мур, М. Томсон [10; 5; 9].

Науково-педагогічна спільнота Європи активно працює зараз над усвідомленням і впровадженням у життя ідей Болонського процесу, які найбільш адекватно відповідають вимогам сучасної вищої освіти в побудові всесвітнього суспільства знань. Інструментом втілення цих ідей в життя є сучасний університет, фундаментальні принципи та призначення якого були сформульовані у Magna Charta Universitatum – Великій Хартії Університетів, яку 18 вересня 1988 року на святкуванні 900-річчя Болонського університету підписали присутні ректори європейських університетів. Основні принципи включають: трансляцію культурного досвіду за допомогою наукових досліджень і навчання, які морально й інтелектуально незалежні від будь-якої влади; нероздільність навчання і досліджень; відкритість до діалогу професорів готових до передачі знань, та студентів, що прагнуть збагатитися цими знаннями [13].

Проголошена за 11 років до появи самого поняття Болонського процесу Magna Charta Universitatum є невід'ємною складовою цього процесу. Лісабонська конвенція (11 квітня 1997 року) та Сорбонська декларація (25

квітня 1998 р.) проголосили, що Європа вступає в епоху великих змін в освіті і в умовах праці, що країни, системи освіти яких істотно різняться підуть шляхом гармонізації та консолідації систем освіти у контексті загальноєвропейського процесу [7; 8].

Процес консолідації європейського простору вищої освіти був проголошений і підписаний міністрами освіти 29 європейських країн у Болонії 19 червня 1999 року. Тоді були сформульовані основні цілі, які мають бути досягнуті в межах першого десятиліття XXI ст., зокрема, прийняття системи прозорих та порівнянних ступенів з метою конкурентоспроможності європейської вищої освіти; прийняття системи, що ґрунтується на двох основних циклах; запровадження системи кредитів як засобу підвищення мобільності студента; сприяння мобільності через усунення перешкод ефективному здійсненню свободи пересування; сприяння європейській співпраці в забезпеченні якості освіти; використання порівняльних критеріїв і методологій, а також сприяння розвитку європейської складової вищої освіти через розробку схем мобільності, інтегрованих програм навчання і досліджень між навчальними закладами.

Чинне місце в контексті Болонського процесу займає поняття навчання впродовж життя (lifelong learning) як невід'ємний елемент європейського простору вищої освіти. В 1972 р. ЮНЕСКО ввів це поняття для окреслення глобальної перспективи, яка фокусується на наступних аспектах:

- потреби і права людей на навчання впродовж життя;
- формування комплексного підходу між формальними і неформальними контекстами навчання;
- адекватне фінансування для обох вказаних видів навчання;
- охоплення всіх людей, починаючи з наймолодших і закінчуючи найстаршими;
- пошук шляхів демократизації доступу до навчання.

Розроблене в той період, основним чином у відповідь на кризу системи освіти, питання навчання впродовж життя останнім часом стало ключовим елементом у визначенні Європейським Союзом стратегій щодо формування конкурентноспроможного і динамічного ринку вищої освіти.

У жовтні 2000 року Європейська Комісія опублікувала меморандум щодо навчання впродовж життя (A Memorandum on Lifelong Learning), яке визначається як цілеспрямоване навчання, здійснюване на постійній основі для вдосконалення знань, умінь і компетенцій [12].

Більш широке формулювання поняття було запропоноване в документі Європейської Комісії „Перетворимо Європейський простір навчання впродовж життя на реальність”, опублікованому в листопаді 2001 року, де зазначається, що навчання впродовж життя – це навчальна діяльність, здійснювана протягом життя з метою вдосконалення знань, умінь і компетенцій, в інтересах особистісного, громадянського і соціального розвитку, а також для отримання роботи [10].

Цей документ також визначив шість пріоритетів розвитку навчання впродовж життя, а саме:

1. Визнання цінності знань раніше надбаної компетенції; розвиток як традиційних, так і нетрадиційних траєкторій навчання.

2. Інформація, профорієнтація і консультування. Інформаційні, профорієнтаційні та консультаційні послуги повинні бути доступні всім громадянам і орієнтовані на їх потреби за рахунок прозорих і якісних систем. Ці системи повинні бути гнучкими та адаптованими до потреб, що змінюються та ринку праці.

3. Інвестиції часу і коштів в навчання. Інвестиції повинні бути направлені на конкретні цілі в ті сектори вищої освіти та ланок, які її обслуговують, які найбільш потребують цих коштів, наприклад, соціально незахищені групи (іммігранти, особи, що запросили політичного притулку, етнічні меншини), а також фінансова підтримка електронного навчання, доступу до Інтернету та онлайн-бібліотек.

4. Наближення навчання до споживача. Розширення доступу до навчання є пріоритетним в контексті розвитку навчання впродовж життя, де значна роль належить відкритій та дистанційній освіті, яка реалізує навчання без кордонів.

5. Базові уміння, необхідні і достатні для існування в сучасному мобільному світовому просторі, до яких належать особистісні вміння (мотивація і здатність вчитися, креативність, вміння йти на ризик), соціокультурні вміння (розуміння культурної різноманітності, цінності демократії та гендерної рівності), комунікативні вміння та вміння в галузі інформаційно-комп'ютерних технологій.

6. Інноваційна педагогіка, яка застосовує нові методи навчання для переходу від формального викладання, метою якого є накопичення знань до навчання, що приводить до освоєння компетенцій [4].

На нашу думку, одним з найефективніших засобів реалізації ідей та пріоритетів навчання впродовж життя є дистанційна освіта, яка в сучасному суспільстві розвинених інформаційних технологій, локальних і глобальних електронних мереж, мультимедійних засобів навчання та в зв'язку зі стрімкою комп'ютеризацією практично всіх верств населення стала нормою для багатьох систем освіти, форми та різновиди якої розвиваються та набувають великих масштабів, особливо в системі освіти впродовж життя.

Дистанційне навчання існує в тій чи іншій формі вже багато років, але тільки з розвитком нових комунікаційних технологій, потреби в удосконаленні знань, умінь і компетенцій людей протягом їх життя та створення якісно нового суспільства знань його значущість почали визнавати освітяни і політики всього світу.

Перше покоління закладів дистанційної освіти з'явилося в Російській імперії як Інститут заочного навчання (1850 р.), який пропонував кореспондентське навчання на рівні вищої освіти. Інститут Туссена і Лангенштейда в Берліні і шведський інститут “Лібер Хермодс” (1898 р.) вперше застосували заочну форму вивчення іноземних мов.

Водночас, звичайні університети прагнули розширити свою освітню діяльність. Так у 1858 р. Лондонський університет дозволив пошукачам захист дипломних робіт без проходження курсу навчання в одному з коледжів університету.

Університетами США, а саме Іллінойським, Чиказьким та Вісконсинським були зроблені перші кроки в організації системи дистанційної освіти екстернів, що стало прообразом моделі дистанційного навчання за зразком екстернату, яка існує і досі.

Отже, деякі дослідники теорії дистанційного навчання вважають, що дистанційне навчання виникло на основі заочного навчання, розвивається як його форма або є аналогом заочного навчання. Ця думка знайшла відображення у визначеннях авторів, які її дотримуються.

Зокрема, спеціалісти групи Московського державного університету економіки, статистики та інформатики [14] вважають, що дистанційне навчання – це технологія навчання на відстані, за якої викладач і ті, хто навчається, фізично знаходяться в різних місцях; натомість раніше дистанційне навчання означало заочне.

Автори глосарія на порталі "Российское открытое образование" розглядають дистанційне навчання як форму навчання, яка відрізняється від заочної форми навчання лише використанням дистанційних технологій. Якщо дотримуватися цієї думки, то дистанційне навчання не розглядається як нова форма навчання, яка є рівноцінною очній, заочній та екстернату в системі освіти впродовж життя, а є лише більш удосконаленим варіантом заочної форми навчання [14].

На нашу думку, дистанційне навчання – це нова форма навчання, яка існує, з одного боку, як компонент системи неперервної освіти в багатьох країнах світу поряд з іншими формами навчання, а з іншого – як засіб реалізації основних завдань цієї системи. Вона не є модернізацією, варіантом, і тим більше аналогом заочного навчання, яке, в свою чергу, функціонує і займає свою нішу в системі неперервної освіти. Ці форми навчання суттєво відрізняються, а саме:

1. З одного боку, технології дистанційного навчання можуть успішно використовуватися в традиційному навчальному процесі, оскільки в дистанційному навчанні застосовуються традиційні засоби й технології навчання, а з іншого боку – специфіка використання інтерактивних технологій та послуг Інтернет зумовлює особливості управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається.

2. Курс заочного навчання та курс дистанційного навчання принципово відрізняються один від одного організацією навчального матеріалу, його структурою, способом взаємодії викладача та того, хто навчається, організацією інформаційно-навчального середовища учбового процесу.

3. Специфічною є роль викладача, яка полягає в тому, що система заочного навчання передбачає набагато більшої особистої участі викладача в процесі навчання та більшу кількість аудиторних годин, які проводяться в стінах навчального закладу.

Дистанційне навчання має, водночас, незаперечні переваги порівняно з іншими формами навчання в системі неперервної освіти; це форма навчання, здатна перебороти недоліки традиційних форм навчання, зберігаючи при цьому всі їхні переваги. Наприклад:

1. Дистанційна освіта – це система, спроможна найбільш повно задовольнити сучасні вимоги до освіти, а саме гнучкість організаційних форм, індивідуалізацію змісту освіти, інтенсифікацію процесу навчання та обміну інформацією. Це система, здатна забезпечити більшу доступність освіти для населення планети шляхом застосування технологій дистанційного навчання.

2. Дистанційна освіта шляхом забезпечення відкритості доступу до навчальної інформації та оптимізації форм її представлення забезпечує випереджувальний характер всієї системи освіти, її націленості на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації.

3. Дистанційне навчання є гуманістичною теорією, позитивно спрямованою на людину, розвиток її креативності та інтелектуального потенціалу. Дистанційна освіта – це нова траєкторія навчання, що відповідає конкретним умовам, запитам і індивідуальним особливостям тих, кого навчають; це нова парадигма освіти в центрі якої – той, хто навчається.

4. Дистанційне навчання є уніфікованою моделлю навчання, яка може бути успішно інтегрована в систему неперервної освіти будь-якої країни

5. Дистанційне навчання реалізовує ідею педагогічного партнерства як важливу передумову підвищення якості навчання в цілому, де замість традиційного підходу до студента як пасивного об'єкта навчання, який вимагає від викладача докладання максимум зусиль для передачі знань та ефективних засобів їх трансляції актуальним є розвиток відкритого партнерства викладачів і студентів, які самостійно навчаються і значною мірою самі спрямовують та контролюють свій навчальний процес. Викладач і ті, хто навчається, перебувають на одному інтелектуальному рівні, що дозволяє розглядати це як простір вільної комунікації особистостей [3]. Оскільки студент і викладач розділені в просторі і часі і не контактують особисто, студент має можливість вільно висловлювати свої думки та відстоювати власну точку зору, не зважаючи на реакцію викладача, а викладач, в свою чергу, об'єктивний в оцінці та неупереджений у своєму відношенні до студента.

7. Як зазначалося вище, дистанційне навчання використовує найсучасніші інформаційні та комп'ютерні технології, які, в свою чергу, можуть бути застосовані і в інших формах навчання, а також в окремих дисциплінах та блоках дисциплін для підвищення кваліфікаційного рівня тих, хто навчається. Крім того, створення підрозділів дистанційного навчання при закладах традиційної освіти дозволяє удосконалити інформаційно-методичну базу останнього.

8. Дистанційне навчання підвищує рівень мотивації того, хто навчається, стимулює до самостійного пошуку інформації та створення на її основі власного інтелектуального продукту, підвищує творчий і інтелектуальний

потенціал того, хто навчається за рахунок самоорганізації, прагнення до знань та вміння самостійно приймати відповідальні рішення.

Дистанційне навчання в системі неперервної освіти – це можливість розвитку та вдосконалення знань, вмінь і компетенцій людини впродовж їм життя для досягнення нових економічних і соціальних цілей в сучасному мобільному світовому просторі; це можливість відкритого доступу до освіти незалежно від акредитації попереднього навчання, соціального статусу, місця розташування, раси та віросповідання. Процес навчання охоплює різноманітні соціальні групи – від приватних осіб до неурядових організацій, роботодавців та регіональних органів влади, які залучені в процес та активно співпрацюють.

Але дистанційне навчання має і певні недоліки порівняно з іншими формами навчання, а саме:

1. Основа навчального процесу в європейських країнах – це безпосередній контакт між викладачем і студентом, відсутність якого може призвести до зниження емоційності та нестачі емоційного контакту, що може негативно відбитися на результатах навчального процесу. Альтернативою можуть слугувати різноманітні консультаційні пункти та представництва вищих навчальних закладів з питань дистанційної то неперервної освіти, де кожен, хто навчається, може безпосередньо отримати кваліфіковану консультацію викладача.

2. Ідентифікація студента може викликати істотні труднощі при відсутності візуального контакту між студентом і викладачем. Оптимальним вирішенням цієї проблеми можуть стати обов'язкові очні сесії, які дозволять викладачу співвіднести електронні результати навчання студента з усними відповідями.

3. Якість програм заочного навчання та їх акредитація, на жаль, на сучасному етапі функціонування дистанційного навчання в системі неперервної освіти не завжди відповідає освітнім вимогам і стандартам якості. Шлях розв'язання цієї проблеми – створення спеціалізованих асоціацій, агенцій та комісій, які б відповідали за якість навчального матеріалу та ефективні технології їх доставки.

4. У площині дистанційної освіти існує проблема уніфікації навчального матеріалу, що досить часто розглядається як інтерналізація освіти.

5. Недоліком є також особливості взаємозв'язку в площині дистанційної освіти класичних і національних цінностей. Гуманітарні науки, що є складовою гуманітарної культури будь-якого народу, найменш придатні для уніфікації, підведення їх під єдиний знаменник. Такі науки найбільше залежать від особистості викладача та смислової завантаженості. У цьому секторі вищої освіти уніфікація загрожує переведенню гуманітарної складової у простір масової культури, яка згубно впливає на свідомість людини та її світосприйняття, у зв'язку з можливістю впливати на свідомість значної кількості населення поза межами своєї країни та формувати її у вигідному для себе напрямі. Питання підготовки у гуманітарних напрямках (історичних, педагогічних, соціальних) мають бути збалансовані з точки зору поєднання інтернаціональних та національних компонентів [3].

Перспективи подальших досліджень у галузі дистанційної освіти полягають у вивченні конкретних методик дистанційного навчання для залучення методичного потенціалу зарубіжної педагогіки до вітчизняної системи вищої гуманітарної освіти.

Перелік використаної літератури:

1. Дистанционное обучение: теория и практика // В.И. Грищенко, С.П. Кудрявцева, В.В. Колос, Е.В. Веренич; НАН Украины. Междунар. науч.- учеб. центр информ. технологий и систем. – К.: Наукова думка, 2004 – 375 с.
2. Олійник В. В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: Стислий аналітичний огляд. – К.: ЦППО, 2001. – 48 с.
3. Поляков М. В. Класичний університет: Еволюція, сучасний стан, перспективи. – К.: Генеза, 2004. – 414 с.
4. Степко М.Ф., Клименко Б.В., ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Болонський процес і навчання впродовж життя: Монографія. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2004. – 112 с.
5. Кей Т., Рамбл Г. Открытые университеты: сравнительный анализ. Перспективы. – 1991. – Т. XXI. – № 2. – С. 69 - 79.
6. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf
7. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf
8. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf
9. Kaye A. Origins and Structures. – London, 1982.
10. Keegan D. The Foundation of Distance Education. – London 1986.
11. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality // http://europa.eu.int/comm/education/policies/life/communication/comm_en.pdf
12. A Memorandum on Lifelong Learning // <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/life/memoen.pdf>
13. http://www.magna-charta.org/mc_pdf/mc_ukrainian.pdf
14. <http://www.mesi.ru/>

Григор'єва Тетяна,
аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Курси підготовки вчителів Великої Британії до навчання дорослих

Людина, що має намір працювати вчителем англійської мови за кордоном, повинна отримати належну кваліфікацію, про яку свідчить Сертифікат або Диплом з викладання англійської мови. Високим рівнем кваліфікації у галузі викладання англійської мови вважається Сертифікат про навчання англійської мови дорослих (Certificate in English Language Teaching to Adults – CELTA) і Диплом про навчання англійської мови дорослих (Diploma in English Language Teaching to Adults – DELTA).

Сертифікат затверджується однією з двох екзаменаційних установ у галузі викладання англійської мови – Екзаменаційний Центр Кембриджського університету (UCLES) і Трінті Коледж Лондона. Кваліфікаційний Сертифікат видається після інтенсивного курсу, який триває 100-120 годин. Форми навчання очна і заочна [2].

Вимоги до вступу у більшість таких центрів ті ж самі що і до університету, хоча деякі вимагають від бажаючих навчатися наукового ступеню.

Вступна співбесіда передбачає наступне: кандидати повинні продемонструвати належний рівень володіння мовою, вони мають переконати інтерв'юера у своєму потенціалі подальшого професійного вдосконалення.

Програма Курсу визначає наступні задачі для слухачів [1]:

- вдосконалити знання з мови і використовувати їх у практичній діяльності;
- усвідомлювати різні підходи до вивчення англійської мови, мотивації та ролі слухачів у групі, функції вчителя на уроці;
- демонструвати знання принципів викладання англійської мови у процесі навчання дорослих;
- розвинути основні уміння, необхідні для забезпечення навчального процесу в дорослій аудиторії;
- ознайомитися з відповідними засобами і матеріалами для навчання дорослих, контролю знань і отримання додаткової інформації;
- визначити подальший професійний розвиток у цій галузі.

Програмою Курсу “CELTA” також передбачено практичну діяльність слухачів. Кожен слухач повинен виконати 6 годин практики у відповідній віковій групі, як мінімум на двох рівнях; 8 годин відвідування й спостереження за заняттями досвідчених вчителів; розробити і представити порт-фоліо курсу навчання, включаючи всі письмові завдання і матеріали з практики навчання. Кількість слухачів у групі – не менше 10 осіб, навчання проводиться за двома рівнями, один з яких початковий.

У програмі Курсу робиться наголос на педагогічних уміннях планувати, визначати потреби слухачів та використовувати, адаптувати і розробляти навчальні матеріали для різних цілей і в різних контекстах.

При визначенні структури Курсу пріоритет надається 6 темам, необхідним для досягнення мети Курсу:

- удосконалення мовленнєвих умінь;
- ролі учнів, функції вчителя та система взаємовідносин у вивченні/навчанні мови;
- планування уроку для ефективного навчання англійської мови дорослих слухачів;
- керування навчальною діяльністю слухачів та стратегії навчання англійської мови дорослих;
- критерії розробки і відбору навчального матеріалу до навчання англійської мови дорослих;
- професійний розвиток вчителя англійської мови до навчання дорослих.

Кембриджський Курс “CELTA” впроваджений в багатьох країнах світу і нараховує 96 центрів. Так, під керівництвом Британської Ради відкриті курси “CELTA” в Мілані, Неаполі, Стамбулі, Каїрі, Гонконзі, Куала-Лумпурі, тоді як всесвітньою організацією “Міжнародний Дім” пропонуються курси “CELTA” в Барселоні, Кракові, Римі та Ліссабоні.

Наступним рівнем кваліфікації вчителів у Великій Британії є курс “DELTA. Курс “DELTA” – це курс підготовки вчителів, які мають певний досвід роботи. Курс спрямований на розвиток практичних умінь слухачів до навчання дорослих, а також зорієнтований на активне залучення слухачів до процесу навчання із зосередженням на завданнях, виконання яких потребує теоретичних знань та активних практичних дій. У програмі Курсу робиться наголос на інтеграції різних підходів до вивчення англійської мови та усвідомлення ролі і функції мови та теорії навчання. Така організація програми дає можливість здійснювати ефективну аудиторну роботу та безперервний професійний розвиток слухачів. Підсумковий контроль навчання слухачів здійснюється на базі поточного контролю, який передбачає демонстрування практичних вмінь та навичок, теоретичних знань та самостійний професійний розвиток слухачів, необхідний для подолання нових труднощів, якщо такі виникають [3].

Курс “DELTA” [4] здійснює підготовку вчителів з досвідом роботи навчання англійської мови дорослих не менше двох років (приблизно 1200 годин). Слухачами Курсу можуть стати вчителі-філологи з належним рівнем володіння англійською мовою, як письмовою, так і усною, що надасть можливість успішно закінчити курс навчання. Форми навчання денна (від двох до трьох місяців) та заочна (від шести місяців до одного року). За Курсом “DELTA” також проводиться дистанційне навчання.

Курс “DELTA” передбачає вивчення теорії та практики для вдосконалення знань з англійської мови, поглиблене вивчення принципів та методів ефективного навчання, практичних навичок, які є необхідними для навчання англійської мови дорослих слухачів.

Курс “DELTA” включає наступні компоненти: практика навчання; спостереження за проведенням уроків досвідченими вчителями; виконання практично спрямованих письмових завдань; самостійна робота; письмовий іспит.

Програма Курсу надає перевагу 6 наступним складовим процесу навчання: Мова: розуміння, знання, використання. Задачі навчання і вивчення англійської мови дорослим слухачем. Засоби навчання. Аудиторна робота. Система контролю і оцінювання. Професійний розвиток.

Навчальний план Курсу складається з 120 годин аудиторних занять і 10 годин практики навчання дорослих. Чотири модулі проводять і оцінюють викладачі навчального центру, тоді як по одному проводиться зовнішнє тестування. Додатково надається 10 годин на спостереження за проведенням уроків, п'ять з яких повинні проводитися досвідченими вчителями. На самостійну роботу, яка включає читання, наукову роботу і письмовий аспект, планом надається 300 годин.

Система контролю та оцінювання включає наступні 3 компоненти:

- курсова робота: впродовж навчання слухач повинен виконати 8 курсових робіт; за 6 роботами проводиться внутрішнє тестування, а за двома – зовнішнє;
- самостійна робота: контроль здійснюється під керівництвом викладачів центру, а оцінювання проводиться незалежними експертами;
- письмовий іспит: термін складання – три години, за які слухач повинен виконати три завдання: 1) дати аналіз роботи студента з фрагменту уроку; 2) до наданого тексту розробити систему вправ, спрямованих на розвиток тих чи інших умінь; 3) зробити аналіз навчального матеріалу.

Диплом про закінчення Курсу видається тільки за умови виконання всіх трьох компонентів.

Курси “DELTA” відкриваються на базі освітніх центрів і шкіл. Так, наприклад, центром “DELTA” є Істборнська школа англійської мови, яка була заснована в 1936 році. Навчальний план школи базується на 6 основних компонентах Програми Кембриджського Курсу “DELTA”, але теми курсу визначалися таким чином, щоб досягти цілі, передбачені Програмою школи. За основними компонентами Програмою Істборнської школи передбачені наступні теми:

1) Мова як засіб спілкування, роль та функції мови; термінологія, що використовується у галузі викладання англійської мови; відмінності англійської мови від інших мов; мова, що використовується вчителем і слухачем.

2) Зміст освіти і культурологічний аспект у навчанні англійської мови; історія виникнення і розвитку навчання мови дорослих; основні стратегії навчання і вивчення мови; створення і застосування робочих програм з навчання англійської мови.

3) Науково-методична література; критерії оцінювання і відбору навчального матеріалу; розробка навчального матеріалу і його використання на уроці; використання технічних засобів при навчанні мови; навчальні центри.

4) Керування навчальною діяльністю учнів на уроці; спостереження і наукова робота.

5) Методи контролю і оцінювання; оцінювання навчальних програм; контроль за успішністю слухачів; природа та функції зворотного зв'язку; методи оцінювання і форми тестування; підготовка слухачів до екзаменів і тестів.

6) Взаємовідношення принципів і практики навчання англійської мови; робота з людьми і між особистісне спілкування; особистісний і професійний розвиток слухачів.

Таким чином, програма навчання і її зміст складаються безпосередньо самим центром навчання, а контроль за її виконанням здійснюється методом зовнішнього тестування.

Як бачимо, курси “CELTA” і “DELTA” є необхідними для отримання кваліфікації вчителя, який має намір працювати з дорослими. Вони не тільки поглиблюють знання вчителя з мови, але й підвищують його самостійний і професійний розвиток.

Перелік використаної літератури:

1. John Roberts. Language Teacher Education //Arnold// jw Arrowsmith, Bristol, 1998. – P. 201-203.
2. University Courses in Education in the UK open to students from overseas 2003/2004. – UCET, May 2002. – 180p.
3. www.bath.ac.uk/education
4. www.open.ac.uk/education

*Гаращук Кирило,
аспірант*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Спеціалізовані школи як прояв розширення освітнього вибору в контексті реформ середньої освіти у Великій Британії

В умовах побудови суспільства знань професійна освіта набуває неперервного характеру, тому є актуальним початок підготовки до професійного вибору вже в контексті середньої освіти. Проявом такої тенденції є запровадження профільного навчання у старших класах середньої школи усіх розвинених країн світу. Напередодні такого кроку стоїть і українське шкільництво. З огляду на такі міркування, на особливу увагу заслуговує практика профільних (спеціалізованих) шкіл Великої Британії, яка накопичила у цій сфері чималий досвід.

Піонером у широкому розвитку державних спеціалізованих шкіл, які отримали промовисту назву шкіл-магнітів, стали США [1: 351]. Досвід американських спеціалізованих шкіл-магнітів став предметом одного з найбільш вдалих запозичень, здійснених в часи тетчерівських освітніх реформ і розвинутих в сучасних умовах лейбористськими урядами. З числа розвинених англословних країн розвиток спеціалізації шкіл в Англії найбільш активно підтримується урядовою політикою. Створення спеціалізованих шкіл є важливою частиною планів уряду щодо підвищення стандартів середньої освіти.

Початком британської новітньої історії спеціалізованих шкіл стало створення у 1987 р. благодійної організації „Об'єднання міських технологічних коледжів” (The City Technology Colleges Trust), перед яким було поставлене завдання організації в країні 15 міських технологічних коледжів – інноваційних шкіл математичного, технологічного та природничо-наукового профілю, в яких за участю приватних інвесторів будуть створені можливості для надання високоякісної неселективної освіти [1: 353].

У середині 90-х років, після прийняття об'єднаною програмою підтримки розвитку спеціалізованих шкіл (The Specialist Schools Programme – SSP), яка швидко набула популярності й стрімко здобувала визнання, спеціалізація шкіл стала розширюватися; статус спеціалізованих почали надавати за певних умов (рівень навчальних досягнень, якість навчальних програм, наявність плану розвитку з визначенням конкретних рівнів досягнень, бажання батьків учнів, отримання спонсорської допомоги з приватного сектора тощо) загальноосвітнім школам. Програма підтримки розвитку спеціалізованих шкіл (SSP) за підтримки приватних інвесторів та додаткового державного фінансування допомагає школам впроваджувати певні особливі аспекти за обраною спеціалізацією, а також

сприяє школам у досягненні ними поставлених цілей по досягненню підвищення освітніх стандартів. Кожна спеціалізована школа фокусує особливу увагу на тих навчальних предметах, що мають відношення до обраної спеціалізації, що однак не відміння обов'язкового виконання "Національної навчальної програми" й надання всім учням широкої освіти високої якості.[3].

У 1995 р. з'являється новий тип шкіл - мовні школи, а загальна кількість спеціалізованих шкіл налічує 100 навчальних закладів.

У 1997 р. об'єднання змінює свою назву на "Об'єднання технологічних коледжів" (The Technology Colleges Trust). В цей час з'являються мистецькі та спортивні школи. Прийшовши до влади у 1997 році, лейбористський уряд підтримує ініціативу створення спеціалізованих шкіл та всіляко сприяє її розповсюдженню. В цьому році кількість шкіл сягає 245 одиниць.[5].

Вперше у 2000 р. публікується аналіз освітніх результатів спеціалізованих шкіл, кількість яких збільшується до 550. Діяльності спеціалізованих шкіл дається в ньому позитивна оцінка.

Так у програмному документі департаменту освіти "Школи, що досягають успіху" [2] визначено мету щодо перетворення всіх національних шкіл на спеціалізовані. "В основу нашого бачення трансформації системи середньої освіти, - йдеться у пунктах 5.3 та 5.5 цього документу, - покладена ідея формулювання кожною школою чіткого бачення своєї місії та етосу, включаючи місію піднесення освітніх стандартів та розширення освітніх можливостей для всіх учнів... У диверсифікованій системі, яку ми хочемо побудувати, школи суттєво відрізнятимуться одна від одної за змістом своєї діяльності, однак всі вони будуть давати широку освіту прекрасної якості, яка допоможе учням досягти високих освітніх стандартів. Диверсифікація освітньої системи передбачає збільшення кількості навчальних закладів, що дають освіту високої якості, мотивують школи до удосконалення, взаємодії з іншими навчальними закладами, до поширення кращого досвіду" [2: 38]. У цитованому документі визначаються й нові цілі : збільшення кількості спеціалізованих шкіл до 1000 до 2003 року й 1500 до 2005 року. Також в цьому документі пропонуються 4 нових спеціалізацій: природничі науки, математика та комп'ютер, бізнес та підприємництво і техніка. Тож в наступному 2002 році з'являються перші природничо-наукові, математично-комп'ютерні, технічні та бізнесово-підприємницькі спеціалізовані школи.

У 2003 році з метою кращого відображення своєї роботи Об'єднання вдруге змінює назву, цього разу на "Об'єднання спеціалізованих шкіл" (Specialist Schools Trust – SST). Об'єднання має значний вплив на розвиток діяльності спеціалізованих шкіл Англії, що на травень 2003 року нараховували 1224 одиниці із загальної кількості 3200 середніх загальноосвітніх державних закладів у країні [5]. "Об'єднання спеціалізованих шкіл" (SST) з благодійної організації перетворилося на центр згуртування таких шкіл в єдину інноваційну мережу. Його функції полягають у наданні допомоги школам у набутті та затвердженні статусу спеціалізованої школи, пошуку спонсорської допомоги, яка є обов'язковою для такого статусу, розробці та здійсненні плану удосконалення навчальної роботи, розробці нових навчальних програм, запровадженні нових ІКТ та здійсненні професійного розвитку вчителів, поширенні кращої інноваційної практики, посиленні мережевих зв'язків між усіма спеціалізованими школами тощо. SST є найбільшою в світі мережею спеціалізованих шкіл. Вона визначається високим рівнем розвитку інноваційної діяльності, що здійснюється через власний "мозковий центр" – "Vision-2020", який сприяє об'єднанню творчих сил спеціалізованих шкіл усієї країни, встановленню контактів з університетськими дослідними центрами, поширенню руху спеціалізованих інноваційних шкіл в інших англomовних країнах [5: 19].

У 2004 році статус спеціалізованих шкіл отримують ще 732 загальноосвітні школи, збільшуючи цим кількість діючих спеціалізованих шкіл до 1955 одиниць, що складає 62% всіх середніх шкіл країни і понад 2 млн. учнів [4].

Якісні показники спеціалізованих шкіл продовжують перевищувати показники неспеціалізованих шкіл. Впроваджуються ще 2 нові спеціалізації: з'являються гуманітарні та музичні школи. Уряд дозволяє успішним спеціалізованим школам впроваджувати другу спеціалізацію.

29 вересня 2005 року "Об'єднання спеціалізованих шкіл" (SST) змінює назву на "Об'єднання спеціалізованих шкіл та академій" (SSAT), що відображає нову його функцію – підтримку програми розвитку академій високої якості.

На даний час в країні функціонує 2502 спеціалізовані школи, що складає 75% всіх загальноосвітніх шкіл. Понад 2,5 млн. учнів навчається зараз у спеціалізованих школах, що являє собою більшу половину учнів середньої школи[4].

Велика популярність і успішність спеціалізованих шкіл вказує на вірність напрямку освітніх реформ, здійснюваних урядом цієї країни. На нашу думку, поява і діяльність спеціалізованих шкіл є проявом розширення освітнього вибору, бо завдяки розвитку спеціалізованих шкіл учні мають можливість отримати широку освіту високої якості шляхом поглибленого вивчення і професійної підготовки з предметів, обраних за своїм уподобанням.

Розвиток аналогічного явища в Україні ми вважаємо можливим і доцільним, оскільки такі школи сприяють урізноманітненню освітньої системи, підвищенню якості діяльності державних шкіл, реальному розширенню освітнього вибору, що являє собою пріоритетні напрямки освітньої реформи в Україні.

І хоча процес диференціації освіти в Україні почався ще після проголошення нею незалежності, однак в нашій державі ще не реалізовано в достатній мірі концепції профілізації старшої школи. На сьогодні ми маємо стрімко зростаючу кількість ліцеїв, гімназій, спеціалізованих шкіл, які здебільшого є платними навчальними закладами, що з часом перетворюються в елітні школи і сприяють стратифікації суспільства. Важливим, на нашу думку, є надання програмі диференціації освіти більшої державної підтримки, бо в питанні забезпечення соціальної

справедливості в контексті розвитку програм освітнього вибору дуже багато залежить від конкретного дизайну програм, в якому можна законодавчо обумовити підтримку прав соціально знедолених.

Перелік використаної літератури:

1. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): Монографія. – Суми: БАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.
2. Department for Education and Employment. White Paper: Schools Achieving Success. – Annesley, Nottinghamshire: DfEE Publications, 2001. – 73 p.
3. Department for Education and Skills. Specialist Schools Application Guidance. URL: http://www.standards.dfes.gov.uk/specialistschools/word/Initial_guidance_05.doc
4. Department for Education and Skills. System-wide reform: Opportunities for High-Performing Specialist Schools. URL: <http://www.standards.dfes.gov.uk/specialistschools/word/HighperformingspecsFINAL20.doc>
5. SST (Specialist Schools Trust). Promoting excellence and diversity in schools. – London: Specialist Schools Trust, 2003. – 24 p.

*Антонова Олена,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Теоретичні та методичні підходи до навчання обдарованих дітей у Російській Федерації

Важливого значення набуває сьогодні вивчення зарубіжного досвіду щодо навчання і виховання обдарованих дітей. Особливо цікавим для нашого дослідження видається досвід Російської Федерації. Міжнародні організації, що перевіряють рівень знань і мислення школярів у всіх країнах світу, регулярно публікують порівняльні дані. На жаль, РФ вже давно немає чим пишатися. Досягнення шкільної освіти, характерні для колишнього СРСР, давно відійшли. Але ж довгий час радянські школярі за своїми інтелектуальними можливостями випереджали своїх однолітків із багатьох країн світу, посідаючи перші місця у загальному списку. Сьогодні ж, як констатують дослідники, російські діти за більшістю параметрів знаходяться наприкінці списку із 65 розвинених держав [1]. І що особливо прикро – російські учні краще за своїх однолітків виконують лише ті завдання, де необхідно точно відтворити засвоєний матеріал, дати відповіді на стандартні, традиційні запитання. А от творчий перехід від засвоєних знань до нових виявляється для російської молоді справою непосильною, як і застосування у повсякденному житті вже набутих знань. Такий висновок зроблено експертами під час оцінювання навичок аналітичного мислення учнів у завданнях, де необхідно співвіднести різні точки зору на явище чи інформацію, а також сформулювати власну думку. Лише третина російських школярів зуміла правильно проаналізувати запропоноване твердження, спираючись на власні роздуми, – наприклад, оцінити стиль вислову незалежно від позиції його автора, визначити сутність та мету розділу популярної статті тощо. Розтлумачити відповідь, одержану при розв'язуванні задачі, своїми словами – без використання формул і символів, – виявилось для російських школярів практично неможливим. Проаналізувати інформацію, представлену у вигляді діаграм і схем, а також зробити обґрунтований висновок здатні не більше 15% учнів Росії. За результатами тестування на аналітичні навички вони зайняли лише 27-е місце.

Навіть у математичних задачах, у розв'язуванні яких ще російська гімназія часів царської Росії, а пізніше школа СРСР була традиційно сильною, сучасні юні росіяни не вміють виділяти головну суттєву інформацію, відкидаючи зайве. Вони ще можуть розв'язати запропоноване рівняння, однак скласти його самому – справа вже досить складна. У цій галузі російські школярі займають 21-е місце у списку з 30 країн. У природничонауковій підготовці російські діти також не відрізняються високими результатами – 26-е місце із 31.

Загалом з'ясувалося, що російська школа не готує дітей до застосування знань у практичній діяльності (у загальному списку Росія випереджає лише країни Латинської Америки), тоді як уміння використовувати наявні знання – основа творчого мислення, показник розвитку інтелекту [1, с. 13-15].

Висновки, що очевидні з наведених даних, зовсім невтішні: у Російській Федерації, як і в інших країнах колишнього СРСР, катастрофічно знижується загальний інтелектуальний рівень.

Однак не можна сказати, що держава зовсім не приділяє уваги розвитку здібностей та обдарувань дитини. Ще у 1989 році рішенням Колегії Держкомітету СРСР з народної освіти „Про першочергові заходи щодо виявлення і виховання особливо обдарованих учнів” на підставі доповідей А. Асмолова й О. Матюшкіна на базі Психологічного інституту РАО було утворено Лабораторію психології обдарованості. Співробітники цієї лабораторії і сьогодні працюють у межах концепції „Творча обдарованість” (О. Матюшкін), що пов'язує обдарованість з високим рівнем творчого потенціалу, який проявляється у високій дослідницькій активності, можливостях легкого і творчого навчання, здатності до досягнення високих творчих результатів у науці, мистецтві, техніці, соціальному житті. А десять років тому групою провідних фахівців у галузі психології та педагогіки обдарованості РФ під керівництвом В. Панова (Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Лебедева, Ю. Бабаєва, С. Дерябо, В. Орлов, В. Юркевич, Є. Яковлева, В. Ясвін) було створено психолого-дидактичну систему „Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток” (Премія уряду РФ у галузі освіти за 1998 рік). У межах роботи над цією проблемою дослідниками створено практично орієнтовану систему загальних психолого-педагогічних уявлень про творчу природу обдарованості, яка знайшла своє відображення у конкретних методиках і практичних рекомендаціях, що забезпечують педагогів і психологів необхідними знаннями з теорії та практики роботи з дітьми, які відрізняються ознаками явної чи прихованої обдарованості, в умовах загальної, професійної (вищої та підвищення кваліфікації), недержавної та додаткової освіти.

Авторами психолого-дидактичної системи „Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток” розроблено три основних підходи до навчання і розвитку обдарованих дітей:

⇒ *дидактичний*, коли творче навчання будується за напрямом розширення (збагачення) та поглиблення навчального матеріалу відповідно до логіки навчального предмета;

⇒ *дидактико-психологічний*, що поєднує високий рівень предметного навчання з психологічними уроками розвитку здібностей та особистості учня;

⇒ *психолого-дидактичний (чи психодидактичний)*, для якого характерним є пріоритетне використання психологічних основ розвивального навчання як вихідного підґрунтя для побудови навчально-виховного процесу та освітнього середовища загалом. При цьому пропонується використання таких методів:

✓ *проблемно-розвивальний*, побудований на принципах проблемного навчання;

- ✓ *гуманітарно-особистісний*, в основу якого покладено закономірності розвитку особистості як психологічного підґрунтя для позитивної „Я”-концепції та лідерських якостей;
- ✓ *розвивальне навчання*, яке дозволяє будувати навчальну діяльність на основі закономірностей психологічного розвитку здібностей;
- ✓ *розвивальна освіта*, яка акцентує увагу на створенні умов, що сприяють прояву і розвитку творчих можливостей учнів у загальній та додатковій освіті.

Російськими вченими вивчено ознаки загального та спеціальних видів обдарованості; розроблено та впроваджено діагностичні методики щодо оцінки вікових показників обдарованості; здійснено лонгitudні дослідження, що підтвердили ефективність навчальної програми та системи психолого-дидактичних матеріалів з теорії й практики роботи з обдарованими дітьми, які в останні роки успішно реалізуються у процесі підготовки та підвищення кваліфікації педагогів, психологів та керівників загальної, професійної та додаткової освіти.

Практична реалізація основних позицій психолого-дидактичної системи „Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток” здійснювалася упродовж останніх десяти років на базі таких навчально-виховних закладів, як:

- ✓ ліцей №1524 (м. Москва), що орієнтований на роботу з інтелектуально та академічно обдарованими учнями – „Сократівська школа” для високо обдарованих дітей (директор Т. Хромова, наукові керівники – В. Панов, В. Юркевич);
- ✓ НВК №1832 (м. Москва), який спеціалізується на розвитку соціальної (особистісної та лідерської) обдарованості учнів (науковий керівник – О. Яковлева);
- ✓ школа-лабораторія №1624 „Сузір’я” (м. Москва), науковий керівник – Н. Шумакова;
- ✓ Центр творчості дітей та юнацтва „Зябликово” (м. Москва), що орієнтований на розвиток творчих та інтелектуальних здібностей дітей в умовах додаткової освіти (директор Л. Богатирьова, науковий керівник – В. Панов);
- ✓ Центр комплексного формування особистості Російської Академії освіти у смт Чорноголовка Московської області, який орієнтований на навчання та розвиток дітей з інтелектуальною та академічною обдарованістю в умовах загальноосвітньої школи (ген. директор В. Лебедева, наукові керівники – В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов).

Так, наприклад, *Сократівська школа* (м. Москва), якою керує заслужений учитель Росії Тетяна Володимирівна Хромова, призначена саме для обдарованих дітей [2, с. 9-10]. У школі створені відповідні умови для розробки індивідуальної програми розвитку й навчання кожної дитини: кваліфіковані педагоги, могутній психолого-медичний центр, „парк” новітніх комп’ютерів.

У цій школі створено п’ять стратегічних розвивальних програм, однак головним досягненням педагоги вважають ідею так званого „розвивального дискомфорту”. Вона вважають, що дитина має відчувати розумову напругу, постійно тренувати „мускули волі” – тільки за таких умов розвиватимуться здібності й характер учня. Такий дискомфорт має, зрештою, приносити дитині радість, стати для неї звичним і навіть необхідним явищем. Радість подолання труднощів, радість перемоги над собою (нехай перемогою буде всього лише розв’язання нудотного прикладу довжиною у кілометр) – це і є підготовка обдарованої дитини до життя, перший кроком до того, що психологи називають самоактуалізацією.

Предметне, серйозне навчання починається у цій школі з підготовчого класу. Однак найголовнішим є не оволодіння знаннями, а творчий та особистісний розвиток дитини. Саме тому у Сократівській школі існує особливий „сократівський” урок, головною метою якого є навчити дитину бачити проблему і грамотно ставити її. При цьому особливо важливою є не відповідь дитини, а саме її запитання. До речі, проводить цей урок не вчитель, а професійний журналіст.

Особливого значення набуває розвиток творчих можливостей. Для цього існує особливий урок „Розвиток творчої уяви”, який проводить фахівець-психолог. Тут діти намагаються вийти за межі свого досвіду, подолати набуті навіть у такому юному віці стереотипи мислення. Такі заняття дуже важкі для маленьких інтелектуалів: адже вони звикли поглинати і перетворювати знання, а тут від них вимагають чогось принципово іншого.

Головним же досягненням школи і вчителі і батьки вважають глибоке усвідомлення того, що робота з обдарованими дітьми – це зовсім не свято, а важка й відповідальна праця. Щоправда, надзвичайно цікава [2, с. 9-10].

Як бачимо, дослідниками пророблено значну копітку і ґрунтовну роботу, проте відразу впадає в очі, що експериментальною роботою охоплено виключно столичний регіон Російської Федерації.

Однак це не означає, що в інших регіонах РФ подібна робота не здійснюється. Так, традиційно сильною залишається *Новосибірська фізико-математична школа*, яка робить ставку на інтенсивне і поглиблене вивчення фізики та математики із залученням елементів програми вищих навчальних закладів. Пошук та виявлення обдарованих дітей здійснюється тут шляхом проведення різноманітних конкурсів, олімпіад та літніх таборів, через які проходить кілька тисяч учнів, тоді як щорічний набір становить лише 200 осіб [3, с. 278].

Учителі-ентузіасти *Ростовської школи „Фініст”* та викладачі *Ростовського державного університету* об’єднують свої зусилля у створенні Центру природничо-математичної освіти для активізації роботи з обдарованими дітьми. Однак вони переконані, що дійсно ефективною відповідна робота можлива лише на базі стаціонарного навчального закладу з сильним творчим колективом, у якому створені умови для планомірної роботи з виявлення і розвитку творчого потенціалу *кожного* учня. Тільки у такому навчальному закладі формується органічне середовище, що дає дитині можливість у співробітництві з досвідченими педагогами і психологами визначити та максимально розвинути все краще, що закладено у ньому природою. Основні і

додаткові заняття проводяться тут тими самими людьми, що вирішують єдині концептуальні завдання. При цьому гуртки і факультативи стають для учнів молодших та середніх класів інструментом не тільки розвитку, але і пошуку себе, свого життєвого призначення. У старших же класах з'являється можливість поглибленого вивчення обраних дисциплін за рахунок годин з варіативної частини навчального плану. Серед методів навчання обдарованих дітей найбільш ефективними традиційно визнаються дослідницькі, театралізація, створення на уроці ігрових ситуацій, що відтворюють певні моменти реального життя, тощо.

Отже, одним із перспективних напрямів навчання обдарованих дітей у Російській Федерації визнано *створення спеціалізованих шкіл* для такої категорії учнів. Щоправда, єдиної думки щодо необхідності створення шкіл для обдарованих дітей поки що не існує. Значна частина фахівців у галузі освіти стверджує, що для розвитку задатків і здібностей обдарованих дітей немає потреби у відкритті спеціальних шкіл. Організація навчання у *всіх школах* має сприяти тому, щоб талановита дитина могла найповніше розвинути свій талант у навчальному закладі за місцем її проживання, без відриву від родини. І тільки у віддалених районах (а їх у РФ чимало), де сільські школи не задовольняють потребам дітей з підвищеним рівнем здібностей, тимчасово можна створювати спеціальні школи-інтернати при вищих навчальних закладах. При цьому із назв цих шкіл пропонується виключити будь-які згадки про обдарованість її учнів.

Частіше ж обдаровані діти можуть проявити себе на рівні участі в учнівських олімпіадах різного рівня, які успадковані ще з часів Радянського Союзу. І нерідко лауреати цих олімпіад отримують можливість подальшого навчання у престижних ВНЗ держави чи зарубіжжя.

Слід зазначити, що в Росії олімпіадам школярів приділяють велику увагу не стільки заради виявлення найбільш обдарованих (хоча і це має місце), скільки із необхідності створення умов для пробудження пізнавального інтересу у більшості учнів, оскільки процес формування інтелектуальної еліти тісно пов'язаний з широким і правильно організованим навчанням усіх учнів. Піраміда інтелектуальності, культурності не може бути перекинутаю, не може балансувати на верхівці небагатьох високих досягнень. Вона повинна міцно стояти на основі надійної освіти широких верств населення. У предметних олімпіадах школярів взаємна зумовленість масової освіти й елітарної підготовки проявляється природним шляхом, помітно впливаючи на загальний рівень знань усіх учнів.

Значної уваги організатори олімпіадного учнівського руху надають підтримці вчителю талановитих учнів, адже без творчого обдарованого учителя не буде і обдарованих учнів. Учитель, який працює творчо і продуктивно, викликає до себе серйозний інтерес, прагнення надати йому допомогу, як морально, так і методично, а по можливості й матеріально. Виявляючи кращих учнів, олімпіади дозволяють знаходити ті школи, де працюють гарні вчителі.

Слід визнати, що останнім часом держава у межах загальної політики великої уваги до освіти почала демонструвати свою повагу до вчителя взагалі й до вчителя, який захоплюється духом олімпіади зокрема. Службове зростання педагога, присудження різних почесних звань значною мірою визначається успіхами його талановитих учнів на олімпіадах. Однак у держави поки що немає справжнього розуміння необхідності серйозних інвестицій у майбутнє, яке концентрується перш за все у школі. А коли немає розуміння, то немає і бажання, і вміння отримувати гроші на освіту інтелектуальної еліти від приватних осіб та недержавних організацій.

У Росії державні діячі первинного значення завжди надавали гуманітарній освіті (політичній чи воєнно-політичній). У радянські часи виключної уваги набули природничі науки та математика. Подібно до природознавства і математики, гуманітарне знання високого рівня потребує постійного притоку обдарованих молодих людей. Як і у випадку з точними науками, справжня обдарованість у гуманітарній сфері досить рідкісна, досить специфічна і для повного саморозкриття потрібна важка праця. З 1997 року Міністерство освіти Росії проводить шкільні Всеросійські олімпіади з вітчизняної історії, російської та іноземної мови, літератури, а також з економіки, екології, географії, права.

Прекрасним прикладом використання ігрової форми у пропаганді гуманітарних знань є телевізійна програма Ю. В'яземського „Розумники та розумниці“ – тематична вікторина на культурологічні сюжети з країнознавчим відтінком. Цей приклад демонструє, що і в гуманітарній сфері олімпіадними методами вдається успішно та ефективно формувати досить специфічну когорту інтелектуальної еліти. Класичні за предметним змістом, але різноманітні за формою і манерою проведення культурологічні, історичні, літературні, мовні олімпіади дуже важливі.

Усе це підтверджує думку про необхідність загального розвитку традиційних форм олімпіадного руху, а також активного пошуку нових його видів. А тут можлива неймовірна різноманітність: олімпіади, творчі конкурси, турніри молодих талантів, інтерактивні майстер-класи, наукові конференції, наукові школи на канікулах і т.і.

Отже, аналіз російського досвіду стосовно відбору, навчання і виховання обдарованих дітей засвідчує, що ця проблема визнається у РФ на загальнодержавному рівні. Це проявляється, перш за все,

- ⇒ у загальнодержавних програмах, зокрема у „Робочій концепції обдарованості” (за ред В. Шадрикова);
- ⇒ у науково-дослідних проектах (психолого-дидактична система „Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток”);
- ⇒ у відкритті значної кількості спеціалізованих шкіл для обдарованих дітей;
- ⇒ в активній діяльності щодо розробки методичного інструментарію, спрямованого на підвищення ефективності відповідної роботи на базі звичайної загальноосвітньої школи.

Перелік використаної літератури

1. Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. – СПб: Питер, 2005. – 336 с.
2. Юркевич В. Про окремі типи обдарованості // Завуч. – 2003. – № 17-18. – С. 9-10.

Клименюк Юлія,

заступник декана педагогічного факультету

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Обґрунтування ролі здібностей особистості у розвитку обдарованості

Проблема обдарованості в наш час стає все більш актуальною. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Проте недостатній рівень підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми, що виявляють нестандартність у поведінці і мисленні, призводить до неадекватної оцінки їх особистісних якостей і всієї їхньої діяльності. Існує думка, що обдаровані діти не потребують допомоги дорослих, не відчувають потреби в особливій увазі і керівництві. Але насправді такі діти найбільш чутливі до оцінки їхньої діяльності, поведінки і мислення, вони більш сприйнятливі до сенсорних стимулів і краще розуміють відносини і зв'язки. Обдарована дитина схильна до критичного ставлення не тільки до себе, але й до оточуючого. Тому педагоги мають бути терпимі до критики взагалі і до себе зокрема. Для обдарованих учнів не існує стандартних вимог, їм складно бути конформістами, особливо якщо існуючі норми і правила йдуть врозріз з їхніми інтересами і здаються безглуздими. Вони досить вимогливі до себе, часто ставлять перед собою цілі, яких не можна досягти в даний момент, що призводить до емоційного розладу і дестабілізації поведінки. Такі діти нерідко з недостатньою терпимістю ставляться до однолітків, що стоять нижче їх у плані розвитку здібностей. Ці й інші особливості таких учнів впливають на їх соціальний статус, коли вони опиняються в положенні „несхвалюваних”. На сьогоднішній день уже існують спроби виявлення обдарованих дітей, розробляються програми допомоги їм у реалізації здібностей. Про це свідчать Закон Верховної Ради України „Про позашкільну освіту” (червень 2000р.), Укази пост-президента України про державну підтримку обдарованої молоді та про Програму роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 рр., метою якої є створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу українського народу, пошуку, підтримки та стимулювання інтелектуально і творчо обдарованих дітей та молоді, самореалізації творчої особистості в сучасному суспільстві.

Разом з тим, численні публікації в психолого-педагогічній пресі свідчать про зростання інтересу до цієї проблеми. У цьому зв'язку хочеться відзначити роботи відомого психолога, доктора психологічних наук Н.Лейтеса, чий праці є суттєвим внеском у вивчення психіки обдарованих дітей. Ряд важливих психологічних принципів розвитку творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку сформулювали О.Запорожець, Д.Узнадзе, О.Матюшкін, М.Под'яков. Відомі західні психологи Дж.Гілфорд, Дж.Рензулі, П.Торренс та інші розробили психологічні моделі обдарованості. Доктор психологічних наук Ю.Гільбух разом з групою вчених обґрунтував диференційовану систему навчання для обдарованих учнів, яка дає більшій можливості прояву індивідуальності дитини. Нові завдання в галузі освіти вимагають спеціальної підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями.

Проблема обдарованості є однією з центральних проблем психології та педагогіки. Однак, необхідно відразу зазначити, що не існує єдиного підходу серед вчених до визначення сутності самого феномену обдарованості. Сьогодні відомо понад сто визначень поняття „обдарованість”. Дуже часто синонімом до слова „обдарований” вживають вислів „дуже здібний”. Здібності – це такі індивідуально-психологічні особливості людини, які сприяють успішному виконанню нею певної діяльності й не зводяться тільки до знань, умінь, навичок, які вона має. Загальноприйнятою є думка, що людина не народжується з готовими здібностями. Вродженими є лише задатки, тобто анатомо-фізіологічні передумови формування здібностей. Саме на їх основі під впливом навчання і виховання, під час взаємодії з навколишнім середовищем розвиваються її здібності. Різноманітне вивчення здібностей передбачає поєднання кількісного аналізу з якісним, їх застосування вказує на необхідність виокремлення двох різнорідних груп здібностей – загальних і спеціальних.

Загальні здібності – властивості індивідуальності, що зумовлюють діапазон можливостей людини: її здатність до освоєння культури, навчання, різних видів діяльності. Саме загальні здібності демонструє школяр у процесі вивчення таких предметів, як мова, математика, історія. У цьому разі говорять про „здібність до навчання”, складниками якої можуть бути *увага, сприймання, пам'ять, мислення, уява*.

Про багаторівневу природу загальних здібностей свідчить *кількісний аналіз*. Зокрема, на органічний рівень загальних здібностей вказують активність і саморегуляція. *Активність*, наприклад, зумовлює різноманітність дій, успішність виконання завдань, що потребують швидкого темпу, напруженості. *Саморегуляція* виявляється у методичності, організованості в діях, систематичності.

Спеціальні здібності – властивості індивідуальності, які забезпечують успішність виконання певної діяльності: до тих чи інших видів мистецтва, мов математики, техніки тощо” [1:38]. Вони також мають багаторівневу природу, а тому ґрунтуються на відповідних задатках, потребують систематичних і наполегливих вправ, що зумовлюють їх розвиток, передбачають ставлення індивіда до них як до засобу розв'язування життєво важливих завдань. Здебільшого це певна сукупність найрізноманітніших властивостей, які утворюють структуру спеціальних здібностей.

Як і загальні, спеціальні здібності дещо по-іншому виявляються залежно від статі. Так, у 10-11 років дівчатка випереджають хлопчиків за словниковим запасом, краще розуміють письмові тексти, досконаліше володіють мовленням. Хлопчики у цьому віці переважають дівчаток у здібностях до просторово-зорової орієнтації, читанні креслень, географічних карт, оперуванні чітко структурованими образами. Після 13 років у хлопчиків швидше,

ніж у дівчаток, розвиваються *математичні здібності*, проте не настільки, щоб пізніше привести до сталих міжстатевих відмінностей.

С. Максименко зазначає, що природжені задатки до розвитку здібностей у різних людей не є однаковим. Цим частково і зумовлений напрям розвитку здібностей, а також тим, чи вчасно виявлено здібності, задатки і чи є умовидля їх реалізації. Як саме здібності сформуються на ґрунті задатків, залежатиме не від задатків, а від умов життя, виховання та навчання [2:383]. Не всі вроджені задатки людини обов'язково перетворюються на здібності. Задатки, коли бракує відповідних умов для переростання їх у здібності, так і залишаються нерозвиненими. Раннє виявлення задатків – один із показників наявності природних даних, що сприяють розвиткові здібностей. Біографії визначних осіб свідчать, наприклад, про раннє виявлення здібностей до музики, літератури, поезії. Так, М. Римський-Корсаков вже з 2-річного віку добре розрізняв мелодії, які наспівувала його мати, а у 4 роки наспівував все, що грав йому батько. В.А. Моцарт з 3 років почав грати на клавесині і швидко запам'ятовував почуті твори. П. Чайковський, будучи 5-річним хлопчиком, легко награв на фортепіано почуті ним мелодії. О. Пушкін перший свій вірш написав у 9 років, М. Лермонтов – у 10, Л. Українка – у 13. Випадки раннього прояву здібностей іноді витлумачуються як доказ того, ніби ці здібності виявляються самі по собі, незалежно від оточення, від суспільних умов. Г. Костюк заперечує цю думку. На його погляд у вияві здібностей В.А. Моцарта, П. Чайковського, М. Римського-Корсакова та згаданих вище поетів важливу роль відіграло родинне оточення. Ранній прояв здібностей є ознакою наявності гарних природних даних для їх розвитку. Проте той факт, що здібності не виявилися рано, не свідчить про відсутність цих даних. І. Крилов тільки у 40 років усвідомив своє справжнє покликання, Ж. Ламарк в 40 років зайнявся вивченням ботаніки, а потім зоології. Важливу роль в індивідуальних відмінностях людських здібностей відіграє співвідношення двох сигнальних систем, яке характеризується відносною перевагою однієї з них [3:526]. Залежно від цього виділяють специфічно людські типи вищої нервової діяльності, а саме: *художній тип*, що характеризується відносною перевагою першої сигнальної системи, *мислительний тип*, у якого відносно переважає друга сигнальна система, і *середній тип* з характерною для нього відносною врівноваженістю обох сигнальних систем. Відносна переважання тієї чи іншої системи при цьому не виключає високого розвитку обох сигнальних систем і не є перешкодою до розвитку здібностей особистості. На думку С. Максименка існують різні ступені розвитку здібностей: геніальність, талант та обдарованість (див. схема 1). Коли рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей високий, говорять про загальну або ж спеціальну *обдарованість* – передумову творчих досягнень. При цьому, як правило, мають на увазі інтелектуальну обдарованість

Видатні здібності у будь-якій одній чи кількох галузях діяльності називають *талантами*, а людей, яким властиві такі здібності, – *талановитими* [3:526]. У талановитих людей здібності виявляються у творчій діяльності, у творчому розв'язанні складних практичних, теоретичних і художніх завдань. Формування таланту розпочинається з раннього дитинства, спочатку як психологічне визначення природних задатків і схильностей до певного виду діяльності, пізніше як закріплення здібностей і, зрештою, як високий вияв творчості у зрілому віці. Талановитість щодо окремих видів творчості (музики, співу, складання віршів, малювання, конструювання) може виявлятися уже в дошкільному віці. Найвищий ступінь розвитку здібностей, що виявляється у творчій діяльності, результати якої мають історичне значення у житті суспільства, у розвитку науки, літератури і мистецтва, називають *геніальністю* [3:526]. Геній відрізняється від таланту суспільною важливістю тих завдань, які він розв'язує. Індивідуальні особливості здібностей виявляються у різнобічності або однобічності їх розвитку. Різнобічні здібності мали М. Ломоносов, Д. Менделєєв, Т. Шевченко та інші. Як зазначає Б. Кремінський, якщо талановита людина розв'язує ті завдання, які вона перед собою ставить, то геній розв'язує проблеми, які ставить перед ним час, а потребу розв'язання зумовлює розвиток суспільства [4:75]. Індивідуальну ж своєрідність задатків кожної людини, на думку Г. Костюка, можна називати *обдарованістю* [3:527].

У найбільш загальному вигляді *обдарованість* можна визначити як підвищений рівень розвитку однієї чи кількох здібностей людини, на основі яких з'являється можливість досягати високих результатів у соціально значущих видах діяльності. Теоретичний аналіз проблеми свідчать, що обдарованість розглядали найчастіше з феноменального боку, як уже виявлену властивість психіки дитини. Тому обдарованість вивчали й виявляли або з боку індивідуальних властивостей (природних задатків, схильностей, здібностей), або з боку психічних процесів (інтелектуальна, творча обдарованість).

Як базову характеристику обдарованості було виділено творчу активність людини, прояви творчої природи психіки та її розвитку. З цього погляду, обдарованість – це:

- 1) системна властивість психіки, яка виникає в результаті пізнавальної або іншої діяльної взаємодії між індивідом і освітнім середовищем;
- 2) властивість психіки, що розвивається, для вияву й розвитку якої необхідні не тільки наявність природних задатків, а й відповідне розвивальне, освітнє середовище, зокрема відповідні види діяльності;
- 3) індивідуальна характеристика пізнавального, емоційного й особистісного розвитку учня, що виявляється в індивідуально-своєрідному поєднанні властивостей пізнавальної, емоційної та особистісної сфер свідомості даного індивіда, яке забезпечує можливість досягнення ним найвищих результатів розвитку здібностей у соціально значущих видах діяльності.

Отже, аналіз наукового доробку вітчизняних та зарубіжних вчених дозволяє зробити висновок, що *обдарованість* – це комплекс задатків і здібностей, які за сприятливих умов дозволяють потенційно досягти значних успіхів у певному виді діяльності (чи діяльності) порівняно з іншими людьми. Тобто, обдарованість виступає як динамічна інтеграція різних здібностей з метою досягнення позитивних результатів у конкретній діяльності.

Перелік використаної літератури

1. Семьонова І.К. Навчання і виховання обдарованих дітей – нелегка справа // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С.38, С.38-43.
2. Загальна психологія: Підручник / За заг. ред. С. Максименко. – Вінниця, 2004. – 465 с.
3. Психологія / За ред. Г.С.Костюка. – К.: Рад. Школа, 1968. – 573с.
4. Кременський Б. Обдарованість та проблема розвитку здібностей особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 12. – С.74 – 80.

Дашицька Олена,

старший лаборант кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Художня обдарованість учнів як проблема педагогічної практики початкової школи

Від природи люди ґрунтовно розрізняються, зокрема, за своїми талантами. Поняття “обдарованість” має кілька різних значень: як уявлення про спадкоємні передумови, про рівень розумового розвитку, що характеризує кожну людину тощо. Ми користуємося терміном “обдарованість” у найбільш вживаному його значенні, маючи на увазі високий рівень розвитку здібностей – загальних (розумових) і спеціальних. У даному випадку важливим є той факт, що у деяких дітей і, відповідно, дорослих рівень здібностей значно відрізняється від середнього. Їх ми і називаємо обдарованими. Дуже часто синонімом до слова “обдарований” вживають вислів “дуже здібний” і, навіть, просто “здібний”. Серйозна термінологічна робота конче потрібна в теорії і практиці здібностей, проте розраховуємо, що запропоноване розуміння обдарованості є досить природним і не буде викликати труднощів у вчителя [8,с.2].

Більшість вчителів переконані, що держава має створити всі умови, щоб кожна дитина могла здобути освіту на рівні, співвідносному з її можливостями. Впровадження у практику цієї гуманістичної ідеї неодмінно передбачає забезпечення однакових умов для вияву і розвитку здібностей усіх дітей. І лише після того, коли кожний зможе виявити те, на що він здатний, потрібно відбирати найбільш здібних і організовувати для них навчання за спеціальними програмами. Здійснена за таких умов диференціація не суперечить демократичній ідеї рівності, рівності не освітнього рівня, а рівності умов для вияву здібностей і їх максимального розвитку [4, с.63].

Серед гальмівних чинників налагодження широкомасштабної роботи з підтримки обдарованих школярів необхідно назвати і той, що будь-які освітні інновації, як правило, підлягають серйозній ревізії. Програми підтримки обдарованих школярів, не маючи твердого суспільного статусу, звичайно, частіше за інші, підлягають ревізії у владних освітніх відомствах, спотворюються, відправляються на доопрацювання. Це призводить до втрати якості програм, найбільш прогресивні потрапляють на тривалий час під бюрократичне сукно, втрачають актуальність, у частини розробників опускаються руки і вони, відмовившись від власних задумів, вирішують якомога далі у своїй професійній діяльності відійти від проблем обдарованих дітей [4, с. 64].

Можливості обдарованої дитини (дітей, які мали різні види обдарованості: інтелектуальну, творчу, академічну, художню та ін.), саме явище обдарованості, проблеми, викликані наявністю певного обдарування вивчали і вивчають вчені, педагоги, психологи провідних країн світу: у США – Дж. Рензулі, Дж. Равен, Д. Векслер, С. Ріс, Л. Сміт, Б. Блум, Ф. Уільямс, П. Торренс та інші; у Франції – А. Біне, Р. Мейлі та інші; у Німеччині – Г. Мюллер, Г. Мюнстерберг, Е. Торндайк, В. Штерн, Е. Еббінгаус та інші; у Російській Федерації – В. Панов, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Лебедева, Ю. Бабаєва, С. Дерябо, В. Орлов, В. Юркевич, Є. Яковлева, В. Ясвін, М. Холодна, Б. Теплов, В. Шадріков та інші; на Україні в даний час цією проблемою займаються О. Музика, В. Моляко та інші.

Істотного значення для розв'язання проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва у школі набули праці, що стосуються художньо-естетичного виховання учнів різних вікових груп (Є. Антонович, В. Бехтерев, Г. Беда, Н. Ветлугіна, Є. Ігнат'єв, І. Кабиш, В. Кіреєнко, Т. Комарова, В. Олійник, Н. Сакуліна та інші) і організації їхньої творчої роботи (І. Волков, Є. Ігнат'єв, Б. Неменський та інші).

Враховуючи досвід і досягнення у вивченні питань обдарованості вище згаданих вчених, розробляються програми та проводять діагностику – навчання – розвиток обдарованих дітей, в тому числі і художньо здібних.

Ученими виділяються різні види обдарованості. За критерієм "вид діяльності і забезпечуючі її сфери психіки" виділення видів обдарованості здійснюється в межах п'яти видів діяльності з обліком включеності трьох психічних сфер й, відповідно, ступеня участі різних рівнів психічної організації (беручи до уваги якісну своєрідність кожного з них).

До основних видів діяльності відноситься практична, теоретична (з огляду на дитячий вік, ми воліємо говорити про пізнавальну діяльність), художньо-естетична, комунікативна й духовно-ціннісна. Сфери психіки представлені інтелектуальною, емоційною й мотиваційно-вольовою.

У рамках кожної сфери можуть бути виділені різні рівні психічної організації. Так, у рамках інтелектуальної сфери розрізняють сенсомоторний, просторово-візуальний, понятійно-логічний рівні. У рамках емоційної сфери – рівні емоційного реагування й емоційного переживання. У рамках мотиваційно-вольової сфери – рівні спонукання, цілеутворення, змістовності.

Відповідно, можуть бути виділені наступні види обдарованості. У практичній діяльності, зокрема, можна виділити обдарованість у ремеслах, спортивну й організаційну обдарованість. У пізнавальній діяльності знаходить реалізацію інтелектуальна обдарованість різних видів. У художньо-естетичній діяльності виділяються, наприклад, хореографічна, сценічна, літературно-поетична, образотворча (художня) й музична обдарованість. У комунікативній діяльності, насамперед, варто виділити лідерську й атрактивну обдарованість. І, нарешті, у духовно-

ціннісній діяльності ми відзначаємо обдарованість у створенні нових духовних цінностей і змістів, служіння людям [1, с.2-3].

Предметом нашого дослідження визначено художню обдарованість учнів та можливості її розвитку. Зазначимо, що художня обдарованість є вродженою властивістю людини. Це особливий активний стан індивіда, який характеризується швидкістю, оригінальністю і синтетичністю сприйняття і перероблення інформації одночасно з сильною індивідуалізацією і спеціалізацією цих процесів.

Цей вид обдарованості, на думку Н.С. Лейтеса, підтримується і розвивається у спеціальних школах, кружках, студіях. Результатом розвитку художньо обдарованих є високі досягнення у галузі художньої творчості й виконавської майстерності в музиці, живописі, скульптурі, акторські здібності [5, с.89].

На наш погляд, художня обдарованість – явище не стійке, яке потребує постійної уваги, кваліфікованої допомоги і систематичної підтримки.

Досить важко з художньо обдарованими дітьми вчителям. Очевидно, що сама професія педагога суперечлива за своєю сутністю: адже він вчить своїх учнів найбільш сталому з людського досвіду і тому, через необхідність, є консервативним. Додамо до цього, що за всіх варіацій щороку він все ж має справу з одним і тим самим основним змістом свого предмету. В такій ситуації важко не тільки помітити нестандартну дитину – важко її оцінити, змиритися з нешаблонністю її сприйняття, її діяльності. Ще додамо, що обдарована дитина має менш лагідний характер, ніж у “нормальних” дітей, через що вона має труднощі у спілкуванні. Слід зазначити, що одна з найсерйозніших проблем полягає в тому, щоб в загальноосвітній школі визнавались та поважались художні здібності. Художньо здібні діти приділяють багато часу, енергії вправам, досягненню майстерності у своїй сфері. У них залишається мало можливостей для успішного навчання, найчастіше вони потребують індивідуальних програм зі шкільних предметів, розуміння зі сторони вчителя та ровесників [5, с.89]. Також найчастіше буває, що недооцінюються, ігноруються художні можливості повільних дітей. У дітей-“черепак” істинна обдарованість зустрічається, можливо, не менше, ніж у швидких “антилоп”, однак саме у перших її найчастіше не помічають дорослі (В. Юркевич) [5, с.48].

Спілкуючись з художньо обдарованими дітьми, вчитель повинен у певних випадках долати свою власну природу, свою націленість на передачу досвіду і знань. Тим, хто ніколи не працював з художньо обдарованими дітьми, така дитина здається чудом, яке не можна не помітити, а сама робота з ними – святковою і повною неперервного задоволення. Це далеко не завжди так. Багато талановитих дітей на перший погляд нічим не виділяються, і потрібен великий досвід, спеціальні знання, щоб помітити їх у загальній масі. Ще більше особливої психологічної підготовки потрібно, щоб навчитися працювати з такими дітьми.

У більшості випадків заняття з обдарованими школярами зводяться до звичайної інтенсифікації діяльності або в кращому випадку до поглибленого вивчення матеріалу. Ще менш ефективним є спосіб механічного “перескакування” через класи, що фактично свідчить про педагогічну безпорадність і нерозуміння суті справи [7, с.14].

Завдання художника-педагога – розбудити в дитині особистісну зацікавленість у мистецтві. Крім неформалізованої сторони спілкування вчителя з дітьми, цьому сприяють завдання, що вимагають адекватного вираження власного почуття, відношення, настрою, задуму дитини. Тоді вона входить у мистецтво як у „свій світ”, де можна виразити те, що несеш у душі. Необхідно також, щоб зміст занять відповідав певному віковому етапу становлення особистості (про що найчастіше не замислюються ні в загальноосвітній, ні в художній школі). Але для того, щоб заняття мистецтвом були, як говорять психологи, позитивно вмотивовані, не менш важливо й інше: сприятливі умови, особливо – відношення дорослого до маленького художника.

Зазначимо, що сьогодні більшість учителів вже не судять про здібності школярів за їх успішністю. Оцінки типу “дуже здібний, міг би відмінно навчатися, але лінується” часто можна почути у школі [9, с.15].

Робота з обдарованими дітьми безумовно ставить перед учительським колективом немало досить специфічних проблем. Але одна із самих важких – проблема підбору вчителів для художньо обдарованих дітей.

Основна вимога до вчителів обдарованої дитини – безумовне розуміння і повага до його особистості. Звичайно, одного налаштування, нехай і самого щирого, тут недостатньо – учитель таких дітей має розвивати у себе особливу педагогічну інтуїцію, постійно розмірковувати про своїх незвичайних підлеглих, читати відповідну педагогічну і особливо психологічну літературу.

Важливо також вірити, що художньо обдарованій дитині дано створити щось таке, що для інших є недосяжним і неможливим.

Суть іншої проблеми полягає у тому, що шкільному учителю важко повірити у здатність будь-якого учня щось робити краще за нього. Вчитель не вірить, що шестирічна дитина може бачити навколишню красу гармонійніше та повніше і малювати краще за нього. Такому вчителю слід порадити поміркувати про особисту самооцінку [6, с.7].

Існує ще одна проблема, на наш погляд досить важлива, – вчитель початкових класів веде всі навчальні предмети, окрім музики і образотворчого мистецтва (ці предмети викладають педагоги зі спеціальною освітою). Отже, для роботи з художньо обдарованими дітьми вчитель повинен мати окрім педагогічної освіти ще й спеціальну художню. Проте на практиці це положення не завжди виконується. Виникає серйозне протиріччя: як вчитель початкових класів може займатися з художньо обдарованими дітьми, якщо сам не має особливого хисту або ж сформованих навичок до малювання. Він ніколи нічому не навчить таку дитину і навіть не зрозуміє, оскільки сам у цьому виді діяльності мало що вміє. Отже, образотворче мистецтво у початковій школі повинен викладати лише спеціаліст з цієї галузі.

Немало талантів зростили загальноосвітні школи, які очолювали обдаровані педагоги [2, с.7]. На нашу думку, якщо школою буде керувати обдарована людина, то вона як ніхто інший зможе зрозуміти проблеми обдарованих дітей, як у художній галузі, так і в будь-якій іншій, а також суттєво покращити життя таких учнів.

Причини помилок вчителів початкових класів в організації зображувальної діяльності учнів пояснюються низкою чинників:

- а) дитині нав'язують певні штампи і стереотипи (трава має бути зеленою, небо синім);
 - б) вимагають працювати за алгоритмом зображувальної діяльності (щоб правильно намалювати, потрібно повторити мій зразок);
 - в) виключають можливість самовираження дитини в кольорі, лінії (використання чистих кольорів без змішування фарб, чітке обведення контуру як в мультиплікації);
 - г) обмежують зображувальні матеріали (малювати тільки фарбами, ліпити тільки пластиліном).
- Основний же недолік – невміння вчителя початківців розвивати естетичне сприйняття дійсності у дітей, де важливим вбачається зв'язок батьків і педагогів [3, с.6].

Сьогодні багато пишуть та говорять про обдарованість, визначають проблеми й шляхи її розвитку, однак практично нічого не робиться у реальному шкільному житті для її розвитку. Тобто виникає протиріччя між теоретичними підходами до розробки даної проблеми і практичними діями школи щодо її реалізації. Для розв'язання цих проблем вважаємо за необхідне організувати спеціальну підготовку педагогічних кадрів до роботи з обдарованими учнями, розробляти та впроваджувати спеціальні програми для обдарованих дітей у навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл, проводити відповідну роботу з батьками таких дітей, покращувати рівень знань та умінь з образотворчої діяльності вчителів початкової школи.

Не кожна дитина приходить у світ, щоб стати художником. І цього не змінять найкращі психологічні методики й педагогічні рекомендації. Однак справедливим є й те, що певним потенціалом до художнього розвитку володіє кожна людина, яка вступає у світ, і цей потенціал необхідно розкрити. Тому вчитель з образотворчого мистецтва має вірити в те, що весь його клас складається з потенційних художників, ставитися до кожної дитини як до творчої особистості, не прогножуючи заздалегідь, як далеко вона зможе піти у своєму розвитку. Тільки за таких умов обдаровані діти скоріше знайдуть свій шлях. А всі інші отримають корисний досвід творчого втілення власних задумів, стануть глибше розуміти й цінувати мистецтво й можливо, відчують те співпричетне ставлення до життя, що лежить в основі всіх мистецтв і якого так бракує майже кожній сучасній людині [5, с. 255-256].

Перелік використаної літератури

1. Антонова О.Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія. – Житомир: Житомирський державний університет, 2005. – 456 с.
2. Афанасьєва Т. Нестандартные дети (одаренные) // Воспитание школьников. – 2001. – № 8. – С. 4-10.
3. Бебіх Г.Д. Використання інноваційних технологій [з досвіду роботи] // Бібліотечка вихователя дитячого садка. – 2005. – № 5-6. – Березень. – С. 6-7; 33-39.
4. Волощук І. Не закопуймо таланти в землю: [Обдаровані діти] // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 63-65.
5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр “Академия”, 1996. – 416 с.
6. Хромова Т. Одаренные дети // Воспитание школьников. – 1997. – № 4. – С. 6-9.
7. Хромова Т. Одаренный ребенок нуждается в... дискомфорте // Початкова школа. – 2003. – № 1. – С. 14-18.
8. Чудновський В.Е., Юркевич В.С. Обдарованість – це унікальність кожної особистості // Обдарована дитина. – 2005. – № 2. – С. 2-8.
9. Чудновський В.Э., Юркевич В.С. Как учитель должен ставиться к одаренности // Обдарована дитина. – 2004. – № 8. – С. 10-16.

Башманівський Олексій,

здобувач кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Проблеми діагностики інтелектуальних умінь по системі IQ у світовій педагогічній науці

У XXI столітті настає нова ера – інтелекту, інформації. Для розвитку країни головним завданням постає розвиток інтелектуального виробництва, за яким буде вимірюватись рівень цивілізованості суспільства. Інтелектуальна діяльність – це той механізм, що спрямовує розвиток суспільства. Але проблема інтелектуального розвитку розв'язує ще одну педагогічну проблему – вимірювання (діагностики, оцінки) розвитку і саморозвитку інтелектуальних умінь учнів.

У зарубіжній педагогіці діагностика базується на тестах інтелектуального розвитку, виходячи із декларованої структури інтелекту (в основному, через «ай-к'ю»), тобто визначення співвідношення між розумовим та істинним віком за формулою:

$$IQ = \frac{P}{J} \cdot 100\%,$$

де P – розумовий вік, а J – істинний вік учня.

Ця діагностика була розроблена та постійно вдосконалюється вченими Сполучених Штатів Америки. Але тести інтелекту застосовуються і в нас під час прийому до навчальних закладів, у професійному відборі та залученні обдарованих та талановитих школярів до спеціальних програм.

Оцінку цій діагностиці дають на підставі того, наскільки ефективно вона відповідає своєму призначенню. Загалом можна відмітити, що в суспільстві немає однозначної оцінки тестування інтелектуальних умінь. Тестові

методики, як і будь – які, мають як позитивні, так і негативні ознаки, що робить їх застосування дискусійним. Той факт, що загалом тести інтелекту не виконують бездоганно ті функції, які на них покладено, послужив причиною того, що серед педагогів уявлення про можливості тестової діагностики поступаються зваженому аналізу того, що можуть і чого не можуть тести. Усі погоджуються з тим, що дитина з розвиненими інтелектуальними уміньми може бути виявлена за допомогою тестів інтелекту. Проте вона може бути обдарованою в тій галузі, де тести інтелекту є поганим індикатором. Наприклад, за допомогою тестів інтелекту важко виявити: дитину з багатою уявою і творчим мисленням; дитину з добре розвиненим відчуттям моральної оцінки дій чи ситуацій; дитину, вправну в кресленні, будівництві чи конструюванні; дитину, яка демонструє значні академічні успіхи, але отримує низькі показники в тестуванні інтелектуальних умінь, так як доречність тестів не є одразу очевидною для неї. У зв'язку з висловленими судженнями, будемо вважати, що практичним працівникам не слід покладатися виключно на тестові показники, а доповнювати дані, отримані в результаті спостережень за школярами.

IQ, як критерій інтелектуальної обдарованості, обґрунтовано Л.Терменом і сьогодні підтримується багатьма практиками. У більшості штатів США адміністративно закріплено мінімальне значення IQ (у більшості випадків 132). Що є свідченням наявності обдарованості у дитини і підставою залучення її до тих чи інших спеціальних програм. У цій діагностиці використовуються моделі, які поєднують тестові показники з рекомендаціями учителів, батьків і учнів. З метою підвищення об'єктивності діагностики розробляється низка рекомендацій.

Американські дослідники М.Ксікжентмігелі і Ф.Сімотон довели, що одних інтелектуальних умінь недостатньо для того, щоб спеціальна програма для обдарованих дітей була ефективною, оскільки успіх залежить значною мірою від мотивації, особистісних якостей, наполегливості, концентрації тощо. Отже, відбираючи дітей, потрібно мати на увазі, що програма може бути більш ефективною для дитини з менш розвиненими інтелектуальними уміньми, але з більшою мотивацією, ніж для інтелектуала із слабкою волею.

Із зазначеного вище ми можемо зробити висновок, що у переважній більшості вимірювання інтелектуальних умінь здійснюється не заради вимірювання, а з певною прагматичною метою (прийом до навчальних закладів, залучення до спеціальних програм тощо). У зв'язку з останнім потрібно зазначити, що на початку такі програми розроблялися виключно для інтелектуально обдарованих школярів. Як видно, проблема діагностики інтелектуальних умінь і виявлення обдарованих дітей не вирішена остаточно, тому що тестам інтелекту притаманний один надто серйозний недолік, який був характерний ще в часи А. Біне і не ліквідований дотепер.

Причиною цього є той факт, що інтелектуальні уміньми розглядаються як структура, що складається з певних елементів (компонентів). На цій основі розробник тесту підбирає завдання з таким розрахунком, щоб охопити усі відокремлені елементи. Кожне таке завдання носить назву субтесту, а вся їх сукупність утворює тест. Як бачимо, ця методика базується на тому, що компонент розумових здібностей вимірюються шляхом розв'язання задач, кожна з яких передбачає залучення того чи іншого уміньми, чи декількох разом. Зразу постає трудність, яку важко подолати, оскільки невідомі вагові коефіцієнти для кожного компонента інтелектуальних умінь у структурі інтелекту, то потрібно вести мову про їх профіль, а не про інтелектуальні уміньми як про інтегральну характеристику особистості, іншими словами, за такого підходу можна виміряти рівень розвитку того чи іншого уміньми, але не рівень інтелектуального розвитку учня в цілому. У методику вимірювання інтелектуальних уміньми уже на самому початку було закладено такі базисні елементи, які супроводжують усі інші аналогічні методики впродовж років і є їх «проблемним місцем». Перш за все, постають питання: наскільки адекватно відібрані завдання відтворюють весь обсяг знань. Відомо, що IQ – це не абсолютне, а відносне значення рівня розвитку інтелекту даного індивіда стосовно середньостатистичного значення репрезентативної вибірки. Як наслідок, усі подальші дії мають проводитися в тому ж континуумі (соціальне, етнічне, педагогічне, культурне середовище тощо) в якому здійснювали стандартизацію тесту, що на практиці мало ймовірно.

У вітчизняній педагогіці піднімалась проблема інтеграції інтелектуальних уміньми і креативності, але не була так рельєфно виділена як в американській чи західноєвропейській науці. Головна причина, можливо, полягає у відмові від теорії і практики тестування по системі IQ і вивченню інтелектуальних уміньми загальним методом проблемних ситуацій, який, як відомо, прямо орієнтував дослідника на трактування інтелекту (в першу чергу - мислення), як комплексної характеристики, де креативність виступала необхідною складовою.

Але протягом останніх десятиліть стан досліджуваного питання змінився і проблема диференціації інтелектуальних і творчих уміньми стала предметом дослідження багатьох вітчизняних спеціалістів (С.Ф. Бірюков, А.М. Воронін, В.М. Дружинін, О.М. Матюшкін, І.П. Іщенко, М.А. Холодна та інші).

В Україні практично використовується діагностика «General intelektual ability» (загальні інтелектуальні уміньми) – яка застосовується при вступі до елітних навчальних закладів і при вибірці учнів для спеціальних навчальних програм. Ця методика перевіряє не стільки сформованість інтелектуальних уміньми старшокласників, як здібність швидко навчатися. Найкращий шлях визначення загальних інтелектуальних уміньми дитини педагогом є її тестування за допомогою індивідуального тесту інтелекту з дотриманням такої процедури: учні відповідають на запитання тесту і набирають певну кількість балів за правильні відповіді. Учні із загальними інтелектуальними здібностями вимагають навчання у високому темпі, можливості працювати у середовищі інтелектуальних партнерів, незалежного навчання.

Для сучасної діагностичної педагогіки досить важливим є досвід інтелектуальних тестів Біне, Симона, Кеттелла, Торренса, Векслера, Гілфорда, але сьогодні вчені визначають, що наявні методики тестування не дають об'єктивної картини про стан, особливості розвитку і саморозвитку особистості, зокрема обдарованої. Ми притримуємося думки про необхідність застосування саме комплексу психолого–педагогічних вимірників та інструментарію у визначенні рівня розвитку інтелекту, обдарованості тощо. Разом з тим, не потрібно відкидати

тести інтелекту як неактуальні для вступу до вищих навчальних закладів і моніторингу учнів для спеціальних інтелектуальних програм розвитку.

Перелік використаної літератури:

1. Айзенк Г. Узнай свой собственный Коэффициент интеллекта. — Кострома, 1993.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления — М., 1965.— С. 433-456.
3. Холлер К. Диагностика и развитие одаренности детей и подростков // Современные концепции одаренности и творчества. — М., 1998.

Рибачук Анна,

(Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського)

Вплив мотивації навчання на інтенсифікацію професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах

Інтенсивність навчальної діяльності суттєво залежить від мотивів навчання студентів. Підсилення навчальної мотивації треба розглядати як важливий спосіб підвищення ефективності навчання.

Психологи довели, що сильний мотив істотно впливає на мету діяльності; за цих умов відбувається явище зрушення мотиву та перетворення його на мету. Звідси випливає, що потрібна глибока мотивація навчання, стійкі пізнавальні інтереси й відповідальність студентів за успіхи в навчанні.

Успішність навчання у ВНЗ залежить не лише від особистісних психологічних детермінант діяльності студентів, а й від її мотиваційної структури [4: 138].

Нині проблема мотивації у ВНЗ є складною та багатфакторною. Недостатня мотивація негативно впливає на навчально-пізнавальний процес студентів, створює цілу низку проблем, що негативно відбивається на процесі навчання.

Проблема мотивації є актуальною як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології.

Вітчизняними психологами проведені чисельні дослідження з питань мотивів діяльності і, зокрема, мотивів навчальної діяльності. Так, Л.І. Божович, її співробітники і послідовники тривалий час вивчають мотиви учнів. Досліджуючи ставлення учнів до навчання, Л.І. Божович встановила, що одним із найважливіших моментів, які розкривають психічну суть цього відношення, є та сукупність мотивів, що визначає навчальну діяльність учнів [1: 54]. Роботи Л.І. Божович і її співробітників мали суттєве значення для розвитку проблеми мотивації навчання.

У зарубіжних дослідженнях вивченню мотивації навчання також приділяється значна увага (С. Даффі, Д.К. Маккеланд, А. Маслоу, Г. Щукіна). Розробка питань мотивації здійснюється інтенсивно в різних галузях психологічної науки із застосуванням різноманітних методів.

Отже, серед зарубіжних і вітчизняних психологів є декілька розумінь суті мотивів, їхньої усвідомленості та їхнього місця в структурі особи.

Проблема підвищення мотивації у ВНЗ є нині дуже актуальною. Науковці приділили значну увагу питанням підвищення мотивації в середній школі, але недостатньо поки що розкрита ця проблема для вищої школи.

Багато студентів, які навчаються у ВНЗ, свідомо націлені на одержання знань та мають перспективи на майбутнє, тобто мають певну мотивацію. Проте є певна кількість студентів, які не мають ніякої мотивації, загалом через певні соціальні конфлікти. Однак, саме мотивація навчання студентів під час одержання фахових знань з певної спеціальності формує рівень знань майбутніх фахівців. Крім того, дуже актуальним питанням є спад мотивації під час навчального процесу.

Метою даної статті є визначити умови формування мотивації, розглянути шляхи її підвищення, дослідити різновиди та причини спаду у ВНЗ.

Проблема мотивації у навчанні виникає під час вивчення кожного предмета. У відповідних методиках і навчальних посібниках розроблені способи розвитку мотивації й стимулювання з урахуванням специфіки предмета. Однак особливо гостро постає проблема мотивації навчання у вищих навчальних закладах.

Мотивація — це теоретична концепція, яка використовується, щоб пояснити ініціювання, спрямування, інтенсивність і постійність поведінки, особливо цілеспрямовану поведінку [9: 3].

Розцінюючи мотивацію як найважливішу пружину процесу оволодіння навчальним матеріалом, потрібно мати на увазі таке: мотивація — сторона об'єктивного світу студента, вона визначається його власними спонуканнями й пристрастями, усвідомлюваними ним потребами. Викладач може лише опосередковано впливати на неї, створюючи передумови і формулюючи підстави, на основі яких у студентів виникає особиста зацікавленість у роботі.

Мотивація учіння — це комплекс властивих учневі мотивів, що спонукують і спрямовують його пізнавальну діяльність, значною мірою визначають її успішність [3: 110].

Способи мотивації можуть бути різними: повідомлення практичної, теоретичної чи соціальної значущості матеріалу, що вивчається, створення проблемних ситуацій, ситуацій успіху, встановлення далеких і близьких перспектив [7: 199].

Охарактеризуємо об'єктивно наявні види мотивації, що забезпечують зацікавлене навчання.

Психологи, вивчаючи характер спонукальних сил і способи їхньої регуляції в навчанні, встановили різноманітність мотиваційної сфери людини, її складну структуру. По-перше, на неї можуть вплинути соціальні мотиви, зумовлені потребами суспільства; в сукупності вони складають зовнішню мотивацію, що існує в двох різновидах: як широка соціальна мотивація і як вузько особистісна. По-друге, на мотиваційну сферу людини може впливати і сам характер діяльності. Це, як її називають, внутрішня мотивація; її підвидом є мотивація успішності. Як зовнішня, так і внутрішня мотивація можуть носити позитивний і негативний характер; у цих випадках

прийнято говорити про позитивну і негативну мотивацію. Є, нарешті, і такий різновид мотивації як далека (дистантна, відстрочена) і близька (актуальна).

Прикладом зовнішньої соціальної мотивації може бути бажання брати участь у різних міжнародних форумах молоді.

Інший різновид зовнішньої мотивації – вузько особистісна мотивація, яка визначає ставлення до оволодіння навчальним матеріалом як способу самоствердження, а іноді як шлях до особистого благополуччя. Наприклад, одержання престижної професії.

Зовнішня мотивація, як правило, буває дистантною, далекою мотивацією, розрахованою на досягнення кінцевого результату навчання. Проте її стимулюючий вплив на процес навчання може бути досить сильним.

У разі зниження навчальної мотивації необхідно встановити причини цього явища. А після цього проводиться корекційна робота. Вона має бути спрямованою на ліквідацію причин, що привели до низького рівня мотивації. Якщо це невміння навчатися, то корекція має починатися з виявлення слабких ланок. Оскільки в ці уміння входять як загальні, так і специфічні знання й уміння, то необхідно перевірити і ті й інші. Для ліквідації слабких ланок необхідно провести їхню поетапну розробку. В цих випадках навчання має бути індивідуальним, з включенням викладача в процес дій, завдань з цікавим сюжетом. У процесі навчання викладач має відзначати успіхи студента, показувати його просування вперед.

Набуття студентом необхідних прийомів навчання дозволить йому зрозуміти матеріал, успішно виконати завдання. Це приводить до задоволення від виконаної роботи. Зрозуміло, мотивація не завжди буде внутрішньою. Але позитивне ставлення до предмету обов'язково з'явиться. Мотив навчання є внутрішньою причиною, що спонукає учня навчатися [8: 89].

Інтерес до навчання значно зростає, якщо педагог докладно розкриває практичну значимість теми, зв'язок її з актуальними проблемами сучасності.

Значні можливості пробудження інтересу закладені в різноманітних педагогічних прийомах і формах навчання.

Могутній засіб стимулювання пізнавального інтересу – навчально-пізнавальні (ділові) ігри.

Ділова гра становить спеціально організовану форму навчання, спрямовану на реалізацію теоретичних знань у діяльності. Ділова гра є дидактичним засобом розвитку творчого професійного мислення [6: 7].

Використання ділових ігор у навчальному процесі дозволяє активізувати діяльність студентів, сформувати у них уміння мислити, розбирати ситуації, що виникають у педагогічному процесі.

У той самий час необхідно пам'ятати, що гра – це лише форма, за допомогою якої викладач намагається вирішити певні педагогічні завдання. Рольова гра спрямована на психологічну переорієнтацію студентів.

Серед переваг використання ігор у підготовці майбутніх фахівців слід визначити такі. Вони:

- урізноманітнюють навчальний процес;
- використовуються для підвищення мотивації студентів;
- дозволяють швидше та краще засвоїти навчальний матеріал;
- посилюють спілкування між студентами та зменшують домінуючу роль викладача.

Однак, у процесі навчання не можна орієнтуватись лише на інтерес. Дуже важливо одночасно формувати волю й почуття відповідальності студентів.

Сучасні психологи і педагоги підтримують думку, що якість виконання діяльності й її результат залежать, насамперед, від спонукання й потреб індивіда, його мотивації; саме мотивація викликає цілеспрямовану активність, що визначає вибір засобів і прийомів, їхнє упорядкування для досягнення цілей.

Відповідно до вимог сучасної дидактики викладач повинен доводити до відома студентів завдання уроку. Прийняття завдання студентами – це відправний момент для виникнення мотивації і, отже, успішного здійснення завдання.

Зміст уроку, як і його завдання, також мають бути прийнятні студентами.

Важливою особливістю мотиваційного забезпечення навчальної діяльності студентів є також професійна спрямованість навчання, що полягає в інтеграції спонукань, пов'язаних з навчальною й професійною діяльністю, на основі взаємних трансформацій пізнавальних і професійних мотивів. Професійна спрямованість навчання сприяє усвідомленню студентами важливості знань для успішного оволодіння професією, їхньої необхідності для орієнтування в ситуаціях майбутньої діяльності, що в свою чергу формує потребу в оволодінні практичними вміннями й навичками.

Оскільки дослідження проблеми мотиваційного забезпечення було здійснено на основі вивчення іноземних мов, то на організацію навчального процесу і його мотиваційний супровід мало певний вплив вивчення саме іноземної мови.

На основі вищевикладеного матеріалу можна зробити висновки, що навчальна мотивація визначається цілою низкою специфічних для цієї діяльності чинників: по-перше, освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється навчальна діяльність; по-друге, організацією освітнього процесу; по-третє, суб'єктивними особливостями майбутнього фахівця (вік, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, взаємодія з іншими і т.д.); по-четверте, суб'єктивними особливостями педагога і, перш за все, системою ставлення його до студентів, до справи; по-п'яте, специфікою навчального предмету.

Перелік використаної літератури

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – 234 с.
2. Булгаков А.В. Внеаудиторные формы работы как фактор динамики учебной мотивации и успешности обучения в вузе // Инновации в образовании. – 2002. – № 4. – С. 62-76.
3. Галузьяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: Навчальний посібник. Видання друге. – Вінниця, 2003.

– 416 с.

4. Лапкин Н., Яковлева Н. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вузов // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 4. – С. 134-140.

5. Пидкасистый П.И. О некоторых особенностях учебного процесса в вузе // Советская педагогика. – 1986. – № 7. – С. 38-40.

6. Полак Л. Ділова гра як спосіб організації пізнавальної діяльності // Директор школи. – 2003. – січень (№ 2). – С. 7-8.

7. Професійна освіта: Словник: Навч. посібник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.: За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

8. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Вид. Центр „Академія”, 2000. – 544 с.

9. Brophy J.E. Motivating students to learn. – McGraw - Hill, 1998. – 277 p.

Борисов Вячеслав,

науковий керівник: Антонова О.Є.

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Особенности развития интеллектуальной одарованности старшеклассников в условиях МАН

Генетичний аспект психологічної характеристики особистості визначає рівень її розвитку як цілісної системи якостей, здібностей. Весь період життя людини – від народження до старечого віку, тобто онтогенез, супроводжується безперервними змінами в її психіці, які визначають розвиток особистості. Кожний момент життєвого шляху виявляється у певному рівні розвитку властивостей, здібностей людини. На цей аспект особистості вказував С.Л. Рубінштейн. Він зазначав, що розвиток людини – на відміну від накопичення досвіду, оволодіння знаннями, вміннями, навичками – це є розвиток її здібностей. І навпаки, розвиток здібностей людини – це є те, що являє собою розвиток як такий, на відміну від накопичення досвіду. Здібності формуються не тільки в результаті засвоєння продуктів діяльності людства, а й насамперед у процесі створення їх самою людиною. Участь людини у творенні навколишнього предметного світу – це водночас розвиток своєї власної природи, своєї особистості. Здібності людини безпосередньо пов'язані з її діяльністю та поведінкою. Б.М. Теплов дав визначення здібностей як індивідуально-психологічних особливостей, що стосуються успішного виконання діяльності або діяльностей. Здібності відрізняють одну людину від іншої, але не зводяться до тих знань, умінь і навичок, що є в неї. Здібності є завжди результатом розвитку.

Здібності не з'являються на порожньому місці. В основі розвитку здібностей лежать певні природжені особливості людини, її задатки. Людина народжується з певними генетичними, анатомо-фізіологічними особливостями, на ґрунті яких за певних соціальних умов у процесі діяльності та спілкування формуються здібності особистості. При цьому анатомо-фізіологічні особливості, як і здібності, змінюються, проходячи певний віковий розвиток. Тому задатки можна розглядати і як вихідний анатомо-фізіологічний віковий чинник становлення та прояву здібностей особистості на всіх етапах її життєвого шляху.

На думку С.Л. Рубінштейна, розвиток здібностей у сукупності з задатками здійснюється у вигляді спіралі. Реалізація можливостей, які надають здібності одного рівня розвитку, відкриває нові можливості для подальшого розвитку здібностей більш високого рівня. Одарованість людини визначається діапазоном нових можливостей, котрі відкриває реалізація наявних можливостей. Здібності – це психологічні особливості особистості, від яких залежить успішність набуття знань, умінь та навичок, але самі вони до наявності цих знань, умінь та навичок не зводяться [3:441]. Здібності розвиваються на основі завдатків, які є спадковими анатомо-фізіологічними особливостями. Звідси можна побачити пірамідальну еволюцію одного явища в інше і залежність розвитку наступного від рівня розвитку попереднього (здатки – здібності – одарованість) [4:19].

Здібності людини – це внутрішні умови її розвитку, які формуються в сукупності з задатками під впливом зовнішніх умов у процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем. Таким чином, генетичний аспект особистості слід вважати одним із головних її параметрів, базовим виміром, що має складну диференційно-інтегративну характеристику. З одного боку, властивості, здібності особистості визначаються тим, яке місце серед соціально-психолого-індивідуальних властивостей і діяльнісних компонентів вони займають. З іншого – кожна з властивостей і здібностей, маючи свою якісну та кількісну характеристику, є результатом вікового розвитку особистості. Вихідний пункт цього розвитку утворюють парціальні (що належать до окремих органів і функцій) та загальні (притаманні всьому індивіду) задатки, тобто генетичні (спадкові і вроджені) анатомо-фізіологічні передумови їх становлення в процесі діяльності та поведінки, навчання і виховання, самонавчання й самовиховання [1:114-116].

Зазначимо, що розвиток особистості розпочинається в дитинстві й триває впродовж всього її життя. І в юнацькому віці, який позначає фазу переходу від залежного дитинства до незалежної та відповідальної дорослості, визначається остаточний життєвий пріоритет особистості. Переважно в цей період у неї продовжують формуватися основні здібності, які в майбутньому впливатимуть на успішність тієї чи іншої діяльності, яку ця особистість буде виконувати. Тому є дуже важливим підтримати ці здібності особистості та допомогти їх розвитку вчасно, адже якщо загубити потрібний час то можна жалкувати про це ціле життя [2:124-125].

Сучасні науковці визначають поняття „одарованість” по-різному: як сукупність природних задатків що є передумовою для формування здібностей”, як високий рівень розвитку здібностей людини, який дозволяє їй досягти значних успіхів в окремих сферах діяльності. Плутанина у визначеннях одарованості, очевидно, не є випадковою: вона відображає плутанину у психолого-педагогічній науці у питаннях одарованості. Однак з цих

визначень можна побачити, що головними передумовами розвитку обдарованості вважаються природні задатки, здібності, схильності особистості та умови її життєдіяльності. Якщо якийсь з цих компонентів відсутній або не сприятливий, то на прояви обдарованості залишається лише сподіватися [2:257].

У цілому поняття „обдарованість” трактується як високий рівень розвитку здібностей особистості, які стійко проявляються впродовж її життя.

Зазначимо, що самі природні задатки ще не визначають успішності діяльності людини у майбутньому. Їх необхідно розвивати, а це може статися лише у процесі виховання, навчання та практики. Крім цього, задатки характеризуються багатозначністю, тобто залежно від виду діяльності можуть розвиватися різні здібності. Так, маючи гарний слух та відчуття ритму одна людина стане композитором, інша – диригентом, третя – виконавцем, а четверта – музикальним критиком. Задатки розвиваються лише за умови, що людина буде займатися відповідною діяльністю [5:12].

В.А. Крутецький, який глибоко вивчав проблему здібностей та обдарованості, вважав, що „при аналізі здібностей завжди мають на увазі якості, особливості людини, яка виконує ту чи іншу діяльність...” Звідси стає зрозумілим, що здібності людини – це її потенційні можливості у вирішенні будь-яких завдань, це головна умова швидкого, легкого та глибокого оволодіння знаннями, вміннями, навичками та евристичними прийомами. Вміння, навички та здібності людини є взаємозумовленими: без наявності окремих здібностей та певного рівня їх розвитку в людини не можуть сформуватися навички та вміння, і в той же час без наявності окремих навичок та вмінь не можуть розвиватися здібності. Однак, здібності є більш глибокою та більш особистісною характеристикою, ніж навички та вміння, які характеризують лише діяльність людини [4:19].

Схильності – це перша та сама рання ознака зароджуваної здібності. Схильність виявляється у потязі дитини до певного виду діяльності (малювання, занять музикою) та засвідчує наявність певних природних передумов до розвитку здібностей. Важко передбачити що-небудь інше, коли дитина, наприклад, слухає музику з великою радістю та робить багаторазові спроби музициувати без внутрішнього спонукання. Те ж саме можна сказати і про малювання, конструювання тощо. У процесі діяльності формуються нові властивості, які необхідні для успішної діяльності, створюються заміники (компенсаторні механізми) недостатніх природних властивостей [3:368-369].

Для реалізації програм розвитку обдарованих дітей у школах України поступово створюються всі необхідні умови. Це відповідальне завдання лягає на плечі кожного працівника того чи іншого освітнього закладу. Весь процес розпочинається із пошуку обдарованих дітей, що може проходити як під час навчальної діяльності, так і у позакласній роботі. Відомо, що обдарована дитина дуже яскрава та невгамовна, їй ніколи сидіти на одному місці, їй хочеться творити щось нове, надзвичайне, пізнавати нове та використовувати ці знання на практиці [6:9].

Зупинимось більш детально на питаннях розвитку інтелектуальної обдарованості старшокласників шляхом включення їх до науково-дослідної діяльності.

Для виявлення дітей, схильних до наукової роботи, вчителі використовують тестові методики, конкурси наукових робіт, семінари, де намагаються **заясувати їх** зацікавленість певною науковою проблемою. Саме для реалізації програми розвитку інтелектуально обдарованих дітей у системі освіти була створена спеціальна ланка, яка на меті має співпрацю з ВНЗ, написанням та захистом науково-дослідницьких робіт учнями. Мала академія наук (МАН) об'єднує в собі сотні шкільних наукових товариств, які працюють над пошуком та розвитком інтелектуально обдарованих дітей. Час поставив перед школою головне завдання: займатися пошуком та розвитком індивідуальності. З цією метою в школах створюються наукові товариства учнів (НТУ). Головне завдання цих товариств – надати учневі можливість розвинути свій інтелект у самостійній творчій діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей та схильностей. Головним елементом у науково-дослідницькій роботі є особистісний інтерес та захоплення [7:5].

Основною метою і завданням наукового товариства учнів є: розширення світогляду щодо досягнень вітчизняної та зарубіжної науки; виявлення найбільш обдарованих учнів у різних галузях науки і розвиток їхніх творчих здібностей; активне залучення учнів школи до процесу самоосвіти та саморозвитку; удосконалення вмінь та навичок самостійної роботи, підвищення рівня знань та ерудиції в тих галузях науки, які цікавлять учнів; організація науково-дослідницької діяльності учнів для вдосконалення процесу навчання і профорієнтації [7:8].

Серед основних напрямків роботи можна виділити такі:

1. Залучення до науково-дослідницької діяльності здібних учнів відповідно до їхніх наукових інтересів.
2. Навчання учнів роботи з науковою літературою, формування культури наукового дослідження.
3. Знайомство та співпраця з представниками науки, надання практичної допомоги учням у здійсненні експериментальної та дослідницької роботи.
4. Організація індивідуальних консультацій проміжного та підсумкового контролю в процесі наукових учнівських досліджень.
5. Залучення наукових працівників до керівництва науковими роботами учнів.
6. Рецензування учнівських робіт під час підготовки їх до участі в конкурсах і конференціях.
7. Підготовка, організація та проведення науково-практичних конференцій, турнірів, олімпіад.
8. Редагування та видання учнівських наукових збірників [8:2-3].

Окрім цього, такі товариства покликані реалізувати цілісний системний підхід в організації науково-пошукової роботи старшокласників у позаурочний час і вирішувати такі основні завдання, як забезпечення належної загальної організаційної підготовки учнів, що виявляють інтерес до наукової діяльності, розроблення чіткої системи розвитку стійкого інтересу і потреби в науковій діяльності в період навчання в школі на основі глибокого усвідомлення цінності й необхідності науково-дослідницької діяльності; створення умов для глибокої наукової підготовки старшокласників, виховувати цілеспрямованість, відповідальність, свідоме ставлення до розумової

праці і на цій основі розвивати пошуковий, дослідницький спосіб мислення, стимулювати потребу в самоосвіті, самовихованні й адекватній самооцінці своєї наукової діяльності; залучити кожного школяра до зацікавленої участі в науково-дослідницькій роботі в рамках проблематики одного з відділень шкільного наукового товариства; розроблення оптимальної системи підготовки старшокласників до написання і захисту науково-практичної роботи на конкурсі.

Дослідницька робота школярів в системі НТУ відбувається поетапно.

I етап – загальноознайомлюваний (консультування, ознайомлення з досвідом наукової роботи, обмін думками, зустрічі з викладачами профільних кафедр ВНЗ, участь у роботі шкільного наукового товариства, самостійна робота школярів з науковою і науково-популярною літературою).

II етап – підготовчий (визначення теми, об'єкта і предмета дослідження; збір і систематизація наукових даних).

III етап – безпосередня дослідницька робота (дослідницька частина роботи, підготовка наукового реферату і доповіді для конференції).

IV етап – конкурс науково-практичних робіт (рецензування наукової роботи, виконання контрольної роботи, захист наукової роботи).

На першому етапі учні ознайомлюються з актуальними проблемами теорії та практики конкретної науки, з методологією і методами наукових досліджень, залучаються до самостійного вивчення наукової, науково-популярної літератури. Викладачі у тісній співпраці із бібліотекарем прагнуть навчити школярів працювати з науковою літературою, бібліографуванням, аналізувати і критично оцінювати прочитане, виділяти найважливіші наукові напрями та ідеї, бачити різні підходи до розв'язання наукових проблем.

Визначення тематики, вибір учнем об'єкта і предмета дослідження – другий етап науково-дослідницької роботи – підготовчий, бажано щоб тема роботи була запропонована самим учнем. Підготовчий етап передбачає також збір і систематизацію наукових даних. Це етап пошуку і консультацій.

У науковому дослідженні старшокласника найвагоміше місце має посісти безпосередньо дослідницька робота, що становить третій етап. Основна роль цього етапу полягає в розвитку логічного мислення, умінні інтелектуального проникнення в сутність досліджуваного явища, у пробудженні інтересу до науки, у залученні до пошукової роботи.

Четвертий етап – заключний. Він передбачає наявність дослідження і підготовку до конкурсу науково-практичних робіт [7:24-28].

Основними найбільш дієвими формами науково-дослідної роботи учнів у межах навчального процесу, що використовуються у загальноосвітніх закладах України є:

- включення елементів наукового пошуку при вивченні певних тем, розділів навчальних предметів; при виконанні індивідуальних завдань з окремих навчальних дисциплін; в домашні завдання, що сприяє підвищенню ефективності самостійної роботи учнів;

- залучення учнівської молоді до виконання реферативних робіт у ході вивчення окремих навчальних дисциплін тощо.

Досвід засвідчує, що навчально-дослідницька робота школярів індивідуальні і групові форми досліджень (наукові семінари, конкурси науково-дослідницьких робіт, конференції, підготовка рефератів, творчі роботи) є серйозним чинником розвитку творчого потенціалу учнів. У процесі виконання дослідження у підлітків розвивається науковий світогляд, самостійність і критичність мислення, вміння критично аналізувати, узагальнювати, систематизувати, класифікувати тощо [9:52-53].

Серед ефективних форм науково-дослідної діяльності, що сприяють розвитку творчого потенціалу учнів, Мала академія наук (МАН), яка спрямовує зусилля на розвиток творчих здібностей школярів, залучає їх до активної дослідницької роботи. Саме тут старшокласники проходять першу школу становлення як майбутніх науковців, дослідників. У МАН учні ознайомлюються з досягненнями науки і техніки, розвивають творчу думку, реалізують прагнення до наукового пошуку, набувають дослідницьких умінь.

Мала академія наук України є творчим об'єднанням учнівської молоді, яка забезпечує її інтелектуальний і духовний розвиток, підготовку до активної діяльності в галузі науки та сприяє самовизначенню в майбутній професії. Мала академія залучає учнівську молодь до систематичної науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської і винахідницької діяльності в галузі історії та літературознавства, математики й екології, фізики та біології, хімії та економіки, технічної творчості та геології, педагогіки та географії, сільського господарства й археології тощо.

Серед контингенту молоді, який ми цілком умовно називаємо обдарованою, можна виділити кілька груп: а) талановита молодь, яка вже якось проявила себе, здобувши перемогу в конкурсах, на олімпіадах тощо; б) власне обдаровані діти, які активно демонструють схильність до певної діяльності і вже засвідчили це в школі; в) діти здібні, які за відповідних умов можуть перейти в групу обдарованих.

Слід наголосити ще на одній, науково обґрунтованій формі пошуку, що спирається на психологічні методи виявлення розумово обдарованої молоді і в даний момент розробляється методичним центром Малої академії наук. Йдеться про психологічно обґрунтовані програми підтримки, що передбачають вирішення питання про статус обдарованої дитини, завдяки якому можна фіксувати певний рівень її розвитку, результат виявлення та визначити форми і зміст допомоги з боку держави.

Ці учні мають право брати участь в обласних, Всеукраїнських, Міжнародних науково-практичних конкурсах-захистах, турнірах учнівської молоді. Призери цих заходів користуються пільгами при вступі до вищих навчальних закладів України згідно з нормативними актами Міністерства освіти і науки України і програмою державної підтримки обдарованої молоді.

Пошукова робота в МАН – невичерпне джерело творчості, де нові методики і підходи до засвоєння вибраного предмета відкривають нові горизонти науки і нові імена майбутніх вчених, політиків, підприємців.

Перелік використаної літератури

1. Трофімов Ю.Л. Психологія. – К.: Либідь, 1999. – 558 с
2. Никитин Б.П., Никитина Л.А. Мы, наши дети и внуки. – 3-е изд. доп. – М.: Мол. гвардия, 1989. – 303[1] с., ил.
3. Общая психология: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / В.В. Богословский, А.А. Степанов, А.Д. Виноградова и др.; Под ред. В.В. Богословского и др. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
4. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
5. Зазимко О.В. Основні теоретичні підходи до визначення обдарованості // Обдарована дитина. – 1998. – № 8. – С. 5-12.
6. Липова Л., Морозова Л., Луценко Л. Специфіка навчання обдарованих дітей // Рідна школа. – 2003. – № 7 (882). – С. 8-11.
7. МАН: підготовка науково-дослідницьких проєктів / Упор. М. Голубенко. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
8. Організація діяльності Малих академій народних мистецтв та інших творчих об'єднань школярів: Методичні рекомендації Міністерства освіти Україн и. – К., 1992. – С. 2-3.
9. Алфімов В., Соболевська Т. Науково-дослідницька робота – розвиток творчої особистості ліцеїста // Рідна школа. – № 5. – 2000. – С. 52-53.

Проблема формування і розвитку вмінь і навиків самостійної діяльності майбутніх учителів математики у процесі їхньої професійної підготовки

В умовах сучасної реформи математичної освіти України *проблемі формування і розвитку у студентів вмінь та навиків самостійної роботи* відводиться значна увага поряд з іншими актуальними проблемами вищої школи, такими як: професіоналізація навчання, підвищення якості фундаментальної наукової підготовки, поліпшення матеріально-технічного становища тощо. На сучасному етапі підготовки майбутніх учителів математики провідне місце займає формування та розвиток самостійності студентів як однієї з головних рис особистості сучасного вчителя математики. Отже, зауважимо, що метою самостійної роботи студентів є розвиток *самостійності*, тобто здібності організовувати та реалізовувати власну діяльність без стороннього керівництва та допомоги.

Питання організації та інформаційно-методичного забезпечення самостійної роботи студентів вивчалися у працях Козакова В.А., Підкасистого П.І., Вишняка О., Войтальянкової Я.І. та ін. Основні напрямки цих досліджень такі:

- психолого-педагогічний аспект готовності студентів до самостійної навчальної діяльності;
- розгляд ролі, мотивації та місця самостійної роботи в загальній структурі навчально-пізнавальної діяльності студента;
- рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів;
- розгляд засобів формування самостійності у майбутніх фахівців різних спеціальностей.

Удосконалення навчального процесу вимагає пошуків нових форм і методів навчання, що спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів та учнів, формування в них умінь і навиків самостійної навчальної діяльності. Внаслідок цього, самостійна робота студентів займає особливу позицію серед різноманітних форм і методів навчання сучасної вищої школи. *Метою даної роботи* є дослідження колективної та індивідуальної форм організації самостійної роботи у педагогічних ВНЗ та ефективності їх застосування при фаховій підготовці майбутніх вчителів математики.

В педагогічних ВНЗ використовуються такі форми самостійної роботи студентів: робота з науково-методичною літературою; робота з Інтернет-ресурсами; робота з матеріалами, що забезпечують навчально-виховний процес середньої та вищої школи (аналіз навчальних програм, шкільних підручників тощо), підготовка проєктів з певної проблеми та його захист на практичному занятті тощо. Зауважимо, що у значній кількості студентів відсутні навички роботи з літературою, вміння конспектувати та аналізувати отриману інформацію, що гальмує процес оволодіння навчальним матеріалом.

Слід зазначити, що ефективність самостійної роботи студентів здебільшого залежить від внутрішньої мотивації студентів в процесі навчання. З одного боку це пов'язане зі свідомою готовністю студента вчитися, з іншого боку – з усвідомленням того, що набуті знання потрібні не лише для отримання успішної оцінки на заліку або екзамені, але необхідні у подальшій професійній діяльності. Отже, внутрішня мотивація тісно пов'язана з успішною професійною орієнтацією. В зв'язку з цим, доцільно розглядати самостійну роботу студентів як один із факторів формування професіоналізму майбутніх вчителів математики. Загальна культура вчителя математики передбачає сформованість загальних, спеціальних і конкретних вмінь, що спираються на глибокі знання та навички, які надбані при вивченні математики, педагогіки, психології, суспільних дисциплін та пов'язані з викладанням математики в системі освіти. Одними з фахових дисциплін, що формують професійні якості майбутніх викладачів математики є методика навчання математики та шкільний курс математики (ШКМ).

Дисципліна «ШКМ» не містить чіткого ділення матеріалу на теоретичну та практичну частини. Курс спрямований на поглиблення та систематизацію знань студентів з курсу шкільної математики та організований таким чином, щоб на заняттях студенти під керівництвом викладача мали змогу обговорювати теоретичні відомості, відшукувати різні варіанти доведення теорем та міркувати про доцільність наведення тих чи інших доведень для школярів різних рівнів математичної підготовки, обговорювати задачний матеріал діючих шкільних підручників з математики тощо. На заняттях з ШКМ студентами розв'язуються блоки задач з різних тем курсу шкільної математики, але підвищеного рівня складності, у порівнянні з шкільними завданнями, що зобумовлено як цілями даного курсу, так і основними методичними принципами. Відтак, даний курс передбачає активну самостійну діяльність студентів, яка є умовою підвищення ефективності навчання і сприяє формуванню самостійності як риси особистості.

Вдало організована аудиторна та позааудиторна самостійна робота активізує процес мислення, дозволяє найбільш повно проявити студенту самостійність та творчий підхід до виконання завдання. Можна виділити два основних напрямки організації самостійної роботи, що є найбільш перспективними на наш погляд: *індивідуалізація навчання* та *розвиток колективних форм навчальної діяльності*. Колективна форма діяльності реалізується як самостійна робота в малих групах. Індивідуальна робота проводиться у вигляді окремого домашнього завдання для кожного студента.

До функцій викладача при такій організації роботи входить:

- розробка плану самостійної роботи студента за даним навчальним курсом;

- визначення змісту навчального матеріалу, що відводиться на самостійну роботу;
- підготовка навчально-методичних матеріалів та контрольних завдань;
- визначення форм і періодичності контролю;
- організація індивідуальної роботи зі студентами, надання студентам рекомендацій відносно способів виконання завдань.

На традиційному практичному занятті у ВНЗ, як правило, студент академічної групи розв'язує під керівництвом викладача задачу біля дошки. Решта студентів записують розв'язок у зошити. В кращому випадку, студенти пасивно сприймають готове розв'язання, але значна частина студентів, за різними причинами, не розуміють ходу розв'язування і не замислюючись переносять записи на дошці у свій зошит. Групова самостійна робота дозволяє уникнути цих негативних факторів, сприяє підвищенню активності навчальної діяльності студентів та її продуктивності, а також свідомому виконанню навчальних завдань. У загальному вигляді групова робота організується за наведеною нижче схемою.

Перед початком самостійної роботи слід повторити відомості з теорії, що необхідні при розв'язанні запропонованих задач. Академічну групу розподіляють на малі групи, оптимальна кількість членів якої становить 3–4 студенти. Кожна мала група отримує завдання для спільної роботи. Розв'язування завдання обов'язково обговорюється всіма членами групи і записується в зошиті. Якщо виникають ускладнення або розбіжність у думках членів групи, можна звернутися по допомогу до викладача. Викладач, в свою чергу, спостерігає за активністю роботи в групах, контролює хід розв'язування, допомагає тим групам, де робота не просувається. Після виконання завдання групою можна провести опитування, по можливості, так, щоб звітувалися по черзі всі члени групи. Взагалі, подальшу роботу можна продовжити по-різному, в залежності від завдання та цілей, що ставить викладач. Домашнє завдання групи одержують різні. Аудиторна робота, спільна та самостійна робота по групах, а також домашнє завдання розподілені так, щоб всі задачі зі шкільного підручника по відповідній темі були розв'язані.

Відзначимо, що при вивченні деяких тем ШКМ доцільно давати студентам довгострокові індивідуальні завдання підвищеного рівня складності. Організована за описаною вище схемою самостійна робота була реалізована на заняттях з ШКМ на 5-му курсі спеціальності «математика і основи економіки» (експериментальна група - ЕГ) інституту фізики і математики ПДПУ ім. К.Д.Ушинського під час вивчення теми «Початки стереометрії» (група спеціальності «математика і основи інформатики» була контрольною - КГ). Після вивчення вищезазначеної теми був проведений зріз знань, результати якого відобразили підвищення якості навчання, тобто підтвердили ефективність використання різних форм організації самостійної роботи студентів. Результати контрольної роботи подані у таблиці:

Група	Рівні сформованості вмінь розв'язувати стереометричні задачі							
	низький		середній		достатній		високий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
5 МЕ (ЕГ)	1	6,2	7	43,8	6	37,5	2	12,5
5 МІ (КГ)	2	15,3	5	38,5	5	38,5	1	7,7

Низький рівень відповідає 40-59, середній – 75-89, достатній – 75-89, високий – 90-100 балам, отриманим студентами за контрольну роботу.

Враховуючи, що Україна приєдналась до Болонського протоколу, нові вимоги до організації навчально-виховного процесу у вищій школі визначають необхідність у більш високому ступені сформованості навиків самостійної роботи студентів. Саме тому, перспектива подальшого розвитку розглянутої проблеми вбачається, на нашу думку, у впровадженні в навчальний процес спецкурсів по оволодінню основами самостійної роботи. Курси повинні містити актуальні питання самостійної роботи для даного періода навчальної діяльності: грамотне конспектування лекцій, користування навчальною літературою, правила написання курсового та дипломного проєктів тощо.

При цілеспрямованій та систематичній роботі по вдосконаленню фахової підготовки самостійна робота повинна стати основою освітнього процесу.

Перелік використаної літератури

1. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. – К.: Выща шк., 1990. – 248 с.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.

Махінова Г.В.,

(Педагогічний коледж

при Київському Національному університеті імені Тараса Шевченка,

м. Київ)

Трансформація знань у Великобританії

Система вищої освіти у Великобританії – одна з найдавніших у Європі. На даний час в країні більше 850 вузів, всі вони державні, приватних вузів немає, це одна з особливостей Великобританії. Основною одиницею являються коледжі (самостійний вуз або гостинна університету), що ділиться на факультети та кафедри. Існують інститути як самостійні вузи та інститути як конгломерат окремих коледжів.

Вищі навчальні заклади Великобританії неофіційні, але доволі чітко диференційовані по своєму престижу, який у свою чергу визначає вимоги до вступників і витрати на навчання.

З 850 англійських вузів університети складають 43 заклади, 150 - педагогічні коледжі, 30 - політехнічні інститути і т. д. Деякі довідники до університетів прирівнюють 5 інших вищих навчальних закладів. Манчестерський інститут науки і технологій, манчестерська школа бізнесу, Королівський коледж мистецтв, Лондонська вища школа бізнесу і Кренфілдський технологічний інститут.

Англійські університети в свою чергу ділять на 8 типів.

До першого типу відносяться два найдавніших університетів, що існують з XII-XIII ст. - Оксфордський (1168р.) і Кембріджський (1209р.), що звуться іноді як "Оксбрідж". Вони займають святе місце у всій системі англійської освіти. Велика їх соціальна роль. В Оксбріджі навчаються соціальна еліта суспільства. У них 65% студентів являються випускниками "паблік-скууз". Престиж диплома дуже високий. У 70-ті р.р. випускники Оксбріджа складали: 69,3% - вищих державних службовців; 20% - послів; 84,6% - судой, 77,5% - вищого духовенства, 60,4% - директорів банків і керівників компаній. Великий вплив цих вузів на всю систему середньої і вищої освіти: тільки ці вузи вимагають складання вступних екзаменів (інші зараховують на основі результатів випускних екзаменів у школі). Це заставляє середні школи керуватися екзаменаційними вимогами Оксбріджа, які завжди трішки вищі середніх загальнонаціональних стандартів.

Другий тип охоплює групу шотландських університетів, перші з яких виникли у XV-XVI ст. Шотландська традиція університетської освіти завжди була більш демократичною, ніж англійська. Доступ до університетів був більш вільним, плата за навчання невисока.

Наступний, третій тип включає самий великий університет країни – Лондонський. До 1898р. цей університет був екзаменуєм, а не навчальним. У ньому широко розвинута система медичної освіти. Він включає декілька десятків шкіл, інститутів, коледжів, кожний з яких являється фактично самостійним навчальним закладом. У Лондонському університеті навчаються 45 тис. студентів на стаціонарі, 27,5 тис. студентів на заочному відділенні. Тут навчаються ті, хто готується до здачі екзаменів для отримання диплома екстерном. В Лондонську університеті навчається 16% всіх студентів країни.

До четвертого типу входять 12 таких званих "червоноцеглових" університетів, створені з середини XIX ст. до середини XX ст.

Визвані до життя вимогами капіталістичного виробництва, вони створені у промислових центрах і навчання в них пов'язувалося з потребами регіона. (Лідський університет – текстильний і технологічний факультети; Манчестерський – машино-будівний). Їх відмінність була і в матеріальному положенні, і в складі студентів, і в організації роботи, у програмах курсу навчання, методах навчання.

П'ятий і шостий тип університетів близькі до четвертого. Вони виникли на базі технологічних коледжів. Центральне місце в них займають предмети науково-технічного циклу.

Сьомий тип університетів охоплюють нові університети, що з'явилися з 1949р. Тут здійснюється спроба перекинути місток між науками і мистецтвами (тобто натурально-науковими та гуманітарними предметами). Ці вузи перші почали вводити нове в організацію навчального процесу, зміст навчальних програм, спробою приведення освіти до вимог науково-технічного прогресу.

Восьмий тип представлений університетом заочного сектора. Відкритим (1969р.) Університет приймає студентів-англійців (починаючи з 21-річного віку), що працюють на виробництві. Для вступників у Відкритий університет формально не вимагається ніяких свідчень про освіту. Процес навчання будується на широкому використанні матеріалів для заочного навчання, радіо, телевідео та аудіовізуальних засобів. Навчання у ньому передбачає короткострокове перебування у спеціальних літніх навчальних центрах, що знаходяться в різних частинах країни. Вартість навчання заочно нижча ніж в інших університетах. Відкритий університет вважають у Великобританії одним з самих значних досягнень в області університетської освіти останніх років.

В середині 70-х р.р. на денному відділенні британських університетів навчалось 258 тис. чоловік, серед них було 48,5 тис. аспірантів, крім того близько 24,5 тис. чоловік навчалось на вечірньому та заочному відділенні. Жінки склали 29,7% всіх студентів.

Вартість навчання залежить від університету та факультету. Студенти з інших країн платять за навчання в двічі більше, ніж студенти англійці.

Курс навчання, як правило, продовжується 3 роки, на деяких факультетах – 4, на архітектурному та медичному – 5-6 років. Навчальний рік ділиться на 3 трисеместра – 8-10 недінь кожний. У 1976 році 47% студентів денних відділень вивчали предмети гуманітарного циклу. 38% - натурально-наукового, 10% - медицину, інші – сільськогосподарські, архітектурні та інші спеціальності.

Університети присвоюють три види навчальних ступенів: бакалавра, магістра і доктора.

Першим університетським ступенем є ступінь бакалавра, другий ступінь – магістра. Ступінь доктора філософії являється вищим університетським ступенем.

Методи і форми організації навчання. У дидактиці вищої школи Великобританії немає чіткого розмежування методів викладання і організаційних форм навчання.

Можна говорити про дві системи навчання: основу першої складають лекції, тьюторської заняття, семінари та групові заняття виконують додаткові функції; ядро другої складають тьюторські заняття, а лекції і семінари виступають в ролі додаткових форм навчання.

В деяких британських університетах присутність на лекціях обов'язкова, других – не є таким офіційним, в третіх – виділяють серію лекцій, присутність на яких обов'язкова. В деяких університетах практикується розмноження печатних текстів лекцій, що не звільняє студентів від присутності на лекції і записів на заняттях.

Заняття з використанням дискусії, диспути завжди займали значне місце в університетській освіті.

Дискусія і як метод навчання, і як форма організації навчального процесу, на думку англійських спеціалістів володіє рядом важливих досягнень: допомагає виробленню у студентів вміння виражати і обґрунтовувати свої думки, слухати один одного, виступати в ролі критиків. Ведення дискусії, що потребує не тільки логічної побудови висловлювання, але і правильного літературного оформлення положення, допомагає виробленню спонтанної мови. Дискусійні форми роботи формують у студентів наукове мислення, стимулює їх самостійність і активність, виробляють вміння обговорити проблеми, готують до майбутньої професії.

Результативність подібних занять залежить від майстерності викладачів.

Тьюторська система. Одним із самих цінних елементів англійської системи педагогіки вважають тьюторський метод, типічно і унікально англійський метод виховання і навчання. Під тьюторською системою розуміються регулярні заняття 1-2 студентів (в нових університетах 5-6) з викладом-тьютором протягом всього курсу навчання. Тьюторські заняття проводяться викладачем (але не професором), аспірантами, спеціалістами – практиками; присутність на них обов'язкова.

Кожен студент вважається офіційно прикріпленим до тьютора, який слідує за його навчанням, життям під час присутності в університеті. Тьютор розглядається не тільки як викладач, але і як наставник, який допомагає студенту розвивати вміння мислити, виробляти інтелектуальні навички. Тьютор тримає в полі зору успішність і формування особистості студента як спеціаліста.

По своєму змісту, спілкування в середовищі тьюторського заняття студента з науковцем, володіючи високою кваліфікацією, позитивними якостями, слідує визнати позитивним. Велике значення може набути таким спілкуванням на старших курсах, коли вже є широкий багаж знань, на базі яких можна здійснювати раціонально витрачаючи сили і час науковців, індивідуальне керівництво роботою студентів.

Самостійна робота студентів. У Британських університетах велике місце відводиться самостійній роботі студентів. Англійські педагоги вважаються, що навчитися працювати самостійно – найважливіша річ, для якої студент повинен використати весь курс навчання. Самостійна робота студентів спеціально планується. Велика увага відводиться організації роботи студентів в бібліотеці. Бібліотеки відкриті і під час канікул. Англійські педагоги вважають, що розуміння студентом предмета приходить в результаті його постійного контакту з книгою. Вважається що канікули даються не для відпочинку, а для роботи в бібліотеці, написанню рефератів за списком, вказаним тьютором і викладачем.

Деякі університети вимагають, за дві неділі до закінчення канікул, реферати по прочитаній літературі.

Така система дає викладачам можливість в значному ступені індивідуалізувати навчання кожного студента, підняти рівень його знань і підготовленість до екзамену.

Перелік використаної літератури:

1. Елманова В.К. Высшее образование за рубежом. – С.-Петербург, 2002.
2. Страны и народы. Зарубежная Европа. – Москва, 2001.
3. Бородулина М.К. Обучение иностранному языку как специальности. – Москва, 2003.

Махінова М.В.,

*(Відкритий Міжнародний Університет Розвитку Людини "Україна",
м. Київ)*

Вдосконалення знань студентів з іноземної мови засобами народної фразеології

Одним із шляхів підвищення ефективності викладання іноземної мови у школі є усне та писемне мовлення, серед яких найбільшого визнання набуває знання народної фразеології. Народні приказки, прислів'я, постійні порівняння становлять важливу складову частину мовних засобів образності художнього твору. У максимально стислому, сконденсованому вигляді вони відбивають собі історію народу, його побут, природу серед якої він живе. У прислів'я та приказках знаходить безпосереднє відображення світобачення народу – їх творців.

За останній час народна фразеологія зробила великий крок уперед. У численних наукових працях розроблено питання класифікації, структури, семантики, стилістики фразеологічних одиниць та їх використання на уроці іноземної мови з метою вдосконалення мовних знань студентів.

У художніх творах народна фразеологія виконує різноманітні функції. Вона виступає засобом індивідуалізації мови персонажів, у ній часто втілюються висновки автора твору. З величезної кількості фразеологізмів, що існують у мові кожного народу, лише частина має відповідники в інших мовах. Здебільшого перекладачам доводиться підшукувати у своїй мові еквівалентну іншомовній приказку, а не творити новий фразеологізм, який відповідав би змістові фразеологізму оригінального твору, а формою своєю нагадував би приказки рідної мови.

Фразеологізм – це стійке сполучення слів, що побудоване як словосполучення чи речення і характеризується злитістю компонентів, цілісне значення та автоматичною відтворюваністю в мовленні.

Як правило, фразеологізми мають форму словосполучень. Форму речень мають лише деякі види фразеологізмів (прислів'я приказки та частина крилатих виразів). За ступенем злитості значень слів, які входять до фразеологізму, їх поділяють на *фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності, фразеологічні сполучення та фразеологічні вирази.*

Фразеологічне зрощення часто містять як складову частину слова, що самостійно, за межами цих фразеологізмів не існують. На відміну від фразеологічних зрощень, будова **фразеологічних єдностей** може бути пояснена, але в основі такого пояснення завжди буде лежати метафора або порівняння.

Значення слів, які входять до **фразеологічного сполучення**, нерівноцінні. Одні з них вільні інші – фразеологічно зв'язані. Слова з фразеологічно зв'язаним значенням – це слова, що виявляють своє значення лише

з певним, обмеженим колом слів. Тобто таке слово вживається в цьому значенні лише у складі стійких словосполучень: брати участь, брати слово, брати зобов'язання.

Усі слова, що входять до фразеологічного виразу, мають вільне, незв'язане значення. До фразеологічних виразів належать прислів'я, приказки, крилаті вислови та мовні кліше.

Прислів'я та приказки побудовані як речення і позначають цілісну думку. Вони сприймаються носіями мови як прояви народної мудрості і тому не приписуються жодному авторові та не прив'язуються до якоїсь конкретної події чи до якогось конкретного літературного джерела.

Фразеологічні вирази, які мають конкретне літературне джерело, називаються **крилатими висловами**.

Мовні кліше – це фразеологічні вирази, що мають форму словосполучення та не містять у собі ніякої образності. Вони вживаються в діловій, науковій, або публіцистичній сфері.

Основними сферами вжитку **розмовно – побутових фразеологізмів** є побутове усне мовлення та художньо – белетристичний стиль, у якому ці стійкі словосполучення використовуються з метою художнього відтворення розмовної мови як у авторських текстах, так і в мовних партіях персонажів, сприяючи у багатьох випадках їх типізації та індивідуалізації.

Розмовна фразеологія англійської мови надзвичайно багата, різноманітна, яскраво експресивна та емоційно насичена. Вона як і усе мовлення, в цілому „характеризується також більшою емоційною виразністю, експресивною рельєфністю”, ніж писемна книжна форма літературної мови.

Розмовно-побутова фразеологія в різних жанрах художньо – белетристичного стилю мови є випробуваним засобом посиленої експресії висловлення, увиразнення, іноді унаочнення ідеї, яку доносить письменник до читача.

Включення розмовних елементів у стильову систему властивого для публіцистичного стилю книжного мовлення зумовлює посилену експресію певного текстового масиву в цілому, яка виникає при зіткненні контрастних у стильовому відношенні мовностильових одиниць.

Другою важливою стилістичною функцією розмовної фразеології у творах публіцистичного стилю, зокрема в жанрах газетно – журнальних та памфлетних, є створення настрою душевної простоти, переконливості. З цією метою автори публіцистичних творів звертаються до засобу цитування, майже фотографічного відтворення усного мовлення, і розмовні фразеологізми, що є неодмінним компонентом усного мовлення, як експресивні фактори.

Фольклорні елементи мовлення: народні пісні, легенди, казки, та інші виконують у стилях художньо – белетристичному стилі вони виступають засобом забарвлення твору чи інший образ, підкреслюючи певні риси в його характері. Жанр казки поширений у дитячій літературі.

Окремі дослідники (Коломієць С.С., Мізінцев В.М., Штепа О.Г., Капська А.Й., Шаронова С.О., Олійник Т.І.) торкаються проблеми застосування народної фразеології у системі мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, вважають, що саме цей метод органічно пов'язаний із специфікою професійної мовленнєвої діяльності.

В даний час при вивченні мовних явищ цілком виправданим є застосування народної фразеології як системного напрямку, об'єктом вивчення якого є системно-структурний підхід до мови, об'єднаний з функціональним. Саме функціональний підхід дозволяє дати системне та єдине висвітлення комунікативних функцій мовних одиниць в навчальному тексті, розглянути мовні механізми, які діють у процесі мовлення, що забезпечує відповідну передачу його мовного змісту. В такому разі народна фразеологія розглядається як ідеальна комунікативна одиниця, яка прагне до смислової замкнутості і закінченості, констатуючою ознакою якої, проте, є зв'язаність, яка виявляється кожного разу в інших параметрах, на різних рівнях тексту і у різній сукупності мовних зв'язків .

Перелік використаної літератури

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
2. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. – М.: Наука, 2000. – С. 35-38.
3. Реферовская Е.А. Лингвистические исследования структуры текста. – М.: Просвещение, 1983. – 215 с.
4. Слюсарева Н.А. Проблемы функциональной морфологии современного английского языка. – М.: Наука, 1996. – С. 215.

Копетчук Валентина,

*здобувач Інституту педагогіки АПН України,
заступник директора Житомирського
базового медичного коледжу*

До проблеми професійної спрямованості навчальних предметів у коледжах

На професійну спрямованість навчальних предметів природничо-математичного циклу в коледжах впливає ряд факторів: певні психологічні механізми, що визначають активізацію професійної діяльності особистості; розвиток її розумових здібностей; система професійної підготовки в навчальних закладах I – II рівня акредитації; компоненти, що входять до технологій викладання предметів природничо-математичного циклу, тощо.

Складність визначення професійної спрямованості навчальних предметів природничо-математичного циклу в процесі викладання в медичному коледжі полягає в тому, що ще не визначені зовнішні та внутрішні ознаки технологій профільного викладання цих предметів, слабо обґрунтована наукова система методів і засобів викладання загальних дисциплін. Тому метою нашої статті є розглянути загальні проблеми професійної спрямованості навчальних предметів у коледжах.

Професійна спрямованість навчальних предметів в системі вищої освіти займає особливе місце: це і стимулювання мислення студентів, це і виклик інтересу до навчального матеріалу, це і підвищення активності студентів при формуванні професійних знань, умінь, навичок, це і показ можливостей практичного застосування вивченого матеріалу.

Сучасний стан організації навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти I та II рівня, до яких відносимо й медичні коледжі визначається певними особливостями:

- входженням навчальних закладів різного рівня до структури інститутів та університетів, налагодження інтеграційних зв'язків між цими закладами освіти;
- гнучкістю профілювання та спеціалізації, складання систем цільових замовлень відповідно до соціально-економічних потреб певного регіону;
- перетворенням системи «коледж – університет (інститут)» в системоутворюючий фактор соціокультурного розвитку тих регіонів, що віддалені від університетських центрів [1].

Система сучасної освіти спирається на загальні принципи фундаментальності, універсалізації, гуманітаризації професійної підготовки. Метою навчальної діяльності є забезпечення загальноосвітньої, загальнокультурної, професійної та наукової підготовки фахівця широкого профілю. Вчені звертають увагу на подвійність мети (учіння і навчання): „метою навчання є пізнавальна діяльність, Інтелектуальний та емоційний розвиток, що сприяє формуванню особистісно-професійних та індивідуальних якостей...”(4:198), а метою професійного спрямування навчання є „забезпечення високого рівня загальнонаукового, спеціального та професійного індивідуально-творчого розвитку студента, що опановує основи певної професії, загальної культури та проявить їх у майбутній професійній діяльності та в процесі безперервної самоосвіти” [4:198].

У сучасному розумінні професійна спрямованість навчання в умовах коледжів зорієнтована на засвоєння загальнотеоретичного, спеціального, психолого-педагогічного, науково-дослідного та культурологічного блоків навчально-виховного процесу, завдяки яким формується система загальних міжпредметних і часткових професійних знань, способів діяльності та умінь творчо оперувати ними під час майбутньої професійної діяльності.

Традиційно прийнято вважати результатом професійної спрямованості навчання професійні вміння (О.І. Щербаков, Н.Ф. Гоноволін, Н.В. Кузьміна, О.І. Крутецький) або готовність до професійної діяльності (М.І. Дяченко, Л.А. Кандибович). Готовність до майбутньої діяльності розглядається як „здатність студента в умовах навчання розв'язувати завдання, близькі до реальних знань професійної діяльності...”(2:78). Як свідчать дослідження І.А. Зязюна, С.О. Сисоєвої та інших, щоб сформувалась у студентів у процесі їх професійної підготовки готовність до складних видів діяльності, вони повинні:

- усвідомлювати вимоги суспільства, колективу, свої потреби;
- усвідомлювати завдання, розв'язання яких призведе до задоволення потреб або досягнення поставленої мети;
- осмислювати та оцінювати умови, в яких мають відбуватися майбутні дії, актуалізувати минулий досвід, пов'язаний з розв'язанням завдань і виконанням подібних вимог;
- визначити та оцінити на основі досвіду майбутні умови діяльності, найбільш імовірні та допоміжні способи розв'язання завдань або виконання вимог;
- спрогнозувати вияв своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінити співвідношення своїх можливостей, рівень домагань і потребу в досягненні певного результату [4].

Цілісність системи професійної спрямованості навчального процесу цілком залежить від комплексу дидактичних умов, які забезпечують позитивний результат професійної підготовки. Серед них можна виділити такі дидактичні умови:

- вдосконалення змісту навчальних предметів;
- систематична участь студентів у процесі розв'язування прикладних завдань;
- оволодіння методиками і способами розв'язування задач, що пов'язані з їх майбутньою професійною діяльністю і спеціальністю;
- самостійне опанування системою знань, умінь, навичок, які потрібні для майбутньої професійної діяльності [4].

В світовій педагогіці існують певні варіанти професійної спрямованості навчальних предметів.

Це може бути поєднання загальної освіти та професійної підготовки на заключній стадії середньої освіти з тривалістю навчання 2-4 роки. У найбільш довершеному й послідовному варіанті це впроваджено у Швеції. За три роки учні гімназій-шкіл дістають атестат про загальну середню освіту і професійне посвідчення.

Багато країн для професійної підготовки використовують спеціалізовані заклади (профшколи чи їх аналоги) денного навчання з програмами кількарічної тривалості. Вони теж дають професійну й загальну освіту, але з тривалішою практикою на виробництві.

За „дуальним” варіантом студент щотижня лише день-два вчиться у денній професійній школі (найчастіше - державній), а решту часу опановує фах на роботі за контрактом і на кошти приватного сектора.

„Класичне” учнівство відрізняється від попереднього варіанту тим, що все опанування фаху відбувається на робочому місці, а теоретичного навчання практично немає. Цей варіант і досі відіграє значну роль у Німеччині. В інших країнах він посідає маргінальне місце.

Надання професійної підготовки лише після завершення програми загальної обов'язкової (середньої) освіти здебільшого в рамках програм боротьби з молодіжним безробіттям. Цей варіант діє в Англії, Уельсі, Шотландії, Ірландії, що робить системи освіти цих країн неординарними [3,4].

Отже, на рівні коледжів розвинені країни використовують кілька варіантів системи професійної спрямованості навчання. Більш уніфікована побудова освіти в університетах - коли навчання відбувається у спеціалізованих закладах з програмами різної тривалості (2-5 років).

На наш погляд, професіоналізований вищій освіті України, до якої належать заклади Т-II рівнів акредитації, тобто коледжі, належить дещо покращитись. Якщо враховувати світовий досвід, то перспективним шляхом розвитку цього сектора має бути не постійне скорочення кількості закладів і студентських контингентів, а навпаки — розширення мережі в невеликих містах і збільшення прийому молоді з відповідних регіонів. Крім того професійна спрямованість навчальних предметів повинна:

- забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості студента як суб'єкта пізнавальної чи предметної діяльності;
- забезпечувати кожному студентові (спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід) можливість реалізувати себе в різних видах діяльності;
- зміст освіти, її засоби й методи організовуються так, щоб студент міг вибирати предметний матеріал, його вид та форму;
- професійність як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей студента і має бути основною метою сучасної освіти;
- професіоналізм формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб'єктивного досвіду в Інтерпретації та оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов;
- найважливішими чинниками професійної спрямованості навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність студента, створюють умови для його саморозвитку та самовираження;
- професійна спрямованість навчання повинна будуватися на принципі варіативності [5].

Саме тому педагогічні технології організації професійної спрямованості навчальних предметів у коледжах повинні бути в центрі сучасної педагогічної науки.

Перелік використаної літератури

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання д-р пед наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
3. Пехота О.М. Особистісно – орієнтована освіта і технології / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зяюна. - Київ: Віпол, 2000. – С.274-297.
4. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. – Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зяюна. - Київ: Віпол, 2000. – 636 с.
5. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно – ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

Кравченко А.О.,

(Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м.Київ)

Ідеї Й. Гербарта і підготовка вчителів у Галичині

Йоганн Фрідріх Гербарт (1776-1841) - відомий німецький філософ, педагог і психолог. Гербарт-філософ був представником плюралізму. Він розвивав ідеї Канта у напрямі філософського реалізму, використовуючи важливі елементи філософії Лейбніца. Хоча філософія Гербарна у Німеччині була не дуже поширена, зате в Австрії вона органічно поєдналася з традицією філософського реалізму і в середині 19 ст. стала офіційною університетською системою філософії. Гербарт відомий і як представник асоціативної психології. Асоціанізм-один із основних напрямів світової психологічної думки, що пояснює динаміку психічних процесів принципом асоціації. У перекладі з латинської мови поняття „асоціація” означає зв'язок між психічними явищами, коли актуалізація одного (сприйняття, уявлення) зумовлює появу іншого. Гербарт - перший у Європі доцент педагогіки. Він намагався теоретично обґрунтувати педагогіку, вважав, що філософія називає мету виховання, а психологія-шляхи її досягнення. Отже, за Гербартом, наукова педагогіка спирається на практичну філософію і психологію.

Гербарт-педагог вбачає мету виховання у досягненні гармонії волі, етичних ідей і розвитку багатосторонніх інтересів особливості. Практичне втілення зазначеної мети вчений пов'язує з управлінням, виховуючим навчанням і моральним вихованням.

Особливою популярністю в європейській педагогіці другої половини 19-початку 20 ст. користувалося положення Гербарна про чотири ступені навчання („ясність”, „асоціація”, „система”, „метод”). Поширення наукового доробку видатного мислителя зумовлювалося певними соціально-економічними факторами. Як відомо, з другої половини 19 ст. у європейських країнах бурхливо розвивається промисловість. Актуалізується роль точних і технічних наук, що послабило авторитет німецького ідеалізму. Нагальною потребою часу стає зміна мислення. У 30-х роках 20 ст. сформувався позитивізм як особлива течія, виявляючи впродовж своєї, майже вікової історії, тенденції до суб'єктивного ідеалізму.

Гербертизм поєднує реалістичне і метафізичне. Гербарт виходив з того, що навколишня дійсність складається з безлічі різних елементів – „реалів”. Душа людини також є одним з „реалів”. На таких підвалинах Гербарт створює власну концепцію психології. Основу її визначають наступні положення:

1. Немає жодних спадкових чи набутих психічних компонентів (наприклад, інстинктів).

2. Все психічне життя складається з уяв.

Психологія Гербарта набула інтелектуалістичного та механістичного характеру. Він доходить висновку, що психічне життя визначає специфічний закон (так звана механіка уяви), виражений математичними формулами. І достатньо керуватися такою “механікою”, щоб стати “інженерами людських душ”.

Виняткове значення мають ідеї Гербарта у царині педагогіки (теорія розвиваючого навчання). Серед послідовників педагогічних ідей Гербарта-Ціллер, Рейн, Стой (Німеччина), Вільман (Австрія), Даниш (Польща). Наприкінці 19 ст. герб артизм поширюється у США. Його впливу зазнав навіть Дж. Дьюї, відомий американський філософ, один з провідних представників прагматизму.

Заслуженою увагою користуються праці Гербарна – “Загальна педагогіка, виведена із мети виховання” (1806), “Нариси лекцій з педагогіки” (1835, 1841), “Підручник психології” (1816), “Психологія як наука, що заснована на досвіді, метафізиці й математиці” (1824-1825), „Психологічні пошуки” (1839-1840) тощо. Педагогічні праці Гербарта виявляють перед усім його оригінальний педагогічний дослід, глибоке знання психології дитини і вчителя („Педагогічні звіти фон Штейгеру” (1797-1798), „Про сучасну оцінку методу викладання Песталоцці” (1804), „Листи про застосування психології та педагогіки” (1831)). Він зазначає мету й основи морального виховання, засоби виховання дисципліни (управління дітьми), принципи розвитку всебічних інтересів, формальні ступені, прийомы і види навчання, загальні методи викладання окремих предметів, основні засади створення навчальних планів тощо.

Цілком очевидний вплив герб артизму на розвиток освіти у Галичині, зокрема підготовку вчителів. Саме Гербарт започаткував педагогіку як обов’язковий предмет в університетах і учительських семінаріях. Він одним з перших габі літувався з філософії, точніше, з педагогіки, по трактованій як філософія. Трапилося це 1802 р. у Геттінгенському університеті, де після габілітації Гербарт викладав педагогіку, звідки розпочинається його науково-педагогічна діяльність. Учні та послідовники Гербарта у Німеччині й інших країнах) створювали кафедри філософії та педагогіки, а з часом і окремі кафедри педагогіки.

У Галичині першу кафедру педагогіки створив 1919 р. у Познаньському університеті послідовник педагогічної системи Гербарна А.Даниш (1853-1925). У Львівському та Яглонському університетах існували лише доцентури з педагогіки. Створювалися також спільні кафедри філософії, педагогіки і психології. Таку кафедру у Львівському університеті з 1895 р. по 1930 р. очолював професор К.Твардовський (1866-1938)-польський філософ, засновник львівсько-варшавської філософської школи, учень Ф.Брентано (1838-1917) і прихильник філософської доктрини логічного позитивізму. Окрема кафедра педагогіки у Львівському університеті створена 1933 р. Попри всі суперечності соціально-історичного процесу, організація кафедр педагогіки, педагогічних відділень, педагогічних курсів пов’язана першочергово з науковими традиціями Гербарта.

Гербартизм виявляється особливо чітко у навчальних планах і програмах учительських семінарій. Так, у „Нарисах лекцій з педагогіки” Гербарт зазначає: „Не треба розпорошувати час, визначений для навчання. ...Навчальні предмети повинні укладатися один за одним так, щоб для кожного з них був виділений певний час. ...Не слід розривати між собою теми тільки через те, що вони відносяться до навчальних предметів, які мають різні назви. Треба прагнути, щоб предмети, які вивчаються, були між собою взаємозв’язані”.

Аналіз навчальних планів і програм учительських семінарій дає можливість визначити головні засади їх побудови:

- наголос на підбір завдань виховуючого характеру;
- оптимальний відбір навчального матеріалу, що містить актуальну наукову інформацію;
- синтез;
- врахування індивідуальних особливостей учнем;
- наявність відповідно підготовленого вчителя.

Застереження Гербарта щодо можливого розпорошення „розумових сил учнів” взяли до уваги його послідовники, прийшовши до так званого концентричного укладання матеріалу. Автором „теорії концентрації” (концентрів) був учень Гербарта-Т.Ціллер (1817-1882). Укладання навчального матеріалу за його методикою вимагає визначити на кожній ступені навчання основний предмет, навколо якого групуються всі інші. Міллер вважав, що таким основним предметом навчальних програм наприкінці 19-початку 20 ст. є історія світу. Великого значення надавалося вивченню релігії. Враховувалися також „культурні ступені”, пов’язані з появою нових філософських течій. Зі зміною релігійно-моральної парадигми в освіті соціально-природничо-історією світу в концентричному укладі програм замінює географія.

Вчителі шкіл широко впроваджували у навчальний процес здобутки педагогічної системи Гербарта. Описовий, аналітичний і синтетичний види навчання, розроблені ним, рекомендувалися вчителям Галичини як обов’язкові для застосування у шкільній практиці, що завідують видані Міністерством освіти у різні роки екзаменаційні приписи для кандидатів на вчителів шкіл. Такі рекомендації особливо поширювалися на початку 20 ст.

Радикальні педагогі в реформатори виступили проти засилля гербартизму. До них належав бельгійський лікар і педагог О.Декролі (1871-1939). Він вбачав основне завдання школи у підготовці молоді до активної участі в суспільному житті держави. Декролі відійшов від положень Гербарна та Міллера стосовно укладання навчальних програм, запропонував іншу модель, за якою матеріал для вивчення відбирався відповідно до проблем, що становили „осередки зацікавленості” всього навчального процесу. У Галичині новий підхід використовується з метою укладання навчальних програм у педагогіях і педагогічних ліцеях. Підготовка вчителів у педагогіях здійснювалась два роки, у педагогічних ліцеях навчальний процес тривав три роки.

Відійшли у минуле дріб’язкові дидактичні приписи Гербарна. Однак потребують розв’язання глобальні проблеми, висунуті видатним педагогом. Його теорія виховуючого навчання, акцент на розвиток всебічних

інтересів учнів, врахування їх індивідуальних особливостей, формування особистості педагога не втратили актуальності і на сучасному етапі розбудови незалежної України.

Перелік використаної літератури

1. Черепанова С.О. Діалог культур України в світовому контексті. – Вип. 2. – Львів, 1996.
2. Черепанова С.О., Скотний В.Г., Бичко І.В. Українська культура. Історія і сучасність. – Львів, 1994.

Мудрак Леся,

*(Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
м. Київ)*

Формування лексичної компетентності учнів середнього етапу ЗОШ у контексті соціокультурного підходу

Сьогодні панує XXI століття, століття прогресу та нових технологій. Одним із досягнень цієї могутньої доби є зростання необхідності вивчення молодим поколінням хоча б однієї іноземної мови. Суспільство впевнилося, що цим аспектом нехтувати не варто. Іноземна мова — важливий засіб міжнародного спілкування, який широко використовується для встановлення контактів між різними країнами, для врегулювання конфліктів, для обміну досвідом тощо. Цей факт зобов'язує кожную школу серйозно ставитись до вивчення іноземної мови, до оволодіння учнями реальними знаннями мови, що вивчається, їх підготовки до спілкування в реальних життєвих умовах.

Основною метою вивчення іноземної мови в загальноосвітній школі I–III ступенів є набуття учнями комунікативної компетенції, що передбачає оволодіння всіма її складовими, такими як: мовною компетенцією — фонетичною, граматичною, лексичною орфографічною; мовленнєвою компетенцією — аудіювання, говоріння, читання та письмо; соціокультурною компетенцією.

Лексична компетенція є складовою частиною мовної компетенції. Вона передбачає знання словника та здатність користуватися ним, йдеться про лексичні та граматичні елементи.

В живому процесі мовлення лексичне і граматичне також дуже тісно взаємопов'язані: граматики організовує словник, в результаті чого утворюються одиниці змісту — основа всієї мовленнєвої діяльності. При вивченні іноземної мови не можна брати до уваги один аспект і ігнорувати інший. Важливо приділяти увагу кожному із них, виявити і використовувати його особливий внесок в цілісну комунікативно орієнтовану систему навчання. Роль лексики для оволодіння іноземною мовою не менш важлива, ніж граматики. Адже саме лексика передає безпосередній предмет думки в силу своєї номінативної функції, тому вона проникає в усі сфери життя, допомагаючи відображати не лише реальну дійсність, але й уяву. Не знаючи назв речей, не можна нічого сказати про них. Особливо чітко ця залежність проявляється при оволодінні іноземною мовою.

Знання іноземної мови асоціюється зі знанням слів, в той час як володіння мовою — з лексичними навичками, які саме забезпечують функціонування лексики у спілкуванні і наявність лексичної компетенції. Отже, лексичні навички слід розглядати як найважливіший і невід'ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу.

За визначенням С.Ф. Шатілова, «лексичні ... мовленнєві навички — це навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухомовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови». Лексична правильність мовлення визначається сталістю лексичних мовленнєвих навичок.

Лексичний аспект спілкування має певні особливості, які полегшують його засвоєння, і такі, що його утруднюють. До перших відноситься зв'язок лексики із змістом комунікації, на що спрямована увага комунікантів. Це сприяє концентрації їх уваги і врешті-решт — засвоєнню. До других відноситься практично невичерпний запас лексики будь-якої західноєвропейської мови, а також великі труднощі засвоєння іншомовної лексики, що пов'язані з формою слова (звуковою, графічною, граматичною), його значенням/значеннями, характером сполучуваності з іншими словами, вживанням слів, а також розходженням зі словами рідної мови.

Це дозволяє зробити висновок про те необхідність тривалої і трудомісткої роботи з метою засвоєння іншомовної лексики, яка передбачає як безперервне накопичення і розширення словникового запасу, так і оперування ним у різних видах мовленнєвої діяльності — аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Суттєвим фактором успішності вивчення іноземної мови є вікові психологічні особливості учнів, оскільки сам процес залежить від урахування їх особистісних характеристик. У процесі навчання іноземної мови в середній загальноосвітній школі цей фактор має важливе значення. Вікові психологічні особливості учнів відносяться до систематичних і передбачуваних чинників, які підлягають урахуванню при викладанні іноземної мови.

У підлітковому віці можна виділити такі особливості підлітків як підвищений інтерес до предмету «Іноземна мова», який проте, поєднується із загальною зниженою мотивацією до навчальної діяльності. Тому, вчитель повинен враховувати інтереси підлітків у плануванні уроків з метою зацікавлення учнів у вивченні іноземної мови.

Важливою для навчання є самореалізація, властива підліткам, яка може виражатися в результатах оволодіння мовою. З цієї точки зору учні зацікавлені у вивченні іноземної мови. Ця особливість може виступати важливим помічником вчителя при її вмілому використанні. Тому при розробці уроків необхідно приділяти увагу добору привабливого з точки зору дітей завдань, текстів, додаткового матеріалу.

Потрібно зазначити, що вплив вікових психологічних особливостей учнів на вивчення іноземної мови зумовлює той чи інший *ступінь психологічної готовності* дітей до оволодіння тим чи іншим матеріалом. Цей ступінь є неоднорідним у різних вікових групах, тому вчителі середніх шкіл повинні зважати на цей факт і не нехтувати важливістю його врахування у навчальному процесі.

Вчителі повинні уміло використовувати вікові психологічні особливості учнів з метою ефективного формування в учнів лексичних навичок, які є необхідними ще й для того, щоб культурно-країнознавчі знання стали фундаментом діяльності міжкультурного спілкування.

Загальновизнаною є думка, що широке і постійне використання у навчальній роботі країнознавчих матеріалів, що мають освітній, виховний та розвиваючий потенціал, формує інтерес учнів до вивчення іноземної мови (М.А. Аріан, О.Г. Крупко, О.Г. Обеременко), з яким пов'язані значні резерви підвищення ефективності навчання іноземної мови. Тому не випадково однією з проблем, що обговорюються в сучасній методиці, є проблема забезпечення учнів соціокультурними знаннями та застосування цих знань у процесі навчання спілкування іноземною мовою.

Володіння іноземною мовою як засобом спілкування передбачає не тільки сформованість відповідних мовленнєвих навичок та вмінь, але й засвоєння певної екстралінгвістичної інформації, необхідної для взаєморозуміння комунікантів, особливо в умовах безпосереднього спілкування.

Лінгвокраїнознавчий аспект вивчення нової іноземної мови, як і будь-який інший, включає матеріал, спеціально відібраний для засвоєння учнями з урахуванням мети навчання іноземної мови в тому чи іншому навчальному закладі. Такий лінгвокраїнознавчий мінімум включає:

- фонові знання за темами;
- мовний матеріал, необхідний для розкриття фонові інформації.

Практика свідчить, що школярі з великою цікавістю ставляться до історії, культури, традицій, звичаїв, повсякденного побуту, поглядів на життя, переконань, форм проведення вільного часу, захоплень однолітків, тобто до всього, що пов'язано з країною, мова якої вивчається. Однак, часто відсутність вірогідних джерел про країну, мова якої вивчається призводить до того, що світоглядні переконання учнів формуються на основі застарілих суджень та канонічних текстів. Відбір країнознавчого матеріалу має бути зумовлений сферами та формами реального іншомовного спілкування школярів, реальним запасом мовних засобів, можливостями використання одержаної країнознавчої інформації, знаннями, якими учні оволоділи на уроках з основ наук, розмаїттям культур та сучасної дійсності країн, мова яких вивчається. При відборі інформації про країну важливим є фактор вікових особливостей та інтересів учнів.

Країнознавча інформація може охоплювати і відомості про географічне положення та природні особливості країни, мова якої вивчається, про визначні пам'ятки міст, прогресивних громадських діячів, традиції та свята, класиків літератури, визначних митців, композиторів; матеріали про народну творчість, про спосіб життя та громадський уклад, про життя школярів та молоді.

Важливо залучати до навчального процесу матеріали, що відображають культурно-історичні зв'язки країни, мова якої вивчається, та рідної мови. Наприклад, вірші англійської та американської класики з зацікавленістю сприймаються у поєднанні з українськими перекладами, виконаними видатними поетами, з музикою, складеною видатними композиторами.

Вчитель, навчаючи, повинен формувати міжкультурну свідомість — знання, усвідомлення та розуміння стосунків (схожих і відмінних) між «світом, з якого приходиш» та «світом, до спільноти якого прагнеш». Мкультурна свідомість є основою встановлення комунікативних контактів між носіями різних мов та культур.

І нарешті, слід відмітити, що навчання іноземної мови з одночасним ознайомленням з культурою народу, який користується нею як засобом спілкування, підвищує не тільки практичну, але й виховну, освітню та розвиваючу роль вивчення іноземної мови. Робота з країнознавчим мінімумом сприяє розширенню загального світогляду учнів, формуванню у них інтересу до оволодіння мовою, вихованню соціально активної особистості.

Перелік використаної літератури

1. Вишенський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. — Київ: Радянська школа, 1989.
2. Ніколаєва С.Ю. та ін. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. — Київ: Ленвіт, 1999.
3. Топалова В.Н. Методические параметры обучения социокультурному компоненту английского языка // Иноземні мови. — 1999. - № 3.

*Косач Юлія,
аспірант*

(Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка)

Сучасні тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти: компетентнісний підхід

Цілком очевидно, що в будь-якому суспільстві освіта є чи не найважливішою силою, спроможною відповідати потребам суспільства. Майбутнє країни перш за все залежить від стану освіти.

Сьогодні, враховуючи соціально-економічні перетворення, що відбуваються у країні, суспільство висуває нові потреби щодо підготовки студентів у вищих навчальних закладах. Велике значення для цього мають положення Національної доктрини розвитку освіти, цільової комплексної програми “Вчитель”, Державної національної програми “Освіта. Україна ХХІ століття”, а також рішення ЮНЕСКО. Більш очевидно стає потреба в висококваліфікованих, обізнаних, багатосторонньо розвинених спеціалістах, здатних на практиці примінити знання, отримані під час навчання. Але саме це і стає основною проблемою, бо випускники вищих навчальних закладів дуже часто неспроможні використовувати те, чому вони навчилися в ВНЗ.

Тому не випадково протягом декількох останніх років компетентнісний підхід в освіті був і залишається питанням, яке обговорюється чи не найбільше в педагогічних колах.

Проблеми компетентності в педагогіці відбиті в працях А. Хуторського, І. Зимньої, Т. Іванової, В. Шадрикова, П. Третьякова, Ю. Фролова, О. Достовалової, Р. Уайта, Дж. Равена, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Куніциної, Г. Беліцької, В. Байденка, Н. Гришанової та інших.

Але однією з найважливіших проблем залишається визначення поняття «компетентність». Проаналізувавши низку тлумачних словників російської та української мови, ми надійшли висновку, що поняття «компетентність» визначено далеко не у всіх з них. Найчастіше зустрічається поняття «компетентний», яке є прислівником, утвореним від «компетенція».

Що ж стосується самого поняття «компетенція», то воно трактується, як:

- коло повноважень, наданих законом, статутом, або іншим актом конкретному органу чи посадовій особі;
- знання, досвід в тій чи іншій галузі;
- коло питань, у яких хто-небудь добре обізнаний.

Як бачимо, навіть у словниках немає єдиного визначення цього поняття. З одного боку, це конкретне коло повноважень, з іншого ж, – абстрактні знання та досвід.

Що ж до поняття «компетентність», то воно або зовсім відсутнє в тлумачних словниках, або ототожнюється з «компетенцією». Але в деяких з них знаходимо наступні визначення:

- оволодіння знаннями, досвідом і повноваженнями, що надаються працівнику згідно із законом, статутом;
- володіння компетенцією;
- повноправність, поінформованість, обізнаність, авторитетність;
- глибоке, досконале знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів і засобів досягнення цілей та відповідних умінь і навичок.

Як відомо, раніше поняття компетентності застосовувалося відносно професійної діяльності. У педагогіку воно ввійшло у зв'язку з появою стратегії і концепції модернізації освіти. Але зміст компетентності не є для педагогіки чимось принципово новим. У його склад входять знання, уміння, навички, досвід діяльності та емоційно-ціннісні відносини.

Так, ціла низка науковців трактують поняття компетентності вчителя саме через знання, вміння та навички (І. Зязюн, А. Вербицький, І. Тараненко, В. Болотов, В. Серіков та інші).

А. Вербицький розглядає компетентність через систему усвідомлених знань: «щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знака – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію усвідомленим знанням» [4; 55].

В. Болотов та В. Серіков вважають, що «компетентність – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, [...] внаслідок чого освіта стає високомотивованою, особистісно орієнтованою, що забезпечує максимальну реалізацію особистісного потенціалу» [1; 12-13].

Інша група вчених визначає компетентність як сукупність психічних якостей, необхідних для успішного виконання певної діяльності. Поняття компетентність сильно корелює з давно існуючим в науковій мові поняттям готовності. На їхню думку, компетентність – це готовність дуже високого рівня до здійснення якоїсь діяльності.

О. Пехота вважає, що «найважливішою характеристикою підготовленості вчителя до професійної діяльності є професійна компетентність, що являє собою сукупність комунікативних, конструктивних, організаційських вмінь та здатність і готовність практично використовувати їх в роботі». [6; 48].

Як бачимо, немає єдиного підходу щодо визначення поняття «компетентність» в педагогічно-психологічній літературі. Однак, як би не визначали його науковці, можна констатувати, що воно вже ґрунтовно ввійшло в педагогічну термінологію, хоча далеко не всі педагогічні словники дають його трактування.

На нашу думку, поняття компетентності містить не тільки когнітивну і операційно-технологічну складові, але і мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову. Воно включає результати навчання (знання і уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички і ін.

Так, Ю. Фролов та Д. Махотін під компетентністю розуміють «інтегровану характеристику якостей особистості, результат підготовки випускника вчз для виконання діяльності в певних областях (компетенціях)» [8; 38].

Тут можна вести мову про ключові компетентності, якими повинна володіти будь-яка людина. До числа ключових компетентностей можна віднести:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, заснована на засвоєнні способів придбання знань з різних джерел інформації;
- компетентність у сфері цивільно-суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача);
- компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (зокрема уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці трудових взаємовідносин, навички самоорганізації);
- компетентність в побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного буття та інше);
- компетентність у сфері культурно-дозвілєвої діяльності, (включаючи вибір шляхів і способів використання вільного часу, що культурно і духовно збагачають особу).

Значення компетентності як одного з результатів освіти полягає в її надпредметності. Якщо вузькі рамки предметів більш призначені для підготовки до вибору професії і отримання якоїсь певної кваліфікації, то

компетентність за своєю природою міжпредметна і знаходиться поза якою-небудь конкретною професійною областю.

Останнім часом намітилася позитивна тенденція в зміні пріоритетів діяльності в системі професійно-педагогічної підготовки студентів – від предметно-знанісвих до професійно-діяльнісних. Але залишається і низка проблем. По-перше, перехід від ЗУНівської системи до компетентнісної потребує певного часу. По-друге, необхідне визначення підсумкових атестацій випускників через систему ключових компетентностей, з урахуванням готовності випускників до діяльності, характеристик його світогляду і моральних якостей.

Перелік використаної літератури

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.8-14.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
3. Бурега В. Теоретико-методологічні питання професіографії управлінської діяльності [Електронний ресурс] / Дайджест аналітично-інформаційного журналу «Схід»: Економіка. – Режим доступа: <http://www.vesna.org.ua/txt/sxid/econ/index.html>, свободный. – Загл. с экрана.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
5. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
6. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О.М. Пехота, В.Д. Будак, А.М. Старева, К.Ф. Нор, В.І. Шуляр, І.М. Михайлицька, І.В. Манькусь, Т.В. Тихонова, О.Є. Олексюк, О.І. Балицький / За ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240с.
7. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С.20-26.
8. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 8. – С. 34-41.

*Ліфференко Дар'я,
студентка*

*Науковий керівник: Березеньська Л.І.
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

Використання англomовного дитячого фольклору як засобу формування лексичної компетенції

Минуле століття стало вирішальним у визначенні англійської мови мовою всього цивілізованого світу. Поглиблення міжнародного спілкування призвело до небувалого зростання важливості вільного володіння англійською мовою. А оскільки знання будь-якої іноземної мови асоціюється перш за все зі знанням іншомовних слів, а володіння мовою - зі сформованими лексичними навичками, які саме і забезпечують функціонування лексики у спілкуванні, то стає зрозумілим, що саме лексичні навички слід розглядати як найважливіший і невід'ємний компонент формування і удосконалення усної мовленнєвої компетенції.

Недостатня кількість годин для викладання англійської мови у школі, обмежена тематика та умови навчання у більшості середніх навчальних закладів робить обов'язковим відбір самого необхідного лексичного матеріалу, який має відповідати цілям та змісту навчання іноземних мов у певному типі навчального закладу.

На нашу думку, одним із найкращих шляхів семантизації та тренування нових лексичних одиниць може здійснюватись через використання дитячого фольклору у формі загадок, скоромонок, прислів'їв, лічилок, римовок, пісень та казок. Відомо, що фольклор виник разом із мовою. Саме у процесі продуктивного розвитку мови і викристалізовувався фольклор. Цей процес тривав так довго, як довго існує мова. Скільки саме — відповісти важко, але минуло багато й багато тисячоліть, перш ніж народи почали користуватися такою звичною і на перший погляд простою первинною комунікативною системою, як мова. Якщо період становлення і розвитку писемності становить 4—5 тисячоліть, то усна творчість перевищує цей період у 50—60 разів, а деякі дослідники впевнені, що у сто разів.

Термін "фольклор" запровадив англієць В. Томс, котрий 1846 р. під псевдонімом А. Мертон надрукував у часопису "Атенеум" (№ 982) статтю "The Folklore". Тим самим він дав ім'я явищу, що його в Європі вивчали вже на протязі століть, але називали по-різному, розпливчато та описово. "Folk" - означало народ, "lore" – мудрість, а ціле вчений визначив як "неписану історію, що фіксує залишки давніх вірувань, звичаїв і подібного в сучасній цивілізації". Проминуло ще півтора сторіччя, і тепер більшість фахівців переконані, що існує й фольклор, тісніше пов'язаний саме із "сучасною цивілізацією", проте відносно конкретного наповнення терміну "фольклор" згоди вони так й не дійшли.

Казка — один із основних жанрів народного фольклору, епічний, розповідний, сюжетний художній твір усного походження про вигадані та фантастичні події. Сюжет фольклорного матеріалу можна вважати загальноєвропейським, який має як національні, так і міжнародні риси, що робить англійські народні казки та інші форми дитячого фольклору відомими для українських школярів з дитинства, чим полегшується сприйняття сюжетної лінії події та нових лексичних одиниць зокрема.

Порівняйте:

- "Tops or Butts" – „Вершки та коріння“ (російська народна казка);

- “The Padd” – „Принц-жаба”(німецька народна казка);
- “The Wal at the World’s Eng” – „Вісяча шкіра”(французька народна казка);
- “Gingerbread Man” – „Колобок”(російська народна казка).

Метою даної статті є спроба продемонструвати ефективність опрацювання нових лексичних одиниць на етапі семантизації засобами народної казки, як одного з видів фольклору.

Семантизація дієслів може відбуватися на основі використання казки “Tops or Butts”. Доцільно для цього задіяти етап антиципації. Щоб викликати у учнів певні асоціації, припущення, слід спочатку провести коротке обговорення як народних казок, так і їх заголовків. Для цього формулюється завдання таким чином:

How do you think what we are going to do today? I’ll help you a bit. Look at the poster and match the words with the pictures.



“Cinderella”

“Little Red Riding Hood”

“Spiderman”



“The Sleeping Beauty”



“The Cat in the Boots”

“The Snow White and Seven Dwarfs”



“Winnie the Pooh”



What do all these titles have in common?

Потім вчитель просить учнів викреслити ту назву, яка не пов’язана з казками:

Look at the titles and cross out those which do not belong to the fairy tales.

(All these are fairy tales except “Spiderman”.)

Do you like fairy tales? What is your favourite one?

Вчитель пише на дошці назву казки: “Tops or Butts” та ставить учням запитання:

Have you ever heard about this fairy tale? I have a list of words, which I consider to be unknown for you:

Вчитель заздалегідь виписує на плакаті всі дієслова, які є у перших двох абзацах казки, а саме:

To be, to call, to have, to grow, to support, to do, to plough, to reach, to turn, to look, to see, to stand, to scowl.

Наступне завдання пов’язане з роботою у групах. Учитель пропонує:

Now I’m going to divide you into two teams. Choose one card, find your partners and sit in a circle. Look at the verbs and find those you know.

Вчитель роздає учням заздалегідь приготовлені картки з написами: “Tops” та “Butts”, таким чином ділячи дітей на дві команди та формулюючи наступне завдання, яке пов’язане безпосередньо з опрацюванням лексичного матеріалу:

Write on the blackboard all the words, which are known for you. You have only two minutes for this.

Вчитель викреслює зі списку слів ті слова, які учням уже знайомі та формулює наступне завдання:

Perfectly done! And now let's see, what words are left. I'm dead sure, that you also know all these words. You'll guess their meaning with my prompts.

Вчитель пояснює кожну нову лексичну одиницю за допомогою безперекладного способу:

1) to grow (grew, grown) (вчитель показує вазон і говорить) The plant is growing out of the ground. Outside grass usually grows out of the ground. Children what plants usually grow in summer?

2) to plough (вчитель пояснює дієслово за допомогою дефініцій) a) to turn over the earth using a plough so that seeds can be planted; b) when someone ploughs an area/land they turn over the soil using a plough. E.g. A small tractor can plough 50 hectares a day. Для того, щоб перевірити рівень розуміння учнями даного слова, вчитель ставить ряд запитань: Children when do people usually plough? Who usually ploughs fields?

3) to reach (для семантизації слова вчитель кладе на стіл будь-який предмет (наприклад, яблуко) і просить двох учнів стати у два найвіддаленіші кути кімнати. Учні по команді 'Ready! Steady! Go!' починають бігти до яблука і хтось бере його першим.) Інструкція для учнів може бути така: Please stand in two far corners of the room. In a moment be ready to run and take the apple. Who is the first to do it? Вчитель коментує перемогу учня: Lucky you are! You've just won this apple because you reach it first.

4) to turn (для семантизації слова можна використати жест головою або тулубом) Look at me! I turn my head and look at you. You can turn a key when you lock the door. And now please turn your heads to the window. What do you see there?

5) to scowl (пояснити це слово можна за допомогою синонімів, відомих учням) To scowl means to be angry, to be displeased. Також вчитель може скористатися мімікою та показати, що він хмуриється з якоїсь причини: Do you know why I'm scowling at you?

Семантизація лексики має забезпечуватись багаторазовим повтором нових слів та записом їх у словники. Для активізації даного лексичного матеріалу доцільно використовувати ряд рецептивних та репродуктивних вправ. Пропонуємо це зробити в опорі на казковий матеріал.

These are the extracts from the fairy tale with blanks you are to fill in. Sit in small groups. Then moving around, reconstruct the fairy tale from scrambled paragraphs.

Вчитель дає учням окремі абзаци відомої казки з пропусками тих дієслів, які були введені на уроці. Учні, поділені на маленькі групи, працюють з текстом та новою лексикою, після чого складають казку з її частин, рухаючись по класу та відшукуючи логічну послідовність казкових подій.

Після цього пропонується гра на здогадку на основі казки:

Let's play a 'coffee-pot' game. Do you know how? I'll drop you a ball and you are to say a correct word in the sentence instead of the 'coffee-pot':

- There coffee-pot once a farmer called Jack o' Kent.
- Who coffee-pot a small piece of land.
- He coffee-pot enough to support himself and his family.
- He coffee-pot but poorly at the best of times.
- One morning when he coffee-pot his field he had just coffee-pot the end of the furrow and was coffee-pot the horse round.

- When he looked up and saw a Boggard coffee-pot down at him.

Наступне завдання для опрацювання лексичного матеріалу може бути таким:

Let's play a "heads or tails" game. I'll say the head (beginning) of the sentence and you have to say the tail (end) of the sentence, but mind my prompting questions.

• There was once a farmer called...	How?	Jack o' Kent
• Who had a small...	What?	piece of land
• He grew enough...	For what?	to support himself and his family
• One morning when he was...	Doing what?	ploughing his field
• He had just...	Did what?	reached the end of the furrow
• When he looked up and saw a Boggard...	Doing what?	scowling at him

Для наступного завдання вчитель ділить учнів на 4 команди за порами року, в які народилися учні:

For this game you are to be divided into four teams according to the seasons, when you were born. Who was born in winter arise your hands for me to see you. Gather near the window etc. To each group I'll give a list of sentences from the fairy tale. But these sentences are with several mistakes. You have to correct them. For this you have only three minutes.

There was once a teacher called Jack o' Kent.

(There was once a farmer called Jack o' Kent.)

He had a small piece of cake near Kentchurch in Herefordshire.

(He had a small piece of land near Kentchurch in Herefordshire.)

He sang enough to support himself and his family.

(He grew enough to support himself and his family.)

One morning he was looking at his field.

(One morning he was ploughing his field.)

He had just saw the end of the furrow and was riding the horse round when he looked up and saw a Boggard.

(He had just reached the end of the furrow and was turning the horse round when he looked up and saw a Boggard.)

The Boggard was smiling down at him.

(The Boggard was scowling down at him.)

Використання англомовного дитячого фольклору для формування лексичної компетенції дає змогу зробити цікавим та ефективним процес опрацювання нового лексичного матеріалу. З одного боку, казка зацікавлює учнів, інтригує, розвиває уяву, а з іншого, семантизація лексики в іншомовному контексті полегшує її запам'ятовування та активізацію. Обсяги статті не дозволяють продемонструвати інші лексичні вправи, але як і попередні завдання так і наступні можуть будуватися на використанні англомовного дитячого фольклору як для семантизації лексичного матеріалу, так і його активізації.

Перелік використаної літератури:

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. — К.: Ленвіт, 1999. — С. 95-105.
2. Народні казки Британських островів: Збірник / Склад. Дж. Ріодан. — М.: Радуга, 1987. — С. 110-113.
3. Мисечко О.Є. Методика навчання англійської мови у середній школі: Навчальний посібник-практикум для студентів. — Житомир: Полісся, 2002. — 256 с.
4. Словник української мови. — К., 1973. — Т. 4. — С. 460.

<i>Дубасенюк О.А.</i> Тенденції розвитку професійної педагогічної освіти	3
ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	8
<i>Сейко Н.</i> Доброчинна підтримка вчительства в системі початкової освіти України (XIX – початок XX століття)	8
<i>Мисечко О.</i> Особливості підготовки вчителів іноземних мов в Інститутах народної освіти в Україні на початку 20-х рр. XX ст.	11
<i>Цюсю Н.</i> Становлення педагогічно-просвітницької діяльності в країні (кін. XIX – поч. XX ст.)	14
<i>Войналович Л.</i> Організаційні передумови розвитку національних освітніх навчальних закладів в Україні в 20-х рр. XX століття	16
<i>Литньова Т.</i> Етапи розвитку змісту загальної середньої освіти	18
<i>Памірська Л.</i> Проблема вивчення іноземних мов у школах національних меншин Волині на початку XX ст. у вітчизняних наукових дослідженнях	20
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	23
<i>Якса Н.</i> Проблеми формування полікультурної компетенції вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти	23
<i>Корінна Л.</i> Процес формування громадянських цінностей та їх рівень у школах нового типу	25
<i>Суховірський О.</i> Забезпечення професійного розвитку майбутнього вчителя в умовах використання інформаційних технологій	27
<i>Рибінська Ю.</i> Сучасні тенденції розвитку професійної освіти в Україні на основі впровадження системи взаємозв'язаного навчання	30
<i>Удовиченко Г.</i> Етапи формування міжпредметної компетентності у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи	32
<i>Бухало О.</i> До питання співробітництва учасників навчально-виховного процесу	34
<i>Вознюк О.</i> До проблеми побудови синергетичної концепції освіти	36
<i>Хижко О.</i> Розвиток студента музичного училища засобами естрадно-джазового музикування	38
<i>Статкевич А.</i> Основні аспекти дистанційного навчання у системі вищої освіти	40
<i>Корольок О.</i> Застосування модульно-рейтингової системи навчання в коледжі	42
<i>Чемерис О.</i> Змістовий компонент фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики (на прикладі проективної геометрії)	44
<i>Ковальчук О.</i> Методична підготовка майбутнього вчителя математика у системі університетської освіти	46
<i>Сікора Я.</i> Аналіз базових понять дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики	47
<i>Кравець О.</i> Аналіз поняття „Інформація” в історичному аспекті у контексті вивчення функцій навчальної інформації в діяльності викладача вищого навчального закладу	50
<i>Моркотун С.</i> Формування презентаційних умінь у майбутніх викладачів як педагогічна проблема	52
<i>Вербівський Д.</i> Деякі аспекти професійного педагогічного спілкування	54
<i>Осінська І.</i> Теоретичні підходи до розуміння проблеми готовності майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності	56

<i>Гуманкова О.</i> Актуалізація проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у світлі сучасної освітньої державної політики	58
<i>Михайлова О.</i> Соціокультурні виховні можливості гуманітарних дисциплін у вищому педагогічному закладі	60
<i>Сорочинська О.</i> Провідні тенденції у підготовці майбутнього вчителя біології до позакласної еколого-натуралістичної роботи	63
<i>Карплюк С.</i> Проблема малої групи в сучасній психолого-педагогічній науці	64
<i>Бойчук І.</i> Впровадження нових технологій навчання у професійній підготовці фармацевтів у коледжі	66
<i>Коваленко В.</i> Принципи професійної підготовки студентів медичного коледжу	68
<i>Шигонська Н.</i> Сучасні тенденції професійної підготовки медичних працівників в Україні	70
<i>Маслак Л.</i> Інтегрований підхід у формуванні готовності курсантів вищого військового навчального закладу до спілкування на міжкультурному рівні	73
<i>Лабузна Л.</i> Теоретичні аспекти підготовки менеджерів нової генерації в системі неперервної освіти	75
<i>Агапова М.</i> Методологічні основи вивчення професійних інтересів учнів професійно-технічних навчальних закладів	77
<i>Данильчук Л.</i> Бренд як фактор іміджової політики	79
<i>Сторожук Т.</i> Підготовка вчителя до пропедевтики асоціальної поведінки старшокласників зони радіологічного контролю	81
<i>Кубрак С.</i> Можливості використання сучасних інформаційних технологій при вивченні країнознавства у вищих навчальних закладах	83
<i>Додурич С.</i> Діяльність музею у формуванні патріотичних цінностей у студентів коледжу	85
<i>Глазунова Л.</i> До питання комунікативної компетенції вчителя	86
<i>Темченко О.</i> Особливості формування творчої активності учнів старшої школи	88
<i>Березюк Ю., Антонова О.Є.</i> До проблеми застосування педагогічних ситуацій в навчальному процесі	89
<i>Габінська О., Власенко О.М.</i> Проблема естетичного розвитку особистості	92
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	94
<i>Самойлюкевич І.</i> Розвиток професійних умінь вчителів іноземних мов у процесі використання електронних педагогічних програмних засобів	94
<i>Кулакевич Ю.</i> Формування критичного мислення майбутнього вчителя іноземної мови як складової комунікативної компетенції	97
<i>Щерба Н.</i> Місце стратегічної компетенції в загальній компетентнісній ієрархії середньої освіти: аспекти учіння і викладання іноземної мови	100
<i>Нагорний Я.</i> Переваги застосування проектної методики при вивченні іноземної мови студентами-першокурсниками	103
<i>Огородник Л.</i> Проблема комунікативного підходу у контексті професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя англійської мови	105
<i>Зимовець О.</i> Актуальні проблеми формування інформаційно-практичних умінь майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки	106
<i>Прокопенко В.</i> Структура і комунікативна специфіка взаємодії учасників в узгодженому просторі діалогічного спілкування	111
<i>Фукєва Г., Мазурик О.</i> Проблеми розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови	113

<i>Радишевська М.</i> Підготовка майбутнього вчителя іноземних мов до розвитку множинних здібностей учнів середніх класів в умовах навчальної діяльності	115
<i>Карпенко Є.</i> Особливості формування інформаційно - аналітичних умінь майбутніх вчителів іноземних мов у процесі фахової підготовки	119
<i>Карлінська Я.</i> Використання персонального комп'ютера при вивченні іноземної мови	120
<i>Жиляєва Ю.</i> Перспективи застосування методу проєктів для викладання педагогічних дисциплін майбутнім вчителям іноземної мови	123
<i>Матис М., Калініна Л.В.</i> Діяльнісний підхід до навчання іноземної мови	124
<i>Григор'єв В.</i> Лінгвістичні особливості текстів для вивчаючого читання у старших школах	126
<i>Базиліук Л.</i> Самостійна робота з іноземної мови як одна з основних форм організації навчальної діяльності у вищих навчальних закладах	129
<i>Гаврилюк О., Гуманкова О.С.</i> Особистісно – орієнтований підхід до навчання читання учнів середнього та старшого етапу навчання в ЗНЗ	131
<i>Лисюк І., Сіваєва Н.П.</i> Гра як ефективний засіб формування граматичної комунікативної компетенції молодшого школяра	134
<i>Ревчук Т., Сіваєва Н.П.</i> Алгоритм опрацювання пісенного матеріалу як засобу формування лексичної компетенції учнів основної школи	137
<i>Новаковець Т.</i> Формування вмінь міжкультурного спілкування студентів старшого етапу мовного вузу	140
<i>Манзенюк Т., Онопрієнко Т.</i> The Problem Of Genre In Contemporary British Drama	142
<i>Артемчук Т., Березенська Л.І.</i> Навчальна гра на уроці англійської мови у початковій школі	144
<i>Копетчук Т.</i> Модель формування комунікативних вмінь майбутнього вчителя іноземної мови	146
<i>Сімон Д., Березенська Л.І.</i> Моделювання комунікативних ситуацій на уроці іноземної мови як засіб формування усної мовленнєвої компетенції	149
<i>Мельниченко І., Березенська Л.І.</i> Шляхи реалізації принципу автентичності та соціокультурної спрямованості у навчанні фонетики	153
<i>Назарівська Н., Березенська Л.І.</i> Формування аудитивної компетенції учнів мотиваційними засобами	156
<i>Козловець О.</i> Формування лексичної соціокультурної компетентності у учнів старших класів	159
<i>Павловська Ю.</i> Можливості використання відео матеріалів в формуванні лексичної компетенції учнів молодшого шкільного віку	161
<i>Мормуль А.</i> Особливості формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх вчителів іноземної мови на початковому етапі ВНЗ	162
<i>Іць С.</i> Модель соціально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови	165
<i>Стретович І., Сніховська І.Е.,</i> Засоби мовної реалізації концепту "війна" у англійській картині світу	167
<i>Ільїна О.</i> Формування вмінь діалогічного мовлення студентів молодшого етапу мовного вузу за допомогою інноваційних комп'ютерних технологій	170
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ	173
<i>Сидорчук Н.</i> Італійські університети в XI-XIII століттях	173
<i>Зверева М.</i> Підготовка вчителя як агента шкільної соціалізації: досвід французьких освітян	176
<i>Малярчук О.</i> Дистанційне навчання в системі неперервної освіти: переваги і недоліки	178

<i>Григор'єва Т.</i> Курси підготовки вчителів Великої Британії до навчання дорослих	181
<i>Гаращук К.</i> Спеціалізовані школи як прояв розширення освітнього вибору в контексті реформ середньої освіти у Великій Британії	183
ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОЛИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ	186
<i>Антонова О.</i> Теоретичні та методичні підходи до навчання обдарованих дітей у Російській Федерації	186
<i>Клименюк Ю.</i> Обґрунтування ролі здібностей особистості у розвитку обдарованості	189
<i>Дашинська О.</i> Художня обдарованість учнів як проблема педагогічної практики початкової школи	191
<i>Башманівський О.</i> Проблеми діагностики інтелектуальних умінь по системі IQ у світовій педагогічній науці	193
<i>Рибачук А.</i> Вплив мотивації навчання на інтенсифікацію професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах	195
<i>Борисов В., Антонова О.Є.</i> Особливості розвитку інтелектуальної обдарованості старшокласників в умовах МАН	197
<i>Тумбрукакі А., Алієва Т.</i> Проблема формування і розвитку вмінь і навиків самостійної діяльності майбутніх учителів математики у процесі їхньої професійної підготовки	201
<i>Махінова Г.</i> Трансформація знань у Великобританії	202
<i>Махінова М.</i> Вдосконалення знань студентів з іноземної мови засобами народної фразеології	204
<i>Копетчук В.</i> До проблеми професійної спрямованості навчальних предметів у коледжах	205
<i>Кравченко А.</i> Ідеї Й. Гербарта і підготовка вчителів у Галичині	207
<i>Мудрак Л.</i> Формування лексичної компетентності учнів середнього етапу ЗОШ у контексті соціокультурного підходу	209
<i>Косач Ю.</i> Сучасні тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти: компетентнісний підхід	210
<i>Ліфференко Д.</i> Використання англомовного дитячого фольклору як засобу формування лексичної компетенції	212

**Актуальні
проблеми професійно-педагогічної освіти
та стратегії розвитку**

Збірник наукових праць

**учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції
„Тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти в
Україні і за кордоном”**

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук, професора Олександри Антонівни
Дубасенюк,
кандидата педагогічних наук, професора Лариси Вадимівни Калініної,
кандидата педагогічних наук, доцента Олени Євгеніївни Антонової

Матеріали друкуються в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на літературні джерела та інші відомості відповідають автори публікацій. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів

Житомир
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

Надруковано з авторських оригінал-макетів.

Підписано до друку 24.11.2006. Формат 60х90/12. Ум. друк. арк. 18,3.
Обл. вид. арк. 21,0. Друк різнографічний. Зам. ____ Наклад 100.

Поліграфічний центр ЖДУ, вул. Велика Бердичівська, 40