

Міністерство освіти і науки,  
молоді та спорту України

Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

---

# Наукові записки

Психолого-педагогічні  
науки

№ 3



Ніжин – 2011

## НАУКОВІ ЗАПИСКИ Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

### **Редакційна колегія:**

**Головний редактор:** Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Заступник головного редактора:** Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Відповідальний секретар:** Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Члени редколегії:** Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Бурда Михайло Іванович,** доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України;

**Зайченко Іван Васильович,** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка;

**Конончук Антоніна Іванівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Криловець Микола Григорович,** доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Лукашова Ніна Іванівна,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Максименко Сергій Дмитрович,** доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України;

**Папуча Микола Васильович,** кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Пихтіна Ніна Порфирівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Плахотнік Ольга Василівна,** доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Пуховська Людмила Прокопівна,** доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України;

**Тезікова Світлана Володимирівна,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Чепелева Наталія Василівна,** доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України;

**Щотка Оксана Петрівна,** кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Бюлетень ВАК України. – 2011. – № 3. – С. 4).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.  
Протокол № 6 від 27.01.11 р.

**Н 34** Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 3. – 184 с.

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного засобу масової інформації  
Серія КВ № 17181–59513 від 12.10.2010 р.

### **Адреса видавництва:**

вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,  
Україна, 16600.  
Тел.: (04631) 2-45-30  
E-mail: vidavn\_ndu@mail.ru

Верстка та макетування – Борщ О. В.  
Літературний редактор – Лісовець О. М.  
Коректор – Конівненко А. М.  
Перекладач – Коваленко В. О.

Підписано до друку \_\_.04.2011 р.  
Гарнітура Computer Modern  
Тираж 100 пр.

Формат А4  
Офсетний друк  
Замовлення №

Папір офсетний  
Ум. друк. арк. 24,84

Свідоцтво про внесення до  
Державного реєстру суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2011 р.  
© Коваленко Є. І., 2011

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**  
Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 3, 2011 рік

**ЗМІСТ**

**МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<i>Мицик Л.М.</i> Формування європейських ціннісних орієнтацій як чинник євроінтеграції системи вищої освіти України .....	7
<i>Коваленко Є.І.</i> Проектна технологія як засіб формування творчої особистості: історико-теоретичний аспект .....	14
<i>Кобилянська Л.І.</i> Теоретична підготовка соціальних гувернерів у ВНЗ .....	19
<i>Помігуєв О.Ю.</i> Організаційно-педагогічні умови формування методологічної та методичної компетентності майбутніх учителів трудового навчання .....	24
<i>Терещенко В.Я., Штепура А.П.</i> Психолінгвістичний підхід до викладання другої іноземної мови .....	28
<i>Калинюк Т.В.</i> До проблеми формування структури та змісту освіти шкіл з поглибленим вивченням німецької мови (друга пол. ХХ ст.) .....	31
<i>Реутов Н.И.</i> Професійно-педагогическая направленность обучения немецкому языку как второму иностранному на факультете английского языка .....	35
<i>Мороз Л.М.</i> Аналіз сучасних підручників з німецької мови як другої іноземної для середніх загальноосвітніх шкіл щодо реалізації у них комунікативно-когнітивного та свідомо-контрастивного підходів .....	38
<i>Дьоміна О.В.</i> Наукові підходи до визначення поняття “громадянська позиція” .....	42
<i>Мордовченков Н.В.</i> Концепція формирования комплексной системы перевода: инновационно-инфраструктурный аспект .....	46
<i>Поляков В.М.</i> О втором этапе Болонского процесса .....	51
<i>Морозова-Ларіна О.І.</i> Соціокультурні детермінанти формування гендерної ідентичності .....	55

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ**

<i>Чобітько В.І., Чобітько Г.О.</i> Технологія “навчання у співробітництві” та використання її в процесі роботи з текстами екологічного профілю .....	60
<i>Сімкова І.О.</i> Специфіка навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення на базі німецької мови як першої іноземної .....	64
<i>Колода С.О.</i> Реалізація контрастивного підходу в навчанні французької мови як другої іноземної .....	69
<i>Костюшко Г.О., Щербак П.І.</i> Деякі аспекти українських родинних традицій фізичного виховання та їх вплив на дітей та молодь .....	74
<i>Деева И.М.</i> Роль парной работы в интенсификации учебного процесса и дальнейшем развитии коммуникативных навыков на старшем этапе обучения в языковом вузе .....	77
<i>Михайлюкова Т.Т.</i> Озвучивание иноязычного текста в общей концепции обучения адекватному пониманию .....	80
<i>Бондаренко Ю.І.</i> Шляхи здійснення індивідуальної характеристики персонажа на уроках літератури .....	82
<i>Білоусова Н.В.</i> Позаурочна виховна діяльність як умова активізації самовдосконалення молодших підлітків .....	87

## ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

---

<i>Солова В.М.</i> Підготовка майбутнього вчителя до впровадження проектних технологій у виховну систему школи .....	92
<i>Скорик Т.В.</i> Профілактика синдрому “професійного вигорання” соціальних працівників як необхідна умова професійної готовності .....	98
<i>Петрюк І.М.</i> Проблеми підготовки соціальних педагогів до подолання шкільної дезадаптації вихованців інтернатних закладів .....	101
<i>Попов О.А.</i> Підготовка соціальних педагогів до використання методу педагогіки переживання у роботі з дезадаптованими школярами .....	106
<i>Добровольська О.В.</i> Соціально-педагогічні аспекти формування управлінської культури керівника освітнього закладу .....	110
<i>Юрченко Н.Н.</i> Коммуникативно-деятельностный подход к профессиональной подготовке учителя начальных классов .....	114
<i>Минка В.В.</i> Система вправ для навчання студентів мовних спеціальностей англомовних стандартів комунікативної поведінки .....	119
<i>Кажан Ю.М.</i> Експериментальна перевірка ефективності методики формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської .....	124

## ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

---

<i>Матвієнко С.І.</i> Витоки та передумови розвитку музичної освіти на Чернігівщині (до кінця XVII ст.) .....	128
<i>Орел О.В.</i> Формування математичного світогляду учнів у спадщині І.Ф.Тесленка .....	133
<i>Киричок І.І.</i> С.Й.Гессен про особистісний підхід до дитини .....	138
<i>Демченко Н.М.</i> Структуротворчі основи навчальних планів класичної гімназії в поглядах А.Брока .....	143
<i>Самаріна С.І.</i> Формування дисциплінованої поведінки учнів як напрям діяльності педагогів у загальноосвітніх навчальних закладах України (II пол. XIX – поч. XX ст.) .....	147
<i>Павлюк С.В.</i> Паралелі та відмінності в освітній політиці окупантів на землях Польщі та України (1939–1944 рр.) .....	151
<i>Нагач М.В.</i> Колективний професіоналізм у підготовці майбутніх учителів: досвід педагогічної освіти США .....	156
<i>Боднарчук Т.В.</i> Основні напрямки розвитку білінгвальної освіти в Австрії (на прикладі діяльності проекту “Віденська білінгвальна школа”) .....	160
<i>Братиця Г.Г.</i> Підготовка вчителя іноземних мов за ступеневою моделлю навчання на прикладі Рурського університету Бохум (Німеччина, Північний Рейн – Вестфалія) .....	164
<i>Микуляк М.І.</i> Тенденції розвитку раннього навчання іноземних мов у школах Німеччини у XIX–XX ст. ....	168
<i>Лисенкова Е.В., Конькова Н.Н.</i> Тенденції розвитку бизнес-образования на прикладі магістерського курсу “Аграрный менеджмент” (МВА) Університета прикладних наук “Вайенштефан” (Германія) .....	172
<i>Гавриленко Т.Л.</i> Методи навчання молодших школярів у вітчизняній педагогічній думці (кін. XIX – поч. XX ст.) .....	176

# CONTENTS

## METODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

---

<i>Mitsik L.</i> Forming of European values orientation as a factor of Euro integration of Ukrainian Higher education .....	7
<i>Kovalenko Y.</i> Project technology as a means of forming creative personality: historico-theoretical aspect .....	14
<i>Kobylyanska L.</i> Theoretical Education of Social Tutors at Higher Educational Establishments .....	19
<i>Pomiguyev O.</i> Organization and pedagogical conditions of formation of educational competence of future teachers of labors .....	24
<i>Tereschenko V., Shtepura A.</i> Psycholinguistic approach to teaching a second foreign language .....	28
<i>Kalyniuk T.</i> On the problem of structure and content of education in schools with advanced study of German (the second half of the XX century) .....	31
<i>Reutov N.</i> Professional pedagogic orientation of teaching German as a second foreign language at the English department .....	35
<i>Moroz L.</i> The analysis of the modern textbooks of German as a second foreign language for secondary schools: communicative-cognitive and deliberate contrasting approaches .....	38
<i>D'omina O.</i> Scientific approaches to the concept "civic stand" .....	42
<i>Mordovchenkov N.</i> Concept of forming complex translation system: innovation and infrastructure aspects .....	46
<i>Polyakov V.</i> On the second stage of the Bolonga process .....	51
<i>Morozova-Larina O.</i> Socio-cultural determinants of gender identity formation .....	55

## METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

---

<i>Chobit'ko V., Chobit'ko G.</i> Technology of "cooperative study" and its use in the process of work with the texts of ecological content .....	60
<i>Simkova I.</i> Specific features of teaching professional spoken interaction on the basis of German as the first foreign language .....	64
<i>Koloda S.</i> Realization of the contrastive approach to teaching French as a second foreign language .....	69
<i>Kostyushko G., Scherbak P.</i> Ukrainian Family Traditions of Physical Education and Their Impact on Children and Youth .....	74
<i>Deyeva I.</i> The role of working in Pairs in the intensification of educational process and further development of communication skills during the senior years at higher linguistic educational establishments .....	77
<i>Mykhaylyukova T.</i> The role of voicing of foreign Language Texts for Adequate Comprehension .....	80
<i>Bondarenko Y.</i> Ways of individual characterization of personages during literature lessons .....	82
<i>Bilousova N.</i> Extra-curricula activity as a means of activising self-perfection of junior teenagers .....	87

## PROFESSIONAL PEDAGOGY

---

<i>Solova V.</i> Training of prospective teachers for introducing project technologies into the school educational system .....	92
<i>Skoryk T.</i> Prevention of the Syndrome of "Professional Burnout" of Social Workers as a Necessary Component of Professional Preparedness .....	98
<i>Petryuk I.</i> Problems of training of social tutors for dealing with dezadaptation of children in boarding schools .....	101
<i>Popov O.</i> Training of social tutors for using methods of experiential education .....	106
<i>Dobrovolska O.</i> Socio-pedagogical aspects of forming managerial culture of the leader of the educational establishment .....	110
<i>Yurchenko N.</i> Communication and activity approach to the professional training of future primary school teachers .....	114
<i>Mynka V.</i> The system of exercises for teaching the students of Philology Department the English standards of communicative behavior .....	119
<i>Kazhan Y.</i> The experimental testing of effectiveness of the methodology in forming receptive lexical competence of future teachers while learning German as the second language after English .....	124

## HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

---

<i>Matvienko S.</i> Origins and preconditions of development of music education in chernihivschina (till the end of the XVII century) .....	128
<i>Orel O.</i> The formation of students' mathematical outlook in the heritage of I.F.Teslenko .....	133
<i>Kyrychok I.</i> S.Hessen about student-centered approach to children .....	138

<b>Demchenko N.</b> Structural foundations of the classical gymnasium curricula in the views of A. Brok .....	143
<b>Samarina S.</b> Formation of pupils disciplined conduct as a trend of teacher's activity in general education institutions of Ukraine (second half of XIX – early XX century) .....	147
<b>Pavliuk S.</b> Similarities and Differences in Educational Policy of the Occupants on the Territories of Poland and Ukraine (1939–1944) .....	151
<b>Nahach M.</b> Collective professionalism in future teacher training: the USA experience .....	156
<b>Bodnarchuk T.</b> Main directions of bilingual education development in Austria (by the example of the project “Vienna bilingual schooling” .....	160
<b>Bratytsia G.</b> Training of foreign language teacher according to the academic degrees system by the example of the Ruhr University Bochum (Germany, Northern Rhine, Westphalia) .....	164
<b>Mykulyak M.</b> Tendencies of development of early learning of foreign languages in German Schools in the XIX–XX centuries .....	168
<b>Lysenkova E., Kon'kova N.</b> Trends in Development of Business Education as Exemplified by the Master's Degree Course “Agricultural Management” (MBA) at the University of Applied Sciences Weihenstephan (Germany) .....	172
<b>Gavrylenko T.</b> Methods of teaching junior schoolchildren in domestic pedagogical thought (the end of XIX – beginning of XX cc.) .....	176

## МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК: 378 (477)

### ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК ЧИННИК ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Мицик Л.М.

*У статті порівнюються підходи до формування демократичної культури студентства через процес викладання та систему організації навчання і врядування в університетах країн Європи та України. Автор пропонує власне бачення шляхів формування європейських ціннісних орієнтацій в українській вищій школі, визначає чинники, що гальмують цей процес.*

*Ключові слова: цінності, Болонський процес, європейські студії, інтеграція, університетська автономія, інституційна демократія.*

*В статье сравниваются подходы к формированию демократической культуры студенчества через процесс преподавания и систему организации обучения и управления в университетах стран Европы и Украины. Автор предлагает собственное видение путей формирования европейских ценностей ориентаций в украинской высшей школе, определяет факторы, тормозящие этот процесс.*

*Ключевые слова: ценности, Болонский процесс, европейские студии, интеграция, университетская автономия, институциональная демократия.*

*The paper compares approaches toward forming democratic culture of students by means of teaching and system of organization of learning and management in the universities of European countries and Ukraine. The author presents her own vision of ways of forming European values in the Ukrainian higher education, defines factors which hamper that process.*

*Key words: values, Bologna process, European studies, integration, university autonomy, institutional democracy.*

Приєднання України до Болонського процесу як складова реалізації стратегічного курсу на інтеграцію в європейський освітній простір передбачає зосередження уваги на модернізації змісту освітньої діяльності відповідно до європейських вимог. Освіта повинна стати головним засобом формування у молодого покоління українців європейських за своєю природою та демократичних за своєю сутністю ціннісних орієнтацій, пріоритетними серед яких є гуманізм, свобода, людська гідність, права людини, правосвідомість, толерантність.

За визначенням соціологів, цінності – це загальні ідеї, які допомагають людям відрізнити добре від поганого, бажане від небажаного і формулювати на цій підставі суспільні орієнтири та принципи поведінки [13, с. 38]. Розвинута система цінностей є результатом соціалізації особистості, Отже, освіта як провідний чинник соціалізації виконує важливу “громадянську місію” – формує покоління свідомих громадян демократичної

держави. Слід відразу наголосити, що навіть у європейських країнах розвинутої ліберальної демократії система освіти піддається критиці за неспроможність підготувати молодь до ефективної участі у житті суспільства. Нескінченна полеміка між прихильниками “академічної” та “фахової” моделей вищої школи свідчить про те, що соціально-виховна функція університетів ще не є в Європі загально-визнаною. Однак принципова відмінність європейських та української освітніх систем полягає в тому, що європейські студенти живуть і навчаються в умовах реального демократичного суспільства, яке ґрунтується на ліберально-демократичних цінностях, розкриває їх потенціал і тим самим доводить їх практичну значущість. Європейські університети функціонують на засадах дійсної академічної свободи і тому виступають для молоді потужною школою демократичної практики.

Для переважної частини українського студентства європейський спосіб життя і відповідна

система демократичних цінностей є абстрактною моделлю, елементи якої широко декларуються представниками політичної еліти країни, але практично не реалізуються в житті суспільства. Хоча більшість студентів заявляють про свою прихильність до ліберально-демократичної моделі суспільної організації, проте притаманна їм система цінностей є досить суперечливою. Наприклад, позитивно оцінюючи демократію як модель врядування, молодь демонструє скептичне ставлення до владних інститутів в Україні, ставить під сумнів демократичний характер їхніх взаємин з суспільством, а також свою власну спроможність впливати на процес прийняття політичних рішень. Підтримуючи принципи свободи і плюралізму думок, молоді люди водночас заперечують багатопартійність українського зразка, вважаючи її чинником політичної нестабільності в країні. Нарешті, схвалення принципів свободи думки, слова, об'єднань не супроводжується прагненням брати участь у діяльності студентського самоврядування, публічному обговоренні проблем, активно взаємодіяти з адміністрацією університетів тощо. Студенти здебільшого готові бути законотворцями, але не готові ефективно захищати свої права. Такий стан є типовим для суспільної свідомості часів соціальної трансформації, коли орієнтацію студентської молоді на принципи коригує практика повсякденності, насамперед соціально-економічна. В умовах інформаційного суспільства в країнах Західної Європи ринок праці є ринком знань, професійної компетентності. Крім того, більшість студентів на Заході живуть окремо від батьків, часто працюють до вступу в університет і під час навчання, самі оплачують освіту, відповідно, навчання вони сприймають як благо, як унікальний шанс отримати справжнє знання, що допоможуть їм у життєвій боротьбі. Тому своєрідною вершиною ієрархії цінностей європейського студентства виступає переконання у моральності накопичення знань, умінь і навичок як засобу підвищення власної самооцінки і суспільного статусу, інструменту "життєвого успіху". Саме на формування усвідомлення цінності освіти і самоосвіти орієнтує сформульована у документах Болонського процесу стратегія навчання впродовж усього життя [21].

Вища школа України навпаки стикається з відсутністю мотивації до отримання знань у значної частини студентської молоді. Виникає парадоксальна ситуація, коли студент спочатку платить гроші за можливість навчатися в університеті, а потім – за отримання позитивних оцінок і диплома без будь-яких знань. Основною причиною такого парадоксу є специфіка сучасного українського ринку праці – ринку дипломів, а не знань, де панує телефонне право і корупція. Окрім того, інфантильність багатьох українських студентів, їх цілкова фінансова залежність від батьків призводять до того, що власну потребу у здобутті знань у них заміняє примус з боку батьків і викладачів. Нарешті, дається взнаки недостатнє фінансування української вищої школи, внаслідок якого ВНЗ зацікавлені у максимальному збереженні контингенту студентів, які платять за навчання, в тому числі і таких, які не

виявляють жодного сумління і зацікавленості у здобутті знань.

Однак, визнаючи детермінованість ціннісних установок молоді особливостями історичного розвитку суспільства, реаліями його політичного і соціального-економічного життя, ще раз наголошено, частково перефразувавши Л.Даймонда, що набутий життєвий досвід також здатний сформувати демократичні переконання, а процес навчання спроможний змінити навіть глибоко вкорінені цінності в напрямку демократичної системи [22, с. 217].

Які ж шляхи і можливості щодо формування європейських ціннісних орієнтацій відкриває перед українською вищою школою Болонський процес? На наш погляд, це:

*По-перше*, наповнення фундаментальних навчальних дисциплін матеріалом, який збагачує загальні теоретичні положення аналізом стану розвитку європейської думки у відповідних галузях знань, європейського досвіду розв'язання проблем, що постали перед українським суспільством у процесі системних трансформацій.

*По-друге*, викладання євростудій, тобто комплексу спеціальних курсів, присвячених проблемам економічного, суспільно-політичного, культурного розвитку європейських народів, міжнародним відносинам на європейському континенті тощо.

*По-третьє*, забезпечення академічної свободи, реалізація університетської автономії, розвиток інституційної демократії, які стануть для студентської молоді джерелом практичного досвіду демократичного врядування, захисту громадянських прав і свобод.

*Модернізація змісту фундаментальних академічних дисциплін* у контексті вимог Болонського процесу ставить за мету творче опанування студентською молоддю України теоретичною спадщиною європейської цивілізації. Вона має означати посилення акценту на вивченні досвіду європейських країн щодо використання наукової теорії для розвитку економічного потенціалу, вдосконалення політичної системи, вирішення соціальних, етнонаціональних, культурних проблем. Так, фундаментальна підготовка майбутніх фахівців у галузі економіки України вимагає всебічного вивчення європейських моделей ринкової економіки, європейського досвіду формування бюджетної, грошово-кредитної політики, політики в галузі конкуренції, теоретичних засад європейської економічної інтеграції тощо. При вивченні дисциплін фундаментального циклу ("Теорія держави і права", "Конституційне право" та ін.) майбутні українські юристи мають опанувати європейським досвідом конституціоналізму – поєднання теорії конституційного права з практикою регулювання суспільних відносин у тій чи іншій країні, системою захисту прав і свобод людини в Європі. Аналіз європейської теоретичної політико-правової спадщини (вчень Дж.Локка, Ш.Монтеск'є, Б.Констана, І.Канта та ін.) має здійснюватися крізь призму утвердження таких ліберальних цінностей, як повага до внутрішньої самоцінності індивіда як такої, що виходить за межі державних інтересів,



підноситься над ними; орієнтація на вільні дискусії, на повагу до опонента; поєднання свободи з моральною відповідальністю, джерелом якої виступає вищий закон, а також з людською солідарністю та з необхідністю надання всім людям доступу до матеріальних і духовних благ. Звертаючись до проблем розвитку громадянського суспільства та правової держави в Європі, слід насамперед наголосити на думці Дж.Локка, що “жодна людина, яка належить громадянському суспільству, не може бути винятком стосовно законів цього суспільства”.

Фундаментальний цикл історичної освіти покликаний акцентувати увагу на закономірності демократичного поступу людства впродовж століть, ролі особистості та її історичній відповідальності перед суспільством, загальнолюдських цінностях. *Всесвітня історія* дозволить студентам осягнути процес становлення і розвитку демократії і громадянського суспільства як глобальну тенденцію і водночас розкрити сутнісні характеристики і суперечності демократичного суспільства на конкретно-історичному досвіді розвинутих і нових демократій. Викладання історії людства як процесу співіснування, а в останньому столітті й активної взаємодії двох цивілізацій – східної і західної, кожна з яких має свою світоглядну специфіку, своєрідні принципи політики, пов’язані із зародженням і багатівковим розвитком двох докорінно відмінних типів влади, неоднорідних державно-правових вчень, допоможе студентам усвідомити різноманітність сучасного світу і необхідність толерантного ставлення до історично зумовлених відмінностей (расових, національних, культурних, релігійних).

Винятково важливою складовою фундаментальної підготовки фахівців-істориків є ґрунтовне опанування *історією України*. Ефективне функціонування демократії в сучасній Україні можливе лише за умов об’єктивного аналізу сутнісних характеристик ментальності українського народу, реального рівня розвитку його демократичної політичної культури, які знаходили своє втілення у політичній думці і політичних традиціях минулого. Студенти мають усвідомити специфіку розвитку демократичної традиції в Україні порівняно з країнами Заходу, його “хвилеподібність”, зумовлену перервистістю державницького процесу, чергуванням в українській історії періодів політичного піднесення і упадку. Курси історії України покликані показати, що, незважаючи на несприятливі історичні умови, тривалу ізоляцію нашої країни від європейської ліберально-демократичної спадщини і, як наслідок, її відставання від світових здобутків демократії, український народ завжди зберігав властиві йому свободоловність та повагу до людської гідності, ніколи не полишав свідомості своєї спорідненості з вільним світом і прагнення активної політичної творчості в контексті прогресу європейської цивілізації.

Аналіз європейського досвіду не передбачає нав’язування студентам готових рецептів розв’язання проблем трансформації українського суспільства. Проте, оцінюючи природу власної

системи, студенти мають знати і розуміти досвід інших систем та усвідомити, наскільки різними методами вирішують європейські країни однакові або дуже подібні проблеми. Надзвичайно важливим з точки зору формування європейських ціннісних орієнтацій є усвідомлення студентами того, що в результаті творчого використання науково-теоретичного потенціалу народами Європи були досягнуті ті рівень і якість життя, на які сьогодні орієнтується Україна.

Унікально важливу роль у формуванні європейської системи цінностей засобами фундаментальних дисциплін є звернення до методології науки, яка постійно представляє плюралізм поглядів, сприятиме формуванню толерантності, допоможе протистояти стереотипному мисленню, необ’єктивності та спотворенню фактів. Науковий аналіз має стати основою формування особистої позиції та конструктивного розв’язання суперечливих питань, що спирається на принципи свободи вибору та неупередженості.

У контексті обговорення проблем гуманізації і гуманітаризації професійної підготовки фахівців тривають дискусії щодо статусу дисциплін соціально-гуманітарного спрямування, вивчення яких становить 25–30% загального часу навчання. Не заперечуючи, що дисципліни гуманітарного циклу за умов відповідного викладання відіграють провідну роль у демократичній трансформації суспільно-політичної культури українського студентства, вважаємо, однак, що духовне обличчя майбутнього фахівця формується й за допомогою професійно орієнтованих дисциплін. Усе залежить від того, яка парадигма лежить в основі навчального процесу: особистісно-плюралістична чи сциєнтично-технократична. Освітньо-професійні програми, за якими сьогодні готують фахівців українські ВНЗ, надають усім дисциплінам соціально-гуманітарного циклу статусу нормативних, тоді як у навчальних планах європейських університетів цей цикл дисциплін або зовсім відсутній, або обмежений невеликим числом курсів на вибір. На наш погляд, модернізація змісту освіти відповідно до вимог Болонського процесу вимагатиме віднесення гуманітарних та соціально-економічних дисциплін до вибіркового та визначення певної кількості кредитів, які студент повинен отримати з даного циклу. Необхідною видається також оптимальна інтеграція на науково-дидактичних засадах дисциплін гуманітарного, фундаментального та тематичного спрямування, утворення міждисциплінарних курсів.

Прикладом ефективною міждисциплінарної інтеграції може слугувати курс “Основи демократії”, створений викладачами вищої школи України під егідою українсько-канадського проекту “Демократична освіта”. Цей курс зорієнтований на вивчення демократії під різноманітними кутами зору: історії, філософії, політології, соціології, правознавства та психології. Викладання курсу передбачається таким чином, щоб студенти спочатку мали змогу зрозуміти демократію як модель, а потім порівнювати з нею фактичну дійсність демократії в Україні та в інших країнах. Такий підхід має допомогти студентам

зрозуміти як можливості, так і обмеження демократії, спонукати їх сприймати демократичний процес як такий, що безперервно розвивається, та міркувати про методи вдосконалення демократії. Включення курсу “Основи демократії” до навчальних планів випускних курсів (4 курс ОКР “бакалавр” або ОКР “спеціаліст”) дозволяє таким чином інтегрувати результати вивчення всього циклу соціально-гуманітарних дисциплін у певну світоглядну цілісність, природно доводячи здобуті студентами раніше теоретичні знання до рівня практичних вмінь розв’язувати фахові задачі в суспільстві, що трансформується на демократичних засадах.

Поряд з фундаментальною освітою іншим важливим шляхом формування європейських ціннісних орієнтацій в українській вищій школі видається *викладання євростудій*. На сьогодні не існує єдиного погляду на зміст цього поняття. Частина викладачів розглядає євростудії як окрему навчальну дисципліну, яка вивчає історію розвитку європейської цивілізації та/або євроінтеграції. Але в цьому випадку виникають щонайменше дві проблеми: по-перше, чи можливо в межах одного курсу охопити багатоглибину і багатогранну історію європейської цивілізації в усіх її вимірах – політичному, економічному, соціальному, правовому, культурологічному, – і, отже, яку кількість кредитів з такого курсу студент має отримати?; по-друге, скільки викладачів в Україні готові до читання такого мультидисциплінарного курсу? Тому більш реалістичною видається концептуалізація євростудій як комплексу елективних спецкурсів, кожен з яких розкриває окремий аспект розвитку європейського континенту. Спецкурси з євростудій мають читатися в межах вибіркової частини ОПП, час для якої може бути збільшено як за рахунок нормативних дисциплін соціально-гуманітарного циклу (скажімо, нормативний курс “Економічна теорія” може бути доповнений спецкурсом з європейської економічної інтеграції, курс з основ права – спецкурсом з права ЄС, курс політології – спецкурсами з європейської демократії або політичних інститутів ЄС тощо), так і за рахунок фахових дисциплін (наприклад, для студентів технічних спеціальностей варто запропонувати спецкурс з історії відповідної галузі техніки в країнах Європи (“Історія європейського автомобілебудування”, “Історія європейської інженерної думки” тощо), для студентів-медиків – спецкурс з історії розвитку європейської медицини, для студентів педагогічних спеціальностей – спецкурс з історії європейської педагогіки тощо). Зауважимо, що, узгоджуючи тематику спецкурсів з потребами фахової підготовки студентів, слід, проте, насамперед максимально актуалізувати аспекти громадянського виховання, формування демократичних цінностей. При цьому варто ще раз підкреслити, що оскільки в українському суспільному житті відсутні реалії, які породили євроінтеграцію, вивчення її аспектів надзвичайно ускладнюється і вимагає уваги до порівняльного аналізу західно- і східноєвропейського різновидів європейської цивілізації, вивчення передумов та історичних коренів інтеграційного процесу.

Перші кроки “болонізації” вищої освіти України не забезпечили очікуваного прориву щодо

*демократизації освітнього процесу, реалізації принципів академічної свободи, яка є ключовим засобом формування демократичної культури студентської молоді.* Варто погодитися з думкою З.С.Сейдаметової, що освіта в Україні у своїй глибинній сутності все ще залишається несвободною; їй бракує найважливішої свободи – свободи вибору освітньої траєкторії тим, хто навчається [15, с. 1]. Сьогодні варіативна частина освітньо-професійних програм становить 30% і ділиться на цикли за вибором навчального закладу (21%) та за вибором студента (9%), тобто студент з метою поглиблення своїх знань у вузькій сфері даної спеціальності обирає цикл навчальних дисциплін, які складають лише 9% сукупного навчального навантаження. До того ж здебільшого студентам пропонують вивчати запланований навчальним закладом і погоджений з Міністерством освіти цикл навчальних дисциплін за вибором. І студентам нічого не залишається як вважати, що ці дисципліни справді “обрані” ними. На наш погляд, варіативну частину ОПП не варто ділити на два способи вибору (навчальним закладом і студентом). У цій ситуації навчальний заклад змушений пропонувати студентам лише такі цикли вибіркового дисциплін, які, з одного боку, консолідується з обраною спеціальністю, а з іншого – забезпечуються наявними науково-педагогічними кадрами. Тому випереджувальний вибір навчальних дисциплін закладом є необхідною умовою наступного вибору їх студентами. Завдання вищої школи України – запропонувати максимальну кількість циклів вибіркового дисциплін і забезпечити демократичний вибір їх студентами залежно від їхніх інтересів, кар’єрних намірів та інтелектуальних можливостей, як це практикується в університетах Європи. Освітня модель, за якою працюють західні університети, переконує, що свобода вибору поряд із максимальним задоволенням інтересів студента забезпечує також його особисту відповідальність за свою фахову підготовку, отже, є важливим чинником формування їх громадянської культури. Проте на шляху успішного виконання цього завдання стоїть уже згадувана проблема фінансування вищої школи. Сьогодні його рівень не дозволяє більшості державних ВНЗ забезпечити науково-педагогічними кадрами вищої кваліфікації ані розширення спектру навчальних курсів за вибором студентів, ані зменшення наповнюваності академічних груп, яке такий вибір спричинить.

Відсутність реальної елективної системи навчальних курсів перешкоджає реалізації таких елементів академічної свободи, як внутрішньо-університетська, міжуніверситетська та транснаціональна мобільність українського студентства. Брак нормативного забезпечення і практичного досвіду накопичення та Perezaxaxування кредитів, незадовільний рівень володіння значною частиною студентів європейськими мовами роблять цю мобільність радше декларативним принципом, ніж реальною освітнього процесу в Україні.

Нарешті, академічна свобода має означати децентралізацію системи вищої освіти. На зміну системі державного *управління* освітою з її жорсткими стандартами і централізованим

плануванням навчального процесу має прийти система державної підтримки освіти, що базується на засадах *університетської автономії*. Лише за умов широкої автономії університетів факультети та кафедри реально зможуть змінювати навчальні плани і програми, впроваджувати нові курси та інноваційні освітні проекти, акцентуючи увагу на їх громадянському змісті. До регулярної практики кафедр мають увійти теоретичні семінари та дискусії щодо пріоритетних напрямків розвитку світової науки, підсумки яких (а не директиви чиновників Міністерства освіти) виступатимуть основою оновлення навчальних планів. Лише реальна свобода творчості викладачів української вищої школи зможе забезпечити європейську якість і конкурентоспроможність національної освіти в межах європейського освітнього простору.

На нашу думку, успішна реалізація принципів Болонського процесу вимагає інноваційного прориву всередині самої системи вищої освіти України, переходу від традиційного навчання, яке передбачало насамперед передачу досвіду старшого покоління молодшому, забезпечуючи відтворення існуючих суспільних стосунків, стабільність суспільства, до інноваційного навчання, яке стимулює появу змін у існуючій культурі, соціальному середовищі, ініціює активний відгук на проблемні ситуації, що виникають як перед окремою людиною, так і перед суспільством [9, с. 144]. Інноваційне навчання має означати зміну освітньої парадигми, перехід від “парадигми викладання”, в якій місія вищої школи – трансляція знань від викладача до студентів, до “парадигми навчання”, в якій місія університету – створення потужного навчального середовища, спрямованого на те, щоб студенти самі відкривали і конструювали знання, формування у них досвіду самостійного пошуку і вирішення проблем [20]. Отже, ще однією складовою академічної свободи відповідно до “Болонської моделі” має стати переорієнтація на індивідуальне і самостійне навчання студента. Хоча порівняно з радянською добою тижневе аудиторне навантаження студентів зменшилося (з 36 до 30 годин), педагогічне керівництво їх самостійною роботою у вищій школі України не зазнало помітних змін: відсутні навчально-методичні матеріали для організації самостійної роботи студентів, викладачам керівництво цією роботою не оплачується, загальне навчальне навантаження викладача залишається невиправдано великим (900 годин на рік) тощо. Визначаючи оптимальне співвідношення між аудиторним і самостійним навчанням, навряд чи можна сьогодні досягнути показників США (3:5, а в Україні – 5:4), оскільки це співвідношення залежить від рівня навчально-методичного та технічного забезпечення навчального закладу, специфіки навчальних дисциплін, психологічної готовності студентів до щоденної самостійної праці і особливо їх мотивації до здобуття якісної освіти. Проте очевидно, що без добре організованої самостійної роботи студентів неможлива індивідуалізація навчання, а тим більше впровадження кредитно-модульної системи болонського зразка.

Основним засобом формування у студентства європейських ціннісних орієнтацій є *розвиток*

*інституційної демократії*. Демократичний навчальний заклад є одним з найбільш дієвих механізмів громадянського виховання студентів, оскільки моделює демократичне суспільство з його правовими інститутами, способом мислення, демократичним духом. Інституційна демократія характеризується системою істотних ознак, які через відповідні механізми забезпечують реальний демократизм в усіх сферах університетського життя. До таких ознак належать:

- забезпечення права вибору випускниками шкіл вищих навчальних закладів лише за покликанням та рівнем підготовки;
- правова вноормованість усіх компонентів студентського життя і юридична навченість усіх суб'єктів навчально-виховного процесу;
- відкритість і прозорість навчальної установи, свобода слова і запитань;
- громадський компонент в управлінні, повноцінне виконання студентами своїх самоврядних функцій, гуманізація суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин;
- адаптованість навчальних технологій до реальних потреб студентів у здобутті якісної освіти [16, с. 65–66].

Демократичність університету не вимірюється окремими демократичними новаціями. Це не данина моді, а спосіб життя, який формується всіма демократично спрямованими педагогами і керівниками навчального закладу, щоб студенти за найбільш сприятливих умов виховувалися вільними громадянами своєї держави і забезпечили у майбутньому поглиблення і необоротність у ній демократичних перетворень. Демократичний навчальний заклад – це відкрита освітня установа, яка передбачає залучення громадських сил до її розвитку, а також незалежну від ВНЗ систему оцінювання і тестування освітніх досягнень. Рівень відкритості навчального закладу впливає не лише на об'єктивність оцінки результатів його діяльності, а й на інтенсивність загального поступу.

Демократизація навчального процесу повинна означати насамперед відмову від авторитарної педагогіки: освіта має бути центрована не на викладачі, який традиційно розглядався як єдине джерело істини і знань, а на особистості студента, яка є початком і водночас кінцевою метою усього освітнього процесу. Педагогіка співробітництва передбачає кардинальну зміну ролі як студента, так і викладача. Студент з пасивного слухача та спостерігача перетворюється на активного учасника навчальної діяльності; викладач при цьому втрачає статус авторитарної влади, монополіста на істину, а сприймається студентами як компетентний фахівець, менеджер навчального процесу, який реалізує його конструктивну стратегію. Вказана освітня концепція зорієнтована на реалізацію однієї з базових європейських цінностей – гуманізму, яка передбачає усвідомлення молодою людиною себе не гвинтиком державного механізму, як у тоталітарній системі, а головною метою суспільного розвитку.

Надання вищої освіти України європейського змісту можливе лише за умов створення *демократичного клімату* в університеті: відмови адміністрації

від авторитарно-бюрократичного стилю керівництва, її інформаційної відкритості, гарантій свободи творчості викладача, толерантного, діалогічного характеру спілкування між викладачами і студентами. Якщо університет не буде “демократією в мініатюрі”, якщо студенти не матимуть можливості відчувати на практиці, що означають громадянські права та відповідальність, освіта матиме вкрай обмежений виховний вплив.

Суттєву роль у прискоренні процесу соціалізації молоді, перетворенні її соціального досвіду на демократичні ціннісні орієнтації відіграє роль у студентських громадських об'єднаннях – профспілках, громадських організаціях, фахових студентських організаціях та об'єднаннях за інтересами, органах студентського самоврядування. Саме студентське самоврядування є конкретною реалізацією громадянських прав студентів. Документи Болонського процесу, визнаючи студентство повноправним партнером в управлінні вищою освітою, наголошують на конструктивній ролі студентських об'єднань у формуванні єдиного європейського освітнього простору [21, с. 7; 11]. Проте, на відміну від країн Європи, де студенти мають суттєвий вплив на життя університетів (наприклад, у Франції частка студентів в адміністративних радах університетів складає 20–25%, в радах з питань навчання та університетського життя – 40–50%), а студентські об'єднання – потужну фінансову та консультативну підтримку з боку держав [9], роль студентського самоврядування в більшості українських ВНЗ видається здебільшого декларативною. Представництво студентів у вчених радах університетів і факультетів є незначним і практично не детермінує їхніх рішень. Фінансова слабкість є причиною безініціативності студентських громадських структур, неспроможних реалізувати свої проекти. Натомість, демократизація вищої школи в контексті євроінтеграції має означати не декларації чиновників Міністерства освіти та керівників ВНЗ про соціальний-виховний потенціал студентського самоврядування, а його реальну нормативно-правову і фінансову підтримку. Лише за таких умов органи студентського самоврядування (парламенти, комітети, ради, деканати тощо) виступатимуть не формальним додатком, “п'ятим колесом до воза” адміністрації університетів, а

повноправним і впливовим учасником процесу формування і реалізації їх освітньої політики. Досвід ефективної участі в студентському самоврядуванні сприятиме формуванню активної позиції молоді щодо реалізації демократичних ідеалів та цінностей, підготовці фахівців європейського зразка, які б поєднували високий професіоналізм з громадянською активністю та відповідальністю, творчим ставленням до праці і життя.

Отже, входження України в європейський освітній простір означає сьогодні головним чином запровадження формальних елементів кредитно-модульної системи організації навчального процесу (кредити, модулі, рейтингова система оцінювання, єдиний додаток до диплома тощо). Філософія освіти, а отже, і зміст освітньої діяльності поки що не зазнали інноваційних змін. Суттєво гальмують формування європейських ціннісних орієнтацій українського студентства сучасні проблеми соціально-економічного розвитку країни і зумовлена ними специфіка національного ринку праці, повільні темпи демократизації системи вищої освіти.

Європейська система цінностей передбачає набуття всіма членами суспільства, і в першу чергу молоддю, звички думати і діяти по-демократичному, яка, у свою чергу, є наслідком глибокого розуміння природи демократії, прав і можливостей, які вона забезпечує, а також обов'язків, які вона накладає. Студентська молодь у країнах Європи досягає цього розуміння через досвід життя і навчання в умовах демократичної практики. Цю форму практичної освіти неможливо скопіювати в нових демократіях, зокрема в Україні, проте вони мають змогу скористатися уроками, які розвинуті європейські демократії винесли зі свого досвіду, включити ці уроки до своїх програм фундаментальної освітньо-професійної підготовки, а також запровадити елективну систему навчальних курсів з євростудій. Вирішальною умовою формування європейської демократичної культури в українській вищій школі має стати перебудова навчального процесу на засадах демократизму та академічної свободи, складовими якої є свобода вибору студентами освітньої траєкторії, індивідуалізація навчання, студентська та викладацька мобільність, автономія університетів.

## Література

1. Архангельська Д. С. Ціннісні орієнтації сучасного студентства / Д. С. Архангельська // Виховна парадигма в системі національної вищої школи: головні складові та джерела. – Дніпропетровськ, 2003. – С. 99–102.
2. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / [укл. : В. П. Бех, Ю. Л. Маліновський ; за ред. В. П. Андрущенко]. – К., 2004. – 221 с.
3. Болонський процес у фактах і документах / [упоряд. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін. – Київ–Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
4. Вієвська М. Г. Студент XXI століття: ціннісні орієнтації / М. Г. Вієвська, Л. О. Савченко // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць. – Кривий Ріг, 2004. Вип. 7. – 2004.
5. Вієвська М. Г. Зміна ціннісних орієнтацій студентів вищої економічної школи як передумова демократизації українського суспільства / М. Г. Вієвська // Демократичний розвиток України : матеріали конференції : збірник наукових праць. – К., 2006. – С. 33–35.
6. Вища освіта України. Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації : монографія / [під заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Михальченка, В. Г. Кременя]. – К., 2002. – 440 с.

7. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль, 2004. – 384 с.
8. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К., 2003. – 200 с.
9. Європейська практика студентського самоврядування в університетах України : методичні матеріали / за ред. Т. Б. Буяльської. – Вінниця, 2005.
10. Інновації у вищій освіті : матеріали Першої міжнародної конференції, Київ, 16–19 травня 2003 р. – Ніжин, 2004. – 285 с.
11. Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації : матеріали науково-практичного семінару, Львів, 21–23 листопада 2003. – Львів, 2003. – 111 с.
12. Основи демократії : навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / [авт. колектив : М. Бессонова, О. Бірюков, С. Бондарук та ін. ; за заг ред. А. Колодій]. – К., 2002. – 684 с.
13. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр. ) / за ред. В. Г. Кременя. – Київ ; Тернопіль, 2004. – 147 с.
14. Реалізація принципів і завдань Болонського процесу в Україні : матеріали міжнародної наукової конференції 31.03.2005–01.04.2005. – Львів, 2005.
15. Сейдаметова З. С. Свободное образование для свободного общества [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
[http://www.democracy.kiev.ua/publications/collections/conference\\_2006/section\\_19/Seydametova.pdf](http://www.democracy.kiev.ua/publications/collections/conference_2006/section_19/Seydametova.pdf). – Назва з екрану.
16. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : [навч. посіб.] / П. І. Сікорський. – К., 2004. – 127 с.
17. Творчість та освіта у вимірах XXI століття : матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції. – К., 2005.
18. Українське суспільство на порозі третього тисячоліття : колективна монографія / [під ред. М. О. Шульги]. – К., 1999.
19. Яблонський В. Вища освіта України на рубежі тисячоліть. Проблеми глобалізації та інтернаціоналізації / В. Яблонський. – Київ, 1998. – 227 с.
20. Barr R. From Teaching to Learning – a New Paradigm for Undergraduate Education / R. Barr, J. Tagg. – Change. – 1995. – November-December. – P. 13–25.
21. Bologna Process between Prague and Berlin // Report to the Ministers of Education of the signatory countries. – Berlin, September. – 2003.
22. Diamond L. Developing Democracy. Toward Consolidation / L. Diamond. – Baltimore ; London, 1999.
23. European Commission. Key data in the education in the European Union, 1997.
24. Realising the European Higher Education Area // Communique of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. – Berlin, 2003. – 19 September.

УДК 371.09

## ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Коваленко Є.І.

*Ааоіџ њоаоџ іџааџоааеуџ џеуџ њоаііаеаііуџ џіџаеџџџ іџіаеџііџ џаџііеіаџ; а џаџоааеіаџ џаџо+еџіуіаџ іааааіаџџ џ ѐѐ њџ., аіаеџџџ іџе+еіе аџаііае џаауіџііеіџ іааааіаџџе аџа іаџіаџ іџіаеџџа іа іі+аџџџ 30-џ џџ. ѐѐ њџ. џа њџ+аџіеџ њџаі џіџџіаеџ іџіаеџііџ џаџііеіаџџ.*

*Єеџ+іаџ њеіаа: ѐѐ њџіеџџџџ, џаџоааеіаџ џаџо+еџіуіа іааааіаџџеа, іаџіа іџіаеџџа, іџіаеџіаџ џаџііеіаџџ.*

*Ааоіџ њоаоџіе іџааџоааеуаџ іџџџ њоаііаеаіеуџ е џаџаеџџџ іџіаеџііе џаџііеіаџџ е џаџоааеіаџџ е іџа+аџоааііе іааааіаџџџ ѐѐ а., аіаеџџџџџџ іџе+еіу іџеаџа њіааџџіе іааааіаџџџ іџ іаџіаа іџіаеџіа а іа+аеа 30-џ аа. ѐѐ а. е њіаџаіаііа њіџџіуіеа џаџџааіџџџ іџіаеџііе џаџііеіаџџџ.*

*Єеџ+ааџа њеіаа: ѐѐ аае, џаџоааеіаџџ е іџа+аџоааііаџ іааааіаџџџеа, іаџіа іџіаеџіа, іџіаеџіаџџ џаџііеіаџџџ.*

*The author of the article presents the way of formation and development of project technology in foreign and national pedagogy in the XX century and analyses the reasons of discarding the method of project by soviet pedagogy at the beginning of the 30<sup>s</sup> years of the XX c. and the state of contemporary development of the project technology.*

*Key words: XX century, foreign and national pedagogy, method of projects, project technology.*

Процеси, що відбуваються в контексті сучасних реформаторських перетворень у всіх галузях суспільного життя, зумовлюють необхідність формування творчої, активної особистості, її самостійності, самобутності, оригінальності, готовності до повної самореалізації власного творчого потенціалу. Актуальність дослідження посилюють існуючі в сучасній педагогічній науці суперечності, що вимагають розв'язання: між соціальним замовленням суспільства на формування творчої особистості випускників школи і реальним рівнем їх готовності до творчої, самостійної діяльності; між високим ступенем розвитку теорії творчості і недостатнім рівнем розробки методик, технологій її реалізації в реальній шкільній практиці; між накопиченим у вітчизняній педагогічній думці своєрідним досвідом формування творчої особистості школярів і відсутністю неупередженого його узагальнення з метою використання в діяльності сучасної загальноосвітньої школи.

У зв'язку з цим у педагогічній науці і практиці ведуться активні пошуки інноваційних підходів до

організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Нестандартні підходи до розв'язання педагогічних проблем, розробка, запровадження нових технологій, прийомів, їх оптимальне поєднання сприяють створенню принципово нових систем навчання, виховання й розвитку школярів. Особливий інтерес і науковці, і педагоги-практики проявляють до проектної технології.

Метою статті є аналіз становлення і розвитку проектної технології в педагогічному дискурсі ХХ ст.

Відзначимо, що, починаючи з епохи Відродження, як вітчизняні, так і зарубіжні прогресивні педагоги, працюючи над вдосконаленням методів навчання, прагнули максимально активізувати учнів, враховуючи їх природні можливості. Це знайшло теоретичне обґрунтування в педагогічних принципах природовідповідності, розвивального навчання, активності і самостійності (М.Монтень, Я.А.Коменський, Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Г.Сковорода, Й.Г.Песталоцці, А.Дістервег, К.Ушинський та ін.).

У кін. ХІХ – на поч. ХХ ст. освітня система усіх розвинених країн світу переживала першу

педагогічну кризу, пов'язану з тим, що тогочасна школа, побудована на авторитарній педагогіці і репродуктивних методах навчання, готувала людину-виконавця, а життя вимагало людини творчої, активної, самодостатньої, конкуренто-спроможної. Практично в усіх європейських країнах і в США розпочався рух за реформи в освіті, в руслі якого сформувалися різні течії: прагматична педагогіка, теорія вільного виховання, теорія трудової школи, експериментальна педагогіка та ін. Незважаючи на певні відмінності у підходах до реформування освіти, можна виділити ті ідеї, які були спільними для всіх цих течій: 1) активізація учнів у процесі навчання, врахування і розвиток їх інтересів; 2) наближення школи до життя; 3) визнання школи місцем, де дитина не готується до життя, а живе повноцінним життям, сповненим радості, творчості, праці, успіхів тощо. Ці ідеї найповніше репрезентувала прагматична педагогіка, найвиразнішим представником якої був Дж.Дьюї. Критерієм істини він визнавав практику, доводив, що всі знання виведені з практичних потреб і в цьому бачив один із наймогутніших засобів пристосування людини до оточення. Тому й рекомендував організувати навчальний процес як процес розв'язування проблем (практичних чи теоретичних), тобто виконання певних проєктів [4]. Вперше ці ідеї були ним реалізовані в шкільно-лабораторії Чиказького університету. Пізніше ідеї Дж.Дьюї були глибоко проаналізовані і розвинені іншим американським ученим – Ульямом Кілпатриком в працях “Основи методу”, “Метод проєктів”, “Виховання в умовах мінливої цивілізації” [6–8].

Отже, метод проєктів як дидактична система сформувався у США в кін. XIX – на поч. XX ст. і пов'язаний з іменами Джона Дьюї і Уільяма Кілпатрика. Вони розглядали метод проєктів як альтернативу класно-урочній системі, яку піддали різкій критиці за вербалізм, відірваність від життя, авторитаризм, орієнтацію лише на пам'ять учнів і запропонували інноваційний підхід до організації навчального процесу шляхом включення учнів у процес розв'язування практичних проблем. Усі знання учні здобували в процесі творчої самостійної діяльності, учитель виступав як організатор, консультант. Головний засіб розвитку творчого мислення – розв'язування певних проблем. Знання – це лише інструменти для розв'язування теоретичних чи практичних проблем. У навчанні треба йти за схемою: від досвіду учнів – через досвід – до нового досвіду. Книжні знання, стверджував Дж.Дьюї, самі по собі не багато чого варті. По суті, він підійшов до компетентнісного підходу до організації навчання учнів.

У.Кілпатрик досить широко трактує метод проєктів, вважаючи, що все в навчанні, що має в собі свідомий намір учня, бажання працювати “від усього серця”, можна назвати проєктом. Але зацікавити учнів може лише така діяльність, яка пов'язана з оточуючою дитину реальністю і ґрунтується на її актуальних інтересах. У зв'язку з цим програмою навчання за методом проєктів він вважає сукупність дослідів, поєднаних між собою в такий спосіб, щоб відомості, отримані під час

одного дослідів, сприяли розвитку і збагаченню інших дослідів. Програма навчання, з точки зору У.Кілпатрика, не може бути розроблена заздалегідь, вона створюється учнями спільно з учителем у процесі навчання як результат вивчення потреб навколишнього життя.

В Україні ці ідеї проникають на поч. XX ст. завдяки перекладам праць Дж.Дьюї і У.Кілпатрика та вивченням закордонного досвіду вітчизняними педагогами (М.Демковим, О.Музиченком, С.Русовою, Я.Чепігою, С.Ананьїним, Г.Ващенком, О.Залужним та ін.). Нарком освіти України Г.Гринько безпосередньо звернувся до досвіду Європи й США і націлив педагогічну громадськість України на його вивчення і впровадження [3; 15; 1; 5].

В Україні 20-ті рр. XX ст. характеризувалися активними пошуками інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі: це і комплексна система навчання, і дальтон-план, і метод проєктів. У 1929 р. в СРСР метод проєктів було визнано як універсальний метод організації навчального процесу. Відомий він як бригадно-лабораторний метод, в основі якого були комплексно-проєктні програми.

Ми вважаємо, що бригадно-лабораторний метод – це не метод, а організаційна форма навчання, що застосовувалась в СРСР, в т.ч. й Україні, в загальноосвітніх школах, технікумах і вузах в кін. 20-х – на поч. 30-х рр. XX ст. Ця організаційна форма склалася під впливом дальтон-плану, методу проєктів (США) та комплексної системи навчання. Прихильники методу проєктів (В.Шульгін, М.Крупеніна, Б.Ігнат'єв) вважали, що, будучи творчо вдосконалим, він забезпечить розвиток творчої ініціативи та самостійності учнів у процесі навчання і сформує уміння розв'язання практичних завдань. В житті суспільства в цей період відбувалися процеси індустріалізації, колективізації. На системі освіти це позначилось посиленням уваги до зв'язку школи з життям та до ідейно-політичного виховання молоді. Це спричинило проголошення бригадно-лабораторного методу єдиним засобом перетворення школи навчання на школу життя. Нова редакція проєктно-комплексних програм, прийнята у 1929 р., була розрахована на відхід від основної хиби комплексної системи навчання – “сидячих комплексів” – шляхом безпосереднього активного включення учнів у виконання конкретних “суспільно корисних” проєктів (“Допоможемо нашій комуні виконати промфінплан”, “Допоможемо нашому колгоспові в посівній кампанії”, “Зберімо для держави утильсировину” та ін.). До позитивних сторін бригадно-лабораторного методу навчання вчені (С.Русова, Г.Ващенко, С.Ананьїн, Н.К.Крупська та ін.) відносили те, що він розвиває ініціативу дітей, привчає їх до планової роботи, до зважування обставин і труднощів, формує вміння враховувати сили та потрібний час, вчить спостереження й самоконтролю, навчає правильній звітності, зміцнює енергію й наполегливість у досягненні мети, привчає до самостійності і, нарешті, сполучає теорію з практикою. Більшість визначних українських педагогів того часу прихильно ставилися до методу проєктів, вважали за можливе його

використання на всіх ланках освітньої системи (від дитячого садка до вузу), поступово поглиблюючи зміст проектів.

Так, Софія Русова відзначала його велику педагогічну вартість. У праці “Сучасні течії в новій педагогіці” вона пише, що “дотепер шкільні програми подавали учням ізольовані факти з різних наук, досить далеких від життя. Метод проектів наче єднає науку з щоденним життям, викликає в учнях широке розуміння свого знання й уміння практично його виявити, він вимагає від учня цілої низки раціональних зусиль і твердої волі, щоб довести всю справу до кінцевої мети” [13, с. 63–65]. Вона виділяє шкільні проекти двох типів: проекти, ініційовані учнями, і проекти, сугестовані вчителем, якими діти зацікавлюються і захоплюються. Спрямовуючу роль С.Русова відводить вчителю, який має добре знати науковий зміст проекту, техніку його виконання, уміти викликати в учнів той моральний ентузіазм, який підтримує енергію і волю учнів.

Г.Ващенко, позитивно оцінюючи метод проектів, здійснив порівняльний аналіз методу проектів і дослідницького методу, широко пропагованого вченими 20-х рр. На його переконання обидва ці методи спрямовані, в першу чергу, на розвиток творчого мислення учнів, але є й певні відмінності. Зокрема, основною відмінністю методу проектів від дослідницького, на його думку, є “його повна і органічна узгодженість навчання з наочним життям школи, а також і з різноманітними інтересами дитини, включаючи сюди не тільки суто інтелектуальні” [2, с. 332]. Дослідницький інтерес, з його точки зору, також ґрунтується на інтересах дітей, але це переважно інтереси інтелектуальні і не завжди є безумовна потреба узгоджувати шкільну роботу з практичним життям оточення і практичними потребами учнів. “Працюючи за дослідницьким методом, учень нагадує вченого-теоретика: ботаніка, зоолога, фізика і т.д. Працюючи ж за методом проектів, він нагадує практичного діяча: агронома, лікаря, інженера і т.д. В роботі і того, й того мають велике значення теоретичні знання. Але для першого вони є мета, для другого – засіб” [2, с. 332].

Українські вчені (С.Русова, Г.Ващенко, О.Залужний, С.Ананьїн та ін.) не абсолютизували метод проектів. Визнаючи його велику педагогічну вартість і рекомендуючи його широке застосування в школі, не розглядали його як єдиний або навіть як основний метод навчання. Поряд з ним рекомендували й інші методи, і, в першу чергу, особливо близький до цього дослідницький метод, розрахований переважно на розвиток теоретичного мислення учнів. Крім того, при застосуванні методу проектів зверталась увага на ґрунтовне пророблення теоретичних питань, на органічне поєднання теорії й практики. Великого значення надавалось змісту проектів. Зокрема, наголошувалось, що не треба обмежуватися проектами, пов'язаними лише з особистими інтересами учня або інтересами його родини, бо наслідком цього можуть бути вузькі утилітарно-еґоїстичні настанови в житті. В основному рекомендувалися проекти,

пов'язані з інтересами широких кіл суспільства, і таким чином виховувалися активні, корисні громадяни.

Комплексно-проектні програми мали лише орієнтовний характер. Кожна школа на їх основі мусила розробляти свої проектні теми відповідно до місцевих умов. Сама організація навчально-виховного процесу за бригадно-лабораторним методом мала такий вигляд. Перед початком навчального року кожна школа прикріплювалася до якогось заводу чи колгоспу, ознайомлювалася з промфінпланом виробництва, брала на себе певні зобов'язання з виконання якоїсь частини цього плану і складала про це з виробництвом “соцугоду”. Загальношкільне зобов'язання розподілялося поміж окремими класами, а там в свою чергу – поміж учнівськими виробничими бригадами (ланками). Ланку очолював один із учнів. Виконання проекту розраховувалось на певний строк (від 2 тижнів до 1 місяця) і здійснювалося за такою схемою: 1) складання ланкою проекту; 2) інструктаж учителя з його виконання; 3) самостійна теоретична й практична підготовка до його виконання; 4) практичне виконання проекту шляхом організації безпосередньої праці учнів на виробництві; 5) звіт про виконану роботу у формі звітів бригадирів перед класом, цілою школою, на зібраннях робітників чи колгоспників, через стінну газету, організацію виставки тощо. Практика використання методу проектів висвітлювалася в педагогічних журналах [9; 11; 12; 14].

Бригадно-лабораторний метод передбачав ланкову систему навчання, що ускладнювало індивідуальний облік знань, умінь та навичок учнів. Відсутність стабільних підручників, програм, розкладу занять, перенесення центру ваги на виробничу та громадську діяльність спричинили різке зниження знань у старшокласників, падіння інтересу у них до навчально-дослідницької діяльності, привело до розмивання рамок школи, її злиття з оточуючими виробничими колективами, в цілому з суспільством. Практика засвідчила, що навчання за цією системою не забезпечувало учнів системою знань і належну підготовку до навчання у вузах. Тому вже у 1929 р. було окреслено коло програмних знань з кожного предмета, особливо з природничих і фізико-математичних наук. Проте це не змінило якості знань учнів, оскільки за бригадно-лабораторним методом навчання було відсутнім індивідуальне оцінювання їх знань, умінь і навичок.

Ці кризові явища викликали гостру критику стану освітньої справи в країні, наслідком якої було прийняття партійних постанов ЦК ВКП(б) 1931 і 1932 р. “Про навчальні плани і режим у початковій і середній школі”, які засудили практику перетворення бригадно-лабораторного методу на універсальний, призупинили інноваційний процес реформування освіти в країні на засадах гуманістичної педагогіки і утвердили повернення до засад авторитаризму, вербалізму та рекомендували органам освіти повернутися до класно-урочної системи навчання із стабільним навчальним планом, стабільними підручниками, чітким



розкладом занять, індивідуальним обліком навчальних досягнень учнів і відповідальністю вчителя за результати навчально-виховної роботи.

Г.Ващенко, аналізуючи причини провалу методу проектів у радянській школі, зазначає, що педагогічна "техніка була спрямована не в бік розвитку особистої ініціативи і творчих шукань; своїми тенденціями вона цілком протилежна тим прагненням, що стали за основу пошуків західних педагогів", що ідея цього методу була "спотворена, доведена до абсурду, а потім різко засуджена і відкинута як "буржуазні перекопання" [2, с. 343].

Таким чином, метод проектів було відкинута. Проте в роботі творчих учителів проєктивна технологія і в наступні часи використовувалася для розвитку в учнів навичок творчої, дослідницької діяльності. Про це свідчить досвід В.Сухомлинського, І.Ткаченка, педагогів-новаторів 70–80-х рр. ХХ ст.

Переосмислення сутності методу проектів простежується в педагогічній теорії і практиці в роки перебудови і створення незалежності України. Інтерес до цієї системи виявили передусім загальноосвітні заклади нового типу – ліцеї, колежі, гімназії, творчі колективи яких були в пошуках таких технологій, які б забезпечували розвиток творчої особистості їх випускників. Принциповою відмінністю сучасного підходу до проєктної технології навчання є те, що вона не розглядається як універсальна, єдина, а використовується в межах класно-урочної системи, при збереженні її позитивних сторін, і є її поглибленням і доповненням до неї.

Сучасний підхід до проєктної технології спрямований на розвиток пошуково-пізнавальних навичок учнів, формування у них умінь самостійно конструювати свої знання, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити, формулювати і розв'язувати проблему, на розвиток критичного і творчого мислення.

Узагальнюючи науково-методичні розробки в галузі проєктної технології, наводимо класифікацію типів проєктів, які склались в роботі школи: за кількісним складом учнів – індивідуальні, колективні (парні, групові); за характером взаємодії – кооперативні, змагальні, конкурсні; за метою реалізації міжпредметних зв'язків – монопредметні, міжпредметні, надпредметні (виховна діяльність); за характером координації проєкту – безпосередній (жорсткий чи гнучкий), прихований; за тривалістю –

короткі (один-два дні, тиждень), тривалі (1–2 місяці), довготривалі (протягом року, наприклад, проєкт в МАН); за метою та характером проєктної діяльності – інформаційні, ознайомлювальні, пригодницькі, мистецькі, науково-пошукові, конструкторські.

Технологія проєктної діяльності полягає в наступному: для вивчення якоїсь теми чи розділу програми вчитель ставить перед учнями певне проблемне завдання, в ході обговорення якого виникають гіпотези, які й стануть темами для індивідуальних чи групових досліджень. Учні розбиваються на групи, отримують теми й приступають до їх розкриття шляхом самостійної пошуково-пізнавальної діяльності. На основі зібраних матеріалів учні створюють роботи за матеріалами своїх досліджень: презентації, буклети, публікації. Завершальною частиною проєктної діяльності учнів є захист проєкту. Кожна група (чи кожний індивідуально) захищає свою частку проєкту, йде узагальнення всієї теми. Організуючи проєктну діяльність учнів, слід враховувати, що це цілісна робота, яку не можна перервати, не довівши до кінця, що ця робота є складною, вимагає певних зусиль учнів і належного керівництва з боку вчителя. Основними критеріальними вимогами для оцінки ефективності проєктної технології є: наявність освітньої програми; дослідницький характер пошуку шляхом розв'язання проблеми; моделювання умов для виявлення учнями навчальних проблем (постановка, дослідження, пошук шляхів, експертиза, апробація, конструювання звіту, корекція, захист, упровадження); самодіяльний характер творчої діяльності учнів; практичне чи теоретичне значення результатів і готовність до впровадження; педагогічна (освітня, розвивальна і виховна) цінність діяльності учнів.

Підсумовуючи викладене вище, відзначимо, що упродовж всього ХХ століття прогресивні педагоги багатьох країн працювали над розвитком педагогічних технологій формування творчої особистості, зокрема методу проєктів. Невдалий експеримент його використання у 20-ті рр. в СРСР сьогодні переосмислюється і переоцінюється. Наукові дослідження і педагогічна практика засвідчує великі педагогічні можливості проєктної технології для розвитку творчих здібностей учнів, їх самостійного критичного мислення.

## Література

1. Ананьїн С. До питання про знесення лекційної системи / Степан Ананьїн // Радянська освіта. – 1924. – № 3–4. – С. 20–25.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів / Григорій Ващенко. – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – 410 с.
3. Гринько Г. Наш путь на Запад / Григорій Гринько // Шлях освіти. – 1923. – № 7–8. – С. 1–19.
4. Дьюї Д. Педагогика и психология мышления / Джон Дьюї. – Берлин, 1922. – 196 с.
5. Зільберфарб Й. Що нам брати з американського досвіду / Йосип Зільберфарб // Шлях освіти. – 1930. – № 9. – С. 72–82.
6. Килпатрик У. Метод проєктів / Уильям Килпатрик. – Л., 1924.
7. Килпатрик У. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / Уильям Килпатрик. – М., 1930. – 86 с.
8. Килпатрик У. Основы метода / Уильям Килпатрик. – М. ; Л., 1928.
9. Миловидів Л. Метода проєктів у шкільному краєзнавстві / Л. Миловидів // Радянська освіта. – 1928. – № 12. – С. 81–87.

10. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933 : [навч. посібник] / О. В. Сухомлинська та ін. ; за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 239 с.
11. Павловський В. Математичні проекти в школі / В. Павловський // Радянська освіта. – 1927. – № 5. – С. 38–42.
12. Пащенко П. Метода проектів та сільськогосподарський ухил в трудшколі / П. Пащенко // Радянська освіта. – 1928. – № 12. – С. 87–90.
13. Пироженко Л. В. Метод проектів / Л. В. Пироженко // Енциклопедія освіти / АПН України ; головний ред. В. Г. Кремень / Лідія Пироженко. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 487–488.
14. Русова С. Сучасні течії в новій педагогіці / Софія Русова // Русова Софія Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран]. – Чернігів : КП “Видавництво “Чернігівські обереги”, 2009. – 328 с.  
Кн. 4. – 2009. – 328 с. – С. 5–77.
15. Самброс Ю. Проекти в трудшколі / Ю. Самброс // Шлях освіти. – 1930. – № 7–8. – С. 43–51.
16. Сухомлинська О. В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки / Ольга Сухомлинська // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 3–6.

УДК 371.013.42

## ТЕОРЕТИЧНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ГУВЕРНЕРІВ У ВНЗ

Кобилянська Л.І.

*Стаття присвячена аналізу науково-теоретичної підготовки соціальних гувернерів у ВНЗ. Автор розглядає структуру та зміст навчального плану, окремих професійно зорієнтованих курсів й обґрунтовує їх роль у майбутній професійній діяльності соціальних педагогів – соціальних гувернерів.*

*Ключові слова: соціальний педагог, соціальний гувернер, професійна підготовка, робоча програма, навчальний план.*

*Статья посвящена рассмотрению содержания научно-теоретической подготовки социальных гувернеров в ВУЗе. Автор анализирует структуру учебного плана, отдельных профессионально-ориентированных учебных дисциплин и обосновывает их значение в будущей профессиональной деятельности социальных педагогов – социальных гувернеров.*

*Ключевые слова: социальный педагог, социальный гувернер, профессиональная подготовка, рабочая программа, учебный план.*

*This article deals with the analysis of theoretical education of social tutors at higher educational establishments. The author examines the structure and content of the curriculum and special professional courses and substantiates their role in future work of social pedagogues – social tutors.*

*Key words: social pedagogue, social tutor, professional training, work program, curriculum.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасні суспільні виклики актуалізують появу в українській освітньо-виховній практиці нових напрямів професійної діяльності, утвердження нових професій. Серед них – відновлення інституту гувернерства, педагогічна цінність якого полягає у тому, що особистісно зорієнтований підхід дозволяє задовольнити освітні та соціокультурні запити різних категорій громадян, використовуючи потенціал спільного проживання у сім'ї. Гувернерство розглядається науковцями як цілісна педагогічна система й окрема галузь педагогіки, що вивчає особливості індивідуалізованого формування в домашніх умовах освіченої, гармонійно розвиненої, соціально компетентної, комунікабельної особистості з активною життєвою позицією. Функції сучасного гувернера різноманітні, що дозволяє виокремити їх у певні напрями професійної діяльності, як-от – соціальне гувернерство. Йдеться про соціального гувернера – спеціаліста з медико-соціальної та психолого-педагогічної реабілітації дітей-інвалідів для роботи в сім'ях і соціальних закладах, метою діяльності якого є соціалізація дітей-інвалідів, застосування засобів первинної профілактики задля усунення несприятливих явищ у розвитку та функціонуванні психіки дитини, виявлення й розвиток потенційних можливостей самореалізації дітей-інвалідів, розповсюдження

психолого-педагогічних знань серед батьків. Соціальний гувернер – це вихователь, який працює з дитиною-інвалідом індивідуально, забезпечує її навчання, прищеплює навички самостійної роботи, розв'язує питання соціального забезпечення та проведення вільного часу [4, с. 198]. Підготовка таких фахівців у вищих навчальних закладах потребує уваги з боку науковців-теоретиків, викладачів вузів, є нагальною потребою соціально-виховної та культурно-освітньої практики в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Професійна підготовка соціальних педагогів стала предметом фундаментальних досліджень вітчизняних (С.Архипова, І.Зверева, А.Капська, Л.Коваль, І.Козубовська, Л.Міщик, П.Гусак, В.Поліщук, О.Дубасенюк, Д.Пашенко) та зарубіжних (Ю.Василькова, Ю.Галагузова, З.Гилязова, І.Зимня, Ю.Льоніна) науковців. У своїх працях вони проаналізували сутність, напрями, зміст, технології соціально-педагогічної діяльності, особливості підготовки соціальних педагогів до виконання певних професійних функцій.

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять наукові розвідки, присвячені аналізу гувернерства як педагогічної системи та його історичної генези (О.Корх-Черба, Н.Ковалевська,

М.Денисенко, Є.Сарапулова І.Акіншева, О.Шароватова, М.Головко, Д.Федоренко), розгляду особливостей діяльності домашніх педагогів (С.Золотухіна, Д.Латишина, О.Любар, О.Михайличенко, О.Сухомлинська, А.Троцко, М.Фіцула, Н.Якушко), висвітленню сучасного змісту домашньої освіти (А.Барбінов, Н.Побірченко, С.Попиченко, Т.Тронько). Значний масив науково-теоретичної інформації містять публікації російських дослідників А.Ганічевої, Л.Пасечник, В.Кирилова, С.Марченко, Т.Тимохіної, С.Трошиної, Ю.Азарова, А.Белової, О.Зеревої, Т.Куликової, С.Куприянова, Е.Савушкіної, С.Теплюк, Т.Тіхеєнко, К.Баконіна, В.Вершиніна, Р.Гатауліної, у яких розглянуто суттєві аспекти професійної діяльності сучасного гувернера, окреслено напрями його діяльності, професійні обов'язки, організаційно-педагогічні та соціологічні умови функціонування гувернерської системи в РФ, шляхи підготовки домашніх наставників у різних ланках професійно-педагогічної освіти. Разом з тим детального розгляду потребують питання теоретико-практичного змісту професійної підготовки майбутніх соціальних гувернерів у ВНЗ.

**Формулювання цілей статті.** З огляду на вищезазначене метою даної публікації є аналіз науково-теоретичної підготовки соціальних гувернерів у період вузівського навчання.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Під професійною підготовкою соціальних педагогів, а отже, й соціальних гувернерів зокрема, розуміється процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління. У соціально-педагогічній науці в останні десятиліття напрацьовані й чітко сформульовані концептуальні засади цієї підготовки, найсуттєвішими з яких є наступні:

- професійна підготовка соціальних педагогів є системним, багатовимірним феноменом, що має цілісний, неперервний характер; передбачає єдність, взаємозумовленість, наступність цільових, змістових, технологічних, діагностичних функцій усіх структурних компонентів, що її формують. Провідна ідея концепції професійної підготовки соціальних педагогів полягає у створенні оптимальних умов для усвідомленого професійного самовизначення, професійно-особистісного формування, розвитку суб'єктності учасників цього процесу, готовності до професійної діяльності, професійного саморозвитку і самовдосконалення [3, с. 19];

- в основу професійної підготовки й формування особистості соціального педагога має бути покладений системний, особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підхід;

- професійна підготовка соціальних педагогів об'єктивно можлива, якщо вона базується на несуперечливих теоретичних підходах, які виражають розуміння специфіки професійної діяльності, сутності соціальної педагогіки як галузі наукового знання, що виступає ядром теоретичної

підготовки соціальних педагогів, інтегруючої ролі практики. Однією з умов ефективного функціонування системи професійної підготовки соціальних педагогів є її науково-методичне забезпечення, яке має бути цілеспрямованим, системним, забезпечувати зв'язок теорії з практикою, активізувати залучення до науково-дослідної роботи; сприяти швидкій адаптації студентів до умов вузу, давати студенту можливість вибору на всіх етапах навчання;

- успішна підготовка майбутніх соціальних педагогів, ефективність формування їх професійної спрямованості залежить від використання широкого діапазону засобів, які б впливали на їх розвиток і формування, а також від педагогічних умов: забезпечення чіткої орієнтації навчального процесу на професійну діяльність; використання у навчальному процесі форм та методів активного моделювання фахової діяльності; залучення студентів до пошукової роботи з розв'язання актуальних проблем; створення сприятливої емоційної атмосфери для активного професійного самовираження тощо.

З погляду реалізації основних механізмів і динаміки професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця, формування готовності до професійної діяльності найбільш важливими є етап вузівської підготовки, який покликаний сформувати у студента позитивне й усвідомлене ставлення до себе як майбутнього фахівця, професійну самоідентичність, усвідомлене сприйняття цінностей соціально-педагогічної діяльності, готовність до виконання своїх обов'язків. Це твердження повною мірою стосується й підготовки соціальних гувернерів у ВНЗ.

В Україні підготовку соціальних гувернерів, як спеціалізації майбутніх соціальних педагогів, здійснюють провідні вищі навчальні заклади (Національний педагогічний університет ім. М.Драгоманова, Черкаський державний університет імені Б.Хмельницького, Кам'янець-Подільський державний університет імені І.Огієнка, Чернівецький національний університет імені Ю.Федьковича та ін.). Зокрема, в Чернівецькому національному університеті імені Ю.Федьковича підготовка таких фахівців розпочата 2007/2008 навчального року. Науковцями кафедри (з урахуванням накопиченого в Україні досвіду) був розроблений навчальний план підготовки соціальних гувернерів освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр", "спеціаліст" та магістр; створені робочі навчальні програми, формується навчально-методичне та наукове забезпечення їх підготовки.

Найважливішим документом, що визначає зміст підготовки фахівців, є навчальний план, у якому реалізуються мета й завдання формування майбутнього спеціаліста, основні принципи відбору наукової інформації і її систематизації з урахуванням міжпредметних зв'язків та логіки науково-теоретичної та практичної підготовки. Навчальний план розглядається як технологічна схема, у яку вписані послідовність, обсяги, зміст та форми викладання, а його ефективність визначається відповідністю структури дисциплін моделі (профілю)

спеціаліста (його кваліфікаційні характеристики) і моделі загальної культури для загальноосвітньої підготовки; він повинен передбачати можливість реалізації культурно-педагогічного й професійного потенціалу викладачів, опиратися на рівень підготовки студентів, забезпечувати взаємозв'язок, взаємодоповнюваність, спільне професійне спрямування дисциплін, уникати дублювання, одноманітності, взаємозаперечення [1, с. 37–38]. Незалежно від кваліфікації та профілю професійної підготовки фахівців навчальний план будується на принципах гуманістичної спрямованості змісту, науковості, систематичності й послідовності, доступності, єдності навчання, виховання й розвитку; гуманітаризації; зв'язку теорії з практикою, стабільності та динамічності, уніфікації та диференціації, політехнічності; професійної спрямованості; інформаційної технологічності навчання; наступності змісту [5, с. 96–97].

Відповідно до цих вимог навчальний план підготовки бакалаврів соціальної педагогіки (спеціалізація “соціальне гувернерство”), який реалізується в Чернівецькому університеті, поєднує цикли гуманітарної та соціально-економічної; природничо-наукової предметної; професійно орієнтованої підготовки із зазначенням дисциплін професійно-педагогічної й науково-предметної підготовки; дисципліни спеціалізації. Варіативна частина циклу професійно орієнтованої підготовки включає дисципліни, які визначає ВНЗ, та навчальні предмети за вибором студентів.

Найбільший інтерес у контексті нашого дослідження становлять навчальні дисципліни циклу професійно орієнтованої підготовки. Вони чітко структуровані і дозволяють майбутньому соціальному гувернерові отримати як необхідні загальнопрофесійні, так і спеціальні знання й уміння. Наприклад, “Технології соціально-педагогічної роботи” включають у себе як загальний курс, так і “Технології роботи соціального гувернера”, “Методики соціально-виховної роботи”, а “Соціально-педагогічна робота з сім'єю” передбачає вивчення дисциплін: “Педагогіка сімейного виховання”, “Етика і психологія сімейного життя”, “Соціальний супровід сім'ї”.

У варіативній частині циклу професійно орієнтованої підготовки майбутні соціальні гувернери мають змогу опанувати “Теорію та історію гувернерства”, “Дошкільну педагогіку та психологію”, “Музичне виховання та хореографію”, “Методики індивідуального навчання”, “Художньо-прикладну діяльність”, “Практичний курс іноземної мови з методикою викладання” та інші навчальні дисципліни, що забезпечать їм належну фахову підготовку. Для майбутнього бакалавра надзвичайно важливим є чітка, інтегративна теоретична, практично-діяльнісна, дослідницько-аналітична й науково-педагогічна підготовка, спираючись на яку він зміг би бути підготовленим до органічного продовження навчання для отримання вищої кваліфікації. Саме тому обов'язкова спеціалізація на освітньо-кваліфікаційному рівні “бакалавр” полегшить студентові отримання спеціальної компетенції на рівні дипломованого спеціаліста чи магістра [2, с. 73].

Викладачами кафедри загальної та соціальної педагогіки ЧНУ імені Ю.Федьковича були розроблені робочі навчальні програми, які значною мірою демонструють авторське бачення змісту професійної підготовки майбутніх соціальних гувернерів, й одночасно творчо використовують здобутки колег з інших вузів країни. Базовим для їх створення було положення про те, що навчальна програма як нормативний документ, що визначає призначення й місце навчального предмета в системі підготовки фахівців, мету його вивчення, зміст навчального матеріалу, форми організації навчального процесу, повинна забезпечувати досягнення кінцевої мети професійної підготовки – формування відповідних професійних знань та умінь майбутнього фахівця. Розглянемо зміст окремих робочих програм.

Фундаментальним навчальним курсом для майбутніх соціальних гувернерів є “Теорія та історія гувернерства” (162 год.; 4,5 кр.), мета якого – сформувати цілісну систему знань про специфіку праці та соціальне призначення гувернера як фахівця індивідуального навчання й виховання в історичній ретроспективі і на сучасному етапі. Основними завданнями дисципліни визначено: сформувати систему знань про гувернерство як цілісну педагогічну систему; з'ясувати періодизацію та зміст кожного з етапів розвитку гувернерства в історії людства і освіти; розширити уявлення про значення сім'ї у процесах соціалізації особистості дитини; висвітлити розвиток проблеми індивідуального навчання і виховання особистості у працях видатних вітчизняних та зарубіжних педагогів XIV–XX ст.

Даний навчальний курс покликаний забезпечити формування у студентів відповідної системи компетенцій: знання про зміст та основні напрями діяльності, функції, права та обов'язки гувернера; суттєві відмінності індивідуального навчання та виховання особистості; методики індивідуального виховання та навчання дітей в умовах сім'ї в історичному розвитку. В результаті його опанування у студентів повинні бути сформовані уміння аналізувати, систематизувати, узагальнювати змістове наповнення кожного з періодів розвитку гувернерства, виокремлювати та адаптувати до сучасних умов найкращі здобутки; критично осмислювати окремі події та педагогічної ідеї стосовно індивідуального навчання й виховання дитини у сім'ї. Тематичний план вивчення дисципліни включає три змістові модулі: “Гувернерство як цілісна педагогічна система”; “Генезис гувернерства в Україні та за кордоном”; “Розвиток гувернерських методик навчання і виховання дитини в домашніх умовах”.

Поглиблює й конкретизує зміст підготовки до майбутньої професійної діяльності навчальний курс “Технології роботи соціального гувернера” (108 год., 3 кр.). Його мета – сформувати цілісну систему знань про технології роботи соціального гувернера з різними типами родин, зокрема з сім'єю, яка має дитину з функціональними обмеженнями, а основні завдання передбачають формування системи знань про гувернерство як соціально-педагогічну систему; опанування основними технологіями, які

використовує соціальний гувернер у роботі з різними типами родин; розширення розуміння студентів про сім'ю та особистість як об'єкти соціально-педагогічної діяльності; висвітлення науково-теоретичних та практичних підходів до розробки алгоритму взаємодії соціального гувернера з дитиною й родиною, у якій вона виховується; усвідомлення специфіки взаємодії соціального педагога з дитиною, яка має функціональні обмеження, та сім'єю, у якій вона зростає. Відповідно до визначених мети та завдань у змісті курсу виокремлено дві взаємопов'язані частини (змістові модулі): "Дитина і сім'я як об'єкти роботи соціального гувернера" та "Психолого-педагогічні основи та соціально-педагогічні технології гувернерської діяльності".

Знання психології сімейних стосунків, етичних норм взаємовідносин є для майбутнього соціального гувернера суттєвою складовою його професійної компетентності, яка пов'язана, зокрема, і з наданням консультативної допомоги сім'ям у вирішенні складних проблем і ситуацій. З огляду на ці обставини мета курсу "Етика і психологія сімейного життя" (108 год., 3 кр.) полягає в засвоєнні теоретичних основ підготовки до створення, функціонування сім'ї, форм і методів роботи з нею, в обґрунтуванні і розгляді змісту основних напрямів соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями сімей. Два змістові модулі передбачають формування знань про сім'ю, специфіку дошлюбних і сімейних стосунків молодих людей, різноманітність проблем, перешкод і конфліктів у сучасних сім'ях, їх подолання тощо. На основі отриманих знань маємо сформувати вміння робити аналіз життєвої ситуації, визначати, пропонувати, застосовувати шляхи подолання сімейних проблем, надавати консультативну психолого-педагогічну допомогу сім'ям, які її потребують.

Головна мета курсу "Педагогіка сімейного виховання" (90 год., 2,5 кр.) – розкрити сучасні наукові уявлення про доцільні шляхи і засоби сімейного виховання дітей та сформувати у студентів певні вміння й навички консультування батьків з питань сімейної педагогіки. Навчальний курс зорієнтований на забезпечення студентів знаннями про специфіку сімейного виховання; роль батьків та інших членів родини у формуванні особистості дитини; особливості статевої ідентифікації хлопчиків і дівчаток та врахування цього фактора у сімейному вихованні; методи педагогічного впливу батьків і доцільності їх використання. Він покликаний забезпечити оволодіння студентами вміннями застосовувати методики індивідуальної та групової роботи; організувати та проводити бесіди з батьками, дітьми. У змістових модулях "Теоретичні й методологічні основи сімейного виховання" та "Сім'я та її виховні можливості" зосереджено значний обсяг систематизованої науково-теоретичної інформації стосовно розвитку сімейної педагогіки як самостійної галузі сучасної педагогічної науки.

Зважаючи на роль і значення самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у період вузівського навчання, автори програм

пропонують широкий спектр різноманітних пошукових, науково-дослідних індивідуальних завдань, виконання яких забезпечить поглиблене вивчення теоретичного матеріалу. Наприклад, з навчальної дисципліни "Теорія та історія гувернерства" пропонуються такі завдання:

- написання рефератів ("Образ гувернера у світовій художній літературі"; "Ідеї видатних зарубіжних психологів щодо значення дитинства у розвитку особистості людини"; "Філіп Арієс та його теорія дитинства"; "Антична педагогіка про значення сімейного виховання дитини"; "Сімейне виховання у країнах Стародавнього Сходу: основні відмінності від європейського стилю"; "Роль жінки у становленні західноєвропейської системи гувернерського виховання"; "Домашнє виховання у східнослов'янському суспільстві IX–XII століть"; "Ідеї І.Канта у розвитку теорії індивідуального виховання й навчання особистості"; "Теоретична спадщина та практична діяльність Ф.Фребеля як внесок у теорію гувернерства"; "Педологія як наука: основні положення"; "Еволюція використання терміна "гувернер" в історії педагогічної думки"; "Теоретичні та експериментальні пошуки у галузі індивідуального навчання та виховання: узагальнення світового та вітчизняного досвіду");

- підготовка повідомлень ("Потреба в гувернерах в сучасній Україні" (на основі аналізу періодичної преси); "Готовність до професії: теоретичний аналіз поняття"; "Вплив ідей Мартіна Лютера на сімейну педагогіку в Західній Європі"; "Релігійно-церковне виховання та його роль у становленні гувернерства"; "Лицарська виховна система як форма гувернерського виховання"; "Мішель Монтень як теоретик гувернерства"; "Єзуїтське виховання: переваги та недоліки"; "Г.Сковорода як прототип першого українського гувернера"; "Німецький напрям у розвитку теорії індивідуального навчання й виховання"; "Природничо-науковий аспект розвитку гувернерства у спадщині англійських педагогів XIX століття"; "Оригінальність ідей північноамериканських учених щодо домашнього виховання й навчання дітей"; "Діяльність приватних шкіл в Західній Європі та їх відмінності від гувернерської системи виховання"; "Розвиток сім'ї у XX столітті на її вплив на гувернерство"; "Сучасне гувернерство в Україні та країнах колишнього СРСР: бізнес чи професія?"; "Німецька модель гувернера: переваги та недоліки"; "Французький гувернер та специфічні ознаки його діяльності та підготовки");

- виконання творчих робіт ("Моє бачення професії сучасного гувернера"; "SWOT-аналіз професії сучасного гувернера"; "Специфіка роботи середньовічного гувернера"; "Перспективні напрями дослідження гувернерства з точки зору соціальної педагогіки") та есе ("Перший день гувернера в родині"; "Сімейні цінності сучасної дитини (підлітка)"; "Роль батька (матері) у становленні дитини"; "Суспільний статус гувернера в історії розвитку педагогіки"; "Розвиток сучасної української сім'ї та гувернерство: перспективний взаємовплив"; "Замасковане чи заборонене гувернерство в Радянському Союзі"; "Державне регулювання гувернерства: основні засади");

- виконання індивідуальних практичних завдань (розробити навчальний план підготовки соціального гувернера у ВНЗ; підготувати "умовний договір" гувернера з родиною, передбачивши напрями діяльності гувернера та специфіку родини; укласти "Словник-довідник професійного соціального гувернера" з сучасним трактуванням основних, необхідних для роботи термінів) та інші.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, теоретична підготовка соціальних гувернерів у ВНЗ, оперта на системний, особистісно-діяльнісний

та індивідуально-творчий підходи, повинна максимально сприяти формуванню професіоналізму майбутнього фахівця, його готовності до виконання професійних обов'язків, а інтеграція блоків дисциплін гуманітарної та соціально-економічної; природничо-наукової предметної й професійно орієнтованої підготовки – стимулювати його професійно-особистісне становлення й зростання. Серед проблем та актуальних завдань підготовки майбутніх соціальних гувернерів – забезпечення якісної практичної підготовки у період вузівського навчання з урахуванням специфіки професійної діяльності.

### Література

1. Мищик Л. И. Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты) / Л. И. Мищик. – Запорожье : ИПК "Запоріжжя", 1996. – 104 с.
2. Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов : [учебное пособие] / В. А. Никитин. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2002. – 236 с.
3. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. А. Поліщук. – Тернопіль, 2006. – 44 с.
4. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / [за заг. ред. А. Й. Капської]. – К. : УДЦССМ, 2000. – 260 с.
5. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : [учебное пособие] / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

УДК 37.022:377.3

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ТА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Помігуєв О.Ю.

*У статті розглядаються умови формування елементів професійної компетенції майбутніх учителів трудового навчання в контексті нових стандартів освіти. Ключові слова: професійна підготовка, методологічна та методична складова, компетентність.*

*В статье рассматриваются условия формирования элементов профессиональной компетенции будущих учителей трудовой подготовки в контексте новых стандартов образования.*

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, методологическая и методическая составляющая, компетентность.*

*The author of the article examines the conditions of formation of the elements of professional competence of future teachers of labour in the context of the new education standards.*

*Key words: professional training, methodological and methodical component, competence.*

Актуальність проблеми формування методологічної та методичної компетенції майбутніх учителів трудового навчання загальноосвітньої школи зумовлюється низкою чинників.

Розбудова української державності, орієнтація на євроінтеграцію висувають перед вітчизняною системою освіти ряд вимог, що зумовлює обов'язкове вивчення трудового навчання згідно з чинною Програмою трудового навчання для загальноосвітніх навчальних закладів, у пояснювальній записці якої наголошується: "Реформування української системи освіти відбувається у відповідності до світових тенденцій, які встановлюють пріоритет творчого розвитку, критичного мислення, компетентностей особистості над традиційним заучуванням знань і вмінь" [6].

Професійна компетенція вчителя, яка включає методологічну й методичну компетенцію, слугує вагомою передумовою успішного оволодіння трудового навчання школярами.

Доцільність даної роботи обумовлюється необхідністю розгляду проблеми методологічної та методичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання. В той же час вагомими передумовами нашого дослідження є освітньо-кваліфікаційна характеристика молодшого спеціаліста за спеціальністю "Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання".

Отже, соціальне замовлення освіти на вчителів трудового навчання та потреба в наукових

дослідженнях теорії і практики формування професійної компетенції вчителя трудового навчання загальноосвітньої школи в аспекті загальноєвропейських рекомендацій з технологічної освіти обумовлюють актуальність і доцільність дослідження проблеми формування у студентів майбутніх учителів трудового навчання методологічної та методичної компетенції.

Підготовка вчителя трудового навчання в контексті євроінтеграційного процесу передбачає, крім інших, посилення технологічної, інформаційно-комунікативної, організаційно-методичної складових підготовки. Особливої уваги потребує методологічна та методична складова професійної підготовки педагога. Як зазначає В.А.Кушнір [5, с. 6], методологічний аспект професійної підготовки педагога не передбачений навчальними програмами та планами суспільних, методичних, фахових, психолого-педагогічних дисциплін, спеціальними курсами.

Методологічна компетентність забезпечує передусім якість підготовки педагога в цілому і визначає ефективність проектування педагогом навчально-пізнавального процесу вивчення трудового навчання в школі.

Будучи однією з найскладніших складових професійної підготовки вчителя, методологічна компетентність є водночас найменш розробленим у науковій літературі аспектом професійної підготовки.



Аналіз наукової літератури свідчить, що проблемі професійної компетентності вчителя присвячено чимало робіт у галузі психології та педагогіки (Д.А.Алферова, А.К.Маркова, В.А.Мижериков і М.Н.Єрмоленко, Н.А.Разіна, М.В.Рижаков, В.А.Семиченко, Є.Є.Шишов та ін.). Ця проблема була в полі зору таких вітчизняних дослідників, як В.І.Бондар, Н.В.Глинянюк, Г.О.Ковальчук, Є.Є.Коваленко, В.В.Крижко, Є.М.Павлютенков та С.П.Тищенко. Розробці нових підходів до навчання майбутніх педагогів, моделюванню різних аспектів педагогічної діяльності, компетентнісного підходу присвячено праці Є.А.Аксенової, Л.Н.Богомолова, О.Овчарука та ін.

Окремі питання проблеми формування у студентів системи методологічних чи методичних знань висвітлено у працях Ю.Ю.Бєлової, В.В.Борисова, В.М.Буринського, В.В.Васенка, І.Є.Каньковського, Л.Г.Козачок, М.С.Корця, Т.В.Кравченко, В.П.Курок, Є.І.Мегема, Д.О.Лазаренка, В.М.Назаренка, Л.В.Оршанського, А.М.Плутка, Б.В.Прокоповича, М.А.Пригодія, Г.І.Разумної, Д.Ф.Рудика, В.К.Сидоренка, Б.В.Сіменача, В.В.Стешенка, О.М.Торубари, В.Б.Харламенко, М.О.Ховрича, В.І.Чепка та ін.

Отже, актуальність проблеми дослідження впливає із суперечності між потребою формування методологічної складової професійної підготовки педагога та відсутністю у науковій літературі системного, цілісного підходу до визначення сутності компетентності вчителя трудового навчання [1, с. 8].

Мета дослідження полягає у визначенні умов організаційно-педагогічного характеру формування змісту методологічної та методичної компетентності вчителя трудового навчання Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І.Я.Франка.

Для досягнення мети слід було виконати такі завдання:

- визначити зміст та розкрити суть методологічної та методичної компетентності вчителя трудового навчання;
- визначити умови формування методологічної та методичної компетентності вчителя трудового навчання.

Для уточнення сутності поняття “методична, методологічна компетентність” ми, насамперед, опрацювали ряд словників, розтлумачуючи поняття “методичний”, “методологічний” та “компетентність” або “компетентний” окремо.

Отже, “методичний” – це той, що:

- 1) стосується до методики;
- 2) здійснюється за певним планом; дуже послідовний, систематичний;
- 3) порядний, правильний, ґрунтовний, поступовий;
- 4) належить методисту.

“Методологічний”, -а, -е. прикм. до методології.

// Такий, що стосується методології.

Методологія – це:

1. Вчення про науковий метод пізнання й перетворення світу; його філософська, теоретична основа.
2. Сукупність методів дослідження, що застосовуються в будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкта її пізнання.

Визначення поняття “компетентність” більшість науковців ґрунтують на понятті “компетентний”, розкриваючи зміст останнього як: 1) той, що володіє фундаментальними знаннями, є поінформованим, обізнаним, авторитетним; 2) той, що володіє компетенцією; є правомочним [7].

Відповідно до цих положень, “компетентність” у мовних словниках тлумачиться як:

- 1) поінформованість, обізнаність, авторитетність;
- 2) повноправність.

Термін “компетентність” використовується також у бізнесі та має значення “відповідний” [7].

Проаналізувавши всі визначення, які використовуються в педагогічних наукових колах, можна зробити спробу окреслити зміст поняття “методична компетентність” як систему наукових, психологічних, педагогічних і предметних знань та професійно-методичних умінь, які базуються на знаннях дидактичних методів, принципів і прийомів та сприяють формуванню всіх компонентів професійної компетентності.

Понятійний словник визначає методологічну компетентність як готовність і здібність до наукового пошуку, що припускає прояв методологічної культури, умінь якісно й ефективно організувати, провести педагогічне дослідження, обробити результати і зробити висновки, оформити науковий текст, у якому відбиті результати і хід наукового пошуку, зуміти чітко і ясно представити і захистити свої результати. Це особливий тип організації знань і дослідницьких умінь, а також набір особистісних якостей, необхідний для проведення наукового дослідження [7].

Методична компетентність пов'язана з необхідністю використання професійно орієнтованих наукових знань у галузі педагогіки, психології, інформаційних технологій, навчального предмета і методики його викладання для аналізу і вдосконалення своєї роботи, розв'язання різних освітніх завдань. У цьому сенсі діяльність учителя багато в чому наближається до діяльності ученого: і той, і інший займаються розв'язанням проблем, що стосуються оптимального проектування навчально-виховного процесу, підвищення якості навчання, розвитку здібностей і особистісних якостей учнів тощо.

Із загальних позицій методологічну компетентність учителя можна визначити як культуру мислення, засновану на методологічних знаннях. На теоретичному рівні – це оволодіння науковим стилем мислення, заснованим на принципах загальнонаукової методології; на практичному рівні – уміння проектувати і конструювати процес навчання, навички усвідомлення, формулювання і творчого розв'язання завдань у галузі педагогіки, психології і методики навчання, здібність до методологічної рефлексії [4, с. 12].

Можна розділити точку зору В.В.Краєвського, В.О.Сластеніна, В.Е.Тамаріна та інших авторів, які вважають, що блискуча методична і предметна підготовка не позбавляє вчителя від необхідності володіти методологією цілісного педагогічного процесу, його закономірностями, суперечностями і рушійними силами [5, с. 3].

Методологічну компетентність можна розглядати як комплекс умінь з аналізу, синтезу, порівняння,

абстрагування, узагальнення, конкретизації педагогічних феноменів, як професійні якості інтелекту: аналогія, фантазія, гнучкість і критичність мислення. Методологічна компетентність визначається набором знань, умінь, навичок, здібностей, необхідних педагогу для здійснення професійної діяльності: прогностичні, проектні, предметно-методичні, організаторські, педагогічної імпровізації, експертні [3, с. 28].

Управління формуванням методичної та методологічної компетентності передбачає обґрунтування цілей підготовки вчителя трудового навчання, визначення змісту методологічного знання, виокремлення оптимальних методів формування методичної та методологічної складової професійної підготовки педагога, організацію контролю та самоконтролю за формуванням відповідної компетентності, забезпечення функціонування системи зворотного зв'язку.

Спробуємо визначити умови формування цих компетентностей для майбутніх вчителів трудового навчання:

- виокремлення проблеми формування методичних та методологічних знань у цілісний комплекс, що охоплює теоретичні знання (лекційне заняття або кілька занять), практичні уміння (практична робота з комплексу фахових предметів) та систему самопідготовки (завдання для СРС);
- наявність програмно-методичного забезпечення для реалізації визначених компетентностей;
- використання форм і методів технології навчання, зміст якої найоптимальніше сприяє формуванню професійних умінь і навичок;
- реалізація в процесі підготовки педагога індивідуально-пошукових проектів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців;
- розробка і впровадження критеріально-еталонних завдань (ситуацій, професійно спрямованих завдань) для контролю й оцінки якості формування відповідної компетентності вчителя трудового навчання;
- створення можливостей для реалізації змісту технологічної підготовки, адекватного професійній діяльності вчителя трудового навчання;
- наявність відповідної матеріально-технічної бази;
- підготовленість науково-педагогічних кадрів;
- оптимальне поєднання традиційних і нетрадиційних форм та методів навчання;
- моніторинг ефективності процесу формування компетентностей.

Управління формуванням методологічної та методичної компетентності вчителя трудового навчання передбачає виокремлення напрямів управління, що охоплюють цілі, зміст, організацію діяльності, контроль і корекцію, результати сформованості [2, с. 16].

Ефективність управління забезпечується дотриманням визначених педагогічних умов.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з перевіркою ефективності системи формування методичної та методологічної компетентності студента, а надалі і вчителя трудового навчання на базі Прилуцького гуманітарно-педагогічного

коледжу ім. І.Я.Франка і показують, що в даний час не всебічно здійснюється цілеспрямована підготовка педагога до усвідомленого конструювання своєї педагогічної діяльності, що породжує суперечність між потребами педагога в самовизначенні, в усвідомленому виборі і конструюванні своєї професійної діяльності і незнанням, невмінням здійснювати дану діяльність. Дана суперечність зумовила проблему, що полягає в необхідності формування відповідної компетентності педагога. На анкетні запитання для студентів І курсу відділення трудового навчання "Чи усвідомлюєте ви свою майбутню професію?" та "Чи з власного бажання ви вступили до нашого вузу?" з тридцяти студентів набору позитивну відповідь дали 5–6 чоловік, що становить близько 20% від загальної кількості. Щоб змінити це співвідношення, викладачі педагогіки, фахових методик, починаючи вже з II курсу, докладають чимало зусиль з формування методичних та методологічних знань та у поєднанні з практичними та лабораторними роботами формують цілісний комплекс, який визначає готовність студента до проходження різних видів практики у загальноосвітніх школах. Вирішальне значення у формуванні методологічної компетентності студента відіграє і створення творчої групи, діяльністю якої керує сам викладач. Наведено приклад однієї з таких груп під керівництвом викладача теорії і методики трудового та професійного навчання О.Ю.Помігуєва "Викладач і студенти". Головною метою діяльності творчої групи є визначення концептуальних підходів упровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес трудового навчання, розподіл та узгодження сфер діяльності різних ланок, що будуть займатися таким упровадженням, розробка плану першочергових та подальших заходів за цим напрямком.

- Основним завданням діяльності творчої групи є:
- визначення можливостей, які надають інформаційні технології щодо удосконалення викладання трудового навчання;
  - систематизація наявних ППЗ, розробка методичних вказівок щодо їх використання в навчально-виховному процесі, електронних бібліотек дидактичних та методичних матеріалів з даного предмета;
  - визначення ступеня необхідності, бажаного виду, комплектації та шляхів створення і поповнення медіатек;
  - визначення можливості та підходів до подальшого застосування комп'ютерних програм, що були надані на апробацію, організація апробації нових ППЗ;
  - створення та супровід анотованого списку Інтернет-ресурсів на підтримку з трудового навчання школярів.

Як видно, до плану роботи включено заходи, спрямовані на формування не тільки методичної, а й методологічної компетенції, яку студенти відточують протягом навчання у коледжі з другого по четвертий курси. Керівник-наставник лише спрямовує цю діяльність у потрібне русло.

## План роботи творчої групи на навчальний рік

№	Заходи	Термін
1	Організаційно-установчі заходи з метою остаточного визначення складу творчої групи, її цілей і завдань	Вересень – жовтень
2	Систематизація та створення анотованого каталогу наявних ППЗ, створення анотованого списку Інтернет-ресурсів на підтримку трудового навчання школярів	Протягом року
3	Визначення можливостей, які надають інформаційні технології щодо удосконалення викладання трудового навчання	Січень – лютий
4	Визначення концептуальних підходів впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес, розподіл та узгодження сфер діяльності різних ланок, що будуть займатися таким упровадженням, визначення ступеня необхідності медіатек, електронних бібліотек дидактичних та методичних матеріалів з трудового навчання, розробка плану першочергових заходів	Листопад – лютий
5	Визначення бажаного виду, комплектації та шляхів створення, поповнення і ведення медіатек, електронних бібліотек дидактичних та методичних матеріалів	Травень – червень
6	Визначення можливості та підходів до подальшого застосування комп'ютерних програм, що були надані на апробацію	Травень – червень
7	Розробка концепції впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес, складання перспективного плану роботи в цьому напрямку	Лютий – червень
8	Підведення підсумків роботи, планування подальшої роботи	Червень
9	Ведення анотованого каталогу наявних ППЗ, розробка методичних вказівок щодо їх використання в навчально-виховному процесі, супровід списку Інтернет-ресурсів на підтримку трудового навчання школярів	Протягом року

Результати діяльності студентів у таких творчих групах можна побачити на щорічних загально-коледжних науково-практичних конференціях місцевого рівня та рівнів області, регіону тощо, де вони здобувають призові міста.

Провівши наступне анкетування на четвертому курсі з питань готовності студентів до професійної діяльності та їх бажання працювати за фахом можна констатувати факт, що студенти-випускники нашого коледжу на 100% готові працювати за фахом, про

що свідчить й статистика шкіл м.Прилуки, у навчальних майстернях яких працюють випускники коледжу. Отже, школа потребує фахівців, що володіють компетентністю, яка припускає наявність, а також використання вчителем знань, умінь і навичок у педагогічній (практичній і науково-дослідній) діяльності. Тому методичні і методологічні аспекти професійної компетентності педагога сьогодні знаходяться в центрі уваги.

### Література

1. Введение в научное исследование по педагогике : [учебное пособие для студентов педагогических институтов] / Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев и др. – М. : Просвещение, 1988.
2. Георгиевский А. С. Методология и методика научно-исследовательской работы / А. С. Георгиевский. – М. : Наука, 1982.
3. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001.
4. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Л. Я. Зорина. – М., 1978.
5. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект / В. А. Кушнір. – Кіровоград, 2001.
6. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір / Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/knc.doc>. – Назва з екрану.
7. Електронні словники: <http://uk.wikipedia.org/wiki>; <http://www.slovnyk.net>; <http://osvita.ua/school/theory/2340>. – Назва з екрану.

УДК 377.148:811

## ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Терещенко В.Я., Штепура А.П.

*У статті розглядаються психолінгвістичні основи формування мовної компетенції студентів та їх відображення у методиці викладання. Практика свідчить, що недостатньо враховується специфіка другої іноземної мови і її викладають як першу іноземну. Формування практичних навичок володіння другою іноземною мовою пропонується розглянути крізь призму психолінгвістики.*

*Ключові слова: психолінгвістика, мовна (лінгвістична) компетенція, порівняльний метод, візуалізація, мнемоніка.*

*В статье рассматриваются психолингвистические основы формирования языковой компетенции и их отображение в методике преподавания. Практика свидетельствует о недостаточном использовании специфики второго иностранного языка и его преподают как первый иностранный. Формирование практических навыков владения вторым иностранным языком предлагается рассмотреть в фокусе психолингвистики.*

*Ключевые слова: психолингвистика, языковая (лингвистическая) компетенция, сравнительный метод, визуализация, мнемоника.*

*The article deals with the psycholinguistic basis of formation of the language competence and its reflection in the methodology of teaching. As practice shows the specific features of teaching a second foreign language are underused and it is taught as a first foreign language. The author proposes to regard the formation of practical skills of a second foreign language from the psycholinguistic vantage point.*

*Key words: psycholinguistics, language (linguistic) competence, the comparative method, visualization, mnemonics.*

Методика викладання другої іноземної мови нерозривно пов'язана з психолінгвістикою, яка розглядає проблеми відображення в мові картини світу та виявлення в зв'язку з цим універсального і національного в мовній свідомості представників різних лінгвокультурних груп. Користуючись концепціями Г.Штейнтала про асоціативні зісталення, Л.Вайсберга про "мовний закон людства", Делла Х.Хаймса про типи лінгвістичної відносності та ін. можна подолати міжмовну та внутрішньомовну інтерференцію. Так, психолінгвістика аналізує мову в її відношенні до мовленнєвої діяльності носіїв мови, вивчає психологічні механізми створення і розуміння висловлювання.

Удосконалення методів навчання другої іноземної мови – одне з актуальних завдань як практики, так і теорії навчання іноземних мов. **Актуальність** даної проблеми полягає в тому, що методика її викладання фактично дублюється з

методикою викладання основної мови, без достатнього врахування знань першої нерідної мови, набутих тими, хто вже почав її вивчати. **Метою** даної статті є обґрунтування того, що психолінгвістичний підхід до викладання другої іноземної мови є одним із шляхів оптимізації навчання іншомовного спілкування.

Формування лінгвістичної компетенції студентів є невід'ємним складовим компонентом кожного заняття, оскільки якісна результативність процесу навчання безпосередньо залежить від рівня сформованості фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок студентів. Ці навички, як правило, формуються в процесі проходження спеціальних фонетичних курсів на початковому етапі вивчення мови. Відомо, що успішність спілкування залежить від того, наскільки зрозуміло та виразно співрозмовники оформлюють своє мовлення. Метою вступного корективного

курсу при вивченні другої іноземної мови має бути порівняння фонетичних будов двох іноземних мов, що послужно більш чіткому та цілісному розумінню основних фонетичних закономірностей. В порівнянні легше відчуті необхідні відтінки звуків, особливо схожих, наприклад англійських [x] та [e] і французьких [F] та [e]. Це також дозволяє корегувати вимову основної іноземної мови та контролювати правильну артикуляцію іншомовних звуків.

Крім того, саме в таких курсах студенти оволодівають звуко-літерними відповідниками для письма. З точки зору психолінгвістики письмо необхідно розглядати як вид мовленнєвої діяльності. Тобто найважливішою психологічною основою навчання письма є психологія діяльності, яка реалізує мотив людини. Найважливіший вид мотивації, властивий тільки вивченню іноземної мови та спілкування нею, – це так званий інтегративний мотив Р.Гарднера. В ньому відображається бажання того, хто навчається, вивчити мову завдяки високопозитивному особистісному ставленню до цієї мови, народу, який нею спілкується, культурі тощо. Емоції як психологічне явище важливі для методики навчання письма і в іншому аспекті. За винятком лише деяких видів письмових документів (наприклад, текстів контрактів, угод тощо) більшість письмових творів відрізняються і повинні відрізнятися емоційною забарвленістю [5, с. 21].

Саме тому при навчанні письма іноземною мовою слід передбачити заходи для того, щоб навчити студентів писати емоційно забарвлені тексти, тобто письмові завдання і саме письмо іноземною мовою повинно викликати у студентів позитивні емоції.

Щодо ролі пам'яті в процесі письма, то в ньому задіяні переважно довгострокова та оперативна пам'ять. З довгострокової пам'яті той, хто пише, черпає зміст та відповідні лексико-граматичні форми і об'єднує їх у цілісні структури та речення, спираючись на оперативну пам'ять. Але в зв'язку з обмеженням обсягом останньої той, хто пише, може припускатися помилок. Вони можуть бути виявленими в ретроактивному процесі – тобто слід привчати студентів до перечитування вже написаного та вдосконалювати вміння студентів корегувати помилки.

Практично всі орфографічні вправи для навчання письма паралельно є й вправами лексичними, тому що вони закріплюють володіння в письмовому мовленні форми і значення слів. Усі прояви того, що прийнято називати значенням слова, мають асоціативну природу. Процес пізнання включає в себе конкретно-образні, емоційні й інші компоненти. Взаємодія з навколишнім світом містить у собі і когнітивні операції, і комунікацію, й емоційно-оцінні фактори. У слові як компоненті предметно-практичної і комунікативної взаємодії зі світом речей, з одного боку, і як одиниці мовної системи – з іншого, буде розкриватися, по-перше, суб'єктивний досвід його застосування у спілкуванні і, по-друге, рівень пізнавального узагальнення того чи іншого фрагмента дійсності, співвідносного з цим знаком і закріпленого за ним. Згідно з

теоритичними дисциплінами, запам'ятовування слова відбувається таким чином: *називання, категоризація* (відношення слова до певної категорії або класу понять), *побудова зв'язків* (створення асоціативних зв'язків у мозку).

На стадії формування лексичних навичок, тобто для переходу інформації до довгострокової пам'яті, пропонуємо такі види діяльності, як багаторазове повторення, відтворення (вживання слова в сталих виразах, прислів'ях, скоромовах), використання лексичних одиниць у мовленні, персоналізація (тренування лексики у контексті особистого життєвого досвіду).

Користуючись співвідношенням асоціативних реакцій із семантичною структурою словникового складу мови, рекомендуємо такі методи удосконалення лексичних навичок студентів, як *візуалізація* (співвідношення слова із зображенням у різному виді – графічне, схематичне, звукове) та *мнемоніка*, а саме співставлення лексичної одиниці з кольором, музикою, запахом чи смаковими якістьми, які підходять емоційно та інтуїтивно або, наприклад, відшукати певний рух, жест або вираз обличчя, тобто міміку до певного слова. Гра в асоціації – створення асоціативних зв'язків – дає можливість запобігти негативному впливу міжмовної інтерференції, наприклад, нім. will – хочу з англ. допоміжним дієсловом для майбутнього часу will; нім. bekommen – отримувати з англ. become – ставати тощо.

У той же час урахування міжмовної та внутрішньомовної інтерференції може використовуватися і позитивно. Концепція Л.Вайсберга про "мовний закон людства" констатує, що будь-яка мова існує тільки в умовах визначеного колективу людей, для яких ця мова є рідною і сприйняття інших мовних картин відбувається опосередковано крізь понятійну призму рідної мови. Цим принципом можна скористатися при навчанні студентів філологічного факультету, де українська (рідна) мова вивчається як основна. При викладанні пар мов романо-германської групи рекомендуємо використовувати порівняльний метод при формуванні лексичних навичок студентів. Відомо, що в англійській мові міститься 60% слів, запозичених з французької, за свідченням М.П.Кочергана [2, с. 229], і близько 30% – германського походження, як вказує І.В.Арнольд [1, с. 253].

Співставлення форм і значень лексичних одиниць є важливим чинником підвищення загальної філологічної освіти студентів лінгвістів. Такі співставлення ілюструють еволюцію мов, зміну семантики слів, їх вимови й орфографії. Не останнє місце в таких співставленнях повинно належати латині, наприклад, іменники лат. pater, ісп. padre, нім. Vater, англ. father; префіксів і суфіксів (єврофіксів) anti, prä/pre, tion, schaft/ship тощо.

Навчання граматики як однієї із складових частин мовної компетенції студентів може бути *дедуктивним*, тобто граматичний коментар супроводжується з використанням тих чи інших граматичних явищ, або індуктивним, коли коментар проводиться після презентації граматичних правил. Розглядаючи компетенцію не як зв'язок "стимул – реакція", а як взаємовідношення "мовна компетенція – здатність

та мовна активність – її реалізація”, індуктивний метод, з нашої точки зору, спонукає студентів до самостійності у висновках, у формулюванні граматичного правила, стимулює логічно мислити та аналізувати.

Користуючись ідеєю менталізму про моделювання поверхневих синтаксичних структур на основі глибинних мисленнево-синтаксичних прототипів, яка була сформульована Н.Хомським у роботі “Синтаксичні структури” (1957), слід акцентувати увагу на подібності та відмінності з іноземною

мовою, яка вивчається як перша. Наприклад, утворення часових форм минулого часу і їх вживання Plusquamperfekt (нім.) – Past Perfect (англ.), Präteritum (нім.) – Past Indefinite (англ.).

В цілому слід зауважити, що звернення до психолінгвістики не вирішить весь спектр проблем методики викладання другої іноземної мови, але раціональне використання психолінгвістичних основ оптимізує процес навчання та підвищить мотивацію вивчення другої іноземної мови.

### Література

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Высшая школа, 1986. – 253 с.
2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2000. – 229 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
4. Редько В. Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах / В. Редько, Н. Басай // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 2. – С. 25–38.
5. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 288 с.
6. Чайковська Н. Латина з моди вийшла нині? (З досвіду впровадження міжмовної інтеграції в процес вивчення англійської та латинської мов) / Н. Чайковська // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. – № 2. – С. 70–77.

УДК 373.5(436):811.112.2]”19”

## ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ОСВІТИ ШКІЛ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ (ДРУГА ПОЛ. ХХ СТ.)

Калинюк Т.В.

*У статті здійснено історико-педагогічний аналіз особливостей структурного розподілу змісту освіти шкіл з поглибленим вивченням німецької мови впродовж другої пол. ХХ ст. Визначено основні напрямки формування цільового і змістового компонентів.*

*Ключові слова: освіта, зміст освіти, структура змісту освіти.*

*В статье проведен историко-педагогический анализ особенностей структурного деления содержания образования школ с углублённым изучением немецкого языка во второй половине ХХ века.*

*Ключевые слова: образование, содержание образования, структура содержания образования.*

*The article deals with the historical-pedagogical analysis of peculiarities of structural distribution of educational content in schools with advanced study of German during the second half of the XX century.*

*Key words: education, educational content, structure of educational content.*

Структура та зміст освіти завжди були соціально детермінованими. Фактор соціального замовлення щодо підготовки особистості істотно впливав на освітні зміни. Особливо це помітно сьогодні на прикладі шкіл з поглибленим вивченням німецької мови як соціального замовлення. У цьому зв'язку доречним стане звернення до досвіду формування структури та змісту освіти шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови (на прикладі німецької), що дасть змогу розробити нові концепції, шляхи оновлення освітньої структури, технології навчання.

Означена проблема була предметом розгляду у низці наукових досліджень, що стосувалися питання розробки дидактичних та методичних засад формування змісту навчання (В.В.Краєвський, В.С.Ледньов, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін та ін.); визначення принципів формування змісту освіти (С.І.Архангельський, Ю.К.Бабанський, С.У.Гончаренко, О.К.Корсакова та ін.); аналізу компонентів змісту навчання іноземної мови (О.Б.Бігич, І.Л.Бім, Н.Д.Гальскова, Г.Д.Климентенко, Б.А.Лапідус, С.Ю.Ніколаєва, В.М.Плахотник, Г.В.Рогова, Ф.М.Рабинович, О.Я.Савченко, Т.Є.Сахарова, Е.І.Соловцова, О.В.Хоменко та ін.); визначення підходів до конструювання змісту навчальних програм і підручників (Ю.К.Бабанський, Н.П.Басай, І.Л.Бім, В.П.Беспалько, М.І.Бурда, Н.М.Буринська, В.Г.Редько та ін.). Однак проблема формування

структури та змісту освіти шкіл з поглибленим вивченням німецької мови не стала предметом окремого дослідження.

З огляду на це метою статті є проаналізувати особливості побудови структури та змісту освіти шкіл з поглибленим вивченням німецької мови впродовж другої пол. ХХ ст.

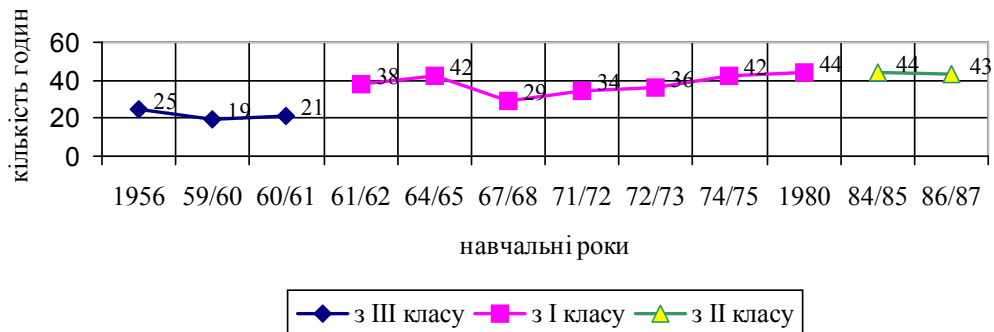
На думку Л.Пироженко, у структурі змісту освіти мають місце зміни двох рівнів. Перший рівень пов'язаний із впливом зовнішніх факторів, тобто соціально-економічні та суспільно-політичні перетворення у суспільстві змінюють соціальне замовлення на “певний тип особистості”, а це значить – на певний тип освіти [1]. Другий рівень факторів, що обумовлюють динаміку змін змісту освіти, – це його внутрішні протиріччя. Дослідниця підкреслює, що “зміна соціального замовлення зумовлює постійне корегування змісту в напрямку його розширення”. Так, наприклад, процес післявоєнної відбудови соціально-економічного та ідеологічного структури СРСР зумовив потреби суспільства щодо підготовки фахівців із досконалим знанням іноземної мови, які б могли читати та перекладати значний обсяг технічної документації. З цієї метою у 1946–47 навчальному році було організовано перші три спеціалізовані школи (тодішня назва – спеціальні чоловічі середні школи-інтернати з англійською мовою навчання) [2, арк. 84]. На основі узагальненого досвіду

діяльності зазначеного типу шкіл в УРСР та однотипних шкіл у РСФР у 1956 р. Міністерством освіти УРСР було відкрито школи, де німецька мова поглиблено вивчалася з III класу, а у VIII–X класах передбачалося викладання ряду предметів цією мовою [3, арк.13–14]. Надалі їх розвиток узгоджувався з діями державних органів у напрямку розвитку загальноосвітньої школи у цілому. Як було встановлено, основне завдання школи з викладання ряду предметів німецькою мовою у 50-х рр. вбачалося у здійсненні основних завдань комуністичного виховання і навчання учнів та у забезпеченні кожному, хто закінчує школу, досконале володіння німецькою мовою (набуття вмінь та навичок читання та перекладу тексту). Зростаючі потреби народного господарства у фахівців із досконалим знанням іноземної мови зумовив у 60-х рр. розширення мережі шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови (зокрема німецької), а також переорієнтацію вчителя-фахівця на перебудову предмета у напрямку реалізації соціальної функції мови, тобто слугування засобом спілкування. Саме тому увесь навчальний процес був зорієнтований на реалізацію комунікативних цілей. Реформа загальноосвітньої школи у 80-х рр. (постанова ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР “Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи” від 10 липня 1984 р.) стосувалася “перебудови” змісту усіх навчальних предметів, у тому числі іноземної мови. Навчання іноземної мови було спрямоване на “комплексну реалізацію” практичної (комунікативної), загальноосвітньої та виховної мети. Зауважимо,

загальноосвітня та виховна мета досягалися у процесі практичного оволодіння іноземною мовою. У кінці 80-х рр. школа з викладанням ряду предметів німецькою мовою перестала відповідати поставленій меті. З огляду на це виникла проблема удосконалення моделі зазначеного типу шкіл, уточнення цільового та змістового компонентів освіти, над розв’язанням якої органи управління освітою продовжували працювати у наступних десятиріччях.

У процесі аналізу виявлено, що у перші роки свого існування школи з викладанням ряду предметів німецькою мовою працювали без спеціальних програм, навчальних планів та підручників. Основою для їх створення слугував досвід роботи однотипних шкіл з англійською мовою викладання (постанова Ради Міністрів УРСР “Про навчальний план для спеціальних шкіл-інтернатів з англійською мовою навчання” (1946), “Проект навчального плану для Київської, Харківської, Одеської спеціальних чоловічих шкіл-інтернатів з англійською мовою навчання” (1949), навчальний план, що додавався до “Положення про середню чоловічу школу з викладанням ряду предметів у старших класах іноземною мовою” (1950)).

Аналіз навчальних планів засвідчив, що впродовж другої пол. XX ст. кількість годин з німецької мови неодноразово змінювалася, що відбито на діаграмі 1, де зазначено ті навчальні роки, коли відбувалося їх реструктурування. Нижня межа – це рік відкриття перших шкіл з викладанням ряду предметів у старших класах німецькою мовою (1956 р.), а верхня – отримання статусу “школа з поглибленим вивченням німецької мови”(1987 р.) [4, с. 4–6].



Діаграма 1. Зміна кількості годин, відведених на вивчення німецької мови

На підставі аналізу архівних матеріалів (фонд 166) можемо узагальнити наступне:

- структурно початок вивчення німецької мови у цих школах змінювався таким чином: у 50-х рр. вивчення розпочиналося з III класу, з 1961 р. – з I класу, з 1984 р. – з II класу;

- процес формування іноземномовного компонента у змісті освіти шкіл з викладанням ряду предметів німецькою мовою мав як прогресивний, так і регресивний характер. Наприклад, з 1956 по 1961 рік кількість навчального часу зменшилася з 25 годин на тиждень до 21; з 1961/62 по 1972/73 навчальний рік – з 38 до 36 годин. У той же час процес зміни кількості годин з німецької мови мав ще й прогресивний характер, наприклад, з 1959/60 по 1964/65 навчальний рік – з 19 до 42 годин.

Як було виявлено у процесі аналізу наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР, поглиблене вивчення німецької мови у 60-х рр. здійснювалося шляхом викладання низки предметів цією мовою, а саме: географії (VI–VII, X класи), нової та новітньої історії (IX–XI класи). За наявності відповідних фахівців дозволялося проводити німецькою мовою уроки фізкультури (II–X класи), ручної праці (II–IV класи), а також окремі уроки фізики і біології у V–X класах. З метою кращого оволодіння учнями німецькою мовою, починаючи з II класу, “регулярно” проводилися позакласні заняття німецькою мовою (гуртки, літературні вечори тощо). У IX–X класах в межах трудового навчання вивчався технічний переклад або машинопис німецькою мовою,



література німецькомовних країн [5, с. 36]. Починаючи з 1967–68 навчального року, запроваджено з IV класу факультативні заняття з німецької мови (1 година на тиждень). Регресивний характер притаманний для 70-х рр., коли було відмінено предметне викладання німецької мови, натомість лише “окремі твори зарубіжної художньої літератури, а також деякі теми і питання з курсів історії і географії країни, мова якої вивчається” викладалися німецькою мовою [6, с. 27]. Вкінці 80-х рр. з метою удосконалення мовної підготовки учнів у школах такого типу було розширено курс перекладу німецькою мовою і додано технічний, літературний та суспільно-політичний переклад.

Відповідні зміни було відбито також у навчальних програмах. Зазначимо, що у перші роки свого існування школи з викладанням ряду предметів німецькою мовою працювали без спеціальних програм. Тому Міністерство освіти СРСР розпочало роботу щодо підготовки програм, підручників та навчально-методичного забезпечення роботи таких шкіл. За структурою програма з німецької мови для шкіл з викладанням ряду предметів іноземної мови була ідентична програмі загальноосвітньої школи та містила такі рубрики: “Пояснювальна записка” (визначено мету та завдання; сформульовано вимоги щодо основних умінь учнів; виділено основні форми роботи; виокремлено вимоги щодо практичного володіння німецькою мовою: усна мова (говоріння), читання, письмо, переклад, аудіювання, а також вимог щодо знань учнів (лексичні, граматичні, фонетичні, правила читання та орфографії)) та “Програма”, де конкретизовано по класам вищезазначені вимоги та подано “Тематику для розвитку усної мови і читання учнів” [7]. Окрім того, у “Програмі” 1983 р. додано розділи “Норми оцінювання знань, вмінь та навичок учнів з іноземної мови”, “Єдині вимоги до усного та письмового мовлення вчителя та учнів, проведення письмових робіт та перевірки зошитів з іноземної мови”, “Список виразів класного вжитку”. Варто зазначити, що “Програма” 1968 р. діяла до 1983 р., хоча її перевидано неодноразово (1970, 1971 тощо). Навчальні цілі щодо викладання німецької мови у “Програмі” (1968 р.) визначено так: “підготувати учнів, які вільно володіли б німецькою мовою і були ґрунтовно обізнані з географією, історією, основами політичного устрою, а також з літературою і культурою народу, який розмовляє даною мовою”. “Програмою” 1983 р. передбачено “комплексну реалізацію практичної, загальноосвітньої та виховної мети”, причому загальноосвітня та виховна мета досягалася у процесі практичного оволодіння німецькою мовою. [8, арк. 1–30].

Аналізуючи зміст навчальних програм, виокремимо положення, наближені за формулюванням, та істотні відмінності в організації змістового та операційно-діяльнісного компонентів навчання. Спільними характеристиками аналізованих документів було:

- установка на комунікативний компонент на початкових етапах вивчення мови, тобто навчання усної мови мало випереджати навчання читання і письма. З цієї метою у першому класі рекомендо-

вано проводити “усний курс”, який давав змогу зосередити всю увагу учнів на розвитку навичок усної мови і постановці правильної вимови (вміти без підготовки ставити питання різних типів і давати на них відповідь, робити усні повідомлення за темою, описувати ситуативну картинку тощо). Лексичні, граматичні і фонетичні знання підпорядковувалися завданням оволодіння усною мовою;

- встановлення міжпредметних зв'язків під час вивчення німецької мови за рахунок включення до змісту підручників певної кількості “фабульних оповідань” на літературну, історичну, а особливо географічну тематику. З одного боку, це дозволяло використовувати знання з інших предметів при вивченні німецької мови, а з іншого – країнознавча інформація уроків німецької мови розширювала світогляд учнів.

У процесі дослідження виявлено також низку змін прогресивного характеру, а саме:

1) щодо вимог практичного володіння німецькою мовою:

- поступове збільшення питомої ваги розвитку навичок усного мовлення (говоріння); розрізнення діалогічного та монологічного мовлення у “Програмі” 1983 р. із зазначенням кількості висловлювань (за класами – від 5 до 20); формування мовленнєвих умінь шляхом послідовного переходу від простих мовленнєвих одиниць (слово, словосполучення, речення) до більш складних і великих (смісловий фрагмент, текст) і від елементарних операцій (наприклад, імітація) до більш складних;

- відведення чільного місця формуванню навичок виразного читання у “Програмі” 1968 р. шляхом читання вголос уривків п'єс, самостійно підготовленого тексту з використанням технічних засобів; починаючи з V класу, вироблення навичок здійснення аналізу змісту прочитаного (вибрати у новому тексті речення, найбільш важливі для розкриття його змісту, характеристики дійових осіб, обставин тощо); збагачення словникового запасу за рахунок самостійного читання та засвоєння нових понять німецькою мовою;

- збільшення різновидів читання та їх понятійне розрізнення за “Програмою” (1983 р.) – ознайомлювальне, переглядове, вивчаюче, вголос, про себе та визначення норм швидкості читання за класами;

- виділення у “Програмі” (1983 р.) аудіювання як окремого виду мовленнєвої діяльності, який попередньо розглядався у межах вимог щодо усного мовлення;

- зростання уваги щодо навчання перекладу за “Програмою” 1968 р., де пропонувалося, починаючи з VI класу, виділяти спеціальні уроки навчання перекладу, де учні ознайомлювалися з різними видами словників та вчилися користуватися ними під час роботи над текстами; з VIII класу рекомендувалося ознайомлювати учнів з деякими відомостями з теорії перекладу, що давало змогу розкрити учням специфіку роботи з текстами різних стилів; з X класу спеціально тренували учнів в усному перекладі з використанням технічної апаратури. Натомість за “Програмою” 1983 р. вимоги до навичок перекладу сформульовано лише у IX–X класах;

2) щодо вимог до знань, умінь та навичок учнів:

- збільшення кількості обов'язкових до засвоєння лексичних та фразеологічних одиниць (з 2800 до 4000);

- поступове вивчення граматики на основі граматичних структур (моделей, типових фраз), раніше – шляхом узагальнення граматичних явищ в правила; - у “Програмі” 1968 р. зосереджено особливу увагу на формуванні фонетичних навичок учнів, правил читання та орфографії.

Таким чином, у процесі аналізу освітніх документів визначено структурний розподіл кількості годин на вивчення німецької мови у навчальних планах шкіл

з викладанням ряду предметів німецькою мовою, виокремлено основні тенденції щодо їх зростання та спадання впродовж другої пол. XX ст.; проаналізовано зміст навчальних програм з німецької мови для даного типу шкіл шляхом виділення їх спільних та відмінних характеристик.

Подальшого опрацювання потребує визначення особливостей розвитку форм і методів організації навчання у школах такого типу.

## Література

1. Пироженко Л. Чого навчати у школі: зміст освіти у вітчизняній педагогіці [Електронний ресурс] / Л. Пироженко // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2006. – № 8. – Режим доступу: [http://www.osvita.ua/school/school\\_today/328/](http://www.osvita.ua/school/school_today/328/). – Назва з екрану.
2. Постанова Ради Міністрів УРСР і ЦК КП(б)У №667 про поліпшення вивчення іноземних мов у семирічних і середніх школах УРСР і матеріали до неї (від 17 квітня 1946 року) // ЦДАВО, ф. 2, оп. 7, спр. 3344, арк. 84–89.
3. Наказ Міністерства освіти УРСР “Про розширення сітки шкіл з викладанням ряду навчальних предметів у VIII–X класах іноземною мовою” (від 6 вересня 1956 року) // ЦДАВО, ф. 2, оп. 9, спр. 2519, арк. 13–14.
4. Приказ Министерства просвещения СССР от 28 сентября 1987 года № 180 “Об утверждении Положения об общеобразовательных школах с углубленным изучением иностранного языка” // Бюллетень нормативных документов МПСССР, 1987. – № 10.
5. Тимчасове Положення про середню загальноосвітню трудову політехнічну школу з виробничим навчанням і викладанням ряду предметів іноземною мовою // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1964. – № 23–24. – 42 с.
6. Положення про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1973. – № 23. – 38 с.
7. Міністерство освіти Української РСР. Програмно-методичне управління. Програма з німецької мови для шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою. – К. : Радянська школа, 1968. – 58 с.
8. Програмно-методичний відділ. Програми для середньої загальноосвітньої школи з англійської, німецької, французької мов (1–10 класи). Программы средней общеобразовательной школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке. Английский язык, немецкий язык, французский язык, испанский язык (I–X классы). – К. : Радянська школа, 1983. – 30 с. // ф. 166, оп. 15, спр. 9181, арк. 1–30.

УДК [378.147:811.112.2]: 371.68

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ НА ФАКУЛЬТЕТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Реутов Н.И.

*У статті розглядається проблема професійно-педагогічної спрямованості навчання німецької мови як другої іноземної. Автор зробив спробу описати професійно спрямовані вправи, в яких поєднується робота з розвитку мовленнєвих навичок та умінь з професіоналізацією навчального процесу завдяки дидактичному моделюванню змісту навчання.*

*Ключові слова: професійний, другий іноземний, компетенція, німецька мова, англійська мова.*

*В статье рассматриваются некоторые пути формирования профессиональной компетенции будущих учителей немецкого языка, изучающих его как второй иностранный язык на факультете английского языка.*

*Ключевые слова: профессиональный, второй иностранный, компетенция, немецкий язык, английский язык.*

*The article deals with the investigation of the ways of professional competence formation of future teachers of German, who study it as a second foreign language at the English language department.*

*Key words: professional competence, the second foreign language, German, English.*

**Постановка проблеми.** Обучение иностранному языку с ориентацией на будущую профессию – одна из актуальных проблем вузовской методики. Выпускники высших учебных заведений Украины, которые имеют право преподавать два иностранных языка (ИЯ), должны овладеть определёнными умениями и навыками по методике обучения второму ИЯ. Сложность решения этой проблемы обусловлена, на наш взгляд, тем, что:

а) студенты начинают изучение ИЯ, когда уже имеют первичные профессиональные умения и навыки по первому ИЯ (английскому) и пытаются использовать их при изучении немецкого языка (НЯ) как второй специальности. Речь идёт о тех первичных профессиональных навыках и умениях по английскому языку (АЯ), которые негативно воздействуют на приобретение студентами умений по второму ИЯ. Трудности возникают из-за незнания особенностей учебно-методических комплексов (учебников) по НЯ для общеобразовательной школы, а также специфических особенностей языковых явлений НЯ (напр., рамочная конструкция в немецком предложении);

б) курс методики обучения второму ИЯ имеет небольшое количество учебных часов и не позволяет сформулировать у студентов в его рамках полноценные профессиональные навыки и умения;

в) педагогическая педпрактика в школе по второму ИЯ как специальности также длится непродолжительное время (3–4 недели).

Таким образом, необходима такая методическая организация практических занятий по НЯ как второму иностранному, которая была бы направлена на формирование профессиональных умений, адекватных будущей деятельности учителя немецкого языка.

**Целью данной статьи** является рассмотрение некоторых путей формирования профессиональной компетенции будущих учителей НЯ, изучающих его как вторую специальность.

**Изложение основного материала.** В основу обучения НЯ как второму иностранному студентов факультета АЯ должен быть положен выдвинутый нами ранее принцип профессиональной направленности [4], который предполагает учет будущей профессии и профессиональных интересов студента. Этот принцип реализуется в подборе материала для занятий: тем, ситуаций, тестов из учебников НЯ для средней школы. Профессиональная компетенция охватывает знания и умения, которые дают возможность студентам эффективно решать свои профессиональные задачи. Согласно этому принципу профессиональную направленность обучения второму ИЯ следует осуществлять как можно раньше, что стимулирует интерес к

изучению НЯ с помощью комплекса средств обучения.

Одно из направлений реализации принципа профессиональной направленности обучения НЯ как второму иностранному на базе АЯ осуществляется на практических занятиях с помощью упражнений, предусматривающих объединение двух видов деятельности [2]: а) овладение определённым языковым материалом и б) овладение умениями и приёмами обучения языковой и речевой компетенции учащихся школы, т.е. моделируются некоторые существенные стороны учебной деятельности учителя НЯ.

Анализ учебников, которые используются сейчас для обучения НЯ как второй специальности, показал, что в них недостаточно заданий, ориентированных на приобретение студентами профессиональных умений. Поэтому мы попытались создать комплекс таких заданий в цикле практических занятий, которые состоят из двух-трёх занятий по теме. Эти занятия содержат специальные упражнения, направленные на совершенствование умений и навыков владения языковым материалом, и в то же время эти упражнения моделируют определённые стороны учебной деятельности учителя, и, таким образом, создают мотивационную основу для приобретения студентами синтеза знаний по НЯ и конкретного умения обучать этому языку других.

Научная организация профессионально направленного обучения второму ИЯ в педагогических высших учебных заведениях должна, на наш взгляд, тесно соединять этапы становления профессиональных умений с такими этапами формирования собственно речевых умений и навыков:

а) этап целенаправленного наблюдения и осмысления действий преподавателя и собственно действий;

б) выполнение действий по аналогии (репродуктивная стадия);

в) выполнение действий по аналогии с учетом условий школы (продуктивная стадия) [5].

Исходя из этого, мы считаем, что для обучения НЯ как второму иностранному наиболее эффективной является система упражнений трёх типов: информационных, операционных и мотивационных [3].

Наиболее важным для формирования профессиональных умений является этап, на котором выполняют информационные упражнения. Здесь осуществляется прежде всего презентация языкового материала в контекстуально-ситуативных связях и выделение дифференцировочных признаков и межязыковых оппозиций в новом материале немецкого и родного языка с целью их осмысления. Выполняя эти упражнения, студенты должны приобретать такие профессиональные умения: а) выделять в содержании обучения объекты усвоения для учащихся; б) прогнозировать возможные трудности во время овладения тем или иным языковым явлением на уровне формы, значения и употребления его в речи. Например, формируя грамматические навыки говорения, преподаватель может предложить студентам такие задания: а) определите, какие трудности могут

возникнуть при овладении учащимися формы глагола прошедшего времени в Perfekt; б) определите потенциальные трудности овладения грамматической структурой Futurum I.

Выполняя операционные упражнения, студенты самостоятельно формулируют свои высказывания с опорой на данный языковой или конструктивный материал. При этом целесообразно формировать такие профессиональные умения: а) представить объекты усвоения в виде речевых образцов; б) формулировать различные виды грамматических правил.

Профессионально направленные задания во время выполнения операционных упражнений могут быть сформулированы так: а) образуйте аналогичные речевые образцы с данной грамматической структурой; б) прочитайте правило и определите его тип; в) сформулируйте правило-инструкцию для раскрытия особенностей употребления данной грамматической структуры в диалогической речи.

Основная цель мотивационных упражнений – способствовать развитию умений спонтанно-ситуативного употребления языкового материала в соответствии с коммуникативными задачами. Мотивационные упражнения дают возможность формировать такие профессиональные умения: а) проектировать учебно-речевую ситуацию для предьявления и семантизации языковых явлений; б) составлять упражнения для формирования речевых умений и навыков на основе учебно-речевых ситуаций. Например: а) прочитайте (прослушайте) и составьте аналогичную учебно-речевую ситуацию для введения и семантизации языкового явления; б) найдите ошибки в содержании и ситуативно-семантической структуре данной учебно-речевой ситуации; в) составьте аналогичное упражнение или создайте учебно-речевую ситуацию на основе текста учебника НЯ для формирования грамматических навыков.

Рассмотренные выше упражнения студенты могут использовать во время проведения фрагментов уроков (организация класса, начало урока, проведение фонетической зарядки, проверки домашнего задания, описание рисунков, составление вопросов к тексту и др.). При этом важно развивать у студентов умения четко, правильно и обращенно употреблять перед аудиторией уже известный материал.

Другое важное направление в реализации принципа профессиональной направленности обучения второму ИЯ (немецкому) является использование школьных учебников на практических занятиях. Будущие учителя НЯ должны свободно ориентироваться в школьных учебниках, уметь подбирать материал, отвечающий цели урока, знать методическую направленность имеющихся в учебнике упражнений. Особое внимание следует уделить работе с текстами (диалогическими и монологическими) из школьных учебников. Работу с текстом учебника можно разделить на три этапа: I этап предвзвешивает работу с текстом; II этап – работа с текстом; III этап – послетекстовая работа [1]. На первом этапе осуществляется предварительная работа над языковым материалом (снятие трудностей): анализ

слов, их произнесения (чтение), семантизация, объяснение реалий текста. Второй этап предполагает чтение текста про себя (без перевода), а также перевод трудных мест текста. Третий этап предполагает выполнение упражнений в связи с текстом, развитие монологической и диалогической речи на материале текста, обсуждение темы. Работа над текстом может быть тесно связана с выполнением профессионально направленных информационных, операционных и мотивационных упражнений, о которых шла речь выше.

Таким образом, профессионально-направленное обучение НЯ как второму иностранному должно быть интенсифицировано за счёт объединения в упражнение двух видов деятельности: усвоение нового материала и овладение умениями и приёмами обучения этому материалу учащихся средней школы. Целесообразно при этом использовать на практических занятиях по НЯ школьные учебники с целью методического анализа содержания в них языкового и речевого материала.

### Литература

1. Горб Г. А. Об использовании материалов школьных комплексов на занятиях по практике языка на 3 курсе языкового вуза / Г. А. Горб // Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности : межвузовский сборник научных трудов. – Горький, 1985. – С. 115–119.
2. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М. : Высш. школа, 1980. – 174 с.
3. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / [под ред. В. А. Бухбиндера]. – К. : Вища школа, 1980. – 248 с.
4. Реутов Н. И. Методика обучения языковому материалу немецкого языка как второго иностранного на базе английского на начальном этапе (в аспекте говорения) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. И. Реутов. – К., 1986. – 222 с.
5. Цырлина З. И. Пути улучшения методической подготовки студентов / З. И. Цырлина // Теория и методика преподавания иностранного языка в качестве второй специальности. – Л., 1980.

УДК 37.016:811.112.2

## АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ У НИХ КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОГО ТА СВІДОМО-КОНТРАСТИВНОГО ПІДХОДІВ

Мороз Л.М.

*Автор статті доводить актуальність розробки ефективної методики навчання німецької мови як другої іноземної в загальноосвітніх закладах, спираючись на використання досвіду вивчення англійської та рідної мов. Основними підходами до навчання другої іноземної мови визначено комунікативно-когнітивний та свідомо-контрастивний. Проаналізовано підручники з німецької мови як другої іноземної для загальноосвітніх навчальних закладів щодо реалізації вищезгаданих підходів.*

*Ключові слова: друга іноземна мова, комунікативно-когнітивний підхід, свідомо-контрастивний підхід, перенос (трансфер), інтерференція, трилінгвізм.*

*Автор статьи доказывает актуальность разработки эффективной методики обучения немецкого языка как второго иностранного в общеобразовательных учреждениях, основываясь на использовании опыта изучения английского и родного языков. Основными подходами к обучению второго иностранного языка определены коммуникативно-когнитивный и сознательно-контрастивный. Проанализированы учебники немецкого языка как второго иностранного для общеобразовательных учреждений относительно реализации вышеупомянутых подходов.*

*Ключевые слова: второй иностранный язык, коммуникативно-когнитивный подход, сознательно-контрастивный подход, перенос (трансферт), интерференция, трилингвизм.*

*The author of the article proves the timeliness of development of effective methods of teaching German as a second foreign language at secondary schools that use the experience of learning English and the native languages as a basis. Communicative-cognitive and deliberate contrasting approaches are considered to be the main approaches to teaching a second foreign language. The author analyzes the implementation of these approaches in course books of German as a second foreign language for secondary schools.*

*Key words: second foreign language, communicative-cognitive approach, deliberate contrasting approach, transfer, interference, trilingualism.*

У XX ст. реалією життя людини стає спілкування міжкультурного рівня: діалог культур відчують на собі усі члени суспільства. У зв'язку з цим пріоритетного значення набуло вивчення мов як засобу спілкування і залучення до духовної спадщини країн та народів, мова яких вивчається. В Україні попит на вивчення іноземної мови (ІМ) виявляється зараз в очевидній перевазі англійської мови як *lingua franca*, з одного боку, та в прагненні до вивчення другої іноземної мови (ІМ2), з іншого. Тому в загальноосвітніх школах (ЗОШ) України

активно запроваджується вивчення ІМ2, а у спеціалізованих – навіть третьої іноземної мови (ІМ3). Дослідження методистів указують на те, що перевага у випадку ІМ2 надається німецькій мові, потім французькій та іспанській [4, с. 118].

Разом з тим слід визнати, що навчання ІМ2 як новий напрям в теорії та методиці викладання ІМ фундаментально не сформувався. Проблема навчання ІМ2 здебільшого розглядалася по відношенню до мовних вишів. Відсутні також і ґрунтовні практичні доробки. Ознакою нагальної

потреби у розробці ефективної методики навчання ІМ2 є і очевидний соціальний факт існування психологічного бар'єру як учнів, так і батьків перед вивченням ще однієї ІМ. Це виявилось у тому, що вже два останні роки значна кількість батьків обирають російську замість німецької.

До пошуку нових, більш ефективних методик спонукають і протиріччя між досить високими програмними вимогами до рівня володіння ІМ2 і разом з тим менша кількість годин, що виділяється на вивчення ІМ2 (пор.: 2 год. – на нім. як ІМ2, 4–5 год. – на англ. як ІМ1). Більше того, існують об'єктивні труднощі оволодіння складними граматичними структурами німецької мови.

Отже, метою статті є опис ефективних підходів до навчання німецької мови як ІМ2 у загально-освітніх закладах, які б ураховували досвід учнів, набутий у процесі вивчення англійської мови як ІМ1, а також аналіз їх реалізації в підручниках з німецької мови як ІМ2.

Відвідані та проаналізовані заняття з німецької мови вчителів низки загальноосвітніх шкіл м.Чернігова дали змогу зробити висновок, що у методиці викладання ІМ2 часто переважають прийоми та методи, що використовуються в навчанні ІМ1. Не враховується, як правило, лінгвістичний досвід, набутий у ході вивчення ІМ1, а також наявність трілінгвізму, недостатньо використовуються резерви когнітивної діяльності учнів. У дослідженнях російських та німецьких методистів І.Л.Бім, Н.В.Баришнікова, В.В.Коротенкової, Н.Д.Гальської, В.Нufeisen, G.Neuner, A.Kursisa, A.Stedje та ін. стверджується, що навчання ІМ2 в загальноосвітніх школах буде більш ефективне за умови опори на ІМ1. Вчені приходять до висновку, що в навчанні ІМ2 необхідно стимулювати учнів до порівняння мовних засобів у трьох мовах: рідній мові (РМ), ІМ1 та ІМ2 у тих випадках, коли це допоможе попередити інтерференцію і здійснити перенос. Таким чином, постає потреба у застосуванні комунікативно-когнітивного та свідомо-контрастивного підходів у навчанні німецької мови як ІМ2.

На початковому етапі вивчення ІМ1 переважає комунікативний підхід з максимальним акцентом на підсвідоме, інтуїтивне засвоєння ІМ, що є абсолютно виправданим, зважаючи на вікові особливості молодших школярів. Ми підтримуємо думку вищезгаданих методистів, які пропонують при вивченні ІМ2 застосовувати комунікативно-когнітивний підхід. Підставами для цього є той факт, що учні вже володіють досвідом ІМ1 і оволодівають ІМ2 більш свідомо, схильні порівнювати як окремі мовні явища двох мов, так і організацію процесу навчання, в них більше розвинута рефлексія, та й самі є більш морально та фізично зрілі на момент початку вивчення ІМ2 (пор.: англ. вивчається з 2-го класу, німецька додається в 5-му класі).

Явище переносу (трансферту) може розглядатися на трьох рівнях: 1) на мовному (формування мовних навичок та мовленнєвих умінь); 2) на соціокультурному (створення картини німецькомовної культури з урахуванням відмінностей та схожостей англомовної культури); 3) на рівні стратегій і тактик, що є переносом у когнітивній

сфері. Принагідно зауважимо, що трансферт у когнітивній сфері передбачає усвідомлення учнем його власного досвіду засвоєння ІМ1, того, які тактики та стратегії, засвоєні при вивченні ІМ1, він може використати при вивченні ІМ2 [2, с. 7].

Отже, застосування свідомо-контрастивного підходу уможливорює диференційовано підходити до навчання різних граматичних структур (ГС) чи лексичних одиниць (ЛО), враховуючи їх особливості та етап формування певної навички.

Організація навчання з активним використанням вправ, прийомів, пояснень правил на порівняння мовних явищ у ІМ1 та ІМ2 сприятиме одночасно загальному розвитку мовної свідомості і швидшому, більш ефективному формуванню німецькомовної мовленнєвої компетенції. Крім того, свідомо опора на ІМ1, проведення паралелей з певними ГС та ЛО виконує супутній ефект: підсилення ролі когнітивного підходу й по відношенню до ІМ1, що сприяє систематизації та більшій упорядкованості змісту навчання й ІМ1.

Використання свідомо-контрастивного підходу до навчання німецької мови як ІМ2 на базі англійської мови обумовлене спільним походженням обох мов з германської сім'ї мов та наявністю культур, що розвивалися протягом віків у близькому сусідстві та тісній взаємодії у всіх сферах існування держав і їх громадян. Схожості на мовному рівні, в першу чергу, знаходимо в граматичних структурах, особливо в елементарних, найбільш уживаних, тобто саме тих, які входять до шкільного мінімуму з ІМ2, зокрема для активного засвоєння.

Ще більше паралелей можна провести у сфері лексики, що дає можливість оптимізувати семантизацію німецьких ЛО через активізацію відповідних англомовних лексичних знань та навичок. Це сприятиме також їх автоматизації, оскільки психологи стверджують, що найкраще закладається у пам'ять те, що можна пов'язати з чимось, що вже існує у глибинних пластах довготривалої пам'яті. А.Kursisa та G.Neuner виділяють принаймні 3 пласти спільного для двох мов вокабуляру. По-перше, це численні слова з тем повсякденного життя (страви, напої, погода, природа, тварини, рослини, житло, місто, родичі, вільний час, спорт, мода та одяг, частини тіла, здоров'я та хвороби, школа, робочі дні, кольори, покупки). По-друге, це слова грецького та латинського походження, що належать до інтернаціоналізмів. При вивченні цих слів слід спиратися й на рідну мову, оскільки значення у всіх мовах спільне. Нарешті, третя група – це численні англійські слова-неологізми, запозичені німецькою мовою останнім часом. Ці слова позначають нові явища у сферах молоді та попкультура, спорт, техніка, мода, їжа та напої, мас-медіа, інформаційні технології [7, с. 4].

Визначивши комунікативно-когнітивний і свідомо-контрастивний підходи як такі, що сприятимуть більш ефективному формуванню німецькомовної комунікативної компетенції, проаналізуємо, як ці підходи реалізуються у 2-х підручниках вітчизняних авторів: М.Сидоренко, О.Палія "Viel Spaß", С.Сотнікової "Hallo, Freunde!", що є рекомендованими Міністерством освіти і науки

України і в різні роки були переможцями Всеукраїнського конкурсу підручників. Задля порівняння та запозичення досвіду зарубіжних колег також розглянемо російський підручник з німецької мови як ІМ2 для 7–8 класів загальноосвітніх закладів І.Бім, Л.Садомової “Мосты” (“Brücken”) та підручник німецьких авторів А.Kursisa, G.Neuner “Deutsch ist easy”, в яких втілена концепція опори на англійську мову у навчанні німецької мови.

У вітчизняних підручниках частково реалізується концепція переносу знань з англійської на німецьку. У підручнику С.Сотнікової “Hallo, Freunde!” це стосується лише лексичного аспекту навчання мови і здійснюється тільки на орієнтовно-підготовчому етапі формування лексичних навичок. Релізовано у формі порівняльних таблиць, що містять схожі слова в англійській та німецькій мовах та інструкцію щодо їх порівняння. При цьому аналогічного порівняння зі словами РМ немає [6].

Наведемо приклади:

ПОРІВНЯЙ З АНГЛІЙСЬКОЮ		ПОРІВНЯЙ З АНГЛІЙСЬКОЮ	
Нім.	Англ.	Нім.	Англ.
aufwachen	wake up	der Monat	the month
schlafen	sleep	der Fußball	the football
waschen	wash	der Volleyball	the volleyball

Це певною мірою підготує учнів до проведення паралелей між схожими словами в англійській та німецькій мовах та сприяє підключенню роботи мислення до процесів запам'ятовування. В той же час відсутні контрастивні вправи, що б могли бути використані на етапі автоматизації дій учнів з новими ЛО.

У підручнику М.Сидоренко, О.Палія “Viel Spaß” в аналогічній формі пропонується учням порівняти та запам'ятати мовні явища в англійській та німецькій мовах, причому це стосується як лексики, так і граматики, і здійснюється так само тільки на першому, орієнтовно-підготовчому, етапі формування відповідних навичок [5]. Наприклад:

#### 1. Лексичний аспект.

Vergleiche und merke dir!



Vergleiche und merke dir!		Vergleiche und merke dir!	
Gitarre <i>f</i>	guitar	treu	true
Buch <i>n</i>	book	intelligent	intelligent
Freund <i>m</i>	friend	sportlich	sportive
Musik <i>f</i>	music	pünktlich	punctual
schwimmen	to swim	Es ist kalt.	It is cold.
tanzen	to dance	Es regnet.	It is raining.

#### 2. Граматичний аспект.

Vergleiche und merke dir!

	alt	älter	der/die/das	gut	besser	der beste
			älteste			am besten
			am ältesten			
	old	older	the oldest	good	better	the best

Більшою мірою концепція навчання німецької мови як ІМ2 з опорою на ІМ1 (англійську) знайшла практичне втілення в підручниках, запропонованих російськими та німецькими методистами. Безсумнівно, позитивним було б застосування

досвіду зарубіжних колег українськими учителями. Сама назва підручника І.Бім, Л.Садомової “Мосты” (“Brücken”) містить посилання на авторську концепцію у взаємодії та взаємозв'язку всіх трьох мов (РМ, ІМ1, ІМ2). У цьому підручнику активно та систематично застосовуються прийоми порівняння, опори на лінгвістичні знання учнів з англійської та РМ. Здійснюється це диференційовано, тобто, залежно від природи граматичного явища, активуються знання та вміння з РМ чи ІМ1 (або відбувається зіставлення ГС одразу в трьох мовах, див. приклад 4). Крім того, наявні пояснення, спрямовані на усунення можливої інтерференції РМ чи ІМ1. Наведемо приклади з цього підручника:

“1. Вы уже знаете, что в отличие от английского языка артикли в немецком языке различаются по родам:

Ein/der Brief – er – м. р.  
Eine/die Stadt – sie – ж. р.  
Ein/das Land – es – ср. р.

2. Грамматический род существительных в немецком языке может не совпадать с родом в русском языке:

Der Brief – er – м.р. письмо – оно – ср.р.  
Die Stadt – sie – ж.р. город – он – м.р.  
Das Land – es – ср.р. страна – она – ж.р.

3. Сравните, как изменяется по лицам и числам глагол-связка в немецком и английском языках.

Ед.ч.		Мн.ч.	
Нем.	Англ.	Нем.	Англ.
Ich bin	I am	Wir sind	We are
Du bist	You are	Ihr seid	You are
Er	He	Sie sind	They are
Sie ist	She is		
Es	It		

4. Немецкие переходные глаголы (такие, как bauen, erzählen, lesen, schreiben и др.), так же как и русские, и английские, могут употребляться в страдательном залоге (англ.: passive voice, нем. Passiv), если важно выделить само действие и объект действия, а не его субъект. Сравните:

нем. яз.:	англ. яз.:	русс. яз.:
das Haus wurde (von den Arbeitern) gebaut.	The house was built (by workers).	Дом построен (работными).

В отличие от русского языка в английском и немецком глагол в страдательном залоге имеет сложную форму, то есть образуется с помощью вспомогательного глагола (в англ. яз. это глагол to be, в нем. – werden) + причастие <sup>ТМТМ</sup> (Partizip <sup>ТМТМ</sup>) [3].

Отже, в російському підручнику І.Бім, Л.Садомової здійснюється опора на РМ і на ІМ1. Для засвоєння лексичного аспекту використовуються порівняльні таблиці, аналогічні тим, що розглядалися вище у вітчизняних підручниках. Стосовно граматики опора на РМ та ІМ1 реалізується у формі істосових правил із зразками мовлення, з інструкціями учням порівняти схоже (для здійснення переносу), звернути увагу на відмінності (для попередження інтерференції), актуалізуються



попередні знання (“вы уже знаєте”). Можемо підсумувати, що в цьому навчальному засобі досить об’ємно реалізується свідомо-контрастивний підхід. Разом з тим тут є теж певні недоліки, а саме: порівняння та зіставлення здійснюється лише на етапі ознайомлення з новими ГС та ЛО.

Як було вже зазначено вище, доцільно було б застосовувати ідеї розглянутих підходів не тільки на етапі ознайомлення (з новою ГС чи ЛО), але й на подальших етапах формування граматичних та лексичних навичок. Так, виникає потреба у розробці та активному застосуванні відповідних вправ, де була б опора на рідну та англійську мову. На цьому етапі вчитель може послугуватися підручником німецьких авторів A.Kursisa, G.Neuner “Deutsch ist easy”, де дуже активно застосовується свідомо-контрастивний підхід у різноманітних вправах. Наприклад:

1. Напишіть німецькі слова та слова рідною мовою. Німецькі слова ви можете знайти під відповідними малюнками.

2. Прослухайте англійські та німецькі слова у парах. Зверніть увагу на наголос у німецьких словах, повторіть німецькі слова (вправа на усвідомлення особливостей англійського та німецького словарного наголосу у порівнянні, формування вимовних навичок німецької мови).

3. Згрупуйте слова за темою “Продукти харчування”. Обговоріть, які з них є інтернаціональні і є у вашій країні (напр. Pizza; Hamburger; Spaghetti; Sushi; Nasi goreng; Camembert; Tortellini). Які з них, на вашу думку, походять з яких країн. Які походять з Німеччини (z.B. Wurst; Speck; Braunschweiger; Wiener/Frankfurter (Würstchen); Wiener Schnitzel)? [7].

Описані підходи у навчанні ІМ2 дозволяють значно інтенсифікувати процес навчання у школі, що сприяє ефективності та результативності навчання ІМ2 в умовах більш короткого порівняно з ІМ1 шкільного курсу і меншої кількості тижневих годин. Перспективною є розробка методик формування німецькомовної лексичної та граматичної компетенції з урахуванням досвіду вивчення РМ та ІМ1.

### Література

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Бим И. Л. Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского / И. Л. Бим // Иностр. языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 5–8.
3. Бим И. Л. Мосты : учебник немецкого языка как второго иностранного на базе английского для 7–8 кл. общеобразовательных учреждений / И. Л. Бим, Л. В. Садова. – М. : Издательство “Март”, 1997. – 256 с.
4. Савицька Г. І. Знання двох іноземних мов – вимога часу / Г. І. Савицька, Т. Г. Пахомова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – № 2. – С. 118–119.
5. Сидоренко М. М. Viel Spass! 6 : підручник з німецької мови для 6 кл. загальноосвітніх навчальних закладів (другий рік навчання) / М. М. Сидоренко, О. А. Палій. – К. : Знання України, 2006. – 272 с.
6. Сотникова С. І. Hallo, Freunde! : підручник з німецької мови для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів (друга іноземна мова, перший рік навчання) / С. І. Сотникова, Т. Ф. Білоусова. – Х. : Ранок, 2005. – 160 с.
7. Kursisa Anta Deutsch ist easy! / Anta Kursisa, Gerhard Neuner. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hueber.de/huebershop/detail.html>. – Назва з екрану.

УДК 37.017.4

## НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “ГРОМАДЯНСЬКА ПОЗИЦІЯ”

Дьоміна О.В.

*У статті дано аналіз різних підходів педагогів до визначення структури, критеріїв та рівнів поняття “громадянська позиція”.*

*Ключові слова: громадянська позиція, структура, компоненти, критерії, рівні громадянської позиції.*

*В статье анализируются разные подходы к определению структуры, критериев и уровней понятия “гражданская позиция”.*

*Ключевые слова: гражданская позиция, структура, компоненты, критерии, уровни гражданской позиции.*

*In the article the analysis of different approaches to determining by educationalists the structure, criteria and levels of the concept “civic stand” is given.*

*Key words: civic stand, structure of civic stand, components, criteria and levels of civic stand.*

Розбудова України як незалежної, суверенної держави змусила поставити на одне з центральних місць розвиток ідеї демократії та розширення прав людини.

В умовах загальноукраїнської національної кризи опинилися зруйнованими найосновніші сфери громадянського виховання в суспільстві. І хоча значення громадянського виховання для особистості, суспільства та держави зростає, але, на жаль, сфера формування та розвитку підростаючого покоління продовжує залишатися на низькому рівні, не намагаючись визначити ні своє місце, ні смисл власної діяльності, ні її можливості і цілі.

Здобуття Україною незалежності та перетворення, в якій поринула держава, винесли проблему формування громадянської позиції особистості на більш значний рівень. Не випадково Національна Доктрина розвитку освіти, Державна програма виховання дітей та учнівської молоді, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності враховують культурно-історичний досвід свого та інших народів, ставлять головним завданням вивести справу навчання і виховання з кризи, докорінно реформувати ці системи, підвести їх до вищого рівня стандартів.

Глибоке вивчення наукових досліджень показало, що проблема формування громадянської позиції особистості може бути охарактеризована як складна, багаторівнева та багатоаспектна.

Аналіз досліджень філософського напрямку дав змогу виявити, що до 1985 р., поняття “громадянська позиція” ототожнювалося з поняттям “активна життєва позиція”. Такі вчені, як В.М.Маркін,

Т.В.Кольга, О.Г.Денисова, Е.Ганоусек, М.Е.Елютіна, Л.І.Галицький та інші обґрунтували сутність вищезгаданих понять з точки зору марксистсько-ленінської теорії розвитку особистості.

Слід зазначити, що процеси перебудови, які охопили країну в середині 80-х рр., привели до значних змін у суспільстві. І хоча науковці розділилися в поглядах стосовно методології дослідження, але були єдиної позитивної думки щодо значних змін у країні. Поряд з поняттям “активна життєва позиція” з’являється поняття “активна громадянська позиція”, обґрунтована в працях таких учених-дослідників, як Ю.В.Кравченко, К.О.Магомедов, І.І.Григоркіна, М.А.Абдувахідов, Т.Н.Гусева та ін.

Проголошення незалежності України ознаменувало новий шлях розвитку в усіх сферах життя суспільства. Науковці-дослідники філософського напрямку, такі як С.Б.Жданенко, А.Ф.Карась, Я.І.Пасько, Р.А.Черноног та ін., досліджують різнобічно громадянське суспільство, але не торкаються безпосередньо громадянської позиції та її формування.

Проблему формування громадянської позиції з точки зору громадянської активності в українському суспільстві, громадянської соціалізації розглядали наукові дослідники соціологічного напрямку (Д.І.Акімов, Н.М.Самохіна).

Аналіз літературних джерел показав, що обґрунтування сутності поняття “громадянська позиція” не залишилася без уваги психологів та педагогів. На психологічному рівні розглядаються різноманітні аспекти цілісної позиції особистості, які залежать від специфіки діяльності людини,

усвідомлюються передумови та основи її громадянського становлення, обґрунтовуються механізми формування громадянської позиції. Праці психологів Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, сучасних українських науковців М.Й.Боришевського, О.В.Киричука, С.Д.Максименка, М.І.Пірен, О.П.Саннікової, О.В.Сухомлинської, В.А.Семиченко, В.О.Татенка, Т.М.Титаренко, О.Я.Чебикіна, Н.В.Хазратової, Т.С.Яценко складають основу сучасних психологічних досліджень громадянської позиції особистості.

Відмітимо, що активність є основою психологічного аспекту формування громадянської позиції. Різноманітні підходи до активності, її природи, механізмів зародження, формування і прояву прослідковуються як у вітчизняній, так і в зарубіжній психологічній літературі (А.Адлер, Дж.Аткінсон, Г.О.Балл, В.М.Бехтерев, О.О.Бодальов, В.В.Давидов, Е.Еріксон, В.П.Зінченко, М.С.Лейтес, С.Д.Максименко, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, С.Л.Рубінштейн, І.М.Сеченов, Д.М.Узнадзе, З.Фрейд, Е.Фром, К.Хорні, К.Юнг та ін.).

Аналіз педагогічної літератури виявив, що залежно від того, яка проблема формування громадянської позиції вписана в коло наукових інтересів дослідників, обираються основні аспекти її вивчення: розкриваються можливості громадянської освіти в формуванні громадянської позиції (Н.І.Еліасберг, В.Крисяк та ін.); наголошується роль громадянського виховання в формуванні громадянської позиції (М.М.Шимановський, О.Б.Кафарська); розкривається громадянська позиція в системі цінностей педагогічної діяльності (Н.П.Нікітіна); визначається взаємозв'язок громадянської культури та громадянської позиції особистості (В.Крисяк, А.Ф.Шамич та ін.); взаємодія праці та морального виховання (В.Н. Маркин та ін.); визначається роль критики та самокритики в формуванні громадянської позиції (Й.Полакович); аналізується активна життєва позиція робітничої молоді (А.В.Петров, О.Г.Денисова, В.І.Скиба, Н.Л.Смакотіна, О.П.Шитов та ін.); розкриваються протиріччя процесу розвитку громадянської позиції старшокласників (Т.М.Сманкіна та ін.); виділяються педагогічні умови цього процесу (С.М.Митросенко, Е.П.Стрельцова та ін.); доводиться можливість формування громадянської позиції засобами рефлексії (Н.Ф.Крицька).

Для повноти розуміння феномена "громадянська позиція" вчені обирають різні шляхи його дослідження. Наприклад: формування громадянської позиції в навчально-виховному процесі розглядають Н.П.Нікітіна, А.Г.Сігова, О.Б.Кафарська, С.М.Плохов, М.В.Чельцов, О.Ф.Шамич та ін.; специфіку формування громадянської позиції при вивченні предметів гуманітарного циклу обґрунтували О.І.Шаталович, С.П.Долінін, Д.В.Кірілов та ін.; вплив суспільних дисциплін на формування громадянської позиції досліджували Н.Ф.Крицька, М.М.Шимановський та ін.; формування громадянської позиції в спортивних школах вивчав В.В.Страхов; готовність старшокласників до реалізації громадянської позиції в дитячому оздоровчому центрі вивчала О.В.Румянцева; формування громадянської позиції в молодіжних

організаціях обґрунтувала Н.І.Корпач; позакласній роботі та формуванню громадянської позиції в її процесі присвятили свої дослідження М.І.Бабкіна, Е.П.Стрельникова; формування та становлення громадянської позиції курсантів вивчали О.Ф.Шамич, С.П.Долінін та ін.; становлення громадянської позиції вивчала та описувала І.В.Молодцова; застосування засобів проектування в формуванні громадянської позиції вивчала Т.І.Кобелева. Оригінальністю відзначився В.І.Попов, який дослідив педагогічний потенціал пісенної творчості В.С.Висоцького та реалізацію його в процесі виховання морально-громадянської позиції сучасних школярів.

Історико-педагогічний аспект проблеми простежується в роботах С.В.Митросенко, О.Ф.Шамич, А.Ф.Абзалова та інших науковців. С.В.Митросенко аналізує основні періоди історичного розвитку в контексті видатних педагогів, філософів, обґрунтовує схематично історію розвитку поняття "громадянська позиція" (античну, азіатську, середньовічну європейську).

О.Ф.Шамич дає цікавий історико-педагогічний аналіз понять "громадянин" та "громадянськість", які є базовими поняттями для розуміння сутності поняття "громадянська позиція".

А.Ф.Абзалов звертається теж до історико-педагогічного аналізу процесу трансформації та формування громадянської позиції, зупиняючись більше на аналізі думки російських учених-дослідників XIX ст. (О.М.Радищев, М.І.Новіков, О.І.Герцен, М.Г.Чернишевський, М.І.Костомаров, В.Г.Белінський), дореволюційного та післяреволюційного періодів.

Таким чином, аналіз педагогічних досліджень показав, що в сучасній громадянській освіті існують різні підходи до процесу формування громадянської позиції. Найбільш вдало, на нашу думку, виділила і проаналізувала їх у предметний, інституційний, ситуативно-виховний та проектний підходи до формування громадянської позиції російський педагог Т.І.Кобелева.

Питання про компоненти структури громадянської позиції обговорюється в філософській та психолого-педагогічній літературі досить активно. Нами на основі аналізу праць учених-філософів В.М.Маркіна, Е.Ганоусек, М.Е.Елютіної, Ю.В.Кравченка, К.О.Магомедова, І.І.Григоркіної, Л.І.Галицького та ін.; вчених-педагогів Б.Т.Лихачова, І.П.Підласого, В.Д.Іванова, К.І.Чорної, В.М.Баранка, Е.С.Ахапкіної, В.В.Ігнатова, І.І.Масло, Л.М.Щербакової, Д.А.Панайотова, Н.П.Нікітіної, О.І.Шаталовича, Д.В.Кірілова, І.В.Молодцової, Т.І.Кобелевої, О.Б.Кафарської, А.Г.Сігової, М.М.Шимановського та інших виявлено, що ними зроблено неабиякий внесок в обґрунтування компонентів структури громадянської позиції. Більшість науковців виділяють у структурі 3 компоненти: емоційно-чуттєвий, інтелектуальний, діяльнісний (О.Ф.Шамич, А.Ф.Абзалов); когнітивний, емоційно-оцінний, діяльнісний (Д.В.Кірілов); пізнавальний, емоційно-моральний, поведінковий (І.В.Молодцова); мотиваційно-потребний, оцінно-емоційний, діяльнісний (Т.І.Кобелева); громадянська свідомість, громадянське почуття, емоційно

мотивована і емоційно оформлена поведінка, вчинки, дії (Н.П.Нікітіна); когнітивний, аксіологічний, діяльнісний (Н.Ф.Крицька); емоційний (громадянська інформованість), раціональний (громадянська спрямованість), поведінковий (громадянська активність) (А.Г.Сігова); оволодіння знаннями, нормами і правилами поведінки суспільного співіснування, формування почуттів, засвоєння способу громадянської поведінки (О.Б.Кафарська); орієнтаційно-ціннісний, мотиваційно-смыслеотворювальний, рефлексивно-смыслеотворювальний (О.І.Шаталович).

Визначаючи компоненти громадянської позиції, науковці передбачали, що процес формування – це результат якоїсь певної дії, вчинків, поведінки. Відповідно до цього результату формувалися критерії кожного компонента структури громадянської позиції. Проведений нами аналіз свідчить про те, що більшість науковців-дослідників у когнітивному або емоційному, або пізнавальному компоненті надають перевагу оволодінню сутності змісту ряду понять, які необхідні для розуміння громадянської позиції [2; 4; 7; 11]. Наприклад, сутність змісту понять “держава”, “нація”, “громадянин”, “право”, “обов’язок”, “націоналізм”, “шовінізм” тощо; патріотизм, громадянськість, громадянська самосвідомість, громадянське суспільство, громадянський обов’язок, громадянська відповідальність та ін. Слід відмітити, що Т.І.Кобелева визначає в мотиваційно-потребному компоненті такі критерії, як потреба участі в політичному, правовому, соціальному житті та інтереси як мотиви участі в ньому. Морально-психологічним компонентам емоційно-ціннісного критерію надав перевагу А.Ф.Абзалов.

У другому компоненті структури громадянської позиції, інтелектуальному, А.Ф.Абзалов надав перевагу знанням, а О.Ф.Шамич об’єднав отримання знань з морально-психологічним аспектом. Більшість же науковців-дослідників, описуючи критерії другого блоку структури, схиляються до психологічного аспекту. Наприклад: емоційне сприйняття знань про цінність громадянського

обов’язку і громадянської відповідальності, ставлення до соціально значущих фактів, подій і знань; переживання подій, явищ, дій та вчинків у політичній правовій та соціальній сферах та ін.

На думку багатьох учених, діяльнісний компонент структури громадянської позиції (поведінковий; формування умінь; громадянська активність; рефлексивно-смыслеотворювальний) передбачає діяльну активність особистості, чітко виражені громадянські вчинки, дії, поведінку.

Нами досліджено, що критерії громадянської позиції визначаються рівнями сформованості кожного критерію. Проаналізовані наукові дослідження свідчать про те, що більшість дослідників визначає три рівні сформованості кожного критерію: високий, середній, низький. Ряд дослідників порізно дивляться на цю проблему. Наприклад, І.В.Молодцова визначає три рівні сформованості: стійкий, ситуативний та фрагментарний. А.Г.Сігова виділяє п’ять рівнів – високий, оптимальний, допустимий, критичний та низький. Дещо інший підхід до рівнів сформованості у Н.Ф.Крицької (на основі вікової періодизації учня). Перший рівень охоплює учнів 1–4 класів, другий – 5–7 класів, третій – 8–9 класів, четвертий – 10–11 класів. Дослідниця визначає рівні сформованості ключових компетенцій на основі компетентісного підходу. При переході з рівня на рівень збільшується частка самостійності або ускладнюється спосіб діяльності.

В цілому різноманітність підходів та визначення сутності процесу формування громадянської позиції дозволяє зробити висновки про його складність та неоднозначність розуміння. Відмітимо, що більшість авторів намагається визначити “громадянську позицію” через “громадянськість” та опираються на сутність цього поняття як інтегративної якості особистості, включаючи в його характеристику різний, з їх точки зору, набір громадянських якостей. Але саме через таке визначення даного поняття вони намагаються говорити про сформованість громадянської позиції, що і ускладнює однозначне розуміння процесу її формування і досягнутого результату.

## Література

1. Абзалов Альберт Феликсович. Педагогические условия формирования гражданской позиции у студентов вузов в процессе изучения дисциплины “безопасность жизнедеятельности”: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Абзалов Альберт Феликсович. – Екатеринбург, 2006. – 151 с. – Библиогр. : с. 130–144.
2. Кафарська Ольга Богданівна. Педагогічні засади формування громадянської позиції студентської молоді : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Кафарська Ольга Богданівна. – Івано-Франківськ, 2007. – 215 с. – Бібліогр. : с. 161–191.
3. Кириллов Дмитрий Владимирович. Формирование гражданской позиции старшеклассников в обучении гуманитарным дисциплинам : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Кириллов Дмитрий Владимирович. – Волгоград, 2005. – 185 с. – Библиогр. : с. 146–164.
4. Кобелева Татьяна Ивановна. Формирование гражданской позиции учащихся старших классов средствами социального проектирования : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Кобелева Татьяна Ивановна. – Самара, 2006. – 186 с. – Библиогр. : с. 146–175.
5. Крицкая Надежда Федоровна. Формирование гражданской позиции подростка на основе рефлексии в процессе изучения общественных дисциплин : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Крицкая Надежда Федоровна. – Киров, 2005. – 214 с. – Библиогр. : с. 174–200.
6. Молодцова Ирина Владимировна. Становление гражданской позиции старших подростков : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Молодцова Ирина Владимировна. – Красноярск, 2005. – 218 с. – Библиогр. : с. 151–172.

7. Нікітіна Наталія Павлівна. Формування громадянської позиції учнів у навчально-виховному процесі педагогічного ліцею : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Нікітіна Наталія Павлівна. – Слов'янськ, 2007. – 251 с. – Бібліогр. : с. 250–267.
8. Сігова Ануш Геннадіївна. Педагогічні умови формування громадянської позиції студентської молоді : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Сігова Ануш Геннадіївна. – Київ, 2008. – 267 с. – Бібліогр. : с. 193–219.
9. Шамич Александр Федорович. Воспитание гражданской позиции студентов на военных кафедрах вузов : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Шамич Александр Федорович. – Екатеринбург, 2002. – 187 с. – Бібліогр. : с. 144–158.
10. Шаталович Ольга Игоревна. Культурологическая направленность процесса формирования гражданской позиции школьников в обучении гуманитарным предметам : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Шаталович Ольга Игоревна. – Сочи, 2007. – 202 с. – Бібліогр. : с. 153–175.

УДК 339.138(075.8)

## КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ ПЕРЕВОДА: ИННОВАЦИОННО-ИНФРАСТРУКТУРНЫЙ АСПЕКТ

Мордовченков Н.В.

*У статті розглядаються проблеми, пов'язані з перекладом банківської документації, досягненням адекватності текстів оригіналу і перекладу, а також питання підготовки міжнародних фінансових менеджерів.*

*Ключові слова: банківська документація, адекватність перекладу, підготовка міжнародних фінансових менеджерів.*

*В статье рассматриваются проблемы, связанные с переводом банковской документации, достижением адекватности текстов оригинала и перевода, а также вопросы подготовки международных финансовых менеджеров.*

*Ключевые слова: банковская документация, адекватность перевода, подготовка международных финансовых менеджеров.*

*This article deals with the problems of translation of banking documentation, adequacy of original and translated texts, and professional training of international financial managers.*

*Key words: bank documentation, adequacy of translation, training of international financial managers.*

---

На протяжении многих лет в мировых научных исследованиях затрагиваются проблемы эффективности инновационной инфраструктуры и, казалось бы, далекой от экономики управления – лингводидактики [1, с. 157].

Современный этап развития рынка характеризуется значительными изменениями в экономике, в том числе в кредитно-банковской инфраструктуре [2, с. 29].

На современном этапе развития постиндустриальной экономики наблюдаются значительные изменения в экономике, в том числе в кредитно-банковском деле. Важнейшей структурой фундаментального экономического образования является перевод деловой (в т.ч. банковской) документации, что характеризует необходимость лингвистического исследования приемов и средств перевода финансовой и банковской документации. При переводе банковской документации финансовые менеджеры постоянно сталкиваются со специальными терминами и терминологическими сочетаниями, структура которых в разных странах может существенно различаться. Причем сам процесс перевода может быть трансформирован как специальная банковская лексика, которая постоянно изменяется в связи с бурным развитием финансов, с инновационными процессами и расширением спектра услуг в банковско-кредитной сфере.

С развитием внешнеэкономической деятельности происходит терминологическая ассимиляция, то есть взаимообогащение терминологических систем, например, немецкого и английского (американского) языков. При этом не последнюю роль играют достижения (имидж, завоеванные позиции, статус) в кредитно-банковской сфере той или иной страны или региона с учетом их приоритета (рейтинга) на международном кредитно-банковском и финансовом рынках. Составление и перевод кредитно-банковской документации – это очень тонкий и ответственный этап взаимодействия банка и клиента (юридического или физического лица). Здесь не должно быть мелочей, и при составлении банковских документов должно уделяться особое внимание точности (корректности) и, главное, отсутствию двусмысленности (альтернативности) понятий.

Если менеджер международного бизнеса допускает неточности в значении англицизма, то информация ретранслируется в искажении смысла содержания. От этого зависят качественные характеристики перевода. Поэтому необходимо комплексно, системно исследовать методологию проблемы и предложить концептуальные подходы к её решению.

Таким образом, при переводе банковской документации на пути к достижению адекватности и эквивалентности менеджер сталкивается с рядом

трудностей и проблем. Эти проблемы обусловлены прежде всего спецификой и особенностями текстов документов в бизнесе, расхождениями в лексической, грамматической и стилистической структурах английского, немецкого и русского языков. Необходимо рассмотреть не только сам процесс перевода и используемые при этом различные приемы и способы, но и выделение тех особенностей английского, немецкого языков, которые представляют значительную трудность при переводе. Не совсем верно полагать, что достаточно знать два языка, чтобы осуществить перевод с одного языка на другой – знание языка не “спасает” с точки зрения корректности перевода. Менеджер международного бизнеса должен соблюдать последовательность филологических операций при переводе, быть готовым к множеству возможных трудностей для достижения “чистоты” перевода англицизмов и их адекватность при решении обратной задачи. Между системами английского и немецкого языков объективно существуют очень глубокие расхождения и нужно знать принципиальную природу этих расхождений, чтобы решать конкретные вопросы их соотношения.

Существенными при этом являются две группы расхождений:

- дисбаланс систем понятий в сравниваемых языках;

- принципиальная многозначность языковых знаков и несовпадение этой многозначности в сопоставимых языках.

Первая группа расхождений: понятие представляет собой обобщенный абстрагированный образ класса предметов, явлений или отношений, сгруппированных по сумме каких-то признаков. Понятие никогда не замещает конкретного предмета, явления или отношения, а представляет собой некоторый интеллектуальный продукт, который человеческое сознание создает на основе анализа и сравнения, наблюдая объективную реальность. У каждого этноса выделение понятия имеет свою эволюцию, так как условия и уровни их существования тоже не являются одинаковыми.

Чаще всего соотношения между понятиями характеризуется расхождениями их объемов. Наблюдается и их диаметрально противоположность. Например, два слова, одно из английского языка, другое – из немецкого, имеют одинаковое значение и по данному значению адекватны. Однако у этих двух слов могут быть сопутствующие значения, не совпадающие при сопоставлении.

Это расхождение и смещение понятий становится центральной проблемой, так как приходится не только заменять слова, относящиеся к определенному фрагменту действительности, но и видоизменять эти фрагменты в соответствии с понятийной системой языка перевода. В этих условиях сохранить понятийный смысл оказывается гораздо труднее, чем при простой замене знаков. Приходится прибегать к различным ограничениям и уточнениям в переводе, чтобы не выйти за “планку” исходного смысла. Переводить оригинал по отдельным словам не только нерационально, но и просто нельзя, так как слова и понятия в разных

языках не совпадают по своим объемам значений. Многозначность слова является неотъемлемым качеством слова в любом языке. Несомненно, это обстоятельство не помогает менеджеру решать и без того трудную задачу по созданию адаптированного текста, способного полностью заменить оригинал и ретранслировать сообщение адресату на другом языке.

Многозначность характерна не только для лексических единиц языка – она наблюдается и в разделе грамматики. Достаточно, например, указать на многозначность глагольных времен. Так *Präsens* в немецком языке или *Present* в английском могут обозначать не только настоящее время, но и будущее время, прошедшее время, а также действие, не относящееся к определенному времени, происходящее и в других временах.

Нами в процессе методологического исследования дано авторское определение перевода экономических терминов (ПЭТ). ***ПЭТ – это создание коммуникативного анализа оригиналу, с сохранением коммуникативной адекватности и эквивалентности, создание текста, коммуникативно равноценного оригиналу.*** Коммуникативная равноценность проявляется в отождествлении его получателями с оригиналом в функциональном, содержательном и структурном отношениях [3, с. 162–163].

Автор статьи считает корректным при решении рассматриваемой методологической проблемы филологии использовать концепцию “кольца конвергенции” доктора Эм.Ласкера [4; 5, с. 24].

Эта концепция в полной мере соотносена с решением проблемы развития интеллектуальной инфраструктуры высшей школы.

По мнению автора статьи, интеллектуальная инфраструктура – это трансформация природных, физических, образовательных, научных, профессиональных, культурных составляющих эффективного человеческого потенциала (капитала) при реализации всего арсенала средств и возможностей [6].

На современном этапе развития рыночной инфраструктуры необходимо изыскивать эффективные сферы применения интеллектуального потенциала кадров высшей школы, на международном рынке труда, с одной стороны, и формировать финансово-экономический механизм по повышению эффективности рыночной экономики – с другой (рис. 1).

Таким образом, развитие и совершенствование научно-исследовательского потенциала способствует развитию рыночной инфраструктуры, её достойной интеграции в международную научную интернационализацию.

Трансформируемая интеллектуальная инфраструктура позволяет мощной IQ интеллекта сделать видимым то, что таится в глубине субъекта и объекта исследования [7, с. 141].

Особым видом финансовой документации являются отчеты компании за истекший год. Другой особенностью финансовых отчетов является тот факт, что отрицательные величины печатаются красным цветом, в то время как положительные –

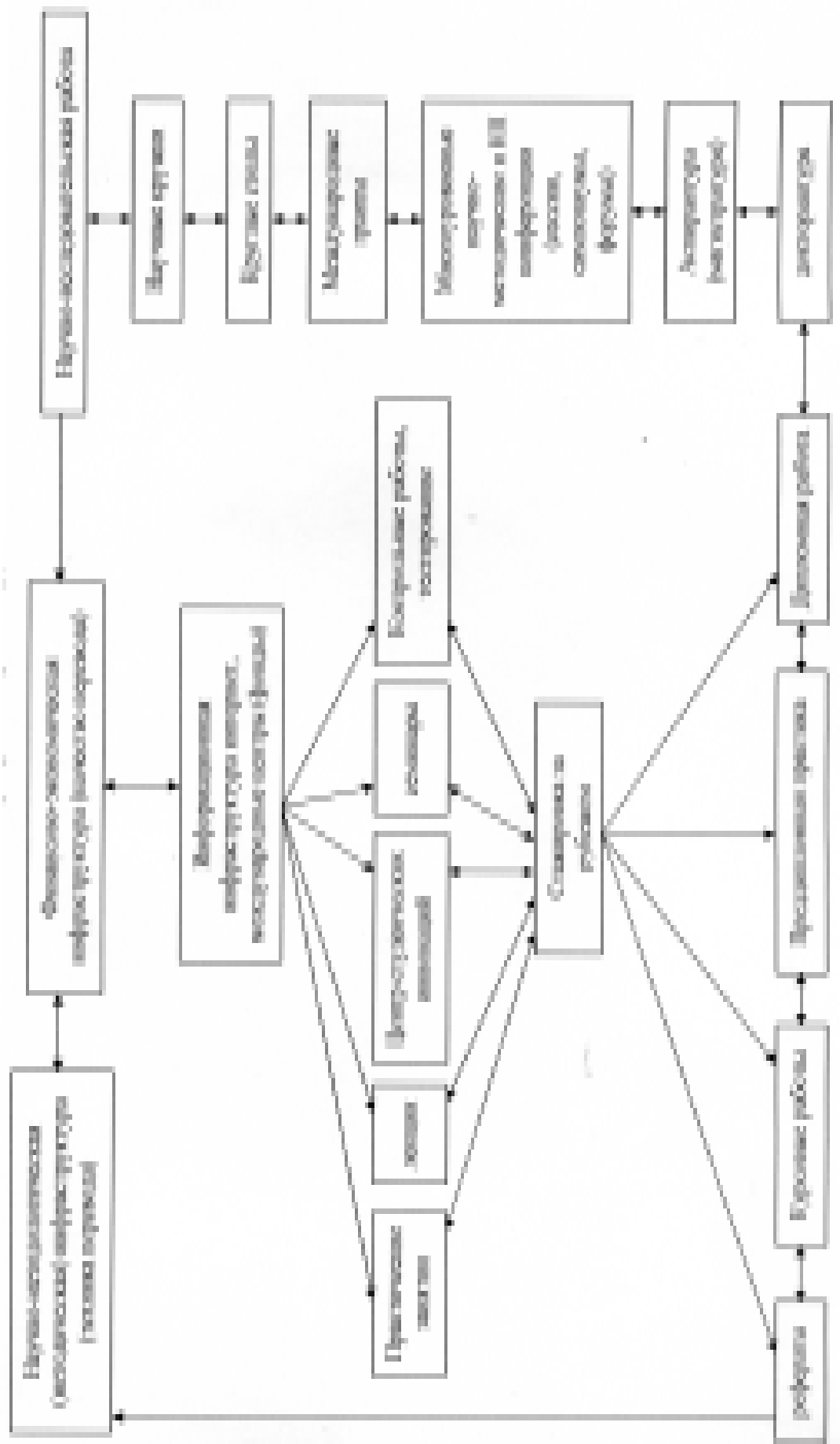


Рис. 1. Структурная схема реализации целевой комплексной программы подготовки менеджеров-инноваторов



обычным, черным цветом. Поэтому фраза the income statement is in black (red) обозначает, что результаты отчета о прибылях и убытках являются положительными (отрицательными).

С точки зрения соотношения единиц языка оригинала и языка перевода можно выделить четыре типа переводческих соответствий и четыре способа подстановки.

1. Единицы языка оригинала и языка перевода аналогичны по своей структуре. Объем их значения полностью совпадает. Это абсолютные эквиваленты. К их числу относятся некоторые интернациональные слова (finance, Finanz, финансы), различные термины (account, Rechnung, счет) и др.

В этом случае у международного менеджера нет не только необходимости, но и возможности выбора достойного эквивалента. Его действия в данном случае сводятся к простой подстановке одной единицы, вместо другой. Однако весьма часто такие слова отличаются друг от друга значением. В этом случае их называют “ложными друзьями переводчика”. Например, английское словосочетание registered bond переводится не как “зарегистрированная облигация”, а как “именная облигация”, gain comptable переводится не как “отчетная прибыль”, а как “реализованная прибыль”.

2. Единицы языка оригинала и языка перевода аналогичны по своей структуре. Значение единицы языка оригинала покрывается в совокупности несколькими единицами языка перевода и наоборот. Когда исходная и переводящая единицы находятся в таком соотношении, то перед переводчиком возникает необходимость выбора, однако в данном случае выбор правильного эквивалента, как правило, не сложен. В ряде случаев для правильной передачи значения исходной единицы необходимо использовать несколько переводящих единиц.

3. Единицы языка перевода и языка оригинала являются аналогичными по своей структуре. Их значения частично покрывают друг друга и частично расходятся. Пожалуй, это наиболее типичный случай соотношения языковых единиц в рамках переводческой эквивалентности. Примером может служить в английском языке слово equity – маржа, доля акционера в капитале, обыкновенная акция; в немецком языке слово Bestand – запасы, остаток, портфель (премии, убытков).

Можно выделить три этапа поиска переводческого эквивалента при данном типе подстановки:

- уяснение значения исходной единицы;
- сопоставление исходной единицы с контекстом;
- выбор из словарной статьи или подбор за пределами словаря переводческого эквивалента,

с учетом инвариантного значения исходной единицы, требований контекста и норм переводящего язык на международном рынке труда.

4. Единица исходного языка и единица переводящего языка даже частично не совпадают по словарному значению.

Нахождение переводческого соответствия проводится путем подбора лексики неадекватного

функционального эквивалента. Чаще всего речь идет о замене стандартных речевых формулировок языка оригинала на функционально-тождественные стандартные речевые формулировки языка перевода.

Помимо вышеописанных четырех приемов подстановки, time-менеджеры прибегают также к нескольким специальным приемам достижения адекватности:

- *Конкретизация.* Суть этого приема заключается в том, что переводящая единица по своему значению более конкретна, чем исходная.

- *Генерализация.* Этот прием по своей сущности прямо противоположен приему конкретизации. О генерализации следует говорить в том случае, если значение переводящей единицы шире значения исходной единицы.

- *Антонимический перевод.* Суть этого перевода в использовании в качестве переводящей единицы, значение которой противоположно значению исходной единицы, то есть переводящая единица является антонимом исходной единицы. Особое внимание следует обратить на перевод безэквивалентной лексики, так как в английском и немецком языках в области банковской документации наблюдается множество понятий, которые не имеют аналогов в русском языке, для перевода такого рода лексики используются следующие приемы:

- *Транслитерация.* Суть этого приема заключается в следующем: заимствуется иностранное слово или термин, который на письме изображается буквами переводящего языка. Примерами являются: domicile – дом, квартира, трансферт. Достоинством транслитерации является то, что этот способ не заставляет переводчика вникать в содержание соответствующего понятия и тем самым является гарантией того, что при передаче новых малоизвестных понятий переводчик не совершит ошибки. Недостатком этого способа является то, что такая механическая передача безэквивалентного слова, если соответствующее понятие ещё не вошло в обиход, ни в коей мере не раскрывает содержание нового понятия и остается непонятным для многих получателей перевода.

- *Калькирование.* Суть этого приема состоит в следующем: составные части слова (морфемы) или словосочетания заменяются их прямыми соответствиями на языке перевода. Примером является слово Geschäftsbank (деловой банк).

- *Описательный перевод.* Это способ передачи безэквивалентной лексики, заключающийся в раскрытии значения исходной единицы с помощью словосочетаний. Например, в русском языке не существует прямого эквивалента английскому словосочетанию liquidity ratio. Оно переводится как “отношение ликвидных статей баланса банка к его депозитам”, хотя необходимо заметить, что словосочетание “коэффициент ликвидности” приобретает все большую популярность. Такое сложное слово, как die Belegschaftsaktien, возможно перевести только описательно: “акции, предлагаемые предприятиями своим работникам по цене, как правило, ниже биржевой”. При использовании

описательного перевода есть возможность отыскать в языке перевода слово, которое бы отражало полностью значение термина языка оригинала. Описательный перевод, в принципе, является наиболее совершенным в плане передачи информации, но его недостатком является громоздкость, а также то, что с его помощью нельзя создать эквивалентное понятие на переводящем языке, когда нужно выделить соответствующее явление действительности из ряда других явлений, закрепить его в сознании читателя [37].

Таким образом, качественная технология перевода специальной литературы (в том числе кредитно-банковской документации) имеет не только лингвистический аспект, а и финансово-экономический, ибо рынок труда нуждается в компетентных специалистах мирового уровня, обеспечивающих эффективность международного бизнеса.

Поэтому развитие и совершенствование перевода кредитно-банковской информации способствует эффективности менеджмента рыночной экономики и его трансформации в глобальный менеджмент.

### Литература

1. Мордовченков Н. В. Методика формирования менеджеров-инноваторов на международном рынке труда / Н. В. Мордовченков // Менеджмент инноваций: кадровое обеспечение : материалы общероссийской научно-методической конференции / [под ред. В. Г. Зинова]. – М. : ОАО Щербинская типография, 2006.
2. Мордовченков Н. В. Природа экономических англицизмов при формировании менеджеров на международном рынке труда : монография / Н. В. Мордовченков. – Н.-Новгород : ВГИПУ, 2006.
3. Воронцов М. Л. Актуальные аспекты перевода банковской документации / М. Л. Воронцов, Н. В. Мордовченков // Проблемы литературы, языка и перевода” : сборник научных трудов. – Н.-Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2001.
4. Ласкер Эм. Über Reihen auf der Convergengzgrenze (“О рядах на границах конвергенции”) : дисс. ... д-ра математики и философии / Ласкер Эм. – Эрланг (Германия), 1902.
5. Мордовченков Н. В. Опыт и перспектива формирования интеллектуальной инфраструктуры: вузовский компонент : монография / Н. В. Мордовченков. – Н.-Новгород : ВГИПА, 2004.
6. Мордовченков Н. В. Методологические основы совершенствования функционирования современной инфраструктуры (региональный аспект) : монография / Н. В. Мордовченков. – Н.-Новгород : Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2002.
7. Смирнов В. В. Эффективность труда и рыночная инфраструктура: теория, методология, опыт : монография / В. В. Смирнов, Н. В. Мордовченков. – Н.-Новгород : ВГИПА, 2005.

УДК 378.22(430)

## О ВТОРОМ ЭТАПЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Поляков В.М.

*У статті розглядаються проблеми, пов'язані з формуванням загальноєвропейського простору вищої освіти та наукових досліджень на другому етапі Болонського процесу – після підписання Левенського комюніке (2010–2020 рр.).*

*Ключові слова: європейський простір вищої освіти, Болонський процес, другий етап, Левенське комюніке.*

*В статье рассматриваются проблемы, связанные с формированием общеевропейского пространства высшего образования и научных исследований на втором этапе Болонского процесса – после подписания Левенского коммюнике (2010–2020 гг.).*

*Ключевые слова: европейское пространство высшего образования, Болонский процесс, второй этап, Левенское коммюнике.*

*This article deals with the problems of forming a common European space of higher education and research at the second stage of the Bologna Process, after the publication of the Leuven Communiqué (2010–2020).*

*Key words: European higher education space, Bologna Process, the second stage, Leuven Communiqué.*

---

Вторым этапом Болонского процесса мы будем называть период с 2010 года по 2020 год, т.е. период, который начался после того, как на очередной Конференции министров, являющихся ответственными за высшее образование в странах-участницах Болонского процесса, были оценены успехи в реализации Болонского процесса и определены приоритеты для европейского пространства высшего образования (ЕПВО) на следующее десятилетие. Вышеназванная конференция состоялась 28 апреля 2009 года в Левене/Лувен-ла-Неве (Бельгия).

Необходимость реформ на европейском пространстве высшего образования и научных исследований была связана с тем, что в высшем образовании, которое, как подчеркивается в одной из научных публикаций, во все большей мере становится “высокорентабельной сферой бизнеса”, лидирующее положение занимают Соединенные Штаты Америки, а многообразие и пестрота образовательных систем отдельных европейских стран препятствуют объединению Европы в единое целое и, как результат, созданию единого рынка труда, свободного перемещения рабочей силы (для которого, в частности, необходимо взаимное признание квалификаций в области образования) и т.д.

Для обозначения процессов, происходящих в системах высшего образования стран-участниц Болонского процесса, мы будем использовать

термин “трансформация” по нижеследующим причинам.

Изменения, происходящие в дидактике высшей школы и структуре высшего образования европейских стран, могут быть определены с использованием разных понятий, основными из которых являются развитие, модернизация и трансформация.

В философском словаре **развитие** определяется как “поступательное движение, эволюция, переход от одного состояния к другому”. В социальных науках развитие понимается как необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Необратимость развития отрицает саму возможность возврата к прежним образцам и идеалам. А в Болонской декларации и других документах, имеющих отношение к Болонскому процессу, постоянно подчеркивается их необязательный, рекомендательный характер.

Понятие “**модернизация**” активно используется для характеристики изменений, происходящих в различных областях общественной жизни: экономике, политике, культуре, образовании. В самом общем виде модернизация рассматривается как “осовременивание”, замена традиционных ценностей на ценности инновационной деятельности. В образовании это чаще всего связано с разработкой, внедрением и распространением новых технологий и средств

обучения. В научной литературе подчеркивается, что при использовании этого термина исследователи сталкиваются с двумя проблемами: во-первых, трудно или практически невозможно установить временные рамки понятия “современность”, во-вторых, определение критериев оценки качественных характеристик этого понятия неочевидны и требуют использования особого методологического инструментария.

Термин **“трансформация”** (от позднелат. *transformatio* [трансформацио] – превращение) трактуется в словарях как преобразование, изменение вида, формы, существенных свойств чего-либо. Понятие “трансформация”, на наш взгляд, более других соответствует раскрытию сущности и специфики изменений, которые происходят в рамках формирования единого общеевропейского пространства высшего образования и научных исследований. Трансформация предполагает преемственность основных инвариантных составляющих парадигм высшего образования. Под влиянием социокультурных факторов они изменяются, трансформируются, сохраняя при этом базисные элементы. Кроме того, трансформация предполагает взаимопроникновение элементов различных образовательных парадигм. В нашем случае под понятием трансформации мы подразумеваем преобразование в образовательной сфере, а более конкретно – в системах высшего образования стран-участниц Болонского процесса.

Официальной датой начала Болонского процесса принято считать 19 июня 1999 г., когда на конференции в г.Болонье (Италия) министры образования 29 европейских государств приняли декларацию “Зона европейского высшего образования”, или так называемую Болонскую декларацию [1]. Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 г. на конференции министров образования европейских стран, состоявшейся в Берлине, Украина – 19–20 мая 2005 г. на бергенской конференции европейских министров высшего образования. Участниками Болонского процесса на сегодняшний день являются 46 стран. В состав официальных участников Болонского процесса входят три азиатских страны (Азербайджан, Армения, Грузия), а две страны (Россия и Турция) располагаются как на европейском, так и на азиатском континентах. Активное участие в Болонском процессе принимают также высшие учебные заведения некоторых европейских и азиатских стран, официально не являющихся его участниками (Белоруссия, Казахстан, Киргизстан) и даже некоторые из вузов США.

Следует, вероятно, напомнить о том, что в Болонской декларации и относящихся к Болонскому процессу документах, принятых несколько позднее, были сформулированы 10 основных задач, решение которых должно было способствовать созданию общеевропейского образовательного и исследовательского пространства:

1) введение общепонятных, сравнимых квалификаций в области высшего образования и переход на двухступенчатую систему высшего образования;

2) введение оценки трудоемкости курсов, программ, учебной нагрузки с помощью системы зачетных единиц (системы кредитов) и отражение учебной программы в Приложении к диплому, образец которого разработан Европейской Комиссией, Советом Европы и Европейским центром по высшему образованию при Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО-СЕПЕС);

3) повышение мобильности студентов, преподавателей, научных работников и административно-управленческого персонала;

4) обеспечение необходимого качества высшего образования;

5) взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования;

6) обеспечение автономности вузов;

7) введение аспирантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня);

8) придание “европейского измерения” высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности) и повышении привлекательности, конкурентоспособности европейского образования;

9) реализация социальной роли высшего образования, т.е. его доступности для студентов независимо от их социального и экономического положения;

10) развитие системы дополнительного образования (так называемое “обучение в течение жизни”) [1; 3; 5].

Как известно, в соответствии с Болонской декларацией трансформация систем высшего образования европейских стран и создание общеевропейского пространства высшего образования и научных исследований должна была завершиться к 2010 году. Однако уже за несколько лет до намеченного срока можно было с высокой степенью уверенности предположить, что основные цели Болонского процесса в полном объеме не будут достигнуты. Так, уже в Лондонском коммюнике министров под подзаголовком “Взгляд в будущее: 2010 год и далее” было заявлено: “Поскольку ЕПВО (т.е. единое пространство высшего образования – В.П.) продолжает развиваться и отвечать на вызовы глобализации, мы видим необходимость дальнейшего сотрудничества и после 2010 года. Мы хотим воспользоваться 2010 годом, знаменующим переход от Болонского процесса к Европейскому пространству высшего образования, чтобы подтвердить свою приверженность высшему образованию как ключевому элементу устойчивости общества на национальном и на европейском уровнях” [7].

Итоги первого этапа Болонского процесса можно оценить, если проанализировать результаты выполнения (или невыполнения) в странах-участницах основных параметров Болонской декларации, которыми можно считать переход на многоуровневую систему образования, внедрение кредитно-модульной системы обучения и развитие академической мобильности.

Переход на трехуровневую систему образования в странах-участницах Болонского процесса проходит неравномерно и к моменту окончания первого этапа Болонского процесса полностью не завершен. Как отмечается в научных публикациях, многие европейские страны не спешат отказываться от квалификаций, принятых в национальных системах высшего образования. Одной из причин является существующая или прогнозируемая невостребованность бакалавров на рынке рабочей силы. Наиболее близки к многоуровневой системе высшего образования Великобритания и Германия. Система трех циклов (бакалавр/магистр/доктор) уже давно существует в Великобритании; можно считать, что именно она положена в основу системы квалификаций, предлагаемой в рамках Болонского процесса. В Германии в настоящее время примерно 90% учебных программ – это программы для подготовки бакалавров и магистров. В России наблюдается почти диаметрально противоположная картина – двухуровневые программы, по данным Министерства образования и науки РФ, внедрены только в 11–12% вузов. Судя по научным публикациям, аналогичная ситуация имеет место и в Украине. Большую роль здесь, на наш взгляд, играет и “стаж” участия разных стран в Болонском процессе (например, Германия – 10 лет, Россия – 6 лет, Украина – 4 года).

Система ECTS, рекомендованная в Болонской декларации, широко распространена в Германии, Греции, Швеции, Финляндии, Польше, Австрии, Румынии, Норвегии, Ирландии и Дании. Национальные системы кредитов, отличные от ECTS, применяются в Великобритании, Испании, Португалии, Финляндии (в этой стране система кредитов совместима с ECTS); ряд стран, например, Болгария и Венгрия, не используют ни ECTS, ни другую аналогичную систему [2; 10]. Существенные проблемы с точки зрения взаимозачета и накопления кредитов могут возникать из-за того, что количество академических часов, соответствующее одному кредиту, в разных странах Европы и Азии является различным и находится в пределах от 3 до 54.

Одной из основных задач Болонского процесса является развитие академической мобильности, которая, как часто подчеркивается, в наибольшей степени способствует созданию общеевропейского пространства высшего образования и научных исследований. Во многих европейских странах используются такие меры для стимулирования мобильности, как включение периодов пребывания за границей в учебные планы (так называемые “окна мобильности”), улучшение финансовой поддержки “мобильных” обучаемых, предоставление им информационных материалов в Интернете и на английском языке, помощь в оформлении виз, поиск недорогого жилья и т.д. Однако лишь несколько европейских стран имеют собственные стратегии содействия мобильности. Лидером в развитии мобильности является Германия, где уже в настоящее время примерно четверть студентов проводят часть периода обучения в другой стране.

В научной литературе отмечается низкий уровень академической мобильности в российских вузах [11; 13]. Наиболее высокое развитие академических связей имеет место в высших учебных заведениях Москвы и Санкт-Петербурга. Это относится как к обучению российских студентов в течение определенного периода времени в зарубежных вузах, участию в совместных проектах с зарубежными вузами, научным стажировкам аспирантов и преподавателей и т.д., так и к подготовке иностранных студентов в российских вузах. В России в настоящее время проходят обучение всего около 90 тыс. иностранных студентов, что составляет примерно 1,5% от общего числа студентов. Публикации в научной литературе свидетельствуют о том, что в Украине имеет место аналогичная картина. В вузах Германии учатся около 300 тысяч иностранцев при общем количестве студентов, равном примерно 2 миллионам человек. Для сравнения – в США обучаются около 3 млн иностранцев. Американцы зарабатывают на иностранных студентах 17 млрд долларов в год.

Управление Болонским процессом, начиная с 2003 г., осуществляется так называемой Болонской группой (Группой по развитию Болонского процесса, Bologna Follow-Up Group, сокращенно BFUG), которой в Берлинском коммюнике было поручено общее руководство Болонским процессом и подготовка очередных встреч министров, ответственных за высшее образование в странах-участницах; такие встречи, после болонской, состоявшейся в 1999 г. в г.Болонье (Италия), проводились регулярно с интервалом в 2 года: в 2001 г. – в Праге, в 2003 г. – в Берлине, в 2005 г. – в Бергене, Норвегия, в 2007 г. – в Лондоне, в 2009 г. – в бельгийских городах Левене (Левене) и Лувен-ла-Неве. В составе группы работают представители стран-участниц Болонского процесса, Европейской комиссии, а также (в качестве консультативных членов) представители ряда международных организаций: Совета Европы, Европейского центра по высшему образованию (ЮНЕСКО-СЕПЕС), Европейской ассоциации университетов, Европейского студенческого союза, Интернационала образования и др. Возглавляет Группу президент (от Европейской комиссии), а вице-президентом является представитель страны, принимающей очередную конференцию министров, ответственных за высшее образование в странах-участницах Болонского процесса. В период между заседаниями работой Болонской группы руководит Комитет, который (до 2010 г.) возглавлял представитель государства, председательствовавшего в ЕС; вице-председателем этого комитета был представитель страны, которая должна была обеспечивать очередную встречу министров, отвечающих за высшее образование. Оперативную деятельность группы обеспечивает Секретариат, в состав которого входят представители страны, в которой должна проводиться следующая конференция министров.

В соответствии с Ллевенским коммюнике, принятом 28 апреля 2009 г., в организационную структуру и обязанности Группы по контролю за

ходом Болонского процесса внесены изменения. В частности, в будущем Болонский процесс будет совместно возглавляться страной, председательствующей в Евросоюзе, и страной, которая в ЕС не входит. Группе BFUG поручено подготовить план работ на период до 2012 г. “по продвижению приоритетов, определенных в настоящем коммюнике, и рекомендаций докладов, представленных на данной Конференции министров”. В плане должна быть предусмотрена возможность включения в него результата независимой оценки Болонского процесса [4].

Среди параметров, обозначенных в качестве приоритетов в вышеназванном коммюнике, следует, на наш взгляд, выделить социальное измерение, т.е. равноправие при доступе к высшему образованию и его завершении, образование в течение всей жизни, расширение возможностей для трудоустройства выпускников вузов, “студентоориентированное” обучение, связь между образованием, исследованиями и инновациями, международная открытость. В Коммюнике

также подчеркивается, что первостепенное значение имеют государственные инвестиции в высшее образование.

В качестве одного из важнейших инструментов для дальнейшего формирования общеевропейского пространства высшего образования и научных исследований в Лёвенском коммюнике рассматривается академическая мобильность. Так, Бельгия, Франция, Мальта и Швейцария поставили цель: к 2010 г. довести до 20% количество студентов, которые будут проходить часть обучения за рубежом, Нидерланды планируют довести это количество до 25%, Германия – до 50%.

Группе по развитию Болонского процесса (BFUG) поручено также выработать показатели для измерения и мониторинга мобильности и социальных аспектов в процессе сбора данных, контролировать дальнейшее развитие инструментов мобильности и создать на основе существующих структур сеть для продвижения Болонского процесса за пределами Европейского пространства высшего образования.

### Литература

1. Европейское пространство высшего образования. Совместное заявление министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iic.dgtu.donetsk.ua/russian/ovs/bologna.html>. – Назва з екрану.
2. Европейская система взаимозачета кредитов ECTS [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://bologna.mgimo.ru/about.php?doc\\_id=34](http://bologna.mgimo.ru/about.php?doc_id=34). – Назва з екрану.
3. Коммюнике Конференции европейских министров образования. Берген, 19–20 мая 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/node/30368>. – Назва з екрану.
4. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование. Ллвен, Бельгия, 28–29 апреля 2009 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/node/39010>. – Назва з екрану.
5. Коммюнике Конференции министров, отвечающих за высшее образование. Берлин, 19 сентября 2003 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/node/30367>. – Назва з екрану.
6. Коммюнике Совещания европейских министров, ответственных за высшее образование. Прага, 19 мая 2001 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.sgu.ru/node/30365](http://www.sgu.ru/node/30365). – Назва з екрану.
7. Лондонское коммюнике министров высшего образования “К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира (18 мая 2007 года)”. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.sgu.ru/node/30371](http://www.sgu.ru/node/30371). – Назва з екрану.
8. Мишина Е. А. Реформирование высшего образования Италии и Венгрии в условиях реализации Болонского процесса : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Мишина Е. А. – Москва, 2006. – 154 с.
9. Садовничий В. Структурная перестройка высшей школы как локомотив общенационального прогресса страны / В. Садовничий // Ректор вуза. – 2010. – № 2. – С. 8–20.
10. Кредитно-модульная система в непрерывном многоуровневом образовании. – М. : Московский гос. ун-т дизайна и технологии. Ин-т повышения квалификации, 2007. – 85 с.
11. Сухова Е. Е. Структурная трансформация высшего образования в Германии в контексте Болонского процесса / Е. Е. Сухова // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – С. 94–113.
12. Филиппов В. М. Сравнительный анализ некоторых российских и мировых тенденций развития высшего образования / В. М. Филиппов // Ученый совет. – 2010. – № 2. – С. 23–26.
13. Шабалин Ю. Е. Академическая мобильность: региональное измерение прогнозируемых последствий / Ю. Е. Шабалин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [region.edu3000.ru/favorite.htm](http://region.edu3000.ru/favorite.htm). – Назва з екрану.
14. Briedis Kolja. Der Bachelor als Sprungbrett? Erste Ergebnisse zum Verbleib von Absolventen mit Bachelorabschluss / Kolja Briedis // Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. – 2005. – A6. – S. 39–48.
15. Glossary on the Bologna Process. English – German – Russian : Articles on Higher School Policy 7/2006. – Bonn, August 2006. – 196 p.
16. Schnitzer Klaus. Von Bologna nach Bergen / Klaus Schnitzer // Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. – 2005. – A6. – S. 1–9.

УДК 159.922.1

## СОЦІОКУЛЬТУРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Морозова-Ларіна О.І.

*Стаття присвячена аналізу впливу соціокультурного середовища на формування гендерних ролей та стереотипів. Статева соціалізація виступає як процес засвоєння особистістю стандартів психосексуальної культури, засвоєння гендерних цінностей тощо. Розглядаються деякі аспекти гендерної ідентичності підлітків. Зріла гендерна ідентичність визначається як результат завершеного процесу гетеросоціалізації та єдності гендерної поведінки і біологічної статі. Особлива увага приділяється причинам порушення гендерної ідентичності.*

*Ключові слова:* гендерна ідентичність, гендерні стереотипи, статево-рольова соціалізація.

*Статья посвящена анализу влияния социокультурной среды на формирование гендерных ролей и стереотипов. Половая социализация выступает как процесс усвоения личностью стандартов психосексуальной культуры, гендерных ценностей и т.д. Рассматриваются некоторые аспекты гендерной идентичности подростков. Зрелая гендерная идентичность определяется как результат завершенного процесса гетеросоциализации, а также единства гендерного поведения и биологического пола. Особое внимание уделяется причинам нарушения гендерной идентичности.*

*Ключевые слова:* гендерная идентичность, гендерные стереотипы, поло-ролевая социализация.

*The article is deals with analysis of sociocultural environment influence at gender roles and stereotypes forming. Gender socialization is taken as a personal process of psychosexual culture standards and gender values adoption. Some aspects of adolescent gender identity are considered. Mature gender identity is determined with a result of completed geterosocialization process and unity of gender behavior and biological sex as well. Special attention is paid to causes of gender identity violations.*

*Key words:* gender identity, gender stereotypes, gender-role socialization.

Незаперечним є той факт, що процес становлення, самоздійснення особистості являє собою двобічну, абсолютно нерозривну єдність біологічного та соціального. Цілісність особистості, її унікальність полягає в поєднанні афекту та інтелекту, конституюване вже на найбільш ранніх етапах онтогенезу, коли вперше відбувається акт світосприйняття, світорозуміння. В цей період механізми сенсорно-перцептивної, мнемічної, інтелектуальної сфери в єдності з потребами (афективним) створюють образ, символ (специфічна властивість людської свідомості – подвоєння світу), виникає ключове переживання, “соціальна ситуація розвитку” (за Л.С.Виготським), одиниця становлення особистості в системі “особистість – соціальне оточення”. Тобто, щоб адекватно дослідити особистість, треба розглядати як цілісний

об’єкт, реально існуючу цілісність “особистість – ситуація”, де “ситуація” – це система зовнішніх (соціальних) впливів, що спонукають та опосередковують активність цієї особистості.

У людини надзвичайно рано із загального чуттєвого недиференційованого стану виокремлюються вищі почуття: естетичні, інтелектуальні, моральні (“почуття життя” – за Гафдінгом). Стати вільною людиною, особистістю людина спроможна лише сприймаючи вищі соціокультурні потреби. Отже, вивчення людини, її специфічно людського способу існування полягає саме в тому, щоб розкрити людину в усіх суттєвих для неї зв’язках і відношеннях, в кожному з яких вона виступає в новій своїй якості (С.Л.Рубінштейн).

Якщо біологічне – це енергетична сутність існування окремого організму, то соціальне – це

“енергетична” сутність існування соціуму (взагалі-то, байдужого до потреб кожного окремого індивіда). В концепції В.А.Роменця про вчинкову акцію ідея цілісності особистості розкривається через два аспекти – творчість як підґрунтя особистісного існування та збереження власної особистості через збереження особистості іншого (співзвучна концепції діалогу культур М.Біблера). Складність у розумінні себе як особистості для людини полягає ще і в тому, що особистість не лише створює і приймає власну історію, але й засвоює, а іноді і “присвоює” історії іншого (Н.В.Чепелева). Так, наприклад, відомо, що жінки з деякими формами фригідності приписували собі дуже високий рівень вираженості фемінних якостей, який виконував у них функцію захисного механізму і був компенсаторним, а не був пов’язаний з біогенно детермінованим рівнем фемінінності маскуліності.

Усталеним є уявлення про те, що формування статевих відмінностей детерміноване впливом соціокультурного середовища і є результатом засвоєння особистістю системи певних соціальних цінностей як норм, зразків поведінки, пропонованих соціумом чоловічій та жіночій статі. Але для людини виключно інстинктивна, суто біологічна поведінка – це аномалія, це патологічне явище (Г.Олпорт). Людська суб’єктивність багатопланова, а простір цивілізаційної свідомості інтерсуб’єктивний. Суб’єкт не замкнений лише у межах своєї діяльності: багатство його світу проявляється і у соціальних, і у вікових, і, що дуже важливо, у статевих характеристиках.

Людина як істота незавершена (Е.Фромм) знаходиться у постійному духовному пошуку та звернена до Світу, до Інших, до самої Себе. Як індивід – вона в постійному пошуку своєї культурної (соціальної) ідентичності. Тому людина має постійно здійснювати творчий акт щодо самої себе. Як і будь-яка жива істота, вона не існує ізольовано, відокремлено від інших – існування та експансія життя можливі не лише внаслідок потужної енергії розмноження, але й завдяки нескінченному потягу людини до співіснування, тобто до пошуку можливих шляхів взаємопорозуміння.

Психологія та педагогіка вже давно констатують наявність нагальної потреби враховувати “тотальну єдність духовного і тілесного” (О.Гомілко) у процесі виховання. Адже вона (така єдність) особливо притаманна дитинству, зокрема тому періоду, коли відбувається становлення особистості, і дисгармонія цього процесу провокує девіантні прояви.

Отже, людина, яка втрачає єдність духовного і тілесного – невротизується, а суспільство охоплює пошесть психозів. Така поведінка типова для інфантильного (до пубертатного) періоду розвитку дівчат, коли ще “безстатеві” дівчата критикують і негативно оцінюють свою стать, переоцінюючи чоловічу. В той же час вони солідарні з “жіночою моделлю” поведінки, коли це стосується їхнього жіночого майбутнього.

З настанням статевої зрілості яскраво проявляються статеводетерміновані відмінності чоловічої та жіночої стратегії життя. Наразі в психології перевагу отримав термін “гендер” (суспільна

характеристика), порівняно з поняттям “стать” (біологічна характеристика). А процес засвоєння гендерних ролей описується як “статеворольова соціалізація”.

За теорією В.Геодакяна про роль статі у передачі спадкової інформації, чоловіки генетично забезпечують наявність усієї палітри можливих проявів будь-якої характеристики, риси або якості. Лише в тому разі, якщо риса чи певна характеристика виявляється корисною для людства як біологічного виду, вона засвоюється жінками та передається нащадкам. (З точки зору симптому комплексу маскуліності фемінінності, наприклад, аутизм є пошуковий для популяції, але доведений до крайності процес маскулізації мозку чоловіка. Статистичні дані свідчать, що серед чоловіків аутистів у 4 рази більше, ніж серед жінок.)

Неоднозначність оцінки співвідношення рис маскуліності/фемінінності (О.Вейнінгер, З.Фрейд, С.Бем, В.Геодакян, Т.Говорун, І.Кон, А.Кочарян, Н.Хамітов, Б.Юсов та ін.) не спростовує того, що при нормальному розвитку у людини не виникає сумнівів щодо своєї статевої належності, хоча гендерна диференціація ніколи не здійснюється остаточно. Практично в усіх кроскультурних дослідженнях (В.С.Агеев, К.Леві-Строс, Д.Майерс, М.Мід та ін.) наявна різноманітність гендерних норм у всіх етнічних та соціальних спільнотах. Відповідними гендерними соціокультурними конструктами соціум у конкретному часі та конкретних соціально-економічних умовах досить жорстко детермінує певні (бажані для суспільства) психологічні властивості індивіда, сприяючи та заохочуючи розвиток одних і гальмуючи інші. Тобто гендерна культура, будучи загальнообов’язковою програмою, вимагає від індивідів відповідати певним соціокультурним експектаціям стосовно прийнятих даним суспільством “зразків” поведінки.

У вітчизняній літературі проблема статевих відмінностей людини розглядається наступним чином. По-перше, з медико-біологічної точки зору: процес фізичного зростання та набуття статевої зрілості (Г.С.Васильченко, П.А.Вундер, А.І.Захаров, Д.М.Ісаєв, В.Ю.Каган, Д.В.Колесов, Н.Б.Сельверова та ін.); по-друге, з психологічної: статева диференціація, формування психологічної статі, гендерна ідентичність та механізми їх формування (В.В.Абраменкова, В.О.Васютинський, Т.В.Говорун, О.Кікінеджи, Д.В.Колесов, А.Е.Личко, А.А.Палій, Т.М.Титаренко та ін.); по-третє, з соціально-психологічної: дослідження соціокультурної детермінованості формування статі та міжстатевих стосунків (Ш.Берн, Д.М.Ісаєв, В.Ю.Каган, Я.Л.Коломинський, І.С.Кон, Г.М.Лактіонова, Т.А.Репіна та ін.). Статева соціалізація виступає як процес активного засвоєння соціальним індивідом (особистістю) стандартів певної психосексуальної культури (В.Ю.Каган, І.С.Кон), як процес сприйняття ним гендерних цінностей, засвоєння певних гендерних стереотипів (мовлення, жестів, символів), формування гендерної ідентичності, відповідності між психічною статтю та її гендерною роллю. Відібрані, відцензуровані суспільством стереотипи структуруються та сугестуються через ЗМІ як найприйнятніший та найкращий варіант статево-рольової поведінки. Ця



інформація закріплюється в гендерних ролях як найбажаніша, позитивно оцінювана суспільством ставею поведінка.

Гендерні стереотипи та гендерні ролі в кожній культурі існують у діалектичному симбіозі єдності та протилежності. Їх єдність зумовлена тим, що в гендерних ролях закріплюються гендерні, панівні для даного суспільства стереотипи. Протилежність полягає в тому, що гендерні стереотипи за своїм змістом більш консервативні, ніж гендерні ролі. Спрощеність, некритичність та, особливо, емоційна забарвленість стереотипів – це той консервативний канал трансляції з покоління в покоління усталених, часом застарілих, гендерних схем. Скинугі (віджилі) концепції, витіснені із свідомості, вкорінюються в архетипах підсвідомого й продовжують впливати на світосприйняття людини. Гендерні ролі (позитивні очікування суспільства) пов'язані з соціально-економічними вимогами, вони швидше, ніж гендерні стереотипи, засвоюють та відповідають суспільним трансформаціям. Зі змінами в соціумі гендерні стереотипи та гендерні ролі все більше різняться, і, врешті-решт, ця відмінність переходить у конфлікт, який у соціумі проявляється певним напруженням (феміністичний рух та ін.). На особистісному рівні конфлікт проявляється у дисгармонійності гендерної ідентичності.

Проблема формування гендерної ідентичності у підлітків (статеворольова соціалізація) вирішується за умови гармонізації статево-рольової соціалізації. В разі невідповідності процесу підліткової стадії статево-рольової соціалізації між гендерними стереотипами і гендерними ролями у підлітків можливі різні психогенні або соціогенні прояви. У підліткові, а особливо в юнацькі роки прагнення пошуку сенсу життя особливо велике. Фрустрація цієї потреби переживається молоддю особистістю надзвичайно хворобливо, аж до "відчаю від небажання бути собою". Втрата себе в цьому віці може спричинити "хворобу прагнення смерті" (С.К'ерегор). Відомо, що механізм ідентифікації закладається з раннього дитинства, коли у дитини формується гендерна ідентичність особистості як усвідомлене переживання індивідом своєї позиції "Я" по відношенню до соціальних канонів – еталонів статі.

Вирішальна стадія формування гендерної ідентичності припадає на підлітковий період, акцент на якому свого часу робив Е.Еріксон. Тут треба врахувати найважливішу для даного вікового періоду гендерну субкультуру як характеристику соціокультурного середовища, що тотально визначає формування гендерної ідентичності підлітків.

Носієм гендерної субкультури підлітків є перш за все підліткова група однолітків. У підліткових групах механізм гендерної ідентифікації (бажання показати себе як справжнього "Я-чоловіка", "Я-жінки") тісно пов'язаний з конформізмом (Я такий самий, я свій). Умови засвоєння гендерної ролі, гендерної поведінки диктуються групою. Ідентичність із групою набуває настільки великого значення, що підліток може власти в своєрідне релігійне поклоніння прийнятим групою правилам, ритуалам та нормам. Тиск групи однолітків стає для більшості

нездоланим. Конформізм (при бунтарському пошуку себе) полягає в тому, що в механізм гендерної ідентифікації включена низка факторів. По-перше, в підліткових групах спрацьовує принцип бажання бути "схожим на схожого". По-друге, механізму гендерної ідентифікації в підліткових групах притаманний принцип "Ми" і "Вони" (Г.М.Андреева, Б.Ф.Поршнев), внаслідок якого виникає важливе для формування гендерної ідентичності почуття належності до своєї групи та статі. В групах однолітків упізнаваність статево-рольової поведінки стає одним із головних чинників позитивної оцінки підлітка.

Дослідження показують, що у хлопців почуття належності до своєї статі декларується більшою мірою, ніж у дівчат. Бажання хлопців довести свою гендерну ідентичність проявляється у більшій стереотипізації їхньої поведінки. Майже половина хлопців (47,4%) ідентифікує себе з традиційно-стереотипною роллю, в той час як серед дівчат таких лише 24,1%.

Важливою особливістю формування гендерної ідентичності в підлітковому віці є те, що саме на цей період припадає формування зрілої, або досягнутої, гендерної ідентичності (Е.Еріксон). Саме ця обставина стає вирішальною у подальшому комфортному формуванні гендерного типу особистості.

Зрілою, або досягнутою, гендерну ідентичність можна назвати тоді, коли вона є наслідком самостійно прийнятого рішення та самостійно зроблених висновків. Коли особистість досягла стабільного визначення себе або як чоловіка, або як жінки, прийняла себе цілком та відповідає своєю гендерною поведінкою власній біологічній статі.

Однією з основних ознак зрілої гендерної ідентичності є наявність у неї гетеросоціальності. Набуття гетеросоціальності у молодших підлітків відбувається більш успішно в одностатевих групах (А.Є.Личко, В.Ю.Каган). У старшому підлітковому віці таке набуття успішніше відбувається в різностатевих групах однолітків як взаємодія між протилежними статями під час неформального спілкування, побачень (Ф.Райс). Міжстатеві стосунки всередині групи є вкрай важливими в період розмитої ідентичності (Дж.Марш), коли підліток ще перебуває у стані пошуку, експериментування, накопичення та обробки інформації, набуття певного досвіду. В період формування у індивіда сексуальної системи, коли ще не сформовані механізми контролю та гальмування, не відпрацьовані репродуктивні настанови, група однолітків є саме тією умовою для створення таких міжособистісних стосунків, за яких жорстко не придушується статевий потяг як такий, не пригнічується часто доволі ризикована пошукова поведінка. Складність урахування індивідуальних вікових періодів полягає в тому, що наявна статева асинхронність розвитку, тобто розвиток та дозрівання індивідів відбувається неодноразово. Тому на кожному віковому етапі діти лише формально можуть вважатися рівнорозвинутими, а насправді ж – статевий диморфізм починає працювати вже з перших днів життя.

Як зазначалося вище, ознакою зрілої гендерної ідентичності є відповідність біологічній статі та

гендерної ролі. В цьому плані актуальним є аналіз умов, які сприяють ідентифікації індивіда зі своєю гендерною роллю, а також дослідження причин порушення гендерної ідентичності.

Причинами порушення гендерної ідентичності в підлітковому віці можуть бути: порушення психофізичного розвитку, коли соціальне оточення не компенсує певних порушень, а, навпаки, детермінує відхилення особистісного розвитку; порушення ідентифікації з образом батьків у результаті засвоєння дітьми дисгармонійних маскулінно-фемінінних настанов у родині.

Причинами порушення гендерної ідентичності може стати: розрив між поколіннями у сфері професійної діяльності, що особливо впливає на виховання хлопців, у яких можуть виникати певні труднощі у виборі ідеалу, зразка чоловіка, якого можна було б наслідувати; формування емансипаційних настанов у жінок засобами масової інформації, які акцентують увагу перш за все на досягненнях жінок у традиційно чоловічих видах діяльності або спорту і таким чином підштовхують дівчат до маскуліної поведінки; помилки батьків у сфері соціально-статевого контролю за поведінкою дітей, що проявляється у різних формах обмежень спілкування хлопців і дівчат та створює умови інтердиктивного спілкування, яке в підлітковому віці, як правило, має своїм наслідком "ефект бумерангу". В контексті останнього зауважимо, що в сучасному суспільстві все більшого розповсюдження набуває громадянський шлюб, коли молоді люди живуть разом, але не реєструють власні відносини офіційно, інколи роками "перевіряючи" власні стосунки щодо емоційної сумісності або виправдовуючись очікуваним покращенням свого соціоекономічного стану. Проте дуже часто така модель стосунків (принаймні на теренах нашого суспільства) є наслідком вікривленої моделі статево-рольової поведінки, гендерних стереотипів тощо.

Дослідження показують, що відмінності в образах чоловіка і жінки полягають у тому, що в культурі образ чоловіка є більш стереотипізованим (маскулінна група якостей на першому місці в структурі образу чоловіка), в той час як образ жінки – більш андрогінний (фемінінна група якостей на третьому місці в структурі образу жінки). Крім того, простежується відмінність між дівчатами і хлопцями у сприйнятті образу чоловіка. Вона полягає в тому, що в уявленнях хлопців образ чоловіка є більш

маскуліним, ніж в уявленнях дівчат. У сприйнятті образу жінки хлопцями і дівчатами теж є відмінності за цими ж ознаками: жінка в уявленнях дівчат більш фемінінна, ніж в уявленнях хлопців. Цю особливість у сприйнятті підлітками гендерного образу своєї статі варто враховувати в статево-вихованні підлітків. Якщо в процесі статево-рольової соціалізації у хлопців і дівчат сформуються принципово різні погляди на те, яким належить бути чоловікові і якою бути жінці, то це може негативно вплинути на формування їх гетеросоціальності та навіть спричинити міжстатеві конфлікти, а в майбутньому – можливі внутрішньосімейні негаразди. В цілому ж у групах підлітків спостерігається засвоєння андрогінної моделі гендерної ролі.

Дослідження особливостей становлення гендерної ідентичності підлітків підтверджують тенденції, що відбуваються в суспільстві, яке трансформується, а саме – переорієнтація підлітків із стереотипно-традиційних маскулінно-фемінінних ролей на андрогінні гендерні ролі. Особливістю статево-рольової соціалізації підлітків є те, що саме на підлітковій стадії здійснюється формування зрілої гендерної ідентичності.

Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити наступні висновки:

- Статево-рольова соціалізація як процес засвоєння індивідами соціокультурних факторів зумовлює більшість набутих особливостей статево-рольової поведінки індивідів.

- Засвоєнням гендерних ролей індивід інтегрує себе в систему культури суспільства, яка, в свою чергу, формує, розвиває та закріплює статево-рольові відмінності індивідів, регулює міжстатеві, міжвікові та родинні відносини.

- Формуванню зрілої гендерної ідентичності може заважати консервативність гендерних стереотипів, що потрібно враховувати у виховному процесі.

- Зрілу гендерну ідентичність особистості слід розглядати як позитивно оцінювану самоідентифікацію з власною гендерною групою, а також як відповідність біологічної статі гендерній ролі.

- Факторами, що перешкоджають формуванню зрілої гендерної ідентичності підлітків, є: порушення ідентифікації з образами батьків та засвоєння дітьми дисгармонійних настанов маскуліності-фемінінності; помилки батьків у сфері соціально-статевого контролю за поведінкою дітей; формування маскуліних настанов у жінок засобами масової інформації.

## Література

1. Алешина Ю. Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74–82.
2. Білобровка Р. І. Внутрішня картина подружньої дисгармонії при уявних сексуальних розладах у чоловіків її психотерапевтична корекція : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Білобровка Р. І. – Х., 1995. – 25 с.
3. Бовуар С. де. Друга стаття : у 2 т. / С. де. Бовуар. – К. : Основи, 1994–1995. Т. 1. – 1994–1995. – 390 с. ; Т. 2. – 1994–1995. – 392 с.
4. Ворник Б. М. Расстройства половой идентификации / Б. М. Ворник. – К. : ИЦ "Семья", 1998. – 329 с.
5. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса : собр. соч. / Л. С. Выготский. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982.
6. Говорун Т. В. Соціалізація статі та сексуальність / Т. В. Говорун. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2001. – 240 с.

7. Гомілко О. Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі / О. Гомілко. – К. : Наукова думка, 2001. – 228 с.
8. Горностай П. П. Диагностика и коррекция ролевых конфликтов / П. П. Горностай // Журнал практического психолога. – 1999. – № 1. – С. 44–51.
9. Groshov I. V. Psichofiziologicheskie razlichia muzhchin i zhenщин / I. V. Groshov. – M. : Izd-vo Moskovskogo psichologo-sotsial'nogo in-ta ; Voronezh : Izd-vo NPO "MODAK", 2005. – 464 s.
10. Kocharyan A. S. Lichnost' i polovaya rol' (simptom kompleks maskulinnosti/feminnosti v norme i patologii) / A. S. Kocharyan. – X. : Osnova, 1996. – 127 s.
11. Maksimenko S. D. Henezа zdіysnen'ya osobistostі / S. D. Maksimenko. – K. : Vidavnicтво TOB "KMI", 2006. – 240 s.
12. Rubinshteyn S. L. Chelovek i mir. – Problemy obshchey psichologii / S. L. Rubinshteyn. – M. : Pedagogika, 1973.
13. Titarenko T. M. Хлопчики і дівчатка: психологічне становлення індивідуальності / Т. М. Титаренко. – К., 1989. – 48 с.
14. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности / В. Хесле // Вопросы философии. – 1994. – № 10.



одна з форм організації навчання у співробітництві. Командою виступає мала група (3–6 учнів), у яку входять і дівчата, і хлопчики різного рівня навченості. Головними ідеями навчання у групі вважаються: спільність мети і завдань, індивідуальна відповідальність кожного за результати групи і рівні можливості успіху за рахунок оцінювання зусиль, які витрачають учні в групі з метою досягнення загального результату [2, с. 9].

Навчання читання німецькомовних текстів з екологічної проблематики за зазначеною технологією може передбачати групове вирішення таких завдань:

- прочитати текст з повним розумінням;
- сформулювати його основну думку;
- виділити основні факти;
- розділити текст на смислові відрізки і розподілити їх між членами групи;
- скласти план для передачі змісту тексту іншій групі;
- провести репетицію всередині групи;
- зустрітися з членами інших груп для обміну інформацією.

Навчання читання у співробітництві задається завданнями. Наведемо приклади таких завдань, запропонованих до читання автентичного тексту **“Gift im Boden”**, зміст якого ми наводимо нижче.

Mit dem Text arbeiten.

Aufgaben vor dem Lesen.

1. Lesen wir den Text. Er enthält wissenswerte und reichhaltige Informationen über die Gefahr des Giftes im Boden.

2. Was meint ihr, wie können wir den Text am effektivsten lesen: aufmerksam und ausführlich oder überfliegen wir ihn nur mit den Augen? Die nachstehenden Arbeitstechniken helfen den Lernenden immer beim Verstehen des Textes. Kreuzt bitte an, welche der hier genannten Arbeitstechniken ihr dabei anwenden würdet, um die Arbeit am Text interessant und produktiv zu gestalten.

Arbeitstechniken

Satz für Satz lesen; unbekannte Wörter nachsehen.

**Den ganzen Text auf einmal lesen, Unbekanntes unterstreichen, Unbekanntes**

nachschlagen.

Über die Überschrift nachdenken: Gibt sie Auskunft über den Textinhalt?

Mit Hilfe von Abbildungen auf den Inhalt des Textes schließen.

Selber Fragen zum Textinhalt stellen und versuchen Antworten zu finden.

Wenn man über einen Text berichten soll: zu jedem Abschnitt einen oder wenige Sätze schreiben; anschließend diese Sätze miteinander verbinden.

Habt ihr zusätzliche Tipps, wie man mit einem längeren Text arbeiten könnte?

3. Wähle einen der drei Abschnitte aus. Suche dann Mitschüler, mit denen du diesen Abschnitt zusammen in Gruppen (3–6 Teilnehmer) durcharbeitest. Stellt im Anschluss an die Gruppenarbeit “euren” Abschnitt euren Mitschülern vor.

4. Die Arbeit in der Gruppe.

Faßt den Inhalt des Textes abschnittsweise zusammen. Jede Gruppe liest “ihren Abschnitt” und beobachtet während des Lesens folgendes:

Abschnitt A.

- Wie gelangen Spritzmittel in das Wasser und in die Nahrungsmittel?

Abschnitt B.

- Welche drei Möglichkeiten, eine Pflanze zu düngen, werden hier beschrieben?

Abschnitt C.

- Wie gelangt Stickstoff aufs Feld, wohin gelangt er und was bewirkt er?

Die folgenden Begriffe findet ihr im Text.

Dieses kleine Lexikon hilft euch, den Inhalt des Textes besser und schneller zu verstehen. Merkt euch den Wortschatz!

der Käfer	жук
der Wurm	черв'як
ausrotten	винищувати
der Schädling	шкідник
der Klärschlamm	очисні відходи
der Dünger	добриво
das Spurenelement	мікроелемент
der Stallmist	перегній
der Nährstoff	поживні речовини
dem Boden zuführen	добавляти в ґрунт
der Stickstoff	азот
das Grundwasser	ґрунтові води
der Blutfarbstoff	кров'яні тільця
Vorräte speichern	накопичувати запаси

Gift im Boden

**A**

Da wird gespritzt und gestreut: gegen Unkräuter, gegen diesen und jenen Käfer oder Wurm, Pilz oder sonst was. Viele Nützlinge sind dadurch schon ausgerottet worden, Schädlinge haben sich oft an das Gift gewöhnt. Sie werden dann mit immer stärkeren Giften bekämpft. Reste dieses “Pflanzenschutzes” finden sich dann auch in der menschlichen Nahrung und im Trinkwasser wieder. Aber auch Schwermetalle, die im Klärschlamm (der bei der Abwasserreinigung übrigbleibt) als Dünger auf die Felder kommen, geraten über den Boden in die Pflanzen und von dort auf den Tisch.

**B**

Die Pflanze bezieht aus dem Boden Nährstoffe (Stickstoff, Phosphor, Kalium, Kalzium und Spurenelemente). Die braucht die Pflanze zum Wachsen, neben Wasser, versteht sich. Stirbt die Pflanze, so wird sie im Boden zu Nährstoffen für die nächste Generation verarbeitet.

Ernten wir die Pflanze, kann sie logischerweise nicht neue Nährstoffe liefern. Die muss der Mensch jetzt dem Boden zuführen. Früher brauchte der Bauer seinen Stallmist als Düngung für die Felder. Heute macht das nur der Biobauer. Denn die allermeisten Landwirte haben kein Vieh im Stall – sie haben sich auf Getreide spezialisiert, auf Zwiebeln, auf Zuckerrüben. Damit ist der natürliche Kreislauf unterbrochen und guter Rat teuer. Teuer im wahrsten Sinn des Wortes: der Bauer muss Kunstdünger kaufen. Beispielsweise Stickstoff.

**C**

Erwischt er zu viel davon oder bringt er diese Zusatznahrung zum falschen Zeitpunkt aufs Feld, schafft er eine Reihe von Problemen. Denn häufig wird zuviel Stickstoff gedüngt, weil man nicht bedenkt, dass im

Boden davon schon Vorräte gespeichert sind. Der künstliche Stickstoff behindert die Produktion des natürlichen. Es muss deshalb immer mehr Kunstdünger zugeführt werden: Eine Todesspirale für den Boden und das Grundwasser kommt in Gang.

Stickstoff, den die Pflanzen nicht brauchen können, wird vom Regenwasser immer tiefer in den Boden gespült: bis ins Grundwasser. Das Grundwasser ist daher in landwirtschaftlich stark genutzten Gebieten mit Nitrat verseucht. Das Grundwasser ist aber oft unser Trinkwasser.

Im Körper des Babies bewirkt das Nitrat in Verbindung mit Speichel, dass der rote Blutfarbstoff nicht mehr genug Sauerstoff transportieren kann.

Aufgaben zum Textabschnitt.

Arbeitet gruppenweise.

Jede Gruppe arbeitet an "ihrem Textabschnitt" und löst die unten stehenden Aufgaben dazu.

1. Lest zuerst den Abschnitt zügig durch und unterstreicht mit einem roten Stift Stellen (Wörter, Tatsachen, Zahlen), die zum Verstehen wichtig sind und bei euch Interesse hervorrufen. Die Gruppenmitglieder vergleichen ihre Markierungen miteinander, ob sie übereinstimmen oder verschieden sind. (z.B. Unkräuter, Schädlinge, Schwermetalle, Klärschlamm, Biobauer, Landwirte, Stickstoff etc.)

2. Gebt eurem Textabschnitt eine Überschrift. Jedes Gruppenmitglied macht seinen Vorschlag, um für den Abschnitt eine kurze Überschrift zu finden. Die Überschrift soll den Inhalt des Abschnitts wiedergeben. Es wird innerhalb der Arbeitsgruppe lebhaft diskutiert, Meinungsaustausch durchgeführt, wie der Abschnitt betitelt werden kann.

(z.B.: Abschnitt B – Möglichkeiten der Pflanzendüngung)

3. Während der kreativen Arbeit in der Gruppe stellen die Schüler einander Fragen, besprechen die im Text angeführten Tatsachen etc.

*Beispiel: A: Womit werden Schädlinge bekämpft?*

*B: Sie werden mit immer stärkeren Giften bekämpft.*

Der Gesprächsleiter soll die leitende Rolle in der Arbeitsgruppe übernehmen.

4. Formuliert den Inhalt des Abschnitts mit euren Worten. Verwendet dabei themenbezogene Lexik. Bereitet euch darauf vor, den Inhalt des Abschnitts euren Mitschülern aus anderen Gruppen zu präsentieren.

Der Gesprächsleiter verteilt in der Gruppe folgende Aufgaben:

a) Zusammenfassung der Aussagen des Abschnitts in wenigen Sätzen zum Thema;

b) Mitteilung der Informationen zum Namen (landeskundliche Tatsachen, fachorientierte Begriffe etc.)

c) *Anfang, der das Interesse der Zuhörer wecken könnte – wie z.B.: ein einleitender Satz (In unserem Abschnitt handelt es sich um ...; Die Rede ist von ...; Es handelt sich in unserem Abschnitt um ...; Wir möchten euch über ... mitteilen etc.)*

d) Anschließend fertigt ein Schüler ein Stichwortblatt an, das Folgendes enthalten kann:

- ein einleitender Satz;
- Stichwörter zu Textinformationen;
- ein Diagramm bzw. Diagramme;

5. Die Gruppen informieren einander über das Gelesene: Sie stellen einander Fragen, wovon die Rede in den Abschnitten ist, und beantworten sie. Der Gesprächsleiter soll dabei die führende Rolle übernehmen. Dabei kann es natürlich passieren, dass einige Fragen nicht beantwortet werden können, da sie über den Textinhalt hinausreichen; in diesem Fall könnte man mit folgenden Redemitteln reagieren:

- Auf diese Frage gibt unser Abschnitt leider keine Antwort.

- Diese Frage können wir leider auch nicht beantworten. Wir geben sie gern an euch weiter. Vielleicht kann sie jemand von euch beantworten.

- Leider ist es kein Gegenstand unseres Abschnitts.

6. Der Gesprächsleiter entscheidet, wer den Inhalt des Abschnitts präsentiert.

7. Jede Arbeitsgruppe stellt den von ihr durchgearbeiteten Abschnitt vor:

a) Die Präsentation des Abschnitts kann in Form eines Dialogs erfolgen, wo die Schüler verschiedene Rollen übernehmen können (z.B.: ein Journalist interviewt einen Biobauern).

b) Ein leistungsstarker Schüler fasst in einigen Sätzen die Aussagen zum im Abschnitt behandelten Thema. Man kann dabei ein Stichwortblatt, ein Diagramm oder eine Folie benutzen oder eine stichwortartige Zusammenfassung des Abschnitts anfertigen. Führe auch einige besonders provokante Beispiele aus "deinem Abschnitt" an, um die Mitschüler aus anderen Arbeitsgruppen zu einer Diskussion anzuregen.

c) Präsentiere "deinen Abschnitt" in Form eines kurzen Vortrages, der die interessantesten und wichtigsten Informationen zum Gegenstand des Abschnitts enthalten würde. Informiere auch deine Mitschüler darüber, wie ihr "euren" Abschnitt betitelt habt. Nach der Präsentation können die Arbeitsgruppen miteinander Gedanken austauschen [2, c. 12].

Роль вчителя у "навчанні у співробітництві" полягає в організації відповідної освітньої середовища, в якій учень, спираючись на свій особистісний потенціал, усвідомлює спільність мети і завдань, відчуває свою індивідуальну відповідальність і рівні можливості успіху. Правильне формулювання завдання для кожної групи або всіх груп одразу, розподіл учнів на групи, визначення в кожній групі ролей, які учні самі розподіляють між собою, – це ті важливі дії вчителя, які забезпечують успішну організацію навчання у співробітництві.

Оцінюється робота групи в цілому за допомогою балів або традиційної оцінки. Оціночними висловлюваннями характеризується активність окремих членів групи, яка відстежується одним з учнів – контролером і, звичайно, вчителем. При цьому учні не порівнюються один з одним, а оцінюється просування учня щодо його власного минулого досвіду, до його попередніх успіхів.

## Література

1. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы / Инесса Львовна Бим. – М. : Просвещение, 2007. – 168 с.

2. Зеня Л. Я. Навчання німецької мови учнів старших класів економічного профілю / Л. Я. Зеня, В. І. Чобітько // Іноземні мови. – № 1. – 2008. – С. 8–14.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – [2-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр “Академия”, 2005. – 272 с.
4. Antje Hammoud / Anne Ratzki: “Was ist kooperatives Lernen?” In: Fremdsprache Deutsch Heft 41/2009. – S. 5–13.
5. Barbara Neißer: “Gelesen heißt noch nicht verstanden” Förderung von Lesekompetenz durch kooperatives Arbeiten. In: Fremdsprache Deutsch Heft 41/2009. – S. 20–24.

УДК 317.315:811.111

## СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА БАЗІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕРШОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Сімкова І.О.

*Nōaōōp īdēñay+āīī īdīāēāīāī ōdēēīāā³çīō ³ ñīāōēō³ēē īāā+āīīy īdīōāñ³ēīī īd³ōīōīāāīīāī ā³āēīā³+īīāī īīāēāīīy (īīĀ) īā āāç³ ī³īāōūēīç yē īāđōīç ³īīçāīīīç ñōōāāīō³ā ōāđī³+īēđ ñīāō³āēūīīñōāē. Đīçāēyīōđī ōīīāē āēā+āīīy āīāē³ēñūēīç īīāē (Āī2) yē āđōāīç ³īīçāīīīç īā āāç³ ī³īāōūēīç, ōđōāīīū³, yē³ āēīēēāpōū īdē īāīēīā³īī³ Āī2. Īđāāñōāāēāīī īdēīōēīē ³ ñīīñīāē īīdēīçāō³ç īāā+āīīy Āī2.*

*Ēēp+īā³ ñēīāā: īdīōāñ³ēīī īd³ōīōīāāīā ā³āēīā³+īā īīāēāīīy, ōdēēīāā³çī, āīāēēēñūēā īīāā yē āđōāā ³īīçāīīā, īdēīōēīē īīdēīçāō³ç īāā+āīīy.*

*Ā ñōaōūā đāññīāōđēāāpōñy īdīāēāīū ōdēēēīāāēçīā ē ñīāōēōēēē īāō+āīēy īdīōāññēīīāēūīī īāīđāāēāīīē āēāēīāē+āñēīē đā+ē īā āāçā īāīāōēīāī ēāē īāđāīāī ēīīñōđāīīāī ñōōāāīōīā ōāđīē+āñēēđ ñīāōēāēūīīñōāē. Đāññīōđāīū ōñēīāēy īāō+āīēy āīāēēēñēīāī yçūēā (ĀB2) ēāē āđīđīāī ēīīñōđāīīāī īā āāçā īāīāōēīāī, ōđōāīīñōē, ēīđīđūā āīçīēēāpō īdē īāēāāāīēē ĀB2. Īđāāñōāāēāīū īdēīōēīū ē ñīīñīāū īīdēīçāōēē īāō+āīēy ĀB2.*

*Ēēp+āāūā ñēīāā: īdīōāññēīīāēūīī īāīđāāēāīīāy āēāēīāē+āñēāy đā+ū, ōdēēēīāāēçī, āīāēēēñēēē yçūē ēāē āđīđīē ēīīñōđāīīūē, īdēīōēīū īīdēīçāōēē īāō+āīēy.*

*The article analyses the trilingualism and specific features of teaching professional spoken interaction of the technical students on the basis of German as the first foreign language. The circumstances of English language (EL2) teaching as the second foreign language on the basis of German and difficulties, which occur during EL2 teaching were analysed. The principles and optimization methods of EL2 teaching are considered.*

*Key words: professional spoken interaction, trilingualism, English language as the second language, optimization methods of teaching.*

Специфіка навчання другої іноземної мови (ІМ2) у світлі модернізації освіти в нашій країні полягає в тому, що практичні цілі такого навчання повинні передбачати формування таких умінь і навичок і засвоєння такого мовленнєвого матеріалу, які б, з одного боку, забезпечували готовність студента використовувати ІМ2 в професійній діяльності, а з іншого боку, успішно виконували роль базису для подальшого самовдосконалення в царині цієї мови [10, с. 43].

Розглядаючи специфіку оволодіння англійською мовою як ІМ2, ми вважаємо доцільним зупинитися на проблемі умов вивчення ІМ2 на базі німецької, на виявленні труднощів, які виникають при оволодінні ІМ2, на визначенні основних принципів навчання ІМ2, а також на способах оптимізації

навчання ІМ2 в умовах формування англійської професійно орієнтованої компетенції у студентів в діалогічному мовленні.

Відомо, що успіх навчання залежить від особливостей умов навчання, в яких воно здійснюється [12]. При цьому умови навчання стають вирішальним фактором, що визначає зміст, організацію і методику навчання [4]. Тому для того, щоб з'ясувати шляхи оптимізації навчання усного мовлення ІМ2, необхідно докладно розглянути умови перебігу процесу такого навчання.

При оцінці умов навчання ІМ2 студентів технічних спеціальностей методисти також виділяють дві групи факторів, що впливають на успішність оволодіння студентами ІМ2 і фактори, які ускладнюють процес оволодіння ІМ2.



Той факт, що студенти технічних спеціальностей, які починають вивчати ІМ2, є білінгвами, сприяє успішності оволодіння ІМ2. Оскільки під час вивчення ІМ1 відбувається – часто не усвідомлюване – удосконалювання техніки запам'ятовування, то вивчення ІМ2 проходить у сприятливих умовах з погляду на процеси осмислення. До того ж на четвертому курсі студенти вже мають значний білінгвістичний досвід, який поєднує практичне володіння ІМ і теоретичні знання про неї. У результаті скорочується шлях оволодіння закономірностями функціонування елементів ІМ2, скорочуються процеси запам'ятовування і вироблення навичок ПОДМ [10].

Важливим є й те, що на молодших курсах студенти опановують неспецифічні уміння, такі як уміння вчитися, уміння організовувати свою працю, уміння раціонально розподіляти свій час тощо. Всі вони також переносяться на процес навчання ІМ2 [10, с. 37]. Таким чином, студенти, які вивчають ІМ2, володіють на високому рівні такою властивістю, як здатність до навчання.

Важливим є також той факт, що у студентів, які почали вивчати ІМ2, вже розвинена мовна і культурна толерантність, що помітно полегшує викладачу процес пояснення різних лінгвістичних і соціокультурних особливостей ІМ2 [5].

До негативних факторів навчання ІМ2 студентів білінгвів на п'ятому курсі методисти відносять відсутність у них навичок гальмування для подолання впливу інтерференції ІМ1 і рідної мови [14, с. 7].

Оволодіння студентами ІМ2 відбувається в умовах контактування трьох мов. Численні психологічні дослідження показали, що проблеми мультілінгвального (багатомовного) навчання вкрай складні.

На процес оволодіння ІМ2 істотно впливає той факт, що у свідомості студентів відбувається взаємодія рідної мови, ІМ1 та ІМ2.

Отже, для розуміння особливостей навчання ІМ2 як другої іноземної на базі німецької ми звернулися до проблеми трілінгвізму в процесі навчання і, зокрема, при вивченні англійської як третьої мови на базі українсько-німецької двомовності. У зв'язку з цим із психолінгвістичної точки зору були розглянуті поняття “білінгвізм” і “трілінгвізм”.

Під білінгвізмом ми слідом за іншими методистами [1; 2; 7; 13] розуміємо “володіння двома мовами і регулярне переключення з однієї на іншу залежно від ситуації спілкування”. Згідно із способом оволодіння мовою виділяють природний і штучний білінгвізм. Згідно із домінантністю мовленнєвого механізму, що відноситься до однієї з мов виділяють координативний білінгвізм (рівноправний статус) і субординативний (нерівноправний статус). Згідно із характером контактуючих мов виділяють білінгвізм, коли мови є структурно близькими, і білінгвізм, коли мови є структурно віддаленими.

Деякі вчені вважають, що субординативний трілінгвізм характеризується нерозривним зв'язком усіх мов, її складових, мається на увазі те, що перша

і друга іноземні мови засвоюються на основі рідної мови, оскільки мовленнєво-розумові процеси студентів реалізуються переважно рідною мовою. П.І.Жинкін експериментально довів, що навчання ІМ завжди буде відбуватися рідною мовою, тому що від рідної мови студент ніколи не зможе “звільнитися”, він буде мислити рідною мовою до тих пір, поки в повному об'ємі не засвоїть іноземної [6].

Розгляд явища, за якого контактують три мови, виявило відсутність однозначного трактування для визначення володіння трьома мовами, які вивчаються студентами. Дослідники віддають перевагу термінам “триглосьія” і “трілінгвізм”, які розглядаються ними як синоніми. Під трілінгвізмом розуміється “складне явище”, що являє “собою співіснування трьох мов у мовленнєво-розумовій сфері індивіда, що використовує ці мови в різних комунікативних ситуаціях”. Трілінгвізм визначається як упевнене володіння рідною мовою, далеке від досконалості, але достатнє на комунікативному рівні володіння першою ІМ, і недосконале володіння другою ІМ. Третя мова, яка вивчається, “стає компонентом трілінгвізму не з моменту початку її вивчення, а з моменту досягнення студентами відповідного рівня володіння ІМ2”. Тобто “штучним трілінгвом вважається студент, який, крім своєї рідної мови, є компетентним у двох іноземних мовах, однак на нижчому рівні володіння”. При цьому комунікативна природа трілінгва може змінюватися протягом оволодіння як першою, так і другою ІМ [2, с. 52].

Розгляд видів білінгвізму і трілінгвізму дозволило дійти висновку, що засвоєння ІМ2 студентами технічних спеціальностей відбувається на базі вже сформованого природного субординативного білінгвізму і утворює штучний субординативний трілінгвізм, за якого контактуючі мови є структурно віддаленими.

Однак складно чітко визначити, впливу якої саме мови піддаються студенти технічних спеціальностей, в умовах рухливого субординативного українсько-німецького білінгвізму, якщо до четвертого курсу вони вивчали німецьку мову, а з п'ятого починають вивчати англійську як другу іноземну. Взаємодія мов при навчанні ІМ2, зокрема англійсько-німецького професійно орієнтованого діалогічного мовлення, “залежить від ступеня розвитку білінгвізму студентів” [10; 11]. Методисти визначають, що у випадку гарного володіння рідною мовою і першою іноземною мовою спостерігається позитивний і негативний вплив обох мов на ІМ2. Однак вплив раніше засвоєних мов залежить від конкретного аспекту мови і виявляється в такий спосіб: на фонетичному рівні на студентів впливає рідна мова, незалежно від ступеня розвитку білінгвізму; на граматичному і лексичному рівнях студенти піддаються комбінованому впливу рідної та першої іноземної мови. При цьому варто враховувати, що досвід володіння студентами істотно підвищується на старших курсах за рахунок впливу професійно орієнтованого спілкування із зарубіжними колегами на міжнародних конференціях і під час обміну досвідом виробничої діяльності. Таким чином можна зробити

висновок, що на 4–5 курсах на німецьку мову можна спиратися більше, ніж на попередніх етапах навчання. Таким чином, методично обґрунтоване керування навчанням професійно орієнтованого діалогічного мовлення на базі англійської як другої іноземної може розкрити додаткові можливості студентів-білінгвів.

Оволодіння ІМ2 в умовах контактування трьох мов породжує такі дві закономірності:

- а) виникають проблеми інтерференції (негативного впливу) як з боку рідної мови, так і з боку ІМ1;
- б) разом з тим виникають і широкі можливості для позитивного переносу.

Проблемі інтерференції присвячено ряд досліджень лінгвістів і методистів (Карлинский, 1990; Жлуктенко, 1974; Абдигалиев, 1976; Ваймберг, Георгиу, 1968; Вященко, 1979; Сорокіна, 1971; Уман, 1964; Haugen, 1958; Weinreich, 1953 та ін.), однак не можна стверджувати, що сутність даного явища вивчена повною мірою, оскільки процес інтерференції неможливо спостерігати безпосередньо. Те, що в психології називається “інтерференцією навичок”, яка призводить до зниження продуктивності однієї навички під негативним впливом іншої, мається на увазі наявність загальних компонентів в умовах, способах і цілях виконання дій за умов різного ступеня їх автоматизації [7; 8], а також наявності несхожих компонентів у цих діях. Явище інтерференції не вичерпує всіх складних взаємин систем рідної й іноземної мов, воно є лише частиною міжмовного переносу, що призводить як до полегшення в засвоєнні нової мови, так і до гальмування її засвоєння [9].

У психологічній і методичній літературі немає єдиної думки про те, що більше впливає на вивчення ІМ1 і ІМ2, зокрема: інтерференція чи перенос. Багато методистів, використовуючи положення про вплив рідної мови і ІМ1 на ІМ2, пропонують будувати процес навчання ІМ2, спираючись на мимовільний перенос відповідних навичок з ІМ1 [7; 10]. Інші вважають, що більше уваги слід приділяти інтерференції [7; 10], тому що позитивний перенос подібних мовних операцій і дій відбувається сам собою, автоматично, тоді як вплив інтерференції можна подолати шляхом корегування, а іноді й ламання старих і формування нових навичок оформлення думки, що вимагає чимало часу і зусиль.

Слід зазначити, що, на думку І.Л.Бім [3], позитивний перенос може мати місце на чотирьох рівнях: а) на рівні мовленнєво-розумової діяльності; б) на рівні мови; в) на рівні навчальних умінь; г) на соціокультурному рівні.

Принципи навчання ми розуміємо як основні (базові) науково обґрунтовані положення, на яких будується процес навчання ІМ2 у заданих умовах [2, с. 23]. Серед найважливіших принципів навчання ІМ2 ми, слідом за Н.В.Барішніковим, виділяємо:

1. Принцип міжкультурної спрямованості процесу навчання ІМ2. Цей принцип передбачає таку побудову навчального процесу, за якої його центральною фігурою є студент як потенційний партнер реальної міжкультурної комунікації.

2. Принцип когнітивно-інтелектуальної спрямованості процесу навчання ІМ2. Цей принцип передбачає організацію і навчання ІМ2 таким чином, щоб не зробити їх подібними ІМ1.

Психологічні особливості студентів у тому, що вони з великими труднощами сприймають інформацію в “готовому вигляді”, оскільки знання, отримані студентами в результаті подолання інтелектуальних труднощів, слугують надійнішою основою для формування мовленнєвих навичок і розвитку комунікативних умінь, аніж знання, отримані в “готовому вигляді”.

3. Принцип раціонального сполучення свідомого і підсвідомого в навчанні ІМ2. Раціональне сполучення свідомого і підсвідомого в навчанні ІМ2 визначено як принцип, оскільки в теорії і методиці навчання занадто багато уваги приділялося підсвідомому, інтуїтивному. Абсолютизація як свідомого, так і підсвідомого в розробці теорії навчання іноземних мов не приводить до бажаних результатів. Оптимальний шлях побудови ефективного методики навчання – у розумному сполученні свідомого і підсвідомого в процесі навчання.

4. Принцип урахування штучного субординативного трілінгвізму. Методично доцільне врахування природи трілінгвізму дозволяє зробити процес навчання ІМ2 економічним з погляду технологічності, раціональним по суті подолання труднощів як мовного, так і психологічного характеру.

На додаток до списку вищевказаних принципів навчання ІМ2 і поряд із принципами, характерними головним чином для навчання ІМ2, зокрема англійської на базі німецької, не можна не згадати і декілька загальних принципів, що діють при навчанні будь-якої іноземної мови [3].

Незважаючи на свою загальність, ці принципи отримали певну модифікацію відповідно до навчання ІМ2, з огляду на специфічність умов навчання (наявність трьох контактуючих мов і культур у процесі навчання, більшого досвіду у вивченні нерідної мови й ін.) [3, с. 18]. Найбільш істотними принципами є:

1. Загальний методичний підхід до навчання ІМ2 визначається як комунікативно-когнітивний, оскільки оволодіння ІМ2 здійснюється студентами більш свідомо, у них більше розвинена рефлексія.

2. Весь навчальний процес повинен бути, як і при навчанні ІМ1, орієнтований на особистість студентів, на їхній розвиток, самостійність, на їхні можливості, потреби й інтереси. Це дозволяє здійснювати диференціацію навчання, з огляду на рівень навченості студентів ІМ1: одним студентам створювати умови для більш швидкого просування, іншим давати можливість для повторення і тренування.

3. Весь навчальний процес повинен мати професійно орієнтовану спрямованість, як і при оволодінні ІМ1, однак тут також є деяка специфіка: з одного боку, більш раннє використання автентичних матеріалів, зокрема автентичних діалогів уже з перших уроків, підсилює цю спрямованість. З іншого боку, є можливість спиратися на основи володіння ІМ1 на більш широкий професійно орієнтований контекст.

4. Як і при навчанні ІМ1, важливо всіляко підсилювати діяльнісний характер навчання. Робота з оволодіння конкретними мовленнєвими засобами повинна цілеспрямовано переходити в оволодіння мовленнєвими діями (з використанням цих засобів), спрямованими на вирішення визначених комунікативних задач, і забезпечувати взаємодію студентів. Одним із засобів посилення мовленнєвої взаємодії є використання дискусій, тому що вони вимагають спільного багаторазового обговорення іноземною мовою підготовлених матеріалів, а потім їх презентації.

5. Усі чотири основні види мовної діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо повинні, як і при навчанні ІМ1, розвиватися у взаємозв'язку один з одним, ніби служити опорою одне одному.

6. Контрастивний підхід при навчанні ІМ2 також повинен розглядатися як принцип. Мова йде не тільки про виявлення розходжень між мовами, але і про пошук подібності. Контрастивний підхід повинен виявлятися на трьох рівнях: а) на мовленнєвому; б) на соціокультурному; в) на рівні навчальних умінь.

7. Принцип інтенсифікації навчання ІМ2 і принцип економії, навпаки, вважаються вкрай важливими. Методисти відзначають ряд факторів, що дозволяють інтенсифікувати самий початок навчання ІМ2: володіння студентами латинським шрифтом, досить великим потенційним словниковим запасом, наявність великого досвіду у вивченні нерідної мови і самостійності.

Ми вважаємо, що в процесі навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення ІМ2 врахування усіх перерахованих вище принципів є неодмінною умовою процесу оптимізації даного навчання.

Беручи до уваги перераховані вище умови і принципи навчання ІМ2, ми прийшли до висновку, що одним з найважливіших шляхів оптимізації навчання ІМ2 є цілеспрямоване формування в студентів навчально-пізнавальної компетенції, задатки якої частково вже закладені в процесі вивчення ІМ1. Серед передумов для її формування виділяються високий рівень навченості студентів, наявність у них мовленнєвого досвіду і толерантності, "вміння навчатися", які вони отримали в процесі вивчення ІМ1.

Аналіз вищевикладених особливостей навчання ІМ2 дозволив нам виділити наступні прийоми оптимізації навчання ІМ2, що сприяють формуванню іншомовної професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні:

1) зіставлення мовних і соціокультурних явищ ІМ1 і ІМ2, дослідження їх подібностей і відмінностей з метою розвитку умінь самостійно аналізувати різні явища в обох мовах, зняття труднощів мовленнєвого і психологічного характеру, розвитку здогадки у студентів;

2) опора на рідну мову і ІМ1 у процесі вивчення ІМ2, оскільки оволодіння ІМ2 проходить в умовах трилінгвізму;

3) поступове ускладнення видів роботи, введення вправ на самостійну роботу, що обумовлено можливістю і необхідністю розвивати уміння самостійного оволодіння ІМ2 уже на початковій стадії вивчення мови;

4) нейтралізація викладачем раніше набутих навичок, що можуть негативно позначатися на оволодінні ІМ2, щоб уникнути впливу інтерференції ІМ1 і рідної мови;

5) забезпечення і стимулювання внутрішньої мотивації вивчення ІМ2 шляхом включення пізнавальної, країнознавчої інформації вже в перші теми; стимулювання висловів емоційно-оцінного характеру; розкриття перед студентами методико-психологічної сутності різних сторін навчання; створення в студентів відчуття досягнутого успіху; демонстрації користі, тобто інформація про те, як знання ІМ2 впливає на розвиток професійно орієнтованої компетенції студентів;

6) диференціація навчання, орієнтація на особистість з метою створення оптимальних умов для розвитку самостійності і креативності студента за наявності можливостей і потреб;

7) дослідження лінгвістичного і навчального досвіду студентів для забезпечення економії навчального часу і зусиль, а також розвитку умінь студентів переносити накопичені раніше мовленнєві і навчальні навички в нові мови;

8) активізація пізнавального потенціалу студентів, побудова викладачем ситуацій, що створюють інтелектуальні труднощі і стимулюють когнітивну активність студентів.

## Література

1. Баграмова Н. В. Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе : автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. филол. наук : спец. 10.02.04 "Германские языки" / Баграмова Н. В. – СПб., 1993. – 31 с.
2. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
3. Бим И. Л. Концепция обучению второму иностранному языку (немецкий на базе английского) / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
4. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимир, гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с.
5. Гуров В. Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде / В. Н. Гуров, Б. З. Вульф, В. Н. Галяпина. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 240 с.
6. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 155 с.
7. Ерёмина Л. Я. Оптимизация обучения иноязычной устной речи на начальном этапе языкового вуза на основе компетентностного подхода : [Электронный ресурс] : Немецкий язык как второй иностранный при первом английском : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ерёмина Людмила Яковлевна. – СПб. : РГБ, 2006. – 193 с. – Режим доступа :

<http://diss.rsl.ru/diss/06/0256/060256035.pdf>. – Заглавие с титул. экрана.

8. Иванова О. Н. Обучение чтению на английском языке в старших классах якутской школы (базовый уровень) : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / Иванова О. Н. – М., 2009 – 23 с.

9. Китросская И. И. Некоторые проблемы билингвизма в связи с преподаванием второго иностранного языка в языковом вузе / И. И. Китросская // Лингвистика и методика в высшей школе : сборник / Мос. гос. пед. ин-т им. М. Тореца ; отв. ред. Г. В. Колшанский. – М., 1970.

Вып. 5. – 1970. – С. 189–195.

10. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Б. А. Лapidус. – М. : Высшая школа, 1980. – 173 с.

11. Линченко Е. В. Обучение устному иноязычному общению студентов старших курсов языковых факультетов на материале средств массовой информации (английский язык как второй иностранный) : дисс. ... кандидата пед. наук. : спец. 13.00.02 / Линченко Е. В. – СПб., 2003. – 215 с.

12. Писанко М. Л. Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Писанко М. Л. – К., 2008. – 25 с.

13. Тарнаева Л. П. Обучение студентов 5-го курса языкового педагогического вуза письменной речи в контексте диалога культур (англ. яз. как вторая специальность) : дисс. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 / Тарнаева Л. П. – СПб., 2000. – 147 с.

14. Форкун Н. С. Обучение активной лексики немецкого языка как второго иностранного с учетом её методической типологии (начальный этап языкового педвуза) : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Форкун Н. С. – Киев, 1991. – 16 с.

УДК 812.246.3

## РЕАЛІЗАЦІЯ КОНТРАСТИВНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Колода С.О.

*У статті проаналізовано специфіку контрастивного підходу в навчанні французької мови (після англійської) як другої іноземної. Автор представляє аналогії та розбіжності деяких граматичних категорій трьох мов: французької, англійської та української.*

*Ключові слова: контрастивний підхід, позитивний перенос, інтерференція, рівні реалізації мови, зіставлення мов.*

*В статье проанализирована специфика контрастивного подхода в обучении французскому языку (после английского) как второму иностранному. Автор представляет аналогии и расхождения некоторых грамматических категорий трех языков: французского, английского, украинского.*

*Ключевые слова: контрастивный подход, позитивный перенос, интерференция, уровни реализации языка, сопоставление языков.*

*The article deals with the specific features of the contrastive approach to teaching French (after English) as a second foreign language. The author represents analogies and divergences of certain grammatical categories in three languages: French, English, Ukrainian.*

*Key words: contrastive approach, positive shift, interference, language realization levels, correlation of languages.*

Нові історичні, соціально-політичні, економічні умови розвитку українського суспільства та прагнення до інтернаціоналізації різноманітних сфер людської діяльності стимулюють розвиток наукових знань у галузі викладання іноземних мов (ІМ) та їх використання в шкільних установах різних типів. Одним із таких аспектів є теоретичні та практичні дослідження в галузі викладання другої іноземної мови (ІМ2). Розширення міжнародних контактів та співдружність на різних рівнях, політика інтеграції України до європейської та світової спільноти, прагнення України увійти до загальноєвропейського освітнього простору ставить перед вітчизняною школою завдання реалізації ідеї плюрилінгвізму, тобто організації шкільної освіти такого рівня, при якому кожен учень має можливість вивчати не одну, а дві та навіть три ІМ.

В Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що “плюрилінгвальний підхід припускає той факт, що у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах від рівня побутового мовлення до мови спільноти у широкому смислі і далі до мов інших народів (під час навчання у школі чи коледжі або ж при безпосередньому оволодінні в Україні) він або вона не сприймають ці мови у вигляді чітко розмежованих блоків, проте у них формується комунікативна

компетенція, всередині якої усі мовні знання і досвід є складниками, та в якій мови переплітаються та взаємодіють” [4, с. 4]. Тобто сама ідея плюрилінгвізму визначає проблему вибору такого підходу до навчання ІМ2, який би дав найбільший ефект в умовах поєднання кількох мов у мовній свідомості учнів, що вивчають дві та більше ІМ. Необхідно також зазначити, що у викладанні ІМ2 повинна бути врахована основна специфіка, притамана загальноосвітнім навчальним закладам України – наявність не двох контактуючих у процесі навчання мов, а вже чотирьох (рідна, друга мова, перша ІМ та друга ІМ). До специфічних рис вивчення ІМ2 загального характеру необхідно також віднести наявність у школярів досвіду вивчення першої ІМ (ІМ1), більш розвинені мовленнєві здібності та наявність іношомовних мовленнєвих знань, умінь та навичок, які дають можливість здійснювати цілеспрямований перенос, запобігати інтерференції та значно інтенсифікувати процес вивчення ІМ2.

Необхідно також прагнути до еквівалентності в навчанні ІМ1 та ІМ2 та довести рівень володіння ІМ2 до рівня світових стандартів. Таким чином, виникла нагальна потреба у ретельному виокремленні змісту та розробки технології навчання ІМ2 в шкільних умовах як методичної та психолого-педагогічної проблеми. Однією з основних методичних проблем вивчення ІМ2 має стати проблема реалізації контрастивного підходу.

У методиці викладання ІМ питання вивчення ІМ2 розглядається в дослідженнях закордонних та вітчизняних науковців. Дослідження торкалися як психологічних (М.Коен, А.Табуре-Келлер, А.Яцикевічус, С.Артюмов, І.Кітроська, Р.Міньяр-Белоручев), так і методичних аспектів оволодіння ІМ2 (Б.Лапідус, І.Бім, В.Гак, М.Барішніков, С.Соловова, А.Щепілова, М.Реутов, А.Анісімова). Вітчизняні дослідники (М.Реутов, А.Анісімова) приділяють увагу різним аспектам (зокрема, граматиці) вивчення німецької мови на базі англійської. Російська дослідниця А.Щепілова досліджує проблему реалізації контрастивного підходу в навчанні французької мови як ІМ2, проте її висновки будуються на порівнянні лише трьох мовних систем (англійська, французька, російська мови).

Відтак, сучасні підходи до розробки технології вивчення ІМ2 аналізують проблему з різних сторін. Фундаментальність досліджень дає можливість розв'язання багатьох психолого-педагогічних та методичних питань вивчення та викладання ІМ2. Але ще існують деякі невіршені проблеми, зокрема, недостатньо досліджені проблеми вивчення французької мови в умовах контактування чотирьох мовних систем (українська, російська, англійська, французька), не розкрито специфіку реалізації контрастивного підходу. Саме ці питання є основними у нашій статті.

Реалізація контрастивного підходу в навчанні як ІМ взагалі, так і в навчанні ІМ2 дуже важлива. Як відмічав В.Г.Гак, наукове порівняння визнається як один з основних раціональних методів удосконалення мови.

В навчальному процесі з ІМ контрастивний підхід має виявлятися на трьох рівнях: а) на мовному рівні; б) на рівні навчальних умінь; в) на соціокультурному рівні [1, с. 17].

Метою нашої статті є виявлення специфіки реалізації контрастивного підходу на мовному рівні при навчанні французької мови як ІМ2 (на базі ІМ1 – англійської) у загальноосвітніх навчальних закладах.

З широкого кола питань, що виникають у зв'язку з використанням контрастивного підходу, зупинимося лише на двох:

- 1) порівняння мов на різних рівнях реалізації;
- 2) використання зіставлення у викладанні ІМ.

Мови можна порівнювати на рівні системи/структури, норми й узусу. Мова як загальнолюдський засіб спілкування будується на розбіжностях в плані висловлення (звуки, мелодика) і в плані змісту (значення слів, граматичних форм). Розбіжності між мовами у їх системі можуть бути такими:

- а) в одній мові відсутня категорія, яка є в іншій;
- б) лінгвістичні категорії, що порівнюються, не повністю збігаються за об'ємом значень;
- в) в межах однієї категорії – різний розподіл [3, с. 3].

Наприклад, в українській мові немає категорії артикля, а в англійській та французькій вона є. Це розходження типу "а". Але та сама категорія в англійській та французькій мовах має різний розподіл (розходження типу "б"). Для французької мови притаманним є означений, неозначений,

злитий та усічений артиклі. В українській мові, так само як і у французькій, є категорія роду, але в першому випадку вона має три розподіли (чоловічий/жіночий/середній), а в другому – лише два (чоловічий/жіночий). Це розходження типу "в".

Специфіка мови у галузі норми може бути виражена в конкретних, закріплених звичаєм формах. Порівняння в цьому випадку задіює зовнішню форму реалізації системних явищ. Якщо помилки в системі мови можуть привести до змін змісту, то помилки норми, як правило, до викривлення змісту не призводять, але створюють акцент [3, с. 6]. Виняток становлять лише ті випадки, коли фонеми французької мови мають функцію розрізнення смислу слова (*jaune, jeune*). Неправильне використання таких фонем призводить до зміни семантики лексичної одиниці. Тому необхідно проводити порівняння на рівні норми, щоб уникнути інтерференції.

У фонетичному аспекті нормативні розходження стосуються, перш за все, способу вимови. Позиційні зміни є також важливою типологічною ознакою мови. В англійській та французькій мовах фонеми [b], [d], [g] можливі як в інтервокальній позиції, так і в кінці слова. В українській та російській мовах вони зазвичай в інтервокальній позиції, а в кінці слова замінюються глухими [p], [t]. Але при цьому в українській [g] залишається дзвінким наприкінці слова, а в російській замніюється на глухий [k]. Переважна більшість фонем російської мови (голосних і приголосних) має нестійкі фонетичні ознаки. В українській мові таких випадків значно менше. В англійській мові можливість використання голосної фонем залежить також від структури усього слова, зокрема від місця наголосу; приголосні можуть підпадати під позиційні зміни за ознакою глухості/дзвінкості. Менш за все змінюються голосні і приголосні фонем у французькій мові.

До розходження мов у нормі відноситься сполучуваність лексем та граем. У різних мовах слова, подібні за значенням, можуть розходитись у категорії роду, що призводить до певних практичних труднощів (*проблема* – жіночий рід; *le probleme* – т.). Якщо рід мотивується етимологічно, то об'єднані лексеми, які позначають неживий об'єкт з визначеним показником роду, виступають як явище норми мови. Подібні за значенням дієслова можуть бути перехідними в одній мові та неперехідними в іншій (укр.: *допомогти*, фр.: *aider qn*, англ.: *help*), зворотними в одній мові та незворотними в іншій (укр.: *сміятися*, фр.: *rire*, англ.: *laugh*).

До норми мови відносять також сполучуваність значущих фонем. Різним мовам можуть бути притаманні подібні за семантикою моделі словотворення та аналогічні за значенням основи. Але можливість використання цієї словотвірної моделі у взаємодії не завжди однакова в різних мовах. Утворення імен діячів існує в багатьох мовах (за визначенням В.Г.Гака, цей факт є лінгвістичною універсалією), але в російській та українській мовах не утворюються імена діячів від слів "спати", "обідати" (вони замінюються дієприкметниками),

тоді як в інших мовах можуть утворюватися за допомогою суфіксів. Наприклад, фр.: *dormeur, dineur*, англ.: *sleeper, diner*.

Аналогічним чином виявляються розбіжності при утворенні словосполучень. Одні й ті ж значення в різних мовах можуть позначатися словосполученнями, які використовують різні структури або лексичні компоненти. Наприклад,

укр.: *приділяти увагу*, англ.: *to pay attention*;

рос.: *уйти в отставку*, англ.: *prendre sa retraite*.

Подібні приклади численні та широковідомі.

У граматиці нормативні розходження можуть торкатися дієслівного керування, сполучуваності граматичних категорій. Так, наприклад, інфінітив є у всіх чотирьох мовах, що розглядаються, але

закономірності його сполучення з іншими частинами мови в реченні є досить специфічними для кожної мови. Саме це стає джерелом інтерференції при вивченні кількох ІМ. При недостатньому рівні володіння граматичною компетенцією та недостатніми знаннями можливих норм реалізації граматичної категорії учень, намагаючись уникнути помилки, використовує лишу ту частину, яка є загальною для мов, що вивчаються. З огляду на це нам здається доцільним представити аналогії та розбіжності, притаманні чотирьом мовам. У таблиці представлені деякі граматичні категорії таких мов: англійська як перша ІМ (В), французька як друга ІМ (С), українська (А).

Грама-тичні категорії	Аналогії в ІМ1/ІМ2	Розбіжності в ІМ1/ІМ2	Українська мова
1	2	3	4
Число іменників	Флексія множини <b>s</b>		
	Наявність особливих форм утворення множини		
	Наявність лише однієї форми числа деяких іменників	Необхідність контрактивного підходу в кожному окремому випадку. Наприклад: A~C~B ножиці – ciseaux – scissors A#C#B гроші – argent – money A~C#B політика – politique – politics A#C~B брюки – pantaloon – trousers	
Рід іменників	Словотвірні аналогії, притаманні конкретній мові	Відсутність роду неживих іменників в ІМ1. Наявність категорії в ІМ2	Розбіжності роду неживих іменників та назв тварин з фіксованим родом в українській мові та ІМ2: un mur – стіна un tableau – дошка
Артикль	Наявність артикля в обох мовах	Більш розвинена система артикля в ІМ2: наявність форм числа та роду, злитий артикль	Відсутність категорії
	Співпадіння випадків використання деяких форм артикля	Окремі розбіжності у використанні артикля, особливо нульового: little Jon – petit Paul Europe – l'Europe	Відсутність категорії
Прикметники	Загальні функції в реченні. Наявність дієслова-зв'язки перед прикметником іменною частиною присудка		Відсутність дієслова-зв'язки в іменному присудку
	Наявність ступенів порівняння. Аналогії в аналітичному способі їх утворення		
	Наявність особливих випадків утворення ступенів порівняння (good, bad; bon, mauvais)		
	Препозиція по відношенню до іменника, який він визначає	Звичайна постпозиція прикметника в ІМ2 (крім деяких винятків) un home grand; un grand homme	Препозиція прикметника по відношенню до іменника.

1	2	3	4
Особові займенники		Складніша система займенників-доповнень в IM2 порівняно з об'єктивним відмінком особових займенників в IM1	Опора на рідну мову при вивченні займенників-доповнень третьої особи (le, la, lui, leur, les)
Присвійні займенники	Наявність двох форм, які використовуються або з іменником, або самостійно: IM1: my/mine IM2: mon/le mien	Розбіжності граматичної термінології	Аналогічні зміни присвійних прикметників за числами та родами: mon, ma, mes мій, моя, мої
		Співвіднесеність займенників 3-ої особи з суб'єктом у рідній мові та в IM1: її стіл, її книга – her table, her book Їх співвіднесеність з об'єктом в IM2: sa table, son livre	
Вказівні займенники	Частковою опорою для їх пояснення можуть бути форми this/that – celui-ci/celui-là, а також займенник one	Наявність різних форм самостійного і несамостійного використання вказівних прикметників і вказівних займенників в IM2	Аналогічні зміни за числами та родами: ce, cette, ces цей, ця, ці
Зворотні займенники	Зміни зворотних займенників в IM1 і відмінювання зворотних дієслів в IM2	Наявність зворотних дієслів в IM2 і системи займенників в IM1	Наявність зворотних дієслів в українській мові та в IM2
Числівники	Наявність кількісних та порядкових числівників, специфічні афікси для утворення числівників	Різне написання та читання дат: IM1 November, nineteen On the nineteenth of November IM2 – Le dix-neuf novembre	Наявність аналогічних розрядів числівників
	Використання кількісних числівників для позначення номерів квартир, засобів транспорту, сторінок		Використання для цих цілей порядкових числівників
Прислівники	Наявність простих та складних прислівників зі специфічним суфіксом для їх утворення (ly; ment). Наявність ступенів порівняння прислівників		



Порівняння також можна проводити на рівні узусу. Таке порівняння є необхідним в умовах формування вторинної мовної особистості, здатної та готової до спілкування з носіями мови.

Від норми мовлення узус відрізняється тим, що його неправильне використання не призводить до помилки, проте створює деякий акцент. Фраза буде правильною, але не такою, яку б використав носій мови.

Порівняння дає можливість прогнозувати інтерференцію на різних рівнях, у тому числі на рівні функціонування мовних форм. Більш за все вона ймовірна в тому випадку, якщо слова і граматичні форми використовуються в переносному значенні, або в умовах десемантизації. Порівняльний аналіз яскраво демонструє такі випадки. Наприклад, укр.: *потрапити до рук*, англ.: *to come to hand*, рос.: *строить глазки*, фр.: *faire de l'oeil*.

Використання зіставлення у викладанні двох та більше ІМ наголошує, перш за все, на необхідності скористатись перевагою взаємодії рідної та іноземної мови, яка відбувається в умовах мультлінгвального навчання. Досвід школярів у вивченні рідної мови, ІМ1 та ІМ2 дає можливість здійснити позитивний перенос уже отриманих знань, навичок та вмій у галузь викладання ІМ2.

Розглянемо можливість для позитивного переносу на лінгвістичному рівні. Наявність подібних лінгвістичних явищ у вивчених мовах полегшує їх засвоєння. Оскільки школярі вже мають досвід вивчення мови, вони схильні порівнювати мовні явища нової мовної системи, знаходити аналогії, робити власні узагальнення на основі спостережень. Особливий інтерес становить прийом зіставлення при вивченні близькоспоріднених мов. У цьому випадку спокуса ототожнення свого та чужого лежить на поверхні. Саме це викликає великі практичні труднощі в навчанні французької мови після англійської. Формування стратегічної та дискурсивної компетенції в навчанні ІМ2 також має спиратись на перенесення знань, умій та навичок. А.В.Щепілова зазначає, що "перенос – це одна з найбільш використовуваних стратегій, яку застосовують учні при вивченні ІМ. Його позитивні результати помітні вже з самого початку навчання. Він дає можливість оволодіти ІМ2 швидше. Більш ефективно застосовують перенос учні з високим рівнем підготовки в ІМ1, особливо в тому випадку, коли вміння та навички в ІМ1 були сформовані свідомо [7, с. 44]".

Таким чином, існують великі можливості для позитивного переносу та інтенсифікації процесу навчання французької мови на базі англійської. Але слід відзначити важливу закономірність – контрастивний підхід, залишаючись одним з основних принципів навчання ІМ2, протягом усього курсу вивчення французької мови відіграє різну за значенням роль. З розвитком та удосконаленням якості навичок та вмій в ІМ2, збільшенням об'єму засвоєного мовного матеріалу відбувається поступове зменшення впливу ІМ1 на ІМ2.

Крім практичного значення, раціонально організоване зіставлення може бути корисним і в психологічному, і в загальноосвітньому відношеннях.

Контрастивний підхід при вивченні ІМ2 має стати принципом навчання. І.Л.Бім зазначає, що важливо навчити учнів шукати опору не тільки в лінгвістичних межах мов, що вивчаються. Необхідно також задіяти досвід учнів у вивченні ІМ1. Крім того, сферою для співставлення можуть слугувати соціокультурна інформація та фонові знання школярів [1, с. 17].

Дослідження психологів мовлення показали, що засвоєння мови не є механічним запам'ятовуванням слів та форм. Це процес перетворення суб'єкта мовлення як цілого. У будь-якої людини, яка розмовляє рідною мовою, формується визначена установка, яка зумовлює цілісний підхід до побудови фрази і створює в свідомості мовця тісний зв'язок між об'єктом та способом його визначення. Вивчення ІМ, особливо при використанні експліцитного порівняння, демонструє учню, що реальний світ в уяві може бути розділений по-різному, що речі можна називати за різними ознаками та якостями. Внаслідок цього руйнується зв'язок між об'єктом та способом його визначення в рідній мові, зв'язок, який здається єдино правильним. Руйнування цього зв'язку створює передумови для застосування алгоритму мовленнєвої діяльності, який є притаманним іншій мові. З іншого боку, порівняння розкриває і те загальне, що, незважаючи на всі розбіжності, виявляється в різних мовах.

Отже, використання контрастивного підходу створює умови для інтенсифікації процесу навчання, для досягнення його результативності. Свідома робота над ІМ2, в свою чергу, допомагає в роботі над ІМ1, тому що взаємодія досвіду вивчення мов, безумовно, має взаємозбагачувальний вплив.

## Література

1. Бім І. Л. Концепція обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / Инесса Львовна Бим. – М. : Вента-Граф, 1997. – 40 с.
2. Бурденюк Г. М. Языковая интерференция и методы ее проявления / Г. М. Бурденюк, Г. М. Григоревский. – Кишинев : Штица, 1978. – С. 6–65.
3. Гак В. Г. Межъязыковое сопоставление и преподавание иностранного языка / В. Г. Гак // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 3. – С. 3–11.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – С. 4–5.
5. Китросская И. И. К исследованию роли и места переноса в речевой деятельности / И. И. Китросская / Вопросы психологии и методики преподавания русского языка как иностранного. – 1981. – С. 28–39.
6. Шубин Э. П. Позитивные и негативные аспекты влияния первого языка на овладение вторым на разных уровнях языковой системы / Э. П. Шубин // Иностранные языки в школе. – 1971. – № 5. – С. 2–32.
7. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному / А. В. Щепилова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

УДК 37.018:392.3

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ УКРАЇНСЬКИХ РОДИННИХ ТРАДИЦІЙ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ДІТЕЙ ТА МОЛОДЬ

Костюшко Г.О., Щербак П.І.

*Стаття присвячена проблемам фізичного виховання дітей і молоді. Автор акцентує увагу на ефективності і доцільності українських традиційних підходів до понять здоров'я, здорового способу життя, фізичного виховання молоді. Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, складові здорового способу життя, традиції фізичного виховання.*

*Статья посвящена проблемам физического воспитания детей и молодежи. Автор акцентирует внимание на эффективности и целесообразности украинских традиционных подходов к понятиям здоровья, здорового способа жизни, физического воспитания молодежи. Ключевые слова: здоровье, здоровый способ жизни, компоненты здорового способа жизни, традиции физического воспитания.*

*This article deals with the issues of physical education of children and youth. The author accentuates the effectiveness and advisability of the Ukrainian traditional approaches to the notions of health, healthy way of life and physical education of youth. Key words: health, healthy way of life, components of healthy way of life, traditions of physical education.*

---

**Актуальність проблеми** фізичного виховання дітей та молоді на сучасному етапі набирає значних обертів. Це обумовлено низкою важливих причин, які, на жаль, існують в українському суспільстві, а саме: низький рівень культури ставлення до власного здоров'я як серед дорослого, так і дитячого населення, підвищення кількості різних видів загальних захворювань серед дітей та молоді, збільшення інвалідності, зростання в середовищі молоді таких негативних явищ, як алкоголізм, наркоманія, тютюнопаління, рання вагітність, відсутність знань з питань здорового способу життя, оздоровлення організму, загартування.

Враховуючи актуальність проблеми здоров'я, основними стратегічними завданнями національних програм "Освіта (Україна XXI століття)" і "Діти України", у національній доктрині та програмі "Здоров'я нації" виокремлено завдання всебічного розвитку людини, становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я.

Згідно з думкою вчених про те, що переважно нездоровий спосіб життя дітей і молоді суттєво зумовлений нездоровим способом життя батьків, а до чинників, які спричиняють порушення в психічному та фізичному здоров'ї дитини, відноситься можлива дисгармонія спілкування з оточенням і, насамперед, з найближчими людьми – батьками,

тоді, то цілком закономірно можна зробити висновок, що від батьків та їх підходів до фізичного виховання дітей, збереження та зміцнення їх здоров'я буде залежати майбутнє молодого покоління, а в цілому і майбутнє української нації. Молоді люди, поки що в основному здорові, вважають, що немає потреби у його збереженні та зміцненні, і лише згодом, втрачаючи його, відчують потребу в цьому. Тому цілком зрозуміло, наскільки важливо з дитинства виховувати активне ставлення до особистого здоров'я та усвідомлення того, що здоров'я є найбільшою цінністю, дарованою людині природою.

Саме тому **метою статті** є аналіз сучасних досліджень із виховання фізичної культури дітей та молоді, сприяння поширенню доцільних українських традицій, які ефективно впливають на здоров'я дітей та молоді.

Дослідження й аналіз літературних джерел свідчить, що різні аспекти формування культури здоров'я, здорового способу життя певним чином розроблені у науково-методичній літературі. Питання здоров'я як основи здорового способу життя досить детально досліджували Т.Є. Каверіна, М.М.Амосов, Г.Л.Апанасенко, О.Р.Довженко. Проблему виховання здорового способу життя у сім'ї в різних напрямках розглядали Г.П.Богданов,

О.В.Вакулєнко, О.Д.Дубогай, Л.М.Мовчан, Т.Г.Овчарєнко, В.М.Оржеховська. Дослїдження впливу фїзичних занятї на здоров'я людей рїзного вїку займалися вченї Т.Є.Аверїна, В.Г.Ареф'єв, М.Д.Зубалїй, П.І.Щєрбак.

Визначєння педагогїчного потенцїалу українських народних традицїй і звичаїв у фїзичному вихованнї дослїджували Б.Кїндратюк, Ю.Рудєнко, М.Стельмахович, Л.Сущенко тощо.

Численнї свїдченнє науковцїв доводять цїннїсть народного досвїду виховання попереднїх поколїнь, надїйнїсть і перевїренїсть часом методїв, прийомїв, засобїв впливу на особистїсть. Тому особливо актуальним у наш час стало вїдродженнє основ педагогїчного досвїду минулих поколїнь, традицїй, звичаїв, в основї яких закладєна головна мета виховання українського народу у планї формування та розвитку фїзично загартованих, сильних, стїйких представникїв української нацїї.

Аналізуєчи погляди українського народу до фїзичного виховання пїдростаючого поколїння, ми чїтко можемо окреслити основнї принципи, на яких базувалося фїзичне виховання, а саме: його важливїсть, безцїннїсть (*"Здоров'я найбільше багатство"*, *"Здоров'я – дар високий: понад багатство і вроду"*, *"Здоров'я людини – багатство країни"*), плиннїсть, вїкову обмеженїсть (*"Бережи одєжу знову, а здоров'я – змолоду"*, *"Здоров'я виходить пудами, а входить золотником"*), зв'язок з працею (*"Праця – то здоров'я, лїнивство – то хвороба"*), зв'язок із природними потребами (*"Веселий смїх – здоров'я"*, *"Спитьсє – здоровитьсє"*, *"Кому не сон, тому і не здоров'я"*, *"Хто лазню знає, той хвороб не має"*) тощо.

Такий пїдхїд до оцїнки здоров'я був запорукою не тїльки матерїального добробуту українського народу, а й сприяв забезпечєнню гарного самопочуття, доброго настрою, пїдтримував позитивнї соцїальнї стосунки з оточєнням. Саме таке розумїннє поняття "здоров'я" дає визначєння сучасна Всєсвїтнє Органїзацїя Охорони Здоров'я (ВООЗ): *"Здоров'я – стан цїлковитого духовного, фїзичного та соцїального благополуччє людини"* [1].

Невичерпним джерелом фїзичного виховання молодого поколїння українцїв ставали фїзичнї вправи, спрямованї на загартування тїла й духу (варто пригадати козацьку систему фїзичного виховання), народнї фїзичнї ігри, традицїї народної кулїнарії, харчування, доцїльнїсть та природнїсть одягу українцїв, народна медицина тощо.

Аналіз педагогїчного досвїду щодо фїзичного розвитку дїтей у сучасних сїм'ях мало що зберїгає в своєму арсеналї з елементїв традицїйного уявленнє про фїзичне виховання дїтей. Фїзичне виховання починаєтьсє з перших днїв життя дитини. Скажїмо, сьогоднї, народжуючи дитину, жїнки часто вїдмовляютьсє вїд природного її годування, пояснюючи це власним фїзичним перевантаженнєм, вигаданою "цїннїстю" штучного харчування, браком часу, професїйними інтересами, тощо. На жаль, такї поясненнє негативно впливають на природний зв'язок матерї та дитини, котрий є запорукою не тїльки фїзичного здоров'я, а й духовної єдностї, що виконує не менш важливе значєння в подальшому життї дитини, її психологїчному здоров'ї впродовж усього життєвого шляху.

Проведєння роз'яснювальної роботи серед молодї, особливо жїночої статї, формування істинних уявлєнь про цїннїсть пїдготовки жїнки до материнства має стати досить актуальним у роботї педагогїв.

Виховну роботу в цьому напрямку необхідно здїйснювати, починаючи з загальноосвїтньої школи: на уроках валеологїї, анатомїї, фїзіологїї, факультативних курсах з пїдготовки старшокласникїв до подружнього життя, клубах молодї сїм'ї.

Як свїдчить практика, важливими механїзмами формування повноцїнного фїзичного здоров'я є:

- санїтарно-гїгієнїчнї умови;
- засоби загартування;
- доцїльний режим активної дїяльностї та вїдпочинку;
- рацїональне харчування;
- оптимальний рївень рухової активностї [3, с. 34].

Аналіз педагогїчного досвїду української сїм'ї щодо фїзичного загартування дїтей свїдчить, що, починаючи з самого народженнє дитини, батьки турботливо пїклувалися про необхіднї гїгієнїчнї умови її життя. Так, наприклад, у сїм'ї традицїйно виконувався перший обряд очищеннє, або "першої купелї". Це дїйство супроводжувалося замовляннєми, пєстливими словами, що позитивно позначалося на психологїчному станї немовляти, а також використаннє під час купання лїкарських рослин (ромашки, любистку, череди, дивосила тощо) – все це було запорукою повноцїнного фїзіологїчного функцїонування шкїри, сприяло пїдвищенню стїйкостї органїзму до інфекцїйних захворювань.

До традицїйних засобїв фїзичного виховання українцїв можна вїднести й невичерпнї можливостї *народного фольклору*. Саме твори усної народної творчостї супроводжують людину вїд самого народженнє і впродовж усього життя. Метою використаннє цих творїв є не тїльки розважальна функцїя, яка, до речї, виконує важливу роль щодо впливу на оптимїстичний настрїй дитини, сприяння творєнню емоцїйного комфорту, а також ефективно стимулює нервову систему, розвиває вестибулярний апарат, загартовує органїзм, формує навички нескладних фїзичних вправ, розвиває фїзіологїчнї здїбностї дитини.

Цїннїсть народного фольклору полягає в тому, що він природно заохочує батькїв до пїдтримки фїзичного розвитку дитини (колисковї твори, пєстушки, потїшки, забавлянки тощо), виконує своєрїдну і сьогоднї ще малодослїджену сучасними вченими "технїку нейролінгвїстичного програмування" повноцїнного життя, що, в першу чергу, для наших прашурїв означало наявнїсть мїцного здоров'я у дїтей, рїдних і близьких.

Особливе мїсце в українських традицїйних пїдходах до змїцненнє і збереженнє здоров'я належить фїзичному загартуванню.

До основних видїв фїзичного загартування можна вїднести: обливання водою, купання в рїчках, озерах, ходьбу босонїж, сухе та вологе обтираннє нїг, використаннє цїлющих можливостей сонцєя, повїтря, лїкарських рослин тощо.

Так, наприклад, у багатьох рєгіонах України побутовало ритуальне дїйство під назвою "топтати рєст". Основною метою цього звичаю була профїлактика застудних захворювань, внутрїшня

активізація можливостей функціонування організму, сприяння виробленню позитивних емоцій у людини тощо. Навесні, коли з'являлися перші весняні квіти (ряст, проліски, первоцвіт), люди збиралися і вирушали до кущиків ранньоцвіту, і там, роззувшись, босоніж їх топтали, промовляючи замовляння.

Подібні дії, які були пов'язані з вірою в цілющі властивості рослин, води, землі, виконувалися і у весняний період, на день святого Юрія ("Юрієва роса"), літній – Троїцькі свята (Зелені свята), Купальські свята.

Надзвичайно велике значення звичаїв загартування водою, сонцем можна простежити на прикладі українського козацтва. Як стверджує А.Ф.Кашенко, "всі запорожці вставали на ноги із сходом сонця, зразу ж умивалися холодною джерельною або річковою водою", і "купалися запорожці не тільки влітку, а й восени, а хто – так і всю зиму" [2, с. 61]. Серед обов'язкових фізичних умінь козаків (володіти рушницею, шаблею, списом, триматися на конях та ін.) виняткове значення належало вправності плавати, керувати човном, переховуватися під водою. Враховуючи природне місце розташування українського козацтва (дніпровські пороги), а також постійні військові дії, цілком правомірним є спостереження, що "без уміння плавати було дуже важко, практично неможливо вижити в той час" [2, с. 61]. Тому "були створені спеціальні фізичні і психофізичні вправи, що становили систему, спрямовану на самопізнання і саморозвиток козаків, їхнє тілесне, психофізичне і моральне вдосконалення" [4, с. 191].

Тому в Запорізькій Січі виняткове значення приділяли фізичному загартуванню, формували культ виховання фізично досконалого воїна.

Поширення традицій фізичного виховання українського козацтва є ефективним і актуальним у сучасному вихованні дітей та молоді. На жаль, останнім часом спортивно-оздоровчі секції більше уваги приділяють східним системам фізичного загартування (карате, кунг-фу, айкі-до, у-шу та ін.). В той же час унікальність козацької системи виховання залишається остаточно не дослідженою, не повністю реалізованою у розвитку національних видів спорту.

Ще однією нагальною проблемою сьогодення є зменшення рухової активності дітей і молоді.

Причинами появи гіподинамії у дітей часто називають особливості фізичного розвитку, збільшення навчального навантаження, скороченість часу відпочинку на свіжому повітрі, надмірне захоплення телевізором, комп'ютерними іграми, неправильне харчування.

Недостатність рухової активності призводить до накопичення зайвої ваги, спричиняє захворювання верхніх дихальних шляхів, вегетативно-судинної дистонії, зумовлює нервово-психічну неврівноваженість, знижує діяльність імунної системи організму. Результати експериментальних досліджень свідчать, що "через руховий дефіцит у дітей в 3–5 разів вища захворюваність респіраторними інфекціями, ніж у їхніх однолітків, які виявляють рухливість, займаються фізичними вправами, спортом" [3, с. 35].

Тому, враховуючи проблему та її наслідки, необхідно проводити роз'яснювальну роботу серед дітей, молоді та їх батьків щодо важливості регулярної, систематичної рухової активності, обмеження тривалості "сидіння" біля телевізорів, комп'ютерів, привчання дітей з раннього віку до гімнастики, фізичних вправ на свіжому повітрі, стимулювання до "м'язової роботи" дітей особистим прикладом їх батьків.

Надзвичайно багатий педагогічний досвід українського народу щодо зміцнення здоров'я дітей свідчить про уміння батьків стимулювати природну рухову активність. Доступними для кожної сім'ї формами фізичного удосконалення можуть виступати фізичні вправи, систематичні перебування на свіжому повітрі, плавання, їзда на велосипеді, лижах, катання на ковзанах, санчатах, рухливі ігри, поєднання фізичних занять з трудовою діяльністю тощо.

Отже, враховуючи вищесказане, ми можемо стверджувати, що український народ приділяв значну увагу зміцненню і збереженню здоров'я, сприяв запобіганню хвороб шляхом використання природних можливостей організму, навколишнього середовища.

## Література

1. Гончаренко М. С. Валеологический словарь / М. С. Гончаренко. – Х., 1999.
2. Кашенко А. Ф. Оповідання про славне Військо Запорозьке низове / А. Ф. Кашенко. – К. : Веселка, 1992. – С. 61.
3. Роль сім'ї у формуванні минулих поколінь анні здорового способу життя дітей та молоді / О. О. Яременко, О. М. Балакірева, Г. В. Беленька та ін. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, Український ін-т соціальних досліджень, 2004. Кн. 12. – С. 34–35.
4. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання / Ю. Руденко. – К. : В-во ім. Олени Теліги, 2003. – С. 191.
5. Скуратівський В. Святвечір : у 2 к. / В. Скуратівський. – К. : В-во "Перлина", 1994. – С. 158.
6. Сущенко Л. П. Здоровий спосіб життя людини. Довідкові матеріали / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 1999. – С. 73.

УДК 378.147:811.111

## РОЛЬ ПАРНОЙ РАБОТЫ В ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ДАЛЬНЕЙШЕМ РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Деева И.М.

*Погляд на проблему парної роботи на занятті студентів-п'ятикурсників співпадає із загальноновизнаною думкою про важливість подібної діяльності в інтенсифікації навчального процесу, в опануванні комунікативними навичками та в кінцевому результаті іншомовною комунікативною компетенцією. Звідси випливає необхідність приділяти парній роботі не менше половини робочого часу, звертаючи при цьому особливу увагу на вибір найбільш ефективних видів роботи та формування пар співрозмовників.*

*Ключові слова: комунікативний підхід, комунікативні навички, парна робота, інтенсифікація навчального процесу, ефективність, анкетування.*

*Взгляд на проблему парной работы на учебном занятии глазами студентов-пятикурсников созвучен общепринятому мнению о важности подобной деятельности в интенсификации учебного процесса, в овладении коммуникативными навыками и, в конечном итоге, иноязычной коммуникативной компетенцией. Отсюда вытекает необходимость уделять парной работе не менее половины учебного времени, обращая при этом особое внимание на выбор наиболее эффективных видов работы и формирование пар собеседников.*

*Ключевые слова: коммуникативный подход, коммуникативные навыки, парная работа, интенсификация учебного процесса, эффективность, анкетирование.*

*The fifth year students' view of the work in pairs during classes coincides with the generally accepted idea of the importance of such activity for the intensification of the educational process, for mastering communication skills and, eventually, for foreign language communicative competence. Consequently, half of the time in class should be apportioned for work in pairs with special attention paid to choosing the most effective activities and forming pairs of interlocutors.*

*Key words: communicative approach, communication skills, works in pairs, intensification of educational process, effectiveness, questionnaire poll.*

Исходной посылкой настоящей статьи служит приоритет коммуникативного подхода в изучении иностранного языка, который реализуется весьма эффективно в парной работе студентов на учебном занятии и в значительной степени способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции и интенсификации учебного процесса. В статье обобщаются мнения студентов-пятикурсников, касающиеся роли парной работы, положительных и отрицательных сторон последней, наиболее эффективных видов данной деятельности и оптимального соотношения между парной и индивидуальной работой в классе.

Успешное обучение вообще, а иностранному языку – как первому, так и второму – в частности, невозможно без коммуникативного взаимодей-

ствия обучающихся. Согласно мнению С.Г.Тер-Минасовой, “максимальное развитие коммуникативных способностей – вот основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков” [1, с. 28].

В рамках коммуникативного подхода, фактически определяющего всю организацию учебного процесса, происходит развитие коммуникативных способностей и формирование иноязычной коммуникативной компетенции, под которой понимается умение пользоваться всеми видами речевой деятельности и которая является одним из основных способов реализации иностранного языка как средства мирового общения.

Деятельность студентов в классе, естественно, протекает в условно-коммуникативных ситуациях.

Тем не менее, задача подготовить их к общению в реальной жизни достаточно успешно решается. Огромная роль при этом принадлежит разумной организации учебного процесса на занятии. Одним из средств, способствующих развитию коммуникативных способностей, является работа в парах или, в отдельных случаях, в группах из трех студентов. Ввиду явного превалирования именно парной работы, а также для удобства изложения далее в статье организация групп из трех студентов для совместной деятельности не упоминается.

Парная работа широко используется на занятиях по первому и второму иностранному языку на пятом курсе факультета английского языка НГЛУ им. Н.А.Добролюбова.

В задачу настоящей статьи входит рассмотрение некоторых аспектов парной работы, которые определяют ее эффективность в формировании коммуникативной компетенции обучающихся. Известно, что роль парной работы в осуществлении данной задачи невозможно переоценить, о чем говорят многие методисты и педагоги [2].

При этом необходимо выделить следующие аспекты:

- принцип формирования пар партнеров;
- подбор наиболее эффективных видов заданий, предъявляемых для работы;
- выявление положительных и отрицательных сторон подобной деятельности;
- определение оптимального соотношения парной и индивидуальной работы на занятии.

Для выяснения мнения студентов по этим проблемам в группе пятикурсников было проведено анонимное анкетирование на английском языке, являющемся первым иностранным языком респондентов. При этом исключительно важно указать на то, что при ответах на вопросы анкеты студенты учитывали в равной степени как первый, так и второй изучаемый язык (испанский), не отмечая практически никаких различий между ними в плане использования парной работы. Это вполне логично, поскольку коммуникативный подход, который пронизывает (или, по меньшей мере, должен пронизывать!) весь процесс обучения как в школе, так и в вузе, реализуется весьма эффективно именно при взаимодействии партнеров в парной работе, независимо от языка и уровня подготовки обучающихся.

Вопросы анкеты и результаты излагаются ниже.

1. Which of these do you prefer: pair work or individual work?

Практически все респонденты высказались в пользу парной работы. Приведем некоторые высказывания: *"It teaches us to communicate with each other"*; *"It allows the students to exchange their opinions, agree or disagree with each other"*; *"It helps them to overcome their shyness"*.

Наряду с этим все студенты отмечали необходимость сочетания работы в парах с индивидуальными ответами.

2. Whom would you prefer as your partner: your usual partner or a random partner (just your neighbour)?

Ответы на этот вопрос разделились.

1) 45,4% предпочитают постоянного партнера, хотя и не считают это обязательным. Вот как

аргументирует свой взгляд одна из студенток: *"I prefer to work with my usual partner because it is better for me to communicate with a person whom I am sure of. I know all her preferences for different subjects, and she knows mine. However, it does not mean that I have difficulty in communicating with other people. I can communicate with any person"*.

Еще одно мнение: *"I prefer to work with my usual partner, as we know each other better, but sometimes it is useful to change your partner so as to learn different ideas or points of view"*.

2) 36,4% респондентов отдают предпочтение случайному выбору или соседу по парте (поскольку места за партами не закреплены за определенными студентами, соседями зачастую оказываются разные лица). Приведем одно из высказываний: *"I prefer my neighbour as a partner because it is interesting to get to know different points of view"*. Сходную мысль высказывает другая студентка: *"I would prefer to speak with a different person every time, it is useful to change your partner in order to have more practice"*. И еще: *"I think it is advisable to vary the pairs"*.

3) 18,2% респондентов не видят разницы между постоянным и случайным партнером по работе в паре.

Вот аргументация, которую приводят студенты: *"I think I can discuss any question with my usual partner as well as with my neighbour"*; *"Being a fifth-year student I don't find it difficult to communicate with any of the girls of my group"*. И наконец: *"It doesn't matter whom you have as a partner because in real life you cannot choose your partners"*.

3. What kinds of work done in pairs are most advisable (translation, vocabulary work, discussing a text (some event / doing text interpretation, checking each other's papers)? Why?

Отдельные респонденты (19,2%) отметили, что все перечисленные виды деятельности имеют право на существование: *"I believe all these kinds of work can be done in pairs"*; *"It goes without saying that all these kinds of activity are worth using"*.

Положительный отклик получила взаимопроверка письменных работ: *"Checking each other's papers is very useful as you can help your partner"*.

Однако, как и следовало ожидать, все респонденты (100%) высказались об обсуждении текстов, событий, мнений и т.д. как о самом полезном виде работы в парах, поскольку именно обсуждение любых вопросов наиболее приближено к реальному общению и отвечает принципу коммуникативного подхода: *"The main principle should be the communicative approach"*. Приведем еще несколько аналогичных мнений: *"Any discussion is very close to speaking in a true-to-life situation"*; *"We train our speaking skills and get ready for real communication between people"*; *"We learn how to agree or disagree politely, how to express our opinion and share our impression"*.

4. What are the advantages and disadvantages of pair work?

Как выразилась одна из студенток, *"In this activity there are more advantages than disadvantages"*. Это подтвердили практически все респонденты, называя значительно больше положительных, чем отрицательных сторон.

В качестве положительных моментов отмечались, в частности, следующие:

- расширение кругозора, обогащение словаря, новый взгляд на предмет обсуждения, стимулирование мыслительной деятельности: *"We can see more aspects of the problem discussed"; "It stimulates our thinking"; "You can go deeper into the matter, because everyone has his/her own ideas, and your partner can share them with you";*

- дальнейшее развитие социокультурных навыков и навыков общения: *"It develops our communicative skills"; "We learn how to listen to our partner"; "An opportunity to become more sociable"; "It is closer to real life"; "You learn to cooperate, to assess your partner's opinion and express yourself. Besides, you learn to understand people and think together over a problem. People can generate more ideas together than by themselves"; "You must always find a way with your partner"; "It is necessary to form friendly relations";*

- взаимное обогащение, взаимопомощь: *"Both partners gain something new"; "The students can help each other, if necessary"; "Sometimes a student can explain the material to his/her partner better than a teacher".*

В ходе анкетирования были отмечены два негативных аспекта парной работы:

- имеющее в некоторых случаях место неравное положение партнеров в паре, их различия по уровню владения языком и особенностями характера или поведения: *"It may happen that someone is speaking non-stop, while his/her partner is simply listening"; "One student may be more active than his/her partner"; "You depend on your partner and fail to express your individuality"; "Not all people can get on well with each other";*

- невозможность, в силу естественных причин, должного контроля за качеством выполняемых заданий со стороны преподавателя: *"The teacher does not have an opportunity to control all the speakers, to listen to each of them, and to assess their performance".*

5. What should be the proportion between individual and pair work?

Отвечая на этот вопрос, респонденты отметили, что последней следует уделять не менее 50% времени на занятии (40,6%) или даже больше – 60% времени (20,5% ответов) и 70% (9,1% ответов); 30% респондентов не назвали конкретных цифр, но отметили необходимость сочетания данных видов, с превалированием парной работы.

Обобщая итоги анкетирования, следует отметить, что респонденты проявили при ответах на вопросы анкеты достаточно высокую профессиональную зрелость, которая зиждется как на теоретических знаниях, полученных в курсах методики преподавания иностранных языков и других педагогических дисциплин, так и на собственном опыте, приобретенном в течение пятилетнего обучения в университете и во время двух циклов педагогической практики в школе (IV и V курсы).

Можно согласиться с абсолютным большинством высказываний, касающихся эффективности работы в парах.

Действительно, подобная деятельность изучающих иностранный язык является одним из важнейших средств дальнейшего углубления и развития коммуникативных и социокультурных навыков и приносит значимые плоды, которые сами студенты полностью осознают и положительно оценивают.

Еще один весьма важный аспект обсуждаемой проблемы, также отмеченный респондентами, – это более экономичное и целесообразное расходование учебного времени в результате предоставления всем студентам группы возможности одновременного активного участия в занятии, что несомненно способствует интенсификации учебного процесса. *"It helps to save time!"*

За рамками настоящей статьи остаются многочисленные интересные и важные аспекты обсуждаемой проблемы, например: На каком материале и на какой стадии его усвоения целесообразно обращаться к парной работе? В какой степени выбор данной деятельности зависит от числа обучающихся? Какие организационные формы наиболее эффективны? В чем состоят особенности парной работы на младшем и старшем этапах обучения? и т.д.

Не подлежит сомнению, что и те аспекты, которые рассматривались в настоящей статье, заслуживают дальнейшей разработки. Тем не менее, представляется, что особенности и преимущества парной работы, увиденные глазами студентов и отраженные в ответах на анкету, с достаточной степенью достоверности подтверждают общее мнение специалистов о важности данной деятельности как одного из средств развития коммуникативных навыков и интенсификации учебного процесса.

## Литература

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000.
2. Johnson D. W. Circles of learning: Cooperation in the Classroom / D. W. Johnson, T. J. Johnson, E. J. Holubec. – [3<sup>rd</sup> ed.]. – Edina, M.N. : Interaction Book Company, 1990.
3. Stoval Burkart G. Guidelines: Learning cooperatively. Content ESL across the USA: A training packet, Retrieved April 20, 2007/ G. Stoval Burkart , K. Sheppard [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.neela.gwu.edu/pubs/cal/conrntentest/index.htm/>. – Назва з екрану.
4. Sally La Luzerne, Hawaii Pacific University. Creative Grouping. – TESL Reporter / vol.41(2). A publication of the Department of English Language Teaching and Learning, Brigham Young University Hawaii, 2008.

УДК 811.1142

## ОЗВУЧИВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА В ОБЩЕЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ АДЕКВАТНОМУ ПОНИМАНИЮ

Михайлюкова Т.Т.

*У статті розглядається одна з текстоутворюючих ознак, яка об'єднує дискретні складові тексту в єдине комунікативне ціле, так званий "просодичний каркас".  
Ключові слова: просодія, ритмічна структура тексту, культура читання, різночитання в розумінні.*

*В статье рассматривается один из текстообразующих признаков, который объединяет дискретные составляющие текста в одно коммуникативное целое – так называемый "просодический каркас".*

*Ключевые слова: просодия, ритмическая структура текста, культура чтения, разночтения в понимании.*

*The article deals with one of the text-forming indicators that combines discrete elements of the text into a communicative whole – the so-called prosodic frame.  
Key words: prosody, rhythmical structure of the text, culture of reading, divergence of comprehension.*

Одним из условий эффективного формирования механизма чтения про себя является этап озвучивания печатного текста, что предполагает коммуникативно-правильное соотнесение звуковой формы с содержанием. Озвучивание учебного текста имеет целью научить студента интонационно правильно "вычитывать" содержащуюся в нем смысловую информацию, что способствует успешному формированию навыков выразительного чтения. Следовательно, просодическое членение оригинального учебного текста должно адекватно отражать его структурно-семантическую организацию.

В фонолингвистике просодика понимается как организация ритмико-интонационных сторон речи, таких как интонация, фразовые ударения, громкость, высота и длительность тона, паузация (prosodia – греч. припев, ударение). Исследование отечественных и зарубежных ученых, посвященных акустической структуре различных форм речевого общения, показали, что их дифференциация зависит от таких просодических характеристик, как скорость повышения и понижения тона, индивидуальный регистр голоса, длительность пауз и т.д. [3, с. 14].

В свое время В.П.Острогорский указывал, что выразительное чтение должно быть осмысленным, передающим логический смысл текста, предполагающим правильное определение фразового ударения и деления текста на речевые такты [2, с. 24]. Подчеркивается, что озвучивание текста предполагает максимальное соединение

технической и смысловой сторон речи. Овладение этим умением особенно важно в будущей профессиональной деятельности выпускника. Наблюдения за практикой обучения показывают, что студенты при установке выразительно прочитать отрывок текста делают это формально, не вскрывают внутреннего содержания читаемого, допускают логико-смысловые ошибки. В некоторых случаях это объясняется рядом объективных факторов, например, слабым фонетическим аппаратом. Однако, процент студентов с такой патологией обычно бывает незначителен. К студентам, овладевающим иностранным языком, предъявляются конкретные требования в озвучивании текста. Среди них: соблюдение дикционных норм, четкость произношения, осмысленность, коммуникативно-правильное выделение интонационной структуры текста, постановка фразового ударения и паузация.

Этап озвучивания учебного текста функционально обеспечивает решение двух учебных задач: с одной стороны, формирование основ культуры чтения вслух, с другой – обеспечение адекватности понимания и извлекаемой из текста смысловой информации.

Любой коммуникативно-законченный текст всегда отражает развитие отношений между событиями и персонажами. Каждый эпизод их взаимодействия раскрывает сущность их отношений, т.е. конечную цель письменной коммуникации. Каждый отдельный эпизод, а также текст в целом являются собой "борьбу" взаимоотношений, которая



имеет эксплицитно или имплицитно выраженный в тексте предмет, его основную цель и тему. Совокупность этих компонентов составляет то коммуникативное ядро текста, которое при его озвучивании должно быть в центре внимания и выражаться различными просодическими приемами.

Роль основного смысловоразличительного признака играет интонация. Исходным моментом интонирования является предварительное обнаружение смысловых обострений в предложении или в тексте, ведущих к пониманию его коммуникативного замысла. Это достигается с помощью таких паралингвистических элементов, как изменение шкалы тона, определенного темпа речи, ритма, громкости, фразового и эмфатического ударения, паузации. Темп и ритм при озвучивании учебного текста должны представлять собой диалектическое единство. Любое нарушение одного ведет к нарушению другого и искажает всю коммуникативную перспективу текста. О соблюдении единства темпа и ритма как основного условия понимания текста писал К.С.Станиславский: "Чем он сильнее (темп), тем выдержаннее, законченнее, внешне спокойнее само действие и произношение слов, тем идеальнее дикция и подача мыслей" [3, с. 289].

Под ритмом понимается последовательное чередование ударных и неударных слогов, т.е. стаккатность, характерная для английской звучащей речи. В зависимости от передачи основного смысла, темпо-ритм опосредует постановку в тексте типов ударения и паузации. Выделенными являются рематически-акцентные семантические компоненты, охватывающие предложения, сверхфразовые единства, текст.

В качестве минимальной просодической единицы, интонационно объединяющей отдельный смысловой отрезок текста, принимается ритмофраза. Ритмофраза может быть как отдельным предложением, так и более крупным смысловым отрезком текста, сверхфразовым единством. Выявленная в последнее время ритмообразующая функция просодии в художественном тексте позволила рассматривать сверхфразовое единство как структурно-смысловую и ритмическую единицу печатного текста. Следовательно, совокупность сверхфразовых единств текста образует определенно ритмическое чередование. Их ритмическая последовательность коммуникативно объединяет структуру текста, но любое нарушение ритма ведет к коммуникативному разъединению. Начало ритмофразы связано с максимумом фразового ударения и увеличением темпа, а также нисходящим тоном и замедлением общего темпа

воспроизведения в конце. Основным критерием постановки смыслового ударения в ритмофразе является коммуникативная цель письменного сообщения. Правильная постановка смыслового ударения связывается с умением эксплицитно выразить смысл сообщения.

Ритмофразы отделяются друг от друга паузами. Пауза не является чисто формальным средством выделения ритмофраз. Паузация как просодическое средство является объектом исследования лингвистики, психолингвистики, фонологии и фоностилистики, изучающей фонетические особенности речевых стилей. Большинство исследователей считает, что пауза как просодический знак препинания выполняет не только биологическую функцию, но и смысловоразличительную.

В условиях озвучивания учебного текста постановка паузы показывает, как ориентируется реципиент в его смысловой структуре и как понимает извлекаемую из него информацию. Каждому функциональному типу текста соответствует своя просодическая выраженность. Таким образом, адекватность просодического членения текста его смысловой структуре зависит от функционального типа текста, а также от цели коммуникации. В стилистически нейтральных текстах (описание, повествование), рема, расположенная в начале предложения, выделяется повышением тона, рематически-акцентная часть предложения выделяется фразовым ударением с последующим понижением тона. В экспрессивных высказываниях рематически-акцентными становятся слова с качественно-оценочным значением. Именно эти слова принимают на себя интонационный смысловоразличительный акцент.

Следовательно, описательные и повествовательные тексты отличаются нейтральным просодическим аспектом членения с последовательной темарематической прогрессией, где тема выделяется повышением тона, а рема ударением. Экспрессивные высказывания отличаются интонационно маркированной ремой, которая принимает на себя основную информационную нагрузку. При озвучивании учебного текста студент должен уметь прогнозировать смысл не только каждой отдельной ритмофразы, но и просодическую структуру всего текста. Поэтому просодическая структура оригинального учебного текста не является фактором чисто формального характера, она отражает структурно-смысловые особенности его внутренней организации и может быть при его озвучивании показателем понимания.

#### Литература

1. Тихонович Л. Б. Методика обучения основам выразительного чтения на 1 курсе языкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Тихонович Л. Б. – Л., 1984. – 14 с.
2. Острогорский В. П. Выразительное чтение / В. П. Острогорский. – М. : СПЕ, 1904. – 24 с.
3. Станиславский К. С. Режиссерский план "Отелло" / К. С. Станиславский. – М. ; Л. : Искусство, 1945. – 289 с.

УДК 82.0(075.8)

## ШЛЯХИ ЗДІЙСНЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

**Бондаренко Ю.І.**

*Стаття присвячена розкриттю основних шляхів дослідження образів-персонажів на уроках літератури. Автор наголошує: указані шляхи є засобами у вирішенні дослідницьких та конструкторських проблем, що постають перед словесником у момент організації навчального процесу.*

*Ключові слова: індивідуальна характеристика персонажа, шлях аналізу, літературознавча схема, риси внутрішнього світу, розвиток сюжету, зовнішня композиція, проблематика, художня деталь, фразеологізм.*

*Статья посвящена раскрытию основных путей исследования образов-персонажей на уроках литературы. Автор подчеркивает: названные пути есть средствами в решении исследовательских и конструкторских проблем, которые возникают перед словесником в момент организации учебного процесса.*

*Ключевые слова: индивидуальная характеристика персонажа, путь анализа, литературоведческая схема, черты внутреннего мира, развитие сюжета, внешняя композиция, проблематика, художественная деталь, фразеологизм.*

*The article outlines the basic ways of studying images-characters during literature classes. The author emphasizes the importance of the named ways as they help to solve research and construction problems that the teacher faces while organizing the learning process.*

*Key words: individual characteristics of the character, way of analysis, scheme in literary studies, features of the inner world, plot development, problematic, literary detail, phraseologism.*

Робота з образами-персонажами традиційно займає ключове місце в системі шкільного опрацювання літературного твору. Закономірно, що науковці-методисти не раз звертали увагу на це питання, намагаючись встановити закономірності вказаної діяльності (В.Гриневич, О.Забарний, Є.Пасічник, А.Ситченко та ін.). Їхні судження здебільшого стосуються спеціальних підходів, методів і прийомів. На часі встановити загальну стратегію і систематизувати основні шляхи дослідження образів-персонажів в умовах навчального процесу загальноосвітньої школи.

Опрацювання образу-персонажа в середній школі традиційно складається з двох частин: духовна, морально-етична оцінка поєднується з осмисленням компонентів, що беруть участь у творенні героя. Треба пам'ятати: духовна та естетична оцінки дійових осіб мають відбуватися паралельно. Однак перша виконує базову функцію, оскільки учні всіх вікових груп можуть її реалізувати; здатність здійснювати другу формується поступово, ускладнюючись із класу в клас і включаючи значний

комплекс умінь, якими школярі повинні володіти в площині практичної аналітики.

Щоб досягти реалізації окреслених підходів, необхідно володіти не тільки розумінням художньої природи образотворення, але й набором оптимальних шляхів здійснення як індивідуальної, так і групової характеристики персонажів. За основу в концептуалізації вказаних шляхів використовуємо думку, що "обираючи тип аналізу, зосереджуємося на системах відповідних йому функціонально вагомим та естетично вартісним образним компонентах твору в їх ієрархічному взаємозв'язку. Для пообразного аналізу таку вартість мають образи-персонажі в найширших зв'язках з іншими художніми складниками тексту..." [4, с. 163]. Отже, художньо-естетична оцінка персонажа спрямована на виявлення його ролі в тексті, тобто в розгортанні сюжету, композиційній побудові, постановці проблематики, вираженні авторської позиції, ідейно-тематичного задуму, характеристикі інших героїв. Крім того, "на всіх етапах літературної освіти треба аналізувати всі складові ... твору, але ніколи не

повністю, а з різним ступенем заглиблення й досконалості” [6, с. 240]. У випадку вивчення образів-персонажів учитель визначає, як саме і наскільки повно необхідно встановити зв'язок між ними та іншими елементами тексту. Учні також можуть коригувати осмислення ролі різних компонентів твору у вираженні психологічного портрету персонажа, а також і зворотний момент – розгляд впливу героя на форматування всієї структури художнього матеріалу.

Отже, виділяємо такі основні шляхи індивідуальної характеристики.

#### **Аналіз образу-персонажа за літературознавчою схемою**

1. Ім'я героя як спосіб його характеристики.
2. Портрет.
3. Дії та вчинки.
4. Його думки та почуття.
5. Особливості мови персонажа.
6. Оцінка героя іншими діючими особами.
7. Пейзажі, інтер'єри, описи речей, екскурси в минуле як засоби характеристики героя.
8. Авторська оцінка: пряма й опосередкована.

Елементи поданої схеми учні засвоюють поступово, починаючи з п'ятого класу. Більш простим для них є осмислення мови і вчинків героя. Складність підвищується під час роботи з пейзажем, інтер'єром, портретом як засобами змалювання внутрішнього світу. Окрему увагу треба звертати на ім'я героя та назву твору, якщо в них закодована оцінка персонажа. Опрацювання кожного елемента характеротворення має свою специфіку і багато варіантів. Дошукуючись відповіді на запитання: чому герой зробив чи сказав саме так і як це його характеризує? у чому полягає ставлення до нього інших персонажів і чим воно зумовлене? яка роль конкретного засобу у висвітленні морального обличчя образу? тощо, – учні та вчитель зможуть провести необхідну оцінну діяльність.

Проте настає момент, коли всі одержані теоретичні знання треба об'єднати в цілісну систему. На цьому етапі перед школярами і має постати літературознавча схема в повному обсязі. У шкільному курсі української літератури, на наш погляд, в цілісному вигляді її можна почати застосовувати під час аналізу образів-персонажів із повісті “Захар Беркут” І.Франка (7 кл.).

Словесник називає всі пункти аналізу героя. Учні конспектують, а потім під керівництвом учителя знаходять у текстах елементи художньої характеристики, визначають їх смислове навантаження.

У подальшій практиці подібний вид роботи можна давати для самостійного використання. Так формуються й удосконалюються вміння аналізувати образ-персонаж. Допоміжними прийомами в даному разі будуть виписування цитат, складання таблиць, виготовлення закладок тощо.

Можливості використання зазначеної схеми різні. Не варто перетворювати аналіз персонажів тільки на пошук школярами її елементів у тексті. Найкращим варіантом застосування треба вважати такий: на уроці планомірно проходить осмислення внутрішнього світу персонажа, але при цьому словесник звертає увагу дітей і на формотворчі

засоби. Однак періодично, щоб шліфувати літературознавчі уміння і навички школярів, вказана схема повинна працювати саме як шлях аналізу.

**Характеристика персонажа за рисами його внутрішнього світу.** Це найпоширеніший шлях аналізу героїв у школі. Яким би методом він не здійснювався, словесник одразу націлює учнів на осмислення психології персонажів. Як правило, діяльність учителя та школярів рухається від констатації властивостей героя до аргументації суджень з допомогою фрагментів тексту, де зосереджені засоби творення внутрішнього портрета. План роботи над образом-персонажем набирає вигляду психологічної характеристики.

У тих випадках, коли план повідомляється на початку роботи, учням ставиться завдання довести правильність/неправильність, доречність/недоречність кожного з пунктів, які формулюються у вигляді завершених оцінок рис характеру героя. Аналізуючи образ Пузиря із п'єси І.Карпенка-Карого “Хазяїн”, школярі одержують план:

1. Жадоба до збагачення – визначальна риса головного героя комедії.
2. Пузир – нещадний визискувач, підступний і жорстокий у ставленні до робітників.
3. Підприємницький талант, господарність та злочинна економічна діяльність персонажа.
4. Безжальність Пузиря до своїх рідних та близьких.
5. Духовна примітивність героя, низький рівень його культури та освіти.
6. Пузир – образ трагікомічний.

Такий вид роботи надає логічній стрункості знанням дітей про образ-персонаж, одразу націлює десятикласників на ключові елементи в характері героя, прискорює діяльність на уроці. Проте треба підкреслити зниження самостійності школярів у виробленні власних суджень, адже всі оцінки подані педагогом у готовому вигляді. Тому вказаний спосіб аналізу варто використовувати в тих ситуаціях, коли існує брак часу, коли школярі в силу свого розвитку недостатньо готові робити правильні самостійні висновки, коли словесник тільки учить їх аналізувати образи-персонажі.

Щоб підвищити рівень проблемності та самостійності школярів, у план доцільно вводити і неправильні судження. Наприклад:

1. Освіченість і культурність Пузиря.
2. Співчутливе ставлення героя до найманих робітників.

При цьому завдання формулюється:

Доведіть або спростуйте пункти наведеного плану.

У спрощеному варіанті вчитель сам аналізує образ-персонаж за планом, який попередньо повідомив учням. Може практикуватися самостійне складання школярами планів характеристики персонажів за рисами внутрішнього світу і підготовка розповіді на їх основі.

**Аналіз персонажів за розвитком сюжету або зовнішньої композиції** зручно використовувати під час застосування послідовного та композиційного шляхів аналізу літературного твору. Для організації такого виду дослідження словесник

підбирає епізоди або композиційні частини, у яких розкриваються властивості героя. Послідовне їх обговорення приводить до цілісного осягнення персонажа. Завдання полягає в тому, щоб у кожній художній ситуації виділити проявлені риси образу, дати оцінку їм та використаним засобам змалювання, а після закінчення роботи окреслити узагальнений психологічний портрет героя, його життєву долю.

Осмишуючи образи хлопчика Толі та коня в оповіданні В.Земляка "Тихоня", словесник та учні можуть спілкуватися за поданим сюжетним планом (у дужках зазначені змальовані властивості героїв, які треба виявити в конкретних епізодах твору).

1. Нудьгування хлопчика (прагнення працювати).
2. Толя знайомиться із конем (тепле ставлення хлопчика до тварини).
3. Трудова невдача Толі і Тихоні (байдужість до роботи коня і розпач хлопця).
4. Напування тварини (проста радість Тихоні, щедрість і доброта Толі).
5. Успіхи в праці (вдячність коня за гарний догляд хлопцем).
6. Випадок із кавунами (здатність Толі заступитися за друга).
7. Останній день Толі в селі (сум хлопчика під час його прощання із конем).
8. Тихоня на пероні (відданість тварини).

Аналіз персонажів за розвитком сюжету, композиції є корисним як у середніх, так і в старших класах. Скажімо, досліджуючи образ Чіпки з роману Панаса Мирного та Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?", корисно піти за композиційними частинами. Як відомо, автори віддають багато місця змалюванню головного героя в першій, третій і четвертій. Кожна з частин відіграє свою роль у розкритті внутрішніх змін персонажа. Отже, план характеристики Чіпки Варениченка набуває такого вигляду:

- I. Перша частина роману: започаткування озлобленості героя на світ:
  - а) гірка правда про батька;
  - б) цькування хлопчика і його родини односельцями;
  - в) дитяча агресивність Чіпки.
- II. Третя частина роману: моральна деградація героя, його перші злочини:
  - а) нема грошей – нема землі;
  - б) у "гнилому багні" товариства;
  - в) перші кроки на "слизькій дорозі";
  - г) "душа мліла й боліла, – помстою, серце гукало – оддячити, розум пашів злом".
- III. Четверта частина роману: духовний фінал Чіпки:
  - а) зять злочинця;
  - б) "земство – як рай, та з нього вигнали";
  - в) "правда" Чіпки у вбивстві.

**Характеристика персонажів на основі окремих сюжетних фрагментів, запропонованих учителем.** "Оскільки характер людини виявляється насамперед у її діях, вчинках, образ-персонаж не може бути усвідомленим поза найважливішими епізодами твору. Тому часто на уроках під час аналізу образу увага зосереджується на важливих

моментах сюжету (особливо це стосується п'ятих-шостих класів, де учні ще не оперують поняттям "образу") [9, с. 267], – писав Є.Пасічник. Крім того, в умовах браку навчальних годин не завжди є можливості, щоб охопити аналізом увесь літературний матеріал. Це стосується й образів-персонажів. Тому словесник підбирає декілька епізодів, які мають принципове значення для розуміння сутності героя, логіки його характеру і разом з учнями проводить їх дослідження, виявляючи ті риси образу, які там змальовані, а також роль художніх деталей у зображенні персонажа.

Відібрані епізоди аналізуються якнайглибше. Увага приділяється всьому: міміці, жестам, фразам, вчинкам, деталям портрету, інтер'єру, пейзажу. Зчитування значень, змальованих навіть окремими штрихами, дає для характеристики героя більше, ніж загальна розмова про нього без залучення тексту. Постійно треба оперувати запитаннями на зразок "Про що свідчить ця деталь? Як вона розкриває персонажа?"

**Характеристика героїв на основі художніх фрагментів, відібраних учнями.** Школярі зосереджують свій погляд на тих епізодах, які їм видаються вагомими у творенні персонажа.

Складним для дітей є розмежування в тексті головного і другорядного з точки зору оцінювання образу, систематизація знайдених матеріалів, визначення їх місця в загальній характеристиці героя. Виробити у школярів навички працювати з текстом допоможе завдання: "Знайдіть у творі місця, найбільш важливі для розуміння персонажа. Доведіть правильність свого вибору". Особливо часто його треба практикувати в середніх класах, коли уміння школярів тільки формуються. У старших класах до нього теж варто звертатися, хоча в дещо складнішій формі, доповнивши реченням: "Зробіть на основі самостійно відібраних фрагментів цілісний аналіз героя".

**Характеристика персонажа крізь призму проблематики твору.** Увага до проблематики твору посилюється в старших класах, у яких інтелектуальний рівень школярів "вимагає" від учителя ставити повновартісні питання, актуальні для людського буття, організувати їх дослідження на матеріалі художніх творів, активізуючи ціннісне мислення учнів. "Художню проблему і, відповідно, проблематику можна трактувати як ряд "кинутих уперед" запитань, що їх ставить митець перед собою, персонажами, добою, буттям, читачами..." [5, с. 150].

Дотичність героя до проблем, які порушує автор, – один із способів вираження психологічної сутності. Отже, в контексті з вивченням проблематики учні дають оцінку і персонажам твору.

Загальна схема роботи передбачає визначення основних проблем, які поставлені в тексті, та виявлення ролі кожного з героїв у їх розкритті. При цьому відбувається вивчення внутрішніх портретів персонажів. Зокрема, під час проведення уроку за темою "Чи готове українське суспільство бути українським? (за комедією М.Куліша "Мина Мазайло)" вчитель і учні спочатку повинні осми-

слити національну позицію дійових осіб, їхню систему цінностей і дати відповіді на питання: Чи готовий кожен із персонажів твору бути українцем? Чому? Якими засобами це виражено у творі?

Після цього вони роблять узагальнений висновок про те, чи готові українці, на думку М.Куліша, здійснити національний вибір, тобто дають цілісну оцінку порушеній проблемі та способам її художньої реалізації.

**Характеристика персонажа на основі ключових художніх деталей.** Створюючи образи персонажів, письменники часто використовують художні деталі, які своєю семантичною місткістю дають можливість зрозуміти всю духовну сутність героя. Якщо словесник використовує цю властивість ключової деталі, він одержує опору, на якій тримається вся характеристика персонажа. Адже “деталь... – концентрована(!) поетична(!) сутність(!), що несе в собі пафос і атрибуцію цілого...”, а крім того, вона дозволяє учню “здобути свій(!), особистісний(!) спосіб аналізу ..., не бути в полоні повсякденного штампа, чиеїсь заготовки” [1, с. 73] в оцінці художнього явища. Робота з деталями під час аналізу персонажа – це посилення сприйняття школярами мовної тканини твору, в якій часто закодовано стільки сенсів, скільки є наявним в усіх інших засобах характеротворення разом узятих. Спочатку вчитель та учні мають зрозуміти, у чому полягає зміст деталі, а потім визначати, як він співвідноситься з внутрішнім світом героя. Під час другого етапу дуже часто з’являються додаткові конотації, які спочатку були не помічені, інколи деякі попередньо названі учнями значення спростовуються.

Так, під час вивчення оповідання Б.Грінченка “Каторжна” в поле зору потрапляють деталі: “каторжна”, “вовчий погляд”, “всі їй були вороги”, “обличчя, мов камінока”, “серце бажало тепер помсти”, а також “калінонька..., рідна моя матінко”, “обнімала червону калину”, “невсипуща журба”, “сум ... палив їй усі груди” та ін. Робота з ними дозволяє сформувати в учнів наочно-образне уявлення про головну героїню твору. Беручи за основу кожну з цих деталей, школярі розгортають характеристику персонажа, оперуючи авторськими художньо-виражальними засобами.

**Характеристика персонажів крізь призму фразеологічних зворотів, висловлювань видатних людей.** Вдало підібране і застосоване під час аналізу стійке висловлювання допомагає учням розкрити духовну сутність героя, розгледіти закріплену за ним ідею автора.

Джерельною базою для відбору таких виразів є різноманітні наукові, публіцистичні, релігійні, художні тексти, включаючи той, що вивчається, а також усна народна творчість.

Проте використання стійких словосполучень у процесі аналізу персонажа буває різне. З їх допомогою вчителі можуть формулювати проблемні завдання і запитання, що стимулюють активність школярів:

Т.Шевченку належать слова: “Борітеся – поборете!” Чи можна вважати їх девізом Андрія Чумака? Доведіть свої судження аналізом образу (“Сад Гетсиманський” Івана Багряного).

Поясніть зміст біблійного вислову “виганяти крамарів із храму”. Розкажіть, як Микола Баглай здійснював це. Дайте оцінку персонажам, яких можна охарактеризувати вказаним висловом (“Собор” Олеся Гончара).

Чому Чичикова можна назвати “мертвою душею”? (“Мертві душі” М.Гоголя).

Стійкі словосполучення виконують роль заголовків або девізів для лекцій учителя. Усім змістом розповіді словесник доводить, що внутрішній світ героїв відповідає значенню обраних висловів. Так створюється ефект проблемності, акцентується увага на типових властивостях персонажів. Щоб забезпечити належну доказовість, педагог сам має чітко усвідомити зміст цих висловів, його співмірність із особливостями психології та поведінки героїв.

Так, розглядаючи образи, що входять до складу “товариства” Чіпки Варениченка з роману “Хіба ревуть воли, як ясла повні?” Панаса Мирного та І.Білика, вчитель окреслить їх крилатим висловом Й.-В.Гете “гниле багно”, яке той використав для оцінки сучасного йому німецького суспільства. Лексеми “гниль” і “багно” асоціюються з духовним брудом, аморальністю. Однак слово “багно” має ще один смисловий відтінок – здатність засмоктувати. Отже, щоб проаналізувати образи Лушні, Матні, Пацюка та ін. під названим заголовком, необхідно показати, з одного боку, моральну потворність героїв, а з іншого – згубний вплив на Чіпку, деградацію Варениченка в середовищі розбійників. Утягування особи в потворні форми існування якраз і нагадує дію трясовини в момент засмоктання жертви.

Отже, володіння широким спектром шляхів індивідуальної характеристики персонажа допоможе вчителю реалізовувати художньо-дослідницькі та конструкторські завдання, які полягають у тому, щоб здійснити оптимальні “відбір і структурування навчального матеріалу (конструктивно-змістовий компонент)”, а також “планування структури дій учителя та учня на уроці (конструктивно-операційний компонент)” [2, с. 83]. Адже шлях аналізу персонажа – це вектор дослідницької діяльності, яким визначається й кінцевий дидактичний результат – комплексне розуміння школярами: а) змістового наповнення образу; б) ролі персонажа в структурі тексту; в) його взаємозв’язку з іншими художніми компонентами.

## Література

1. Ильин Е. Н. Путь к ученику / Е. Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
2. Кан-Калик В. А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В. А. Кан-Калик, В. И. Хазан. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
3. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах / Є. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.

4. Ситченко А. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу / А. Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.
5. Ткаченко А. Мистецтво слова: Вступ до літературознавства / А. Ткаченко. – К. : ВПЦ “Київський університет”, 2003. – 448 с.
6. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.

УДК [373.51+37.03] – 053.6

## ПОЗАУРОЧНА ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА АКТИВІЗАЦІЇ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Білоусова Н.В.

*У статті розглянуто роль позаурочної діяльності на формування потреби у самовдосконаленні молодших підлітків.*

*Ключові слова:* молодший підліток, потреба в самовдосконаленні молодших підлітків, позаурочна діяльність.

*В статті обосновано роль внеурочной деятельности на процесс формирования потребности в самосовершенствовании младших подростков.*

*Ключевые слова:* младшие подростки, потребность в самосовершенствовании младших подростков, внеурочная деятельность.

*The author represent the role of extra-curricula activity in formation of the need for self-perfection of junior teenagers.*

*Key words:* junior teenagers, need for self-perfection of junior teenagers, extra-curricula activity.

В умовах соціально-економічних змін найважливішим завданням школи повинно стати виховання різнобічно й гармонійно розвиненої, національно свідомої, високоосвіченої, життєво компетентної творчої особистості, здатної до саморозвитку й самовдосконалення [5]. Саме тому одним із завдань оптимізації виховного процесу в загально-освітніх навчальних закладах згідно з Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні є розвиток в учнів потреби в морально-духовному самовдосконаленні. Незаперечним є той факт, що повноцінний процес виховання неможливий без організації виховної роботи в позаурочний час.

Проблемі виховання учнів у позаурочній діяльності завжди приділялася велика увага науковців у працях Р.Вайноли, О.Василенко, Ж.Петрочко, Л.Кравченко, В.Марущак, Н.Мирончук, Н.Хамської тощо. Але такий аспект позаурочної діяльності, як формування в ній потреби в самовдосконаленні, у працях науковців висвітлений недостатньо. Саме тому нашим завданням було з'ясувати, як позаурочна діяльність впливає на формування потреби в самовдосконаленні в молодших підлітків.

Проблема формування потреб у позаурочній діяльності весь час турбувала педагогів та науковців. У радянські часи домінуючу роль у позаурочній діяльності, яка на той час називалася "позакласна діяльність", відігравала суспільно корисна праця. Учні допомагали колгоспникам, залучалися до проведення політінформацій серед

населення, брали участь у підготовці й проведенні свят, екскурсій, вечорів тощо. Не залишалася поза увагою школи і гурткова робота. Видатний педагог А.Макаренко був переконаний, що зміст виховної роботи полягає у вихованні людських потреб, які будуть спонукати людину до вдосконалення [4]. У ті часи досконалість пов'язувалась із "світлим" комуністичним майбутнім, саме тому не робився акцент на особистих інтересах дітей.

Під час Великої Вітчизняної війни позаурочна діяльність набула патріотично-суспільного спрямування: учні доглядали хворих та поранених, влаштовували для них концерти, відправляли подарунки воїнам-захисникам. Дитячі витвори мистецтва того часу були пройняті патріотичною ідеєю.

Післявоєнні 50-ті рр. ХХ ст. характеризуються тим, що підсилюється увага до гурткової форми роботи, яка стає все більш різноманітною. До неї залучаються дорослі – робітники.

Значний внесок у розвиток педагогічної науки в 60–70-х рр. зробив видатний український учений-педагог В.Сухомлинський. На його глибоке переконання, позаурочна діяльність відкриває великі можливості для всебічного розвитку учнів. Для цього, на його думку, потрібно вміти розкривати таланти учнів і розвивати їх. Він вважав, що вся позаурочна діяльність повинна бути чітко, практично спланована й організована завдяки використанню різноманітних форм і методів виховної роботи на основі вивчення інтересів дітей [9].

У 70-х рр. ХХ ст. науковцями було визначено ряд критеріїв, які дозволяли виявити ефективність позакласної діяльності: спонукання інтересу, відгук вихованців, реальний результат діяльності [11].

У 80-х рр. ХХ ст. у педагогічну науку окрім терміна “позакласна діяльність”, вводяться терміни “позанавчальна діяльність” та “позаурочна діяльність”, які, на нашу думку, є дещо схожими. Такі науковці, як Т.Калечиц та В.Каймена, вважають, що позаурочна робота доповнює навчальний процес і є його продовженням. Проте ця діяльність не завжди є добровільною, на відміну від позанавчальної роботи, яка проводиться на основі самоуправління, активності та самодіяльності дітей [3].

У той час вимогами, на основі яких базувалася позакласна (позаурочна) робота, виступали: комуністична спрямованість, зв'язок позакласної роботи з життям, єдність виховного процесу, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, системність, доступність, новизна, різноманітність [7].

Школа того періоду продовжувала формувати духовні потреби дітей шляхом зовнішніх впливів на особистість вихованців. Що ж стосувалося проблеми вдосконалення особистості, то особливий акцент робився на вмиле використання часу як справжнього багатства людини. Формами позаурочної діяльності виступали гуртки, збори, трудова діяльність, різноманітні заходи, екскурсії, походи тощо. У цей час усе частіше проголошувалися принципи ініціативності та самодіяльності [8].

Зі змінами в житті країни початку 90-х рр. ХХ ст. кардинально змінюється і ставлення науковців і педагогів до організації позаурочної діяльності. У концепції позакласної роботи звертається увага на те, що школа випустила з поля зору учня як особистість з його власними потребами й інтересами. Отже, можна стверджувати, що саме в школі і сім'ї закладаються основи всебічного й гармонійного розвитку особистості.

З середини 90-х рр. ХХ ст. відчувається спрямування позаурочної діяльності на ідеї національного виховання учнів. Формами позаурочної діяльності виступають вечори запитань і відповідей, конференції, конкурси, фестивалі, гуртки, класні години, екскурсії, походи тощо. Приділяється велика увага індивідуальним формам виховної роботи.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки спостерігається неординарний підхід до організації виховної роботи. У результаті аналізу наукових джерел було з'ясовано, що сучасна педагогічна наука оперує трьома схожими поняттями: позакласна діяльність, позаурочна діяльність, позанавчальна діяльність.

Орієнтуючись на різні підходи до визначення цих понять, ми зупинимося на такому їх розумінні. Л.Заремба, О.Василенко, Г.Пустовіт та ін. дають визначення поняття “позаурочна діяльність”. У контексті нашого дослідження позаурочну діяльність можна розглядати, згідно з визначенням О.Василенко, як “систему взаємопов'язаних дій і заходів вихованців і педагогів, коли діяльність останніх спрямована на створення у вільний від

навчання час комфортних умов для розвитку творчих здібностей та реалізації духовного потенціалу особистості, задоволення інтересів і запитів школяра на основі самовизначення, самовираження та ставлення до нього як до людини, якій притаманні внутрішній світ, особливе ставлення до оточуючого світу, визначення свого місця в ньому” [2, с.50].

Наука багата на визначення поняття “позакласна діяльність”, яке трактується багатьма науковцями (Ю.Бабанський, М.Болдирев, В.Каймена, Т.Калечиц, Т.Сущенко, М.Фіцула та ін.). Серед наявних тлумачень цього поняття ми будемо користуватися визначенням позакласної діяльності М.Фіцули як “різноманітної освітньої та виховної роботи, спрямованої на задоволення інтересів і запитів дітей, організованої в позаурочний час педагогічним колективом школи” [10, с. 356].

Із усіх наявних визначень поняття “позанавчальна діяльність”, які наводять Р.Вайнола, А.Годлевська, Ж.Петрочко, Г.Ясякевич та ін., нам найбільше імпонує визначення, яке подає у своєму дисертаційному дослідженні Ж.Петрочко, характеризуючи позанавчальну діяльність як “систему взаємопов'язаних дій і заходів вихованців та педагогів на етапах самовизначення, самоствердження, самовираження, самореалізації особистості, спрямовану на ставлення до учня як Людини, якій притаманні ціннісний світ, специфічне бачення і ставлення до оточуючого буття, визначення свого місця в ньому” [8, с. 60–61].

На нашу думку, ці три поняття є дещо схожими, тому ми у своєму дослідженні поняття “позаурочна діяльність” та “позакласна діяльність” будемо вважати синонімічними термінами та розуміти як систему взаємопов'язаних дій і заходів вихованців і педагогів, організовану в позаурочний час (час після уроків за розкладом) педагогічним колективом школи, батьками та самими вихованцями та спрямовану на повне використання власного потенціалу, на розвиток задатків, здібностей, на самовдосконалення. Формами позаурочної діяльності в такому разі будемо вважати:

- позаурочні форми навчання: факультативи, навчальні екскурсії, предметні гуртки, домашню навчальну роботу, консультації, які спрямовані не лише на розвиток особистісних якостей, задатків, здібностей, а й на формування наукового світогляду, оскільки під час використання цих форм відбувається процес навчання;

- організаційні форми виховної роботи: виховні справи, читацькі конференції, тематичні вечори, зустрічі з видатними людьми, виставки, конкурси, фестивалі, предметні тижні, туризм; гуртки, години класного керівника, випуски стінгазет, робота з пресою, екскурсії, походи; бесіди, консультації, позакласне читання, заняття окремими видами мистецтва та ін.

Позанавчальну роботу теж будемо тлумачити як систему взаємопов'язаних дій і заходів вихованців і педагогів, організовану у вільний від навчання час педагогічним колективом школи, батьками й самими вихованцями, спрямовану на повне використання власного потенціалу, на



розвиток задатків, здібностей, на самовдосконалення. Але з тією відмінністю, що до форм позанавчальної діяльності ми відносимо лише організаційні форми виховної роботи.

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що метою позаурочної діяльності є розширення можливостей для виявлення та розвитку задатків, здібностей, інтересів і потреб вихованців. Виходячи з мети, завданнями позаурочної діяльності, спрямованої на самовдосконалення, виступають:

- закріплення, збагачення та поглиблення знань з основ самовдосконалення, застосування їх під час удосконалення себе;

- розширення загальноосвітнього світогляду вихованців, формування в них наукового світогляду, вироблення вмінь і навичок самоосвіти й самовиховання;

- формування усвідомленого сталого інтересу до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту;

- виявлення та розвиток індивідуальних творчих здібностей і нахилів, що сприятимуть самовдосконаленню; організація дозвілля школярів, культурного відпочинку, розумних розваг;

- поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання [10].

Під час формування потреби в самовдосконаленні ми спираємося на принципи організації позаурочної роботи, запропоновані Ю.Бабанським:

- принцип добровільності, суспільної спрямованості;

- принцип розвитку ініціативи, самодіяльності;

- принцип гри, творчого підходу до справ;

- принцип плановості, наступності й взаємодії всіх видів виховної роботи [6].

У своїх дослідженнях Р.Вайнола виокремлює принципи виховної роботи під час формування творчої особистості, які, на нашу думку, доцільно враховувати в контексті нашого дослідження. До них належать "відповідність змісту виховної роботи перспективам соціально-економічного розвитку суспільства, його соціальним цінностям; зв'язок між змістом і формами виховання позанавчальної роботи з формування та розвитку творчих якостей школярів; спрямованість на оптимізацію розвитку мотиваційних і характерологічних якостей творчої особистості тощо" [1].

Усі названі вище принципи будуть сприяти добровільному залученню вихованців до діяльності, спрямованої на вдосконалення себе, на самостійне обрання молодшими підлітками видів діяльності за інтересами. Зміст форм роботи з вихованцями буде відповідати загальносуспільним потребам. Під час реалізації форм виховної роботи з молодшими підлітками будуть ставитися завдання пошукового характеру тощо.

Характеризуючи позаурочну діяльність, спрямовану на самовдосконалення молодших підлітків, можна стверджувати, що вона спрямована на реалізацію власних потенційних можливостей і задатків, на задоволення актуальних потреб підлітків; сприяє самовизначенню, позитивному ставленню до загальнолюдських цінностей; розвитку особистісних якостей; формуванню

інтересу до різних видів діяльності, а отже, у цілому сприяє вдосконаленню особистості.

Особливостями позаурочної діяльності є те, що ця діяльність є добровільною, а тому створюються найбільш сприятливі умови для співробітництва, творчості, проявів самостійності, ініціативності, активності, рішучості, наполегливості, проявів лідерських якостей, уміння спілкуватися та працювати задля досягнення певної спільної мети. Молодші підлітки, задіяні позаурочною діяльністю, навчаються поважати один одного, нести відповідальність за власні дії та вчинки, відстоювати свої думки. Це підтверджується в працях І.Беха, який вважає, що, лише добровільно приймаючи рішення, дитина може стати на позицію інших людей та позбавитись егоцентричної точки зору.

Під час залучення вихованців до позаурочної діяльності з метою самовдосконалення реалізуються принципи особистісно орієнтованого підходу до виховання. Педагог допомагає підліткам пізнавати себе, залучає їх до активної діяльності з удосконалення себе, формує мотивацію постійного самовдосконалення, спонукає до самовираження, саморозкриття, самореалізації.

Вважаємо, що саме активізація позаурочної діяльності сприяє реалізації актуальних вікових потреб молодших підлітків: потреби в самоповазі, у спілкуванні з однолітками, у самоствердженні, визнанні, самостійності й пізнанні.

При цьому спілкування підлітків під час організації позаурочної діяльності, спрямованої на самовдосконалення, реалізується в різних формах: у формі дружніх стосунків, неформального групового спілкування, що викликає в підлітків розвиток такої характерної риси цього віку, як конформність. Підліток намагається бути таким, якими є всі "свої", але при цьому підліток прагне утвердити свою індивідуальність. Саме виявлення індивідуальності кожного підлітка виступає одним із головних завдань педагогів під час формування потреби в самовдосконаленні. Позаурочна діяльність дає можливість вихованцям спілкуватися з однолітками на основі виявлених однакових інтересів і до одного виду діяльності. Цим самим сприяє їх удосконаленню, оскільки, дивлячись один на одного, спілкуючись один з одним, підлітки порівнюють себе з іншими. У результаті такого порівняння виникає бажання наслідувати або виробляти в собі певні риси особистості, тому дуже важливо, щоб "свої" мали на меті вдосконалення свого "Я". Це досягається шляхом залучення учнів до спільної діяльності на основі визначених інтересів.

Завдяки спілкуванню підлітків з ровесниками в межах позаурочної діяльності формується самосвідомість молодшого підлітка, засвоюються норми поведінки, підвищується самоповага, формується адекватна самооцінка, що в цілому знову ж таки сприяє вдосконаленню молодшого підлітка.

Підлітки прагнуть вдосконаливати себе в позаурочній діяльності, щоб мати змогу проявити себе серед однолітків. Саме таким чином відбувається їх самоствердження в колективі. Проте якщо

навчальна діяльність не має стільки можливостей для прояву такого прагнення, то в позаурочній діяльності для реалізації себе, своїх задатків і здібностей створюються найсприятливіші умови.

Також позаурочна діяльність розкриває підліткам великі можливості для пізнання навколишнього світу. На відміну від навчальної діяльності, позаурочна діяльність спрямована на пізнання підлітками того, що видається їм цікавим, що відповідає рівневі розвитку їх пізнавальних процесів і наявним здібностям. Підліток здобуває ті знання, які бажає здобути, а не ті, яких вимагає шкільна програма. Цікава пізнавальна діяльність відкриває нові можливості для підлітка, виникає певний план дій, який хочеться реалізувати в житті, а це приводить до самовдосконалення.

Позаурочна діяльність сприяє розвитку такої якості, як самостійність, яка виявляється в здатності вихованців критично ставитися як до власних дій і вчинків, так і до дій інших людей; у здатності самостійно приймати рішення та нести відповідальність за його реалізацію.

Для реалізації можливостей вихованців педагоги повинні підбирати ефективні форми позаурочної діяльності. Нині в педагогіці не існує єдиного підходу до класифікації форм виховної роботи. Найбільш поширеною є класифікація, де виділяється масова, групова й індивідуальна форми.

Масові форми спрямовані на залученні великої кількості учнів. Сюди відносяться виховні справи, читацькі конференції, тематичні вечори, зустрічі з видатними людьми, виставки, конкурси, фестивалі, предметні тижні, туризм та ін. Показником ефективності цих форм є кількість та активність учнів.

Групові форми охоплюють невелику кількість людей, переважно об'єднаних спільними інтересами. До цих форм належать гуртки, години класного керівника, випуски стінгазет, робота з пресою, екскурсії, походи та ін.

Завдяки використанню індивідуальних форм роботи можна глибоко вивчити особистість кожної дитини. На нашу думку, формування потреби в самовдосконаленні не стільки передбачає використання масової форми, скільки залежить від уміло організованої індивідуальної роботи. Ми переконані в тому, що щоб мати вплив на особистість, потрібно її добре знати. Індивідуальна форма сприяє встановленню доброзичливих стосунків між вихователем і вихованцями. У такому випадку успіх у формуванні потреби в самовдосконаленні головним чином буде залежати від знання вихователем індивідуальних особливостей своїх вихованців, уміння швидко орієнтуватися в ситуації, уміння передбачати реакцію вихованців наперед. Така робота має бути систематичною,

послідовною, чітко спланованою. Вихователі повинні продумувати і термін педагогічного впливу: результат очікується зараз чи через деякий час. У кожному конкретному випадку дії педагога можуть бути різними. Саме від знання вихованців і чіткої системи виховної роботи буде залежати результат з формування потреби в самовдосконаленні молодших підлітків.

Згідно з аналізом наукових джерел, найбільш актуальними видами позаурочної діяльності в молодшому підлітковому віці є: спортивна, трудова, художня, пізнавальна, вільне спілкування, громадська, ціннісно-орієнтаційна. Позаурочна діяльність дає можливість у межах одного виду діяльності використовувати різні її форми. Найбільш ефективними формами виховної роботи ми визначили соціально-виховні проекти, гурткову роботу, екскурсії, походи, виставки, бесіди, консультації, виховні години та ін.

Як зазначає О.Главацька, у молодшому підлітковому віці найбільша перевага надається спортивній і трудовій діяльності, з якими й найбільш пов'язаний процес самовдосконалення. Залучаючись до цих видів діяльності, підлітки виховують у собі волю та характер, які не даються від народження в готовому вигляді. Типовим для молодших підлітків є зв'язок удосконалення з практичними діями, саме тому й найбільших результатів вихованці досягають саме в спортивній та трудовій діяльності. Позаурочна діяльність у такому випадку створює умови для реалізації власних потреб дітей.

Так, Д.Ельконін переконливо доводить, що пізнавальна діяльність підлітків характеризується й тим, що в них формуються нові погляди на життя в цілому, усвідомлюються риси власного характеру, установлюються інтереси, які протягом підліткового періоду набувають стійкості, спрямованості до практичної сторони життя. Загалом пізнавальна діяльність набуває особистісного смислу й спрямовується на самовдосконалення та самоосвіту.

Отже, можна стверджувати, що позаурочна діяльність мала й має на меті розширення можливостей для прояву власних здібностей і потреб, оскільки вона не обмежена часом, оцінкою, програмою, змістом підручника тощо, і особливо тоді, коли ця діяльність є усвідомленою, добровільною, цілеспрямованою, пізнавальною та сприяє особистому розвитку й удосконаленню. Саме цей факт потрібно враховувати педагогам у процесі виховної роботи з молодшими підлітками.

Наше дослідження не вичерпує повністю досліджуваної проблеми. Подальшого розвитку потребує проблема підготовки майбутніх педагогів до формування в учнів потреби в самовдосконаленні.

## Форми позаурочної діяльності, які спрямовані на самовдосконалення

Вид діяльності	5 клас (форми)	6 клас (форми)	7 клас (форми)
Спортивна	“Веселі старты”; малі олімпійські ігри; бесіди про гігієну, здоров'я, фізичну культуру	Бесіди про гігієну, здоров'я, фізичну культуру; естафети; зустрічі з представниками різних видів спорту	Екстремальні туристичні походи; спортивні вечори; бесіди про гігієну, здоров'я, фізичну культуру
Трудова	Волонтерська діяльність; бесіди; робота на пришкольніх ділянках	Ігри-конкурси “Чия професія краща?”, “У світі професій”, шефство	Зустрічі з представниками різних професій; екскурсії на виробництво; шефство; ігри “Як вибрати професію?”
Художня	Прогулянки на природу; гурткова робота; бесіди про музику, живопис; виставки учнівських робіт	Екскурсії в музеї; гурткова робота; бесіди про музику, живопис; виставки учнівських робіт; огляди творчості	Випуск рукописних журналів; шкільні дискотеки; гурткова робота; бесіди про музику, живопис; виставки учнівських робіт; свята мистецтв; літературні й музичні вечори
Пізнавальна	Вікторини; “Що? Де? Коли?”, “Найрозумніший”	Конкурс ерудитів, аукціони знань, читацькі конференції	Конкурс винахідників та фантазерів, КВК, конкурс проектів
Спілкування	Вечори запитань і відповідей	Круглий стіл, обговорення успіхів і досягнень	Диспути, літературно-музичні композиції
Громадська	Виконання доручень	Акція милосердя, творчі доручення	Допомога в підготовці й проведенні свят
Ціннісно-орієнтаційна	Бесіди на етичні теми, позакласне читання, гуртки, секції	Бесіди на етичні теми, позакласне читання, гуртки, секції	Пошукова діяльність, обговорення телепередач, бесіди на етичні теми, позакласне читання, гуртки, секції

## Література

1. Вайнола Р. Х. Формування творчої особистості школяра в системі виховної роботи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Вайнола Ренате Хейкіівна. – К., 1998. – 182 с.
2. Василенко О. В. Педагогічні умови статевого виховання старших підлітків у позаурочній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07/ Василенко Оксана Василівна. – Умань, 2006. – 228 с.
3. Калечиц Т. Н. Внеклассная и внешкольная работа с учащимися / Т. Н. Калечиц, З. А. Клеймена. – М. : Просвещение, 1980. – 83 с.
4. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН, 1951.  
Т. 4 : Книга для родителей. – 1951. – 552 с.
5. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Світ виховання. – 2004. – № 4.
6. Педагогика / [под ред. Ю. К. Бабанського]. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
7. Педагогика / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Вища школа, 1985. – 542 с.
8. Петрочко Ж. В. Формування духовних потреб молодших школярів у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Петрочко Жанна Василівна. – К., 2000. – 225 с.
9. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К., 1976.  
Т. 1. – 1976. – 532 с.
10. Фіцула М. Педагогіка : [навч. посіб.] / М. Фіцула. – [2-ге вид., випр. та доп.]. – К. : Академвидав, 2006. – 560 с.
11. Щукина Г. И. Педагогика школы : [учебное пособие для студентов пед. ин-тов]. – М. : Просвещение, 1977. – 384 с.

---

## ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

---

УДК 371.132

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИХОВНУ СИСТЕМУ ШКОЛИ

Солова В.М.

*У статті розглядаються можливості проектних технологій, які спрямовані на реформування галузі педагогічної діяльності, удосконалення технології підготовки вчителя в напрямку розробки інноваційних моделей виховної системи школи.*

*Ключові слова: технологія, проект, метод проектів, проектування, співробітництво, компетентності.*

*В статье рассматриваются возможности проектных технологий, которые нацелены на реформирование отрасли педагогической деятельности, усовершенствование технологии подготовки учителя в направлении разработки инновационных моделей воспитательной системы школы.*

*Ключевые слова: технология, проект, метод проектов, проектирование, сотрудничество, компетентности.*

*The author examines project technologies potentials for reforming the field of pedagogical activity, improving teacher training for developing innovative models of school educational system.*

*Key words: technology, project, method of projects, projecting, cooperation, competence.*

---

Визначальними рисами праці вчителя сьогодні стали: співробітництво, обмін психолого-педагогічною інформацією, активність у просуванні до спільної перспективи – створення моделі виховної системи.

Змістом нової парадигми освіти, педагогічної філософії – дитина – найвища цінність на Землі.

В основу виховної роботи школи покладено особистісно зорієнтоване виховання, що передбачає передусім визнання пріоритету особистості, ставлення до вихованця як до особистості і відповідального суб'єкта власного розвитку, це взаємодія на нових суб'єкт-суб'єктних відносинах і сприйняття його як найвищої життєвої цінності; це визнання права кожного вільно здійснювати свій вибір і волевиявлення.

При підготовці нового вчителя сьогодні дуже важливо враховувати думки вчителів психологів, соціальних працівників, психотерапевтів, що діти нині не такі, як раніше. Діти грають в інші ігри, дивляться інші телепередачі, інакше спілкуються, по-іншому складаються їхні стосунки з батьками та ровесниками. Немало дітей із раннього віку працюють.

Учитель у школі не є беззастережним авторитетом для учня. Йому дедалі важче утримувати інтерес до знань, бо він – не єдине джерело знань. У новому освітньому середовищі учитель стає посередником між особистістю та соціальним досвідом, що його має засвоїти учень, провідником у культуру. Утім сам він до виконання цієї соціальної значущої ролі нерідко виявляється не готовим.

Щоб знайти своє місце в житті, ефективно освоїти життєві й соціальні ролі, випускник школи має володіти певними якостями, уміннями: пізнання самого себе, розуміння інших людей, механізмів і законів, що впливають на людські відносини; ідентифікація себе як громадянина, члена суспільства, громади, групи; адаптація у мінливих життєвих ситуаціях; творче використання набутих знань і вмінь; здатність генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, творчо мислити; вміння долати труднощі і відстоювати свої права; комунікабельність, володіння навичками конструктивного спілкування; володіння навичками самоаналізу, розуміння почуттів і мотивів поведінки оточення, вміння брати на себе відповідальність; здатність до рефлексії, аналізу слабких і сильних

рис власного характеру; усвідомлення права на вибір способу власної поведінки з урахуванням і дотриманням правових і гуманних засад; готовність до вибору майбутньої діяльності; бережливе ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших людей як найвищої соціальної цінності; вміння розробляти власний життєвий проект.

Аналіз результатів педагогічної практики студентів, ознайомлення та обговорення наукових досліджень студентів під час виконання індивідуальних завдань, курсових та дипломних робіт з педагогічних дисциплін дало можливість зробити узагальнення існуючих проблем щодо готовності випускника університету до професійної діяльності вчителя. Враховуючи зміни в шкільному середовищі, вважали першочерговим оновлення змісту програм педагогічних дисциплін "Методика виховної роботи в літньому оздоровчому таборі", "Сучасні педагогічні технології", "Педагогіка".

Стало реальністю, що сучасні проблеми навчання й виховання можна розв'язувати на основі впровадження в освітній процес інноваційних освітніх технологій.

Спираючись на твердження В.О.Сухомлинського про те, що "майстром педагогічної праці стає той, хто відчув себе дослідником", в практику проведення семінарських та лабораторних занять з педагогічних дисциплін ввели метод проектування, який, на наш погляд, у системі виховних впливів на виховання сприяє становленню особистості як проектувальника власного життя. Проектування не відкидає досвід і традиції, а враховує кращі зразки і технології, базується на глибокому науковому підґрунті.

Метод проектів – така організація навчання, при якій студенти набувають знання в процесі планування і виконання практичних завдань-проектів. Це поняття не нове в педагогічній науці. Метод виник у другій половині XIX ст. в сільськогосподарських школах США, детальне висвітлення отримав у працях американських педагогів Дж.Дьюї, У.Х.Кілпатрина, Е.Коллінза. Зокрема, теоретичною основою методу проектів є прагматична концепція американського педагога і психолога другої половини XIX ст. Джона Дьюї. Американський учений підкреслює, що "єдиний шлях, яким дитина може усвідомити свою суспільну спадщину, – це надання їй можливості виконувати ті основні типи діяльності, які роблять цивілізацію тим, чим вона є".

В 60–70-х рр. XX ст. в США розгорнулася масова критика цього методу. На думку критиків, метод проектів приводив до порушення систематичності навчання та зниженню рівня теоретичних знань учнів з основ наук.

У педагогіці та практиці української школи метод проектів був поширений у 20-х рр. – за часів масштабного реформування шкільної освіти. Подальший розвиток цього методу у вітчизняних школах пов'язано з іменами вітчизняних педагогів (В.М.Шульгін, А.Ф.Петрович, Л.Миловидів, М.В.Крупеніна, В.В.Ігнат'єв та ін.). Прихильники методу проектів оголосили його єдиним засобом перетворення школи навчання на школу життя. З

універсалізацією методу проектів було складено і видано комплексно-практичні програми для шкіл.

Але на початку 30-х рр. метод проектів був різко засуджений як буржуазне перекирчування і відкинутий. Хоча, як зазначав відомий український педагог Григорій Ващенко, який, досліджуючи метод проектів, вважав його одним з активних методів навчання, радянський експеримент все ж таки дає підставу для висновків, що можуть бути корисні для педагогічної справи в нашій країні.

Зважаючи на зміст необхідних компетентностей, які необхідні випускнику сучасної школи для успішного вибору культури життєдіяльності, ключовим завданням педагогічних дисциплін стало забезпечення готовності майбутнього вчителя до впровадження у виховну систему школи проектних технологій. Проектна діяльність стала частиною навчального процесу у вивченні педагогічних дисциплін. Робота почалася з перебудови структури практичних та лабораторних занять: насамперед зі створення творчих груп студентів. На зміну традиційній формі семінарського заняття прийшли інтерактивні технології: прес-конференція, усні журнали, карусель, коло ідей, громадські слухання, дискусії. Це дало змогу більш ефективно реалізувати потенційні можливості студента, які включають самопізнання і самовизначення, саморозвиток і самореалізацію.

У проведенні лабораторних занять цінним став розвиток у студентів проектної культури. Опираючись на думку М.Монтеня про те, що "мозок, добре налаштований, вартує більше, ніж мозок, добре наповнений", на перше місце при проведенні лабораторних занять винесені вміння й навички.

При розробці програм навчальних дисциплін "Методика виховної роботи в ЛОТ", "Сучасні педагогічні технології" керувалися твердженням, що розвиток особистості відбувається тоді, коли створено необмежені можливості діяти і самовдосконалюватися. І серед інноваційних методик і технологій метод проектів посідає чільне місце і тому увійшов у навчально-виховний процес.

Метод проектів уможливує здійснення у вихованні майбутнього вчителя особистісно орієнтованого підходу.

Довготривала праця зі студентською молоддю, дитячими колективами літніх оздоровчих центрів дозволяє нам стверджувати, що молоде покоління при працевлаштуванні стикається з необхідністю оволодіння наукою виживання на основі розвитку соціально-психологічних засобів пристосування до складних життєвих ситуацій.

Підвищення ролі спонтанної складової у житті людини та суспільства неминуче веде до змін у системі управління навчання та вихованням особистості. Так, за останні роки освіта України переживає реформування в умовах кризових явищ в економіці, епідемії хвороб у житті людини. І це доводить, що нерідко немає можливості спрогнозувати, якою буде поведінка людини у тій чи іншій ситуації.

Спектр здібностей, які стосовно цього мусить розвинути виховний процес (як стверджують такі

науковці, як І.Д.Бех, В.О.Білоусова, Є.В.Бондаревська), надзвичайно широкий – від фізичних якостей, які потрібні кожному як для зустрічі з докільям, з іншими людьми з метою творчої співпраці, взаємодопомоги, так і вміння вижити в співтоваристві, залишаючись при цьому вільною і відповідальною особистістю.

У зв'язку з цим головною метою навчальних дисциплін “Сучасні педагогічні технології”, “Методика виховної роботи в ЛОТ” став відхід від проголошення декларації про необхідність гуманізації виховного процесу, до систематичного розгляду змісту педагогічних виховних технологій, навчання студента – майбутнього вчителя основам гуманістичного виховання, взаєморозуміння, до створення умов для творчості, оволодіння моральними засадами успішної взаємодії з людьми, підвищення своєї життєвої та професійної компетентності.

При моделюванні практичних занять враховуємо думки О.В.Бондаревської, яка стверджує, що базою розвитку особистісно зорієнтованих педагогічних технологій виступає діалогічна концепція культури Бахтіна-Біблера, в якій обґрунтована ідея всезагальності діалогу як основи свідомості людини. “Діалогічні відносини – майже універсальне явище, що пронизує людську мову, всі відносини і прояви життя людини, взагалі все, що має сенс і значення. Де починається свідомість, там має місце діалог”. Головним при моделюванні змісту навчальних технологій з педагогічних дисциплін ми вбачаємо впровадження інтерактивних, проектних технологій, технологій колективного творчого виховання, які дають можливість пробудити у майбутнього вчителя прагнення до пошуків, творчості, самовдосконалення, відкривають шлях до діалогу та взаєморозуміння.

У змісті навчальних занять з'явилась потреба у розумінні того, що майбутньому вчителю важливо вміти обирати під час виховного процесу дитино-центровану позицію, основною є опора на здатності дитини до розвитку. Виховуючи дитину, учитель мусить розуміти, що вона пізнана ним дуже мало і поверхово. Учитель приймає позицію сумніву, невизначеності, здогадок.

Учень сам може спробувати вибудувати своє особистісне зростання (звісно, з допомогою вчителя, батьків, інших професійно підготовлених людей), самостійно ризикувати, помилятися і потім відповідати за результати свого зростання. Допомога вчителя полягає в умінні вслухатись у дитину, замислюватись над висновками, яких вона доходить.

Дитино-центрований підхід стверджує неможливість цілковитого та миттєвого взаєморозуміння, акцентує необхідність вдумування, спроби пізнання, у реальній взаємодії двох світів – учителя й учня.

Майбутньому вчителю важливо усвідомити, що такий підхід можливий за умови сприйняття докілья з існуючими проблемами та несподіванками. Для методичного забезпечення моментів дитино-центрованого підходу ефективним є метод проектів, дискусії, диспути. Саме тому програмами педагогічних навчальних дисциплін передбачена

підготовка майбутнього вчителя до оволодіння методами, що сприяють здійсненню дитино-центрованого підходу у вихованні спочатку під час педагогічних практик, а потім у самостійній професійній діяльності.

Метод проектів – це спосіб передачі студентам позитивного соціального досвіду, який базується на відмінній від традиційної логіки культурній спорідненості поколінь. Виховати готовність учителя до взаємодії з сучасними учнями дає можливість “конфігуративне навчання”. За дослідженнями американського соціолога та етнографа Маргарет Мід, ним фіксуються ті способи навчання, що є відповідними новій префігуративній епосі. У конфігуративному навчанні головною цінністю є особистість і її творчий розвиток. Тут не діють за схемою: роби з нами, роби як ми. Тут підхід інший: роби як ми, роби інакше, роби краще нас. Проектна робота є одним із способів конфігуративного навчання.

Метод проектів дає можливість створювати середовище, яке спонукає особистість до підвищення своєї життєвої та професійної компетентності, до оволодіння моральними засадами успішної взаємодії з людьми, до особистісного зростання. За визначенням, яке наводиться у методичних матеріалах Всесвітнього банку, проектом називають комплекс взаємопов'язаних заходів, розроблених для досягнення певних цілей упродовж заданого часу при встановлених ресурсних обмеженнях.

У навчальному процесі з метою підготовки вчителя використовуємо педагогічні проекти, які спрямовані на реформування галузі педагогічної діяльності, удосконалення технології підготовки вчителя, розробку нових форм організації навчальної діяльності школярів, розвиток умінь працювати в команді. Відмінною особливістю педагогічних проектів є те, що вони некомерційні, тобто жодна з цілей проекту не полягає в отриманні прибутку. Результатом педагогічного проекту є соціальний ефект, хоча педагогічні проекти є, як і будь-які інші проекти, завжди інвестиційними.

Для підготовки студента до проектної діяльності важливим етапом є ознайомлення з методологічним підґрунтям та можливостями. Зміст підготовки студентів включає:

- Бесіда зі студентами (шляхи професійного становлення вчителя, співвідношення теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя; роль проектної діяльності у професійному становленні майбутнього вчителя).

- Ознайомлення з основними поняттями теми.

- Розгляд етапів проектної діяльності (обговорення в групах; запис у зошит змісту діяльності на кожному етапі).

- визначення перспективних напрямів роботи зі студентами з організації проектної діяльності. Оформлення банку проектів у вигляді таблиці (№ з/п, назва проекту, проблема, завдання проекту).

- Обговорення алгоритму дій щодо забезпечення змісту етапів проектної діяльності (в проблемних групах, командах).

- Обговорення критеріїв оцінки проекту та його захисту:

· Виконання проекту (актуальність теми та пропонувані рішення, реальність, практична спрямованість та значущість роботи; об'єм та повнота розробок, самостійність, завершеність; рівень творчості, оригінальність теми, підходів, пропонувані рішення; аргументованість пропонувані рішення, підходів, висновків, повнота бібліографії, цитованість, методична забезпеченість тощо).

· Захист проекту (якість доповіді, об'єм та глибина знань з проблеми, ерудиція, міжпредметні зв'язки; культура мовлення, манера пред'явлення матеріалу, використання наочних засобів, відчуття часу, імпровізація, утримання уваги аудиторії; готовність до дискусії, відповіді на запитання, доброзичливість, контактність).

Студент має засвоїти певні терміни, а саме: "проекткування" – 1) процес створення прообразу передбачуваного об'єкта чи стану; 2) моделювання передбачуваних дій з погляду досягнення ними певної мети.

Проекткування походить від латинського *projectus*, що означає – кинутий уперед.

До основних термінів, на яких будується проектна робота, також належить передбачення, невизначеність, проблемна ситуація, система, технологія, прогноз, інформація, конструювання, діалог, моделювання, творчість, особистісне зростання, досвід, особистість, взаємодія, узгодження, пізнання, аналіз, критика, помилка, оцінювання.

Життєвий цикл проекту – процес розвитку проекту, час від першої витрати до останньої вигоди.

Мета педагогічного проекту – бажаний та прогнозований результат навчання чи виховання учнів, досягнутий у межах певного строку за заданих умов реалізації проекту.

Ризик педагогічного проекту – міра невпевненості в одержанні педагогом очікуваного результату виховання чи навчання учня.

Технологія педагогічного проекту – спосіб досягнення запобігання у знаннях, цілях чи вихованості учнів, отриманих у результаті реалізації проекту.

Структура проекту

Проект завжди містить у собі:

1. Задум (проблему, яка потребує вирішення і може бути вирішена наявними ресурсами).

2. Засоби реалізації задуму (вирішення проблеми).

3. Результати, одержані внаслідок здійснення задуму.

Проект проходить різні стадії, послідовність задається певним алгоритмом, схемою проекту. Інакше цей алгоритм називають життєвим циклом проекту.

Основні стадії життєвого циклу проекту:

1. *Ідентифікація:*

а) визначення ідеї проекту;

б) визначення його цілей;

в) аналіз ідей та відбір кращої з них;

г) попередній аналіз можливостей для здійснення проекту.

2. *Розробка*

Коли відібрана з-поміж інших ідея проекту, з'ясована його мета, розпочинається розробка –

продумування технології його здійснення: Хто здійснюватиме? Якими засобами? Які матеріальні витрати необхідні? Які труднощі можуть виникнути і як їх уникнути?

3. *Експертне оцінювання проекту*

Фахівцями докладно аналізуються всі аспекти проекту та можливості його виконавців. Експертами можуть бути: педагоги-колеги, що не були учасниками розробки проекту, наукова установа, група незалежних фахівців, представники громадськості.

Всебічний аналіз проекту експертами дає можливість удосконалити проект так, аби можна було братися до його реалізації. Проекти можуть мати найрізноманітнішу спрямованість.

Так, склалася практика при вивченні навчальної дисципліни "Методика виховної роботи в ЛОТ", проведення захисту навчальних проектів: "Літній відпочинок – особистісне зростання дитини", "Ігрова діяльність як школа життя в реальному світі", "Екологія природи – екологія душі підлітка", "Гра як метод налагодження спілкування і взаємодії", "Друзі і колектив", "Родина і я", "Україно моя, калинове суцвіття".

Презентація змісту проектів літнього відпочинку ставила за мету навчити студента-вихователя дитячого колективу розробляти доцільні гуманістичні технології, які б підтримували, розвивали дитину, закладали у неї механізми самореалізації, самозахисту, самовиховання, необхідні для становлення самобутньої особистості, діалогічної і безпечної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією.

Проекти, які здійснювалися студентами, дають можливість залучити студентів до виконання різноманітних соціально значущих завдань, отримуючи при цьому новий досвід.

Тому при проведенні лабораторних робіт з навчальної дисципліни "Педагогіка" ми розглядаємо проектну діяльність як фактор професійного становлення майбутнього вчителя. Обираючи тему проекту, студенти працюють як дослідники. Вони виступають не просто виконавцями, а самі ставлять мету, обирають засоби її досягнення, виконують необхідну роботу та аналізують отриманий результат. Така робота є необхідною умовою особистісного зростання майбутнього вчителя. Важливо, що студенти працюють у різних за складом групах і набувають соціально важливих навичок (бути командою однодумців, зорієнтованих на справу). Під час цієї дослідницької роботи розвивається вміння бачити себе з боку, критично аналізувати свої досягнення, реально бачити можливості самовдосконалення.

У груповій роботі, де студент є взаємозалежним, розвивається вміння утверджуватись у своїй несхожості на інших, у необхідності утверджуватись у своїй несхожості на інших, у необхідності пошуку своєї життєвої лінії та відповідальності за свій вибір.

Так, зокрема, для студентів факультету іноземних мов, історико-юридичного, фізико-математичного при вивченні навчальної дисципліни "Педагогіка", "Сучасні педагогічні технології" пропонується така орієнтовна тематика творчих проектів: "Портрет сучасної родини"; "Сім'я

майбутнього”; “Авторські виховні системи”; “ Я – особистість, я – громадянин”; “Громадянин – активний виборець”; “Створення вчителем ситуації успіху”; “Учнівське самоврядування”; “Моя вершина”; “Дозвілля учнівської молоді”; “Традиційні і нові підходи у виховній та соціально-культурній роботі”; “Створи свою громадську організацію”; “Неформали, хто вони?”

Захист проектів передбачає виявляти ерудицію з проблеми, культуру мовлення, манеру представлення досліджених матеріалів, використання інформаційних технологій, імпровізацію, відчуття часу, утримання уваги аудиторії, готовність до дискусії, доброзичливість, контактність, уміння відповісти на запитання.

Розглянемо детальніше кілька проектів, над якими працювали студенти фізико-математичного факультету при вивченні дисципліни “Сучасні педагогічні технології”.

Цікавим був проект “Історія математики”. Метою проекту було ознайомлення студентів з біографіями вчених, історією розвитку математики. У ході виконання проекту студентами були підготовлені фотовиставки, презентації робіт учених-математиків, продумані та запропоновані цікаві запитання у формі вікторини, підготовлені виставки наукових праць учених-математиків. Презентація проекту мала форму усного журналу. Цей проект передбачав самостійну діяльність студентів у плані пошуку літератури з теми, підготовку сценарію презентації проекту з використанням інформаційних технологій, нових наукових досліджень у галузі математики.

**Основна мета його** – розвинути у майбутнього вчителя вміння виховувати у своїх учнів навички лідерів, вміння самостійно використовувати свої знання, зміцнити в учнів пізнавальну мотивацію, інтегрувати шкільні й позашкільні знання.

Метою проекту “Тиждень предмета в школі” для студентів історико-юридичного факультету став пошук шляхів виявлення знавців історії, ознайомлення з забутими сторінками історії, виховання вміння висловлювати та аргументувати свою точку зору, застосування знань при захисті своєї громадянської позиції, виховання потреби у вивченні та глибокому осмисленні історії своєї країни.

Презентація змісту проекту “Тиждень історії” розпочиналася з виставки творчих газет-стіннівок, які містили описи історичних подій, портрет відомих особистостей в історії України. Цікаві запитання і пропозиції щодо виконання творчих завдань: розробити проект виставки “Козацька доба”, “Мій

рідний край, земля моїх батьків”; взяти участь у конкурсі фотосюжетів “Ми діти твої, Україно”; взяти участь у конкурсі на краший твір-роздум “У чому цінність історичних знань”.

Складовими “Тижня історії” стали презентації виховних справ історичної тематики: це усні журнали, дискусії, брейн-ринги, олімпіади знань, засідання історичного гуртка, екскурсії та інші.

При підготовці та презентації проектів “Тиждень предмета” студент – майбутній учитель практикує застосування творчо-пошукових методів навчання, формує власну проектно-технологічну культуру, активізує комунікативні здібності, розвиває творче мислення, виховується самостійність у прийнятті рішень. Студент експериментальним шляхом вчиться обирати ефективні шляхи розвитку пізнавальної мотивації учнів при вивченні предмета.

При використанні проектних технологій у навчально-виховному процесі змінюється і роль викладача. Різко підвищується об’єм його консультацій та діалогів зі студентами. Авторитет викладача тепер базується на вмінні стимулювати ту розумову активність студентів, у якій вони самі особисто зацікавлені заради успіху в прийнятій ними проектній діяльності. Під час роботи над проектом викладач лише радить загальний напрямок і головні орієнтири пошуку.

Викладач у спілкуванні з творчими групами студентів, які розробляють певний проект, використовує проектно-конструкторський підхід, адже життєвий цикл проекту має декілька стадій і природньо, що на кожному з етапів студенти можуть помилятися, висловлювати помилкові гіпотези, неправильно припущення, і тут роль викладача є консультативною.

Дуже важливо при підготовці проектів спрямувати студентів на вивченні спеціальної літератури, користуватися довідниками, провести систематичне дослідження, а потім вибудувати проектну модель і презентувати її експертам.

Педагогічна цінність співпраці викладача зі студентами при виконанні проектів надзвичайно висока. Викладач виявляє демократично-гуманний стиль спілкування, має змогу виявити свою компетентність у дослідженні і розробці проекту, виступає кваліфікованим експертом-консультантом. Авторитет викладача в проектній діяльності базується на здатності бути ініціатором цікавих питань.

Усе це, на наш погляд, розширює можливості для досягнення психологічної зрілості та сприяє успішному входженню студента у професію вчителя.

## Література

1. Бех І. Принципи інноваційної освіти / І. Бех // Освіта і управління. – 2005. – № 3. – С. 7–20.
2. Гришина Т. Технологічний потенціал учителя в аспекті реформування освіти / Т. Гришина // Рідна школа. – 2001. – Серпень. – С. 13–16.
3. Кіпатрик У. Метод проектів / У. Кіпатрик. – Л., 1924.
4. Коваленко В. О. Дидактичні ідеї Дж.Дьюї / В. О. Коваленко // Наукові записки Ніжинського держ. університету ім. Миколи Гоголя. – 2006. – № 4. – Ч. 1. – С. 133–137.
5. Роговська З. Проектні технології в процесі становлення школи / З. Роговська // Директор школи. – 2004. – № 18. – С. 25–27.
6. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоева. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.



7. Стеців Л. Реалізуємо метод проектів / Л. Стеців // Директор школи. – 2005. – № 40. – С. 19–20.
8. Сметанський М. Теоретичні засади сучасних концепцій виховання / М. Сметанський // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 2–6.
9. Освітні технології / [за ред. О. С. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001.

УДК 37.091.12:364-43

## ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ “ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ” СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ

Скорик Т.В.

*У статті розглядаються причини, що викликають синдром “професійного вигорання” у соціальних працівників, а також шляхи його профілактики.*

*Ключові слова: синдром “професійного вигорання”, соціальний працівник, релаксація, саморегулювання.*

*В статье рассматриваются причины, которые вызывают синдром “профессионального выгорания” у социальных работников, а также способы его профилактики.*

*Ключевые слова: синдром “профессионального выгорания”, социальный работник, релаксация, саморегулирование.*

*The author of this article reflects on the causes of the syndrome of “professional burnout” of social workers and describes the ways of its prevention.*

*Key words: syndrome of “professional burnout”, social worker, relaxation, self-regulation.*

**Постановка проблеми.** Синдром “професійного вигорання” вивчається науковцями у руслі професійного самовизначення та професійної адаптації представників різних професій. Як зазначають дослідження, найбільш до такого синдрому схильні працівники професій сфери “людина – людина”.

Аналіз літератури свідчить, що проблема синдрому “професійного вигорання” цікавить як зарубіжних, так і вітчизняних вчених, і знайшла відображення у роботах Х.Дж.Фрейденберг, К.Маслач, Б.Перлман, В.Е.Орел, Г.Діон, М.Буриш, Л.Карамушки, Н.Левицької та інших [1; 2; 6], які визначають зміст і структуру цього синдрому. Роботи вчених аналізують проблему професійного вигорання у педагогів, медичних працівників, міліціонерів, продавців. Проте прояв синдрому “професійного вигорання” все частіше спостерігається і серед соціальних працівників.

Професійна діяльність соціального працівника вимагає постійного емоційного напруження, прояву співчуття, толерантності, стриманості, зосередженості. Соціальний працівник психологічно і морально має бути підготовленим до того шквалу проблем і негараздів інших людей, з якими він буде повсякчас працювати. Знайшовши шлях допомоги іншим, соціальний працівник у той же час має захистити і себе.

У вищих навчальних закладах вчать методів та технологій соціальної роботи, які звернені на надання соціальної допомоги, послуг і захисту різних

категорій населення. А як захистити себе від негативних впливів, зберегти оптимістичне світосприйняття, вміти керувати собою за будь-яких, навіть найнегативніших проявів поведінки клієнтів – цього соціальних працівників не навчають.

Зважаючи на це, досить актуальною на сьогодні є проблема профілактики професійного вигорання, формування навичок саморегуляції внутрішнього стану соціальних працівників. Актуальність цієї проблеми пов’язана не тільки з тим, що вигорання спричиняє погіршення ефективності праці і навіть випадки зміни професії, але й тим, що воно впливає на все життя людини, змінюючи її психічне та соматичне становище, що призводить до втрати здоров’я, психологічних та особистісних проблем (за дослідженнями Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової, О.С.Ковальчук, В.Е.Орел та ін.).

**Мета статті** – визначити основні причини, що спричиняють синдром “професійного вигорання” соціальних працівників, а також профілактичні заходи щодо його попередження.

Цей аспект проблеми має заторгнути зміст професійної підготовки соціального працівника, а саме сутнісні характеристики готовності спеціаліста до професійної діяльності.

Не викликає сумніву той факт, що професійна готовність – це показник професійної зрілості особистості і морально-психологічного наповнення, які є необхідними для високої професійної віддачі. Як зазначає О.Карпенко, професійна готовність – це інтегративна складна характеристика особистості,

що визначається як системна сукупність професійних якостей, необхідних і достатніх для успішної самостійної професійної діяльності [3, с. 56].

Професія “соціальний працівник” входить до переліку професій системи “людина – людина”. Більшість з цих професій відносять до таких, що мають високий ризик виникнення професійного стресу, який пов’язаний зі значним психологічним навантаженням. Постійне спілкування з людьми приводить до підвищеного емоційного напруження, а потому до необхідності постійної внутрішньої організації. У своїй діяльності соціальний працівник керується установкою на позитивне сприйняття клієнта і оптимістичне прогнозування, що також вимагає самоконтролю та саморегуляції внутрішнього стану.

Вперше термін “burnout” (з англійської – синдром вигорання) введений американським психіатром Х.Дж.Фрейденом у 1974 р. для характеристики психічного стану людей, які інтенсивно спілкуються з пацієнтами, постійно перебувають в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги, тобто ті, що працюють у системі “людина – людина” [6]. Зарубіжні та вітчизняні дослідники (Х.Дж.Фрейденом, К.Маслач, Б.Перлман, В.Е.Орел та ін.) вказують на те, що фахівці, які працюють у вказаній системі, постійно стикаються з проявами негативних емоційних переживань своїх клієнтів (вихованців), а тому мимоволі стають залученими до цих переживань, через що і зазнають підвищеного емоційного напруження.

Синдром психічного вигорання позначається деякими авторами (К.Маслач) як “професійне вигорання”, що дозволяє розглядати це явище в аспекті особистої деформації професіонала під впливом професійних стресів [5].

Дослідження Б.Перлман та Е.Хартман виявили фактори, що викликають вигорання і розподілили їх на три групи перемінних: особистісні, рольові й організаційні. Особистісні фактори – екстраверсія/інтроверсія, реактивність, стать, вік, сімейний стан, стаж роботи, рівень освіти, витривалість, locus контролю, самоповага, рівень емпатії, поведінкова реакція на стрес за типом А, ступінь задоволеності роботою, мотивація та ін. Рольові фактори – рольові конфлікти, рольова невизначеність. Організаційні фактори – умови роботи, робочі перевантаження, невизначений зміст праці, робота, що вимагає виняткової продуктивності і підвищеного професіоналізму, число клієнтів та гострота їхніх проблем, глибина контакту з клієнтом, ступінь самостійності і можливість приймати рішення, характер керівництва тощо [5].

В ході дослідження виявилось, що симптомами вигорання є: переживання та неадекватне вибіркове реагування, емоційний зрив та зміна ставлення до професійних обов’язків. З’ясувалась також залежність рівня вигорання від рівня емпатійності, віку, сімейного стану, locus контролю і ступеня задоволеності роботою.

Менш піддаються професійному вигоранню соціальні працівники, що мають сім’ю, достатній стаж роботи, а також ті, що працюють з більш-менш постійними клієнтами (працівники геріатричних

будинків, інтернатних утанов). Важливе значення має також глибина проблем клієнта і його налаштованість на співпрацю. Сприйняття ж виробничих факторів як стресорів визначається не стільки об’єктивно існуючими умовами, скільки індивідуально-психологічними особливостями працівників і мотивацією діяльності. Більш важливими і значущими чинниками виробничих умов називали сприятливу емоційну атмосферу в колективі, доброзичливі стосунки, взаєморозуміння, менш значущими – наявність комфортного приміщення, чіткий розподіл обов’язків. Найбільш важливим чинником виникнення синдрому “професійного вигорання” дослідники визначають стрес, який розглядається як стан фізичного, емоційного і розумового виснаження. Стрес викликає емоційну виснаженість, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень, з’являється роздратованість, знервованість, емоційна нестабільність, виникають вегетативні порушення. В такому стані людина не може об’єктивно оцінити ситуацію, налагодити комунікативну взаємодію, виявити емпатійність до іншої людини.

В.Ф.Калошин, аналізуючи причини стресів та шляхи їх подолання у педагогічній діяльності, визначає ще одну з причин, що є головним джерелом стресів, а саме її невдоволення навколишнім світом [1, с. 60]. У людини з’являється невдоволення, якщо вона має ідеальне уявлення про те, яким має бути її життя, але реальність не відповідає очікуваному. Людина перебуває у стані невдоволення і тим самим вступає в конфлікт із навколишнім світом. Вихід із цього В.Калошин вбачає у наступному: “Переведіть ваші ідеалізації (очікування) у розряд важливих для вас ідей, що не приводить вас до сильних і тривалих негативних переживань. Потрібно навчитися приймати навколишній світ таким, який він є, незважаючи на його недосконалість” [1, с. 61].

Отже, можна виділити ще кілька чинників, що впливають на розгортання синдрому “професійного вигорання”, саме особистісні психологічні показники, такі як емпатійність, стресостійкість, комунікативність.

Оскільки ж діяльність соціального працівника пов’язана з повсякчасним значним особистісним внеском, частими когнітивними контактами, міжособистісними стосунками, то відповідно, стан соціального працівника на будь-якій стадії синдрому “професійного вигорання” унеможливує здійснення його професійних обов’язків.

Соціальний працівник потребує певного психологічного і фізичного захисту, який буде працювати як здатність керувати собою і своїм внутрішнім самопочуттям, забезпечувати високий рівень професійної діяльності, емоційну стабільність і внутрішню гармонію.

Емоційна стабільність проявляється як професійна майстерність і є складним особистісним утворенням, що формується на основі внутрішнього світу особистості, емоційно-почуттєвої, вольової, інтелектуальної сфер, навичками і звичками.

Здатність володіти собою – це індивідуально-типологічна характеристика особистості, що певною мірою залежить від сформованості системи

саморегуляції особистості. Саморегуляція визначається як здатність особистості до створення потрібних, бажаних станів, тобто таких, що забезпечують ефективність дій. Це свідоме вольове управління внутрішніми процесами своєї психіки, що дозволяє дати “вихід” почуттю у не образливій для інших формі і цілеспрямовано впливати на свій емоційний стан. Негативні емоції завдають фізичної і моральної шкоди людині та її оточенню. Проте не можна їх долати “придушенням”, “погашенням”. Від таких емоцій необхідно звільнитись або їх замінити. Цьому досить ефективно допомагають техніки саморегуляції, релаксації, відновлення, самонавіювання.

Серед найважливіших способів саморегуляції дослідники виділяють наступні:

- виховання доброзичливості та оптимізму;
- контроль своєї поведінки (регуляція м'язової напруги, темпу рухів, мови, дихання);
- розрядка в діяльності (трудотерапія, музикотерапія, бібліотерапія, драматерапія, хобі, гумор, імітаційна гра);
- самонавіювання.

Виховання доброзичливості та оптимізму пов'язане з володінням практикою позитивного мислення. Здавна відомо, що негативні емоції спричиняють хворобливий стан душі, позбавляють людину життєвої сили. Позитивний же спосіб мислення сприяє енергії життєтворчості, добра і радості.

Релаксаційні техніки допомагають розлабитись, зняти нервову напругу, відновити душевну рівновагу, емоційну стійкість. Релаксація буває мимовільна (наприклад, перед сном) і довільна, що з'являється після прийняття зручної пози в результаті мисленневих уявлень, які спричиняють стан спокою, розслаблення. У процесі релаксації людина знімає м'язове напруження, занурюється у приємні відчуття та спогади, наповнюється позитивними емоціями.

Наповнення позитивними емоціями відбувається також у діяльності, яка приносить задоволення, врівноважує внутрішній світ. Такою може бути діяльність будь-якого спрямування – трудова, прогулянки, читання, відвідування театральних вистав, участь у самодіяльних колективах, хобі, гумор.

Важливе значення у наповненні людини позитивними емоціями і гармонійними враженнями відіграє мистецтво. Його унікальний світ дарує

нові відчуття, дає насолоду, сприяє релаксації, звільненню від негативу. Арт-терапія використовується для лікування і створення доброго настрою здавна. Поринаючи в царину мистецтва, ми отримуємо позитивні емоції, дія яких гальмує негативне ставлення і сприяє врівноваженню емоційного стану.

Самонавіювання – це створення потрібних, бажаних станів шляхом багаторазового повторення словесної формули. Наприклад: “Я хочу бути спокійним – я можу бути спокійним – я буду спокійний – я спокійний”. Самонавіювання передбачає занурення людини у необхідний стан, зосереджує увагу на ньому, підключає до співпраці підсвідомість. Таким чином людина регулює свій внутрішній стан, запобігає негативним чи стресовим ситуаціям.

Цікавим, на наш погляд, у підготовці соціальних працівників, може бути розроблений кандидатом педагогічних наук, доцентом кафедри психології Севастопольського ІПО В.Н.Ковальовим семінар-тренінг “Стресменеджмент” як ефективна антистресова програма для всіх: валеологічний практикум”. Програма тренінгу включає теоретичний та практичний блоки і спрямована на засвоєння технік та прийомів регулювання внутрішніх станів, що дозволяють позбавитись стресів, їх наслідків, формують стресову стійкість організму [4].

**Висновок.** Професія соціального працівника відрізняється великою кількістю емоційно насичених контактів, більшість з яких пов'язана з бідами і негараздами клієнтів. Професійна допомога спеціалістів опосередковується емоційним переживанням, співчутливістю, що викликає емоційне і психічне виснаження. Тому для професії “соціальний працівник” характерним є синдром “професійного вигорання”, як і для більшості професій системи “людина – людина”.

Отже, слід упередити такий перебіг подій, застосовуючи профілактичні заходи щодо емоційного і психічного вигорання. Дуже важливо озброїти соціальних працівників засобами допомоги самому собі, сформувавши вміння застосовувати техніки регулювання власного самопочуття, фізичного і психічного здоров'я. Необхідно ввести відповідні курси чи тренінги у підготовку соціальних працівників, які формують саме навички саморегуляції, самоусвідомлення і самопомоги.

## Література

1. Калашин В. Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності / В. Ф. Калашин // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 9. – С. 60–66.
2. Дослідження синдрому “професійного вигорання” у вчителів / Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. С. Ковальчук, Г. Л. Федосова, О. Ф. Філатова, О. А. Філь. – К. : Міленіум, 2004. – 24 с.
3. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника : [навчально-методичний посібник] / О. Г. Карпенко. – К. : ДЦССМ, 2004. – 164 с.
4. “Стресменеджмент” – ефективна антистресова програма для всіх : валеологічний практикум / В. Н. Ковалев // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 1. – С. 60–68 ; № 2. – С. 28–41.
5. Психологія менеджмента : [учебник для вузів / под ред Г. С. Никифорова]. – СПб. : Питер, 2004. – 639 с.
6. Синдром “професійного вигорання” та професійна кар'єра працівників освітніх організацій / [за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової]. – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.

УДК 37.15(075.8)

## ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПОДОЛАННЯ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

Петрюк І.

*У статті розкрито сутність процесів адаптації – пристосування дитини до мінливих умов навколишнього середовища, а також шкільної дезадаптації – нездатності учнів пристосуватися до умов навчально-виховного процесу. Автором проаналізовані причини та прояви дезадаптації в молодшому шкільному віці у вихованців інтернатних закладів. Визначені професійні завдання, які повинен розв'язувати педагог, долаючи дане явище. Перераховані знання і уміння, якими необхідно оволодіти спеціалістові в процесі професійної підготовки до роботи з дезадаптованими вихованцями інтернатів.*

*Ключові слова: соціальна дезадаптація, шкільна дезадаптація, школа-інтернат, професійні знання та уміння, професійно зорієнтовані завдання.*

*В статье раскрыта сущность таких процессов, как адаптация – приспособление ребенка к изменяющимся условиям окружающей среды, а также школьная дезадаптация – неспособность учащихся приспособиться к условиям учебно-воспитательного процесса. Автором проанализированы причины и проявления дезадаптации в младшем школьном возрасте у воспитанников интернатов. Определены профессиональные задачи, которые предстоит решить социальному педагогу в процессе преодоления этого явления. Перечислены знания и умения, которыми необходимо овладеть специалисту в процессе профессиональной подготовки к работе с дезадаптированными воспитанниками интернатов.*

*Ключевые слова: социальная дезадаптация, школьная дезадаптация, школа-интернат, профессиональные знания и умения, профессионально ориентированные задания.*

*This article covers the processes of adaptation-adjustment of a child to the changing environment and the phenomenon of school deadaptation, that is inability of students to adapt themselves to the educational process. The author analyzes the causes and signs of deadaptation among junior students at boarding schools, describes professional objectives a social tutor must achieve in order to solve this issue, and specifies the knowledge and skills that a specialist should obtain in the process of professional training for work with maladjusted children at boarding schools.*

*Key words: social deadaptation, school deadaptation, boarding school, professional knowledge and skills, professional objectives.*

**Постановка проблеми.** Для нормального розвитку дитини необхідні сприятливі умови – влаштований побут, повноцінне харчування, спілкування з однолітками і дорослими, прийняття оточенням. Забезпечити оптимальні умови життєдіяльності дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, – завдання дитячих закладів, системи соціально-виховних інститутів

державної опіки. У справі виховання та утримання дітей в інтернатних закладах Україна має незаперечні досягнення. Серед напрацьовань: активний пошук і впровадження нових навчально-виховних технологій; залучення вихованців інтернату до навчання у загальноосвітній школі; створення при інтернатах міні-підприємств, що частково допомагає вирішити фінансові труднощі;

відкриття профорієнтаційних центрів [4, с. 105–106]. Але у всіх інтернатних закладах середовище проживання, як правило, сирітське – “казармене”. Їх особливості нерідко створюють умови для зловживання з боку персоналу та порушень прав мешканців (переважно працівники інтернату працюють в умовах психологічних перевантажень, професійного згорання). Самі умови, в яких живуть діти, гальмують їх розумовий розвиток, спотворюють процес формування особистості. Часто діти, які потрапляють у ці заклади, вже мають певні відхилення у фізичному і психічному розвитку. У них можна простежити затримку психічного розвитку, порушення статевої ідентифікації, схильність до вживання алкоголю та наркотиків і правопорушень [2, с. 77].

Нездатність вихованців інтернату пристосуватися до умов шкільного навчання – одна з найгостріших проблем, з якою останнім часом усе частіше стикаються педагоги. На жаль, у психолого-педагогічній літературі цій проблемі не приділяється достатньої уваги. Поодинокі наукові статті на цю тему висвітлюють лише окремі її аспекти. У той же час навчально-виховна практика свідчить про те, що сьогодні значно зросли і потреба педагогів у знанні психології та соціально-педагогічної ситуації розвитку школяра, і необхідність здійснювати своєчасний безпосередній вплив на нього, щоб запобігти виникненню і закріпленню відхилень від магістральної лінії розвитку в процесі здобуття базової освіти.

Допомогти дитині подолати труднощі шкільної соціалізації здатний лише добре підготовлений, професійно компетентний педагог. Останнім часом учителям і вихователям інтернатів допомагають здійснювати таку діяльність соціальні педагоги та соціальні працівники в галузі освіти. Це представники порівняно нової в Україні спеціальності, які відповідно до кваліфікаційної характеристики повинні надавати допомогу та підтримку дітям і молоді та виступати посередниками між особистістю та організацією, сім'єю, спеціалістами різних соціальних служб, відомств та адміністративних органів [15, с. 199].

**Метою статті** є визначення особливостей підготовки соціального педагога у вузі до подолання шкільної дезадаптації вихованців інтернату.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дезадаптаційні проблеми, що ускладнюють розвиток і соціалізацію дітей, стали об'єктом наукової уваги порівняно недавно. Історія теоретичного знання і науково-практичної роботи з їх вивчення, профілактики і корекції нараховує трохи більше століття. На самому початку цієї роботи її ініціаторами були в основному медики і увага була зосереджена на тих проблемах, які ускладнюють соціалізацію індивідів з виразними аномаліями сенсомоторного та інтелектуального розвитку (глухота, сліпота, важкі порушення рухової та розумової сфер). Однак поступово у процесі розвитку освіти, методологічного і методичного наукового інструментарію, а також гуманістичної самосвідомості людства і його економічних можливостей увага спеціалістів усе більше почала

звертатися на проблеми, які виникають у процесі навчання дітей, не обтяжених чітко вираженими відхиленнями у розвитку.

Сучасні дослідники цієї проблеми (А.Ануфрієв, С.Костроміна, В.Оржеховська, О.Осадько, О.Бовть [1; 3; 9; 10], як правило, вивчають різні аспекти цієї проблеми. Досліджуючи причини та способи подолання труднощів у навчанні, девіантних проявів поведінки школярів, науковці не простежують їх взаємозалежності й взаємозумовленості, не визначають спільних детермінант цих явищ. Досі у вітчизняній науковій літературі немає ні чіткого визначення поняття “шкільна дезадаптація”, ні комплексних досліджень, присвячених виявленню її соціально-педагогічних основ, діагностиці, корекції, попередженню.

У зв'язку з тим, що шкільна дезадаптація вивчена недостатньо, вчителі, шкільні психологи, соціальні педагоги недостатньо підготовлені для того, щоб надати кваліфіковану допомогу дітям, які її переживають. Хоча професійній підготовці кадрів для сучасної школи та системи закладів опіки присвячено багато ґрунтовних наукових праць і підготовка соціальних педагогів та практичних психологів усе частіше стає предметом наукових досліджень (Л.Коваль, І.Зверева, В.Поліщук, В.Сидоров) [6; 11; 13; 15], на формування у студентів готовності долати шкільну дезадаптацію до цього часу зверталось дуже мало уваги.

**Завдання статті.** Отже, щоб розкрити особливості професійної підготовки соціального педагога до подолання шкільної дезадаптації вихованців інтернатних закладів, у даній статті необхідно насамперед визначити сутність і детермінанти цього явища та окреслити основні напрямки соціально-педагогічної допомоги, спрямованої на її виправлення і профілактику.

**Виклад основного матеріалу.** Під адаптацією (лат. *adapto* – пристосовую) у біології розуміють пристосування будови і функцій організмів та їх груп до умов існування [7, с. 17]. У фізіології й медицині цей термін означає також процес звикання. Все частіше поняття “адаптація” використовується і в соціальних науках, у тому числі в психології та педагогіці, відображаючи намагання представників цих наук якомога цілісніше підійти до людини в процесі засвоєння нею нових соціальних ролей і до дитини під час аналізу її стану і поведінки у процесі виховання й навчання.

У соціально-педагогічному аспекті під адаптацією розуміють формування найбільш адекватних форм поведінки в умовах змінюваного мікросоціального середовища.

Ведучи мову про шкільну адаптацію, маємо усвідомлювати, що це складний процес, який поєднує у собі адаптацію функціональну, навчальну та соціально-психологічну. Під функціональною адаптацією розуміють пристосування особистості до виконання обов'язків, зумовлених функціональним призначенням певної діяльності людини. Під навчальною – пристосування до умов навчання в освітніх закладах. Щодо соціально-психологічної адаптації, то її визначають як найбільш оптимальне пристосування психіки до умов соціального

середовища шляхом засвоєння і прийняття цілей, цінностей, норм і стилів поведінки, прийнятих у даному середовищі [8, с. 12]. Таким чином, невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу (або можливостей) дитини вимогам ситуації життєдіяльності, що, у свою чергу, не дає змоги їй адаптуватися в умовах навчально-виховного процесу школи-інтернату, можна визначити як шкільну дезадаптацію.

Шкільну дезадаптацію можна розглядати як процес, як прояв і як результат. Для дезадаптації як процесу характерне зниження здатності до пристосування дитини в умовах шкільного навчання. Дезадаптація як прояв – це характеристика нетипової поведінки та емоційно-психологічного стану учня під час навчання та в позаурочний час. Нарешті, дезадаптація як результат є свідченням того, що поведінка, стосунки і результативність навчання дитини не відповідають тим нормам, які характерні для неї (її ровесників) у даних умовах життєдіяльності [8, с. 12]. Дезадаптованими називаємо тих вихованців інтернатів, які з різних причин не можуть нарівні з ровесниками, іншими дітьми адаптуватися до умов навчання, що суттєво позначається на результатах їх розвитку, рівні знань та вихованості.

Адаптивність як здатність до пристосування у різних дітей різна. Вона відображає рівень як вроджених, так і набутих у процесі життя якостей індивіда. Частково адаптивність зумовлена генетично – особливостями обміну речовин, відмінністю біохімічних реакцій, метаболічної індивідуальністю людини, які визначають різні типи реагування на дії зовнішнього середовища. Фізіологічні дослідження останніх років доводять, що часто здатність дитини до адаптації визначається структурно-функціональною організацією її мозку, яка через неодноразовість дозрівання окремих компонентів системи мозкового забезпечення у різних дітей складається з елементів різного ступеня зрілості. Звідси чітко виражені індивідуальні варіанти психічного розвитку дітей-однорічків, проявом чого є також відоме розходження біологічного і паспортного віку. У початкових класах це розходження, за даними вчених, може становити півтора року [7, с. 18]. В цілому спостерігається безумовна залежність адаптивності від фізичного, психічного, морального здоров'я дитини.

Ведучи мову про фактори, що детермінують адаптивні можливості школярів, важко переоцінити роль тих набутих у процесі життя психічних, психологічних, характерологічних особливостей, особистісних якостей, які самі собою відображають характер активної взаємодії людини з навколишнім світом. Виховні дефекти інтернатного середовища, в силу якого не задовольняються основні психофізіологічні потреби людини, що росте й розвивається, стають причиною психічних депривацій, порушень психічної організації дитини, які дуже важко диференціюються спеціалістами від аномалій спадкового, органічного характеру. Встановлено, що дія шкідливих факторів виявляється тим сильнішою, чим молодший вік дитини.

Також помічено, що хлопчики виявляються більш чутливими до дії депривацій, аніж дівчатка [7, с. 20]. Вчені виділяють такі основні види депривації, які згодом спричиняють шкільну дезадаптацію, – рухову, сенсорну, емоційну, соціальну депривацію.

Отже, за рівнем адаптаційних можливостей дитини завжди стоїть складна взаємодія біологічних і соціальних, внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на її розвиток. Найбільш сильний деформуючий вплив на особистість дитини, її адаптаційні можливості, здійснює комбінація біологічних і психосоціальних факторів ризику, які діють на неї з моменту потрапляння до інтернатного закладу.

Російські вчені Г.Кумаріна, М.Вайнер, Ю.В'юнова визначають такі показники шкільної дезадаптації в молодшому шкільному віці [7, с. 23]:

- відхилення у психосоматичному розвитку і здоров'ї;

- недостатній рівень соціальної і психолого-педагогічної готовності до школи;

- несформованість психофізіологічних і психологічних основ навчальної діяльності.

Сучасні наукові дослідження свідчать про те, що феномен шкільної дезадаптації є типовим і очевидним на даний момент розвитку національної школи. У середовищі вихованців інтернатних закладів він є масовим. Як учителі, так і психологи відзначають відсутність навчальної мотивації та небажання дітей відвідувати школу вже на початкових етапах навчання. Під час шкільної соціалізації основний вплив учителів спрямовується на формування соціально значущих установок і конформної поведінки, тоді як когнітивні й афективні процеси самоусвідомлення дитини задіяні мінімально [5, с. 54; 16, с. 92–93].

Допомогти дезадаптованій дитині нейтралізувати патогенний вплив соціуму, полегшити її адаптивне самосприйняття й самоствердження у ситуації шкільного життя покликаний соціальний педагог, що є посередником між учнями школи-інтернату та значущими для них дорослими. До здійснення цієї діяльності студентів – майбутніх соціальних педагогів необхідно спеціально готувати.

Спеціаліст з соціальної педагогіки, підготовлений до роботи з дезадаптованими школярами, має бути здатним реалізувати наступні виробничі функції: правозахисну, профілактично-дослідницьку, консультативну, комунікативну, організаторську, дозвільнево-виховну, прогностичну, проєктивну, освітньо-методичну, науково-дослідницьку, корекційну, реабілітаційну [14, с. 41–45].

Реалізація даних функцій потребує від спеціаліста цього напрямку здатності до вирішення наступних професійних, соціально-виробничих та соціально-побутових проблем [6, с. 10]:

- знаходження способів контакту з дітьми і дорослими;

- вибір способів проведення консультування, орієнтація на вікові особливості клієнтів, ступінь їх адаптованості в суспільстві;

- цілеспрямована та планомірна діяльність з колективом школярів та вихованців різних загальноосвітніх та спеціальних закладів;

- детальне вивчення особистості, виявлення позитивних і негативних сторін її розвитку, проявів дезадаптації, розпізнавання причин неоліку або відхилень у поведінці індивіда з метою їх усунення;

- визначення завдань, форм, способів вирішення особистісних і соціальних проблем, застосування технологій соціального захисту і соціальної допомоги, реалізації прав і свобод особистості вихованця, використання законів і правових актів з метою надання допомоги і підтримки дітей, їхнього захисту;

- подолання негативних явищ у мікросоціумі, ослаблення антисоціальних впливів на дітей та підлітків, вироблення механізмів протидії віктимогенних чинників;

- виявлення житлово-побутових проблем вразливих категорій населення та дезадаптованих дітей, підлітків, молоді;

- творчий аналіз теорії та практики, критична переробка різних напрямів у соціально-педагогічній та психологічній науках, їх урахування при розробці моделей, алгоритмів та технологій соціально-педагогічної діяльності.

Щоб вирішувати дані проблеми, студенти повинні знати: основи соціальної політики держави й соціально-правового захисту дитинства: правові акти, які регулюють підтримку сім'ї і захист дитинства, захист інвалідів, обдарованих дітей, основні підходи розробки і реалізації соціально-психолого-педагогічних програм соціалізації дітей, технології, форми і методи соціально-педагогічної взаємодії з опікунським середовищем, основи аналізу і проєктування соціально-педагогічної роботи, основні напрямки і проблеми функціонування опікунсько-виховних установ в Україні та розвинених країнах Заходу, основи психосоматичного здоров'я та здорового способу життя, необхідних у процесі життєдіяльності, навчання, роботі, сімейному вихованні, соціально-психологічну та педагогічну концепцію кризових станів особистості, їх типологію, форми прояву, етапи, особливості перебігу, конструктивні та деструктивні стратегії розв'язання життєвих криз [6, с. 5].

Крім теоретичних знань, соціальні педагоги повинні володіти уміннями виявляти інтереси й потреби дітей та підлітків, створювати умови для розвитку їх талантів, здійснювати корекцію різних видів девіацій, надавати консультативну допомогу школярам та їх вихователям, організувати групову тренінгову та терапевтичну роботу з

неповнолітніми, проводити профілактичну, виховну, корекційну та реабілітаційну роботу з представниками різних вікових та соціальних груп, попереджувати формування дисгармонійних стосунків школярів з оточенням [13, с. 45–46].

Враховуючи майбутнє професійне спрямування, соціальний педагог повинен оволодіти прикладними методиками соціально-педагогічної роботи з різними віковими категоріями школярів; засвоїти основи опікунської педагогіки, управлінської діяльності в системі освіти; оволодіти навичками встановлення контакту та налагодження професійного спілкування, виховної, профілактичної, реабілітаційної та корекційної роботи [11].

Вагому частку у змісті підготовки спеціаліста займають спецкурси, спецсемінари та тренінги, які передбачають оволодіння технологіями та методиками проведення тренінгів, а також апробацію знань, умінь і навичок стосовно тренінгу як групової форми соціальної роботи; засвоєння методологічних підходів до навчання педагогів-тренерів і підлітків-лідерів; сприяють формуванню фахових навичок соціального педагога в галузі самоменеджменту, лідерського стилю поведінки, успішних комунікацій.

**Висновки.** Феномен шкільної дезадаптації є типовим і очевидним на даний момент розвитку національної школи, для вихованців інтернатних закладів – це масове явище.

Відповідні спеціалісти, які можуть надавати кваліфіковану допомогу у подоланні дезадаптаційних явищ серед вихованців шкіл-інтернатів (до них належать шкільні психологи та соціальні педагоги), здобувають знання і практичні навички в системі вищої освіти. До головних проблем їх фахової підготовки слід віднести недостатню мотивацію студентів на роботу в школі загалом та зокрема, на роботу з даною цільовою групою дітей, також відсутність у навчальному плані відповідних вузькоспеціалізованих курсів, націлених на підготовку до роботи з дезадаптованими вихованцями інтернатних закладів.

Перспективи подальших наукових розвідок бачимо у розробці та експериментальній перевірці оригінальних соціально-педагогічних технологій підготовки студентів спеціальностей “Соціальна педагогіка” та “Психологія” до запобігання, локалізації та подолання шкільної дезадаптації у її поодиноких виявах, а також і як широко розповсюдженого загрозливого для успішної шкільної соціалізації явища.

## Література

1. Ануфриев А. Как преодолеть трудности в обучении детей / А. Ануфриев, С. Костромина. – М. : Ось-89, 2000. – 272 с.
2. Василькова Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Ю. В. Василькова. – М. : Академия, 2001. – 160 с.
3. Бовть О. Як запобігти закріпленню агресивних форм поведінки школярів / О. Бовть // Рідна школа. – 1997. – № 7. – С. 61–62.
4. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2002 року. – К. : Державний ін-т проблем см'ї та молоді, 2003. – 232 с.
5. Дзюбо Л. Моделючий тренінг як засіб профілактики ранньої шкільної дезадаптації / Л. Дзюбо // Початкова школа. – 2000. – № 1. – С. 54–56.
6. Кваліфікаційна характеристика фахівця за спеціальністю “Соціальна педагогіка”. – ЧНУ, 2002. – 15 с.
7. Коррекционная педагогика в начальном образовании / [под ред. Г. Ф. Кумариной]. – М. : Академия, 2001. – 320 с.



8. Мардахаев Л. В. Словарь по социальной педагогике / Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
9. Осадько О. Шкільним труднощам можна запобігти // Початкова школа. – 1999. – № 5. – С. 39–40.
10. Оржеховська В. Проблеми превентивного виховання неповнолітніх / В. Оржеховська // Початкова школа. – 1998. – № 4. – С. 4–6.
11. Освітня програма фахівця за спеціальністю “Соціальна педагогіка”. – ЧНУ, 2002.
12. Панок В. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко та ін. – К. : Либідь, 1999. – 534 с.
13. Поліщук В. Підготовка фахівців із соціальної роботи: Тернопільський державний педагогічний університет / В. Поліщук // Соціальна політика і соціальна робота. – 1999. – № 1–2. – С. 41–55.
14. Сидоров В. Діяльність соціального працівника: рольовий аспект / В. Сидоров // Соціальна політика і соціальна робота. – 1999. – № 3–4. – С. 41–80.
15. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / [за ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової]. – К., 2000. – 260 с.
16. Ясюкова Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников / Л. А. Ясюкова. – СПб. : Речь, 2003. – 384 с.

УДК 37.15(075.8)

## ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПЕДАГОГІКИ ПЕРЕЖИВАННЯ У РОБОТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ШКОЛЯРАМИ

Попов О.

*У статті визначено поняття “дезадаптація”, “шкільна дезадаптація”, охарактеризовано типи дитячо-підліткової дезадаптації, проаналізовано особливості застосування методу педагогіки переживання в роботі з дезадаптованими школярами, розкрито можливості підготовки соціальних педагогів до застосування цього методу у практичній діяльності.*

*Ключові слова: дезадаптація, шкільна дезадаптація, метод педагогіки переживання.*

*В статье определены понятия “дезадаптация”, “школьная дезадаптация” охарактеризованы типы детско-подростковой дезадаптации, проанализированы особенности применения метода педагогики переживания в работе с дезадаптированными школьниками, раскрыты возможности подготовки социальных педагогов к применению этого метода в практической деятельности.*

*Ключевые слова: дезадаптация, школьная дезадаптация, метод педагогики переживания.*

*The author of this article gives definitions of the concepts of “deadaptation” and “school deadaptation”, specifies various kinds of child and adolescent deadaptation, analyzes specific features of using the methods of experiential education in work with maladjusted students, and describes the possibilities of training social tutors for using these methods in their practical work.*

*Key words: deadaptation, school deadaptation, methods experiential education.*

**Постановка проблеми.** Порушення процесу шкільної адаптації дітей – одна з найгостріших проблем, з якою останнім часом стикаються вчителі, психологи, соціальні педагоги. Тому дуже важливим є вчасне виявлення дезадаптованих дітей та організація соціально-педагогічної роботи з ними з урахуванням інноваційних підходів, що вимагає наявності системи спеціальних знань, умінь та навичок у соціальних педагогів. Усе це зумовлює необхідність спеціальної підготовки соціальних педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За даними численних досліджень (В.Горховський, І.Коробейников, Н.Луськанова, О.Новикова, Л.Понамаренко, О.Ушанкова), синдром шкільної дезадаптації спостерігається у 20–30% учнів, причому відзначається тенденція до подальшого зростання їх кількості [2, с. 45]. Вчені Г.Ф.Кумаріна, М.Е.Вайнер, Ю.Н.В'юнкова, І.Ф.Дементьєва, Р.В.Овчарова, Н.Ю.Максимова, Л.В.Дзюбка та ін. доводять, що діти відчувають стан дезадаптації при систематичному шкільному навчанні, причому вже

на ранніх його етапах. Серед найбільш універсальних проявів дезадаптації називають емоційні порушення, невротичні реакції та стани (Н.Н.Заваденко, А.С.Петрухин, Н.Г.Мангелис, Т.Ю.Успенська, Н.Ю.Суворіна, Т.Х.Борисова); проблеми важковиховуваності та труднощів у навчанні (Н.Ю.Максимова, В.М.Оржеховська, Н.В.Вострокнутов, Р.В.Овчарова); медико-біологічні, патохарактерологічні та соціопатичні дисфункції, які ускладнюють процес соціальної адаптації в будь-якому віці (О.І.Захаров, В.Н.Арбузова та ін.) [4, с. 153].

Особливості використання методу педагогіки переживання розкрито в працях таких закордонних науковців: Д.Колб, Дж.Дьюї, К.Роджерс, Ч.Хейз, К.Ган, П.Фрейре, Дж.Ніл, Б.Вілт, з російських науковців дослідженням цього методу займалися Ф.Є.Васильюк, Г.Голдаєва, М.С.Аромштам та ін.

**Метою статті** є визначення можливих шляхів підготовки соціальних педагогів до його використання.

**Завдання статті:** визначити поняття шкільної дезадаптації та її основні причини, розкрити

особливості застосування в роботі з дезадаптованими школярами методу педагогіки переживання.

**Виклад основного матеріалу.** Ефективність соціальної адаптації індивіда визначається адекватністю його самосприйняття та своїх соціальних зв'язків. Викривлене або недорозвинене сприйняття себе призводить до порушення адаптації. Ускладнене будь-якими факторами пристосування, яке виявляється в неадекватному реагуванні та поведінці, називається дезадаптацією. Дезадаптація має дві форми: патологічну та непатологічну. Патологічна, або патогенна, викликана психопатологічними відхиленнями психічного розвитку і нервово-психічними захворюваннями, основою яких є функціонально-органічні ураження центральної нервової системи (затримка психічного розвитку, розумова відсталість, шизофренія, аутизм тощо). Виявляється у неможливості адаптуватися у соціумі та адекватно функціонувати, іноді самостійно обійти себе у побуті через психофізіологічну неспроможність, тому потребують створення спеціальних соціально-педагогічних умов та тривалої або постійної сторонньої допомоги. Непатологічна форма дезадаптації викликана психічними станами (наприклад, фрустрація), спровокованими різними психотравмуючими факторами (конфлікти з батьками, вчителями, однолітками; розлучення батьків, їх аморальна поведінка, жорстоке поводження). Дана форма дезадаптації виявляється у відхиленнях поведінки, переживаннях, розриві стосунків із важливими для індивіда людьми, звуженні сфери діяльності та послабленні її інтенсивності. Однак при цьому не спостерігається структурних змін, порушень механізмів, через які здійснюється адаптація та соціалізація особистості, має місце лише їх обмеження, в той час як патологічна передбачає “розлом” усієї адаптаційної діяльності [1, с. 54].

Розрізняють наступні типи дитячо-підліткової дезадаптації: психосоціальної та соціальної. Психосоціальної, або соціально-психологічної, дезадаптація – комплекс особистісних психологічних ознак (риса характеру, неадекватний вияв самооцінки, фобії, девіантна поведінка тощо), який ускладнює соціальну адаптацію. Викликана статево-віковими та індивідуально-психологічними особливостями індивіда, які обумовлюють їх певну нестандартність, важковиховуваність, яка вимагає індивідуального підходу і, в окремих випадках, спеціальних психосоціальних і психолого-педагогічних корекційних програм. Соціальна дезадаптація – сукупність ознак, які свідчать про невідповідність соціопсихологічного та психофізіологічного статусу індивіда до вимог соціальної ситуації, оволодіння якою за рядом причин ускладнюється або стає неможливим. Залежно від глибини деформації процесу соціалізації можна виділити дві стадії соціальної дезадаптації: педагогічної занедбаності (шкільна дезадаптація) та соціальної занедбаності [1, с. 55].

Аналіз зарубіжної і вітчизняної психологічної літератури показує, що терміном “шкільна

дезадаптація” фактично визначаються будь-які ускладнення, які виникають у дитини у процесі шкільного навчання. Шкільну дезадаптацію трактують як сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного стану дитини вимогам ситуації шкільного навчання (Н.Луськанова, І.Коробейников) [2, с. 44–45].

Соціальна занедбаність – відхилення від норми у свідомості і поведінці, мають стійкий характер і викликані соціально-педагогічними та психологічними причинами. Соціально дезадаптовані підлітки відрізняються глибоким відчуженням від сім'ї та школи, схильністю до бродяжництва; формування їх особистості відбувається під впливом асоціальних і криміногенних груп, тому їх поведінка є протиправною, асоціальною та адиктивною. Їх ціннісно-нормативна сфера викривлена, що суттєво ускладнює корекційно-реабілітаційну роботу з ними. Як правило, вони мають споживацькі, утриманські установки [1, с. 55].

Причини дезадаптації можна умовно поділити на зовнішні та внутрішні. Зовнішні: порушення дитячо-батьківських і внутрішньосімейних стосунків; навчальні програми мають репродуктивний характер, орієнтовані на учня нижче середнього рівня; фемінізація педагогічного складу; перевантаження шкільних програм; низький рівень професійної компетентності педагогів; недосконалі методи навчання і виховання. Внутрішні: моральна та емоційно-вольова нестійкість; дисгармонійність; висока психологічна вразливість; незадоволеність потреби у визнанні і підвищений рівень домагань [1, с. 56].

Процеси трансформації сучасного суспільства, демократизації та гуманізації усіх сфер суспільного життя, реформування системи освіти в нашій державі зумовлюють необхідність розробки нових підходів до соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими школярами. Одним із шляхів профілактики та подолання шкільної дезадаптованості учнів може бути застосування методу педагогіки переживання, широко розповсюдженого в країнах Європи (так звані “Experiential learning”, “Erlebnisspedagogik”).

Використання в роботі зі школярами, які відчувають труднощі у процесі адаптації, цього методу сприяє накопиченню у них позитивного соціального досвіду у вигляді знань, цінностей, правил поведінки, установок, умінь виходу з важкої життєвої ситуації, розширенню емоційно-особистісних зв'язків, кола інтересів та спілкування. Педагогіка переживання дозволяє спрямовувати активність дітей у соціальне русло, формувати в них активну суб'єктну позицію.

Переживання в контексті даного методу розуміється як переживання якої-небудь значущої життєвої ситуації, коли людина не спостерігає за нею на екрані, не читає про неї в книзі, а сама стає її учасником. Переживання ситуації більш ефективне, ніж перегляд чи обговорення.

Організація переживання, як правило, спрямована на набуття індивідом довіри до інших і до себе самого; досягнення самостійності і відпо-

відальності в ухваленні рішень; усвідомлення своїх можливостей (сприйняття особистісних труднощів, подолання уявних меж своїх можливостей, готовність до ризику та ін.); вироблення вмінь розуміти свої відчуття; вмінь цілісного та критичного сприйняття будь-якої ситуації, розпізнавання екологічних взаємозв'язків і способів дії, вирішення конфліктних ситуацій; формування готовності до співпраці, роботи в групі, до надання підтримки іншим; розуміння і схвалення рольових відносин; набуття навичок орієнтуватися в умовах, що змінюються, і застосовувати знання та уміння в нових життєвих ситуаціях; розвиток творчих можливостей людей [3].

Основною формою організації даного методу є спільна справа. Будь-яка спільна справа (ситуація, що переживається або проживається) включає наступні етапи:

- 1) теоретичний – збір інформації про майбутню справу;
- 2) підготовчий – практична підготовка до справи;
- 3) операційний – сумісна реалізація справи;
- 4) рефлексія – обмін враженнями про справу.

На кожному етапі важливою є взаємодія соціального педагога з учнями. Основними принципами їх взаємодії є:

- довіра (фахівець повинен вірити в можливості учнів, а вони, у свою чергу, повинні вірити у власні сили і в сили своїх товаришів);
- орієнтація на максимальну самостійність учнів (будь-яку операцію вони повинні виконувати самостійно, допомагаючи і підтримуючи один одного);
- концентрація уваги на процесі, а не на його результатах (невдачі теж важливі, не обов'язково, щоб кожний досягав успіху) [3].

Робота з колективом може бути організована у формі:

- допомоги ближньому – створення “служби порятунку” і вирішення доступних учням соціальних і екологічних проблем;
- фізичної підготовки – спрямована на подолання своїх комплексів, страхів і, як наслідок, на розкриття себе, своїх можливостей;
- проекту – діти беруть участь у підготовці і реалізації якого-небудь заходу (наприклад, зйомка фільму, постановка вистави);
- експедиції – дозволяє клієнтам проявити себе в нестандартних ситуаціях, коли досягнути успіху можна лише шляхом активної взаємодії один з одним.

При використанні методу педагогіки переживання дуже важливо правильно обрати спільну справу для організації переживання. Основними критеріями при цьому є: орієнтація на проблемах учнів; орієнтація на їх стать; орієнтація на їх особистісний розвиток; орієнтація на активність і самостійність дітей у підготовці і реалізації справи;

справа повинна оптимізувати картину власного “Я” учнів; можливість багаторазового застосування спільної справи.

Можливості методу педагогіки переживання у профілактиці та подоланні шкільної дезадаптації учнів зумовлюють необхідність підготовки соціальних педагогів до його використання у їх професійній діяльності. Така підготовка може здійснюватися під час вивчення навчальних дисциплін, у межах яких розглядаються методи і технології соціально-педагогічної роботи, а також під час вивчення курсів, що передбачають ознайомлення з тренінговими формами роботи. Також можливим є викладання окремого факультативного курсу, присвяченого особливостям застосування цього методу соціальними педагогами в роботі з різними категоріями населення, зокрема і з дітьми, які мають труднощі у процесі соціалізації.

При організації аудиторного вивчення методу педагогіки переживання доцільним є переважання практичних занять над лекційними. Вступне заняття доречно проводити у формі лекційного, на якому б розкривалися теоретичні відомості про метод, особливості його організації, можливості використання в роботі з різноманітними верствами населення. Після цього доцільним є проведення практичних занять із використанням методу педагогіки переживання, для того щоб студенти на власному досвіді змогли визначити його переваги й недоліки, особливості використання. Також доречним є проведення семінарського заняття, з попередньою підготовкою студентами, інформації про різні категорії громадян, в роботі з якими використовується метод педагогіки переживання. На самому занятті студентам можна запропонувати розділитися на групи з метою розробки проектів організації педагогіки переживання з різними категоріями клієнтів. Проекти доцільно розробляти за наступним планом:

- соціально-психологічне обґрунтування проекту (специфічні потреби і проблеми обраної категорії клієнтів, мета застосування методу педагогіки переживання в роботі з ними);
- зміст проекту (можливі форми роботи, принципи формування роботи в групі);
- передбачувані результати.

Після цього проводиться захист кожною групою розробленого проекту [3].

**Висновки.** Значні можливості у роботі з дезадаптованими дітьми має метод педагогіки переживання, який дозволяє спрямувати активність дітей в соціальне русло, сформувавши в них активну суб'єктну позицію. Вивчення майбутніми соціальними педагогами особливостей його використання в межах соціально-педагогічних навчальних дисциплін сприятиме вдосконаленню теоретичної та практичної підготовки соціальних педагогів до роботи із дезадаптованими школярами.

## Література

1. Докторович М. О. Технологія роботи соціального педагога з дезадаптованими підлітками / М. О. Докторович // Вісник Черкаського університету. Науковий журнал. – Черкаси, 2008. Вип. 144. Серія “Педагогічні науки”. – 2008. – С. 53–58.

2. Каут Н. М. Деадаптація молодших школярів як проблема психологічної науки і педагогічної практики // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова : зб. наукових праць. Серія № 12 "Психологічні науки". – К., 2005.

Вип. 4. – 2005. – С. 43–48.

3. Коновалова Н. А. Подготовка специалистов по социальной работе УИС к использованию метода педагогики переживания / Н. А. Коновалова [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

[www. socialworks.ru](http://www.socialworks.ru). – Назва з екрану.

4. Петрюк І. М. Соціально-педагогічна робота з дезадаптованими підлітками у загальноосвітній школі / І. М. Петрюк // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. / [редкол. : І. Д. Бех, В. О. Огев'юк, О. Л. Кононко]. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. – № 11 (спецвипуск). – Ч. 2. – С. 152–160.

УДК 37.013.42:371.111

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ОСВІТЬНОГО ЗАКЛАДУ

Добровольська О.В.

*У статті розглядаються соціально-педагогічні аспекти формування управлінської культури керівника освітнього закладу, структура означеного феномена, його роль і значення в освітньому процесі.*

*Ключові слова:* управлінська культура, освітнє середовище, соціалізація особистості, комунікативні, конструктивні, креативні, організаторські, сугестивні якості, мовленнєва культура.

*В статье рассматриваются социально-педагогические аспекты формирования управленческой культуры руководителя образовательного учреждения, структура данного феномена, его роль и значение в образовательном процессе.*

*Ключевые слова:* управленческая культура, образовательная среда, социализация личности, коммуникативные, конструктивные, креативные, организаторские, суггестивные качества, культура речи.

*This article deals with the socio-pedagogical aspects of forming managerial culture of leaders of educational establishments, the structure of this phenomenon and its role and value in educational process.*

*Key words:* managerial culture, educational environment, socialization of personality, communicative, constructive, creative, organizational, suggestive qualities, culture of speech.

Участь України у Болонському процесі різко підвищує вимоги до навчальних закладів освіти всіх рівнів. Вони стосуються не лише матеріально-технічного забезпечення і змісту навчальних програм і курсів, але і ставить нові завдання в галузі управління системою освіти та підготовки нової генерації керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Більшість проблем сучасної школи полягають у невідповідності між гуманізацією освіти та спробами здійснити її застарілими методами тиску. Для роботи в сучасних умовах потрібен керівник, який має не лише досконалу фахову підготовку, а й володіє високим рівнем управлінської культури.

Розвиток сучасного українського суспільства на гуманістичних і демократичних засадах, коли людина визначається найвищою цінністю, зумовлює врахування соціально-педагогічних аспектів у всіх галузях життя і праці. Особливо вони важливі у соціальних професіях, де предметом діяльності є людина, зокрема в системі освіти.

Найвизначніший соціальний запит суспільства – формування головної продуктивної сили держави – людини покладається на систему освіти. Проте слід констатувати, що якість освіти на сьогодні не відповідає повною мірою запитам країни, що спричинене багатьма факторами, але передовсім –

браком ефективного науково обґрунтованого механізму управління освітою. Нині мало кваліфікованих спеціалістів, які здатні адекватно реагувати на зміни в суспільстві і здійснювати необхідні перетворення.

Сфера освіти дедалі ширше набуває рис і характеристик, типових для сфери споживачьких послуг, якій необхідна розгалужена маркетингова система, спрямована на споживача, діяльність, що забезпечує високу результативність освіти, систему управління (менеджменту).

Водночас стає очевидним, наскільки зацікавлене українське суспільство в розвитку освітніх послуг для різних соціальних категорій населення. Тому необхідно формувати і розвивати освіту як особливий соціальний інститут, і особливо – соціокультурні технології, які здатні компенсувати населенню недоступні раніше можливості. У зв'язку з цим посилюється необхідність у підготовці висококваліфікованих керівників освітніх закладів, які б володіли управлінськими технологіями і високим рівнем культури.

У зв'язку з вищесказаним основною метою даної статті є визначення соціально-педагогічних аспектів формування управлінської культури керівника освітнього закладу.

У визначенні соціально-педагогічних аспектів формування управлінської культури керівника освітнього закладу велике значення мають дослідження таких науковців, як О.Г.Карпенко, яка визначає роль освітнього соціального середовища в структурі життєдіяльності людини та вплив педагогічних факторів на процес соціального становлення особистості; Ю.В.Петрова, О.С.Ляхович, котрі у своїх дослідженнях визначають взаємодію і взаємовплив освіти і культури; Н.П.Волкової, яка визначає роль і значення професійної педагогічної комунікації як феномена педагогічної діяльності та розглядає шляхи формування комунікативної культури вчителя тощо.

Багато наукових праць у галузі психології присвячено дослідженню окремих якостей особистості, які є компонентами її культури. Проте, саме з точки зору формування управлінської культури керівника освітнього закладу, соціально-педагогічні аспекти формування означеного феномена не розглядалися.

Кожний член суспільства проходить у своєму житті освітній шлях. Як стверджує О.Г.Карпенко, освіта як соціальний процес підкоряється загальним закономірностям соціального руху і має свою специфіку як на окремих етапах, так і на окремих рівнях соціального процесу [7, с. 81]. У зв'язку з цим можна стверджувати, що освіта – це відносно самостійний процес, який передбачає особливий характер взаємодії суспільних груп з освітніх питань і специфічний спосіб зв'язку із соціальним інститутом.

Здобування освіти складає частину всього життєвого шляху кожної людини, її соціального самовизначення, слугує основою для самоствердження і самореалізації особистості. Не можна применшити і роль освіти у соціальному розвитку суспільства, коли вона виступає його умовою формування і розвитку.

Тому, на наш погляд, розвиток освітнього середовища і формування рівня освіти у великому ступені залежить від рівня підготовки фахівців даної галузі і фахівців-управлінців даною системою.

Як показує аналіз практики, на етапі вузівської підготовки майбутній вчитель фактично вчиться бути менеджером (керівником дитячого колективу), а керівник навчального закладу як менеджер освіти починає навчатися здебільшого після призначення на посаду. Менеджерові освітнього закладу потрібні спеціальні знання з управлінської етики, ортобіотики, іміджології, риторики, конфліктології та ін. Він повинен володіти людинознавчими технологіями управлінської діяльності, розуміти специфіку організації освіти в цілому та очолюваного ним закладу зокрема. Його діяльність буде ефективною лише за умови володіння високим рівнем управлінської культури.

Проаналізувавши наукову літературу з проблеми формування управлінської культури, ми прийшли до висновку, що професійна культура керівника навчального закладу є багатоаспектним явищем, яке має складну інтегровану структуру. Важливе місце в даній структурі мають сформовані соціальні якості керівника, до яких ми відносимо:

- *комунікативні якості* (доброзичливість, комунікабельність, високий рівень відповідальності тощо);
- *конструктивні якості* (уміння планувати і прогнозувати свою діяльність і діяльність підлеглих тощо);

- *креативні якості* (самокритичність, розвинута емоційна уява, акторська майстерність тощо);

- *організаторські якості* (вміння зацікавити і залучати маси, висока культура мовлення, уміння застосовувати і комбінувати різноманітні форми, методи та засоби організації й активізації аудиторії тощо);

- *сугестивні якості* (переконливість, здібність до переконання через особистий авторитет і слово тощо).

Варто зазначити, що в структурі управлінської культури одне із важливих місць відводиться комунікативній культурі керівника, адже успіх відносин між керівником освітнього закладу і педагогами, між керівником і учнівським колективом, між керівником і батьками, між керівником і представниками влади багато в чому залежать від рівня сформованості комунікативної культури адміністратора. Адже управління людьми – це наука і мистецтво. Тут важливі не тільки особистісні якості і природні здібності, але й освіта і загальна культура.

На наш погляд, серед соціальних якостей керівника освітнього закладу, які є складовими його культури, важливо виділити наступні:

- стриманість та урівноваженість, які виявляються у володінні собою, умінні керувати своїми емоціями і організовувати рівне, спокійне спілкування з усіма суб'єктами освітнього процесу без прояву роздратування та гострих інтонацій;

- доброзичливість і привітність у спілкуванні з об'єктами освітнього процесу, що проявляється у готовності сприяти їхньому благополуччю та у співучасті і щирості;

- повага, шанобливе ставлення, визнання гідності всіх учасників освітнього процесу;

- прояв довіри і відкритості;

- оптимістичне соціальне самовідчуття, яке концентрує добро.

Необхідно виділити і такий компонент управлінської культури керівника освітнього закладу, як педагогічний такт, який допомагає йому обирати найбільш делікатну лінію поведінки. Адже не можна заперечувати той факт, що у більшості випадків управлінці такою якістю не володіють, що призводить до конфліктних ситуацій у підлеглому педагогічному колективі, які відбиваються негативно і на інших суб'єктах освітнього процесу, зокрема на учнях.

В управлінській культурі керівника освітнього закладу варто виокремити і такі якості, як емпатія і рефлексія. Без здатності до співпереживання і усвідомлення керівником того, як він сприймається іншими, мова про культуру йти не може.

Усі компоненти управлінської культури керівника освітнього закладу пов'язані між собою їх гуманістичною спрямованістю, якій притаманне морально виховане ставлення до людей, розуміння їх цінності і значущості. Гуманізм керівника, який

очолює заклад освіти, його діяльність спрямовуються на благо оточуючих людей і є обов'язковою умовою його власної самореалізації і розвитку.

Особливої уваги потребує проблема формування мовленнєвої культури керівника освітнього закладу, адже саме вона є одним із вирішальних чинників у налагодженні адміністратором соціальних, професійних контактів, засобом його самовираження за допомогою мови і мовлення. У культурі мовлення відбиваються ціннісні орієнтації, гармонія професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризує його вихованість, уміння висловлювати думки, дотримуватись етичних норм спілкування. Формування культури мови і мовлення керівника освітнього закладу є передумовою ефективності управлінської культури і особистісної комунікації.

Спираючись на дослідження Н.В.Волкової, культуру мовлення керівника освітнього закладу можна визначати за такими ознаками:

- відповідність мовлення прийнятим орфоепічним, орфографічним, граматичним, лексичним нормам;

- різноманітність мовлення, що проявляється у володінні мовним багатством народної, художньої і публіцистичної літератури, використанні різноманітних мовних одиниць, інтонаційній експресивності, мелодиці мовлення, стилістично обґрунтованому використанні словосполучень і речень, активності мислення, постійному збагаченні мовлення;

- виразність, яка забезпечується оригінальністю висловлювання думок з метою ефективного впливу на партнера спілкування;

- доступність мовлення, яка проявляється в чіткій дикції, логічному і фонетичному наголошуванні, правильному інтонуванні, відповідному темпі, спокійному і ввічливому тоні;

- точність або відповідність висловлювань мовця;

- нормативність: відповідність системі мови і її законам;

- чистота, бездоганність усіх елементів мовлення, уникнення недоречних, невластивих українській мові іншомовних запозичень;

- стислість: уміння говорити по суті;

- доцільність: відповідність мовлення меті, умовам спілкування, стану мовця і слухачів;

- логічність: точність вживання слів і словосполучень, правильність побудови речень, смислова завершеність;

- варіативність і варіантність мовленнєвих варіантів;

- естетичність, яка проявляється у поєднанні красивих фраз із глибоким і конкретним змістом;

- багатство використання слів;

- актуальність мовлення, яка проявляється у виборі і використанні керівником життєвих фактів, прикладів, образів;

- конкретність прикладів, даних і фактів;

- практична спрямованість мовлення керівника [3, с. 127–129].

Високий рівень культури мовлення керівника освітнього закладу повинен забезпечуватись його організаторськими вміннями, такими як: організувати процес спілкування з суб'єктами освітнього процесу, враховуючи ситуацію, мотив і мету спілкування, правильно розуміючи партнера по спілкуванню; викликати і підтримувати інтерес до спілкування.

Важливим компонентом мовленнєвої культури керівника освітнього закладу є його інформативні (уміння викласти інформацію в монологічній або діалогічній формі доступними для адресата лексичними засобами, синтаксичним, інтонаційним оформленням), перцептивні (словом і ділом впливати на партнерів, переконувати їх, схилити на свій бік) та контрольо-стимулюючими (оцінювати діяльність співрозмовника на кожному етапі спілкування, підсилювати його прагнення до подальшого спілкування, аналізувати власну мовленнєву діяльність) уміннями.

Таким чином, можна стверджувати, що культура мовлення керівника освітнього закладу є не лише показником його професійних якостей, але і фактором, який впливає на його визнання серед суб'єктів і об'єктів освітнього процесу. Керівники, які не володіють мовленням на належному рівні, не можуть бути задоволеними собою, що може негативно вплинути на їхню поведінку, управлінську і професійну діяльність та навіть на приватне життя.

Таким чином, спираючись на вищесказане, можна зробити наступні висновки:

1. Ефективність розв'язання управлінських завдань великою мірою визначається рівнем комунікативно-управлінської культури керівника, його здібністю забезпечувати й підтримувати гармонійно-доброзичливі стосунки в колективі освітян, правильно приймати рішення, показувати приклад у саморозвитку і самовдосконаленні, який завжди збільшує кредит довіри співробітників до менеджера закладу.

2. Професійна культура керівника навчального закладу є багатоаспектним явищем, яке має складну інтегровану структуру, кожний компонент якої має велике значення для ефективного управління освітнім закладом.

3. Соціально-педагогічні аспекти формування означеного феномена полягають у формуванні соціальних якостей керівника навчального закладу (комунікативних, креативних, організаторських, сугестивних, конструктивних) і потребують більш детального і глибокого наукового дослідження.

## Література

1. Беляева Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности / Л. А. Беляева. – Екатеринбург : ЕГТ, 1993.
2. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти. – К., 1997.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : [навч. посібник] / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ "Академія", 2006.
4. Гребенкина Л. К. Технология управленческой деятельности заместителя директора школы / Л. К. Гребенкина, Н. С. Анциферова. – М. : Центр "Педагогический поиск", 2000.



5. Дорошенко С. І. Основи культури і техніки усного мовлення / С. І. Дорошенко. – Харків : ОВС, 2002.
6. Зайченко О. І. Теорія і практика управлінської діяльності районного відділу освіти / О. І. Зайченко, Н. М. Островерхова, Л. І. Даниленко. – К. : ВПЦ “Техпрінт”, 2000.
7. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника : [навч.-метод. посібник] / О. Г. Карпенко. – К. : ДЦССМ, 2004.

УДК 371.134:372

## КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Юрченко Н.Н.

*У статті автор зупиняється на особливостях формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя в умовах педагогічного коледжу, розкриває методичні аспекти підготовки студентів до реалізації комунікативно-діяльнісного підходу в процесі вивчення російської мови в початковій школі.  
Ключові слова: комунікативна компетенція, комунікативні вміння, практичні методи, метод проектів.*

*В статье автор останавливается на особенностях формирования коммуникативной компетенции будущего учителя в условиях педагогического колледжа, раскрывает методические аспекты подготовки студентов к реализации коммуникативно-деятельностного подхода в процессе изучения русского языка в начальной школе.  
Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативные умения, практические методы, метод проектов.*

*The author of the article dwells on the peculiarities of formation of the communicative competence of future teachers in conditions of a pedagogical college and describes the methodological aspects of training students for the realization of communication and activity approach in the process of teaching Russian in primary school.  
Key words: communicative competence, communicative skills, practical methods, project method.*

Гуманистические ориентации образования изменили социально-психологическую ситуацию взаимодействия учителя и учащихся. Деятельность современного учителя все в большей степени направлена не просто на трансляцию знаний, а на личностное развитие учащихся. В этих условиях педагогическое общение становится важным средством формирования личности школьника и одним из показателей профессионализма учителя.

Как отмечают многие ученые, общение – основа жизнедеятельности людей. В широком понимании общение представляет собой ту сторону человеческой жизни, которая указывает на активное субъектно-межличностное взаимодействие людей в процессе их материального и духовного производства, способа реализации их социальных отношений, которые происходят через непосредственные или опосредованные формы контактов, в которые они вступают. Именно через общение люди и группы вступают во все виды социальных отношений, без которых не может существовать ни одно общество [1, с. 24].

В последние десятилетия в научно-методической литературе все более настойчиво заявляют о себе такие понятия, как “коммуникация”, “коммуникативная компетенция”, “коммуникативно-деятельностный подход”, “коммуникативные упражнения”, “коммуникативный метод обучения”.

Известный ученый президент Российской коммуникативной ассоциации О.Матяш приводит высказывание одного из участников первой российско-американской коммуникативной конференции (Пятигорск, 2002): “Можно утверждать, что в социально-научном знании происходит формирование новой парадигмы – коммуникативной парадигмы. Двадцатый век был веком лингвистики, двадцать первый век будет веком коммуникации”.

В современном деловом мире коммуникативные умения считаются ключевыми. Среди всех профессиональных качеств коммуникативные умения – слушать, говорить, убеждать, работать с разного рода информацией, проводить перегово-

воры, координировать свои действия с действиями партнеров, работать в команде и т.д. – наиболее высоко ценимы.

Коммуникативная компетенция относится к ключевым, т.е. имеющим особую значимость в жизни человека, поэтому ее формированию следует уделять пристальное внимание.

Среди школьных дисциплин нет специальных предметов, курсов по обучению детей общению. Точно так же и в учебных планах подготовки учителей отсутствуют такие дисциплины. Как же научить будущего учителя сознательно конструировать посредством языковых средств (вербальных и невербальных) свои взаимодействия с разными коммуникативными партнерами, будь то ученик, родитель или коллега по работе? Как же восполнить этот пробел в подготовке специалиста? Как же сделать слово учителя действенным орудием, объединяющим учителя и ученика в бесконечном пути поиска ответов на вопросы, которые ежедневно возникают в жизни растущего человека?

Эти и другие вопросы встают перед преподавателями колледжа в процессе формирования профессиональной коммуникативной подготовки учителя начальных классов.

Коммуникативная компетенция учителя формируется не отдельными дисциплинами, а всем спектром предметов, изучаемых в колледже. Каждый преподаватель должен в полной мере использовать потенциал своих предметов для развития коммуникативной компетенции будущего специалиста.

Новые требования к гуманитарному образованию актуализируют и аргументируют проблему профессиональной подготовки учителя начальных классов к реализации задач формирования коммуникативных умений школьников.

Русский язык и методика преподавания русского языка являются именно теми дисциплинами, изучение которых непосредственно нацелено на развитие языковой и речевой компетенции учителя, на его практическую подготовку к организации функционально-коммуникативного подхода к изучению русского языка в начальных классах.

Методика преподавания русского языка в начальных классах – это дисциплина, цель которой вооружить специалиста теоретическими и практическими знаниями, которые помогли бы ему организовать учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся овладевали необходимыми умениями и навыками для пользования русским языком как средством общения. В объяснительной записке к школьной программе отмечается: “Основной целью начального обучения русскому языку является формирование коммуникативной компетентности, способности успешно пользоваться языком для решения различных жизненных задач, требующих речевых умений. Эта работа, продолженная на последующих этапах обучения, должна обеспечить учащимся возможность полноценно пользоваться русским языком как средством коммуникации, познания; приобщать их

к богатствам русской культуры, формировать навыки общения с носителями иных языков, культур, прежде всего тех, которые представлены в Украине” [8, с. 117].

Коммуникативные умения учителя, обеспечивающие эффективность процесса взаимодействия с учениками, включают:

- умение конструировать свою речь;
- умение координировать совместные действия и взаимодействовать;
- умение понимать других людей;
- умение выслушать;
- умение критически относиться к собственной точке зрения;
- умение самокоррекции и самоконтроля эмоционального состояния;
- умение владеть своей мимикой и пантомимикой [4, с. 68].

И.Рыданова выделяет следующие блоки профессиональных коммуникативных умений учителя:

- социально-психологические (располагать учащихся к общению, производить благоприятное впечатление, рефлексировать, адекватно воспринимать личность ребенка и класс, прогнозировать развитие межсубъектных отношений, используя психологические средства);
- нравственно-этические умения (строить общение на гуманной, демократической основе, утверждать личностное достоинство каждого ребенка, организовывать творческое сотрудничество с классом и каждым школьником);
- эстетические умения (гармонизировать внутренние и внешние личностные проявления, быть артистичным, эстетически выразительным, приобщать учащихся к высокой культуре общения);
- технологические умения (использование учебно-воспитательных средств, методов, приемов, многообразия форм взаимодействия, выбирать оптимальный стиль руководства общением, соблюдать педагогический такт, сочетать коммуникативное и предметное взаимодействие) [6, с. 29].

Таким образом, спектр коммуникативных умений учителя довольно разнообразный, широкий и глубокий по содержанию. Чтобы сформировать такие умения, нужна целенаправленная, эффективная система практической подготовки специалиста.

Коммуникативную компетенцию сегодня необходимо последовательно формировать в тесной связи с учебными и информационными умениями. Развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи должно рассматриваться не просто как цель, но как средство успешности овладения любыми предметными знаниями и умениями.

Прежде всего, преподаватель обязан познакомить студентов с современными методами, приемами работы по формированию коммуникативных навыков младших школьников. В практике изучения русского языка в школах с украинским языком обучения преобладают практические методы, среди них метод организации тренировки и метод организации применения знаний.

Метод организации тренировки предполагает использование следующих приемов обучения:

- прослушивание слова, предложения, фразы и их повторение за учителем с целью запоминания и выработки речевого автоматизма;
- прослушивание объяснения в виде правила, инструкции и их запоминание;
- сопоставление явления русского языка с соответствующим явлением украинского языка;
- озвучивание графического образа слова, предложения;
- называние предмета или действия по образцу;
- составление предложения по вербальному (модель предложения, опорные слова) или художественно-изобразительному образцу (рисунок, иллюстрация);
- трансформация предложения по образцу;
- подстановка слова, группы слов по образцу;
- составление предложений по образцу с использованием опорных слов;
- ответы на вопросы с опорой на вербальный ряд или художественно-изобразительную наглядность.

Организация применения используется для формирования речевых умений на основе речевых навыков. При практической направленности обучения этот метод считается ведущим. Его использование предусматривает работу с разнообразными упражнениями творческого характера, выполнение которых ставит перед учащимися необходимость совершения речевого действия в условиях, максимально приближенных к реальному общению, – при участии в ролевых играх, составлении и разыгрывании диалогов.

Следовательно, с помощью названного метода обеспечивается наиболее высокий уровень практического владения языком, когда становится возможным применение языка в разных видах интеллектуальной и коммуникативной деятельности.

В ходе применения этого метода учащиеся используют различные приемы обучения:

- ответы на вопросы учителя по прочитанному тексту, пройденной теме, на свободную тему (с опорой на предшествующий речевой и жизненный опыт);
- составление вопросов и обмен репликами по заданной учителем теме;
- описание картинки;
- составление диалога по образцу;
- вербальная реакция на заданную ситуацию;
- пересказ текста;
- продолжение текста по заданному плану;
- составление высказывания на заданную тему [5, с. 19–20].

После теоретического знакомства с методами обучения студенты работают с учебно-методическим комплексом по русскому языку для 2 класса. В ходе исследовательской деятельности сделаны выводы, что в учебнике реализуется методическая концепция, характерная для занятий по коммуникативному методу:

- установка на говорение как главный вид речевой деятельности;
- преобладание устных форм работы;

- интенсивность занятий, которая стимулируется особой организацией обучения (разыгрывание ситуаций, использование коллективных форм работы, разучивание скороговорок, потешек, стихотворений);

- ориентация занятий на интересы учащихся, что находит отражение в отборе тем и ситуаций общения;

- широкое использование средств речевого этикета;

- органическое включение в структуру каждого урока средств наглядности;

- введение лексико-грамматического материала в виде моделей предложений и речевых образцов, значение которых усваивается в процессе наблюдения над образцами речи в диалоге.

В школьном учебнике «Русский язык, 2 класс» предлагаются для изучения такие традиционные темы, как «Школа», «Класс», «Учебные вещи», «Книга», «Игры», «Проверь себя!», «Время. Сутки», «Дружим», «Друзья» и др.

На каждом уроке необходимо создавать ситуации, способствующие употреблению различных речевых средств для общения на уроке, в школе, в магазине, в транспорте, на улице и т.п. Учитывая, что доминирующими видами деятельности учащихся во 2 классе являются слушание и говорение, студентам предлагается к практическим занятиям по данному разделу подготовить систему заданий для формирования аудитивных навыков младших школьников и навыков говорения в соответствии с государственными требованиями к уровню общеобразовательной подготовки учащихся (различать на слух подобные, но не одинаковые по звучанию слова, словосочетания, предложения, разные по цели высказывания; находить среди нескольких прослушанных слов, словосочетаний те, которые отвечают указанным признакам: повторены дважды, обозначают цвет и т.п.; соотносить рисунок и слово, предложения, текст; строить диалог по образцу, по заданному началу, с опорой на рисунок и др.).

Приводим примеры заданий к уроку по теме «Учебные вещи»:

- Послушайте и повторите группу слов.

*Тетрадь, портфель, линейка, ручка.*

- Найдите лишнее слово.

*Книга, карандаш, яблоко, ластик, дневник.*

- Продолжите ряд слов.

*Читаем, пишем, считаем ...*

- Дополните предложение одним словом.

*Дети учатся (в школе, охотно, новой).*

- Послушайте и отгадайте загадки.

Новый дом нес в руке, двери дома на замке.  
А живут в доме том книги, ручка и альбом.

(Портфель)

Хоть не шляпа, а с полями.

Не цветок, а с корешком.

Разговаривает с нами

Все понятным языком.

(Книга)

- Выучите стихотворение.

Это каждому известно:

Вещи надо класть на место.  
 Сами вещи не растут,  
 Сделать вещи – нужен труд.  
 Карандаш, портфель, перо,  
 Парту, доску, стол, окно,  
 Книжку, ручку береги:  
 Не ломай, не мни, не рви.

(С.Маршак)

Современные ученые-методисты утверждают, что коммуникативный принцип преподавания русского языка предполагает не только обучение разным видам речевой деятельности, активной речи на русском языке при знании законов построения и употребления коммуникативных единиц, при умении продуцировать свободные высказывания и репродуцировать устойчивые формулы, но и понимание законов общения на языке [7, с. 3].

Коммуникативная компетенция представляет собой способность успешно пользоваться языком (всеми видами речевой деятельности) для познания коммуникации. Формируя коммуникативную компетенцию, школьное обучение языку должно развивать умение понимать не только содержание, но и смысл устных и письменных текстов; учить составлению полноценных в коммуникативном отношении высказываний, которые отражают и

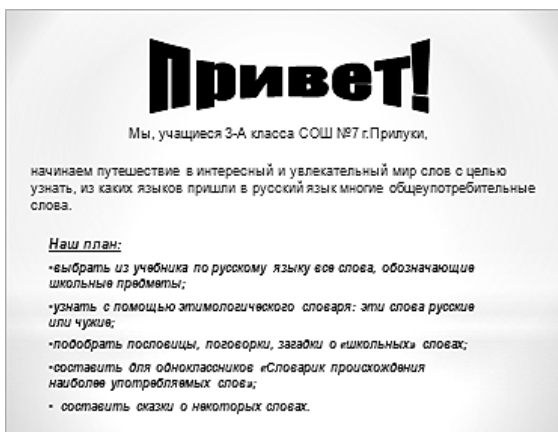
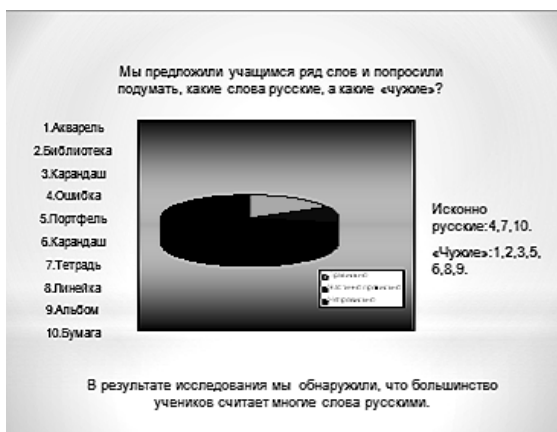
знания говорящего (пишущего) о предмете речи, и его мысли, чувства, намерения; свидетельствуют об умении налаживать взаимодействие с окружающими, соответствующим образом строя свои высказывания [2, с. 47].

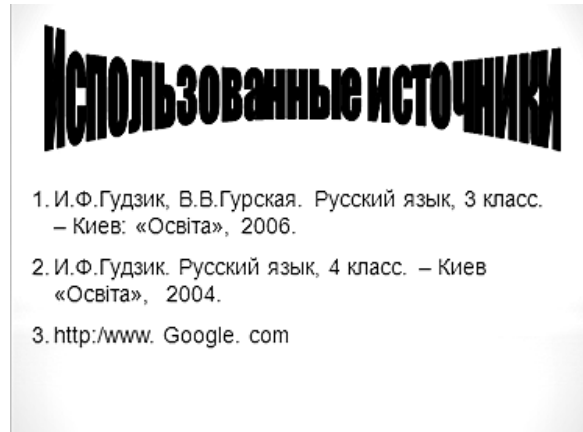
Коммуникативный принцип обучения русскому языку младших школьников требует от учителя постоянной организации активной творческой деятельности самих учащихся, широкого использования коллективных форм работы. Готовя студентов к такой деятельности, мы активно включаем их в проектные технологии.

Группа студентов под руководством преподавателя осуществила в базовой школе г.Прилуки реализацию проекта «Свое и чужое в русской речи» для учащихся 3–4 классов. Предлагаем ученическую презентацию данного проекта.

Самое основное, что, участвуя в проекте, дети научились работать в коллективе, уважать мнение товарища, прислушиваться к другим, координировать свои действия и критически относиться к себе.

Практика подсказывает, что характер взаимодействия в системе «учитель – ученик» оказывает большое влияние на результативность обучения и воспитания школьников, поэтому высокое качество коммуникативных умений педагога – необходимое условие его мастерства.





### Литература

1. Быкова Е. И. Общение – основа жизнедеятельности людей / Е. И. Быкова // Русский язык в учебных заведениях. – 2008. – № 1. – С. 23–32.
2. Гудзик И. Ф. Компетентно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Букрек, 2007. – 495 с.
3. Гудзик И. Ф. Русский язык, 2 класс / И. Ф. Гудзик, В. В. Гурская. – К. : Освіта, 2004.
4. Емельянова М. В. Пути формирования коммуникативных умений студентов педагогического вуза / М. В. Емельянова, Л. В. Исмаилова // Формирование профессиональной коммуникативной компетенции учителя. – М., 2001. – С. 67–75.
5. Капитонова Т. И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Т. И. Капитонова, А. Н. Щукин. – М. : Русский язык, 1987. – 230 с.
6. Рыданова И. И. Основы педагогического общения / И. И. Рыданова. – Мн. : Беларуская навука, 1998. – 319 с.
7. Формановская Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты / Н. И. Формановская. – М. : Русский язык, 1982. – 123 с.
8. Програма для середньої загальноосвітньої школи, 1–4 класи. – Київ : Початкова школа, 2006.

УДК 378.147: 811.111

## СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АНГЛОМОВНИХ СТАНДАРТІВ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

**Минка В.В.**

*Автором запропоновано систему вправ для навчання студентів мовних спеціальностей англomовних стандартів комунікативної поведінки, які будуть забезпечувати навчання ІМ як засобу міжкультурного спілкування через моделювання ситуацій реального спілкування іноземною (англійською) мовою, а також діалогу культур країн рідної мови студентів і мови, що вивчається, на заняттях з практики мови.*

***Ключові слова:** стандарти комунікативної поведінки (СКП), система вправ, етапи навчання СКП.*

*Автор предлагает систему упражнений для обучения студентов языковых специальностей стандартам коммуникативного поведения, которые будут гарантировать обучение ИЯ как способа межкультурного общения с помощью моделирования ситуаций реального общения на иностранном (английском) языке, а также диалога культур стран родного языка студентов и языка, что изучается, на занятиях по практике языка.*

***Ключевые слова:** стандарты коммуникативного поведения (СКП), система упражнений, этапы обучения СКП.*

*The author offers a system of exercises to master socio-cultural communicative patterns, which model situations and promote highly motivating and relevant to students' of Philology Department needs and activities based on two cultures.*

***Key words:** standards of communicative behavior (SCB), system of exercises, stages of studying the SCB.*

Розробкою системи вправ для навчання стандартів комунікативної поведінки (СКП) займалися: Н.К.Скляренко, О.Б.Тарнопольський, В.Томалін, S.Stemplecki, І.Ю.Голуб, П.Ю.Мельник, Т.І.Олійник, М.Л. Писанко та ін.

Вербальні та невербальні зразки комунікативної поведінки є лише вершиною айсбергу соціокультурної компетенції (СКК), основу якого складають особливості світосприйняття певної культури. На думку проф. Дарлі Д. Дієдорф [3, с. 29–31], формування цієї основи настільки важливе, що не може бути винесеним як окремий спеціалізований курс навчання чи сформуватись унаслідок поїздок/проживання за кордоном. Це складне, багатовимірне поняття, що потребує особливої кваліфікації викладача, використання сучасних методів та засобів навчання.

Як стверджує західний науковець Ернест Хез-Люттіх, потрібно поєднати провідні філологічні дослідження з практикою міжкультурного навчання в межах міжнародного спілкування [4, с. 87–95]. Досить цікавий в цьому плані є й підручник Л.І.Гришаєвої [1]. Тому пропонуємо впровадження попе-

редньо викладених ідей як інтеграцію провідних досягнень культурології, когнітивної лінгвістики, компаративістики, лінгвокраїнознавства, соціолінгвістики в процес викладання практики іноземної мови, а не як окремі спецкурси. Перед нами постає проблема створення системи вправ, які будуть забезпечувати навчання ІМ як засобу міжкультурного спілкування через моделювання ситуацій реального спілкування іноземною (англійською) мовою, а також діалогу культур країн рідної мови студентів і мови, що вивчається, на заняттях з практики мови.

Створюючи систему вправ для навчання студентів англomовних СКП, ми повинні вирішити такі завдання: розглянути особливості оволодіння СКП, визначити етапи навчання СКП, типи і види вправ, які повинні увійти до системи; встановити послідовність застосування типів і видів вправ з урахуванням етапів навчання СКП, сформулювати вимоги до вправ, спрямованих на навчання СКП.

Метою I (рецептивного, аналітичного) етапу є ознайомлення студентів із СКП шляхом їх демонстрації в контексті, повідомлення нової інформації

про СКП в англомовній культурі та *набуття* студентами відповідних *знань* про СКП, а також порівняння з відповідними СКП у американській та україномовній культурах в аналогічних ситуаціях спілкування. Для демонстрації СКП доцільно використовувати відеофонограми та фонограми, які демонструють реальні ситуації спілкування і соціальні контакти тощо. Таким чином, на I етапі будуть переважати рецептивно-репродуктивні, рецептивні умовно-комунікативні й комунікативні вправи.

Метою II та III (умовно-комунікативної діяльності та керованого спілкування) етапів є *формування навичок і вмінь* використання СКП. На цьому етапі студенти виокремлюють і опрацьовують вербальний компонент СКП: техніко-комунікативні кліше як у діалогічному мовленні (ДМ), монологічному мовленні (ММ), так і у писемному мовленні (ПМ): мовні та мовленнєві стандарти. Так, навчання студентів ДМ – діалогів-розпитувань, діалогів-домовленостей та діалогів етикетного характеру, ми вважаємо доцільним проводити “згори вниз”, починаючи з прослуховування діалогів-зразків, їх подальшою імітацією, за якою слідує підстанова інших мовленнєвих одиниць у мовленнєві зразки, обмін репліками, створенням діалогів з використанням спеціально створених і природних опор. Навчання студентів СКП у ПМ на цьому етапі передбачає розпізнавання і вживання студентами засобів міжфразового зв'язку (ЗМЗ), репродукування частин тексту з використанням допоміжної інформації, наданої у пам'ятці щодо його логічного плану, мовленнєвих зразків, які використовуються при створенні текстів у цьому жанрі та ЗМЗ. Отже, на цьому етапі студенти будуть виконувати переважно рецептивні умовно-комунікативні й рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи.

Метою IV етапу (продуктивного, вільного спілкування) є *розвиток умінь* володіння СКП в англомовній (британській та американській) культурі у ДМ, ММ – створення студентами власних діалогів/монологів на основі комунікативних ситуацій (КС), та у ПМ – написання студентами листів, есе, резюме прочитаного літературного твору, заповнення аплікаційних форм тощо на основі КС. Це означає, що на цьому етапі студентам будуть пропонуватися лише продуктивні комунікативні вправи.

Необхідно зазначити, що розроблювані вправи повинні відповідати сучасним вимогам: комунікативності, вмотивованості мовленнєвих дій; культурологічної спрямованості; використання ролей; зверненості висловлювання; врахування ступеня керованості вправами [2, с. 3–7]. На I і II етапах це будуть в основному вправи з повністю або частково керованими діями студентів, на III етапі – вправи з мінімальним рівнем керування діями студентів; вибору оптимальної форми організації вправ. При навчанні ДМ буде переважати робота в парах (без зміни й із зміною мовленнєвих партнерів), у малих групах з наступним підведенням підсумків роботи кожної пари/групи; використання природних та спеціально створених опор, необхідних для вико-

нання вправ; у розроблюваних нами вправах буде використовуватися контроль не лише з боку викладача, але й взаємоконтроль (при роботі в парах, малих групах) і самоконтроль (за ключами).

Описані вище етапи навчання СКП та вимоги до вправ стали підґрунтям для створення підсистем вправ для навчання СКП у ДМ та ММ, що представлені у таблицях 1 та 2.

#### Наведемо приклади деяких вправ:

Text 1. Stereotypes

Questions for discussion:

What is a cultural stereotype? What kind of stereotypes do Ukrainians have about the Americans and Englishmen? What criticisms do foreigners often make about Ukraine?

Text 2. Quotations about legal procedure.

Which of them is based on positive/negative stereotypes? Why? Can we apply any of them to the Ukrainian judicial system?

**Film “Legally Blonde”**In the film some special stereotypes are attached to the names: a Marilyn; a Jackie; Southern people. What are they?

**Exercise** (група 2, АБВГЕЗІК): You are students-actors. You are to act in the role of a) prof. Callahan; b) Elle Woods. The scene takes place at his office. Finish it, developing their thoughts and expressing their attitudes.

Аудіоряд:

Prof.Callahan: – Come on in. Sit down.

Elle: – Is everything all right?

Prof. : – You followed your intuition today ... and you were right on target. I should have listened.

Elle; – Thank you.

Prof.: – About the alibi ...

Elle: – I'm sorry ...

Prof: – ... .

Elle: – ... .

**Exercise:** 1. Have a look at the pictures (рис. 1). What is described in them? Do you know any Ukrainian idiom, suiting them? On the basis of what stereotypes were these idioms created? 2. You are a Ukrainian student, a volunteer in SAR. Tell your English colleague about the most widely spread idioms in your country, translating them to him with the help of different methods.

**Exercise:** You have watched the film “Extras” (рис. 2) and want to write a letter to the editor of the newspaper “Daily Mail”. Express your attitude to it, which is rather critical. Pay attention to the style you should use.

**Exercise:** 1. Have a look at the advertisement (рис. 3). What strikes you as odd in it? What stereotypes gave rise to it? Think of your own advertisement, using Ukrainian national stereotypes. 2. You are to represent your advertisement to the boss of a foreign company, interested in your products.



17	RUSSIAN	ENGLISH	FRANCAIS	ESPAÑOL	DEUTSCH	45
РОССИЙСКИЙ	Водой не разольешь.	You couldn't split them apart with water.	Même l'eau ne peut les séparer.	No las separas ni con agua.	Selbst mit Wasser trennt du sie nicht auseinander.	
АНГЛИЙСКИЙ	Быть таким близким (быть) к другому как зорю.	As thick as thieves.	Etre proche l'un à l'autre comme des voleurs.	Ser tan cercanos como ladrones.	Einander nah wie Diebe sein.	
FRANCAIS	Они как две ладони рука.	They are like two fingers of the hand.	Is sont (comme) les deux doigts de la main.	Son como dos dedos de la mano.	Sie sind wie zwei Finger einer Hand.	
ИТАЛИЙСКИЙ	Быть вместе и врозь.	To be the nail and the flesh.	Etre l'ongle et la viande.	Ser uña y carne.	Ein Fingerhut und ein Fleisch sein.	
НИДЕРЛАНДСКИЙ	Прясть друг к другу как перек.	To stick to each other as bar-dock.	Etre collé l'un à l'autre comme une bar-dock.	pegarse el uno al otro como un collar.	Sie hängen wie Klotten aneinander.	

Рис. 1

**EXTRAS**

Under the patronage of Bogusław Sonik MEP

Chinese filmmakers decide to shoot a movie in Poland because they perceive the Poles to be a melancholy nation. Naturally, they want to hire locals with gloomy faces as 'extras'.

This wry film examines the nature of stereotypes and how two different cultures are drawn closer together in spite of their differences.

Рис. 2

# UNWANTED

**NAME:** The Flu. **ALIASES:** Influenza, The Flu Bug

**ADDRESS:** World traveller. Usually found at airports, malls, offices and other public spaces. He is known to invite himself into homes for extended stays.

**BWARE:** The Flu is contagious and should be considered dangerous. If you have come in contact with the Flu and think you have symptoms, talk to your doctor immediately. If your doctor says it's influenza, ask about RELENZA, to help start feeling better sooner. CALL: 1-877-HELP-FLU

Рис. 3

Таблиця 1  
Комплекс вправ для формування соціокультурної компетенції студентів 4-го курсу мовних факультетів

Етапи	Завдання	Види вправ	
		Аудиторні	Домашні
1	2	3	4
<b>Аналітичної діяльності</b>	<p>1) Розвиток міжкультурної рефлексії та соціолінгвістичної спостережливості;</p> <p>2) розвиток умінь орієнтуватись у комунікативній ситуації засобом аналізу стратегій, тактик і засобів вербального і невербального спілкування англійців та американців;</p> <p>3) осмислення впливу, що мають на вибір вербальних та невербальних засобів спілкування такі параметри комунікантів, як: вік, стать, соціально-економічне положення тощо;</p> <p>4) розвиток пам'яті, уяви, аналітичних здібностей і фонетичного слуху студентів, їх відчуття мови та мовної здогадки</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Опрацювання базової теоретичної інформації;</li> <li>• її закріплення засобом створення діаграм причинно-наслідкових зв'язків;</li> <li>• мозкового штурму;</li> <li>• опис особи чи ситуації на фото. При цьому вчитель маніпулює процесом сприймання і спонукає використання стереотипів;</li> <li>• перегляд епізоду;</li> <li>• передача змісту епізоду;</li> <li>• порівняльний аналіз представлених у фільмі реалій країни, мова якої вивчається, з аналогічними явищами в рідній культурі;</li> <li>• виділення запропонованих слів та їх відтворення в контексті;</li> <li>• поєднання слів з їх тлумаченням;</li> <li>• заповнення карток аналізу комунікативної ситуації;</li> <li>• повторення реплік за персонажами</li> </ul>	<p>1) Читання цікавих різножанрових текстів на відповідну соціолінгвістичну тематику;</p> <p>2) аналіз власних спонтанних коментарів до фото/картини/тексту;</p> <p>3) пошук значень слів в Інтернеті та довідковій літературі;</p> <p>4) пошук у тексті прикладів фонетичних, лексичних, морфологічних та синтаксичних особливостей усного мовлення;</p> <p>5) заповнення власних карток персонажа і характеристик його вербальної та невербальної поведінки;</p> <p>6) порівняльний соціолінгвістичний аналіз мовної поведінки персонажа;</p> <p>7) виділення етикетних кліше і занотовування їх до таблиці</p>

1	2	3	4
<b>Умовно-комунікативної діяльності</b>	1) Закріплення соціолінгвістичних знань; 2) усвідомлення багатозначності та поліфункціональності мовних засобів, що вивчаються; 3) повне засвоєння та адекватне використання мовних засобів різних регістрів; 4) підвищення мовної швидкості реакції; 5) освоєння особливостей інтонаційного оформлення англійської мови	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Дублювання фільму при вимкненому звукові;</li> <li>• переклад окремих фраз;</li> <li>• знаходження лексичних одиниць синонімів з інших регістрів;</li> <li>• перетворення цілих фраз з одного регістру на інший</li> </ul>	1) Розроблення фраз-ситуацій українською та англійською мовами з новими словами та виразами; 2) фонетичне читання тексту певного епізоду
<b>Керованого спілкування</b>	1) Подальший розвиток вміння орієнтуватися в комунікативній ситуації на основі аналізу її компонентів, розвиток умінь відбору та використання вербальних та невербальних засобів, адекватних типовим комунікативним ситуаціям носіїв мови; 2. формування навичок самоконтролю в процесі спілкування англійською мовою (схеми “gap analysis” та їх обговорення)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Складання діалогів та монологів на тему певного епізоду</li> </ul>	Складання монологів на певну тему, використовуючи набуті лексичні, граматичні, соціокультурні знання та вміння
<b>Вільного спілкування</b>	1) Розвиток умінь мовної та немовної поведінки адекватної реальним комунікативним ситуаціям; 2) Вдосконалення навичок контрольної-оціночної діяльності (схеми “gap analysis”, дискусії)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Рольові ігри, умови яких задаються рольовими картками з описом комунікативної ситуації;</li> <li>• симуляції</li> </ul>	1) Підготовка вистави за мотивами фільму; 2) написання есе, листа-прохання про пораду та листа до редактора газети з використанням адекватних вербальних засобів; 3) виконання міні-проектів та індивідуальних завдань для подальшого розвитку соціокультурної компетенції; 4) ведення портфоліо соціокультурних знань

## Ієрархія вправ для навчання монологічного/діалогічного мовлення

Групи вправ	Типи вправ			Ознаки вправ				Характер очікуваного мовлення студентів			
				Характер комунікативності		Ступінь детермінованості					
	рецептивні	репродуктивні	продуктивні	умовно-комунікативні	комунікативні	частково детерміновані	нететерміновані	репродуктивне	продуктивне	частково детерміноване	нететерміноване
	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	І	К	Л
1	+	+		+		+		+		+	
2	+	+	+	+		+		+	+	+	
3	+		+	+		+			+	+	
4	+		+		+	+			+	+	
5			+		+		+		+		+

Примітка\* (Етапи 1, 2 відповідають етапу умовно-комунікативної діяльності таблиці Б.2; етапи 3, 4 належать до стадії керованого спілкування, етап 5 – до стадії вільного спілкування).

## Література

1. Гришаева Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : [учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений] / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – М. : Изд. центр “Академия”, 2007. – 336 с.
2. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
3. Bertelsman Stiftung. Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? [Електронний ресурс] / Bertelsman Stiftung. – Режим доступу : [http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_17145\\_17146\\_2.pdf](http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf). – Назва з екрану.
4. Ernest W. B. Hess-Lüttich. Interkulturelle Kommunikation und Angewandte Rhetorik [Електронний ресурс] / Ernest W. B. Hess-Lüttich. – Режим доступу : [www.uni-graz.at/ling2www\\_glm11\\_hess.pdf](http://www.uni-graz.at/ling2www_glm11_hess.pdf). – Назва з екрану.

УДК 372.881

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ РЕЦЕПТИВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ

Кажан Ю.М.

*У статті описано методичний експеримент, у якому порівнюються два варіанти методики формування німецькомовної рецептивної лексичної компетенції майбутніх учителів, які вивчають німецьку як другу іноземну мову на базі англійської; наводяться дані перед- та післяекспериментального зрізів, аналізуються та інтерпретуються результати експериментального навчання.*  
**Ключові слова:** рецептивна лексична компетенція, експериментальне навчання, майбутні учителі.

*В статье описан методический эксперимент, в котором сравниваются два варианта методики формирования рецептивной лексической компетенции у будущих учителей, которые изучают немецкий язык как второй иностранный на базе английского; приводятся данные пред- и послеэкспериментального срезов, анализируются и интерпретируются результаты экспериментального обучения.*

**Ключевые слова:** рецептивная лексическая компетенция, экспериментальное обучение, будущие учителя.

*The article describes the methodological experiment, where two variants of the methodology in forming receptive lexical competence of future teachers who study German as the second foreign language after English as major are compared; the statistics of the pre- and post testing are given and the results of the experimental teaching are analyzed and interpreted.*

**Key words:** receptive lexical competence, the experimental teaching, future teachers.

Особливості навчання та вивчення німецької мови як другої іноземної на базі англійської, а саме генетична близькість мов, вікові особливості студентської аудиторії, менша кількість годин у навчальному плані порівняно з першою іноземною мовою зумовлюють необхідність розробки спеціальних методик, які б враховували існуючі умови.

У методиці викладання німецької мови як другої іноземної накопичено значний теоретичний та практичний досвід. У роботах вчених-методистів розглядаються як загальні (В.А.Горина, Б.А.Лапідус, Г.Б.Вороніна, Н.А.Барикіна), так і конкретні питання методики викладання німецької як другої іноземної мови (А.Л.Бердичевський, А.В.Большакова, А.Ф.Будько, Г.П.Гізей, Б.С.Лебединська, Б.М.Маруневич, О.А.Палій, Н.И.Реутов). У цих роботах досліджено методику навчання мовного матеріалу в аспекті говоріння (Н.И.Реутов), порядку слів (А.Л.Бердичевський), активної лексики німецької

мови (Б.С.Лебединська), граматичної компетенції (О.А.Палій).

Незважаючи на пильну увагу вчених-методистів до питань викладання другої іноземної мови, ми можемо констатувати, що на теперішній час недослідженими залишаються проблеми розробки методики навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності німецькою мовою на початковому і подальших етапах, особливо в руслі сучасних теорій автономії тих, хто навчається, та розвитку навчально-стратегічної компетенції як однієї з важливих складових іншомовної комунікативної компетенції. З огляду на це можна стверджувати, що на даний момент розробка методики формування рецептивної лексичної компетенції в німецькій мові як другій іноземній є **актуальною**.

Розроблена нами методика була експериментально перевірена на предмет її ефективності за допомогою проведення методичного експерименту. Отже, **метою** даної статті є опис експеримен-

тального навчання, аналіз та інтерпретація його результатів.

Спираючись на психологічні, методичні та лінгвістичні передумови формування рецептивної лексичної компетенції, на визначену нами її структуру та зміст, нами була сформульована **гіпотеза** експерименту, а саме: ефективність формування рецептивної лексичної компетенції в німецькій мові значно зростає за умов використання спеціально розроблених комплексів вправ, якщо, по-перше, спиратися на англійську лексичну компетенцію та навчально-стратегічну компетенцію, сформовані під час вивчення англійської мови в школі та університеті, та по-друге, якщо студенти будуть свідомо використовувати прийоми та стратегії, які сприяють формуванню їхньої лексичної компетенції.

Експеримент складався з двох серій. У першій серії, яка проводилась у II семестрі 2007–2008 навчального року, взяли участь 13 студентів 101 групи та 13 студентів 102 групи спеціальності “Мова та література (англійська)” Маріупольського державного університету. В другій серії, яка проводилась у II семестрі 2008–2009 навчального року, взяли участь 11 студентів 101 групи та 10 студентів 102 групи спеціальності “Мова та література (англійська)”, тобто загалом у експериментальному навчанні взяли участь 47 студентів. Групи, які брали участь в експерименті в 2007–2008 навчальному році, отримали шифр ЕГ1 та ЕГ2, в 2008–2009 – ЕГ3 та ЕГ4.

Основною метою першої серії експериментального навчання була перевірка ефективності та валідності створених тестових завдань передекспериментального та післяекспериментального зрізів та комплексів вправ, а також порівняння ефективності двох варіантів методики, які розрізняються за ступенем керування навчальною діяльністю студентів під час виконання вправ. У другій серії експериментального навчання нашою метою було підтвердити ефективність запропонованої методики та виявити більш ефективний її варіант.

Кожна з серій експерименту складалася з передекспериментального зрізу, власне експериментального навчання та післяекспериментального зрізу. За класифікацією П.Б.Гурвіча [2, с. 26–36], це був вертикально-горизонтальний експеримент. Вертикальний характер експерименту дав змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої методики формування рецептивної лексичної компетенції, тобто порівняти рівень сформованості зазначеної компетенції учасників експерименту до експериментального навчання і після нього; горизонтальний характер експерименту дозволив виявити більш ефективний варіант методики із двох запропонованих, які розрізнялися за ступенем керування навчальною діяльністю студентів під час виконання вправ, що і виступало варіюваною умовою експерименту.

*Неваріюваними* умовами обох серій експерименту були тривалість експериментального навчання, кількість занять, комплекси вправ, тематика та навчальний матеріал для кожного комплексу, об'єкти контролю та критерії оцінювання

рівня сформованості РЛК, завдання перед- та післяекспериментальних зрізів, експериментатор, кількісний та якісний склад учасників експериментального навчання.

*Варіюваною* умовою експерименту був ступінь керування навчальною діяльністю студентів під час виконання вправ. В ЕГ1 та ЕГ3, де використовувався **варіант методики I**, ступінь керування був **максимальним**. Викладач детально обговорював зі студентами процес виконання вправи, звертаючи їхню увагу на інтернаціональні слова, англіцизми, слова загальногерманського походження, слова, які схожі на слова рідної мови, тобто такі слова, які полегшують розуміння інформації на німецькій мові. В ЕГ2 та ЕГ4, де використовувався **варіант методики II**, ступінь керування був **мінімальним**. Викладач керував процесом розуміння за допомогою спеціальних інструкцій до вправ та текстів, пам'яток, які допомагають сформулювати рецептивну лексичну компетенцію студентів. Роль викладача при цьому зменшувалася зі збереженням за ним організуючої, координуючої та контролюючої функції.

Для визначення результатів навчання нам необхідно було встановити *об'єкти контролю та критерії оцінювання* рівня сформованості рецептивної лексичної компетенції. Розглянувши операції, які входять до складу рецептивної лексичної навички, проаналізувавши точки зору науковців стосовно об'єктів контролю лексичної компетенції і беручи до уваги специфіку нашого дослідження, ми можемо виділити такі *об'єкти контролю*, як навички розпізнавання та розуміння лексичних одиниць в читанні та аудіюванні на рівні слова, речення/фрази та тексту. На рівні слова це будуть навички співвідносити аудитивний та графічний образ слова з його значенням і диференціювати схожі слова в німецькій та англійській мові за їх інформативними ознаками, на рівні речення/фрази – навички користуватися контекстуальною здогадкою на основі схожості слів в обох мовах, на рівні тексту – вміння користуватися прогнозуванням стосовно значення лексичних одиниць та орієнтирами сприймання при читанні та аудіюванні з різним ступенем розуміння інформації.

Виходячи з існуючих умов навчання та об'єктів контролю, ми розробили комплекс тестів лінгводидактичного тестування, яке визнане в методиці найефективнішим методом визначення об'єктивного рівня володіння навичками і вміннями іншомовної мовленнєвої діяльності (Е.А.Штульман, В.А.Коккота, О.П.Петрашук). На думку О.П.Петрашук, саме тест забезпечує тестованого такими умовами, в яких він зможе на максимально успішному для нього рівні продемонструвати своє володіння навичками та вміннями іншомовного мовлення [3, с. 44]. Розроблений комплекс завдань для передекспериментального та післяекспериментального тестування є нестандартизованим тестом, який складався з 10 завдань і мав на меті перевірити рівень сформованості рецептивних лексичних навичок на основі сприйняття та розуміння слова, фрази та тексту.

*Перше та друге завдання* тесту були спрямовані на перевірку рівня сформованості рецептивної

лексичної компетенції в аудіюванні та читанні на рівні слова. Вони перевіряли навички співвідносити аудитивний і графічний образи слів з їх значенням і диференціювати схожі слова в німецькій та англійській мовах за їх інформативними ознаками. Третє та четверте завдання були спрямовані на перевірку рівня сформованості рецептивної лексичної компетенції в аудіюванні та читанні на рівні речення/фрази, а саме навичок користуватися контекстуальною здогадкою на основі схожості слів в обох мовах. Завдання 5–7 були спрямовані на перевірку функціонування лексичних навичок у складі вмінь аудіювання. П'яте завдання мало своєю метою перевірити рівень сформованості лексичних навичок у складі вмінь вибіркового аудіювання, шосте – вивчаючого аудіювання та сьоме – ознайомлювального аудіювання. Завдання 8–10 перевіряли функціонування лексичних навичок у складі вмінь читання (вибіркового, вивчаючого і ознайомлювального). За браком місця ми наведемо лише деякі приклади завдань перед-експериментального зрізу, але необхідно зауважити, що вони були підібрані таким чином, щоб студенти могли спиратися на лексичні та навчальні навички, сформовані при вивченні англійської мови. Післяекспериментальний зріз був за формою і суттю тотожним до передекспериментального.

Приклад 1:

*Sie hören zehn Wörter auf Englisch. Zu jedem englischen Wort haben Sie eine Reihe deutscher Wörter. In der Pause nach jedem Wort unterstreichen Sie das entsprechende deutsche Wort in jeder Reihe. Sie haben dazu 12 Sekunden Zeit für jedes Wort. Übertragen Sie dann Ihre Antwort auf den Antwortbogen und übersetzen Sie die Wörter (coal, room, to go, warm, to give, loud, berry, better, uncle, often).*

Приклад 3:

Hören Sie die deutschen Sätze auf der Kassette. Ordnen Sie die entsprechenden englischen Sätze zu. Tragen Sie die entsprechenden Nummern in die Tabelle ein.

Приклад 5:

Hören Sie den Dialog auf der CD. Markieren Sie: Was soll Johanna mitbringen?

- a) Brot und Tomaten
- b) Obst
- c) Obst und Limonade

Результати, отримані під час тестування, підлягали кількісному підрахунку, на основі чого виставлялася оцінка успішності студентів. Процедура оцінювання відбувалася шляхом порівняння відповіді студента з попередньо складеним ключем. Для визначення вихідного рівня сформованості рецептивної лексичної компетенції ми визначали коефіцієнт навченості за формулою В.П.Беспалька:  $K = A/N$ , де  $A$  – кількість правильних відповідей, а  $N$  – максимально можлива кількість балів [1, с. 56]. При цьому виконання завдань вважалось задовільним, якщо  $K$  становило не менше 0,7.

Експериментальне навчання проводилося у групах без спеціального відбору студентів в умовах навчального процесу, але слід зазначити, що середній коефіцієнт навченості за результатами

передекспериментального зрізу був однаковий у ЕГ1 (0,53) і ЕГ2 (0,53), тобто ми можемо стверджувати, що на початок експериментального навчання студенти мали приблизно однаковий рівень сформованості рецептивної лексичної компетенції. Експериментальне навчання проводилось на основі відбраного навчального матеріалу та створених нами комплексів вправ за темами "Wohnen" та "Arbeit und Freizeit" і займало приблизно 20–25% часу кожного заняття. Навчальний процес був організований у контексті кредитно-модульної системи навчання, тривав 8 тижнів та охоплював 52 години аудиторних занять і 56 годин самостійної позааудиторної роботи, з яких на формування рецептивної лексичної компетенції відводилось  $52 : 4 = 13$  годин аудиторних занять та  $56 : 4 = 14$  годин самостійної роботи студентів. Решта часу відводилася для навчання за чинним підручником. Після проведення експериментального навчання ми зафіксували його результати за допомогою післяекспериментального зрізу.

Представимо наочно динаміку змін, що відбулися під час експериментального навчання, за допомогою таблиці 1.

Таблиця 1

**Порівняльна таблиця середніх показників перед- та післяекспериментального зрізів для визначення рівня сформованості рецептивної лексичної компетенції в ЕГ-1 і ЕГ-2**

Індекс групи	Середній коефіцієнт навченості		Приріст
	Передекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	
ЕГ-1	0,53	0,89	0,36
ЕГ-2	0,53	0,84	0,31

Аналізуючи результати середніх показників передекспериментального і післяекспериментального зрізів, можна зробити висновок про те, що всі учасники експерименту продемонстрували достатній рівень навченості, більше 0,7. В обох експериментальних групах середній коефіцієнт навченості підвищився. Отже, використання розроблених комплексів вправ привело до значного приросту рівня сформованості рецептивної лексичної компетенції.

Достовірність отриманих нами результатів перевірили за допомогою критерію  $J^2$  – кутове перетворення Фішера [4, с. 158]. Нас цікавило, який з варіантів описаної нами методики формування рецептивної лексичної компетенції є більш ефективним: варіант I, який використовувався в ЕГ-1, чи варіант II, який використовувався в ЕГ-2. Використовуючи критерій Колмогорова-Смирнова, ми визначили точку максимальної розбіжності між двома вибірками в ЕГ-1 та ЕГ-2 і з'ясували, що "ефектом" в нашому випадку ми будемо вважати коефіцієнт навченості 0,8, а "відсутністю ефекту" – недосягнення цього коефіцієнта. Далі ми визначили дві статистичні гіпотези:

$H_0$ : Частка осіб, що досягли коефіцієнта навченості 0,8, у ЕГ-1 більша, ніж у ЕГ-2.

$H_1$ : Частка осіб, що досягли коефіцієнта навченості 0,8 у ЕГ-2 більша ніж у ЕГ-1.

В таблиці 2 представлені дані емпіричних частот за ознаками наявності або відсутності "ефекту".

**Таблиця 2**  
**Порівняння результатів**  
**післяекспериментального зрізу студентів**  
**ЕГ-1 та ЕГ-2 за критерієм Фішера**

Індекс групи	"є ефект"			"немає ефекту"			Загальна кількість студентів
	кількість студентів	процентна частка	$\varphi$	кількість студентів	процентна частка	$\varphi$	
ЕГ-1	12	92,3%	2,579	1	7,7%	0,562	13
ЕГ-2	11	84,6%	2,335	2	15,4%	0,807	13
кількість студентів	23			3			26

Ми підраховали емпіричне значення  $J_{емп}^*$  за

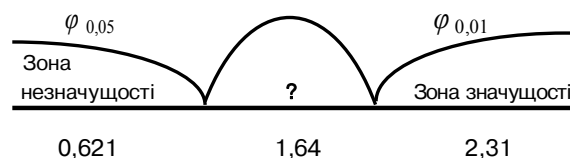
$$\text{формулою } \varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$J_{емп}^* = (2,579 - 2,335) \cdot \sqrt{\frac{13 \cdot 13}{13+13}} = 0,244 \cdot \sqrt{6,5} = 0,244 \cdot 2,549 = 0,621$$

і порівняли отримане значення

$$J_{емп}^* = 0,621 \text{ з } J_{кр}^* \begin{cases} 1,64 (p 0,05) \\ 2,31 (p 0,01) \end{cases}$$

Далі побудували "вісь значущості", яка показала, що отримане  $J_{емп}^*$  знаходиться у зоні незначущості (рис. 1).



**Рис. 1. Вісь значущості для визначення значущості отриманого значення  $J_{емп}^*$**

Це свідчить про підтвердження статистичної гіпотези  $H_0$ , що частка осіб, що досягли коефіцієнта навченості 0,8, у ЕГ-1 більша ніж у ЕГ-2, тобто варіант I описаної нами методики виявився більш ефективним. Результати, отримані під час проведення другої серії експерименту, підтвердили, по-перше, ефективність розробленої методики взагалі та, по-друге, більшу ефективність варіанту I.

Одержані результати можуть бути використані у подальших дослідженнях, присвячених розв'язанню питань, пов'язаних з формуванням лексичної та навчально-стратегічної компетенції майбутніх учителів німецької мови. Подальшим кроком нашого дослідження буде укладання методичних рекомендацій щодо методики формування німецькомовної рецептивної лексичної компетенції.

## Література

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков : [спецкурс] / Перси Борисович Гурвич. – Владимир, 1980. – 104 с.
3. Петрашук О. П. Як розробити тест з іноземної мови: практичні поради / О. П. Петрашук // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 4. – С. 44–47.
4. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО "Речь", 2003. – 350 с.

## ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 371.2+78.03(477.51)

### ВИТОКИ ТА ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ (ДО КІНЦЯ XVII СТ.)

Матвієнко С.І.

*Автором статті зроблений аналіз витоків музичної освіти на Чернігівщині, розглянуті історичні та педагогічні передумови її розвитку до кінця XVII ст., визначений вплив історико-культурних чинників на розвиток означеного регіонального процесу.*

*Ключові слова:* музична освіта, церковно-співацька освіта, Чернігівщина.

*Автором статьи сделан анализ истоков музыкального образования на Черниговщине, рассмотрены исторические и педагогические предпосылки его развития до конца XVII ст., определено влияние историко-культурных факторов на развитие обозначенного регионального процесса.*

*Ключевые слова:* музыкальное образование, церковно-певческое образование, Черниговщина.

*The author of the article analyzes the origins of musical education in Chernihivschina, examines the historical and pedagogical preconditions of its development till the end of the XVII century and describes the impact of historico-cultural factors on this regional process.*

*Key words:* musical education, choral-singing education, Chernihivschina.

Одним із важливих завдань музичної педагогіки нині є використання у навчальній і виховній роботі з дітьми та молоддю кращих здобутків національної культури, накопичених у різних регіонах нашої держави. У контексті актуальних нині регіональних досліджень визначається необхідним аналіз розвитку музичної освіти на Чернігівщині – краю, де в різні історичні періоди було накопичено великий музично-педагогічний досвід. Різноманітне вивчення стану проблеми його використання у масовій практиці сучасних навчальних закладів переконало нас, що педагогічний потенціал краю задіюється нині недостатньо, що і визначає актуальність даного дослідження.

**Мета дослідження:** проаналізувати витoki та передумови розвитку музичної освіти Чернігівщини до кінця XVII ст., виявити напрями використання позитивного педагогічного досвіду в умовах сучасної освіти.

**Завдання:**

1. Розкрити витoki розвитку музичної освіти на Чернігівщині та основні історико-культурні передумови, які вплинули на даний регіональний процес.

2. Вказати шляхи використання позитивного досвіду музичного виховання дітей в Чернігівському регіоні щодо використання в сучасних умовах.

**Аналіз останніх публікацій.** Розвитку освіти та культури на Чернігівщині в різні історичні періоди присвячені наукові роботи Б.Грінченка, М.Грушевського, В.Іванова, О.Коваленка, Л.Масол, О.Михайличенка, О.Ростовського, Г.Самойленка, С.Самойленка, О.Удода та ін.

Висвітленню окремих сторін історичного розвитку музичного та культурного життя регіону в різні періоди присвячені дисертаційні дослідження О.Васюти, Л.Дорохіної, Т.Ляшенко, В.Малиневської.

**Викладення основного матеріалу.** Чернігівський регіон завжди привертав увагу дослідників – істориків, педагогів, культурологів, фольклористів – своїми яскравими традиціями в царині музичної культури і визначними музично-освітніми здобутками. Цінним джерелом дослідження історичних подій на Чернігівщині у X–XVII ст., що визначилися як передумови становлення освіти в краї, у тому числі музичної, стали праці дослідників М.Грінченка, М.Грушевського, Д.Дорошенка, І.Огієнка, М.Поповича, С.Сірополка, М.Ярмаченка та ін.

Сучасні дослідники висловлюють думку про “глибинні засновки освіти на Чернігівщині, яким щонайменше тисячу років” [17, с. 6]. На думку вчених, витoki музичної освіти нерозривно



пов'язані з побутом населення Чернігово-Сіверського краю, з народними традиціями, розвитком фольклору та іншими проявами культури, які виявлялися у проведенні обрядів, ритуалів, в організації дозвілля засобами співу, музикування тощо.

Дослідники А.Іваницький, І.Іваньо, І.Ляшенко, зазначають, що у розвитку музичного виховання фольклор став фактором усвідомлення виховних ідеалів та прагнень народу. І.Крип'якевичем та М.Сумцовим було вказано на взаємозв'язок фольклорних обрядів Чернігівщини з військовою княжою музикою домонгольського періоду [9, с. 29]. Науковцями окреслено тенденцію закладення культурно-просвітницького потенціалу регіону, визначено важливість княжої доби для становлення та подальшого формування новаційного музичного середовища у краї.

У контексті даної ідеї різні аспекти сутності музичної освіти і виховання на Чернігово-Сіверщині за княжих часів розглядали О.Васюта, К.Квітка, І.Крип'якевич, Л.Масол та інші дослідники. Вченими розкрито особливості побутування прадавних музичних інструментів і їхнього використання в архаїчних формах колективного музикування, які мали місце в музичній культурі Чернігівщини аж до кінця XIX ст.

У працях Д.Лихачова, Ф.Корша, Ю.Келдиша, Л.Кулаківського та інших учених у контексті розвитку освіти в даний період здійснено аналіз першого словесно-музичного твору билинного епосу – “Слова о полку Ігоревім”. Своєю образотематичною сферою цей твір безпосередньо пов'язаний з історією і культурою Чернігово-Сіверського регіону [13].

Передумовою розвитку музичної освіти стало прийняття християнства, формування православної релігійної традиції та церковного співу як її складової. Зазначимо, що розвиток музичного виховання в Чернігівському регіоні до XVIII ст. здійснювався значною мірою завдяки опануванню населенням краю церковного співу, оскільки впродовж віків у даній практиці відбувалося становлення традиції використання співу як засобу емоційно-естетичного впливу на особистість під час церковно-релігійних відправ.

Важливим фактором розвитку освіти на Чернігово-Сіверщині стало утворення Чернігівської єпархії (992 р.). З X ст. і до середини XVII ст. у діяльності єпархії храмова культура та церковно-хорове мистецтво досягли небувалого розквіту, що слугувало потужним фактором розвитку музичної освіти краю. Розквіт храмового мистецтва пояснюється, перш за все, створенням міцної духовної бази регіону: Чернігівщина в означений період мала 27 храмів і 2 монастирі.

Поширена мережа культурно-освітніх закладів Чернігівської єпархії: церков, монастирів і шкіл при них – дозволяла залучати до музичного виховання широкі верстви населення, забезпечувати “широку елементарну грамотність та високий професійний рівень церковних хорів” [7, с. 66]. Мистецтвознавець О.Цалай-Якименко визначає даний етап розвитку національної музичної освіти як “монастирську, суто церковну форму навчання” [16, с. 424].

Педагогічною передумовою розвитку музичної освіти в Чернігівському краї слід назвати поширення грамотності та писемності. Найважливішими центрами культурного та художнього життя краю на той час були монастирі. “Спаський і Борисоглібський собори, П'ятницька церква, Єлецький, Успенський монастир – архітектурні шедеври XI–XIII ст. ставали громадсько-політичними та культурно-освітніми осередками” [9, с. 29]. У монастирях краю відкривалися школи й бібліотеки, поширювалося переписування книг, у тому числі співацьких [19, с. 25].

Утворення міцного підґрунтя музичної писемності стало позитивним фактором подальшого розвитку музичної освіти краю, оскільки воно забезпечувало перехід до опанування нотної грамоти за співочими книжками, які увібрали в себе практичний досвід не тільки писарів, а й співаків-учителів. На думку дослідника В.Іванова, “нотні книги були джерелом знань у музичній галузі. Вони концентрували практичний досвід не тільки писарів, а й співаків, творців, учителів. Так склалися творчо-дидактичні відносини авторів ... з виконавцями й учнями, які прагнули до засвоєння матеріалу” [5, с. 10].

У музикознавчих дослідженнях М.Грінченка, присвячених розвитку української церковної музики періоду одноголосся, висловлюється думка про вплив “просвітництва македонських та солунських греків”, діяльності “доместиків-співців з греків” на опанування українцями “осьмогласія та демественного розспіву” [3, с. 106].

Ураховуючи географічне положення Чернігівщини як транспортного шляху “з варяг у греки”, пов'язаного з формуванням потужних грецьких осередків у містах Чернігів і Ніжин, ми припускаємо, що за візантійсько-романської доби на території Чернігівщини практика навчання місцевих співаків знаменного (східного) розспіву була досить поширеною. На доказ нашої гіпотези наведемо думку академіка Д.Антоновича про те, що навчання знаменного розспіву йшло як із голосу, так і “з уживанням в церквах музичних книг ... які нині у великій кількості є нерозрішеною загадкою” [15, с. 439].

Про віднайдення на території Чернігівщини манускриптів, написаних безлінійною візантійською нотацією, що використовувалися як навчально-співацька література, вказує у своїй монографії музикознавець О.Цалай-Якименко. Науковець зазначає, що в період становлення барокової культури й освіти в Україні та “бурхливої трансплантації в Україну зразків західного багатоголосся” особливе значення в опануванні новітнього співу мав “потужний осередок плекання новогрецького співу в Ніжині, де діяла велика грецька громада” [16, с. 147].

О.Цалай-Якименко вказує на унікальність тогочасних пам'яток грецького церковного співу, зокрема нотного *Ірмолю* (ірмологіону) Філарета Кирилова. Одним із найвидатніших візантійських манускриптів є *Стихирар*, переписаний провідним співачком константинопольського патріарха протопсалтом Хрисанфом, згодом подарований Стефанові Яворському [Там само].

*Нотні ірмологі* (ірмології, ірмологіони) – збірники давньослов'янської професійної музики для одноголосного виконання – є історичним свідченням високого рівня співацької освіти XVII – початку XVIII ст. Вони відтворюють активний процес розвитку не тільки професійного хорового виконавства, але й музичного виховання дітей в XVI–XVIII ст. У подальшому нотні ірмології стали засобами навчання співу та нотної грамоти дітей у школах.

Деякі особливості практики навчання молоді церковного співу на Чернігівщині у період до XVIII ст., пов'язані з використанням нотних ірмологіїв і елементів знаменного розспіву, розкрито у монографіях В.Іванова [5] та О.Васюти [2]. Дослідники вказують, що у нотних ірмологіях, складених на Чернігово-Сіверській землі, були враховані місцеві співочі традиції: як церковні, так і народнописенні. Доказом цьому є збірка нотних ірмологіїв, складена в 1699 р. у містечку Сосниця [2, с. 36].

Аналогічно до інших тогочасних збірників у змісті даного ірмологію широко представлено різноманітні церковні розспіви: найбільш уживаний у тогочасній церковноспівацькій практиці “болгарський напів”, а також “київський”, “простий”, “острозький” напиви, які доповнювалися регіональним варіантом “чернігівського розспіву”, дані про що подано у наукових розвідках Л.Масол [9, с. 30].

Усе вищезазначене дозволяє говорити про те, що потужні виконавські та педагогічні традиції *церковно-співацької освіти* в регіоні було закладено за часів заснування Чернігівської єпархії. Використання в регіональній музично-освітній практиці півчих методичних текстових збірників свідчить про історично ранню практику професійної підготовки співаків. Традиції духовної культури, успадковані Чернігово-Сіверщиною від періоду розквіту Київської Русі, стали важливим чинником культурно-освітнього і духовного розвитку регіону у XVII–XVIII ст.

XVII ст., за словами І.Огієнка, стало періодом “духовного розвою” української культури. Активному розвитку культури й освіти в Чернігівському краї у цей період сприяло його прикордонне положення. На думку М.Поповича, Чернігівщина, яка розташована на північному кордоні України, у XVII ст. була тим осередком, який сконцентрував значні культурно-просвітницькі сили, ставши “провідником Західного впливу” [12, с. 225].

Розбудова музичної освіти в XVII ст. значною мірою визначалася впливом римо-католицизму, який особливо посилювався в регіоні після Андрусівського договору 1667 р., коли Сіверські землі перейшли до Речі Посполитої.

Відкриті у Чернігівському краї у XVII ст. єзуїтські освітні заклади надавали освіту європейського рівня, що слугувало причиною для місцевої еліти віддавати своїх дітей у новітні освітні заклади. У них учні виховувалися на гуманістичних освітніх засадах Просвітництва, що засуджувало невігластво та неучтво, підносило могутність людського розуму, сприяло розвитку творчого початку в людині. До того ж уніатські школи були менш

радикальними щодо використання релігійних засад у вихованні, вони активно використовували не тільки хоровий церковний спів, але й інструментальну музику. Наприклад, у відкритому 1647 р. єзуїтському колегіумі в Новгороді-Сіверському музичне виховання, відповідно до тогочасних європейських освітніх вимог, займало важливі позиції, свідченням чому є відкриття при колегіумі бурси музикантів [14, с. 34].

Слід зазначити, що існують різні погляди істориків щодо впливу католицької експансії на розвиток культурно-освітніх процесів краю. Видатний історик О.Лазаревський зазначав, що на Сіверській землі зазіхання на православну віру продовжувалося майже півтора століття (ще за литовських часів). Відтоді народ краю рішуче протистояв окатоличуванню (тобто зберігав національні культурні традиції) [8, с. 1].

На думку історика Д.Дорошенка, за часів польського панування та введення Магдебурзького права “громадянський лад і порядок стали кращі, ніж були під Москвою... Вже скоро після прилучення краю в Чернігові та Новгороді-Сіверському з'явилися уніатські та домініканські монастирі й єзуїти почали засновувати свої школи” [4, с. 228]. В оцінці місцевих істориків XIX ст. цей період характеризувався тим, що “з розвитком діяльності католицького та уніатського духовенства православні пастирі посилюють свою діяльність, намагаючись діяти тією ж зброєю, тобто проповідями, богословськими творами та заснуванням шкіл для виховання юнацтва в дусі православ'я” [18, с. 125].

У період XVI–XVII ст. у музичній культурі Чернігівщини виникло й виокремилася у самостійну галузь аматорської музичної освіти таке потужне явище, як мистецтво кобзарів і лірників. Учений О.Михайличенко зазначає, що кобзарям було притаманне специфічне світосприйняття, “основою своєї кобзарської філософії ... були принципи християнської віри” [11, с. 274]. В основі музично-просвітницької діяльності кобзарів та лірників була пропаганда християнських цінностей і високого патріотизму.

Основним завданням діяльності кобзарських товариств Чернігівщини було відкриття відповідних шкіл. Аналіз музикознавчих, історико-краєзнавчих праць минулого (В.Горленко, П.Єфименко, Ф.Лавров, М.Лисенко, К.Квітка, А.Малинка, М.Максимович, Д.Ревуцький, М.Сперанський, Г.Хоткевич, О.Шафонський), наукових праць середини XX ст. (О.Баклан, О.Дей, Б.Кирдан, А.Омельченко, Ф.Лавров, Б.Луговський), сучасних досліджень (О.Васюта, О.Гданська, О.Дубас, Л.Масол, О.Михайличенко, М.Підгорбунський, М.Чуприна) дозволяє говорити про унікальність кобзарських музично-виховних традицій Чернігівщини, які визначаються:

- героїко-епічним спрямуванням виховання дітей та молоді шляхом збереження в репертуарі історичних пісень і дум (у тому числі безпосередньо пов'язаних з Чернігівським краєм) як окремими виконавцями, так і в школах кобзарів-панотців (Грицько Кобзар, Андрій Шут, кобзарські школи Івана Стрічки, П.Кулика, О.Дяконенка (Рака));

- у створенні неповторної Чернігівської школи кобзарського мистецтва, яку Г.Хоткевич уважав найстарішою та найповажнішою в Україні. Чернігівська кобзарська школа, поряд із Зіньківською і Полтавською, презентувала власний спосіб тримання інструмента та гри на ньому, специфічні ознаки інструментарію й перевагу сольного співу у виконанні;

- пріоритетністю кобзарської освіти в осередках і школах кобзарства, якими була охоплена вся Чернігівщина (Ніжинський, Борзнянський, Сосницький, Глухівський, Прилуцький та інші осередки), як носіях виконавських традицій;

- збереженням репертуарної скарбниці від доби козаччини до революції 1917 р.

У контексті історичних подій II половини XVII ст. подальший розвиток культури та освіти на Чернігівщині відбувався за значної підтримки гетьманів і козацької старшини краю. Роль державної та суспільної еліти України у поширенні ідей Реформації та Просвітництва визначено у мистецтвознавчому дослідженні Л.Баранівської [1]. У роботі зазначається, що особлива роль у розбудові культури Чернігівщини належить гетьманові *Івану Мазепі* (був гетьманом із 1687 по 1709 рр.), “благодетелю духовенства, церквей и монастырей” [1, с. 58].

За часів гетьманування Івана Мазепи, після впровадження Магдебурзького права, за даними історика О.Лазаревського, у краї розповсюдилася діяльність *музичних цехів*. М.Грінченко називає ці музичні об'єднання “цікавим явищем своєрідного українського мейстерзінгерства” [3, с. 74]. Поширення інструментальної музики через діяльність цехових музикантів суттєво позначилося на розвитку музичної освіти в регіоні щодо формування її *професійного напрямку*. Спочатку діяльність музикантів-інструменталістів краю була тісно пов'язана з полковими оркестрами. Особливо довго ця співпраця тривала в містах Прилуки (1686 р.), Стародуб (1705 р.), Ніжин (1729 р.) та Чернігів (1729 р.).

На думку істориків, з II половини XVII ст., після підписання Переяславської угоди (1654 р.),

відбулася кардинальна зміна стереотипів культурно-освітніх орієнтацій на Річ Посполиту та сформувалися нові орієнтації на Москву [17, с. 7]. У цей період відчутно зросла потреба у підготовці професійних музичних кадрів (регентів, півчих, учителів) задля обслуговування потреб царського двору. Внаслідок низки об'єктивних і суб'єктивних причин серед регіонів Лівобережної України саме Чернігівщина стала “джерелом, звідки набирались співці та музики” [6, с. 3].

Становлення форм музичної освіти дітей і молоді, що відбувалося на Чернігівщині у XVIII–XIX ст., характеризується як самобутнє національно-культурним явище і потребує окремих наукових публікацій.

Висновки. 1. Розвиток музичної освіти та виховання на Чернігівщині відбувався на засадах, які мали глибоке історичне коріння. *Витоками* музичної освіти на Чернігово-Сіверщині стали народні музично-виховні традиції, становлення основних форм музичної культури (усна народна творчість, музикування при дворах чернігівської знаті, церковний спів). *Історичними передумовами* розвитку музичної освіти стало прийняття християнства, зміни соціально-політичних формацій, які суттєво впливали на культурне та освітнє життя регіону (полонізація краю, входження до складу Московської держави, утворення Гетьманщини). До *педагогічних передумов* розвитку даного процесу слід віднести поширення писемності (у тому числі – музичної), історично раннє використання засад музичної педагогіки (зокрема – партесного співу), використання практики складання навчально-співацької літератури (ірмологіони, стихирарі) щодо навчання молоді церковного співу та поширення музичної грамоти.

2. У наш час національного відродження, коли усвідомлюється необхідність звернення до освітніх та культурних надбань попередніх поколінь, здобутки видатних історико-культурних регіонів мають бути відображені у сучасній освітній практиці, зокрема у читанні для студентів музичних спеціальностей спецкурсів з історії регіональної музичної освіти [10].

## Література

1. Баранівська Л. І. Гетьмансько-старшинське середовище і культурно-музичне життя в Україні другої половини XVII–XVIII ст. : дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 / Баранівська Лариса Іванівна. – К., 2001. – 247 с. (дві одиниці книг) + 320 арк. (дод.). – Бібліогр. : с. 197–247.
2. Васюта О. П. Музичне життя на Чернігівщині у XVIII–XIX ст. : історико-культурологічне дослідження / Олег Павлович Васюта ; за ред. О. Б. Коваленка. – Чернігів : РВК “Деснянська правда”, 1997. – 212 с.
3. Грінченко М. Історія української музики / Микола Грінченко. – К. : Спілка, 1922. – 278 с.
4. Дорошенко Д. Нарис історії України : у 2 т. – [2-ге вид.] / Дмитро Дорошенко. – К. : Глобус, 1991. Т. 1 : До половини XVII ст. – 1991. – 238 с.
5. Іванов В. Ф. Навчання церковного співу в Україні у IX–XVII ст. : [монографія] / Володимир Федорович Іванов. – К. : Музична Україна, 1997. – 247 с. з дод. та іл.
6. Копержинський К. Музичне життя на Чернігівщині в другій половині XVIII та на початку XIX ст. [стаття, рукопис] / К. Копержинський // ф. X, од. зб. 15023. – 19 арк.
7. Корній Л. Історія української музики : [підручник для вищих муз. навч. закл.]. – К. ; Нью-Йорк : Видавництво Коць : Бібліогр. : с. 334–336. Ч. 2 : II половина XVIII ст. – 387 с. ; Ч. 3 : XIX ст. – 477 с., ноти.
8. Лазаревский А. Описание старой Малороссии. Материалы для истории заселения, землевладения и управления / А. Лазаревский. – К., 1889. Т. I : Полк Стародубский. – 1889. – 470 с.

9. Масол Л. М. До питання про розвиток музичної культури та освіти // Сіверянський літопис: [Всеукраїнський історико-краєзнавчий просвітницький журнал]. – 1995. – № 1. – С. 28–34.
10. Матвієнко С. І. Використання регіонального музично-виховного досвіду в структурі підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти / С. І. Матвієнко // Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя. Серія “Психолого-педагогічні науки”. – Ніжин : Вид-во НДПУ, 2007. – № 4. – С. 16–19.
11. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект) : [монографія] / Олег Володимирович Михайличенко. – Суми, 2007. – 354 с.
12. Попович М. В. Нарис історії культури України / Мирослав Володимирович Попович. – К. : АртЕк, 1998. – 728 с.
13. Слово о полку Игореве / [под ред. Д. С. Лихачева]. – М. : Просвещение, 1975. – 52 с.
14. Травкіна О. І. Чернігівський колегіум XVIII ст. : дис. ... канд. істор. наук : спец. 07.00.01 / Травкіна Ольга Іванівна. – К., 2003. – 225 с. – Бібл. : с. 203–223.
15. Українська культура : лекції / [за ред. Д. Антоновича, упор. С. Ульяновська]. – К. : Либідь, 1993. – 588 с.
16. Цалай-Якименко О. Київська школа музики XVII ст. / Олександра Цалай-Якименко. – К. ; Львів ; Полтава, 2002. – 487 с.
17. Шевченко В. Соціокультурні та філософські підстави вищої освіти у Чернігові / Володимир Шевченко // Три століття гуманітарної освіти в Чернігові: від колегіуму до університету. – Чернівці : Сіверянська думка, 2001. – С. 5–7.
18. Ярыгин А. Былое Черниговской земли / Черниговская памятка на 1898/1899 годы. / А. Ярыгин. – Чернигов : Тип. Губернского правления, 1898. – 145 с. (с рис. и табл.).
19. Ясиновский Ю. П. Становление музыкального профессионализма на Украине в XVI–XVIII веках (на материалах западноукраинских нотолинейных ирмологионов) : дисс. ... канд. искусств. наук : спец. 17.00.01 / Ясиновский Юрий Павлович. – К., 1975. – 184 с. – Библ. : с. 162–180.

УДК 37(09)(477)

## ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ У СПАДЩИНІ І.Ф.ТЕСЛЕНКА

Орел О.В.

*У даній статті розглядаються науковий світогляд, з точки зору педагогіки, та його основа – погляди і переконання, математичний світогляд, математична свідомість, розкриваються напрямки формування свідомості школярів: 1) формування наукового світорозуміння; 2) розвиток культури логічного мислення; 3) виховання свідомості.*

*Ключові слова: науковий світогляд, погляди, переконання, теоретичне мислення, наукова картина світу, світоглядні знання, необхідні умови формування в учнів міцних переконань, три взаємопов'язані напрямки формування свідомості школярів.*

*В данной статье рассматривается научное мировоззрение, с точки зрения педагогики, и его основа – взгляды и убеждения, математический кругозор, математическое сознание, раскрываются направления формирования сознания школьников: 1) формирование научного миропонимания, 2) развитие культуры логического мышления, 3) воспитание сознания.*

*Ключевые слова: научное мировоззрение, взгляды, убеждения, теоретическое мышление, научная картина мира, мировоззренческие знания, необходимые условия формирования у учащихся прочных убеждений, три направления формирования сознания школьников.*

*This article discusses the scientific outlook in terms of pedagogy, and its basis – the views and beliefs, mathematical philosophy, mathematical mind, it reveals directions of students' formation of consciousness: 1) formation of a scientific outlook, 2) cultural development of logical thinking, and 3) the development of consciousness.*

*Key words: scientific outlook, attitudes, beliefs, theoretical thinking, the scientific world picture, ideological knowledge, necessary conditions for the formation of strong beliefs in students, three interrelated areas of consciousness formation of students.*

Кожна людина живе, діє і формується як особистість в умовах суспільного середовища, природи. У процесі взаємодії людини з оточенням виникають потреби природного і соціального походження, які спонукають її до діяльності. Соціальне середовище визначає і регулює ці потреби. Щоб розумно діяти, необхідно знати і керуватись закономірностями природи та ідеалами розвитку суспільства. Вирішальну роль у діяльності людини відіграє світогляд, який зумовлює загальну спрямованість особистості, її поведінку, ставлення до праці, формування свідомості і моральних принципів. Значення слова "світогляд" у багатьох мовах підкреслює його суть – це погляд на світ, який уявляється як ціле, єдине, неподільне. Поняття світогляду багатопланове й визначається в літературі не завжди однозначно [8, с. 32].

**Мета статті** – проаналізувати формування свідомості, наукового та математичного світогляду в спадщині І.Ф.Тесленка.

Основні завдання:

1. Розглянути стан проблеми розвитку наукового світогляду в психолого-педагогічній і методичній літературі.

2. Дослідити педагогічну діяльність, методичні та наукові праці Івана Федоровича Тесленка щодо формування математичного світогляду учнів.

У педагогіці зазначається, що за правильно організованої навчальної діяльності дитини вона нагромаджує знання не хаотично, а цілеспрямовано, внаслідок чого засвоєння нею наукової інформації утворює певну систему, яка весь час розширюється, збагачується. Саме так відбувається формування наукового світогляду учня.

*Науковий світогляд* – цілісна система наукових, філософських, політичних, моральних, правових, естетичних понять, поглядів, переконань і почуттів, які визначають ставлення людини до навколишньої дійсності й до себе.

Основу його становлять погляди і переконання, що сформувались на базі знань про природу та суспільство і стали внутрішньою позицією особистості.

*Погляди* – прийняті людиною як достовірні ідеї, знання, теоретичні концепції, передбачення, що пояснюють явища природи і суспільства, є орієнтирами в поведінці, діяльності, стосунках.

На їх основі формуються й утверджуються переконання особистості.

*Переконання* – психічний стан особистості, який характеризується стійкими поглядами, впевненістю у правильності власних думок, поглядів; сукупність знань, ідей, концепцій, теорій, гіпотез, в які людина вірить як в істину [9, с. 267].

До певної міри світогляд учня, вихованця є водночас і передумовою, і наслідком досягнення більшої педагогічних цілей не лише в освітніх інституціях і системах, а й у вимірі всього суспільства. Однак тут важливо зауважити, що світогляд у кожному разі не є і не може розглядатись як “чистий продукт” цілеспрямованих педагогічних впливів. Як складне і багатогранне явище він виникає й змінюється під дією багатьох чинників, зокрема таких, як: визначене К.Г.Юнгом колективне підсвідоме, що є генетичним спадком спільноти; символічний універсум культури; пануюча в суспільстві ідеологія; традиції, інтереси, вірування і цінності різних за масштабом і характером соціальних груп (сім'ї, етносу, нації, корпорації, класу, конфесії тощо); особливості автобіографії, життєвого досвіду і рис характеру особистості як суб'єкта власного життя, що розгортається в певному історичному часі й просторі.

Американський фахівець у галузі соціальної психології Девід Майєрс стверджує, що впродовж другого і на початку третього десятиріччя людського життя відбувається інтенсивне формування особистості, і установки, сформовані в цей період, мають тенденцію залишатися незмінними. Окреслений ученим віковий період значною мірою збігається з роками шкільництва, і це дає підстави говорити про унікальну роль школи у формуванні світоглядних установок особистості. Завдяки знанням та інформації, одержаним у школі, в учнів формуються уявлення про світ і їхнє місце в ньому, ставлення до самих себе й оточення, а також головні життєві погляди й диспозиції, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації.

Вітчизняний психолог В.А.Семиченко зазначає, що науковий світогляд ґрунтується на проникненні сутність явищ, дає змогу діяти, опираючись на засвоєнні закономірностей, прогнозуванні наслідків своїх дій, розумінні тенденцій і перспектив суспільного розвитку. Науковість світогляду визначається не кількістю прочитаних книг, не обсягом отриманої інформації. Світогляд складається лише з тих ідей, які людина збагнула, глибинно осмислила і внутрішньо обґрунтувала, об'єктивувала, аргументувала для себе як істинні.

Вчителі покликані допомогти вихованцям побудувати таку модель реальності, яка дасть їм змогу максимально успішно взаємодіяти зі світом, не порушуючи його природної гармонії і законів суспільного буття [1, с. 3–5].

Важливим елементом світогляду є теоретичне мислення – здатність аналізувати, синтезувати, порівнювати, робити висновки. Воно дає змогу творчо осмислювати знання, розширювати світогляд. Складником світогляду є й воля людини – свідомо саморегуляція людиною своєї поведінки і діяльності, регульовальна функція мозку, що полягає у здатності активно досягати свідомо поставленої мети, долаючи зовнішні та внутрішні перешкоди.

Для наукового світогляду характерне правильне розуміння минулого і сучасного світу, цілісне бачення його наукової картини. Наукова картина світу – система уявлень про найзагальніші закони будови й розвитку Всесвіту та його окремих частин.

Науковий світогляд виявляється у поведінці людини і визначається оптимальним засвоєнням понять, законів, теорій, готовністю обстоювати свої ідеали, погляди, переконаність у щоденній поведінці та діяльності. Великі можливості формування наукового світогляду закладено в навчальному процесі. Кожна наука вивчає закономірності явищ певної галузі об'єктивного світу і, відповідно, кожний навчальний предмет робить свій внесок у формування наукового світогляду учнів. Предмети природничого циклу сприяють формуванню системи понять про явища і процеси природи, про її закономірності, виховують активне перетворювальне ставлення до природи.

Оскільки світогляд є системою наукових, політичних, філософських, правових, естетичних, моральних понять, поглядів і переконань, що визначають ставлення людини до навколишнього середовища й до самої себе, то кожен навчальний предмет – складова єдиного цілого у його формуванні. Вчитель може успішно формувати світогляд учнів лише за умови, що він добре знає не лише свій предмет, а й суміжні навчальні дисципліни і здійснює в процесі навчання міжпредметні зв'язки. Це дає змогу розкрити наукову картину світу, показати його єдність. Адже сформулювати науковий світогляд учнів у цілому засобами лише одного навчального предмета неможливо [9, с. 268–269].

І.Ф.Тесленко зазначав, що істотними ознаками наукового світогляду є узагальнена, науково обґрунтована система уявлень, думок, понять, поглядів на природу, суспільство і мислення, погляди, в істинності яких ми переконані й сприймаємо їх як свої власні, керуючись ними в своїй діяльності як принципами для прийняття рішень і своєї поведінки, як опорою мислення, прагнень. Тому “світогляд” – це не тільки система поглядів на світ. Він опосередковує всю сукупність індивідуальних рис особистості, які виявляються в думках, почуттях, волі, емоціях, діяльності.

Іван Федорович говорив про наукові знання, зазначав, що їх світоглядна роль неоднакова. Природничі, технічні й математичні знання дають нам уявлення про закономірності природних явищ, розвитку техніки і вказують шляхи їх використання.

Отже, вони не безпосередньо стосуються класових інтересів людей. Звичайно, можна працювати у вузькій науковій чи технічній галузі, володіти великою сумою цих знань і бути мало обізнаним у багатьох інших сферах науки [8, с. 32–33].

І.Ф.Тесленко виділяв такі знання, як природничо-математичні. Засвоєння математичних знань сприяє розвитку культури логічного мислення, доказовості тверджень, допомагає всебічному аналізу фактів, явищ, а також проникненню в суть процесів, які чуттєво можуть і не сприйматись. Людина, що володіє математичними знаннями, прагне і в моральних вчинках спиратись на факти, на повноту аргументації і встановлені норми поведінки.

Вчений зазначав, що важливу роль відіграють переконання. Буває так, що людина сприймає світогляд, але власних глибинних переконань у його істинності не має. Отже, коли світоглядні знання не стали переконаннями, вони можуть розходитися з реальною поведінкою людини. Нерідко у педагогіці зв'язки світоглядних знань з переконаннями виражають короткою фразою: "перетворення знань на переконання". Переростання знань у переконання здійснюється за допомогою внутрішньої аргументації системи доведень, якими користується людина, тобто практично.

У системі навчання необхідними умовами формування в учнів міцних переконань є:

1) наявність у вчителя глибоких і чітких знань предмета (математики), закономірностей її розвитку, значення математики в житті нашого народу;

2) цілеспрямовано організований навчальний процес, при якому учні наслідують, активно сприймають наукову ерудицію вчителя, його ставлення до праці, оволодівають науковими методами і на основі активної діяльності приходять до розуміння світоглядних ідей курсу математики;

3) пізнавальне спілкування учнів на уроках, коли кожен з них намагається висловити свої думки, одержані результати і послухати своїх товаришів, учителя, переосмислити здобуті знання.

І.Ф.Тесленко зазначав, що широкий обмін думками з елементами дискусій, заохочення до різних можливих способів доведення математичних тверджень, побудов, конфігурацій, аналізу життєвих ситуацій, що приводять до математичних задач, – усе це є надійними засобами вироблення в учнів міцних переконань в істинності математичних знань [8, с. 34–35].

Отже, ми розглянули два важливі компонента світогляду – знання і переконання. Але цього недостатньо для повної характеристики світогляду, яким людина керується в усій своїй діяльності.

Вивчення математики, на думку І.Ф.Тесленка, як і інших предметів, здійснюється на основі інтелектуальних і чуттєвих можливостей дитини. А це значить, що при умілій організації роботи з учнями навчання і виховання становлять одне ціле і, отже, створюються умови для формування наукового світогляду. Передові вчителі математики багатьох шкіл країни добиваються хороших результатів у поєднанні навчальних і виховних цілей. Їх узагальнений досвід і є підставою для рекомендацій вченого, які ми тут подаємо. Іван Федорович зазначав, що педагогічна наука на той

час ще не мала достатніх об'єктивних кількісних критеріїв оцінювання інтелектуально-чуттєвих процесів формування світогляду учнів.

На світогляд учнів кожний навчальний предмет впливає не ізолювано, а як складова частина всього комплексу шкільних програм, суспільного життя, сім'ї, причому результати цього впливу виявляються найчастіше через досить тривалий час. Все це ускладнює належне наукове обґрунтування існуючих на практиці форм, засобів, методів педагогічної роботи.

Як зазначав Іван Федорович, шкільний курс математики складається з двох частин (алгебра і геометрія), кожна з яких розроблено на розділи, теми, уроки. Таке дозування матеріалу обумовлено педагогічною доцільністю, але з цієї причини нерідко певні наукові ідеї, узагальнені висновки залишаються поза свідомістю учнів. Контроль над засвоєнням і усвідомленням школярами матеріалу теж здійснюють поурочно, "порціями". Зрозуміло, що знання тоді мають здебільшого фрагментарний характер з частковим узагальненням тільки окремих питань. Як же позбутися цих недоліків?

У практиці роботи передових вчителів математики можна визначити в основному три взаємопов'язані напрямки формування свідомості школярів: 1) формування наукового світорозуміння; 2) розвиток культури логічного мислення; 3) виховання свідомості.

Щоб формувати в учнів наукове світорозуміння в процесі вивчення математики, вчителю необхідно якнайповніше розкрити зв'язок цієї науки з суспільною практикою, з життям, з технікою, з іншими науками, показати, що математика з її складною символікою (формулами) створена людством у процесі пізнання навколишньої дійсності як метод, як знаряддя пізнання з метою практичного використання її закономірностей. Математика – це мова, якою записуються закони природи, яка дозволяє символічно виражати ці закони.

І.Ф.Тесленко, розглянувши програму і посібники для учнів, зазначив, що вони орієнтують учителя на розв'язування практичних вправ з виробничим змістом. Наприклад, параграф "Трикутники", де з'ясовуються залежності між основними і допоміжними елементами, корисно почати з такої проблемної ситуації: у всіх технічних спорудах і будівельних конструкціях їх стійкість і нерухомість забезпечується трикутними вузлами чи ланками, які "несуть" і "розподіляють" різні види навантаження (тиск, розтяг, вагу); отже, для розрахунку сил навантаження потрібно знати і вміти точно обчислювати функціональну залежність між сторонами і кутами згаданих трикутних форм. Цим ми викличемо інтерес учнів і зосередимо їх увагу на необхідність введення напрямів сторін трикутників, а пізніше – виведення теорем синусів, косинусів та ін.

На думку вченого, показ того, що математичні формули, теореми і різноманітні залежності створювались під опосередкованим впливом практики і для практичних потреб людей, є найважливішим фактором у формуванні наукового світорозуміння. Розв'язування різноманітних

виробничих, фізичних, хімічних, географічних, креслярських задач з використанням таких математичних понять, як множина, вектор, графік, функція, формує в учнів правильне уявлення про внутрішні взаємозв'язки між окремими компонентами складних процесів і закономірностей у природі чи суспільстві, показує, як математичні розрахунки можуть впливати на підвищення ефективності праці людей, удосконалення праці машин і верстатів, цілих підприємств.

І.Ф.Тесленко говорив, що математиці властиві точність і однозначність висловлень, тому учні повинні глибоко і міцно засвоїти її основні поняття: числа, множини, операції, рівняння, функції, нерівності, фігури, перетворення, міри площі, довжини, об'єму та ін. Важливу роль у цьому відіграють короткі екскурси в історію виникнення поняття числа, функції, ідеї геометричних перетворень (симетрії, паралельного перенесення, повороту, гомотетії), теореми Піфагора, формули Герона, логарифмів, задачі Архімеда, Декартової ідеї методу координат, Ейлерової символіки. Важливо підкреслювати, що народження, розвиток математичних ідей і тверджень детермінується конкретними практичними потребами людей.

Шкільний курс математики характеризується суворою послідовністю матеріалу, визначеністю понять і логічною обґрунтованістю висновків та тверджень. Отже, сам процес викладу, сприймання і засвоєння математики вже позитивно впливає на розвиток логічного мислення учнів. Але це не означає, що немає потреби в активному втручанні вчителя. Тільки за умови систематичної перевірки, наскільки глибоко засвоєні учнем математичні знання, усвідомлені особливості і взаємозв'язки між окремими твердженнями, теоремами, розділами шкільного курсу, розвиватиметься математичне мислення. При розв'язуванні задач, доведенні теорем, вивченні правил доводиться часто користуватись моделями, макетами, вдаватися до вимірювань і дослідної перевірки, але все це має допоміжне значення – вирішальну роль відіграють все ж логічні міркування. Тому вироблення у школярів умінь розкривати зв'язки і залежності між даними і шуканими величинами в задачах та будувати алгоритми розв'язування їх, виокремлювати істотні властивості фігур, відрізняти їх від неістотних, другорядних, давати за вибраним єдиним принципом вичерпну класифікацію (числам, фігурам, графікам, функціям та ін.), аргументувати висновки чи твердження, перелічувати всі випадки, на які поширюється дане твердження (повнота диз'юнкції), є найважливішим навчально-виховним завданням вчителя математики. І.Ф.Тесленко зазначав, що вирішення цього завдання, зважаючи на особливості шкільної математики, спирається в основному на закони формальної логіки (тотожності, несуперечності, виключеного третього, достатності підстав). Учитель бездоганно повинен знати ці закони і їх конкретне використання у процесі вивчення математики.

Іван Федорович вважав, що вчителі математики ведуть досить складну, відповідальну роботу з виховання в учнів навичок діалектичного мислення. При цьому вони виходять з позиції, що математика

і формальна логіка виникли та розвиваються під впливом потреб практики і відображають реальні зв'язки та відношення матеріальної дійсності, тому ці галузі знань містять у собі елементи діалектики. На кожному уроці багато вчителів особливу увагу приділяють діалектиці окремого і загального, конкретного і абстрактного.

Специфічним засобом, який допомагає учням засвоювати загальні (і досить абстрактні) математичні поняття та твердження, є вивчення окремих задач, фігур, чисел, моделей, графіків, схем, макетів, вимірювання тощо. Через судження, аналізуючи окреме, встановлюють певні зв'язки чи залежності, виділяють особливі властивості, які служать основою для узагальнень, для формування висновків і теорем.

Яскравим прикладом діалектичного переходу від окремого до загального є доведення геометричних теорем. Тесленко зазначав, що проникнення в математичну суть певної просторової закономірності здійснюється на підставі вивчення окремо взятої фігури через вичленування особливої властивості, яка є характерною для загального, тобто теореми. Він наводить досить цікавий приклад: розглянувши один трикутник і виділивши в ньому істотну особливість – сума його кутів є величиною сталою і рівною  $180^\circ$ , – констатуємо, що це – загальна характеристика всієї множини трикутників. А істотно особлива для даного прямокутного трикутника – метрична залежність між довжинами його гіпотенузи і катетів – проводить до загального – теореми Піфагора. Так само в теоремі про середню лінію трапеції особливим виступає метрична

залежність, виражена формулою  $l = \frac{1}{2}(a + b)$  тощо.

Використання вже доведеної теореми для розв'язування багатьох прикладів і задач є вже переходом від загального до окремого.

І.Ф.Тесленко говорив, що засобами математики ефективно виховуються в учнів самостійність мислення, наполегливість у подоланні труднощів, новаторство, самоконтроль. Розвивається культура мови, усвається поверховість і суб'єктивізм в оцінці фактів і явищ. Правильно роблять ті вчителі, які створюють належні умови (на уроці і в позаурочний час) для дискусій і обміну думками. Отже, вчитель математики також має можливість поєднати виховні та навчальні цілі в процесі викладання свого предмета.

Велику увагу Іван Федорович приділяв питанню профорієнтаційної роботи серед учнів у процесі вивчення математики. Розпочинають вчителі ознайомлення школярів переважно з 8–10 класів з окремими характеристиками основних галузей виробництва і професій. Засобами математики можна розповісти про деякі технологічні процеси заводів і фабрик, про вимоги до окремих спеціальностей робітників, про продуктивність праці, перспективи розвитку господарства, про досягнення в техніці, космічних дослідженнях та ін. Складовою частиною профорієнтаційної роботи є формування в школярів уміння обчислювати, вимірювати, конструювати, без чого майбутня трудова діяльність у сучасному виробництві не може бути продуктивною. Потрібно на кожному уроці створювати



умови для активної навчально-математичної діяльності кожного учня, спрямованої на здобуття ним знань і умінь, що полегшать у майбутньому оволодіння обраною професією.

Важливим засобом профорієнтаційної роботи в школі є факультативні заняття як найбільш масова форма диференціації навчання. Серед них найчіткіше політехнічне спрямування мають такі теми: “Лінійне програмування”, “Векторні простори”, “Математичні методи в економіці”, “Екстремальні задачі” та ін.

Висока професійно-педагогічна сумлінність учителя виступає вирішальною умовою формування математичного світогляду молодшої людини.

Про рівень сформованості світогляду свідчать відповіді учнів із світоглядних питань на уроках, їх діяльність та поведінка в різних ситуаціях, порівняльні дані спостережень педагогів, батьків та інших учасників

педагогічного процесу, спеціальні співбесіди, обговорення моральних та інших проблем.

Отже, підкреслюючи математичний бік світоглядних завдань, які пропонуються на уроках математики, ми не можемо ігнорувати впливу колективу учнів на результати навчання. Настрій учнів, мотиви їх навчальної діяльності, ставлення до вчителя, взаємовідносини, жадоба до праці, симпатії, неприязнь, байдужість, заздрість не завжди у бажаній для нас відповідності з виховними і навчальними цілями. Тільки вчитель з високою майстерністю здатний інтегрувати всі ці елементи особистостей учнів і спрямовувати їх колективну роботу на виконання всіх завдань навчання. При цьому важливо забезпечити єдність педагогічного підходу до навчання кожного з предметів.

### Література

1. Литвиненко Н. Формування світогляду особистості як педагогічна проблема / Н. Литвиненко // Рідна школа. – 2009. – № 12. – С. 3–7.
2. Следзінський І. Ф. Метричні простори в шкільному курсі математики : [посібник для самоосвіти вчителів] / І. Ф. Следзінський, І. Ф. Тесленко. – К. : Радянська школа, 1978. – 109 с.
3. Тесленко І. Ф. Зміст і основні ідеї нової програми з математики для восьмирічної школи : [посібник] / І. Ф. Тесленко. – К. : Радянська школа, 1969. – 64 с.
4. Тесленко І. Ф. Комуністичне виховання учнів на уроках математики : [методичний посібник для вчителів] / І. Ф. Тесленко, В. Г. Коваленко, М. Д. Касьяненко. – К. : Радянська школа, 1983. – 88 с.
5. Тесленко І. Ф. Питання методики геометрії (IX–XI класи) : [посібник для вчителів] / І. Ф. Тесленко. – К. : Радянська школа, 1962. – 151 с.
6. Тесленко І. Ф. О преподавании геометрии в средней школе. По учебному пособию А. В. Погорелова “Геометрия 6–10” : книга для учителя / І. Ф. Тесленко. – М. : Просвящение, 1985. – 95 с.
7. Тесленко І. Ф. Удосконалення навчально-виховної роботи з математики в школі : [посібник для вчителів] : збірник статей / [за ред. д. пед. наук, проф. І. Ф. Тесленка]. – К. : Радянська школа, 1979. – 142 с.
8. Тесленко І. Ф. Формування діалектико-матеріалістичного світогляду учнів при вивченні математики : [посібник для вчителів] / І. Ф. Тесленко. – К. : Радянська школа, 1982. – С. 32–39.
9. Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – [2-ге вид., випр. та доп.]. – К. : Академвидав, 2007. – С. 267–271.

УДК 37(092)'19

## С.Й.ГЕССЕН ПРО ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО ДИТИНИ

Киричок І.І.

*Автор актуалізує проблему особистісно орієнтованого підходу з позицій персоналіста С.Й.Гессена. Доведено, що концептуальні положення мислителя стали підґрунтям сучасної особистісно орієнтованої освіти.*

*Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, виховання, освіта, особистість.*

*Автор актуализирует проблему личностно ориентированного подхода с точки зрения персоналиста С.Й.Гессена. Доказано, что концептуальные положения мыслителя стали основой современного личностно ориентированного образования.*

*Ключевые слова: личностно ориентированный подход, воспитание, образование, личность.*

*The author focuses on the problem of the student-centered approach of personalist S. Hessen's viewpoint. It is proved that the thinker's conceptual principles became the basis of the modern student-centered education.*

*Key words: student-centered approach, upbringing, education, personality.*

**Актуальність дослідження** Технологізація інформатизованого суспільства в XXI ст. призвела до кардинальних соціокультурних ціннісних зрушень. Це потребує в свою чергу глибокого і об'єктивного аналізу можливостей подолання деструктивних явищ у кризовому суспільстві та створення простору для особистісної самореалізації. Динамізм суспільно-соціальних перетворень, створення сучасної наукової картини світу, визначення місця особистості в ньому привели до здійснення головної мети освіти: розкриття творчого потенціалу особистості у вигляді наукового знання, духовно-ціннісного досвіду людства, нації, соціальних спільнот і особистості. Саме тому основною метою реформи освіти сьогодні визначено виховання нового типу світогляду, який краще поєднуватиме інтереси кожної людини з загальними, особливо загальнолюдськими, антропокосмічними та національними [6, с. 15]. Смісл і ціль освіти – людина в постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою й іншими людьми, зі світом. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх та кожного.

За рахунок створення єдиного глобального інформаційного простору, який ґрунтується на інформаційних системах, нових соціальних та етичних формах міжособистісної взаємодії, людина отримує можливість звільнитись від корпоративної залежності та повністю реалізувати свою

самобутність як по відношенню до інших людей, так і до суспільства в цілому. В умовах інформаційного суспільства основним джерелом, щоб вибудувати своє світобачення, слід навчитися глибоко проникати в світ явищ та їх природу, навчитись користуватися фактами, розуміти структуру духовності. Особливої актуальності набувають проблеми визначення сутнісної природи людини, місця і значення в цілісній системі Всесвіту, підходу до неї.

І.А.Зязюн наголошував: “Особистість не може бути самодостатнім виміром чи кінцевим результатом смислової вибудови Людини. Адже смисл набувається постійно змінюваними відношеннями і зв'язками з сутнісними складниками людського буття. Особистість і Людина відрізняються тим, що перша є способом, інструментом, засобом організації досягнень другої. Перша отримує смисл і життєвість в другій. Можна з переконаністю стверджувати, що особистість в якості психологічного інструмента може “озовнішуватись”, про неї можна, необхідно рефлексувати “заочно” і це зовсім не суперечить трансцендентуючій, змінній природі людини” [3, с. 326].

З одного боку, сьогодні світ набуває рис індивідуалізації, а з іншого, існує суперечність – людина досить часто втрачає риси індивідуальності, потрапляючи під процеси деперсоналізації, знеособлення. Гостра потреба у створенні та реалізації особистісного підходу до учня як одного з принципів організації навчально-виховної роботи,

є ключовою проблемою, оскільки такий підхід сприятиме цілеспрямованому гармонійному розвитку особистості.

Розробка особистісного підходу завжди була й залишається складною теоретичною і практичною проблемою. Її складність зумовлена тим, що особистість є найскладнішим утворенням у світі й одночасно – суб'єктом перетворення цього світу й самого себе. Існування різнорідних точок зору, поглядів, позицій, які не можуть скластись в єдиний когломмерат, відбиваються на сплетінні різних ідей, течій, напрямів, що демонструють складність, суперечливість, хаотичність та антинормативність сучасної доби спонукали до дослідження проблеми особистісного підходу в поглядах С.Гессена, концептуальні положення якого культивують внутрішнє збагачення людини, розширення її внутрішніх можливостей. Аналіз спадщини С.Гессена сприятиме розумінню ролі освіти як засобу розвитку особистості й створення духовної цивілізації.

**Постановка проблеми.** В історико-філософській літературі аналіз спадщини С.Гессена здійснили переважно російські дослідники. Значної уваги заслуговують кандидатські дисертації Є.І.Пургіної, Є.Є.Сєдової, В.В.Кузнецової. Окремі проблеми філософії вченого висвітлені в працях Г.А.Боголюбова, В.Є.Дерюгі, І.А.Зеткіної, П.Г.Кабанова, В.В.Чистякова, Е.М.Ямбурга та ін. Недостатньо вивченою залишається проблема особистісного підходу в персоналістській концепції С.Гессена.

Мета дослідження – схарактеризувати спадщину С.Гессена з позицій особистісно орієнтованого підходу до дитини.

**Основна частина.** Філософія ХХ ст. репрезентує такі моделі особистості: у Ж.Сартра – закинута, у Ф.Ніцше – надлюдина, яка живе на межі добра та зла, у Е.Фромма – людина, яка шукає моральної свободи, соборна особистість – у І.Кириєвського, “всеедина” особистість – у Л.Карсавіна, людина-колективіст у А.Макаренка, особистість, що бажає залучитись до “невичерпних завдань людства”, – у С.Гессена та ін.

Завдяки діяльності персоналістів проблематика особистості привернула увагу сучасних філософів, педагогів, соціологів, орієнтуючи їх на дослідження проблем внутрішнього світу людини. Персоналісти надають проблемі особистості та особистісно орієнтованого підходу особливого значення.

Яскравим представником вітчизняного персоналізму був С.Гессен, експлікація особистості в працях якого представлена у трьох вимірах: аксіологічному, культурологічному, онтологічному. Феномен особистості він розглядав з культурологічної точки зору, бо саме в культурному континуумі людина може творити себе й відчувати себе справжньою. Внутрішня позиція особистості – її основна внутрішня характеристика, що є передумовою її творчого розвитку.

Педагогіка С.Гессена частіше звернена на дитину як суб'єкт навчальної діяльності, як до особистості, яка прагне до самовизначення та самореалізації. З цієї точки зору необхідно

відповісти на запитання: що являє собою дитина як цілісна особистість.

С.Гессен репрезентує антропоцентричну модель філософського розуміння сутності людини, в якій вона генетично запрограмована (не тільки в розумовому, а й моральному відношенні) й визнається як самодостатня та самоцінна. Завдання виховання – виявлення талантів та їх розвиток у дитини. Головний засіб виховання – власний досвід індивіда, в процесі якого він накопичує і розвиває якості, здійснює самостійний вибір. На думку С.Гессена, природа індивіда має творчий характер. Творчість розкриває оригінальність людини, вона виступає духовним її піднесенням. Філософ вважав, що саме за допомогою творчості людина наближається до Бога. У кожній людині є духовне начало, саме воно завжди є трансцендентним, тому що перевищує природну сутність людини.

Іманентною ознакою цілісної особистості С.Гессен вважав здатність до творчості. Пошук унікальної особистісної траєкторії життя, найбільш повне розкриття свого потенціалу, самовираження – основа життя особистості. Освіта повинна кожній людині допомогти пізнати себе, навколишній світ, щастя власної самореалізації. Всі ланки освіти повинні взяти на себе основну функцію – підвести людину до внутрішньо прийнятного, глибоко осмисленого розуміння нею сенсу життя: “І знайти своє місце в цьому безмежному океані життя, тобто набути свого покликання, свою індивідуальну, ніким не зайняту нішу в світі, – це і означає визначити самого себе, стати вільним, розв'язати проблему автономії” [1, с. 326].

Сутність людини визначається мислителем як внутрішньо суперечлива, амбівалентна. З одного боку, особистості властиве самовираження, самореалізація, самоствердження, тобто орієнтація на виявлення самості, з іншого – самозречення, самопожертва, самовідданість, тобто забуття, відмова від себе.

Особистість у концепції філософа – складна система з її взаємопов'язаними елементами, а її розвиток має неперервний стрибкоподібний характер з руйнацією, реконструкцією, трансформаціями окремих елементів, позитивними та негативними новоутвореннями. Людина, на думку С.Гессена, має свій неповторний світ, який змінюється впродовж життя. Термін “особистість” у С.Гессена, як і в Е.Муньє, означає соціальну якість, соціальну ідентифікацію людини. Особистість, за С.Гессеном, завжди є деякою стійкою структурою й одночасно динамічним, незавершеним процесом пошуку власної сутності й сенсу свого життя. Шлях становлення особистості досить складний, її розвиток припускає набір можливостей, наданих культурою.

Важливою складовою педагогічного процесу стає особистісно орієнтована взаємодія учителя з учнями. Особлива роль відводиться духовному вихованню особистості, формуванню морального обличчя людини.

Новий погляд на особистість представлено у мислителя з таких позицій:

- кожна дитина незалежно від віку – повноцінна особистість з унікальним внутрішнім світом;
- особистість постає суб'єктом, а не об'єктом у педагогічному процесі;
- особистість – мета освітньої системи, а не засіб для досягнення будь-яких зовнішніх цілей;
- кожна дитина має свої здібності та таланти;
- пріоритетні якості дитини – найвищі естетичні цінності (доброта, любов, працелюбність, совість, чеснота, активна громадянська позиція та ін.).

Філософ проголошує гуманізацію та демократизацію взаємовідносин між учителем та учнями у навчально-виховному процесі. Причому особистісні стосунки є найважливішим фактором, на думку педагога, які визначають результати цього процесу.

Гуманне ставлення до дитини включає, на думку С.Гессена, такі аспекти: педагогічну любов до дітей та оптимістичну віру в них; майстерність спілкування; відсутність прямого примусу; позитивне стимулювання.

Мислитель вбачає демократизацію стосунків у визнанні права особистості на власну точку зору та вільний вибір. Тому С.Гессен пропонує демократичний стиль спілкування як основу особистісно орієнтованого виховання, коли вчитель не забороняє, а спрямовує діяльність, організовує, а не керує, не обмежує, а надає дитині свободу вибору.

С.Гессен розуміє, що навчально-виховний процес не позбавлений суперечностей і тому неможливо здобути ефективності без використання примусу. Проте він вважає, що покарання уповільнює розвиток особистості, принижує її гідність. Навчання без примусу характеризується вимогливістю без примусу, яка ґрунтується на довірі; захопленістю, яка народжена інтересом, заміною примусу бажанням, яке породжує успіх; ставкою на самостійність і самодіяльність дітей; застосуванням опосередкованого впливу через колектив.

С.Гессен пропонує нове для того часу тлумачення індивідуального підходу, суть якого полягає в тому, щоб у системі освіти йти не від навчального предмета до дитини, а від дитини до предмета, з урахуванням її потенційних можливостей, які необхідно розвивати та вдосконалювати. Індивідуальний підхід включає: пошук кращих якостей учня, врахування особливостей особистості в навчально-виховному процесі, прогнозування розвитку дитини та відповідна розробка програм її розвитку, застосування психолого-педагогічної діагностики.

Найважливіші соціальні інститути, які формують особистість, – це сім'я, школа та соціальне оточення, саме тому успіх виховання визначається спільними діями цих трьох інститутів, на думку педагога.

Концептуальне ядро теорії виховання С.Гессена полягає у домінанті індивідуального виховання над колективним, його гуманістичній орієнтації на формування загальнолюдських цінностей, пріоритетності розвитку творчих здібностей. Особистість у мислителя постає в центрі всієї виховної системи. За цими концептуальними положеннями розвивається сьогодні педагогіка співробітництва.

Актуальними вважаємо думки педагога про те, що учень є носієм суб'єктного досвіду, а навчання як процес постає у нього як самостійне, значуще і дієве джерело розвитку. С.Гессен проголошував цінність дитини і її індивідуального досвіду та розвитку, вектор якого повинен рухатись від визначення індивідуальних педагогічних впливів, які сприяють розвитку особистості. Тому для кожного учня повинна створюватись індивідуальна освітня програма, що ґрунтується на знанні його особливостей, яка повинна бути гнучкою з урахуванням фаз та динаміки його розвитку.

Освітній процес, за С.Гессеном, повинен будуватись на навчальному діалозі учня та учителя, який спрямований на спільне конструювання програмної діяльності. При цьому повинна враховуватись індивідуальна винахідливість учня до змісту, виду та форми навчального матеріалу, його мотивація, прагнення використовувати знання самостійно: "Визначеність у постановці мети, вимоги точного вирішення поставленого уроком завдання й поряд з цим самостійність у виборі шляхів, які ведуть до досягнення цілей, – ось вимоги, які пред'явлені сучасною педагогікою до уроку..." [1, с. 124].

Саме тому з цією метою, на думку філософа, для дитини з моменту її вступу до школи потрібно створювати різнобічне шкільне середовище, щоб надати їй можливість виявити свої таланти та здібності. Завдання педагога полягає в тому, щоб виявити задатки особистості й лише тоді пропонувати сприятливі для її розвитку диференційовані форми навчання.

Формування пізнавальної активності та самостійності учня можливе за умови використання вчителем гнучких форм індивідуалізації та диференціації.

Виховання, на думку С.Гессена, полягає не в тому, щоб сформувати особистість, подібну собі, а зробити її самою собою, розвинути в ній індивідуальні здібності. Щоб стати собою, потрібно вийти за межі власного "я", зануритись у надіндивідуальну цілісність людства. Виховання визнається мислителем як процес відкриття унікального "я" з орієнтацією на духовну сутність людини; це процес самотворення особистості на основі внутрішньої активності. Головною умовою формування індивідуальності педагог вважав свободу особистості, її незалежність та автономність. Процес виховання значною мірою повинен зводитись до самовиховання. Його завдання, на думку С.Гессена, полягає в тому, щоб навіть дитині думку про її недосконалість, створити умови для пошуку нею своєї сутності, самореалізуватись.

Система виховання педагога спирається на такі принципи:

1. Принцип свободи у справі виховання. Розвиток свободи особистості можливий за умови моральної освіти, метою якої було відміна примусу, виховання внутрішньої сили свободи через поставлені людиною "надособистісні" завдання. Це шлях творчого саморозвитку людини, який, на думку вченого, може відбуватися в двох напрямках: "освітня подорож" або "духовна подорож", що розуміється як "подорож" в країну духу, і в світ

людської культури, що передбачає активне залучення до культури інших країн, оскільки глибоке опанування рідної мови, рідної культури своєї професії можливе за умови ознайомлення з іноземними мовами й культурами. Допомагатиме здійснити “освітню подорож” робота в бібліотеках, музеях, виставках, прослуховання та підготовка лекцій, доповідей в наукових товариствах. Творчий саморозвиток особистості передбачав, за С.Гессеном, здобуття вищої університетської освіти. Запропонована концепція вищої освіти, в якій учений велике місце відводив науковому дослідженню як основній формі діяльності при залученні студентів до самостійної науково-пошукової роботи, суголосна тим пріоритетним константам сучасної системи освіти, її особистісної, культурологічної й аксіологічної орієнтованості.

У контексті цілого людина набуває незамінності й неповторності як базових характеристик особистості, на думку С.Гессена [2, с. 309]. Щоб знайти своє індивідуальне призначення, потрібно постійно творити самого себе. Педагог обстоював концепцію самотворення особистості з метою пошуку індивідуального призначення. Життя, на думку філософа, це постійна безкінечна подорож на шляху власного самовизначення.

2. Урахування індивідуальних особливостей дитини. Особистість завжди творить саму себе, зростає чи затримується в розвитку, залежить від того, які цілі вона ставить перед собою.

3. Послідовність у використанні виховних впливів – єдині вимоги до всіх та справедливість у використанні заборон та покарань, правдиве ставлення до кожного вихованця.

4. Принцип організації сили. Сила авторитету має велике значення для вихованця. “Авторитет – це влада, якій ми підкоряємося не через простий примус (явний чи прихований), а через деяке добровільне визнання. У підкоренні авторитету є момент позитивної оцінки, чого нема в підкоренні простої сили” [1, с. 100].

5. Урахування фізіологічних та вікових особливостей з великим акцентом на фізичний розвиток дитини: “Освіта не лише повинна залучити людину до культури, а й повинна бути поставлена так, щоб у процесі цього прилучення тіло збереглося, тобто підвищило свою працездатність” [1, с. 363].

6. Трудовий принцип у вихованні. Праця не збагачує дільність людини, якщо вона є механічною, не залучає до культурних надбань людства.

7. Принцип цілісності. Виховання не повинно диференціюватись як фізичне та розумове: “Сенс школи полягає не в тому, щоб всяка праця, як фізична, так і розумова, стала джерелом цілісного розвитку особистості” [2, с. 134].

8. Зв'язок школи з життям – школа вступає в зв'язок з місцевим населенням: вона в істинному сенсі цього слова є підмурівком нових ідей, нових способів культури, нових навичок – піонером культури [2, с. 141].

Чільне місце у вихованні особистості займає формування світогляду. Світогляд у розумінні С.Гессена – особистісне ціннісне ставлення до світу, а також самосвідомість особистості, яка виражає своєрідність особистого й об'єктивного духу,

суб'єктного досвіду. Формування світогляду відбувається у три етапи:

1. Дитинство (10–11 років) – період, коли відбувається розподіл у дитини у її свідомості власного “я”-світу й оточуючого егоцентризму. У своєму егоцентричному світі дитина не прагне бачити неповторність інших, концентрується на власних бажаннях та власному неусвідомленому глибинному світі своїх потреб.

2. Отроцтво (11–14 років) – відбувається диференціація природного та соціального життя; погляд дитини дедалі більше звернений на світ; “я” – єдиний центр, єдина точка відліку, єдиний центр життєвого простору, це час, коли світ постає у свідомості комфортним, відбувається поступова переорієнтація на групові соціальні відносини, на однаковість, схожість, прагнення побути серед інших, розчинитися в натовпі, відповідати очікуванням інших.

3. Юність (14–20 років) – період усвідомлення себе особистістю і вихід світогляду у вигляді інтуїції, яка поєднує світ з людиною. Особистість глибше усвідомлює своє місце в світі. Дитина прагне орієнтуватися на оцінки оточення, не зважати на авторитети, орієнтація на власне прагнення постійно переживати свою незалежність від стандартів, звичок, правил, гіперактуалізована потреба бути не таким, як усі.

Головне завдання учителя при формуванні світогляду – терпляче ставлення до недоліків дитини, любові до кожної особистості.

У творі “Мій життєопис” С.Гессен викладає структуру виховання та освіти, яка органічно складається з 4 компонентів:

- 1) виховання як біологічний процес;
- 2) виховання як соціальний процес;
- 3) виховання як духовний процес;
- 4) виховання як спасіння.

Виховання як спасіння постає у мислителя як благодатне буття особистості та її шлях до царства Божого через любов до ближнього й звільнення душі і наближення до Бога.

Формування свідомості особистості, на думку педагога, тісно взаємопов'язане з формуванням переконань. У цьому велика роль належить учителю, який не повинен нав'язувати учням своїх поглядів: “Саме гарний учитель, учитель за покликанням, ніколи не зможе обійтись без світогляду чи зречтисся його, і це тим більше, чим більше він являє собою самостійну особистість” [2, с. 211].

С.Гессен виступав проти примусу у вихованні. Примус можна викоринити шляхом виховання у дитини внутрішньої сили, яка може йому протистояти. Завдання виховання – свобода особистості, яка повинна в собі знайти та викоринити примус, сама себе виховати, свідомо все робити з почуття необхідності. Примус визнається педагогом як факт життя, створений не людьми, а природою, яка народжується не вільною, а рабом примусу.

С. Гессен розглядає покарання як правовий акт, як результат справедливого вироку, в якому нема місця відтінку помсти учителя. Покарання тлумачиться як рішення товариського суду при розвинутому самоуправлінні. Мислитель виступає

противником фізичного покарання, оскільки воно не лише психічно травмує особистість, а й принижує гідність учня. Вимоги дисципліни повинні сприйматись як об'єктивні вимоги обов'язку, які мають "надмету".

У педагога все підпорядковано освіті особистості: "При трудовій підготовці вузька практична діяльність набуває загального значення, розуміється як органічна частина всього життя природи й людства, а тому служить джерелом загальної освіти особистості" [1, с. 218].

Аналізуючи течії сучасної філософії, педагогіки, психології, психофізіології – педагогічного натуралізму, експериментальної педагогіки, соціальної педагогіки, теорії вільного виховання, соціології освіти, гуманної педагогіки, С.Гессен створив свою концепцію цілісної особистості та феномена виховання, вважаючи, що саме антропологічний підхід має бути основою класифікації педагогічних течій і сутність процесу виховання.

**Висновки.** Педагог прагнув розробити таку концепцію особистості, яка стала б програмою для виховного процесу в межах всієї цивілізації.

Визначаючи цінність земного буття, С.Гессен закликав до примату особистісного начала в

суспільстві, апелюючи до духовних витоків людини. Мислитель прагнув розробити загальноцивілізаційний проект планетарного світогляду, де людина та її розвиток виступають основним завданням, а будівництво світу здійснюється на гуманістичних началах. Заклик вченого до осмисленого духовного життя суголосний ідеям сучасної технології саморозвитку та особистісно орієнтованій системі освіти.

Підхід до виховання особистості в поглядах С.Й.Гессена дозволив зробити висновок, що мислитель експлікував людину як систему, що саморозвивається та має визначену структуру, яка проявляється у вигляді конкретних варіантів єдиної інваріантної сутності; визначав людину як складаноорганізовану нелінійну, невпорядковану систему, подальший розвиток якої не може бути однозначно визначеним. С.Гессен розглядає людину як неповторну унікальну цінність з можливістю до самотворення та самоактуалізації, тобто з гуманістичних позицій.

**Перспективи дослідження.** Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, розкриваючи простір для подальших наукових пошуків вивчення історико-педагогічних поглядів вченого.

#### Література

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию : [учебник для вузов] / С. И. Гессен. – Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
2. Гессен С. И. Педагогические сочинения / С. И. Гессен ; сост. : Е. Г. Осовский, М. В. Богуславский. – Саранск : типография "Красный октябрь", 2001. – 564 с.
3. Зязюн І. А. Людина в контексті гуманітарної філософії / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. щорічник. – Ченстохова ; К., 1999. – № 1. – С. 323–333.
4. Мунье Эммануель. Манифест персонализма / Эммануель Мунье ; пер. с фр. ; вступ. ст. И. Вдовиной. – М. : Республика, 1999. – 559 с. – (Мыслители XX века).
5. Рогова А. В. Философия и история образования : [уч. пособие]. – Чита : Издательство ЗабГпу, 2000. – 140 с.
6. Філософські засади трансформації вищої освіти України на початку ХХІ ст. : монографія. – К. : Пед. думка, 2007. – 352 с. – (Серія "Модернізація вищої освіти: світоглядно-пед. проблеми" / Академія пед. наук України, Інститут вищої освіти).

УДК 37(09)(477)«18/19»

## СТРУКТУРОТВОРЧІ ОСНОВИ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ КЛАСИЧНОЇ ГІМНАЗІЇ В ПОГЛЯДАХ А.БРОКА

Демченко Н.М.

*У статті автор аналізує погляди А.Брока на проблему структурування навчальних планів класичної гімназії поч. ХХ ст.*

*Ключові слова: гуманітарна освіта, класична гімназія, зміст освіти, навчальні програми, навчальні предмети, словесник.*

*В статье автор анализирует взгляды А.Брока на проблему структурирования учебных планов классической гимназии нач. ХХ в.*

*Ключевые слова: гуманитарное образование, классическая гимназия, содержание образования, учебные программы, учебные предметы, словесник*

*In the article the author analyses Brok's pedagogical views on the problem of structuring curricula of the classical gymnasium at the turn of the 20<sup>th</sup> century.*

*Key words: humanitarian education, classical gymnasium, content of education, instructional curricula, instructional subjects, philologist.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку української держави пріоритетним є системне вивчення національного концепту освіти, доцільне використання культурно-історичної спадщини українського народу та його традицій, про що наголошено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні. Інтеграційні процеси, глобалізація в освіті, відродження історичних форм освіти, які існували на теренах України, – класичні гімназії, ліцеї, коледжі тощо, – чітко означилося наприкінці ХІХ ст., актуалізувало дослідження та застосування позитивного досвіду минулого, зокрема з проблеми структурування навчальних планів класичної гімназії поч. ХХ ст.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання становлення та розвитку середніх загальноосвітніх закладів нового типу в Україні наприк. ХХ – на поч. ХХІ ст. широко представлені в сучасних дисертаційних дослідженнях. У роботах Г.Сазоненко, Б.Чижевського, П.Шемет проаналізовано умови становлення та розвитку середніх загальноосвітніх закладів нового типу; М.Босенко досліджено проблеми організації навчально-виховного процесу в гімназіях; В.Коваль, А.Черниш розкрили особливості управління навчально-виховним процесом гімназій; І.Цимбал займалася вивченням проблем адаптації учнів в умовах спеціалізованої школи гуманітарного профілю.

Питання історії становлення гімназійної освіти розкриває Б.Ступарик [4]. У роботах О.Бабіної, Л.Лопухівської висвітлюються суспільно-політичні передумови і специфіка розвитку гімназійної освіти в Україні наприк. ХІХ – на поч. ХХ ст.; особливості діяльності середніх шкіл означеного періоду на

півдні України досліджує В.Бобров, на Буковині – І.Петрюк, на західній Україні – І.Курляк; О.Грива займається вивченням питання взаємовідносин учителів та учнів у гімназіях України; Т.Грищенко розкриває процеси становлення і розвитку культурологічної складової змісту виховання в цих закладах освіти тощо.

**Постановка завдання.** Вивчення й аналіз архівних історико-педагогічної літератури показує, що проблема структурування навчальних планів класичної гімназії в спадщині А.Брока ще не була предметом спеціального дослідження. У зв'язку з цим ми і ставимо своїм завданням виокремити педагогічні погляди вітчизняного словесника щодо структурування змісту освіти класичної гімназії поч. ХХ ст.

**Основний матеріал.** Організаційно-педагогічною особливістю вітчизняної гімназійної освіти другої пол. ХІХ – поч. ХХ ст. була тенденція пошуку нової моделі школи. Це знаходило своє вираження в намаганнях уряду провести гімназійну реформу (1871 р., 1880 р., 1890 р., 1901 р., 1910 р., 1915 р.).

Після кожної реформи, що ставила за мету суттєву трансформацію всієї системи освіти, у Росії здійснювалася стабілізуюча контрреформа, яка мала за мету повернення до попередніх (традиційних) орієнтирів, хоча й певним чином видозмінених відповідно до специфіки соціально-політичної ситуації [1, с. 5].

Як реформи, так і контрреформи означеного періоду тим чи іншим чином стосувалися перерозподілу дисциплін у навчальних планах з тенденцією до їх спрощення (латинська, грецька мови, Закон Божий) або доповнення (природничо-біологічний цикл предметів).

Реформування гімназійної освіти спричиняли заперки суперечки у вітчизняних педагогічних колах. Дискусії, що велися в освітянському середовищі навколо питань зміни підходів до визначення змісту освіти й самого змісту, критеріїв його добору, структурування та конкретного наповнення, свідчили як про гостроту й актуальність, так і про складність та неоднозначність проблеми.

Так, вітчизняний педагог, магістр римської словесності, екстраординарний професор Історико-філологічного інституту князя О.Безбородька А.Брок, формулюючи принципи формування змісту освіти класичної гімназії, вважав, що кожен із них повинен обумовлювати такий навчальний матеріал, такий зміст, який максимально сприяв би забезпеченню досягнення мети і завдань, що висувуються вітчизняною державою та суспільством перед народною школою. Він визначав такі загальні принципи формування змісту освіти середньої школи другої пол. XIX – поч. XX ст.:

1) в центрі школи повинен знаходитися один головний, домінуючий навчальний предмет, який сконцентрує навколо себе всі дисципліни і визначить основну мету навчального закладу;

2) головна навчальна дисципліна повинна якомога повніше передавати молоді гуманітарну ідею у формі, яку та зможе сприйняти, тобто зміст освіти повинен передбачати оптимально доступну логіку і форму розгортання основних знань при викладенні навчального матеріалу;

3) грецька культура й природознавство – це ті два предмети, які більш за все наближаються до ідеалу головного предмета шкільної освіти.

Педагог визначав також окремі принципи формування змісту освіти класичної гімназії кін. XIX – поч. XX ст.:

– зміст освіти класичної гімназії повинен мати освітнє значення;

– зміст освіти класичної гімназії має обов'язково передбачати основи таких наук, як рідна мова і вітчизняна словесність, історія, фізико-математична група та природознавство (до основ наук учений відносив сукупність головних понять і положень цих дисциплін, які необхідні для розвитку дитини);

– в основах наук, що викладаються в класичній гімназії, необхідно вказати провідні напрямки практичного використання теоретичного знання;

– навчальний матеріал, який викладається, повинен мати розвивальний характер [2; 3].

У своїй статті “Гуманитарное образование” (1908) педагог порівнював такі поняття, як “освіта” й “освіченість”. А.Брок, як і А.Дістервег та Й.Песталоцці, стверджував, що сума або обсяг знань, набутих людиною під час навчання в закладах освіти, не є ознакою її освіченості. Він наводив парадоксальне, на його думку, визначення поняття “освіта”, запропоноване Г.Кершенштейнером: “Освіта – це та форма душі, яка залишилася б після втрати людиною знань, що змусили її душу прийняти цю форму” [2, с. 446]. Таким чином, дійшов висновку вчений, кожна справжня освіта є гуманітарною.

А.Брок був переконаний, що наприкінці XIX ст. нове світосприйняття та світовідчуття спричинили зміну

в освітніх поглядах на розвиток і формування особистості дитини, визначили можливості, завдання, мету й засоби гуманітарної освіти. Водночас побудова нової освітньої моделі поч. XX ст. передбачає теоретичне переосмислення та практичну орієнтацію на новий ідеал освіченої людини й вироблення адекватної педагогічної стратегії.

А.Брок дійшов висновку, що вдосконалення системи середньої освіти повинно відповідати головній меті навчання й виховання – всебічному й гармонійному розвитку особистості дитини – вихованню справжньої людини. Педагог був упевнений, що педагогічна наука кін. XIX – поч. XX ст. повинна запроваджувати в навчально-виховний процес гуманітарні ідеали неогуманістів кін. XVIII – поч. XIX ст., таких як Й.Гердер, Фр.Вольф, В.Гумбольдт, Й.Гете. “Людина живе не лише для того, щоб сумлінно виконувати все те, до чого її змушує обрана професія, – писав він, – ні, вона повинна найвище ставити свій обов'язок людини, що означає: відстояти собі внутрішню свободу і розвинути свої інтелектуальні здібності, чим сприяти духовному і моральному розвитку своїх близьких, і притому не лише своєю суспільною діяльністю, але що значно важливіше – духовною красою своєї особистості” [2, с. 450].

Спираючись на визначення освіти Г.Кершенштейнера, учений довів, що спільною для вітчизняних класичних гімназій (прототипом яких він вважає німецьку гуманітарну гімназію) та реальних училищ є мета як один з визначальних факторів, які впливають на вибір і формування змісту шкільної освіти. Ціль, яку суспільство висунуло перед цими закладами освіти на поч. XX ст., – це формування цілісної людської особистості. Вчений стверджував, що в основу викладання в реальному училищі має бути покладено природознавство, водночас і тут мета освіти буде гуманітарною, а саме: шляхом дослідження природи розвинути здібності та зробити шляхетною особистість людини.

Він спростовував твердження Міністерства освіти про те, що якщо реальні гімназії, як і класичні, мають за мету надати загальну наукову освіту, то їх існування недоцільне, оскільки саме це є завданням класичної гімназії. Педагог зазначав, що між цими навчальними закладами є суттєва різниця, і це зміст освіти, за допомогою якого гімназія й училище намагаються досягти мети освіти.

А.Брок виступив проти скорочення кількості предметів у навчальних планах класичної гімназії, що призведе, на його думку, до перетворення її на реальне училище з двома стародавніми мовами – латинською і грецькою. Вчений вважав, що всі предмети мають бути збережені, оскільки готують дитину до життя.

“Як класичні мови, так і майже всі ті предмети, які поступово вводилися в гімназіях протягом всього XIX сторіччя, беззаперечно мають право на подальше існування. Природничі науки, так як і вітчизняна мова, література й історія, мають бути збережені, оскільки вони слугують об'єднуючою ланкою між школою та справжнім життям, яке висуває до школи справедливий вимогу, щоб вона



знайомила молодь з природою і в той самий час була фактором розвитку національної самосвідомості”, – писав педагог [2, с. 448–449].

Незважаючи на це переконання, А.Брок пропонував зміни, які необхідно внести до навчального плану класичної гімназії. На його думку, вони, ці зміни, мали оптимізувати навчальний процес у закладах цього типу.

Головним об'єднуючим предметом у навчальному плані класичної гімназії повинна бути еллінська мова і література, яка має замінити латинську.

Грецька культура є найбільш придатним матеріалом для гуманітаризації освіти, оскільки мова еллінів надзвичайно красива, витончена та лаконічна, а психологія людської мови є обов'язковим елементом процесу гуманітаризації. “Мова – втілення людської думки, яка поряд з державою та правом належить до найважливіших і найнезвичайніших творінь людського генію”, – стверджував А.Брок.

Учений наполягав, щоб до програми з грецької літератури ввійшли три періоди європейської культури – періоди розвитку гуманізму: поява і розвиток гуманізму в Греції (V, IV й III ст. до Різдва Христова); епоха Ренесансу (2000 років потому); епоха Просвітництва, період діяльності Ж.-Ж.Руссо та Й.Гете (XVIII ст.), оскільки в основу гуманітарної освіти має бути покладено саме стародавню культуру Греції. Проте для справжньої гуманітаризації до навчального плану класичної гімназії, окрім грецької поезії, педагог пропонував ввести такі навчальні предмети, як філософія та мистецтво.

Також до навчального плану класичної гімназії, на думку вченого, мають входити знання з рідної мови та вітчизняної словесності. Необхідно відзначити, що під рідною мовою А.Брок розумів російську мову як офіційну державну мову. Зміст навчальної програми з цих дисциплін мав у стислій формі викласти розвиток літератури до кін. XVIII ст., виокремивши з переліку літературних джерел лише певну обмежену кількість творів та зосередитись на викладанні літератури класичного періоду. Увести учня в світ культури поч. XX ст. повинно було дослідження літературних течій до другої пол. XIX ст.

Курс історії, як і грецька культура, повинен бути зосереджений на вивченні трьох основних періодів: історія античного світу, епоха Ренесансу та XVIII ст. У викладанні історії в гуманітарній гімназії має бути зведено до мінімуму дослідження династій та війн, проте повинен домінувати аналіз розвитку основних історичних ідей та типових стадій державного й суспільного життя. Паралельно з вивченням основного матеріалу мають розкриватись усі аспекти культурного життя, зокрема література та мистецтво, казав А.Брок.

На переконання вченого, кількість годин на викладання математики, яка входить до фізико-математичної групи навчальних предметів навчального плану класичної гімназії, мала бути скорочена на 6–8 годин на тиждень.

Години, які звільнилися б у навчальному плані від скорочення математики, пішли б на розширення курсу природничих наук. Природознавство

повинно також об'єднати географію, космографію, фізику, хімію, які є самостійними дисциплінами гімназійного курсу. Ці навчальні предмети мають позбутися утилітарності та набути гуманітарного характеру. “Якщо ми зможемо збудувати в підростаючого покоління любов до природи й живе розуміння вічних законів життя, то мету природничо-освітнього викладання можна вважати повністю досягнутою”, – писав А.Брок.

Викладання Закону Божого має зосередитись на вивченні особистості Ісуса Христа та християнської етиці, і оскільки рівень моральності не може бути визначений кількісно, то виникає необхідність у відмові від балового оцінювання знань учнів та від іспиту з цього предмета, стверджував педагог.

Нові мови (німецька, французька, англійська) не мають входити до переліку обов'язкових предметів навчального плану гуманітарної школи.

До курсу навчання класичної гімназії А.Брок пропонував також ввести нові навчальні дисципліни:

- малювання і ліплення – для розвитку зорових здібностей і спостережливості в учнів молодших та середніх класів;

- філософія повинна вивчатися в трьох старших класах класичної гімназії; викладання курсу має починатися з вивчення експериментальної психології, продовжуватися стислим викладом аристотелевої й індуктивної логіки, завершуватися ознайомленням з теорією пізнання та метафізикою; філософський курс має узагальнити гуманітарну освіту гімназистів;

- тілесні вправи та ігри повинні викладатися по одній годині в кожному класі;

- мистецтво має бути введено до навчальних планів гуманітарної гімназії [2; 3].

Аналізуючи зміст освіти класичних гімназій Російської імперії, створених за зразком німецьких, А.Брок відмічав переважаність цих навчальних планів великою кількістю предметів одного напрямку. Педагог погодився з думкою іншого прихильника дидактичного формалізму давньо-грецького вченого Геракліта, який вважав, що “багатознання розуму не додає”. Дослідник писав, що за таких несприятливих умов навчання, які існують у вітчизняних закладах освіти кін. XIX ст., голова гімназиста “спустошується, наповнюючись численними знаннями та нікому не потрібними відомостями”, тіло “виснажується в результаті розумової перевтоми” [2, с. 447]. Отже, учень залишається неосвіченою людиною всупереч всім зусиллям педагогів та незважаючи на здобуті наукові знання.

Перевантаженість учнів зайвою кількістю занять та великим обсягом навчального матеріалу, на думку А.Брока, спричиняє такий недолік класичної гімназії, як нестача часу на відпочинок, фізичні вправи та ігри. Проте гра вдосконалює тіло дитини і слугує найкращим засобом формування дитячого характеру; засобом, що готує школяра до життя. Вона є “не що інше, як відображення життя”, – писав він [2, с. 448]. Учений доводив, що система ціннісних орієнтацій підростаючої особистості складається протягом тривалого часу в процесі гри, учіння, дозвілля, читання книг, спілкування з близькими й товаришами.

**Висновки.** Проведений аналіз педагогічної спадщини вченого дає змогу стверджувати, що А.Брок визначав такі особливості структурування навчальних планів вітчизняної класичної гімназії поч. ХХ ст.: головним у навчальному плані класичної гімназії повинен бути один предмет, навколо якого мають групуватися всі інші дисципліни; основною дисципліною навчального плану класичної гімназії є грецька словесність; зміст навчального матеріалу з навчальних дисциплін повинен бути зосереджений на основах наук, тобто необхідно відмовитись від перевантаження та затеоретизованості навчального

курсу гімназії; необхідне розширення (з одночасною концентрацією дисциплін) курсу природознавства за рахунок скорочення годин на вивчення математики; доречно перенесення нових мов до переліку дисциплін за вибором; потрібне введення до обов'язкової складової навчального плану гімназії філософії, мистецтва, малювання, ліплення, фізичних вправ, ігор.

Проте наше дослідження не вичерпує всієї широти питання. Подальшого дослідження потребує проблема вдосконалення змісту освіти вітчизняної школи в теоретико-методологічній спадщині вченого.

### Література

1. Богуславский М. В. Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект / М. В. Богуславский // Вопросы образования : ежекв. научно-образовательный журнал / Гос. ун-т – Высш. шк. экономики. – М. : ГУ ВШЭ, 2006. – № 3. – С. 5–21.
2. Брок А. А. Гуманитарное образование / А. А. Брок // Гермес: Научно-популярный вестник античного мира. – 1908. – № 17. – С. 445–450, 450а–450d.
3. Брок А. А. Гуманитарное образование / А. А. Брок // Гермес: Научно-популярный вестник античного мира. – 1908. – № 18. – С. 468–473.
4. Ступарик Б. М. З історії гімназійної освіти / Б. М. Ступарик // Український освітній журнал. – 1994. – № 1. – С. 56–67.

УДК 371.5:213.1:371.13

## ФОРМУВАННЯ ДИСЦИПЛІНОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (II ПОЛ. XIX – ПОЧ. XX СТ.)

Самаріна С.І.

*У статті проаналізовано особливості формування дисциплінованої поведінки учнів як напряму виховної діяльності інституту класного керівництва у загальноосвітніх закладах в Україні у II пол. XIX – на поч. XX ст. Акцентовано увагу на ролі класних наставників і наглядачів у процесі формування дисциплінованої поведінки вихованців, схарактеризовано функціональні обов'язки педагогів. Виокремлено позитивні та негативні характеристики їхньої професійної діяльності.*

*Ключові слова: дисципліна, інститут класного керівництва, класний наставник, наглядач, Міністерство народної освіти.*

*В статье проанализированы особенности формирования дисциплинированного поведения учащихся как направления воспитательной деятельности института классного руководства в общеобразовательных учреждениях в Украине во II пол. XIX – нач. XX в. Акцентируется внимание на роли классных наставников и надзирателей в процессе формирования дисциплинированного поведения воспитанников, охарактеризованы функциональные обязанности педагогов. Выделены положительные и отрицательные характеристики их профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: дисциплина, институт классного руководства, классный наставник, надзиратель, Министерство народного образования.*

*The article analyzes the peculiarities of forming disciplined behavior of students as a direction of tutor educational activity in schools of Ukraine in the second half of XIX – early XX century. The role of classroom instructors and supervisors in the process of disciplined behavior formation is accentuated, functional responsibilities of pedagogues are characterized, positive and negative features of their professional activity are singled out.*

*Key words: discipline, institution of class tutoring, instructors, supervisors, Ministry of Education.*

---

**Постановка проблеми.** Проблема формування дисциплінованої поведінки учнів, дотримання ними шкільних правил, виконання особистісних і громадських обов'язків завжди була актуальною під час організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх закладах України. На сучасному етапі розвитку шкільництва рішенням цих проблем на загальношкільному рівні займається керівництво школи, зокрема, заступники директорів з виховної і навчальної роботи [10, с. 410]. Проте безпосередній контроль за дисципліною учнів класу, їхньою поведінкою здійснює класний керівник. Як відомо, до основних функцій сучасного класного керівника у напрямі вироблення дисциплінованої поведінки учнів належить: формування в учнів

духовних і матеріальних соціально значущих цінностей й орієнтація на них поведінки учнів, забезпечення розвитку учнівського колективу, формування в ньому громадської думки, традицій, здорової моральної атмосфери, організація співпраці школи і батьків з метою створення єдиних цілісних вимог до поведінки учнів як у шкільному середовищі, так і за його межами, а також вплив на особистість учнів шляхом надання власного прикладу високоморальної, порядної поведінки [10, с. 398–401].

Вивчення педагогічної літератури, циркулярних розпоряджень Міністерства народної освіти (далі – МНО) і архівних джерел II пол. XIX – поч. XX ст. показало, що історія інституту класних керівників

сягає XIX ст., а його представниками на той час були класні наставники або класні дами і наглядачі. Саме вони займалися вирішенням проблем дисципліни учнів у процесі навчально-виховної роботи загальноосвітньої школи, організацією контролю за поведінкою шкільної молоді, за виконанням ними шкільних обов'язків і дотриманням встановлених правил.

**Аналіз сучасних досліджень і публікацій** щодо питань, пов'язаних із визначенням ролі інституту класного керівництва у процесі формування дисципліни учнів, показав, що окремі аспекти даного питання висвітлювали Є.Бачинська, О.Кірдан, Т.Люріна та ін. У своїх публікаціях науковці розглядають історію розвитку інституту класного керівництва, а також сучасні аспекти його діяльності. Проте аналіз наукової розробленості проблеми дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку педагогічної думки відсутні цілісні дослідження, присвячені вивченню порушених питань, зокрема й комплексному висвітленню ролі інституту класного керівництва у процесі формування дисципліни учнів у загальноосвітній школі другої пол. XIX – поч. XX ст. Вищевикладене обумовило актуальність нашого наукового пошуку.

**Мета публікації** полягає у здійсненні об'єктивного аналізу діяльності класних наставників і наглядачів як представників інституту класного керівництва у досліджуваній період.

**Основна частина.** Аналіз архівних джерел, циркулярних розпоряджень МНО, статутів навчальних закладів показав, що організації процесу формування дисциплінованої поведінки учнів займалися наглядачі, класні дами і класні наставники. Зокрема, безпосередній нагляд за успіхами та моральністю учнів чоловічих гімназій і училищ покладалася на класних наставників, а жіночих – на наглядачів і класних дам. Класні наставники, дами і наглядачі обиралися директором навчального закладу з осіб, які викладали у навчальному закладі або мали право там викладати [9, с. 27–28]. До їхніх посадових обов'язків належало – слідкувати за учнями у “морально-дисциплінарному відношенні” й доводити до відома керівництва випадки “неодобрительного поведіння” вихованців [4, арк. 136].

Як показав аналіз “Інструкції для класних наставників гімназій та прогімназій”, виданої МНО від 5 серпня 1877 р., “Правил нагляду за ученицями Полтавської Маріїнської жіночої гімназії” за лютий місяць 1883 р. та архівних джерел, класні наставники і наглядачі повсякденно сліdkували за дисципліною учнів під час навчально-виховного процесу, зокрема на уроках і перервах.

Робота наставників і наглядачів у напрямі дисциплінування учнів мала злагоджений і системний характер, оскільки їхні обов'язки були прописані у відповідних інструкціях, дотримання яких вимагалася МНО. Наприклад, у Циркулярному розпорядженні МНО відносно Київського навчального округу (далі – КНО) за 1883 р. наголошувалося, що їхні обов'язки передбачали щоденну керівну і організаційну роботу, яка мала забезпечувати дотримання учнями правил і норм поведінки в

школі. Зокрема, зазначено, що класні наглядачі і наставники повинні були:

- до початку уроків упевнитися в тому, що приміщення класу чисте, знаходиться у відповідному стані;

- слідкувати за дотриманням учнями тиші і порядку у класі під час уроків;

- перевіряти наявність необхідних навчальних посібників і зошитів;

- спостерігати за тим, щоб учні не ворушилися під час уроків, не відповідали без дозволу учителя;

- робити зауваження учням у разі відхилення їхньої поведінки від дисциплінарних правил;

- спостерігати під час перерви за поведінкою своїх вихованців;

- накладати покарання за порушення дисциплінарних правил, зокрема, затримувати вихованців після уроків з метою проведення роз'яснювальних робіт [7, с. 66–67].

Як бачимо, класні наставники і наглядачі відповідали за готовність учнів і приміщення до уроків, що мало створювати оптимальні умови для проведення вчителями занять і засвоєння учнями навчального матеріалу. Проте це лише зовнішні обов'язки наставників і наглядачів, тоді як їхні функції як виховної інституції були значно ширші. На нашу думку, основні функції, які виконували класні наставники і наглядачі з метою формування дисципліни учнів, умовно можна розподілити на три групи, а саме: діагностичну, контролюючу і роз'яснювальну.

На нашу думку, діагностична функція передбачала вивчення особистості учня і складення його характеристики [2, арк. 24], спостереження за його характером, схильностями [1, арк. 7 зв.], що в подальшому заносилося до кондуїтних списків, свідоцтв, білетів. Класні наставники і наглядачі мали виявляти малоуспішних учнів, а також вихованців, що порушували шкільні правила, з'ясовувати причини відхилення їхньої поведінки від загальноприйнятих суспільних норм, а головне – вживати заходи з метою корекції поведінки учнів [5, с. 18].

Контролююча функція полягала у проведенні контролю наставниками і наглядачами за дотриманням учнями шкільних правил і норм поведінки. Зокрема, вони сліdkували за щоденним відвідуванням учнями уроків, їхніми спізненнями, повідомляли начальство і батьків про учнів, що пропускали заняття без поважних причин, забезпечували контроль за виконанням учнями обов'язків чергових по класу, а на початку року контролювали, щоб учні були забезпечені необхідною шкільною формою та навчальним приладдям [5, с. 18–20].

У свою чергу, роз'яснювальна функція передбачала виховну роботу наставників і наглядачів з учнями, що полягала у поясненні учням їхніх обов'язків, що визначалися правилами навчального закладу, вимог моральності у поведінці [5, с. 19].

Окрім цього, класним наставникам і наглядачам дозволялося робити зауваження учням, що не дотримувалися правил навчального закладу, а також накладати покарання за порушення дисципліни за допомогою таких методів, як навіювання, попередження, догана, залишення без місця, затримка

у класі після уроків не більш як на одну годину [1, арк. 8–8 зв.], дотримуючись тактовності і справедливості у своїх діях [3, арк. 41]. Водночас до їхніх обов'язків належало ведення кондуїтних списків [5, с. 20] і класних журналів [1, арк. 8 зв.].

Окремо хочемо зупинитися на функціональних обов'язках класних наставників і наглядачів у відносинах з батьками чи особами, що їх замінюють. Зокрема, "Інструкцією для класних наглядачів" від 5 серпня 1877 р. визначено, що класним наставникам і наглядачам дозволялося вступати у відносини з батьками чи опікунами, запрошувати їх до гімназії, якщо учні порушували гімназійні чи училищні правила. Також вони були зобов'язані повідомляти батьків чи опікунів про успіхи у навчанні і поведінку учнів шляхом занесення відомостей про учня в учнівські білети і таблиці із власними зауваженнями [5, с. 21–22]. А.М.Острогорський у своїй статті "Объ отношеніи семьи къ школ " зауважував, що батьки повинні в усьому дослухатися порад класних наставників і звертатися до них лише у разі виникнення запитань щодо виховання своїх дітей, у той же час батьки, які виражають певне невдоволення діями класних наставників, завдають шкоду виховному процесу школи. Хоча автор і наголошував на необхідності взаємної поваги обох сторін і дружній співпраці школи з батьками [6, с. 32], проте, на нашу думку, школа створювала бар'єри у спілкуванні з батьками, оскільки не дозволяла останнім висловлювати власну думку, вимагала від батьків безумовної покори класним наставникам, визнання за ними єдино правильного рішення. Цей факт підтверджують і архівні джерела, в яких ми знайшли приклади надто суворого ставлення класних наставників до учнів. Зокрема, у справі управління КНО "Відносно порушення дисципліни учнями II Київської гімназії у гуртожитку" було проведено розслідування наступної ситуації. Учень VII класу, запізнюючись на "ранковий чай", зайшов до їдальні кризь актовий зал, а на прохання наставника вийти з їдальні наговорив грубощів, за що рішенням педагогічної ради від 9 жовтня 1895 р. у даного учня відібрали стипендію, оскільки нею нагороджували лише тих учнів, які відзначилися бездоганною поведінкою. Висловлюючи підтримку даному вихованцю, гімназисти вирішили влаштувати безлад у гуртожитку. Інспектор гімназії, провівши розслідування ситуації довідався, що гімназисти учнівського гуртожитку були роздратовані діями даного наставника, оскільки він досить часто поводився з учнями зухвало, принижував їх і навіть займався "саморучною розправою". Проте у результаті подальшого розслідування дій вищезгаданого наставника його поведінка не була визнана протиправною, оскільки учні під час опитування не підтвердили своїх слів [12, арк. 1–3 зв.].

В результаті аналізу даної справи ми зробили висновки, що робота класних наглядачів і наставників у напрямі дисциплінування учнів завжди вважалася правильною, навіть у тих випадках, коли їхні дії перевищували їхні повноваження. Дії наставників і наглядачів неможливо було оскаржити так само, як і піддати сумнівам їхню педагогічну тактовність і компетентність у відносинах з

вихованцями. Водночас необхідно наголосити, що відповідно до циркулярних розпоряджень до інституту класних наставників і наглядачів мали призначатися лише ті особи, які не мали поганих звичок і нахилів, а своїм прикладом могли позитивно впливати на учнів, пробуджувати й укріплювати у них почуття честі, правди, релігійності, поваги до закону, держави, любові до Батьківщини [5, с. 17–18], тобто бути "живим прикладом" моральної особистості [3, арк. 41]. Негативні відгуки про роботу класних наставників ми знайшли і в педагогічній пресі, зокрема у статті Н.Рокова "Про вироблення ідеалу у моральному вихованні". У публікації автор зазначав, що інститут класного керівництва був лише формальним явищем, оскільки зазвичай учні зрідка бачили свого наставника, а його діяльність зводилася до виставлення оцінок у зошити й складання звітних відомостей [8, с. 12].

Цікаво, що основними правилами, якими керувалися у своїй діяльності класні наставники і наглядачі, було передбачено керівництво одним класом лише протягом двох років [5, с. 17]. На нашу думку, це було значним недоліком у постановці виховної справи, оскільки не дозволяло наставникам і наглядачам достатньо вивчити учнів класу, організувати співпрацю з їхніми батьками, родичами чи опікунами, створити умови для оптимізації процесу дисциплінування учнів.

Дослідження архівних джерел показало, що в інституті класних керівників виділяли не лише класних дам, наглядачів і наставників, а й головних наглядачів, які керували роботою класних наглядачів і наставників. Зокрема, в "Інструкції Головному і класним наглядачам" за 1871–1873 рр. зазначено, що метою діяльності головної наглядачки у жіночих гімназіях була охорона здоров'я учениць і контроль за дотриманням ними правил моральності й благопристойності. Також головна наглядачка мала слідкувати за поведінкою учениць, приймати заходи щодо усунення причин порушення правил поведінки, з'ясовувати умови сімейного виховання, відвідувати квартири та пансіонати, де проживають учениці, перевіряти причини пропусків ученицями уроків, слідкувати, щоб педагогічні працівники не перевищували своїх повноважень під час накладення покарань на учениць за провини, слідкувати за відносинами між ученицями та класними наставницями, а також робити записи у квартирних журналах, наглядати за порядком та чистотою у навчальному закладі [1, арк. 3–6 зв.].

Як бачимо, функції головних наглядачів були більш загальними і стосувалися організації морально-дисциплінарного обличчя навчального закладу в цілому, тоді ж як класні наглядачі і наставники опікувалися вихованцями конкретного класу. У літературних джерелах також згадується й про роль Інспектора навчального закладу та його помічників у процесі формування дисципліни учнів, які зазвичай мали підтримувати дисципліну поза навчальним процесом [8, с. 12], проте більш детальної інформації у архівних джерелах і нормативних документах ми не знайшли.

Також необхідно наголосити, що аналіз архівних джерел другої пол. XIX – поч. XX ст. показав, що

протягом даного історичного періоду класні наглядачі і наставники постійно керувалися Інструкцією МНО від 5 серпня 1877 р. [11, арк. 182], що, на нашу думку, доводить відсутність гнучкості у педагогічній практиці інституту класного керівництва у процесі дисциплінування учнів.

**Висновки.** Отже, аналіз циркулярних розпоряджень, літературних та архівних джерел досліджуваного періоду показав, що діяльність педагогів у напрямі формування дисциплінованої поведінки учнів здебільшого полягала у контролі за дотримання учнями правил навчального закладу під час уроків і роз'ясненні вихованцям сутності встановлених правил, а також у веденні кондуїтів, класного журналу і складанні учнівських характеристик.

Необхідно зауважити, що робота класних наставників і наглядачів у досліджуваній період хоч і мала дещо формальний характер і найчастіше

передбачала забезпечення зовнішньої дисципліни учнів шляхом накладенням стягнень і покарань за порушення встановлених шкільних норм і правил, проте досвід їхньої діяльності забезпечив подальший розвиток і становлення інституту класного керівництва в Україні як провідного органу у напрямі формування дисциплінованої поведінки учнів. Як ми бачимо, саме за часів другої пол. XIX – поч. XX ст. інститут класного керівництва почав ставити перед собою завдання пошуку шляхів попередження порушень дисципліни школярами. Зокрема, педагоги звернули свою увагу на необхідність вивчення особистостей учнів, умов їхнього сімейного виховання, а також наголосили на важливості залучення до співпраці зі школою батьків, що є актуальним напрямом виховної роботи із забезпечення належної дисципліни учнів і в сучасній загальноосвітній школі.

### Література

1. Державний архів м. Києва (Держархів м. Києва), ф. 55, оп. 2, спр. 11, 13+1 арк.
2. Держархів м. Києва, ф. 55, оп. 2, спр. 399, 27 арк.
3. Держархів м. Києва, ф. 55, оп. 2, спр. 494, 122 арк.
4. Державний архів Чернігівської обл. в м. Ніжин, ф. 1234, оп. 1, спр. 30, 230 арк.
5. Інструкція для класних наставників гімназій і прогімназій в домства міністерства народного просвещенія // Циркуляръ Министерства народного просвещенія по управленію Киевскимъ учебнымъ округомъ. – 1878. – № 1 (январь). – С. 17–25.
6. Острогорский А. Н. Обь отношеніи семьи къ школ / А. Н. Острогорский // Энциклопедія с м йнаго воспитанія и обученія / [под ред. П. Ф. Каптерева]. – СПб. : Типографія Е. Евдокимова, 1898. – 135 с. Т. 1. – 1898. – С. 1–36.
7. Правила надзора за ученицами Полтавской Мариинской женской гімназіи // Циркуляръ Министерства народного просвещенія по управленію Киевскимъ учебнымъ округомъ. – 1883. – № 2 (февраль). – С. 65–74.
8. Роковъ Н. О выработк идеала въ нравственномъ воспитаніи / Н. Роковъ // В стникъ воспитанія. – № 3. – Москва, 1896. – С. 1–29.
9. Уставъ Могилевъ-Подольского семикласснаго комм рческаго училища. – Могилевъ-Под. : Типографія Х. Г. Кваши, 1910. – 33 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка : [навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / М. М. Фіцула. – Київ : Видавничий центр “Академія”, 2000. – 542 [2] с.
11. Центральний державний історичний архів України, м. Київ (ЦДІАК України), ф. 707, оп. 256, спр. 112, 335 арк.
12. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 262 (1895), спр. 8, 4 арк.

УДК 37.01/37.013.74(438+477)

## ПАРАЛЕЛІ ТА ВІДМІННОСТІ В ОСВІТНІЙ ПОЛІТИЦІ ОКУПАНТІВ НА ЗЕМЛЯХ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ (1939–1944 РР.)

Павлюк С.В.

*Вивчено підходи і протиріччя в організації освіти німецькими окупантами на території Польщі та України (1939–1942), а також наслідки опору освітян обох країн. Засвідчено провал політики окупантів в усіх сферах – економічній, адміністративній та освітній.*

*Ключові слова: підходи, протиріччя, організація освіти, відмінності в освітній політиці.*

*Изучены подходы и противоречия в организации образования немецкими оккупантами на территории Польши и Украины (1939–1942), а также следствия сопротивления просвещенцев обеих стран. Удостоверен провал политики оккупантов во всех сферах – экономической, административной и образовательной.*

*Ключевые слова: подходы, противоречия, организация образования, отличия в образовательной политике.*

*The author of the article examines approaches and contradictions in the organization of education by the German occupants on the territories of Poland and Ukraine (1939–1942) and the consequences of resistance of teachers in both countries. The failure of the policy of the invaders in all spheres – economic, administrative and educational – is proven.*

*Key words: approaches, differences, organization of education, differences in educational policy.*

**Актуальність дослідження.** Друга світова війна – одна з ключових подій в історії людства. Тому з моменту її закінчення і до наших днів не згасає увага дослідників як до самої війни, так і до фактів, що тісно з нею пов'язані. Кожна “кругла” дата, що стосується цього минулого, стає для керівників Росії та деяких інших держав приводом для політичних кампаній, обговорення у ЗМІ та активізації патріотичного виховання [4; 5; 7]. Зрозуміло – центральними є питання оцінки перебігу подій на фронтах війни, міжнародних стосунків, окупаційного режиму в різних країнах та рухів опору, економічної історії тощо. Та через переважання воєнних тем залишилися недостатньо вивченими цивільні аспекти періоду Другої світової війни, зокрема, освітні.

**Постановка завдання.** На окупованих Німеччиною теренах, які були заселені поляками та українцями, для дітей, молоді і всього цивільного населення Друга світова війна стала часом смертельних загроз і небачених випробувань. Вся історія конфліктів і завоювань свідчить про намагання загарбників уже заселених територій асимілювати їх і цим посилитись додатково. Не були

винятком з цього правила і німецькі окупанти, для яких вища цінність захопленого полягала у розширенні “життєвого простору” для “арійської нації”, а політика і конкретні дії скеровувалися на швидке використання цього ресурсу для остаточної перемоги Німеччини та її сателітів на Сході і на Заході. Метою цієї статті є аналіз і порівняння німецької освітньої політики в окупованій Польщі та Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Друга світова війна стала наслідком великих політичних помилок і поглиблення тих протиріч, які були сформовані і не ліквідовані переможцями у Першій світовій війні. Для нас найбільш цікаві не глобальні питання, а плани та дії учасників Другої світової війни в освітній і виховній сфері на польських та українських теренах.

Так сталося, що територія Польщі стала “експериментальним майданчиком” для втілення у життя гітлерівських планів щодо всіх просторів, які розташовувалися “на Сході”. Керівники Німеччини не надто приховували ці плани, навпаки, значна їх частина пропагувалася у ЗМІ і системі освіти, слугуючи засобом виховання молоді, згуртування

всієї нації й скерування її потенціалу на розширення території Німеччини. Теоретичні засади концепції “нового порядку” сформулював у своїй програмній праці Адольф Гітлер “Моя боротьба” [1], а головні риси “Нової Європи” були окреслені ним у так званій “Другій книзі” (1928 р.) та у висловлюваннях у вузькому колі нацистських діячів (1928–1943). Плани захоплювали кількістю географічних назв: центром планети мало стати т.зв. “сталеве ядро” “Третього рейху” з Німеччини і приєднаних територій Австрії, Чехословаччини та Західної Польщі. Східна Польща, Балтія та Балканські держави, Україна, Поволжя і Грузія мали бути включені в залежний від Німеччини “Східний союз” – “союз допоміжних народів, які не мають ні армії, ні власної політики, ні власної економіки”. За такою ж схемою повинен був створюватися “Західний союз”, до якого б увійшли Голландія, Фландрія та Північна Франція, а також і “Північний союз”, що об’єднав би Данію, Швецію та Норвегію [6, с. 180].

Польським та українським землям у німецькій економічній системі відводилась значна роль. Нацистська верхівка планувала повною мірою використовувати потенціал цих земель: потужну промисловість, значні запаси сировини, а також аграрне виробництво. І Гітлер, і виконавці його наказів вбачали у створенні європейської економічної зони зручну нагоду для поширення німецьких економічних принципів та господарського регулювання на великому географічному просторі, що значно виходив за межі території самої Німеччини.

Як відомо, приводом агресії рейху у Польщу стали територіальні претензії нацистського керівництва щодо вільного міста Гданськ та вимога дозволу на будівництво у “поморському коридорі” екстериторіальної автомагістралі та залізниці між Кенігсбергом і Берліном, які проходили б через усю Польщу. Побояючись втратити суверенність, поляки відкинули ці пропозиції наприкінці березня 1939 р., але були розгромлені німецькими військами впродовж війни, що тривала з 1 вересня до 5 жовтня 1939 р.

Спершу управління на захоплених теренах здійснювали штаби армій, а пізніше було запроваджена цивільна німецька адміністрація, яка разом з силовими структурами мала охороняти тили військ, придушувати можливий Рух Опору і мобілізувати людські та економічні ресурси на зміцнення Третього Рейху. Окупована територія з розвиненою промисловістю одразу ж стала частиною Німеччини, а решта (Центр і Схід) сформувала т.зв. Генеральне Губернаторство на чолі з Гансом Франком. У підпорядкованих йому структурах особливою активністю відзначалися відділ праці, створений для обліку трудових ресурсів і відправки місцевого населення на примусові роботи до Німеччини, а також відділ пропаганди і поширення нацистських ідей. Агітаційна діяльність велася дуже активно через радіоповідомлення, друковані засоби інформації, кіно, концерти тощо. Відділ науки та освіти займався створенням на окупованій території загальноосвітніх шкіл для німців та усього лише початкових для місцевого

населення. Урядовою мовою в Генеральному Губернаторстві була визначена німецька, а для потреб впливу на місцеве населення були також дозволені польська та українська мови. Офіційними друкованими виданнями були “Вісник розпоряджень для Генеральної губернії” та “Урядовий вісник Генеральної губернії”. Перший виходив німецькою та польською, другий – німецькою та українською мовами. У цих вісниках друкувалися розпорядження за підписом Генерального губернатора Ганса Франка.

Одразу ж після утвердження німецька влада вжила наступні освітні заходи: закрила всі існуючі навчальні заклади, захопивши їх матеріальну базу (друкарські машинки і навчальна література) та створила нові, заборонила польські навчальні програми з історії, географії та літератури. Подібні дії загострили суспільні потреби в гуманітарній сфері, а їх задоволення забезпечило успіх відповідних програм Руху Опору, зокрема, освітньої. Її центром стала Варшава, що мужньо оборонялася кілька тижнів. Уже під час цієї облоги в Народному комітеті діяла комісія у справах освіти, що складалася з представників освітніх організацій. До її числа входили: З.Новицький (Союз польських вчителів – СПВ), Т.Мікуловський (Товариство вчителів середніх шкіл і вишів), М.Сіцинський (Національна асоціація християнських шкіл) і Б.Кірбі, ректор Варшавської школи економіки. Після капітуляції Варшави і заборони польської освіти постала потреба створення підпільної системи навчання. На початку жовтня до Варшави повернулася президія членів бюро Головного управління СПВ, яких війна застала на території Польщі. З їх участю невдовзі почала функціонувати Таємна учительська організація (Тајна Organizacja Nauczycielska – TON), якою керувала так звана Центральна п’ятірка (Centralna Pietka) [12, с. 31, 37].

Окупанти змушували вчителів повідомляти про своє постійне місце праці, що завдавало серйозного удару підпільній освіті, оскільки педагоги вже не могли діяти на два фронти. У листопаді 1939 р. окупаційна влада прискорила закриття середніх та початкових шкіл, що змусило терміново розпочати таємне навчання молоді [8; 11]. Таємна учительська організація перші кроки в своїй діяльності робила на території Варшави. Вони були настільки активними, що вже у грудні 1939 р. німецька служба безпеки повідомляла про діяльність підпільних осередків освіти. У відповідь керівники TON (З.Новицькі, Ч.Вицех, К.Май, В.Тулодецькі, Т.Воєнські) прийняли рішення спиратися на малі групи активістів (3–5 осіб), діяти під виглядом різних легальних організацій (учительських книгарень, союзів споживачів, комітетів взаємодопомоги, мистецьких закладів), в організації підпільної роботи спиратися на довоснні плани, уникати в діяльності писаних інструкцій та наказів. У грудні між керівництвом було розподілено обов’язки: З.Новицькі – загальне керівництво, К.Май – контакти з політичними та військовими організаціями, В.Тулодецькі – педагогічна взаємодопомога і видавнича справа, Т.Воєнські – підпільна освіта, Ч.Вицех – організаційні справи. В цій п’ятірці були люди двох поколінь:



досвідчені діячі, котрі співставляли свої погляди з поточною ситуацією (Новіцкі, Воєнські), і педагоги, що виросли в незалежній Польщі (Май, Тулодецькі, Вицех), які прагнули будь-що боротися з німецькою окупацією. Незважаючи на різницю у віці та поглядах, їх об'єднувала спільна ідея боротьби польського народу і бажання примноження народного багатства через розвиток культури та освіти. Була узгоджена спільна діяльність з іншими (поза ТОН) об'єднаннями вчителів й утворена "Комісія взаємопорозуміння". Кожне з них мало створити свою незалежну мережу, пристосувати її до актуальних умов та можливостей в період окупації.

Однак лише ТОН вибудував свою мережу від кварталів до воеводств. З метою уникнення "дублів" заборонялася робота на "чужій" території, наказано уникати видання листів та інструкцій, слід було без них проінформувати вчительське середовище. Перш за все, підпільні освітні організації мали забезпечувати середню освіту, займатися допомогою біженцям та пораненим, яка давала змогу частково легалізувати контакти та освітню діяльність. Комісія взаємопорозуміння рекомендувала вчителям стати до роботи в початковій та професійній освіті, організованій окупаційною владою. Це мало сприяти посиленню впливу на молодь.

Найбільш актуальним було завдання організації підпільної освіти середнього рівня. Восени 1939 р. і взимку 1940 р. розпочалося утворення структури, спочатку скромної, але надалі досить розвиненої. Вже взимку 1940 р. в Варшаві та Варшавському воеводстві, а також у Келецькому та Любельському постало досить значне число "комплектів" (класів із програмою середньої освіти). Натомість, у Краківському воеводстві домінували професійні школи [10, с. 73]. Хоч і відчувалася політична розбіжність багатьох активістів, але вона все ж не завадила досягти помітних успіхів у формуванні підпільної системи освіти.

Окупаційна влада розуміла, що середня освіта є важливим аргументом у протидії польського народу німецьким загарбникам. Тому ще у час воєнних дій було знищено тисячі представників польської інтелігенції. Насиллю поляки протиставили самовідданість і єдність. Від початку своєї діяльності, ТОН надавав цьому сегменту освіти пріоритетне значення. Першою формою організації підпільної середньої освіти були так звані "комплекти" (вчитель і 10–15 учнів, що навчалися за довоєнною, але частково пом'якшеною програмою) [10, с. 366]. Водночас ТОН організувала конспіративну роботу під виглядом загальних та професійних шкіл. Німці, зважаючи на свої військові цілі, дозволили діяльність професійних шкіл. З 1940 р. середні загальноосвітні школи було прикрито вивісками професійної освіти. Швидкими темпами зростала кількість різновидів професійних шкіл: медичні, торгові, кравецькі, ремісничі тощо, зареєстровані через окупаційну владу. У межах офіційних програм торговельної кореспонденції молодь навчалась польської мови та літератури, на уроках німецької – французької або англійської мови, а на практичних заняттях – географії чи історії. Німецькі шкільні

інспектори нерідко викривали подібні порушення, що загрожувало вчителям серйозним покаранням, проте дирекції шкіл у більшості випадків щастило домовитися з інспекціями, обіцяючи надалі припинити подібні акції.

В організації середньої освіти протягом 1939–1942 рр. можна спостерігати багато самодіяльності унаслідок неможливості налагодити контакт із школами, віддаленими територіально. Лише в столиці, де часто відбувалися конференції Комісії директорів, організаційні принципи підпільного навчання були цілісні. Зважаючи на необхідність уніфікації середньої освіти і користуючись зверненням уваги німців до Східного фронту на теренах СРСР, наприкінці серпня 1941 р. у Варшаві було організовано першу конференцію керівників Варшавського, Люблінського та Краківського воеводств, на якій було обговорено принципи організації та здійснення підпільної діяльності в межах шкільної освіти. Відзначено, що шкільна середня та загальна освіта існує у важких умовах, а тому брак порозуміння спричиняє самодіяльність починає.

Варті уваги конкретні рекомендації, спрямовані на збереження якості середньої освіти. А саме: 1) виконання довоєнної програми у повному обсязі; 2) надання права на видачу атестата зрілості лише ліцензованим школам; 3) за рік проходити лише один клас навчання, при цьому вимір годин щотижневого навантаження має становити не менше половини довоєнного рівня; 4) "комплекти" мають налічувати максимум 6–7 осіб; 5) у кожному навчальному закладі утворюється фінансова комісія, яка встановлює директиви розподілу квот і контроль над фінансами [12, с. 90].

Безсумнівно, що ці нововведення мали позитивний характер, але не могли бути втілені в життя, зважаючи на місцеві відмінності та факт знищення колективів педагогічних рад. Під час окупації вчительське середовище не було належно обізнаним із актуальними постановами керівництва ТОН, з'явилося так зване "дике навчання". Нові колективи, серед яких було чимало вчителів, які змушені були покинути території, що увійшли у Третій Рейх, не підлягали жодному осередку і ще не були атестовані видавати атестати зрілості. Організатори підпільної освіти гостро виступили проти цього виду починань, у результаті яких при половині щотижневого виміру годин навчання впродовж року випускалося два класи. Ця акція загрожувала зниженням рівня науки та масштабною компрометацією підпільної освітньої роботи [9, с. 122]. Зрештою, такі ініціативи на 1943 рік було ліквідовано. Інструкції з цього часу дуже точно підкреслювали два принципи:

а) впродовж року можна випускати лише один клас;

б) право видачі атестатів зрілості мають тільки довоєнні лицейні і гімназичні колективи.

Для підпільного розвитку шкільної середньої освіти широко використовувалися легально діючі заклади професійної освіти. Існували немало фіктивні легальні професійні школи, які по суті змінювали програму середньої загальноосвітньої

школи. На вчителів професійних шкіл, окрім проведення підпільного навчання, покладався ще один важливий обов'язок – охорона молоді від вивезення на роботи до Німеччини. Зазначимо, що посвідчення учня професійної школи захищало (тимчасово) молодь від примусової роботи в країні і в Німеччині, дирекції професійних шкіл вносили учнів з підпільних комплектів у свої списки, видавали їм учнівські посвідчення особи. Німецькі шкільні власті при інспекціях намагалися викривати ці “мертві учнівські душі”. У галузі охорони молоді існувало тісне співробітництво загальноосвітніх і професійних шкіл. У Варшаві 27 професійних шкіл з загального числа 88 давало прикриття 36 підпільним гімназіям та загальноосвітнім ліцеям [12, с. 110]. Загалом було чимало прикладів того, що кількість утворених осередків та їх контингент перевищили кількість довоєнних офіційних закладів. Польське учительство внесло величезний вклад у боротьбу за культуру і виховання молодого покоління в трагічний період війни і гітлерівської окупації. Це реалізувалося завдяки тому, що підпільну освітню діяльність підтримали майже всі вчителі середніх шкіл, які працювали на території Генерального Губернаторства у передвоєнний період, ті, хто був виселений з германізованих теренів, а також частина інтелігенції, яку війна завела до сіл та містечок.

Окрім цього, значний внесок зробили педагогічні колективи діючих професійних шкіл, які, нівелюючи окупаційні навчальні програми, впроваджували власні із вивченням польської історії, культури, літератури. Вони таємно набирали додаткові “комплекти” та захищали молодь від примусових робіт у Німеччині.

Особливі труднощі мали спроби відновити вищу освіту (у Варшаві та інших великих містах), але й вони мали частковий успіх, незважаючи на те, що окупанти цілеспрямовано винищували не тільки професорів і викладачів-євреїв, а й інтелігентів-поляків. Зважаючи на подібні втрати, учасники Опору особливо увагу звернули на якомога ширшу підготовку молодих педагогів. Напередодні повстання 1944 р. вони спромоглися довести кількість слухачів у підпільному Варшавському університеті до понад двох тисяч осіб. Чималими були й інші підпільні заклади (не лише педагогічні, а й медичні) у Варшаві, Кракові, Львові, Вільнюсі. Сучасні польські дослідники вважають, що усього вони навчали приблизно 12 тис. чол. На відміну від середніх професійних закладів, сектор вищої освіти був у підпіллі.

Узагальнюючи, вкажемо, що участь великої кількості учнів і студентів у підпільному навчанні уможливила швидку відбудову шкільної і вищої освіти у післявоєнній Народній Польщі. А все це могло відбутися лише завдяки жертвам та патріотичній позиції вчителів, викладачів, молоді і значної частини населення.

Слід особливо наголосити на тому, що освітня справа на окупованих українських землях опинилася у ще гірших умовах, ніж у поділеній Польщі. За вплив на неї постійно боролися дві значні нацистські сили.

Першу уособлював рейхсміністр (1941–1944) для окупованих східних територій Альфред Розенберг (1893–1946, страчений за вироком

Нюрнберзького міжнародного трибуналу). Він був визнаним публіцистом, редактором і видавцем одіозного гітлерівського друкованого органу – газети “Volkischer Beobachter”. Ставши головним ідеологом нацизму, А.Розенберг був членом парламенту і державним керівником у справах партійного виховання для партії. Він намагався організувати на Сході належно політично спрямовану народну освіту на основі української мови. Він не бажав обмежувати шкільництво в Україні початковими народними школами, оскільки розумів важливість підростаючого покоління, зокрема у воєнний час. Виступав за 7-річну обов'язкову освіту з подальшим переважно професійним навчанням з урахуванням потреб Рейху.

Та аж до початку 1942 р. повнота управління над окупованими українськими землями належала рейскомісару Еріху Коху (1896–1986, отримав довічний присуд і помер у польській в'язниці), який і чути не бажав про якусь “культурну політику” [2; 3; 8].

Він, можливо, і не заперечував проти загального бажання Розенберга перетворити українців на помірно грамотних і лояльних робітників, але не погоджувався на те, що у час війни слід відволікати ресурси і кадри на створення і друк цілком нових підручників на двох мовах, перенавчання вчителів та ін. Еріха Коха визнали винним за катастрофічну німецьку політику в Україні та інших східних територіях. Ця оцінка має багато підстав, зокрема, його свідомим саботуванням освітніх та інших рішень А.Розенберга. Е.Кох відкрито критикував берлінський план навчати українців сім років у загальних школах і ще якийсь час у професійних, стверджуючи, що для цих “унтерменшів” навіть три роки – надто багато. Зрозуміло, що в умовах вищості впливу Е.Коха і підпорядкованих йому силових структур не могло бути й мови про значне державне фінансування освітньої політики А.Розенберга.

Наслідком німецької окупації стало неповне охоплення дітей навчанням у 4-річних “народних школах”, дуже слабкий розвиток професійної підготовки, цілковите гальмування вищої освіти. Підпільні осередки, звичайно, існували (у тому ж Львові), але вони були слабшими, ніж на польськомовних територіях. Хоч А.Розенберг устиг видати розпорядження про відкриття медичних, ветеринарних, агрономічних, лісних і частини технічних факультетів, а також забезпечення необхідної для них природничо-математичної підготовки студентів, але Е.Кох особливо старанно саботував саме це рішення. Сучасні нам науковці вказують, що “Безробіття та особливо низька платня вчителів зробили ворогом Німеччини якраз тих, які ще вірили у німецький “новий лад” в Європі. Протягом трьох років німецької окупації, тобто періоду між вступом німецьких військ в Україну та кризою 1944 р. – німецька східна політика зазнала повного краху. Німецька окупація України сталася повною невдачею не тільки у військовій, адміністративній та політичній сферах, але також в освітньо-шкільній” [3, с. 309].

На закінчення підкреслимо – зусилля керівників будь-яких імперій цілковито асимілювати той чи інший народ і примусити його забути рідну мову та культуру були марними у більшості випадків у

віддаленому минулому, цілковито безперспективні вони для XXI ст. У разі навіть мінімального рівня спротиву більшості громадян силовим та іншим ретрометодам, що йдуть усупереч світовим конвенціям з прав людини і охорони дитинства, плани “злиття у спільність” стають нереальними.

### Література

1. Гитлер А. Моя боротьба / А. Гитлер ; перевод с немецкого с комментариями редакции. – ИТФ “Т-Око”, 1996. – 228 с.
2. Єржабкова Б. Шкільна справа та шкільна політика в рейхскомісаріаті “Україна” 1941–1944 у світлі німецьких документів / Б. Єржабкова ; Г. П. Задвернюк (пер. з нім.) / НАН України ; Проект “Наукові переклади”. – К. : Наукова думка, 2008. – 270 с.
3. Єржабкова Б. Освіта та німецька шкільна політика у Райхскомісаріаті Україна / Б. Єржабкова // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти. – 2002. – Вип. 8. – С. 299–311.
4. Из Послания Президента Дмитрия Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации // Народное образование. – 2009. – № 1. – С. 11–12.
5. Народное образование. – 2010. – № 4. – 246 с.
6. Носкова А. Ф. Разорение экономики Польши гитлеровской Германией 1939–1944. Территория Генерал-губернаторства / А. Ф. Носкова. – М., 1971. – С. 180.
7. Овчинникова Н. П. Проблемы патриотического воспитания сельских школьников / Н. П. Овчинникова, Н. С. Ульянова // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 52–56.
8. Яровий В. І. Новітня історія центральноєвропейських та балканських країн ХХ століття : [підручник для вищих навчальних закладів] / В. І. Яровий. – Київ, 2005. – 267 с.
9. Drucka N. Szkoła w Podziemiu / N. Drucka. – W-wa : Wyd. MON, 1973. – 213 s.
10. Dzieje oświaty polskiej / Ryszard Wroczynski. – Warszawa, 1980. – 429 s.
11. Szczesniak M. Tajna oświata na terenie Wolomina w latach 1939–1944 / M. Szczesniak. – Oddział ZNP, Wolomin 1996.– 209 s.
12. Wycech Cz. Z dziaialnosci Tajnej Organizacji Nauczycielskiej / Cz. Wycech. – Warszawa, 1964. – 356 s.

УДК 37.011.31(73)

## КОЛЕКТИВНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ДОСВІД ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США

Нагач М.В.

*У статті аналізується досвід США з організації спільної діяльності школи та вузу в підготовці майбутніх учителів. Автор порівнює його з прикладами подібного партнерства в Україні та надає рекомендації щодо можливого використання зарубіжного досвіду у вітчизняній педагогічній освіті.*

*Ключові слова: професіоналізм, майбутні учителі, досвід США.*

*В статье анализируется опыт США по организации совместной деятельности школы и вуза в подготовке будущих учителей. Автор сравнивает его с примерами подобного партнерства в Украине и дает рекомендации по возможному использованию зарубежного опыта в отечественном педагогическом образовании.*

*Ключевые слова: профессионализм, будущие учителя, опыт США.*

*The article deals with organization of school-university partnerships for future teacher training in the USA. The author compares the USA experience with similar cases of partnership in Ukraine and gives recommendations as to possible usage of foreign experience in the system of teacher training in this country.*

*Key words: professionalism, future teachers, USA experience.*

Загальноосвітні процеси глобалізації, створення єдиного економічного, інформаційного, освітнього простору актуалізують необхідність співпраці, налагодження партнерських зв'язків між сторонами.

Розвиток соціального діалогу, співробітництва та партнерства між закладами освіти різних рівнів є однією з провідних світових тенденцій розвитку вищої освіти. Останнім часом актуальними стали ідеї соціального партнерства в освіті, яке передбачає співпрацю вчителів з батьками, громадою, церквою, представниками місцевої влади, засобами масової інформації, підприємцями тощо відповідно до нових суспільних запитів і вимог.

Аналіз міжнародних документів, що визначають перспективи розвитку світової освітньої політики, засвідчує визнання необхідності співпраці вищої освіти з різними партнерами з метою надання якісної освіти, відповідної викликам сучасного швидкозмінного світу.

Курс на встановлення партнерських зв'язків в освіті як світова тенденція був окреслений на Всесвітній конференції з вищої освіти ЮНЕСКО (1998). У підсумковому документі конференції – Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI ст. – говориться про те, що «партнерство на основі спільних інтересів, взаємної поваги та довіри має бути основним методом оновлення вищої освіти».

В системі освіти Сполучених Штатів накопичений значний досвід партнерських зв'язків між закладами освіти різних рівнів. Ціла низка сучасних документів, розроблених на федеральному рівні та рівні окремих штатів, свідчать про визнання важливості співпраці між закладами загальної та вищої освіти.

Відділ дослідження та покращення освіти (Office of Educational Research and Improvement – OERI) при Департаменті освіти Сполучених Штатів розробив рекомендації для розвитку освітніх партнерств, у яких надається детальний опис кроків у створенні партнерств співпраці.

Педагогами США визнається необхідність співпраці на всіх освітніх рівнях, як між школами та університетами, так і між фахівцями різних спеціальностей з метою задовольнити освітні потреби диверсифікованого учнівського контингенту сучасної Америки. Отже, очевидна всезростаюча необхідність для освітян співпрацювати з іншими педагогами всередині школи та за її межами.

Предметом розгляду цієї статті є партнерства між загальноосвітніми школами та вищими педагогічними навчальними закладами США. У педагогічному просторі Сполучених Штатів з'являється все більша кількість стандартів, розроблених професійними організаціями педагогів (такі як Американська асоціація педагогічних коледжів

(ААСТЕ), Національна рада з акредитації педагогічної освіти), в яких наголошується на необхідності партнерства та надання можливості студентам – майбутнім учителям розвинути вміння співпрацювати.

У найновіших за часом Професійних стандартах для акредитації шкіл, коледжів та факультетів педагогічної освіти, розроблених Національною радою з акредитації педагогічної освіти, проголошується необхідність співпраці між викладачами закладів вищої освіти, шкільним педагогічним персоналом та іншими педагогами-професіоналами з метою розробки ефективних програм допрофесійної підготовки вчителів, що в кінцевому рахунку має покращити якість шкільної освіти. Окремий стандарт, що визначає вимоги до педагогічної практики майбутніх учителів у школі, передбачає активну співпрацю закладу педагогічної освіти та шкіл-партнерів, спільну розробку, впровадження й оцінку польового досвіду та клінічної практики студентів [1].

У зазначеному Стандарті НРАПО окремо наголошується, що рівень співпраці вважається неприйнятним, коли коледж освіти приймає рішення щодо організації та завдань педагогічної практики незалежно від шкіл, де студенти її проходять, коли школи партнери не беруть участі у розробці програми практичної підготовки студентів і самостійно вирішують питання щодо їх розміщення в окремі школи [1, с. 25].

Вимога готовності до співпраці та вміння налагоджувати партнєрські стосунки стала неодмінним пунктом стандартів педагогічної освіти, що розробляються університетами США, в яких є програми підготовки майбутніх учителів. Як приклад можемо навести Університет штату Айова. Один з десяти стандартів педагогічної освіти, на досягнення яких скерована програма підготовки вчителів, вимагає від випускників коледжу освіти вміння “співпрацювати з батьками, колегами та суспільними організаціями з метою покращення навчання та розвитку учнів”.

З середини 80-х рр. ХХ ст. важливою складовою системи педагогічної освіти США стали школи професійного розвитку (ШПР) – інноваційні заклади, створені шляхом партнерства між коледжами освіти університетів та загальноосвітніми школами різних рівнів, від початкової школи до старшої. Функції ШПР полягають у наданні ґрунтовної професійної підготовки шляхом інтенсивного практичного досвіду, що набувається у школі.

Практична підготовка студентів – майбутніх учителів у школах професійного розвитку відрізняється від традиційної педагогічної практики у звичайних школах. У школі професійного розвитку, як партнерстві університету (осередку теорії) та загальноосвітньої школи (осередку практики), програма практичної підготовки майбутніх учителів розробляється і впроваджується спільно і викладачами коледжу освіти, і вчителями шкіл, що сприяє розв’язанню одвічної проблеми педагогічної освіти – розриву між теорією та практикою.

Налагодження партнєрської співпраці є обов’язковою вимогою Стандартів для шкіл професійного

розвитку, розроблених Національною радою з акредитації педагогічної освіти [2]. Цей документ стверджує, що заклади-партнери, які співпрацюють у школі професійного розвитку, мають систематично рухатися від незалежної до спільної роботи, створюючи ролі і структури, що відповідають завданням ШПР – покращенню результатів навчання школярів, підготовки майбутніх учителів, професійного розвитку досвідчених учителів.

“Партнери вітають залучення до співпраці та критику з боку все більш широкій професійній спільноті, освітніх асоціацій, сім’ї, що сприятиме поширенню ідей співпраці. Відповідаючи на потреби учнів та студентів, партнери розробляють ініціативи з професійного розвитку персоналу, підготовки наставників-менторів, проводять спільні дослідження, орієнтовані на покращення, разом встановлюють стандарти участі у партнерстві та результатів спільної діяльності, підтримують норми спільної роботи” [2, с. 23–24].

Дослідження показало, що і на федеральному рівні, і окремими штатами надається значна фінансова підтримка для розвитку партнєрських зв’язків між школами та університетами (забезпечуються на конкурсній основі гранти для партнерства між школою та університетом, додаткове фінансування для підтримки розвитку співпраці).

Всіляко заохочується впродовж останнього десятиліття створення та діяльність шкіл професійного розвитку і на рівні окремих штатів. Комісії з вищої освіти та Ради штатів з діяльності вчителя (State Board of Teaching) вимагають, щоб усі вчителі, яких готують у штаті, проходили інтернатуру або однорічну резидентуру у школах професійного розвитку, це є умовою ліцензування вчителя [3].

Наше дослідження програм підготовки вчителів різних педагогічних вузів США, складовою яких є практична підготовка у школах професійного розвитку, виявило наступні спільні риси таких програм:

- створення скеровуючого комітету для вироблення цілей програми та конкретних завдань, що мають бути втілені;
- спільне планування діяльності учителями школи та викладачами університету з метою покращити допрофесійну вузівську підготовку майбутніх вчителів;
- включення майбутніх учителів до педагогічного колективу школи, їх активна участь у проєктах та заходах школи;
- активна участь вчителів-практиків у плануванні та викладанні курсів з методики, перенесення цих занять у ШПР;
- активний взаємообмін знаннями, ідеями та методиками між студентами – майбутніми вчителями та вчителями школи.

Аналіз літератури показав, що педагоги Сполучених Штатів пересвідчилися у перевагах, які надають програми із використанням ШПР для всіх учасників навчального процесу – учнів школи, досвідчених учителів, викладачів університету та студентів – майбутніх учителів – порівняно з традиційними програмами підготовки вчителів.

Американські науковці одностайні у тому, що із функцією покращення якості педагогічної освіти школи професійного розвитку справляються найбільш успішно.

Випускники програм підготовки вчителів, які мають своєю складовою практичну підготовку у школі професійного розвитку, позитивно відрізняються від підготовлених у традиційних програмах за цілою низкою показників, а саме вони:

- застосовують більш різноманітні педагогічні методи та практики;
- є більш рефлексивними;
- починають викладацьку діяльність, знаючи більше про функціонування школи загалом, про свою майбутню діяльність поза класом;
- відчують більшу впевненість у своїх знаннях та вміннях як професіоналів, а отже, рідше переживають культурний шок, коли розпочинають практичну діяльність як учителі;
- відчують себе краще підготовленими навчати етнічно та лінгвістично диверсифіковані учнівські колективи, без вагань погоджуються на працевлаштування у школах великих міст;
- рідше залишають професію протягом перших кількох років учителювання і, зазвичай, швидше входять у колектив школи та починають активно працювати, коли їх наймають на роботу.

В педагогічній освіті України та Росії тема партнерських стосунків школи та педагогічного вузу у підготовці майбутніх учителів є також актуальною. Про це йдеться в роботах І.Зязюна, А.Бойко, О.Кисельової, Р.Давидюк та ін.

Відомий російський науковець Є.Пассов наголошує на необхідності співпраці школи та вузу, що ґрунтується на “зацікавленості у спільній справі, коли школа стає лабораторією, помічником у підготовці вчителя, замовником та співавтором його професійної підготовки, радником у справах” [4]. Російський педагог А.Орлов вважає таку співпрацю “базою для розвитку інноваційної діяльності в освіті та різних моделей організації та проведення педагогічних практик” [5].

Ідея співпраці школи та педагогічного вузу у вітчизняній освіті не нова. Прикладом інтеграції діяльності педагогічного вузу та декількох шкіл став досвід Полтавського педагогічного інституту ім. В.Г.Короленка [6].

На базі інституту у 80-х рр. минулого століття був створений навчально-виховний та науковий комплекс (НВНК), до якого увійшли 2 середні загальноосвітні міські школи, ПТУ та дитячий садок-ясла. Ці установи були підпорядковані інституту рішенням колегії Міністерства просвіти УРСР, тобто інститут виконував роль педагогічного центру комплексу і скеровував спільну діяльність на професіоналізацію виховного процесу з метою всебічного удосконалення підготовки вчителів.

Було розроблене “Положення про навчально-виховний та науковий комплекс”, в якому обґрунтовані цілі, завдання, принципи діяльності НВНК, зміст та організація роботи, матеріальна база та його фінансування, визначені функції факультету, кафедр, викладачів вузу, педагогічної ради, директора та педагога комплексу, а також проректора та заступників деканів зі зв'язків із базовими закладами.

Спільно інститут та школи проводили професійний відбір та підготовку здібної молоді до вступу у педагогічний вуз. Вже із жовтня першокурсники йшли на педпрактику до базових закладів. Запроваджувалися різноманітні організаційні форми педпрактики. Кожний місяць відбувалася атестація студентів, наприкінці року – диференційований залік. Підсумки педагогічної практики підбивалися на розширених засіданнях педрад.

У результаті експериментальної роботи комплексу була створена програма професійно-педагогічного формування особистості майбутнього вчителя. Вона передбачала усвідомлене опанування студентами теоретичними знаннями, здобуття вмінь на базі систематичного вивчення педагогічної теорії та активне їх включення, починаючи з першого курсу, в усі види неперервної практичної педагогічної діяльності у школах, ПТУ, дошкільних закладах.

Зміст, види діяльності, перелік умінь конкретизувалися у програмі за трьома етапами, якими відповідали три рівні професійно-педагогічного формування особистості майбутнього вчителя. Програма будувалася за концентричним принципом. Це давало можливість зосередити увагу студентів на найважливіших питаннях їх майбутньої діяльності, поступово ускладнюючи завдання та види роботи.

Викладачі інституту залучалися до активної спільної діяльності і вирішення проблем загальноосвітньої та професійної шкіл, проведення показових уроків та виховних заходів. Учителі шкіл комплексу були рівноправними членами відповідних кафедр. За якість підготовки майбутніх учителів вони несли таку ж відповідальність, як і вуз.

Була розроблена система консультацій для вчителів, спільних засідань кафедр та методоб'єднань вчителів, спільно розроблялися методичні матеріали. Під керівництвом завідувачів кафедрами, професорів, доцентів у школах функціонували проблемні семінари, проводилися педагогічні читання та конференції з метою підготовки педколективів до роботи із студентами.

Уважне вивчення досвіду партнерства Полтавського педагогічного інституту імені В.Г.Короленка із закладами освіти різних рівнів дозволяє зробити висновок, що майже одночасно в Україні та США відбувалися аналогічні процеси співпраці школи та вузу у підготовці майбутніх учителів. Ці два партнерства мають багато спільних рис, а саме – мета, принципи співпраці, напрямки спільної діяльності, узгоджена діяльність з практичної підготовки майбутніх учителів у школі.

На сучасному етапі, на жаль, втрачається цінний досвід співпраці закладів освіти різних рівнів у педагогічній освіті, зв'язки школи та вузу мають епізодичний характер і обмежуються наданням місць для проходження педпрактики студентів – майбутніх учителів та проведенням предметних олімпіад і конкурсів, що зосереджені на покращенні академічних показників учнів.

Ми проаналізували сайти 20-ти провідних педагогічних вузів України і з'ясували, що на жодному з них не відображено співпрацю вузу із школами на довгостроковій основі з метою

покращення підготовки вчителів. Не згадується про програму партнерства із школами і на сайті Полтавського педагогічного університету.

У той же час партнерства шкіл та педагогічних вузів міцно утвердилися в освітній системі США, динамічно розвиваються і поширюються, виконуючи всі задекларовані ними функції – підготовки майбутніх учителів, подальшого професійного розвитку досвідчених учителів-практиків, покращення навчальних програм у школах, розробка та впровадження інноваційних методик викладання та навчання, а відтак і досягнень школярів.

З кінця 90-х рр. учасники партнерства шкіл та вузів проводять щорічні науково-практичні конференції, де відбувається обмін досвідом. Ми з'ясували, що в США створена організація національного рівня – Національна асоціація шкіл професійного розвитку (National Association for Professional Development Schools), яка координує їх діяльність, поширює інноваційний досвід співпраці, надає інформаційну підтримку партнерам. Цього року відзначається 20-річчя руху ШПР, з нагоди якого було опубліковано значний обсяг інформації про сучасний стан цієї інновації. За період з 2005 до 2008 р. кількість активних учасників даного процесу зросла від 600 до більш ніж 1000 з сорока штатів США та п'яти інших країн і є тенденція до подальшого збільшення їх кількості.

Останній номер журналу, що висвітлює діяльність ШПР Америки, дає уявлення про актуальні на сучасному етапі проблеми ШПР: як створити команду партнерів по співпраці із різних закладів освіти, як спільно здійснити якісне дослідження, питання менторства, керівництва педпрактикою студентів.

Таким чином, осмислення досвіду підготовки вчителів у школах професійного розвитку дозволяє нам розглянути можливості використання позитивних ідей досвіду Сполучених Штатів в Україні.

На нашу думку, наявність базової школи, з якою педагогічний вуз співпрацює на постійній основі, має стати необхідною умовою акредитації педагогічного навчального закладу та ліцензування програми підготовки вчителів.

На рівні Міністерства освіти та науки має формуватися політика щодо заохочення тісніших зв'язків між школами та педагогічними вузами у

підготовці майбутніх учителів; необхідно розробити стратегію залучення педагогів до партнерської співпраці на постійній, довгостроковій основі, передбачити механізми фінансової підтримки партнерств та заохочення участі педагогів: фінансування спільних проектів, доплати до зарплатні, надання вчителям, що активно співпрацюють у партнерстві із педагогічним вузом, звання методиста, прирівняння цієї роботи до професійної атестації вчителя.

На рівні обласних управлінь освіти та науки має бути організована широкомасштабна підготовка вчителів шкіл на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти до виконання функцій менторів-наставників студентів – майбутніх учителів: ознайомлення їх з найновішими педагогічними теоріями та методиками, тренінги у технологіях наставництва, спілкуванні, радництві та оцінюванні студентів.

На рівні навчальних закладів-партнерів необхідно розробити стратегію та конкретні кроки до створення професійної спільноти, яка є містком між теорією та практикою, що включають:

- прийняття обов'язків з поєднання зусиль та ресурсів, спільне вироблення цілей співпраці, що спрямовані на вирішення проблем і завдань, специфічних для кожного з закладів-партнерів;

- спільне обговорення сутності ключових компетентностей, якими мають оволодіти майбутні вчителі, і механізму їх впровадження у зміст освіти та навчальний процес;

- постійна спільна робота з інтеграції ключових компетентностей у зміст професійної підготовки;

- співпраця вчителів та викладачів з розробки та впровадження програм практичної підготовки майбутніх учителів в умовах школи; узгодження змісту педкурсів та педагогічної практики, спільне проведення семінарських занять з педагогічної майстерності та методики викладання фахового предмета вчителями школи та викладачами вузу.

Отже, досвід педагогічної освіти США з організації професійної підготовки майбутніх учителів на засадах колективного професіоналізму є цінним джерелом для вдумливого осмислення і вивчення його позитивних сторін, що є необхідним в умовах формування єдиного світового освітнього простору.

## Література

1. Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education. – National Council for Accreditation of Teacher Education: The Standard of Excellence in Teacher Preparation, 2006.
2. National Council for Accreditation of Teacher Education. Standards for Professional Development Schools. Washington, DC, 2001.
3. Minnesota State Board of Teaching. Developing a residency program as part of teacher licensure. – St. Paul, MN: Author, 1999.
4. Пассов Е. И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е. И. Пассов // Иноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3–18.
5. Орлов А. А. Педагогическое образование: поиск путей повышения качества / А. А. Орлов // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 57–64.
6. Бойко А. Н. Профессиональная направленность деятельности педвуза / А. Н. Бойко // Советская педагогика. – 1987. – № 7. – С. 75–78.

УДК 37(436):81'246.2

## ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ (НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОЕКТУ “ВІДЕНСЬКА БІЛІНГВАЛЬНА ШКОЛА”)

Боднарчук Т.В.

*Стаття присвячена розгляду основних напрямків організації білінгвальної освіти в Австрії на сучасному етапі. Зазначено, що білінгвальні школи та класи значною мірою сприяють вивченню іноземної мови. Особливу увагу приділено аналізу одного із найпоширеніших сучасних проектів білінгвального навчання “Віденська білінгвальна школа”.*

*Ключові слова: білінгвальне навчання, білінгвальна освіта, тип білінгвальної освіти, Віденська білінгвальна школа.*

*В статье рассматриваются основные направления организации билингвального образования в Австрии на современном этапе. Отмечено, что билингвальные школы и классы в значительной степени способствуют изучению иностранного языка. Особое внимание уделено анализу одного из самых распространенных современных проектов билингвального обучения “Венская билингвальная школа”.*

*Ключевые слова: билингвальное обучение, билингвальное образование, тип билингвального образования, Венская билингвальная школа.*

*The article deals with the main tendencies of bilingual education organization in Austria in the modern period. The main idea is that the bilingual schools and groups encourage the foreign language studying. The main attention is paid to the most widespread modern project of bilingual education “Vienna bilingual school”.*

*Key words: bilingual studying, bilingual education, type of bilingual education, Vienna bilingual school.*

Соціокультурні зміни, характерні для сучасного розвитку суспільства, зумовлюють необхідність знання хоча б однієї іноземної мови, тому у системі європейської освіти широко використовують найрізноманітніші моделі білінгвального навчання. Аналіз педагогічної літератури свідчить, що білінгвальне навчання є одним із найоптимальніших шляхів вивчення іноземної мови, реалізує полікультурну місію сучасної школи та забезпечує гнучкість і мобільність у контексті світового освітнього простору.

**Метою статті** є розглянути основні напрямки розвитку білінгвальної освіти в Австрії на сучасному етапі та проаналізувати один із найпоширеніших проектів білінгвального навчання “Віденська білінгвальна школа”.

Дослідженням проблем білінгвальної освіти та білінгвального навчання у сучасній педагогічній науці займаються Р.Байер, Д.Мен, В.Бідерштедт, Х.Воде, Д.Хорн, М.Сігуан, У.Маккі, М.Певзнер, А.Ширин та чимало інших науковців. Австрійські науковці В.Вакоуніг, Г.Абуя, К.-Б.Боекманн, Б.Буш,

П.Еггер, Р.де Чілліа та інші намагаються порівнювати результати діяльності австрійських білінгвальних шкіл із подібними типами шкіл у інших країнах, а також проаналізувати переваги та недоліки різних моделей білінгвального навчання і виявити оптимальне співвідношення із соціальною та культурною ситуацією в Австрії.

Як показує аналіз педагогічної літератури, білінгвальне навчання дослідники розглядають як засіб здобуття білінгвальної освіти та процес формування особистості, відкритої до взаємодії з навколишнім світом, оскільки у процесі білінгвального навчання іноземна мова є не лише засобом повсякденної комунікації, але й інструментом пізнання основ наукових дисциплін, у результаті чого учні досягають високого інтегративного рівня мовної та предметної компетенції. Науковці стверджують, що білінгвальне навчання сприяє розширенню загальноосвітнього кругозору учнів завдяки порівняльному аналізу іншомовних культур, формуванню у них толерантного ставлення до суджень, стереотипів, поглядів, пов'язаних із



національною специфікою різних народів, стимулює необхідність подальшої самоосвіти та саморозвитку, що є необхідною умовою професійної діяльності у сучасному світі [1; 2].

Білінгвальна освіта Австрії існує з кінця XVIII ст., а тому у своїй діяльності впродовж цього періоду в австрійській школі були апробовані найпоширеніші у світовій педагогічній практиці типи білінгвального навчання – витісняючий, зберігаючий, бікультурний, ізолюючий та відкритий. Витісняючий, зберігаючий та бікультурний типи двомовного навчання характерні для природного багатомовного середовища, при цьому витісняючий тип передбачає поступове усунення мови національної меншини у навчальному процесі, а метою зберігаючого та бікультурного типів є акультурація, перехід етнічних меншин у домінуюче мовне середовище при збереженні власної мови та культури. Ізолюючий тип білінгвального навчання передбачає ізоляцію етнічних меншин, соціальну дезінтеграцію, а відкритий тип, навпаки, має на меті сприяти інтеграції у сучасний європейський та світовий простір, міжкультурній комунікації і полікультурному вихованню [2, с. 34]. На сучасному етапі білінгвальна освіта в Австрії розвивається за такими основними напрямками:

- Білінгвальні школи, організовані для дітей національних меншин, які проживають на території цієї країни, – зберігаючий та бікультурний типи білінгвального навчання.

- Білінгвальні класи, організовані для дітей першого покоління іммігрантів (наприклад, з Туреччини) у тих регіонах, де проживає значна їх частина, оскільки, як стверджують науковці, повне вилучення рідної мови дитини з навчального процесу негативно впливає на результативність навчання. Мова йде тут про переважно витісняючий тип білінгвального навчання, оскільки у навчальному процесі німецька мова є домінуючою, особливо на середньому та старшому етапах навчання.

- Білінгвальні німецько-англійські, або рідше німецько-французькі, німецько-іспанські чи німецько-італійські школи, виникнення яких пов'язано з євроінтеграційними процесами. Вони орієнтовані на реалізацію принципів гнучкості та мобільності освітніх систем, що відповідають вимогам білінгвального навчання, мають на меті забезпечити можливості для навчання дітей у навчальних закладах інших країн світу та створити кращі умови для їх працевлаштування у майбутньому. Отже, мова йде про відкритий тип білінгвального навчання, який передбачає полікультурне виховання, міжкультурну комунікацію, діалог культур та освоєння основ наукових дисциплін іноземною мовою.

Слід зазначити, що школи та класи з двомовним переважно німецько-англійським навчанням почали організовувати в Австрії на поч. 90-х рр. Саме цей напрямок розглянемо детальніше.

Істотною ознакою цього напряму австрійського білінгвального навчання є цілеспрямована організація нових або реорганізація діючих білінгвальних шкіл та класів у межах численних

проектів. Зараз у австрійській системі освіти діють близько двохсот найрізноманітніших проектів – “Навчання впродовж усього життя”, “Програма Еразма Роттердамського”, “Іноземна (англійська) мова як робоча мова” “Кугі-класи” тощо.

Зупинимося детально на аналізі одного із широко обговорюваних у педагогічній літературі проекту “Віденська білінгвальна школа” (Vienna bilingual schooling), який передбачає організацію навчання німецькою та англійською мовами на всіх рівнях від початкової до середньої школи першого і другого ступеня та складання випускних іспитів на атестат зрілості.

Авторами проекту “Віденська білінгвальна школа” виступили як працівники Міністерства науки та культури, так і представники шкільних адміністрацій (Ф.Шіmek, С.Сімпсон та І.Кухль) у 1990 р. За організаційної підтримки Віденської міської управління шкільної освіти (Stadtschulrat für Wien) уже у вересні 1992 р. на базі типової початкової школи було відкрито першу Віденську білінгвальну початкову школу.

Впродовж 1992–94 рр. науковцями центру розвитку шкільної освіти при університеті у м.Гратц була підготовлена методична база та у 1994 р. відкрита перша середня Віденська білінгвальна школа першого ступеня. У ній на той час навчалося 24 учні та працювало 8 учителів. Слід відмітити, що зараз у цьому навчальному закладі отримують освіту понад 200 учнів та працюють 30 учителів.

Метою діяльності цієї школи є насамперед розвиток комунікативної компетенції учнів двома мовами – німецькою та англійською на основі державних навчальних планів для загальноосвітніх закладів у Австрії. Крім того, одним із основних своїх завдань Віденська білінгвальна школа вважає полікультурне виховання учнів – толерантне ставлення та уміння розуміти культуру і способи життя інших народів, безпосередньо залучаючись у школі до іншої культури в процесі спілкування з однокласниками та учителями – носіями англійської мови.

Діяльність у межах проекту спрямована також на створення сприятливих умов для стимулювання розвитку креативності учнів, чіткого та точного мислення, відкритості у спілкуванні, розуміючого та чуйного ставлення одне до одного та до інших людей, особистісного розвитку, а також усвідомлення почуття власної гідності.

Сьогодні Віденська білінгвальна школа – це мережа державних середніх шкіл, де навчаються діти із різних за своїм культурним та соціальним статусом сімей. Крім того, у Відні працюють чимало двомовних німецько-англійських дитячих садків, які готують дітей до навчання у білінгвальній школі.

Оскільки навчальний процес у Віденській білінгвальній школі організований за загальнодержавними освітніми стандартами, суттєвою перевагою є те, що учні цієї школи на будь-якому етапі мають можливість перейти до будь-якої іншої одномовної чи двомовної школи чи гімназії.

Обов'язковою умовою для навчання у білінгвальному класі є певні знання англійської мови для дітей з рідною німецькою, які вони можуть

набути у багатьох дитячих садках Відня чи вдома. Оскільки кількість бажаючих вчитися у Віденській білінгвальної школі значно більша, ніж запропоновано місць, перед вступом до початкової білінгвальної школи для дітей передбачена співбесіда із керівництвом школи і одним із учителів, для якого англійська мова є рідною (носієм англійської мови). На цій співбесіді обов'язковою є також присутність батьків. Метою співбесіди є виявлення здібностей майбутніх учнів до вивчення іноземної мови, тобто мова йде про комунікативні та компенсаційні стратегії, а також мотивацію та рівень загальноосвітнього розвитку майбутнього учня. Слід зазначити, що зміст і проведення співбесіди розроблено на базі найновіших наукових досліджень Центру мовних компетенцій у Гратці та погоджено із міським управлінням освіти Відня. Про результати цієї співбесіди, що подаються до спеціальної комісії Віденської міського управління шкільної освіти, до складу якої входять усі директори початкової білінгвальної школи, один учитель із кожної школи, шкільні інспектори та координатор проекту, батьків повідомляють письмово.

Розробники проекту передбачали таку структуру білінгвального класу: 50% дітей, для яких рідною мовою є німецька, та 50% дітей з рідною англійською мовою, оскільки цей проект діє лише на базі шкіл Відня, де проживають та працюють багато іноземних громадян. Проте, як показує практика, це відсоткове відношення зберігається не у всіх класах, крім того, у школах навчаються багато дітей з так званою "третьою" рідною мовою – арабською, китайською тощо. Більшість цих дітей з "третьою" рідною мовою перебувають у Відні тимчасово та згодом продовжують навчання у школах інших країн [5].

Специфічним у організації навчального процесу у початковій школі є те, що у першому та другому класах відбувається поділ учнів на групи, оскільки батьки вирішують, якою мовою спочатку дитина повинна навчитися писати та читати – німецькою чи англійською. Усі інші уроки – фізичне виховання, образотворче мистецтво, музика, трудове навчання, а також математика – відбуваються разом обома мовами. Заняття проводять австрійські учителі початкової школи з відмінними знаннями англійської мови, а також учителі-носії англійської мови. Впродовж перших двох років навчання (1 та 2 класи) учні вивчають другу мову лише усно, читати та писати другою мовою вони починають учитися у 3-му класі та 4-му класі (по 2–3 години на тиждень).

Середні білінгвальні школи першого та другого рівня існують у кожному районі Відня, де є білінгвальна початкова школа, що забезпечує нерозривність навчання, а також робить можливим перехід обдарованих дітей із інших шкіл міста.

До Віденської білінгвальної школи першого ступеня можуть бути зараховані учні, які не відвідували початкову білінгвальну школу, але мають непогані знання англійської мови. Для них також проводиться співбесіда із представниками дирекції школи та учителем-носієм англійської мови. Критерії оцінки результатів співбесіди розроблено на основі навчальних планів з іноземної

мови і відповідно до загальноєвропейських стандартів це має бути рівень A2, а по закінченні першого року навчання у середній білінгвальній школі – B1.

З метою кращої підготовки учнів до вивчення предметів у білінгвальному режимі у деяких середніх школах першого ступеня на початку навчального року (приблизно з вересня до січня, тобто у першому семестрі) дирекція школи може організовувати спеціальний іммерсивний курс, коли всі предмети, крім німецької мови, вивчаються лише англійською мовою.

Предмети, які викладають у білінгвальному режимі, – це, насамперед, суспільні дисципліни: історія, соціологія, суспільствознавство. Метою цього білінгвального курсу є поглиблене вивчення іноземної мови і, разом з тим, надати учням ґрунтовні знання даних предметів та детально ознайомити з культурою, менталітетом та способом життя іншого народу. У багатьох школах у двомовному режимі вивчають також географію та біологію. Значно рідше пропонує дирекція школи предмети математичного циклу або профорієнтаційного – економічні та юридичні дисципліни.

Усі предмети викладають обома мовами в однаковому обсязі, наприклад, якщо на предмет відведено дві години на тиждень, то одну годину викладають німецькою мовою, а другу – англійською або викладання навчального матеріалу впродовж року може відбуватися методом блоків (Block-Methode), тобто окремі блоки одного предмета викладають переважно англійською або німецькою мовами.

Суттєвою ознакою діяльності вчителів Віденської білінгвальної школи є так зване викладання у команді (Team teaching), коли предмети викладають австрійські вчителі спільно з учителями-носіями англійської мови.

У науковій літературі існують декілька варіантів співпраці національних учителів та учителів-носіїв англійської мови:

- Учитель-носії мови є учителем-предметником та проводить урок лише англійською мовою з використанням автентичних навчальних матеріалів, а австрійський учитель спостерігає за уроком та, у разі потреби, може надавати учням допомогу, якщо виникають труднощі у розумінні навчального матеріалу.

- Обидва учителі проводять урок, пояснюючи навчальний матеріал за допомогою різних методів навчання, доповнюючи один одного та працюючи з цілим класом або з окремими групами у цьому класі

- У процесі уроку обидва учителі пояснюють матеріал із різних точок зору, враховуючи соціальну та культурну специфіку розуміння певних явищ. Особливо це стосується предметів гуманітарного циклу – історії, суспільствознавства, культурології тощо.

- Учитель-носії мови не є учителем-предметником, і він допомагає у проведенні уроків з різних предметів, які проводять австрійські учителі англійською мовою, адаптуючи іншомовну інформацію та розробляючи словники спеціальних

термінів з різних предметів. Обов'язковою умовою при цьому є спільне планування уроків. [3]

Важливою ознакою діяльності Віденської білінгвальної школи є вага частка самостійної роботи учнів. Для цього розроблена система завдань з кожного предмета, які учні повинні виконати до певного терміну. Учні самі вибирають послідовність та темп виконання завдань і мають змогу самостійно перевіряти правильність виконання окремих завдань.

Відповідно до навчального плану учні складають тести по закінченні кожної школи (початкової, середньої першого рівня та середньої другого рівня). Завдання тестів сформульовані або обома мовами, або тією, якою велось викладання певного блоку, але учні можуть відповідати будь-якою мовою, при цьому увага на помилки мовного характеру не звертається, а оцінюється лише знання змісту матеріалу.

Після закінчення середньої школи першого ступеня учні можуть навчатися або у середній школі другого ступеня, або у торговій білінгвальній академії, яка була відкрита у 1996 р. у Відні як продовження проекту Віденської білінгвальної середньої школи, закінчення якої також передбачає складання випускних іспитів, що дають змогу навчатися в університетах.

Після закінчення старшої школи випускники складають іспити на атестат зрілості, які дозволяють вступати до вищих навчальних закладів не лише в Австрії, але й у інших країнах світу. Слід відмітити, що учні мають право обирати німецьку або англійську мову як основну, іспити з математики та інших предметів складаються обома мовами в однаковому обсязі.

Випускники білінгвальних шкіл мають змогу разом із національними випускними іспитами складати екзамени на отримання сертифікатів міжнародного зразка, зокрема з англійською мовою навчання – Cambridge-Certificate та APIEL (Advanced Proficiency International English Certificate).

Діяльність Віденської білінгвальної школи отримала досить високу оцінку міжнародних експертів, зокрема науковцями британського університету у м.Бас (Bath) під керівництвом К.Морган

та за участю австрійських експертів, науковців університету у м.Гратц, керівництва школи, а також учителів цієї школи впродовж двох років (1999–2000) вивчалася та оцінювалася діяльність однієї із таких шкіл (First Vienna Bilingual Middle School Wendstattgasse). Метою цього дослідження було оцінка розвитку мовних та когнітивних навичок у учнів в умовах двомовного навчання, визначення оптимальних умов для забезпечення їх розвитку та формулювання певних пропозицій для подальшого розвитку білінгвального навчання.

Аналіз звіту експертної групи свідчить про високу оцінку проекту організації білінгвального навчання у Віденській білінгвальній школі як перспективної двомовної освіти у Європі в цілому. Разом з тим науковці зазначають, що розроблені методи оцінювання знань та навичок учнів традиційної школи не є достатніми для білінгвальних шкіл, оскільки вони не можуть відобразити комунікативні та особливо інтерактивні уміння учнів двомовної школи [4].

Ефективність діяльності Віденської білінгвальної школи засвідчена моніторингом рівня знань учнів, оціночних суджень батьків та самих учнів, а також учителів, науковців тощо. Основною із переваг, які отримали високі оцінки опитаних, є інтеркультурна компетентність випускників цих шкіл, що є досить істотним з погляду пріоритетів жителів Євросоюзу.

Про перспективність даного проекту свідчить і те, що на сучасному етапі у Відні діє 7 початкових шкіл, 8 середніх шкіл першого ступеня та 5 середніх шкіл другого ступеня, які працюють у межах даного проекту [5].

У сучасній Австрії розвиток білінгвальної освіти відбувається за трьома основними напрямками, метою яких є, з одного боку, збереження мов національних меншин, які проживають на території цієї країни, а з іншого боку, інтеграція у світовий освітній простір. Розвиток даного напрямку зосереджено на забезпеченні високого вихідного рівня для інтеграції випускників шкіл у світовий та загальноєвропейський освітній простір, підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці, здатності повноцінно включитися у систему вищої школи будь-якої європейської країни.

## Література

1. Дмитриева И. И. Теория и практика билингвального обучения : [учеб.-метод. пособие] / И. И. Дмитриева, О. С. Коровина. – Великий Новгород, 2001.
2. Певзнер М. Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии) : монография / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин. – Новгород, 1999.
3. Morgan C. The role of the native speaker in the classroom – English Languages Teaching News 36 / C. Morgan. – P. 102–108.
4. Perspektiven bilingualer Bildung in Europa – am Beispiel der First Vienna Bilingual School Wendstattgasse auf Grundlage eines Evaluierungsberichtes erstellt von Carol Morgan, University of Bath [Електронний режим]. – Режим доступу : [http://schulen.eduhi.at/first-vbs/ueberuns/gualitaetssicherung/evaluierungsbericht\\_carol\\_morgan.pdf](http://schulen.eduhi.at/first-vbs/ueberuns/gualitaetssicherung/evaluierungsbericht_carol_morgan.pdf) [Електронний режим]. – Назва з екрану.
5. Stadtschulrat für Wien. Fremdsprachenmodelle SJ 2007/08 – Режим доступу : <http://photos.state.gov/libraries/austria/19452/pdfs/vbs.pdf>. – Назва з екрану.

УДК 378.13(430.119)

## ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗА СТУПЕНЕВОЮ МОДЕЛЛЮ НАВЧАННЯ НА ПРИКЛАДІ РУРСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ БОХУМ (НІМЕЧЧИНА, ПІВНІЧНИЙ РЕЙН – ВЕСТФАЛІЯ)

Братиця Г.Г.

*Стаття присвячена розгляду та аналізу навчальних планів підготовки вчителів іноземних мов за ступеневою системою навчання, а саме змістовому наповненню модулів основних предметів та предметів за вибором факультетів романської філології та англіцистики/американістики у Рурському університеті Бохум (Німеччина).*

*Ключові слова: ступеневе навчання, освіта вчителів у Німеччині, зміст підготовки вчителя.*

*Статья посвящена рассмотрению и анализу учебных планов подготовки магистров иностранных языков согласно ступенчатой системе обучения, а именно содержанию модулей основных предметов и предметов по выбору факультетов романской филологии и англцистики/американистики в Рурском университете Бохум (Германия).*

*Ключевые слова: ступенчатое обучение, образование учителей в Германии, содержание подготовки учителя.*

*The author of the article reviews and analyzes curricula of foreign languages teachers training according to the academic degrees system, notably of module content of major and optional subjects at the department of Romance philology and Anglistics or American studies at the Ruhr University Bochum (Germany).*

*Key words: teachers' training in Germany, content of teacher trainig.*

Підготовка вчителів завжди перебувала у центрі уваги реформ вищої освіти Німеччини. Відповідно до цих реформ відбулися значні зміни саме у змістовних аспектах програм підготовки вчителів. Модулізація навчання вимагає відповідних зрушень у навчальних планах як бакалаврів, так і магістрів, що стосуються змістовного наповнення навчальних планів з основних та варіативних предметів, вимог до проходження практики, її видів та її оцінювання. Проблемами підготовки вчителів та реформами вищої освіти загалом у Німеччині займалася ціла низка вчених: В.Люрманн, Х.Моог, Б.Фогель, Х.Лульмаєр, А.Брунхорст-Хазенклевер, К.Маттисон, А.Абш, М.Вінтер, Н.Арнхольд, Н.Махія, Л.Данілова, Т.Жмурко та багато інших. Проте недостатніми є дослідження саме змістового наповнення навчальних програм та їх аналізу, тому актуальність даної статті полягає у спробі проаналізувати модулі основних предметів та предметів за вибором у навчальних програмах підготовки вчителів іноземних мов за ступеневою моделлю.

У Північному Рейні – Вестфалії отримати вчительську освіту можна в 10-ти університетах (Білефельд, Бохум, Дортмунд, Дуйсбург-Ессен,

Кельн, Мюнстер, Падерборн, Зіген, Вупперталь, Ту Аахен), 3-х музичних школах (Кельн, Детмольд, Ессен), академіях мистецтв у Дюсельдорфі та Мюнстері, а також у вищій спортивній школі міста Кельн.

Найбільш “прогресивними реформаторами” можна вважати вищі навчальні заклади федеративної землі Північний Рейн – Вестфалії Білефельдський університет та Рурський університет Бохум (РУБ), які були обрані експертною групою Міністерства 2001 р. для проведення модельної спроби щодо нового ступеневого навчання майбутніх вчителів гімназій та загальних шкіл у межах бакалаврсько-магістерських навчальних програм.

Розглянемо більш детально модель підготовки вчителів іноземних мов у Рурському університеті Бохум.

Розробкою програм підготовки вчителів у кожному університеті та на кожному факультеті займаються центри освіти вчителів на чолі з їх керівниками відповідно до правових норм освіти:

- Закону про освіту вчителів (LABG). Найновіша редакція цього закону відбулася 12.05.2009 р. і має

бути впровадженою вищими навчальними закладами до 2011/2012 р., а на даний момент керуються редакцією цього закону від 02.07.2002 р.

- Порядку проходження рефендаріату та складання другого державного іспиту (OVP) від 01.02.2004 р.;

- Порядку проведення першого державного іспиту (LPO) від 01.10.2003 р.

У РУБ студентам пропонується ширший спектр предметів на відміну від більшості інших вищих навчальних закладів цієї федеративної землі: біологія, хімія, німецька, англійська, французька, грецька, італійська, російська, іспанська мови, географія, євангелістське та католицьке релігієзнавство, історія, латина, математика, педагогіка, філософія, фізика, соціологія, спорт.

Але вже під час бакалаврського навчання дуже важливо обирати лише такі предмети, які є предметами для викладання у Північному Рейн – Вестфалії, які згодом будуть вивчатися і під час навчання на магістра. На даний час пропонуються наступні предмети:

- На **бакалаврському навчанні**: класична філологія; біологія; хімія; германістика; англіцистика/американістика; євангельська теологія; французька, італійська, іспанська мови; географія; історія; католицька теологія; математика; педагогіка; фізика; спорт (передбачає складання іспиту на профвідповідність); славістика [2, с. 11].

- На **магістерському навчанні**: старогрецька, німецька, англійська (не як 3-й предмет), французька, італійська, іспанська, російська (не як 3-й предмет), латинська мови; біологія; хімія; географія; фізика; філософія; педагогіка; математика; католицьке релігієзнавство; соціологія (не як 3-й предмет); спорт (не як 3-й предмет); історія; євангелістське релігієзнавство [2, с. 11].

Якщо виокремити навчальні предмети для майбутніх вчителів таких іноземних мов, як англійська, французька, грецька, італійська, латинська, російська та іспанська, то за бакалаврсько-магістерськими програмами вони будуть відповідно наступними: англіцистика/американістика, романська філологія (французька мова), класична філологія, романська філологія (італійська мова), східна славістика та романська філологія (іспанська мова). Всі ці предмети можна комбінувати в межах навчання на вчителя іноземних мов, винятком є лише поєднання одного з предметів з загальною романістикою.

Потрібно зауважити, що у Рурському університеті Бохум існує локальне обмеження прийому студентів, так званий *Lokaler Numerus Clausus* на вищеперераховані спеціальності. Навчальні місця розподіляються наступним чином (станом на зимовий семестр 2009/2010 н.р.): 20% – за середньою оцінкою атестату, 20% – з черги минулих років, 60% – за методом вибірки навчального закладу [4].

Навчання поділяється на 2 частини:

Бакалавр (6 семестрів) – 2 предмети + **варіативна сфера**.

Магістр (4 семестри) – 2 предмети + педагогіка.

Вже до початку навчання для полегшення його перебігу студенти мають володіти знаннями з

обраних ними мов. Для перевірки рівня знань проводиться обов'язковий мовний вхідний тест. Ті студенти, які взагалі не володіють мовами майбутнього навчання або рівень володіння є недостатнім, мають можливість відвідувати при університеті мовні курси, після чого складається діагностичний тест на рівень їх оволодіння. Такі курси не є складовою частиною навчання і повинні відвідуватися додатково.

Навчання на бакалаврській фазі передбачає загальне наукове початкове навчання, під час якого надаються знання з мовознавства, літературознавства, іноземних мов та культурознавства. При цьому навчання чітко орієнтоване на професійне застосування та на галузь суспільного вжитку. Навчання з огляду на вимоги до майбутньої професії повинно надавати необхідні фахові знання, уміння, навички та методи таким чином, щоб вони надавали можливість для подальшої наукової роботи, для критичної класифікації наукових пізнань та їх переносу у професійну діяльність. Так само важливими під час навчання є й позафахові кваліфікації як здатність до комунікації, аргументації та кооперації.

З предметів загальна романська філологія, романська філологія (іспанська мова), романська філологія (італійська мова), романська філологія (французька мова) пропонуються наступні обов'язкові навчальні модулі: модуль основ філологічних наук, модуль історії мови, модуль сучасної мови, модуль старшої історії літератури, модуль новітньої історії літератури, модуль вивчення іноземної мови (морфологія та синтаксис А, В, С; усна комунікація (частина 1)), модуль вивчення іноземної мови (переклад, редагування тексту, мовна комунікація (частина 2)), модуль країнознавства.

Під час навчання на бакалавра для поглиблення фахових, мовних та культурознавчих знань потрібно пройти щонайменше 6-тижневу практику в тій країні, мова якої вивчається.

Загальна оцінка за бакалаврське навчання складається з оцінки за бакалаврську роботу (15%), написання якої триває, як правило, шість тижнів, з фахової оцінки з предмета (35% за кожний предмет) та з оцінки з модуля, який виносився на іспит (15%), який є усним та триває 30 хвилин [2, с. 39].

Продовжити навчання вже можна за двома магістерськими програмами на здобуття ступенів магістра освіти та магістра гуманітарних наук: магістр освіти з двох предметів для викладання в гімназіях та загальних школах і магістр гуманітарних наук з одного предмета (наприклад, лише італійської мови) або з обох предметів, що вивчалися під час навчання на бакалавра.

Передумовою до навчання на магістра є завершене бакалаврське навчання або ж відповідне завершення пізніше впроваджених навчальних програм. Для студентів, які завершили своє двофахове навчання, бакалаврським іспитом саме у РУБ цю умову можна вважати виконаною. А от для тих, хто закінчував інші ВНЗ або ж навчався за іншими навчальними програмами, для зарахування потрібно надати інформацію про успішність з предметів, які передбачається вивчати та про

оцінки з предметів за вибором, а також про проходження 6-тижневої практики. Окрім того, для деяких предметів потрібно надати мовний сертифікат (наприклад, латина). На розсуд “загальної екзаменаційної комісії” можливе набирання балів, яких не вистачає, вже під час безпосереднього навчання.

Бохумська модель РУБ передбачає не лише навчання з двох предметів, а й розширює навчання так званими “**предметами на вибір**”, що вважаються ключовими кваліфікаціями, які є вкрай важливими для майбутніх учителів. Тому вже під час навчання на бакалавра студентам, які планують навчання на магістра – майбутнього вчителя, було б доцільно обирати певні предмети у цій галузі, які б відповідали вимогам, передбаченим таким навчанням.

Студентам на факультеті іноземних мов Рурського університету Бохум пропонуються такі предмети за вибором:

- **Іноземні мови:**

1) європейські мови: (датська, англійська (A1/A2, B1/B2), ділова англійська, французька, ірландська, італійська, каталонська, новогрецька, нідерландська, норвезька, польська, португальська, російська, шведська, іспанська, турецька;

2) неєвропейські мови: арабська, китайська, корейська, перська;

3) класичні мови: грецька, древньоєврейська, класична сірійська, латинська.

- **Комунікація та презентація:**

1) основи комунікації (креативне та наукове листування, риторика, аргументація, техніки комунікації та презентації, сприйняття та поведінка у соціальних ситуаціях);

2) основи презентації (презентація і виступ, введення в перекладознавство, фотографія, історія журналістики, презентація й увага (як заволодіти увагою оточення);

3) професійно спрямовані модулі (методи передачі знань, теорія та практика керування проектною роботою, види тексту у журналістиці).

- **Інформаційні технології:**

1) введення в інформаційні технології, введення у Word 2007 (Office 2007), Excel 2007;

2) професійно спрямовані модулі;

3) теорія інформаційних технологій (введення в інформатику, теоретична інформатика).

- **Інтердисциплінарні модулі:** основні модулі інших фахових предметів (загальне та порівняльне літературознавство, література та наукові знання, історія англійської культури, археологічні науки, біологія, хімія, географія, германістика, історія, католицька теологія, математика, журналістика, філософія тощо).

- **Практика** (пропозиції та консультації з кожного фаху): практика у межах країни – шість тижнів (240 годин (30 робочих днів по вісім годин)), закордонна практика – чотири тижні (160 годин). Час, відведений на фактичне проходження практики за межами країни, менший через додаткові часові витрати на відкриття візи, перебування тощо.

- **Основні модулі, спрямовані на школу та урок** (основи шкільної педагогіки, мовна підтримка дітей з

інших країн, процеси навчання та учіння у професійній освіті, планування уроку тощо) [2, с. 11, 39].

Одним з міністерських планових завдань є і така вагома зміна, як обов’язкове проходження в цій галузі (починаючи з зимового семестру 2003/2004 н.р.) 6-тижневої посередницької практики, що включає в себе, як правило, орієнтовну практику у школі, що також є однією з передумов допуску до навчання на магістра. Ця вимога стосується і тих, хто змінив місце навчання після бакалаврського завершення, і тих, хто розпочав бакалаврське навчання до зимового семестру 2003/2004 рр. (практику потрібно пройти упродовж перших 2 семестрів).

Критики дотеперішньої університетської освіти були єдині в одному: педагогічна освіта була перенавантажена фаховим вивченням предметів та сприймалася студентами відповідно як позачерговий предмет. Завдяки *послідовній* структурі навчання такий стан речей істотно змінився: понад дві третини навантаження у магістерській навчальній програмі майбутніх учителів займають фахово-дидактичні та педагогічні складові.

Студенти, які вже завершили бакалаврське навчання у РУБ, ознайомлені з “філософією” кредитування. Їм уже відомо, що кожна навчальна програма так само, як і кожний окремий захід оцінюється у кредитних балах/балах успішності (КБ/БУ). Один КБ в середньому відповідає навантаженню у 30 навчальних годин. Поняття “кредитний бал” є не досить правильним, адже тут йдеться саме про “бал успішності”, але оскільки термін “Credit points” вважається інтернаціональним, то вже і у ступеневих бакалаврсько-магістерських програмах у РУБ воно означено подібним чином.

Для магістерського навчання всі бали сумуються до 120: 31 БУ за навчання з обох предметів, 37 – педагогічне навчання (22 години на тиждень у семестр), 6 – основна практика, 15 – магістерська робота з одного з предметів викладання або ж з педагогіки.

Отже, метою навчання є отримання професійних знань, тобто майбутні вчителі отримують свої знання та практичні навички під час навчального процесу, який розпочинається університетською освітою, триває під час другої фази педагогічного навчання та в жодному випадку не завершується зі вступом у професійне життя. Але кожен з цих етапів має свої функції та завдання:

1. Університетська освіта за мету, в першу чергу, має отримання *теоретичних знань* про майбутню професію, які уможливають необхідний внесок для отримання *практичних навичок*.

2. З огляду на таку професійно-теоретичну перспективу педагогічне навчання у межах нової педагогічної освіти у РУБ має за мету надати студентам когнітивний простір, за допомогою якого вони змогли б аналітично впорядкувати та краще опрацювати практичний бік професії. Інакше кажучи, провідним завданням педагогічного навчання у Бохумі є не отримання практичних знань у вузькому розумінні, а *компетентне поведення* з теоріями та результатами досліджень про школу, урок та діяльність учителя.

## Література

1. Arnhold N. Leitfaden für die Gestaltung von Auswahlverfahren in Hochschulen / N. Arnhold, K. Hachmeister // CHE Arbeitspapier – Nr. 62. – Gütersloh, Februar 2004.
2. Bachelor – Master Lehramt an der RUB // Eine Informationsbroschüre. WS 2009/2010, SS 2010. Studienberatung Lehramt. – Bochum, Oktober 2009.
3. Osel J. Ein Imagewechsel für Lehrer muss her. Neues Lehramtstudium in Bochum / J. Osel [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
[www.seuddeutsche.de](http://www.seuddeutsche.de). – Назва з екрану.
4. Winter M. Handreichung zur Gestaltung gestufter Studiengänge (Bachelor-Master) an der Universität Halle – Universität Halle, 27.01.2005.
5. [www.bildungsportal.nrw.de](http://www.bildungsportal.nrw.de). – Назва з екрану.
6. [www.ruhr-uni-bochum.de](http://www.ruhr-uni-bochum.de). – Назва з екрану.

УДК 37.016:372.46(430) “18/19”

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ РАНЬОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ У ХІХ–ХХ СТ.

Микуляк М.І.

*У статті розглядаються основні передумови, періоди розвитку навчання іноземної мови загалом та тенденції розвитку раннього навчання іноземної мови у Німеччині зокрема.*

*Ключові слова:* раннє навчання, іноземна мова, початкова школа, тенденції розвитку раннього навчання.

*В статье рассматриваются основные предпосылки, периоды развития иностранных языков в целом, а также тенденции развития раннего обучения иностранным языкам в Германии в частности.*

*Ключевые слова:* раннее обучение иностранным языкам, начальная школа, тенденции развития раннего обучения.

*The article deals with the main preconditions, the stages of foreign languages development in general, and the tendencies of early teaching foreign languages in Germany in particular.*

*Key words:* early teaching foreign language, primary school, the tendencies of early teaching foreign languages.

Зовнішня політика держав щодо мови як засобу культурного та економічного співробітництва і внутрішня політика (навчання мови як засіб культурно-політичної консолідації) визначають вибір та важливість іноземної мови у школах, а також цілі, зміст та методи навчання. Навчання іноземної мови має також і педагогічні засади, зокрема розкриття “чужого світу” як важлива складова розвитку світогляду та самовдосконалення особистості, підвищення якості життя через мовну освіту.

Розвиток та стан шкільного навчання іноземної мови в Німеччині зумовлювався історичними процесами, які відбувалися у державі, зокрема мовною політикою країн-переможниць, німецько-французьким договором, зорієнтованою на Америку у 50–60-х рр. дидактикою іноземної мови, переосмисленням навчальних програм після 1968 р. тощо.

Зміст та цілі навчання іноземної мови на кожному етапі розвитку відображають прагнення, пошуки і політичну зорієнтованість відповідної епохи. Методи навчання зумовлені станом розвитку та пізнання антропологічних і психологічних наук на певному етапі. Ретроспективу розвитку навчання іноземних мов у Німеччині досліджували такі науковці, як Х.Кріст, К.Шредер, Ф.-Й.Цапп та інші [3, с. 78].

Відповідно історичного розвитку держави визначаються наступні періоди розвитку навчання іноземних мов.

Епоха гуманізму ХІХ ст. З 1789 р. відбувається переосмислення цінностей і, як наслідок цього, перегляд старих освітніх тенденцій та їх зорієнтованість на нові державні освітні стандарти, так званій “ідеалістичний освітній концепт нового гуманізму” [4]. Внаслідок такого нового бачення освіти навчання мови здійснювалось у комунікативному і країнознавчому контексті. Крім навчання власне мови, вивчалась також історія мови та літератури. Основна увага приділялась граматичному аспекту вивчення мови. Провідним методом навчання було обрано метод граматичного перекладу. Якщо раніше обов’язковою для навчання іноземної мови була латинська, то у цей період спостерігається відмова від латинської мови та надається перевага англійській і французькій мовам для здійснення іншомовного спілкування.

1880–1918 рр. Перемога над Францією у 1871 р. та заснування імперії стали підґрунтям для створення нових умов навчання іноземної мови. Англійська та французька мови як провідні мови світової економіки одержали новий статус, то внаслідок дискусій щодо застосування методів іншомовного навчання, які тривали понад 20 років, акцентується увага в процесі навчання на мовній практиці, особливо на розмовній мові. Якщо раніше спостерігалась тенденція до перенасиченості занять граматичними та філологічними текстами, у 90-х рр. ХІХ ст. виникають відповідні навчальні плани, які відображають основні освітні тенденції того часу.



*Міжвоєнний період.* Демократизація суспільства, яка розпочалась після 1918 р., призвела до перегляду цілей та завдань навчання іноземної мови. З одного боку, цьому сприяли політичні чинники (порозуміння народів і міжнародне забезпечення свободи), а з іншого – вплив на навчання іноземної мови таких наук, як психології, соціології. У 1921 р. рішенням шкільного комітету, а також Міністерства зовнішньої та внутрішньої політики вводиться обов'язкове вивчення у школі англійської мови як першої сучасної іноземної мови. Внаслідок цього у 1923 р. спочатку у федеративних землях Німеччини Баварії, Гамбурзі та Брауншвейзі, а потім і в Саксонії та Тюрингії (1930) замість французької мови вивчається англійська. Прусія залишається "гнучкою" у питанні вибору мови: до 1931 р. французька мова була першою сучасною іноземною мовою, поряд з цим велика кількість годин на тиждень виділяється для вивчення англійської мови як іноземної. Цим керувались у 1932 р. усі федеративні землі Німеччини, крім Гамбургу, Бремену, Любеку, Мекленбург-Шверіну, Мекленбург-Штреліцу, Брауншвейгу і Саксонії. Такий стан викладання французької мови як іноземної у школах федеративних земель спостерігався недовго. Згідно з державним розпорядженням з 1937 р. англійська мова викладається у всіх гімназіях і реальних школах як перша іноземна мова. Кількість уроків французької мови поступово зменшується. Характерною особливістю навчання іноземної мови у 20–30 рр. ХХ ст. є його культурна спрямованість.

*Повоєнний період.* Поразка 1945 р. визначила кінець централізованої освітньої політики. У чотирьох окупованих землях було введено мови країн-окупантів (французьку мову у Рейнланд-Пфальц, Баден-Вюртемберг, британський варіант англійської мови – Північний Рейн-Вестфалія, Гессен, Нижня Саксонія, Бремен, Гамбург і Шлезвіг-Гольштайн, британську та американський варіант англійської мови – у Баварії, російську мову – у тодішній Народній Демократичній Республіці). У межах статусу чотирьох сил Берліна у шестирічній початковій школі з 5 класу вводилась англійська, французька та російська мови. Перші спроби введення іноземної мови з 5 класу у народній школі (Volksschule) здійснювались, починаючи з 40-х рр. ХІХ ст. Вивчення другої іноземної мови розпочинається у 7 класі, а з 9-го класу факультативно або обов'язково викладається третя іноземна мова. Згідно з рекомендаціями для середніх шкіл з 1969 р. англійська мова визнана обов'язковою іноземною мовою.

Зі зростанням міжнародного економічного співробітництва висувуються нові вимоги щодо навчання іноземної мови. Важливим стратегічним напрямом мовної політики Ради Європи є раннє навчання іноземної мови. Останнім часом спостерігається підвищення інтересу до цієї проблеми. Все більше європейських держав запроваджують концепцію раннього навчання.

Перші спроби раннього навчання іноземних мов у дошкільному віці та в початковій школі здійснювались у США ще після І Світової війни і підтримувалися завдяки заснуванню FLES-руху (Foreign Languages in Elementary School).

У роки Ваймарської республіки ідея раннього навчання з'являється також і у Німеччині: приватні Вальдорфські школи у 1920 р. вводять навчання англійської та французької мов як фахового предмету з 1–2 класів. У державних початкових школах було розпочато навчання англійської (французької) мов з 3 класу. Таке раннє навчання іноземних мов пов'язане зі змістово-методичними реформами: акцент на усне мовлення, спонукання до виявлення радості у дітей під час гри тощо.

На поч. 60-х рр. Вальдорфські школи виникають також в Англії, Франції та Швеції. За підтримки ЮНЕСКО та Ради Європи у 60–70-х рр. ХІХ ст. відбуваються зміни у мовній політиці багатьох європейських держав, зокрема на поч. 70-х рр. у ряді країн (Фінляндії, Швеції, Норвегії та Австрії) було введено обов'язкове навчання іноземної мови.

Після ІІ Світової війни раннє навчання іноземних мов у США набуває ще більшого поширення через активність Modern Language Association (Асоціації сучасних мов, 1956), а також унаслідок публікацій учених з психології (Пенфілд, Робертс), педагогіки (Т.Андерсон) та емпіричного мовознавства (Дж.Каролл) [1, с. 182–195]. У Європі раннє навчання іноземної мови продовжується у Швеції за проектом "Англійська без книжки".

З поч. 60-х рр. проекти раннього навчання іноземних мов проходять випробування також у Франції та Англії. Завдяки експертним конференціям, які проводить ЮНЕСКО (Гамбург, Берлін), а також зусиллям Ради Європи (резолуції, симпозиуми, програми) проект "Навчання іноземних мов у початкових школах" застосовується і в інших країнах Європи [3, с. 364].

На відміну від європейських держав-сусідів, де експерименти проводились централізовано з науковим оцінюванням, у землях Федеративної Республіки Німеччини вони мали характер лабораторних досліджень.

У школах усіх федеративних земель Німеччини проводились експерименти з введенням різних моделей навчання у процес раннього навчання іноземної мови. Ці експерименти мали на меті на практиці перевірити, чи впливає ранній початок навчання іноземної мови на кінцевий результат оволодіння мовою. Найпоширенішою іноземною мовою для багатьох шкіл Німеччини, а також інших європейських держав було обрано англійську мову. У 1961 р. у федеративній землі Гессен розпочалося експериментальне навчання англійської мови з 3 класу. Таке навчання було апробовано і вміщено у навчальні плани початкової школи з 3 класу згідно з рішенням конференції Міністерства культури. З 1973 р. починаючи з федеративної землі Баден-В'юртемберг, у більшості федеративних земель Німеччини розроблялися перші директиви раннього навчання англійської мови та проводились чисельні шкільні експерименти.

Перевага такої різноманітності експериментів полягала у тому, що цілі раннього навчання іноземних мов, а також питання вибору мови (англійська/французька) та строку навчання досліджувалися за допомогою різних проектів, які не залежали один від одного. З них можна було виділити 3 проекти раннього навчання:

1. Французька у початковій школі. Цей проект був запропонований лише у землях Баварії та Рейнланд-Пфальц, де на основі францусько-німецького державного договору від 1963 р. було введено лабораторні дослідження з 5 класу.

З 1968 р. проект набуває поширення за допомогою щорічних програм обміну вчителів початкових шкіл обох країн-партнерів. Баварським державним Міністерством культури у 1973 р. у навчальні плани вводиться за основу викладання іноземної мови з віршами, піснями, іграми. Головним критерієм вибору змісту і мовних засобів є їх ефективність, тобто здатність до практичного використання мови. Викладання мови проводиться щоденно по 20 хвилин.

2. Французька з 3 класу. У Баден-Вюртемберзі ще у 1968 р. в одній з початкових шкіл було розпочато експериментальне вивчення французької мови з 3 класу. У 1972–1973 рр. у цьому експерименті взяло участь 15 шкіл (Фрайбург, Карлсруе і Хальдерберг). У 1973 р. з'являється перший проект навчального плану під назвою "Тимчасові робочі вказівки для навчання французької мови у початкових школах федеративної землі Баден-Вюртемберг" [3, с. 364].

За моделлю "Вивчай мову сусідів", яку схвалила Рада Європи у 1984 р., навчання французької мови з 3 класу вводиться також і у прикордонних землях, які межують з Францією. Мета моделі – ознайомити дітей з наближених до кордону районів з мовою сусідньої держави. З 1987–1988 навчального року за такою програмою працюють 80% усіх початкових шкіл Німеччини та Франції, розташованих поблизу кордону: 311 початкових шкіл з 19000 учнями і майже така ж кількість французьких шкіл (Ельзас). З баденських та ельзаських шкіл було утворено приблизно 149 шкіл-партнерів. У 1987–1988 навчальному році відбувся перший обмін між 6 німецькими та французькими школами.

3. Англійська з 3 класу. Перше застосування на практиці проекту "Англійська з 3 класу" було здійснено у 1961 р. у школах федеративної землі Гессен. У 1964–1970 рр. цей проект вводиться у всіх землях ФРН, частково також і у дошкільних закладах або з 1–2 класів [3, с. 365].

З 1970 р. Міністерством культури у навчальні плани для початкових шкіл "Strukturplan für Bildungswesen" вводиться вивчення іноземних мов [4, с. 572]. Це призвело до швидкого розповсюдження раннього навчання англійської мови. Згідно з навчальними планами земель Гессен, Баден-Вюртемберг, Нижня Саксонія, Нордрейн-Вестфалія навчання англійської мови розпочинається з 3-го класу.

Через проблеми, які виникли внаслідок інтеграції дітей найманих службовців, з 1975 р. у Федеративній Республіці Німеччині спостерігається занепад раннього навчання англійської мови. Це зумовлювалось також і тим, що раннє навчання не знаходило підтримки серед учителів середніх шкіл. Одні боялися висувати надмірні вимоги до дітей, інші – не довіряли компетенції колег початкової школи, необхідної для навчання іноземної мови. Крім того, бракувало коштів, навчальних матеріалів, а також відповідних кваліфікованих кадрів.

Водночас в Англії були опубліковані результати тривалого наукового дослідження вивчення французької мови, з яких випливало, що раннє навчання має негативний вплив на розвиток дитини. Наслідок цього – припинення мовної реформи у галузі раннього навчання. Однак 5-річний науковий дослід, проведений педагогічним інститутом Брауншвейгу, виявив, що в учнів, які розпочали вивчати англійську в початкових класах, рівень оволодіння мовою вищий, ніж в учнів, що розпочинають навчання з 5-го класу. Тому у деяких землях Німеччини (Баден-Вюртемберг, Нижня Саксонія, Нордрейн-Вестфален) раннє навчання збереглося, але у формі факультативів та гуртків [2, с. 18].

Єдиною федеративною землею, що продовжила обов'язкове навчання англійської мови у початковій школі, залишився Гессен. У 1972 р. виникли перші навчальні плани іноземної мови, а також було розпочато підготовку кваліфікованих кадрів для навчання іноземної мови в початковій школі. У 1987–1988 навчальному році раннє навчання охоплювало 122 початкові школи. Загальна кількість учнів – 11500. У цьому ж році було обрано 25 консультантів-фахівців, які координували подальше навчання у середній школі. Також з початку 70-х рр. під керівництвом Гете-інституту (Франкфурт) проводились наукові дослідження. У тісному взаємозв'язку з практикою опрацьовано нові навчальні матеріали, проведено дослідження, результати яких вплинули на зміст навчального плану: "Допомога у навчанні англійської для початкової школи" (1980), "Директива для навчання англійської у початковій школі" (1984).

З 1973 р. англійські асистенти, які працювали у рамках педагогічної служби обміну, суттєво допомагали у реалізації навчального плану. З 1987 р. в Гессені існувало 15 англійських асистентів.

З лютого 1987 р. гессенський навчальний план з англійської мови набуває статусу директиви. Це означає, що після випробувального терміну, який тривав приблизно 4 роки, парламент вирішив розпочати навчання англійської мови усіх учнів федеративної землі Гессен з 3 класу початкової школи. На навчальних планах з англійської мови для початкової школи у Гессені базувались навчальні плани усіх федеративних земель Німеччини. У 80-х рр. XX ст. внаслідок відкриття кордонів, утворення європейського ринку і пов'язаних з цим політичних та економічних змін у Європі, раннє навчання у федеративних землях стає освітньо-політичним замовленням.

З поч. 90-х рр. у доповіді робочою групою конференції Міністерства культури були підсумовані різноманітні пропозиції окремих федеральних земель щодо навчання іноземної мови в початковій школі. Виникає дискусія між представниками моделі "ознайомлення з мовою" (Sprachbegegnung) та традиційного навчання іноземної мови. Основою суперечностей між представниками обох моделей стало питання орієнтації на успішність чи результат. Під моделлю "ознайомлення з мовою" мається на увазі "відчуття" чужої мови і культури на основі ситуативного навчання. Раннє навчання іноземної

мови розглядається як систематичне навчання на основі планів та програм, зорієнтованих на подальше вивчення іноземної мови у середній школі.

У 1980–1990 рр. концепція раннього навчання набуває все більшого розвитку і виходить за межі однієї мови та культури. Йдеться про так звані міжкультурний та багатокультурний аспекти раннього навчання, які орієнтуються на європейську багатомовність. На поч. XXI ст. в умовах зростаючої

необхідності в багатомовності розпочався пошук зв'язку раннього навчання іноземної мови з шкільною концепцією, яка має бути покладена в основу початкової школи, підвищуються вимоги щодо навчання іноземної мови у початковій школі, розробляються особистісно зорієнтовані методи навчання, які повинні відповідати віковим особливостям школярів та принципам початкової школи в цілому.

### Література

1. Andersson Theodore. The teaching of modern languages to young children in the United States / Theodore Andersson // *International Review of Education*. – 1955.
2. Doye Peter. Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule / Peter Doye, Dieter Lüttge. – Braunschweig, 1977.
3. Gundi Gompf. Handbuch Fremdsprachenunterricht herausgegeben von Karl-Rischarde Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen, Hans-Jürgen Krumm. – A. Francke Verlag. – Tübingen, 1989. – 495 s.
4. Schröder, Konrad (1976), "Fremdsprachenpolitik in Europa" // *Politische Studien*. Jg. 27, Heft 230, 572–580.

УДК 378.147:33(470+571)

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ МАГИСТЕРСКОГО КУРСА “АГРАРНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ” (МВА) УНИВЕРСИТЕТА ПРИКЛАДНЫХ НАУК “ВАЙЕНШТЕФАН” (ГЕРМАНИЯ)

Лисенкова Е.В., Конькова Н.Н.

*Стаття присвячена аналізу сучасного стану бізнес-освіти в Росії та аналізу передумов його модернізації. Також розглядаються перспективи розвитку бізнес-освіти на фоні Болонського процесу на прикладі міжнародного магістерського курсу “Аграрний менеджмент” (МВА) Університету прикладних наук “Вайєнштефан” (Німеччина).*

*Ключові слова: бізнес-освіта, МВА, магістерський курс, міжнародні програми.*

*Статья посвящена анализу современного состояния бизнес-образования в России и анализу предпосылок его модернизации. Также рассматриваются перспективы развития бизнес-образования на фоне болонского процесса на примере международного магистерского курса “Аграрный менеджмент” (МВА) Университета прикладных наук “Вайенштефан” (Германия).*

*Ключевые слова: бизнес-образование, МВА, магистерский курс, международные программы.*

*The authors of this article analyze the current state of business education in Russia and the preconditions for its modernization. They also discuss the prospects of business education against the background of the Bologna Process as exemplified by the international Master’s degree course “Agricultural Management” (MBA) at the University of Applied Sciences “Weihenstephan” (Germany).*

*Key words: business education, MBA, Master’s degree course, international programs.*

На сегодняшний день, как показывает опыт, сектор сельскохозяйственного производства нашей страны требует быстрых структурных изменений, ускорения технического перевооружения, основанного на внедрении лучших ресурсосберегающих, экономически эффективных и экологически чистых технологий. Для этого прежде всего необходимо совершенствовать подготовку высококвалифицированных кадров, создавать условия для непрерывного профессионального образования, формировать интегрированные образовательные учреждения всех уровней. Просто подготовить кадры для села недостаточно: необходимо закрепление молодых кадров в АПК, т.к. в большинстве деревень России вообще не осталось молодежи, а только пенсионеры. Сельское хозяйство Нижегородской области также находится не в лучшем состоянии. Исходя из этого, целесообразно провести исследование опыта организации подготовки кадров для сельского хозяйства в Германии с целью использования

положительного опыта для развития сельского хозяйства в нашей области и в России в целом.

Задачи, стоящие перед экономикой Нижегородской области, требуют усиления подготовки специалистов в области государственного управления аграрной сферой, бизнес-менеджмента, агромаркетинга, агроконсалтинга, управления персоналом. Магистерский курс предполагает повышение квалификации студентов-выпускников по следующим обязательным предметам: экономическая информатика, анализ и контроль предприятия, методы эмпирического социального исследования, бизнес-менеджмент, планирование предприятия, аграрная политика, основы и стратегии аграрного маркетинга, планирование и оценка инвестиционных проектов, немецкий и английский языки, а также обязательным предметам на выбор: животноводство, растениеводство, аграрная техника, банковское дело, бухгалтерский учет (компьютерный), методы проведения консультаций, техника переговоров и

продаж. Реализация этой задачи требует совместных усилий федеральных, региональных и местных властей, науки и образовательных учреждений. В решение этой задачи включен и Нижегородский государственный инженерно-экономический институт – учебное заведение, реализующие на бюджетной основе образовательные программы разных уровней. Очень важным является то, что Нижегородский государственный инженерно-экономический институт на сегодняшний день реализует магистерскую подготовку кадров для сельского хозяйства совместно с Университетом прикладных наук “Вайенштефан” в рамках международного магистерского курса “Аграрный менеджмент” (MBA). Данный проект содействует дальнейшему сотрудничеству с зарубежными вузами в рамках академической мобильности в контексте Болонского процесса. Россия приближается к реализации концепции непрерывного образования в течение всей жизни. Одним из индикаторов данного процесса служит рост рынка дополнительного высшего непрерывного образования. Бизнес-образование – это профессиональное образование и обучение людей, участвующих в выполнении функций управления на предприятиях и хозяйственных организациях, которые действуют в условиях рынка и ставят своей главной целью получение прибыли. Его наиболее распространенными программами являются MBA (Master of Business Administration), направленные на получение теоретических и практических знаний и навыков ведения бизнеса. В развитых странах программы MBA существуют уже давно, сегодня их более 2500, а число выпускников приближается к полутора сотням тысяч. В России бизнес-школы появились в 1998 г. И только пять лет спустя были введены специальные государственные требования к дипломам MBA. Цель внедрения Международного магистерского курса в России заключается в том, чтобы создать класс профессиональных руководителей, способных эффективно управлять предприятиями любого профиля, развивать экономику страны, способствовать расширению внешнеэкономических связей и международного сотрудничества.

Система бизнес-образования больше опирается на рыночные механизмы, чем получение первого высшего образования. Это делает возможным при анализе стратегий участников столь специфического рынка обращаться к концепциям, разработанным применительно к механизмам накопления и конвертации капиталов факторов других рынков.

В сфере бизнес-образования огромное значение имеет инвестирование не только в человеческий – для бизнес-образования – капитал, но и в социальный и символический капиталы. Здесь приобретаются не только знания, но и навыки управления своим временем и ресурсами, вырабатываются стереотипы поведения и межличностного взаимодействия, способствующие предпринимательскому успеху, приемы установления и укрепления полезных социальных связей. При этом особую ценность имеет коммуникабельность,

готовность и способность работать в команде – эффективность выработки этих качеств высоко оцениваются при рейтинговании бизнес – образования и их оценки работы. Все эти качества и так называемая академическая мобильность должна быть обеспечена не только за счет изучения специальных дисциплин. Нельзя забывать и о формировании у учащихся языковой коммуникативной компетенции. В Европе не существует единого общепринятого стандарта по изучению иностранных языков. В связи с высокой миграционной и в том числе академической мобильностью, обусловленной единством европейского пространства, сама собой отпадает проблема аутентичности и языковой среды. Поэтому европейские преподаватели скорее поддержат использование прогрессивных коммуникативных методов преподавания. В России же не существуют подобные благоприятные условия. Это усугубляется также и весьма средним финансовым положением большинства студентов (что также влияет на их платежеспособность для сдачи международных экзаменов). Участие в международных программах подразумевает знание иностранного языка на достаточно высоком уровне. Это становится особенно важным при условии, что иностранный язык является не только предметом изучения, но и средством для изучения, понимания специальных дисциплин.

Государственный стандарт обучения в неязыковом ВУЗе не предполагает возможности углубленного изучения иностранного языка в рамках обычной учебной программы. И чаще всего обучение по международным программам делает необходимой сдачу международных языковых экзаменов, таких как TOEFL, Кембриджские экзамены, DALF, ZD и так далее. Сейчас это также остается актуальным. Но данный вариант подходит лишь для единиц с основательной предварительной подготовкой. Поэтому для достижения поставленной цели – формирование коммуникативной компетенции у учащихся – необходимо прежде всего обратить внимание на методы обучения. Обучение иностранному языку в данном случае должно, как и прежде, включать обучение говорению, чтению, письму, аудированию, но должны быть расставлены некоторые приоритеты. Общеизвестен тот факт, что с ходом истории методисты в России не отличались жестким практицизмом в целях и конечных результатах. На сегодняшний день ситуация меняется, и актуальным становится комбинирование методов. Если говорить о наиболее современных подходах интенсивного обучения, то здесь можно выделить, например, методы Г.А.Китайгородской и Б.Шерера, направленные именно на создание вторичной языковой личности, активного пользователя языка. Приемы, используемые в данном методе, оптимальны для формирования и автоматизации навыков говорения и аудирования. Но в данной ситуации он должен быть подкреплен классической методологической базой, использование которой направлено на формирование навыков письменной речи, а также устойчивой системы знаний на

всех уровнях языка (прежде всего лексики и грамматики). Этот своеобразный синтез должен основываться на двух главных принципах: активности и сознательности. Таким образом, программа обучения иностранному языку должна включать в себя не только стандартные, “проверенные временем” упражнения или приемы (языковые, условно-речевые упражнения, изучающее чтение текста и т.д.), но и как можно больше коммуникативно-направленных приемов (хоровая и индивидуальная отработка, автоматизация речевых клише, комплексные упражнения по аудированию, дискуссии и пр. Разумеется, что лексическая наполняющая обучения должна быть связана со специализацией учащихся. В этом отношении необходима разработка отдельной программы, общей тематики для всех специальностей. В качестве средств предлагается использование не только такие, как учебники, схемы, карточки и прочее, но и как можно больше аутентичных статей по теме, документации на языке и форм на заполнение, что возможно лишь при прочном контакте с каким-либо иноязычным учреждением, будь то учебное заведение или предприятие. Следовательно, ни в коем случае нельзя упускать возможности прямого общения, возможно и под контролем преподавателя, как на профессиональные, так и на отвлеченные темы. Очевидно, система оценивания знаний по иностранному языку также подлежит модернизации по образцу Болонской системы, как и все остальные дисциплины. На данный момент самым важным элементом является обязательность посещения занятий, соответствующая двум основным принципам (сознательность, активность). По подсчетам на данный момент посоянно посещают занятия иностранного языка в среднем лишь 21% учащихся НГИЭИ, что самым прямым образом влияет на их степень подготовки. Существует проблема не в отсутствии программ для студентов, а неподготовленности студентов к участию в этих программах. В целом, по мнениям экспертов, программы бизнес-образования в нашей стране сильно уступают по качеству зарубежным аналогам. Международный магистерский курс “Аграрный менеджмент” (МВА) в Триздорфе был организован в зимнем семестре 1990/91 учебного года проф. Гербертом Штребелем. Первоначально это было дополнительное обучение (курс повышения квалификации) для 27 студентов, поступивших на зимнем семестре 1990/91 учебного года; с 2000 г. этот курс предлагается как Международный магистерский курс на сельскохозяйственном факультете. После успешного окончания курса присуждается академическая степень “магистр бизнеса и управления сельскохозяйственного производства”. Магистерский курс в 2004 г. был аккредитован без значительных изменений ACQUIN (Союз аккредитации магистерских программ). Ежегодно в отделении Триздорф по этой программе обучаются от 50 до 60 студентов-иностранцев в теоретическом семестре и 100 – в практическом семестре. Цель проекта – подготовка высококвалифицированных специалистов в области

сельского хозяйства и совершенствование аграрной экономики в бывших социалистических странах. Сейчас в рамках МВА подготовлено 1200 специалистов сельского хозяйства из 30 стран; имеются 45 университетов-партнеров, 14 из которых уже внедрили у себя данный магистерский курс и еще 7 планировали начать магистерскую подготовку в 2011/12 учебном году. Очень важным является то, что Нижегородский государственный инженерно-экономический институт на сегодняшний день реализует магистерскую подготовку кадров для сельского хозяйства совместно с Университетом прикладных наук “Вайенштефан” в рамках международного магистерского курса “Аграрный менеджмент” (МВА). Кроме того, данный проект содействует дальнейшему сотрудничеству с зарубежными вузами и развитию академической мобильности в контексте Болонского процесса. С целью внедрения международного магистерского курса “Аграрный менеджмент” (МВА) нами проводилась опытно-экспериментальная работа, эмпирической базой которой являются отделение Триздорф Университета прикладных наук “Вайенштефан” и экономический факультет Нижегородского государственного инженерно-экономического института. В эксперименте принимали участие студенты, проходящие обучение по программе Международного магистерского курса “Аграрный менеджмент” (МВА) в Триздорфе и потенциальные слушатели данного курса в НГИЭИ. Всего было опрошено 110 человек 50 студентов университета “Вайенштефан” и 60 студентов НГИЭИ.

Опытно-экспериментальная работа была направлена на решение следующих исследовательских задач: определить причины выбора студентами программы Международного магистерского курса “Аграрный менеджмент” (МВА); определить отношение слушателей к данной программе; выполнить анализ причин выбора программы Международного магистерского курса “Аграрный менеджмент” (МВА); на основе выполненного анализа внести необходимые изменения в структуру магистерского курса и в организацию его реализации в НГИЭИ. В контексте данного исследования слушателям были представлены аспекты человеческого, социального и символического капитала, релевантные с точки зрения внедрения вышеназванного магистерского курса. Слушателям была предложена анкета для проведения ориентировочно-сопоставительного анализа причин выбора программы Международного магистерского курса “Аграрный менеджмент” (МВА). Оценка важности содержащихся в анкете факторов выполнялась студентами по пятибалльной шкале.

1. Возможность получения новых знаний, умений и навыков, необходимых для будущей работы.
2. Возможность заведения полезных контактов для трудоустройства.
3. Тесная связь теории с практикой.
4. Высокий профессионализм преподавателей.
5. Расширение кругозора.

6. Приобретение управленческих компетенций.
7. Расширение возможностей для трудоустройства в отечественных фирмах.
8. Возможность трудоустройства в зарубежных фирмах.
9. Получение дополнительных знаний для профессионального роста.
10. Расширение круга доступных рабочих мест.
11. Освоение внешних элементов престижной корпоративной культуры.
12. Престиж данной программы (курса).
13. Получение совместного диплома с немецким университетом.
14. Достойная заработная плата.
15. Повышение конкурентоспособности на рынке труда в целом.

Как видно из результатов анкетирования, наиболее важными факторами, определяющими выбор студентами программы Международного магистерского курса “Аграрный менеджмент” (МВА), являются повышение конкурентоспособности на

рынке труда в целом, получение дополнительных знаний для профессионального роста и расширение возможностей для трудоустройства в отечественных фирмах (1-е, 2-е и 3-е места в рейтинге факторов). Важную роль при выборе для изучения международного магистерского курса “Аграрный менеджмент” играют такие факторы, как тесная связь теории с практикой в ходе учебного процесса, расширение круга доступных рабочих мест и достойная заработная плата (4-е, 5-е и 6-е места). Последние места в рейтинге занимают факторы “получение совместного диплома с немецким университетом” (для российских студентов) и “освоение внешних элементов престижной корпоративной культуры”. При организации учебного процесса в рамках вышеназванного магистерского курса необходимо обращать особое внимание на те факторы, которые являются приоритетными для студентов при выборе данного курса. Учет этих факторов будет способствовать повышению эффективности внедряемого курса.

### Литература

1. Giesen B. Das MBA-Studium. Mit ausführlichen Porträts der besten Business Schools weltweit / Birgit Giesen, Eva Balter. – Köln, 2002. – S. 73–75.
2. Herz J. Natur-Kultur-Zukunft, Rückblick, Einblick, Perspektiven. Herausgeber: Fachhochschule Weihenstephan / J. Herz // Straubing. – Juli. – 2005. – 36 S.
3. Heiler H. Fachhochschule Weihenstephan. Jahresbericht 2008 / H. Heiler // Gestaltung: ediundsepp GbR. – Freising, 2009. – 228 s.
4. Соболева Н.Э. Инвестиции в MBA как способ накопления человеческого, социального и символического капитала / Н. Э. Соболева // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – С. 229–231.
5. Умин Е. А. Иностраный – легко и с удовольствием / Е. А. Умин // Москва. – 1993. – 170 с.

УДК 372.31.(09)(477)«18/19»

## МЕТОДИ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДУМЦІ (КІН. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)

Гавриленко Т.Л.

*О́ поаод³ ае́на³о́еа́іі ііа́еуае́ о́едаꞤі́нїе́еб іаааа́іа³а е³і. О́О – іі³. О́О нб. Іа́ і́оіаеа́іо іа́оіа³а іа́а+а́ііу́ ііе́іае́еб о́еіеу́о³а е́д³Ꞥі́ і́деꞤіо́ ае́ооае́уіе́б іе́оа́іу́ нб+а́нїіа́і́ дїꞤае́ое́о іі+а́о́еіа́іꞤ і́на³о́е.*

*Е́еб+іа³ н́еіа́а: іа́оіа́е іа́а+а́ііу́, ііе́іае³ о́еіеу́о³, іі+а́о́еіа́а о́еіеа́, о́едаꞤі́нїе³ іаааа́іа́е.*

*А́ поаоуа́ да́ннїа́о́деааро́нїу́ аꞤа́еуау́ о́едаеі́нїе́еб іаааа́іа́іа́ еіі. О́О – іа³. О́О а. Іа́ і́оіаеа́іо іа́оіа́іа́ іа́о+а́іеу́ іеа́ае́еб о́еіеу́іе́еіа́ +а́даꞤ і́деꞤіо́ ае́ооае́уіу́б а́ііоі́нїа́ нїа́да́іа́ііа́і́ даꞤае́оеу́ іа+а́еу́іа́і́ іа́даꞤіа́іеу́.*

*Е́еб+а́ау́а́ н́еіа́а: іа́оіа́у́ іа́о+а́іеу́, іеа́ае́еа́ о́еіеу́іе́ее, іа+а́еу́іау́ о́еіеа́, о́едаеі́нїе́еа́ іаааа́іа́е.*

*Through the prism of topical issues of contemporary development of primary education the article elucidates the views of Ukrainian pedagogues on the problem of methods of teaching primary school pupils.*

*Key words: methods of teaching, primary school pupils, primary school, Ukrainian pedagogues.*

**Постановка проблеми.** Зміни, які відбуваються сьогодні в системі національного шкільництва, стосуються передусім першого ступеня загальної середньої освіти. Одним із пріоритетних завдань є не тільки оновлення змісту початкової освіти, а й пошук ефективних методів навчання молодших школярів.

Здійснення нових кроків у розв'язанні дидактичних проблем зумовлюють об'єктивну потребу вивчення, критичного аналізу й творчого використання історико-педагогічного досвіду минулого. Особливо цінним у цьому контексті є період кін. ХІХ – поч. ХХ ст., ознаменований численними освітніми реформаторськими зрушеннями, радикальними переосмисленням традиційної системи навчання, активним пошуком нових теоретико-методологічних основ початкової школи, й зокрема методів навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різноманітні освітні проблеми кін. ХІХ – поч. ХХ ст. знайшли відображення в багатьох дослідженнях сучасних науковців. Так, у працях В.Вихрущ ґрунтовно розкриваються основні тенденції розвитку вітчизняної дидактики, висвітлюються загальнодидактичні проблеми середньої школи в Україні другої пол. ХІХ – поч. ХХ ст. Окремі питання дидактики, пов'язані з даним періодом, розкрито в роботах С.Золотухіної, В.Пилипчук (принципи навчання); Н.Кузьменко, Л.Пироженко, Н.Побір-

ченко, О.Штурмак (зміст навчання); В.Шпортенко (форми організації навчання). Педагогічна спадщина, зокрема дидактичні погляди відомих українських педагогів досліджуваного періоду, є предметом наукових розвідок Н.Белкіної, Л.Березівської, І.Зайченка, Є.Коваленко, О.Пінчук, О.Таран та ін.

Вивчення та аналіз праць цих науковців свідчить, що у них не знайшла відображення проблема методів навчання у початковій школі. Тому **метою статті** є висвітлення поглядів українських педагогів кін. ХІХ – поч. ХХ ст. на проблему методів навчання молодших школярів крізь призму актуальних питань сучасного розвитку початкової освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Наприк. ХІХ – на поч. ХХ ст. в Україні прискореними темпами розвиваються капіталістичні відносини, зростає промисловість, торгівля, що зумовлюють об'єктивну потребу в розвитку народної освіти. Однак для більшості українських дітей єдиним доступним загальноосвітнім навчальним закладом була й залишалася початкова школа.

Вивчення й аналіз офіційних шкільних документів ("Положение о начальных народных училищах" (1864, 1874), "Правила о церковноприходских школах" (1884), "Программы учебных предметов для церковноприходских школ" (1886), "Примерные программы предметов, преподаваемых в начальных народных училищах" (1897),



“Программы для одноклассных начальных народных училищ (Проект)” (1913) та ін.) свідчать, що початкова школа мала формувати законослухняних богобоязливих громадян із високим рівнем патріотизму, а також повідомляти “елементарні корисні знання”.

У навчальних програмах для церковнопарафіяльних та міністерських шкіл, які були найпоширенішими в Україні, передбачалося вивчення Закону Божого, церковнослов'янської грамоти, російської мови, краснопису та арифметики. Перевантажені релігійною догматикою, граматизмом, вони не враховували вікових можливостей, потреб та інтересів молодших учнів; орієнтували вчителів на застосування традиційно-консервативних методів і прийомів викладання (робота з книгою, вивчення напам'ять, попереджальне та перевірене диктування, списування тощо). У програмах не передбачалося таких видів робіт, які стимулювали б пізнавальну активність і творчу ініціативу учня. Таке навчання призводило до механічного засвоєння матеріалу, перевтоми школярів, їхньої пасивності в процесі навчання.

Висловлюючи протест проти існуючої системи навчання, педагогічна громадськість шукала нові шляхи розв'язання проблем мети, завдань, змісту, методів і форм навчання молодших школярів, що відповідали б тогочасним потребам. На відміну від представників офіційної педагогіки, які наголошували на застосуванні в початковій школі словесних і книжних методів навчання, що апелювали головним чином до пам'яті, прогресивні українські педагоги, спираючись на зарубіжний і вітчизняний досвід, висловлювалися за впровадження таких методів навчання, які залучили б дитину до розумової активності й самодіяльності, свідомого засвоєння знань.

Особливої популярності в кін. XIX – на поч. XX ст. набували наочні методи навчання, що розглядалися як один із засобів боротьби проти схоластичного навчання. Наочність, як зазначав Т.Лубенець, є найважливішою передумовою всебічного сприймання й пізнання дитиною навколишнього світу. “Через органи чуттів ми отримуємо різноманітний матеріал для побудови образів, уявлень, висновків. Саме з цих основних елементів людина починає поступово створювати свої уявлення про зовнішній світ і творити свій суб'єктивний світ” [5, с. 507]. Наочні методи мають використовуватися під час вивчення усіх навчальних предметів. Без застосування наочності, вважав педагог, навчання буде нудним і незрозумілим. У статті “О наглядном преподавании” він писав: “Покажіть учням ховрашка чи крота, і, повірте, вони в одну мить набудуть про них більше знань, ніж коли вчитель читатиме опис цих тварин цілий урок” [4, с. 24].

Наочне навчання, на думку Я.Чепіги, впливає з життя та природи дитини, й нехтування ним призводить до затримки її розвитку, “знищує природжені здібності, зменшує й не розвиває здатності до самостійних досліджувань та спостережень, обмежує приймання” [10, с. 31]. У статті “Річевий (наочний) метод навчання” він не тільки довів користь і необхідність застосування

наочного методу в початковій школі, а й показав його значення на різних уроках. Так, важливу роль наочність відіграє при викладанні природознавства, коли ніякими словесними методами не можна розповісти дітям про ті процеси, що відбуваються в природі, про рослинний і тваринний світ.

Без наочності не можна зробити жодного кроку вперед і під час навчання дітей математики. Для опанування початкової лічби Я.Чепіга радив використовувати пальці рук, сірники, горох, квасолю, пізніше – арифметичну скриньку, гроші, міри, які застосовуються в житті. Причому слід не тільки показувати це, а й залучати дітей до практичного виконання. Хай вони вимірюють, зважують, продають та купують. Тобто слід організувати навчання так, щоб абстрактність найменше відбивалась на мозковій роботі дитини, коли вона ще не має для цього достатнього досвіду. Математичні істини дитина може зрозуміти тільки “при конкретному розумінні та уявленні їх” [10, с. 38].

Не менш важливе значення має наочність і при вивченні географії та історії. Отже, початкова школа “повинна не обмежуватися простим тлумачінням знаттів по книжці, треба розвивати дитину розумово, ґрунтуючи її розвиток на образах і ідеях конкретних (річевих), а не словесних (умозорних)” [10, с. 39].

Оскільки тогочасні школи не були забезпечені наочними посібниками, М.Демков, О.Комаров, Т.Лубенець, С.Русова радили виготовляти їх учителям, а також учням. Діти можуть збирати різноманітних комах, рослини й разом з учителем або самостійно робити гербарії, складати колекції, а також виготовляти моделі різноманітних фігур тощо.

С.Русова пропонувала створити в школі історико-географічно-природознавчий музей. Зібрані в ньому “сухі рослини, метелики, шкідливі кузьки, шкурки шкідливих звірят, каміння, старовинні убрання, черепки старовинного посуду, старовинні ікони й ін. – усе по чому учні можуть ознайомитися з сучасним і колишнім життям” [7, с. 13].

Брак наочності, на думку М.Демкова, могли компенсувати спеціально створені педагогічні музеї, де зосереджувалися необхідні наочні посібники, що дали б змогу користуватися ними вчителям різних шкіл.

Як і прогресивні західні педагоги, М.Демков, С.Русова, Я.Чепіга звертали особливу увагу на використання в процесі навчання молодших школярів практичних методів навчання, а саме: вправ та задач, дослідів і практичних робіт. М.Демков у праці “Начальная народная школа...” акцентував увагу на тому, що початкова школа є школою праці, оскільки після її закінчення дитина повинна вміти правильно розмовляти, чітко й виразно читати, писати, креслити, малювати, співати. І все це досягається за допомогою вправ і задач, які сприяють виробленню вмінь і формуванню навичок.

Кожна вправа і задача, на переконання М.Демкова, повинна нести в собі щось нове, бути посильною для учня, але водночас до її виконання й розв'язання він повинен докласти певних вольових зусиль. Виконані вправи та задачі має

обов'язково перевірити й оцінити вчитель. За допомогою цих методів він може виявити рівень знань і умінь учнів, їхню працездатність, уміння працювати самостійно, рівень розвитку вольової сфери.

Помітне місце відводилось оволодінню учнями дослідницькими й практичними вміннями, які сприяють розвитку самостійності й пізнавальної активності, підготовці до життя. Застосування в процесі навчання дослідів та практичних робіт, вважав Я.Чепіга, захоплює учнів, збуджує в них активне прагнення до пізнання світу, допитливість. Особливого значення вони набувають на уроках природознавства. “Перед очима в дитини повинні пройти всі одміни утворювання з яйця риби, жаби, гусиниці, метелика; а також досліджування з мінералами, металами, з газами, повітрям, громовиним світлом, магнітом, з елементарними законами фізики, механіки і т. ін.” [10, с. 36].

Для проведення практичних робіт і дослідів С.Русова рекомендувала улаштувати біля школи ділянку землі, на якій “учні мали б змогу й садовити деякі рослини, й робити спроби по фізіології рослин, над життям різних тварин” [7, с. 5]. На думку Я.Чепіги, город, садок, поле є для дітей лабораторією, де вони ознайомлюються з об'єктами і явищами природи, спостерігають, експериментують, досліджують, набувають досвіду, практичних умінь.

Педагоги зазначали, що практичні роботи мають застосовуватися й під час вивчення інших предметів. Наприклад, на уроках математики можна виконувати такі практичні роботи, як вимірювання довжини, обчислення периметра, площі геометричних фігур. На уроках рідної мови С.Русова пропонувала використовувати практичні завдання такого характеру: описати свою хату, двір, записати найцікавішу гру, народні загадки, казки, родинні пісні тощо.

На основі глибокого ознайомлення з новими ідеями західної педагогіки С.Русова та Я.Чепіга доводили, що в процесі навчання молодших школярів важливе місце має зайняти гра. Цей метод навчання зацікавлює дітей, викликає в них позитивні емоції, активізує їхню увагу, розвиває пізнавальні здібності, кмітливості, уяву, закріплює знання та вміння. “Гра вносить розмаїтість в життя дітей: вона є тим працюванням, яке освіжає й зміцнює тіло й дух, навчає міркувати, замислюватись над власними діями, витворювати рішучість і певність в діях” [8, с. 51]. У процесі гри “без примусу і насильства” відбувається “серйозна робота розуму, іде освіта” [9, с. 17–18]. На думку Я.Чепіги, учитель, застосовуючи ігровий метод навчання, має зайняти в спілкуванні з дітьми демократичну позицію. Щоб зацікавити їх, викликати в них позитивні емоції, він має сам стати учасником гри.

У початковій школі С.Русова пропонувала використовувати систему дидактичних ігор, розроблену відомим бельгійським педагогом і психологом О.Декролі. Ці ігри, на її думку, відповідають усім дидактичним вимогам та сприяють активізації учнів у процесі навчання. Високо оцінюючи доробок О.Декролі, вона радила вчителям ознайомитися з його системою і на цій основі самостійно розробляти власні дидактичні ігри [7, с. 12].

Важливого значення С.Русова надавала такому виду гри, як драматизація, що набувала особливої популярності в зарубіжній педагогіці. Драматизацію вона радила впроваджувати на уроках читання, історії, географії, іноземної мови. Цей вид гри, на її думку, сприяє розвитку виразної мови, творчих здібностей, самодіяльності, пам'яті, уяви, міцному й свідомому засвоєнню матеріалу, формує комунікативні здібності.

Дослідження показали, що прогресивні українські педагоги вважали за потрібне, крім нових методів навчання, застосовувати й таку традиційну групу методів, як словесні, що мають важливе значення у процесі навчання молодших школярів. Однак, на відміну від представників офіційної педагогіки, вони, по-перше, як і К.Ушинський, виступали проти абсолютизації їх значення, доводили необхідність доповнення їх іншими методами навчання і, по-друге, наголошували на тому, що словесні методи навчання мають не лише орієнтуватися на повідомлення певної суми знань, а й сприяти активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Сутність, мета, завдання, функції словесних методів навчання, а також конкретні рекомендації вчителю щодо їх використання в процесі навчання знайшли відображення в працях М.Демкова та С.Миропольського. Серед виділених і охарактеризованих словесних методів найдоступнішими для запровадження в початковій школі вони вважали розповідь, опис, пояснення та бесіду.

Розповідь, у трактуванні М.Демкова, – це простий і доступний метод усного викладу навчального матеріалу, що найбільше подобається дітям. Вона активізує увагу, сприяє розвитку пам'яті, уяви, впливає на почуття і настрої учнів, несе в собі “морально-виховний елемент”. Розповідь, як зазначав учений у статті “О ходе урока и духе обучения”, має пов'язуватися з вивченим матеріалом та відтворювати головну думку попереднього уроку або порушувати проблему, що розглядатиметься на наступних уроках. Так, на уроці географії після ознайомлення учнів з поняттями “джерело”, “озеро”, “річка”, “море”, “океан” він радить розповісти дітям історію про краплинку води, щоб показати кругообіг води в природі та взаємозв'язок між вивченими географічними поняттями [2, с. 145–146].

М.Демков також акцентував свою увагу на тому, що розповідь повинна мати єдину, цілу, закінчену форму, де слід виділити і підкреслити головне. Водночас, як зауважував С.Миропольський, у розповіді треба звернути увагу й на другорядні обставини, деталі, які мають важливе значення для молодших школярів, бо надають наочності й жвавості повідомленому, допомагають краще уявити ті чи інші образи, зрозуміти й запам'ятати матеріал.

Ефективність даного методу залежить від умінь вчителя чітко, правильно, емоційно, проникливо висловлювати свої думки, використовувати слова й вирази, які зрозумілі учням та відповідають їхньому віку, рівню розвитку.

Опис як метод навчання передбачає образну, чітку характеристику предметів, подій, явищ, їх ознак та властивостей. Він впливає на уяву,

викликає розуміння та сприяє міцному закріпленню в пам'яті навчального матеріалу, дає можливість жваво й наочно уявити відсутній предмет, звернути увагу на його ознаки та властивості, полегшує точне його сприйняття. Педагоги радили використовувати опис на уроках природознавства, географії, історії при викладі матеріалу про пори року, природні зони, рослини, тварини, історичні події тощо.

Метод пояснення передбачає визначення істотних ознак предмета, тлумачення слова, речення, правила, способу дій тощо. Цей метод М.Демков та С.Миропольський пропонували застосовувати у викладанні всіх навчальних предметів. Використовуючи пояснення, вчитель повинен звернути увагу на чіткий, зрозумілий, доступний, послідовний виклад навчального матеріалу.

Розповідь, опис та пояснення педагога відносили до монологічних методів навчання й визначали такі їх переваги: дають змогу економити навчальний час, розкрити зміст фактичного матеріалу, повідомити про події, явища, описати природне середовище, певний об'єкт, пояснити поняття, правило тощо; вчити учнів послідовно й логічно викладати думки, виділяти головне і другорядне. Водночас використання цих методів має й очевидні недоліки: вимагає від учнів напруженої уваги, що призводить до швидкого втомлювання, обмежує їхнє спілкування з учителем, який не може контролювати рівень сприйняття й усвідомлення навчального матеріалу.

Використовуючи монологічні методи навчання, вчитель повинен враховувати вікові особливості учнів. Тому розповідь, опис, пояснення мають бути стислими, короткотривалими і змінюватися діалогічними методами, які, хоч і належать до найскладніших, але мають більше переваг порівняно з першими: сприяють збудженню та підтриманню уваги учнів, розвитку мислення, мовлення, кмітливості; привчають до обдуманості у відповідях, судженнях; дають можливість учителеві перевіряти розуміння й засвоєння навчального матеріалу, виявляти рівень знань учнів, постійно спілкуватися з ними, стежити за ходом їхніх думок, виправляти помічені недоліки, роз'яснювати незрозуміле, здійснювати навчання відповідно до рівня розвитку учнів. Однак їх використання, акцентував М.Демков, можливе лише тоді, коли учні мають елементарне уявлення про предмет обговорення.

Доступною формою діалогу для молодших школярів вважалась катехізична та евристична бесіди. Перша передбачає розподіл навчального матеріалу на ряд запитань і відповідей, щоб учень міг чітко сприймати кожен думку й легко її запам'ятати. Але цей вид бесіди має репродуктивний характер. Запитання обмежуються вивченням матеріалом і зверненні переважно до пам'яті. Тому катехізичну бесіду доцільно застосовувати для перевірки й закріплення знань учнів.

Евристична бесіда, за визначенням М.Демкова, – це “послідовний ряд запитань учителя, за допомогою яких він спонукає учня самостійно розвинути даний предмет чи урок, прив'язати його до тих понять та уявлень, які вже є в голові учня, і таким чином досягається достатньо чітке, ґрунтовне

та розумне осмислення цього предмета або уроку” [3, с. 96]. На відміну від катехізичної, евристична бесіда спрямована на розвиток розумових і творчих здібностей, мислення, активізацію учнів у процесі навчання. За допомогою евристичних запитань діти під керівництвом учителя самостійно шукають нові знання, пізнають предмети, явища. І чим більше вони оволодівають знаннями, тим частіше можна використовувати евристичну бесіду.

У дидактичних працях М.Демкова та С.Миропольського підкреслювалось, що ефективність бесіди значною мірою залежить від добору й формулювання запитань. Розглянемо запропоновану педагогами систему вимог до запитань, а саме:

- повинні мати внутрішній логічний зв'язок та бути спрямовані до певної мети;
- мають бути простими (містити один предмет), стислими, визначеними (прямо вказувати на мету) й сприяти складанню відповіді;
- повинні бути середньої складності: занадто легкі – нецікаві для учнів, занадто складні – підірвують довіру в сили школярів;
- мають ґрунтуватися на попередніх знаннях;
- питальне слово повинне ставитися на початку речення та потребувати акцентування при вимові;
- на кожне запропоноване запитання вчитель має передбачити орієнтовні відповіді;
- не слід ставити запитань, які вимагають однозначних відповідей і містять підказку;
- не варто пропонувати запитань широкого змісту;
- не треба ставити в одному запитанні двох питань;
- не можна переривати запитання власними поясненнями.

Щоб підтримати увагу учнів, необхідно ставити запитання до всіх дітей, а не до одного, запитувати їх не по порядку, а вибірково, довго не спілкуватися з одним учнем. У ході бесіди вчитель повинен вимагати від учнів повних вичерпних відповідей “своїми словами”, а не завченими фразами. Він має терпляче вислухати відповідь і не робити посеред неї поспішних виправлень та зауважень. Якщо учень дав неправильну відповідь чи зовсім не відповів на запитання, вчитель повинен визначити причину (нерозуміння запитання, недостатність відомостей про предмет обговорення, невміння викласти думку, повільна швидкість мислення, неухважність тощо) і жити відповідних засобів (пояснити запитання чи замінити іншим, поповнити нестачу відомостей, запитати іншого учня й запропонувати повторити сказане, дати час подумати, зробити зауваження тощо).

Отже, у процесі навчання молодших школярів варто застосовувати як монологічні, так і діалогічні методи навчання, але при цьому враховувати характер навчального матеріалу й рівень знань учнів.

Вивчення праць М.Демкова, Т.Лубенця, С.Миропольського, С.Русової, Я.Чепіги показує, що, відстоюючи ефективність тих чи інших методів навчання в початковій школі, вони застерігали вчителів від їх універсалізації, наголошували на поєднанні різних методів навчання та їх умілому використанні. Вибір методів має бути зумовлений метою і змістом навчання, віковими особливостями

учнів, рівнем їхнього розвитку. М.Демков зазначав, що вчитель, готуючись до уроку, має чітко визначити методи, які використовуватиме. Зовсім іншої точки зору дотримувався Я.Чепіга. Як прихильник ідей вільного виховання він вважав, що не можна заздалегіть визначити метод навчання. “В дійсності нема зарані витвореного і звісного методу, котрий без шкоди можна прикладати при освіті до кожної дитини. Метод повинен з’являтися як наслідок природних вимог кожного індивідуума” [9, с. 41].

**Висновки.** Таким чином, прогресивні українські педагоги кін. XIX – поч. XX ст., спираючись на зарубіжний і вітчизняний досвід, вважали, що у процесі навчання молодших школярів слід використовувати такі методи навчання, які залучили б дитину до розумової активності й самодіяльності, свідомого засвоєння знань. Вони радили ухилятися від абстрактного навчання та були однотайними

в тому, що в початковій школі особливого значення набуває наочне навчання, без якого не можна зробити жодного кроку вперед. Особливою популярності в процесі навчання молодших школярів набували практичні методи навчання, що реалізувалися через систему вправ і завдань, дослідів, спостережень, практичних робіт, а також дидактична гра. Поряд із запровадженням інноваційних методів навчання, значна увага приділялася словесним методам (розповідь, опис, пояснення та бесіда), які мали виконувати не лише інформаційну функцію, а й сприяти активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів (рис. 1).

Запропонована система методів навчання, а також методичні рекомендації щодо їх використання не втратили своєї актуальності дотепер і можуть бути творчо використані в сучасних умовах розвитку початкової освіти.



Рис. 1. Методи навчання молодших школярів, запропоновані українськими педагогами кін. XIX – поч. XX ст.

#### Література

1. Демков М. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика / М. Демков. – М. : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1911. – 332 с.
2. Демков М. О ходе урока и духе обучения / М. Демков // Пед. сб. – 1893. – № 8. – С. 141–156.
3. Демков М. Учебник педагогики для учительских семинарий, женских гимназий и для народных учителей / М. Демков. – М., 1910.
4. Ч. II. Основы воспитания и обучения. Училищеведение. – 1910. – 680 с.
5. Лубенец Т. О наглядном преподавании / Т. Лубенец. – К., 1911. – 26 с.
5. Лубенец Т. Педагогические беседы / Т. Лубенец. – [2-е изд.]. – СПб. : Тип. П. В. Луковникова, 1913. – 237 с.
6. Миропольский С. Учебник дидактики / С. Миропольский. – [8-е изд.]. – СПб., 1905.
- Ч. 1. Общая дидактика. – 1905. – 82 с.

7. Русова С. Нова школа / С. Русова // Світло. – 1914. – Кн. 7–8. – С. 3–16.
8. Чепіга Я. Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики : зб. психопед. ст. / Я. Чепіга. – К., 1913.  
Кн. I. – 1913. – 157 с.
9. Чепіга Я. Проект української школи / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – Кн. 2. – С. 31–44 ; Кн. 3. – С. 14–30 ; Кн. 4. – С. 12–29.
10. Чепіга Я. Річевий (наочний) метод навчання / Я. Чепіга // Світло. – 1914. – Кн. 5. – С. 28–39.

## НАШІ АВТОРИ

**Білоусова Надія Валентинівна**, асистент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Бондаренко Юрій Іванович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Боднарчук Т.В.**, викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Братиця Г.Г.**, викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Гавриленко Тетяна Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

**Деева Ірина Михайлівна**, кандидат філологічних наук, професор кафедри англійської мови Нижньгородського державного лінгвістичного університету імені М.О.Добролюбова.

**Демченко Наталія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Добровольська Оксана Вікторівна**, методист відділу ліцензування та наукової роботи Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтва.

**Дьоміна Олена Василівна**, аспірантка кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Кажан Юлія Миколаївна**, старший викладач кафедри німецької філології Маріупольського державного університету.

**Калинюк Т.В.**, аспірантка Львівського національного університету імені Івана Франка.

**Киричок Інна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Кобилянська Лілія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича.

**Коваленко Євгенія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Колода Світлана Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

**Костюшко Ганна Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Конькова Наталія Миколаївна**, викладач кафедри іноземних мов Нижньгородського державного інженерно-економічного інституту.

**Лисенкова Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, в.о. зав. кафедрой іноземних мов Нижньгородського державного інженерно-економічного інституту.

**Матвієнко Світлана Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Минка Вікторія Василівна**, викладач кафедри англійської філології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Михайлюкова Тетяна Тенгізівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ИДО Нижньгородського державного лінгвістичного університету імені Н.А.Добролюбова.

**Мицик Лариса Миколаївна**, кандидат історичних наук, декан історико-юридичного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Мороз Лілія Миколаївна**, викладач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Шевченка.

**Морозова-Ларіна О.І.**, асистент кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Мордовченков Микола Васильович**, доктор економічних наук, професор, зам. директора з наукової роботи філіалу Сочинського державного університету туризму та курортної справи в м.Н.-Новгороді.

**Нагач М.В.**, старший викладач кафедри англійської філології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Орел Ольга Володимирівна**, аспірантка кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Павлюк Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Петрюк Ірина Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича.

**Поляков Валерій Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, філіалу Сочинського державного університету туризму та курортної справи у м. Н.-Новгороді.

**Помігуєв Олександр Юрійович**, викладач нових інформаційних технологій та ТЗН, вищої категорії Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І.Я.Франка.

**Попов Олександр Анатолійович**, здобувач кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича.

**Реутов Микола Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови і методики викладання іноземних мов Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

**Самаріна Світлана Іванівна**, асистент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Сімкова І.О.**, Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут".

**Скорик Тамара Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Чернігівського державного інституту права, соціальних технологій та праці.

**Солова Валентина Миколаївна**, старший викладач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Терещенко Валентина Яківна**, викладач кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Тукач Ірина Іванівна**, старший викладач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Чобітько Василь Іванович**, старший викладач кафедри німецької мови Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

**Чобітько Галина Олексіївна**, старший викладач кафедри романо-германських мов Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

**Штепура Алла Павлівна**, викладач кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Щербак Павло Іванович**, завідувач кафедри фізичного виховання та валеології, кандидат педагогічних наук, доцент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Юрченко Надія Миколаївна**, викладач вищої категорії, викладач-методист циклової комісії російської мови Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І.Я.Франка.

## ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу  
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя  
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ  
оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, ліве – 30 мм, праве – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 5 до 15 сторінок.

### До рукопису додаються:

– **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **квитанція про оплату** за друк статті – **15,00 грн. за 1 стандартну сторінку.**

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

### СТРУКТУРА РУКОПISУ

1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.

2) **Назва** друкується великими літерами по центру.

3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.

4) **Короткі анотації українською та російською мовами** (до 6 речень).

### 5) Ключові слова.

6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".

7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

8) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, текст, ключові слова, резюме).

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (**Рис. 1., Таблиця 1**). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

**Рішення про публікацію статті приймає редколегія.** Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

## ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м.Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки та педагогічної майстерності)

E-mail: nizhyn.Kaf\_ped@mail.ru

**У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні**

Зразок заяви

**В редколегію журналу  
"Наукові записки Ніжинського державного  
університету імені Миколи Гоголя"**

### Заява

Я (Ми)

автор (співавтори) статті \_\_\_\_\_

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"\_\_\_\_\_" \_\_\_\_\_ 201\_\_ р.

Підпис