

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 1. – 190 с.

*Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
Свідоцтво про реєстрацію КВ №15881-4353р видане Міністерством юстиції України 26.10.09.*

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 28 травня 2013 року (протокол № 10)

Головний редактор *Григорій Терещук* — доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора *Володимир Чайка* — доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Ірина Задорожна — доктор педагогічних наук

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

Лілія Морська — доктор педагогічних наук, професор

Віра Поліщук — доктор педагогічних наук, професор

Галина Мешко — доктор педагогічних наук

Бердн Меср — доктор, професор (Німеччина)

Богуслав П'єструлевич — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Олександра Янкович — доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: кандидат історичних наук, доцент **Петро Гуцал**

Комп'ютерна верстка: **Світлана Григорчук**

ББК 74
Н 34

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2012

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.09 (477.83)

Р. А. ФЕДОРИЩАК

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ МИРОНА КОРДУБИ В РОКИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ

Проаналізовано педагогічну діяльність М. Кордуби в роки Другої світової війни та повоєнної відбудови. Висвітлено особливості його викладацької праці в Холмській і Львівській гімназіях та Львівському університеті. Розглянуто діяльність вченого щодо створення українських підручників для середньої та вищої школи. Зроблено висновок про важливість внеску М. Кордуби в українське освітнє життя 40-х років ХХ ст.

Ключові слова: М. Кордуба, Холмська гімназія, Львівська гімназія, Львівський університет.

Р. А. ФЕДОРИЩАК

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МИРОНА КОРДУБЫ В ГОДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ И ПОСЛЕВОЕННОГО ОБУСТРОЙСТВА

Исследована педагогическая деятельность М. Кордубы в годы Второй мировой войны и послевоенного обустройства. Освещено его преподавательскую деятельность в Холмской и Львовской гимназиях и Львовском государственном университете. Рассмотрена деятельность ученого по написанию украинских учебников для средней и высшей школы. Сделан вывод о важности вклада М. Кордубы в украинскую педагогическую жизнь 40-х годов ХХ в.

Ключевые слова: М. Кордуба, Холмская гимназия, Львовская гимназия, Львовский государственный университет.

R. L. FEDORYSHCHAK

PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF MYRON KORDUBA DURING THE SECOND WORLD WAR AND POST-WAR RECONSTRUCTION

Pedagogical activities of Myron Korduba during the Second World War and post-war reconstruction is analyzed in the article. The specific features of his teaching work in Kholm gymnasium, Lviv gymnasium and Lviv State University is described. Activities of the scientist to create an Ukrainian textbooks for middle and high school is considered. The conclusion about the importance of the M.Korduba contribution in Ukrainian educational life of 1940-ies is made.

Keywords: M. Korduba, Kholm gymnasium, Lviv gymnasium, Lviv State University.

Видатний український історик, письменник та суспільно-політичний діяч Мирон Кордуба до сьогодні надзвичайно малознаний як педагог. Дослідники тільки розпочинають всебічне осмислення педагогічної складової його багатогранної натури, попри те, що все своє життя вчений присвятив викладанню в середніх та вищих школах. Найменше ми поінформовані про педагогічну діяльність М. Кордуби в роки Другої світової війни та повоєнної відбудови, що були сповнені особливого трагізму для вченого, врешті як і для всього українського народу. З огляду на це вважаємо за необхідне реконструювати особливості педагогічної праці М. Кордуби в 1939–1947 рр.

Згаданій проблемі відведено лише декілька згадок в працях Я. Дашкевича, Я. Серкіза та В. Чорнія [3; 16–19]. Втім, ці дослідники зосереджувалися лише на поодиноких її аспектах, комплексного аналізу в педагогічній історіографії тема так і не отримала.

З огляду на недостатнє її опрацювання в педагогічній та історіографічній літературі **метою статті** є всебічна реконструкція науково-педагогічної праці М. Кордуби в роки Другої світової війни та повоєнної відбудови.

Початок Другої світової війни М. Кордуба зустрів у столиці Польщі, де працював професором Варшавського університету. Окупаючи країну, нацисти закрили всі вищі навчальні заклади, тож історика було позбавлено засобів існування. Постійно відчуваючи загрозу з боку німецьких властей, М. Кордуба вирішив повернутися до Львова. Втім дорога до столиці Східної Галичини через воєнну хуртовину виявилася нелегкою. Багато друзів ученого намагалися знайти хоч якусь роботу для нього. Найбільш привабливою для М. Кордуби виявилася пропозиція від сина відомого українського мецената та просвітнього діяча Є. Чикаленка – Левка. Він писав до галицького педагога: «Вищі влади дозволили одчинити в Холмі державну гімназію. Наплив учнів такий великий, що деяких класів буде по три відділи. Потребуємо істориків. Чи погодились би Ви викладати? Будете мати 23 лекції. При оплаті буде узгоджена і вислуга літ і попередній заробіток Ваш, як професора університету. Коли даєте згоду або ні, то телеграфуйте...». Про згоду М. Кордуби викладати історію України в Холмській українській гімназії тодішній її директор М. Білик писав: «Це для гімназії великий здобуток і що Холм буде мати це щастя, що п. Професор в ньому (на якийсь переходовий час) поселяться» [16, с. 182].

М. Кордуба прийняв пропозицію і поселився в Холмі, де у вересні 1940 р. почала працювати Державна українська гімназія. Один із її випускників Т. Сай так характеризував свою Alma Mater: «Це був класичний коєдукаційний тип середнього навчального закладу, в якому домінувало вивчення української мови й літератури, історії України, латинської, грецької та німецької мов. Крім цих дисциплін, у навчальному плані були історія Стародавнього Риму, Єгипту, Греції та Середньовіччя, основи світової літератури, загальна географія, біологія, математика, фізика, хімія, наука мистецтва, музика й співи, ручні роботи та руханка (фізкультура). До провідних навчальних предметів належала також релігія» [14, с. 14].

Саме в цій гімназії, що стала прапором відродженого українського шкільництва на споконвічній українській землі, визначний педагог викладав історію України та всесвітню історію з вересня 1940 р. до листопада 1941 р. [15, с. 6–11]. З огляду на воєнні події, до нашого часу не дійшла освітня документація Холмської гімназії і ми не можемо відтворити нюансів педагогічної роботи в ній М. Кордуби. Однак, спогади його учнів дозволяють аргументовано твердити, що вчений переніс до стін гімназії свій колосальний педагогічний досвід, набутий у попередні десятиліття. Один з учнів М. Кордуби, згадуючи свого професора, писав: «Високої оцінки заслуговує діяльність викладача історії України професора Мирона Кордуби, який завжди проводив заняття на належному науковому рівні. За своїм змістом та об'ємом вони сягали сучасного вузівського рівня. За основу бралися праці нашого земляка професора Михайла Грушевського. В курсі історії Риму та Греції нам особливо полюбилися міфологія та легенди» [14, с. 16].

Літній педагог, один з найбільш шанованих українських інтелектуалів того часу, М. Кордуба став своєрідною зіркою у середовищі педагогів Холмської гімназії. Учні згадували про видатного вченого як дуже солідну, ерудовану, інтелігентну людину, котра вміла викликати і підтримувати інтерес аудиторії до свого навчального предмета, демонстрував високу культуру мови, дбав про належну якість викладання, виявляв доброзичливість і такт у ставленні до учнів, зацікавленість у їх успіхах, дотримувалася об'єктивності в оцінці знань, забезпечував потрібну вимогливість. Педагог служив учням зразком у поведінці, тактовності, особистій культурі, зовнішньому вигляді. Через це до М. Кордуби учні ставилися завжди шанобливо і часто навіть з відчуттям немалої дистанції у спілкуванні [14, с. 21]. Згадуючи своїх учителів, один з колишніх учнів гімназії згадував: «Наші викладачі і вихователі були ними за покликанням, їх роботу з учнями пронизувала відданість справі. Це було горіння, тепло якого передавалося юним серцям вихованців. Я не чув, щоб хтось із колишніх учнів гімназії висловив про наших учителів іншу думку, окрім схвальної. Вони були для нас і зразками ввічливості, культури поведінки» [13, с. 39].

На уроках історії, як відзначали учні Холмської гімназії, М. Кордуба робив акцент на виховному впливі знань про минуле рідного народу. В умовах чергового переділу політичної

мапи Європи він слушно вважав, що виховання патріотизму та прищеплення цінностей соборності всіх українських земель є найбільш потрібними для молодого покоління в ситуації втрати звичних світоглядних орієнтирів. Щирі слова досвідченого педагога та видатного історика про необхідність дієво любити свою Батьківщину його учні пам'ятали через багато років. Так, одним з них В. Піскорський писав: «Мене особисто дуже захоплювала історія України, особливо її драматичний період – козаччина, про яку блискуче розказував професор Мирон Кордуба» [12, с. 76].

Важливим було й те, що сама молодь, слухаючи виклади професора, найбільше зацікавлено сприймала його слова про велич культури українського народу та його славне минуле, що мало стати підставою до національного відродження. Ще один випускник гімназії – згодом відомий український вчений, В. Панасюк згадував: «Усім нам, гімназістам Холмської гімназії, поталанило в тому, що нашими вчителями-професорами були люди-особистості, які поєднували в собі високу кваліфікацію педагога і готовність жертвовно служити інтересам українського народу. Цікаво викладав історію України професор Мирон Кордуба. Його лекції у значній мірі формували в нас погляди на наше минуле, нашу державність, ми довідалися про великих і славних мужів України. Все це було для нас уперше і глибоко западало в серце» [11, с. 35].

Разом із класно-урочними формами навчальної діяльності М. Кордуба практикував позаурочні заняття і місто Холм. Адже колишній столий град князя Данила Галицького містив величезну кількість історичних пам'яток, що промовляли до гімназистів своїм старовинним колоритом. З огляду на це педагог нерідко практикував екскурсії краєзнавчого характеру, з властивою йому ерудицією оповідаючи учням про оточуючі їх пам'ятки періоду найбільшої величі українського народу. Ці екскурсії відклалися у пам'яті учнів на багато років. Вже у наш час Я. Дедик згадував: «Мирон Кордуба викладав історію в нашій гімназії в старших класах. Його лекції завжди користувались незмінним авторитетом серед учнів гімназії. Він ходив з нами в походи до вєж князя Данила, які були на відстані 4–12 км від міста» [8, с. 93].

У Холмській гімназії М. Кордуба показав себе також проникливим психологом, що з висоти власного життєвого досвіду намагався зрозуміти душевний стан кожної дитини. Його вроджена толерантність і чуйність у ставленні до колег і гімназистів викликала щире повагу до нього з боку оточення. Один з його учнів пізніше з пієтетом писав: «Професор-історик Мирон Кордуба уроків проводив мало, але якою пошаною користувався, яким авторитетом і не тільки у нас, учнів, а й серед викладачів і взагалі старшого покоління! Це була старша вже людина (приблизно 65 років) і вважався патріархом серед наших професорів. А як він прекрасно розумів наш психічний стан, наші душі!» [2, 99].

Цікаво, що, попри нетривалий час викладання у Холмській гімназії, М. Кордуба запам'ятався більшості гімназистів, що крізь десятиліття пронесли спогади про небуденну особистість їхнього педагога. У всіх спогадах учнів, котрі дійшли до нас у збірці «Українська гімназія в Холмі (1940–1944). Книга пам'яті», видатний історик постає своєрідним ідеальним типом учителя, що освітні права дітей ставить понад усе. Тогочасний збірний образ Кордуби-педагога вдало підсумувала в своїх спогадах одна з його учениць Я. Штик-Шутер: «Професор Кордуба був уже старшим чоловіком і дещо недочував і висловлював своє незадоволення лише тоді, коли учні (спеціально) дуже тихо відповідали. Це був класичний приклад передвоєнного гімназійного професора, бо викладав цікаво, був високоерудований, строгий, але справедливий» [20, с. 144].

Незважаючи на воєнне лихоліття, М. Кордуба не залишав своїх дидактичних планів, пов'язаних із написанням українських шкільних підручників. На початковому етапі війни до вченого звернувся представник «Українського видавництва» у Кракові І. Раковський з пропозицією створити шкільний підручник з історії. Погодившись на цю пропозицію, професор разом з тим виклав власне бачення ситуації, що склалася в українському підручникотворенні у той час: «На мою думку, підручник всесвітньої історії пильніший; української можнаб, покищо, вчити на підставі вже існуючих нарисів (Грушевського, Томашівського, Терлецького і др.), а зі всесвітньої нема нічого. На початок я піднявбися написати підручник середньовічної історії; старинна може подождати» [9, с. 215]. На жаль, через воєнні події вченому не вдалося реалізувати цих творчих планів.

На початку грудня 1941 р. життєві обставини вкотре змусили М. Кордубу змінити місце праці, адже життя у Холмі через терористичні акції польських боївків, що винищили українську інтелігенцію, ставало дедалі більш небезпечним. Тож педагог перебирається до окупованого німцями Львова. Певний час учений працює в бібліотеці НТШ, але згодом вирішує віддати свій педагогічний досвід українській громаді. Відтак педагог вчительню спершу у другій, опісля в першій українських гімназіях Львова [17]. Внаслідок військових подій викладацький склад у цій гімназії був унікальним і складався з багатьох визначних учених. Учень Львівської гімназії онук М. Кордуби Б. Білинський згадував: «Львівська гімназія того часу була особливим явищем: учні, чи як тоді нас називали «студенти», – це були діти віком від 10 до 18 років, навчали ж нас дійсні університетські професори, які після закриття університету залишилися без роботи. Ми дуже рано відчули на собі вплив дійсно інтелектуальних величин» [1, с. 374].

До нас дійшло дуже мало джерельного матеріалу, що міг би висвітлити особливості педагогічної роботи М. Кордуби в окупованому німцями Львові. Тож і в цьому випадку мемуари – єдині свідчення педагогічної праці вченого. Його учень, згодом знаний український історик Я. Дашкевич згадував, що: М. Кордуба викладав історію академічним стилем і вимоги ставив високошкільні. Склавав невеличкий план класу: де хто сидить, та викликав для відповіді до свого столу за цим планом, записуючи оцінки дуже дрібним почерком до свого професорського нотатника. Вже погано чув, тому, слухаючи відповіді гімназистів, прикладав долоню до вуха. Ми, учні, добре знали, ким є професор, бо в книгарнях продавалися тоді його недавно видані праці [4, с. 223].

Після звільнення радянськими військами Львова від німецької окупації педагогічна доля М. Кордуби вкотре зазнала різкого повороту. Відчуваючи значний кадровий голод, нова влада запрошує вченого на педагогічну та адміністративну працю у Львівський університет. Багатолітня мрія М. Кордуби викладати в головному вищому навчальному закладі Західної України, про котру він неодноразово писав у щоденнику та в листах до друзів, врешті збулася. Щоправда, радянські ідеологи перетворили цю мрію на чергове життєве випробування.

Оскільки М. Кордуба всі свої наукові ступені та вчені звання здобув у системі західноєвропейських освітніх традицій, йому довелося підтверджувати отримані раніше педагогічні кваліфікації. Звернення історика про присвоєння йому вченого звання професора було подане до радянської Вищої атестаційної комісії ВАК одразу після влаштування в університет. Однак, з незрозумілих причин це подання було втрачене і вченому вдруге довелося розпочинати процедуру нострифікації своїх дипломів. Розгляд цих документів тривав кілька років. За іронією долі, ВАК присудила йому ступінь доктора історичних наук і вчене звання професора 28 червня 1947 р., коли вченого вже майже два місяці не було в живих [5, арк. 60].

7 серпня 1944 р. М. Кордубу призначили виконуючим обов'язки завідуючого кафедри історії України Львівського університету, а з вересня 1945 р. – завідувачем кафедри південних і західних слов'ян. В радянському університеті, що отримав ім'я Івана Франка, педагог викладав декілька нормативних і спеціальних курсів. Очолюючи короткий час кафедру історії України, М. Кордуба нетривало викладав також курс історії України. До нашого часу в архіві історика зберігся конспект лекцій з цієї дисципліни. Його структура і зміст були позначені обов'язковими ідеологічними вимогами нової радянської влади. У вступній лекції ми бачимо ритуальне цитування класиків марксизму [6, арк. 1–2]. Та це не завадило педагогу в подальших лекціях розглядати ключові події та факти українського минулого з погляду пануючих в українській науці першої половини ХХ ст. теорій та гіпотез.

На III і IV курсах педагог читав спецкурси: «Історія західних слов'ян в добу Перемислидів і П'ястів» та «Історія Галицько-Волинського князівства» [7, арк. 3]. Годинний обсяг їх був доволі значним. Так, перший спецкурс викладалася у форматі 50 лекційних і 10 семінарських годин. Форма контролю передбачала іспит. Ці дисципліни були позбавлені обов'язкового ритуального марксистського антуражу та зосереджувалися винятково на науковій проблематиці, що нею в останні роки свого творчого життя займався історик. Прикметно, що вчений не поступався науковим сумлінням при викладанні цих предметів: у списку рекомендованої літератури в навчальному плані дисципліни ми зовсім не бачимо обов'язкових для того часу праць марксистських ідеологів. Навпаки, М. Кордуба радить своїм студентам для

вивчення проскрибовані радянською ідеологією твори свого вчителя М. Грушевського, а також видатних західноукраїнських, польських і західноєвропейських славістів, чиї імена були затавровані як класово ворожі у радянському суспільствознавстві.

Зміст семінарських занять розумівся визначним педагогом у класичному для дидактики того часу дусі як скрупульозне вивчення та обговорення історичних джерел. Наприклад, на семінарах з курсу «Історія південних і західних слов'ян» передбачалося вивчення найдавніших хронік польського та українського походження та їх всебічний аналіз з урахуванням тривалої історіографічної традиції. При цьому значна частина часу відводилася на самостійну роботу студентів – кожен повинен був підготувати науковий реферат про одну з найбільш дискусійних проблем [7, арк. 6]. У цьому плані особлива увага М. Кордуба приділяв методичним і методологічним аспектам наукового пошуку, цілком позбавленим ідеологічних нашарувань, властивих радянській епосі.

На семінарських заняттях з названих дисциплін вчений робив наголос на міждисциплінарних і міжкурсових зв'язках. Як свідчить складений ним навчальний план, педагог часто практикував використання міжпредметних зв'язків історії з географією [7, арк. 5]. Для цього він вимагав у студентів вміння користуватися географічною картою при описі історичних подій, знання історичної та сучасної топографічної номенклатури для пояснення цивілізаційних трансформацій у східноєвропейському регіоні, врешті підштовхував початкуючих істориків до самостійного складання історичних карт як запоруки набуття і стійкого засвоєння орієнтувальних компетенцій не тільки в історичному часі, а й просторі.

На посаді професора Львівського університету визначний педагог продовжує свою працю над підготовкою україномовних підручників для вищої школи. Зважаючи на гостру потребу в навчальних посібниках, М. Кордуба написав текст лекцій зі спецкурсу «Західні слов'яни в добу Перемислидів і П'ястів», рукопис якого дійшов до нашого часу. Ця праця, як твердить В. Чорній, є не тільки навчальним посібником, а й синтетичним науковим дослідженням, що містить оригінальні положення і висновки [19, с. 265–272].

Звісно, що принципова об'єктивність М. Кордуби у викладанні навчальних предметів, його акцент на наукових авторитетах, а не ідеологічних орієнтирах, не могли залишитися поза увагою ректорату партійної адміністрації Львівського університету. В перші повоєнні роки більшовицькі ідеологи перейшли в наступ на прибічників концепції історії України М. Грушевського – передусім його живих учнів М. Кордубу та І. Крип'якевича.

Перші доноси на цих представників Львівської історичної школи М. Грушевського в університеті з'явилися в грудні 1945 р. За формулюванням тогочасного ректора І. Беляєвича, це подавалося так, що «ворожі шкідливі виступи професорів М. Кордуби, І. Крип'якевича та інших деякі комуністи університету імені І. Франка почали викривати ще в грудні 1945 р.» [10, с. 340]. Офіційно критику «буржуазно-націоналістичних концепцій» М. Грушевського та його школи у Львівському університеті розпочато в лютому 1946 р. за ініціативою партійної організації університету [3, с. 56]. Як й інших учнів М. Грушевського, М. Кордубу морально тероризують. Йому було запропоновано виступити із осудженням свого вчителя, назвали навіть тему доповіді: «Буржуазно-націоналістичне висвітлення історії стародавніх часів, зокрема Київської Русі, у М. Грушевського». Але М. Кордуба, чудово усвідомлюючи наслідки свого вчинку, не виступив проти наукової концепції свого вчителя. Більше того, на запланованому засіданні він виголосив доповідь: «Михайло Грушевський як дослідник княжої доби історії України», в якій назвав його одним з найвидатніших істориків України та висловив жаль, що автора «Історії України-Руси» несправедливо критикують деякі його земляки-українці [3, с. 56].

Смілива позиція М. Кордуби коштувала йому посади у Львівському університеті і фактично змусила повністю припинити наукову діяльність. Його «перевихованням» займалися партійні і радянські органи всіх рівнів. Мужність і відданість науці коштувала історика дорого. Літній учений не витримав морального терору, принижень, цькувань. Під час роботи у Львівській науковій бібліотеці ім. В. Стефаніка НАН України 30 квітня 1947 р. у М. Кордуби стався інсульт, внаслідок чого 2 травня того ж року він помер.

Отже, останній акорд педагогічної праці М. Кордуби, хоча й був пов'язаний зі складним періодом найбільшої в історії людства війни та насильницької радянської західноукраїнських

земель у перші повоєнні роки, постає як гідна відповідь справжнього українського інтелігента й освітянина неприхильним життєвим обставинам його народу. Як в середній, так і у вищій школі М. Кордуба давав учням науково-вивірені знання про минуле людства та прищеплював загальнолюдські цінності, спроектовані на українську цивілізаційну спадщину. В методичному аспекті педагог надалі вдосконалював розроблену ще на початку ХХ століття систему прийомів і методів, в якій провідне місце посідали міжпредметні зв'язки історії та географії, а у вищій школі – самостійна творча робота студентів на семінарі при ненав'язливому педагогічному керівництві викладача. Не полишав у ті складні роки М. Кордуба й дидактичної роботи, збагативши українську педагогічну літературу підручниками, що не мали ще в той час вітчизняних аналогів. Все це дає змогу ствердити вагомість внеску визначного педагога в українське освітнє життя 40-х років ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білинський Б. Спогади про дідуся / Богдан Білинський // Наукові зошити історичного факультету. – Львів, 2003. – Вип. 5–6. – С. 373–375.
2. Випивач Л. Мої спогади / Леонід Випивач // Українська гімназія в Холмі (1940–1944). Книга пам'яті. – Львів, 1997. – С. 98–101.
3. Дашкевич Я. Боротьба з Грушевським та його львівською школою за радянських часів / Ярослав Дашкевич // Воля і Батьківщина. – 1996. – № 3. – С. 53–91.
4. Дашкевич Я. Мирон Кордуба зблизка / Ярослав Дашкевич // Пам'ять століть. Історичний науковий та літературний журнал. – № 6. – 2001. – С. 114–119
5. Державний архів Львівської області. – Ф. Р. – 2923 (Особистий фонд Мирона Кордуби). – Оп. 1. – Спр. 1 (Документи біографічного характеру (паспорт, свідоцтво, автобіографія, посвідчення і ін.)). – 73 арк.
6. Державний архів Львівської області. – Ф. Р. 2923 (Особистий фонд Мирона Кордуби). – Оп. 1. – Спр. 18 (Конспект лекцій з історії України. Том I). – На 149 арк.
7. Державний архів Львівської області. – Ф. Р. - 923 (Особистий фонд Мирона Кордуби). – Оп. 1. – Спр. 4 (Матеріали службової діяльності (правила навчального розпорядку для вищих навчальних закладів, робочі плани кафедри, замовлення кафедри і ін.)). – 14 арк.
8. Дедик Я. Незабутня молодість / Ярослав Дедик // Українська гімназія в Холмі (1940–1944). Книга пам'яті. – Львів, 1997. – С. 92–94.
9. З архіву проф. Івана Раковського: Листування. М. Кордуба, В. Сімович, еп. І. Бучко, І. Раковський // Український історик. – 1985. – № 1–4. – С. 212–221.
10. Культурне життя в Україні. Західні землі: документи і матеріали. В 2 т. – К.: Наукова думка, 1995. – Т. 1. – 750 с.
11. Панасюк В. Спогади про Холмщину та Холмську гімназію / Володимир Панасюк // Українська гімназія в Холмі (1940–1944). Книга пам'яті. – Львів, 1997. – С. 32–37.
12. Піскорський В. Мої спогади / Володимир Піскорський // Українська гімназія в Холмі (1940–1944). Книга пам'яті. – Львів, 1997. – С. 75–77.
13. Романюк Й. Школа знань і гартування дружби / Йосип Романюк // Українська гімназія в Холмі (1940–1944). Книга пам'яті. – Львів, 1997. – С. 37–41
14. Сай Т. Холм під час німецької окупації (1939–1944 рр.) / Теодор Сай // Українська гімназія в Холмі (1940–1944). Книга пам'яті. – Львів, 1997. – С. 6–11.
15. Сай Т. Моя Alma Mater / Теодор Сай // Українська гімназія в Холмі (1940–1944). Книга пам'яті. – Львів, 1997. – С. 12–32.
16. Серкіз Я. Мирон Кордуба в оцінці сучасників / Ярослав Серкіз // Україна-Польща: історична спадщина і суспільна свідомість / відп. ред. Микола Литвин; – Львів, 2012. – Вип. 5: Ювілейний збірник на пошану Олександра Колянчука. – С. 179–183.
17. Серкіз Я. Плугатар національної історії / Ярослав Серкіз // За вільну Україну. – 1994. – 10 лютого.
18. Серкіз Я. Професор Мирон Кордуба / Ярослав Серкіз // Просвіта. – 1996. – 3 березня.
19. Чорній В. Заснування та перший період діяльності кафедри історії слов'ян Львівського університету ім. І.Франка (1945–1947) / Володимир Чорній // Вісник Львівського університету. Серія історична. – Львів, 1998. – Вип. 33. – С. 265–272.
20. Штик-Шутер Я. Наші професори / Ярослава Штик-Шутер // Українська гімназія в Холмі (1940–1944). Книга пам'яті. – Львів, 1997. – С. 141–146.

О. Е. ЖОСАН

**ШКІЛЬНА НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА В УКРАЇНІ ПІД ЧАС НІМЕЦЬКОЇ
ОКУПАЦІЇ 1941–1944 РОКІВ**

Досліджується один із складних і невивчених періодів історії формування змісту освіти у школах України, зокрема, визначаються основні проблеми шкільного підручникотворення під час німецької окупації. Особлива увага приділяється спробі частини української інтелігенції у складних умовах «нового порядку» реалізувати у змісті підручників патріотичні ідеї.

Ключові слова: зміст освіти, вітчизняна шкільна навчальна література, шкільний підручник, зміст підручника, підручникотворення.

А. Е. ЖОСАН

**ШКОЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА В УКРАИНЕ ВО ВРЕМЯ НЕМЕЦКОЙ
ОКУПАЦИИ 1941–1944 ГОДОВ**

Исследуется один из сложных и неизученных периодов истории формирования содержания образования в школах Украины, в частности, определяются основные проблемы создания школьных учебников во время немецкой оккупации. Особое внимание уделяется попытке части украинской интеллигенции в сложных условиях «нового порядка» реализовать в содержании учебников патриотические идеи.

Ключевые слова: содержание образования, отечественная школьная учебная литература, школьный учебник, содержание учебника, создание учебников.

A. E. ZHOSAN

SCHOOL EDUCATIONAL MATERIALS IN UKRAINE, 1941–1944

The most difficult and unexplored periods of the formation of educational content in schools of Ukraine, in particular, the main problems of creation of school textbooks during the German occupation are defined in the article. Special attention is given to attempt of Ukrainian clerisy who implement their patriotic ideas into school textbooks in difficult circumstances of «new order».

Keywords: educational content, domestic school educational materials, a school book, the content of school book, the construction of a school book.

Проблема розробки змісту освіти належить до «вічних» у педагогіці. Матеріальним виразником змісту освіти, засобом його реалізації є навчальна література, тому вдосконалення її якості – пріоритетне завдання розбудови національного шкільництва.

Питаннями становлення і розвитку вітчизняної навчальної літератури займалися Р. Арцишевський, Л. Березівська, Н. Богданець-Білокаленко, Л. Височан, А. Зякун, Г. Касьянов, О. Коваленко, Я. Кодлюк, В. Кузьменко, Н. Кузьменко, П. Мороз, В. Оліфіренко, О. Пасічник, Г. Розлуцька, І. Семперович, І. Смагін та ін. Наявний науковий фонд свідчить, що зміст, структура і тенденції розвитку шкільної навчальної літератури у ХХ ст. ще не були предметом системного історико-педагогічного дослідження.

Важливим, але не повністю осмисленим і майже невисвітленим в історії вітчизняної шкільної навчальної літератури є період німецької окупації України (1941–1944 рр.). Про це надзвичайно мало і скупо написано українськими дослідниками як в Україні, так і в діаспорі. Вивчення цієї проблеми у контексті розвитку освіти на окупованих територіях є актуальним і тому, що до цього часу існують суперечки щодо співпраці освітньої та наукової еліти України з німцями.

Загальна картина освіти в період німецької окупації, а також деякі відомості про навчальну літературу збереглися в різних періодичних виданнях, архівних фондах та у спогадах свідків. Ці питання у своїх історико-педагогічних дослідженнях вивчали Л. Задорожна,

П. Мазур, В. Оліфіренко, В. Офіцінський, К. Паньківський, Б. Равдін, А. Скоробогатов, Б. Соколов, Д. Титаренко, С. Хмара, С. Шевченко та ін. Проблема ж формування змісту шкільної навчальної літератури ще не досліджувалася.

Мета статті – визначити основні тенденції створення шкільної навчальної літератури в Україні в період німецької окупації 1941–1944 рр.

Навчання у школах в Україні під час окупації не припинилося, але пріоритетом для німецької влади стала початкова освіта та окремі напрямки середньої спеціальної освіти. Також було відновлено навчання у деяких вузах, проте їх спеціалізація свідчила, що німці сприяли переважно підготовці фахівців сільськогосподарського спрямування, окремих галузей промисловості та вчителів для початкових шкіл [2, с. 23; 9, с. 789]. Шкільною справою в окупованому місті займалися, як правило, відділ освіти міської управи та шкільна комісія «Просвіти» [15]. З перших же днів нацистської окупації вони зіткнулися з великими проблемами, адже в умовах війни кваліфікованих учителів бракувало через мобілізацію, евакуацію та просто винищення фашистами української інтелігенції.

Якщо взяти дві протилежні точки української землі – Львівщину на заході та Донеччину на сході, то побачимо спільну картину. Наприклад, у Галичині восени 1941 р. було відкрито, відповідно до національного населення, українські й польські школи, причому перших майже 3 тисячі [8, с. 119], почали діяти 10 українських гімназій, з вересня 1942 р. видавався журнал «Українська школа» [7].

На Донеччині ситуація склалася приблизно такою ж: з перших відносно мирних днів, коли фронт відкотився далеко на схід, активно почали відкриватися школи та спеціальні навчальні заклади. Наприклад, у Бахмутському районі 30 червня 1942 р. кінець навчального року відзначили 5 шкіл. До старших класів у цих закладах було переведено 877 учнів 1–3 класів, а з 4-х класів, які налічували 135 школярів, випущено з атестатами 113 учнів. У грудні 1942 р. у Бахмуті діяли вже 6 шкіл (з них 3 семирічки), в яких налічувалося 2500 дітей. Аналогічна ситуація складалася в Маріуполі, Краматорську, Горлівці та інших населених пунктах Донеччини. Зокрема, в Маріуполі діяли 19 початкових і середніх шкіл [13, с. 62].

Директивою рейхскомісаріату, виданою у вересні 1941 р., заборонялося користуватися навчальними планами, учнівськими бібліотеками, навчальними посібниками (фільмами, картами, картинками тощо), підручниками радянського періоду [10]. Виняток становили лише деякі навчальні книги з арифметики, природознавства та фізичної географії.

Німецькі окупанти розгорнули кампанію критики радянських підручників і методики викладання. Що ж ставилося у провину радянській системі навчання? Передусім – часта зміна методик і програм, низький рівень підготовки, високий відсоток комуністів серед директорів і викладачів шкіл, «спрямованість не на знання, а на відданість партії». Особливо нещадній обробці піддавалися предмети «Історія» та «Література» [1, с. 82–85]. У чому німецькі педагоги на нашу думку, були праві, але, критикуючи радянську освітню систему, вони не згадували про те, що навчання у школах на окупованих територіях підпорядковувалося меті політичної соціалізації молоді. Г. Хасс називає дві причини, які привернули увагу окупаційних властей до освіти: 1) трудова повинність на окупованих територіях починалася з 14 років, а до цього віку молодь ніяк не була соціалізована; 2) воєнний час сприяв розвитку підліткової злочинності, а школа могла організувати і взяти молодь під контроль [14, с. 112].

У Кіровограді, наприклад, у вересні 1941 р. окупанти дозволили українській цивільній владі відновити діяльність частини культурних установ і освітніх закладів. Суттєвою перешкодою в цьому була зайнятість німецькими військами приміщень деяких шкіл, бібліотек і клубів під казарми та шпиталі. Проте протягом першого навчального року під час окупації відновилася робота більшості початкових шкіл Кіровоградської області. До кінця 1941 р. в Кіровограді діяли 12 шкіл із 33, у Новоукраїнці – 6, у Рівненському й Бобринецькому районах – по 36, в Олександрійському – 78. Для навчання дітей німецької національності в Кіровограді й Бобринці відкрилися німецькі народні школи [15].

У початкових школах області вивчалися арифметика, українська мова, вітчизнознавство, у частині з них – закон Божий. За ініціативою відділу освіти в Кіровограді діяли курси з вивчення німецької й української мов. У газеті «Кіровоградські вісті» регулярно друкувалися статті патріотичного та антибільшовицького спрямування, репортажі про різні події шкільного

життя. За участю членів похідних груп ОУН відновилися осередки «Просвіти», відродилося релігійне життя, місцева влада, зокрема, розпорядилася охрестити всіх дітей віком до 12 років [15]. Зазначені факти дають підстави для визначення певних особливостей змісту освіти і змісту навчальної літератури в ті роки.

У вересні 1942 р. у Харкові працювали 20 шкіл, у яких були задіяні 267 учителів і 158 осіб технічного персоналу. Усього в 1942–1943 р. відділ освіти Харківської міської управи зареєстрував 9 тисяч учнів. Освітньою діяльністю у місті займалося також і товариство «Просвіта». Створювалися методичні комісії для переробки та пристосування радянських підручників з метою використання у школах та для підготовки нових підручників: з історії для 3–4 кл. – В. Дубровський, 5 кл. – В. Державін, 6 кл. – А. М'якшин, 7 кл. – Б. Львов; з української мови: для 1–3 кл. – І. Крилов, 7 кл. – Ю. Шевельов та Д. Соловей. Проте німці не дозволили їх видання [12, с. 197]. Напевно, це було спричинено невідповідністю змісту цих підручників ідеологічним і політичним засадам діяльності німецької окупаційної адміністрації.

За даними дослідників [4; 6; 8; 13], значна частина підручників, підготовлених у ті роки українськими авторами, як правило, науковцями і висококваліфікованими вчителями-практиками, містила потужний методичний апарат, розроблений у кращих традиціях підручникотворення доби УНР та періоду «червоного» ренесансу.

У часи окупації були поширені патріотичні уявлення про українську школу. В одній із мариупольських газет друкувалася навіть концепція української національної школи, в якій відзначалося, що виховання молодого покоління має бути націоналістичним, а мета його – виплекати гармонійний вольовий тип українця, здатного до активного творчого життя. У такій людині має поєднуватися воля, характер, розум. Основною рисою національного виховання є національність і за змістом, і за формою. Виховання має здійснюватися шляхом героїчної національної культури. Прагнення до героїзму (прометеївська самопожертва в ім'я нації) – провідний принцип національного виховання. У школі в усьому повинен панувати національний дух, національна культура. Зауважимо, що німецька влада не мала відношення до цих концептуальних формулювань. Як виявив сучасний дослідник П. Мазур [5, с. 2], їх продуцентами був колишній член уряду УНР М. Стасюк, що редагував одну з мариупольських газет, та провідники українського антифашистського підпілля, яке на Донеччині очолював Є. Стахів. Всі члени мариупольського підпілля, як і М. Стасюк, були згодом знищені німцями. Фашистській владі, як і радянській, не потрібні були свідомі патріоти України.

У «Краматорській газеті» того ж часу містилися аналогічні погляди на українську шкільну справу. В одному з матеріалів краматорської районної управи за підписом В. Кириченка зазначалося, що не може бути жодних сумнівів у тім, що школа мусить бути суто українською, національною, що все навчання в ній провадитиметься тільки українською мовою, у процесі роботи дітям послідовно й невинно має прищеплюватися любов до всього українського – до борців за визволення своєї батьківщини від більшовизму, до української літератури, мистецтва, слова і фольклору [3, с. 3]. Зрозуміло, що німецька влада не дала цим ідеям розвитку. Не для того німці прийшли в Україну, щоб відроджувати українську духовність, яку перед тим жорстко нищила інша тоталітарна влада – радянська.

Аналіз легальної української преси в окупованій Східній Галичині провів В. Офіцинський, який серед багатьох аспектів дослідження зупинився на проблемах української освіти того періоду і прийшов до сумних висновків про дійсний її стан, зокрема, про те, що пріоритетний розвиток в освітній політиці окупаційного режиму отримували початкова та середня професійна освіта [7]. Отже, для німців важливою була початкова елементарна освіта для місцевого населення, а не середня і вища, оскільки їм потрібна була насамперед робоча сила.

У початкових школах запроваджувалося вивчення української мови, німецької, арифметики, природознавства, географії, співів, гімнастики, каліграфії та малювання [2, с. 24; 17]. Про це ми свідчить свідоцтво, видане відділом освіти Харківської міської управи випускниці початкової народної школи № 13 Леонтині Алксніс 30 червня 1943 р. [11]. Впровадження в українських школах викладання предметів, програми яких хоч і затверджувалися німецькою владою, але все ж таки розроблялися українськими фахівцями, зі змістом, що будувався переважно на українському матеріалі, зовсім не означало, що німці

підтримували відновлення української свідомості та самобутності серед населення. Таким способом вони прагнули лише швидко знищити все радянське, більшовицьке. Цими невеликими поступками скористалася національно свідомі частина інтелігенції, що залишилася в окупованих містах і селах, за що й заплатила дуже дорого – згодом тисячі патріотично налаштованих учителів, викладачів вузів та працівників органів управління освітою були розстріляні німцями.

Незважаючи на важкі умови життя та праці, педагоги ознайомлювали учнів з перлинами української літератури. Як згадує Р. Рибальченко, завдяки своєму вчителю він ознайомився з такими відомими класичними творами, як «В дитинстві» Олександра Олеся, «Співець» Лесі Українки, «Сонце і хмари» Є. Гребінки, слухав про творчість М. Коцюбинського, І. Манджури, І. Нечуя-Левицького, А. Тесленка, В. Винниченка, Марка Вовчка, М. Вороного, С. Черкасенка, Я. Щоголева, М. Хвильового [11, с. 113].

Багато підручників для середньої школи в період німецької окупації так і не вийшли в Україні. Історію з підготовкою до друку двох із них описав донеччанин Д. Кислиця, який після закінчення Луганського педінституту навчався в аспірантурі Українського науково-дослідного інституту педагогіки в Києві, а під час окупації був директором київського видавництва «Українська школа» і входив до групи педагогів, що укладала шкільні підручники. За його споминами, на запрошення директора Київського педінституту В. Завітневича він долучився до укладачів навчальних книг і разом із М. Жовтобрюхом розробив підручник з української мови для 3 і 4 класів. Для перевірки німецькою владою ці підручники були відправлені в Берлін. Однак затверджувати їх та рекомендувати до друку окупанти не поспішали [4, с. 198]. Д. Кислиця пише: «Як поїхали наші підручники до Берліна, то там їм і жаба циці дала» [4, с. 205].

Проте маємо й інші приклади піручкотворення в ті роки. Під час німецької окупації в мариупольському видавництві ім. І. Франка накладом 2 тис. примірників був виданий буквар для 1 класу (до нього увійшли твори Т. Шевченка, Марка Вовчка, Л. Глібова, І. Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Б. Грінченка, Олександра Олеся), читанки для 3 і 4 класів, підручник німецької мови [13, с. 62]. В 1942 р. вийшла з друку «Читанка для 2 класу народної школи», яку уклали вчителі м. Слов'янська. Вона була видана в 1942 році. У передмові-керівництві книжки зазначалося, що матеріал до читання розташований за порами року. На перших сторінках вміщено кілька віршів, у яких говориться про любов до рідного краю, своєї мови. Учитель використає їх після вступної розмови з дітьми «про визволення України від більшовицького рабства великим німецьким народом» [6, с. 250]. У читанці є твори заборонених у радянський час письменників М. Чернявського, Олександра Олеся, Б. Грінченка, В. Самойленка, П. Куліша, Г. Шерстюка та ін. Подаються вірші та маленькі оповідання Т. Шевченка, Марка Вовчка, Л. Глібова, М. Коцюбинського, Я. Щоголева. Крім того, тут є переклади з російської мови творів О. Пушкіна, М. Сибіряка, С. Бердяєва. Прикметно, що у читанці немає творів, які б так чи інакше возвеличували німецьких «визволителів».

У Краматорську складна ситуація з підручниками виправлялася так: місцеві вчителі склали нові підручники, міська друкарня виготовила їх і учні початкових шкіл здобули можливість нормально вчитися, маючи на руках книжку відповідного змісту. Щодо підручників для середніх і старших класів, де вивчалися кілька різних предметів, то німецька влада заборонила користуватися радянськими навчальними книгами. Натомість було рекомендовано підручники дореволюційні та доби УНР (наприклад, користувалися російськомовними «Стародавньою історією» та «Історією середніх віків» К. Іванова, «Історією середніх віків» Р. Віппера, «Ілюстрованою історією України» М. Грушевського, «Історією українського письменства» С.Єфремова та ін. [6, с. 252]).

Таким чином, помітно, що у різних регіонах України окупаційна влада по-різному ставилася до проблем підручкотворення і надавала авторам підручників різні права у цій діяльності, а також створювала педагогам неоднакові умови праці.

У галицькому «Видавництві шкільних книжок» планувалося у перші роки війни видати шкільні підручники, передбачені навчальними програмами. Для вирішення проблеми підручників для вузів місцеві українські освітяни хотіли відкрити «Українське наукове видавництво». Воно мало видавати підручники, підготовлені українськими науковцями, а також наукову літературу зарубіжних авторів, перекладену українською мовою. Та далі планів

робота не пішла. Згодом українці зрозуміли колоніальні наміри німців стосовно України. Народ побачив, що політика нацистської влади у Східній Галичині мала яскраво виражений антиукраїнський характер. Зазначений факт став головною причиною розгортання Руху опору у формі боротьби ОУН та УПА [7]. Приблизно така ж ситуація склалася і в інших регіонах. У Кіровоградській обл., наприклад, виникла розгалужена мережа націоналістичних підпільних організацій, які завдавали значних збитків німецьким окупантам. Саме в цей час німці вводять жорстоку цензуру змісту всіх видань, зокрема й навчальних.

Важливим є питання про мову, якою видавалася навчальна література. Більшість дослідників стверджують, що викладання у школах окупованої України здійснювалося українською мовою [2; 6–8; 12; 13]. Проте Б. Равдін наводить приклади видання та використання румуномовних і російськомовних підручників на Одещині [10]. Крім того, спонукає до роздумів інформація про те, що на півдні, зокрема в Одесі, де на останньому етапі німецької окупації поширювалася гімназійна освіта, робилися спроби реформи шкільної освіти: передбачався перехід на роздільне навчання хлопчиків і дівчаток, розроблялися зразки шкільної форми, вводилися правила поведінки для учнів тощо [17, с. 144–145]. Можемо припустити, що в різних адміністративно-територіальних одиницях, на які було розділено Україну, впроваджувалися різні моделі освіти, а відповідно й різні моделі навчальної літератури.

Подані вище факти свідчать певною мірою про справжні плани нацистів стосовно майбутнього України. А якщо до цього додати факт, описаний істориком К. Шляховим, то картина вимальовується дуже сумна. На початку 1942 р. міська управа Кіровограда звернулася до німецької влади з пропозицією назвати місто Тобілевичами. Про це повідомила газета «Український голос», але німці не погодилися на перейменування міста. З якихось причин їх влаштовувала назва «Кіровоград» і вони заплющили очі на її походження [16]. Головна причина, на нашу думку, полягала в тому, що до планів окупантів не входило існування територіально єдиної України, не кажучи вже про її державність. Тому вони не могли допустити появи на карті країни назв, пов'язаних з її історією і культурою.

У трагічний для України час німецької окупації освіта, хоча й у скороченому вигляді, продовжувала функціонувати, задовольняючи потреби українського населення. Певна група інтелігентів у важких умовах нацистського «нового порядку» реалізовувала свої національно-патріотичні ідеї. З'явилися нові навчальні книги, в яких на перше місце висувалися завдання формування патріотично налаштованих молодих українців; до школи були повернені твори провідних українських письменників XIX – XX ст., заборонених радянською владою; розроблялися патріотично спрямовані концепції навчання і виховання молодого покоління. Але німецька влада, як і комуністична, не давала можливостей повноцінно розвиватися та реалізуватися цим процесам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дацишина М. В. Учебники от Гитлера: программа нацистов по социализации молодежи на оккупированных советских территориях / М. В. Дацишина // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2011. – № 1. – С. 80–88.
2. Задорожна Л. Стан української освіти в період німецької окупації. 1941–1943 рр. / Л. Задорожна // *Історія в школі*. – 1999. – № 11–12. – С. 23–29.
3. Кириченко В. Відмінні риси нової школи / В. Кириченко // *Краматорська газета*. – 1942. – № 99. – С. 3.
4. Кислиця Д. Світе ясний. Спогади. Від р. Вовчі з Наддніпрянщини до р. Св. Лаврентія на Оттавщині / Д. Кислиця. – Оттава, 1987. – 453 с.
5. Мазур П. Маріуполь. Школа в роки окупації (1941–1943) / П. Мазур // *Донеччина*. – 1999. – 7 жовтня.
6. Оліфіренко В. В. Підручник з української літератури: історія і теорія / В. В. Оліфіренко. – Донецьк: Східний видавничий дім, 2003. – 324 с.
7. Офіційний В. Політичний розвиток Східної Галичини у складі Німеччини у 1941–1944 рр. (за матеріалами періодичних видань) / В. Офіційний [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ofitsynskyu.uzhgorod.ua/book4.htm>
8. Паньківський К. Роки німецької окупації / К. Паньківський. – Нью-Йорк–Торонто, 1965. – 480 с.

9. Потильчак О. Нацистська політика у сфері підготовки спеціалістів із середньою та вищою спеціальною освітою в Україні (1942–1944 рр.) / Потильчак О. // Архіви окупації 1941–1944. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – С. 782–790.
10. Равдин Б. Мама мыла пилораму? стабільний учебник времен оккупации / Б. Равдин [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ruthenia.ru/document/545595.htm>.
11. Рибальченко Р. К. Підкови на снігу: спогади про війну, враження / Р. К. Рибальченко. – Х.: Курсор, 2006. – 285 с.
12. Скоробогатов А. В. Харків у часи німецької окупації (1941–1943) / А. В. Скоробогатов. – Х.: Прапор, 2006. – 376 с.
13. Титаренко Д. Стан освіти на Донеччині в 1941–1943 рр. за матеріалами окупаційної періодичної преси / Д. Титаренко // Схід. – 2000. – № 1. – С. 61–63.
14. Хасс Г. Германская оккупационная политика в Ленинградской области (1941–1944) / Г. Хасс // Новая и новейшая история. – 2003. – № 6.
15. Шевченко С. Окупація: невідомі аспекти / С. Шевченко, С. Хмара // Сурма (на сайті «Кіровоградський край») [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kir-krai.do.am/publ/3-1-0-577>
16. Шляховий К. В. Топонімічна політика української міської влади у період німецької окупації Кіровограда 1941–1943 рр. / К. В. Шляховий // Кіровоградський краєзнавчий музей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.regionalmuseum.kr.ua/ashl/shl_u.html.
17. Dallin A. Odessa, 1941–1944. A Case Study of Soviet Territory under Foreign Rule. Iași; Oxford; Portland: The Center for Romanian Studies, 1998. – P. 142–146

УДК 373.3(073) «XX»

О. В. КИРЛАН

НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ З ЧИТАННЯ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ. В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано навчальні програми з читання для початкової школи другої половини ХХ ст. у контексті реформування цієї ланки освіти. Обґрунтовано чотири етапи їх створення. Охарактеризовано вказані етапи та визначено тенденції й особливості розвитку кожного з них.

Ключові слова: початкова школа, молодші школярі, навчальна програма, структура навчальної програми, читання, літературне читання.

О. В. КЫРЛАН

УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ С ЧТЕНИЯ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ ХХ ВЕКА В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проанализированы учебные программы по чтению для начальной школы второй половины ХХ века в контексте реформирования этого звена образования. Обоснованы четыре этапа их создания. Даны характеристики указанных этапов и определены тенденции и особенности развития каждого из них.

Ключевые слова: начальная школа, младшие школьники, учебная программа, структура учебной программы, чтение, литературное чтение.

O. V. KYRLAN

READING CURRICULUM FOR ELEMENTARY SCHOOL IN UKRAINE OF THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY IN THE CONTEXT OF THE PRIMARY EDUCATION REFORM

The article analyzes reading curriculum for elementary school of the second half of the twentieth century in the context of reforming of this link of education. Grounded four stages of its creation. The mentioned stages have been characterized and the tendencies and peculiarities of their development have been defined.

Keywords: elementary school, younger students, the curriculum, the structure of the curriculum, reading, readings.

В умовах сучасної інноваційної освіти актуалізується проблема підготовки навчальної літератури гуманітарного циклу, зокрема тієї, яка реалізує зміст освітньої галузі «Мова і література». Літературне читання – один з основних навчальних предметів у системі початкової школи. У процесі його вивчення відбувається становлення читача, здатного до самостійної читацької, творчої діяльності; здійснюється його мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток; формуються морально-естетичні уявлення і поняття; збагачуються почуття; виховується потреба у систематичному читанні [1, с. 6]. Покращення якості навчальної літератури з читання неможливе без удосконалення документів, які детермінують її зміст, тобто навчальних програм.

Проблема навчання читання як самостійного виду мовленнєвої діяльності стала предметом педагогічних і психологічних досліджень, які здійснювали М. С. Вашуленко, І. П. Гудзик, О. Я. Савченко, Н. Ф. Скрипченко та ін. Психологічні аспекти читацької діяльності розкрито у працях І. А. Зімньої, О. О Леонтьєва та ін. Теорія шкільного підручника відображена у фундаментальних дослідженнях В. Г. Бейлінсона, Д. Д. Зуєва, Я. П. Кодлюк та інших науковців. Водночас навчальні програми шкільної галузі «Мови і літератури» залишаються поза увагою учених; їх будова та аналіз ефективності не вважалися суттєвими і вивчалися аспектно у процесі дослідження результатів навчання.

Мета статті – обґрунтувати етапи розробки навчальних програм з читання для початкової школи в Україні другої половини ХХ ст. та визначити тенденції кожного із етапів.

Навчальна програма визначає місце кожної дисципліни у системі підготовки школярів, мету її вивчення, зміст навчального матеріалу, основні форми організації та методики контролю, фіксує конкретний зміст освіти і зміст навчання з окремої дисципліни. У межах програми відбувається подальша деталізація цілей навчання, відповідно до яких формуються структура і зміст дисципліни, визначаються взаємозв'язки між ними [2, с. 536].

Теорія і практика розробки навчальних програм визначають два способи їх побудови: лінійний (окремі частини навчального матеріалу утворюють неперервну послідовність тісно пов'язаних між собою ланок, причому нове будується на основі вже відомого і в тісному зв'язку) та концентричний (один і той же матеріал викладається кілька разів, але з елементами ускладнення, розширення) з використанням спіралеподібного розташування в них навчального матеріалу (поєднується послідовність і циклічність його вивчення).

Розгляд навчальних програм з читання для початкової школи в Україні розпочинаємо з 1949 р. Тоді було введено обов'язкову 7-річну освіту, внаслідок чого початкова школа втратила свою функціональну самостійність; кожен учень міг перейти з 4 класу у 5-й, тому бар'єр між цими класами поступово зник. Верхня часова межа – 2001 р., в якому створено єдину програму для 4-річної початкової школи з початком навчання дітей у 6 років на основі Державного стандарту початкової загальної освіти.

Аналіз публікацій у тогочасній педагогічній періодиці, передусім у журналах «Початкова школа», «Українська мова і література в школі» та інших виданнях, а також результатів експериментальної роботи вчителів з удосконалення навчальних програм дає підстави стверджувати, що сутнісним фактором, який впливав на трансформацію програми з читання, були зміни в системі початкової освіти та у практиці навчання: зростання рівня професійної підготовки вчителів, реалізація міжпредметних зв'язків, удосконалення методики навчання.

На основі врахування тодішньої державної ідеології та практики навчання предмета програма з читання для початкової школи щорічно перевидавалася з відповідними змінами у змісті та структурі. Кардинальні зміни у цьому процесі дають змогу умовно виокремити наступні чотири його етапи:

1-й етап – 1949–1968 рр. – програмотворення в умовах функціонування 4-річної початкової школи з початком навчання дітей у 7 років;

2-й етап – 1969–1985 рр. – видання навчальних програм для 3-річної початкової школи;

3-й етап – 1986–1999 рр. – розробка навчальних програм у період паралельного існування двох типів шкіл першого ступеня – 3-річної і 4-річної;

4-й етап – 2000 р. – переломний період у програмотворенні, зумовлений появою в Україні Державного стандарту початкової загальної освіти.

Охарактеризуємо виділені етапи за такими напрямками:

- кількість годин, відведених на вивчення предмета;
- основні розділи програми;
- змістове наповнення.

Під час програмотворення в умовах функціонування 4-річної початкової школи з початком навчання дітей у 7 років (1949–1968 рр.) одним з основних завдань навчання української мови вважалося навчити дітей читати і писати, що здійснювалося у процесі засвоєння таких трьох розділів: «Читання», «Граматика та правопис», «Переказ і твір». Для уроків читання у програмі було відведено 7 год. в тиждень у 1 класі; по 5 год. – відповідно у 2 і 3 класах; лише 2 год. в тиждень – у 4 класі. У пояснювальній записці визначалися такі основні завдання початкового курсу читання: «Учні повинні навчитись свідомо, правильно, швидко й виразно читати, вільно і правильно викладати свої думки усно» [5, с. 3].

Програма 1951 р. була побудована за концентричним принципом. Таке розташування навчального матеріалу порушувало цілісність сприймання дітьми літературної пропедевтики, вивчення літературного матеріалу, вже опрацьованого (знайомого), у наступному класі втрачало для учнів інтерес. Основними чітко вираженими компонентами навчальної програми з читання були пояснювальна записка (подавалися методичні вказівки для вчителя) і зміст навчального матеріалу (не визначено окремих розділів чи тем, наводилися лише загальні фрази, щодо обсягу знань, умінь і навичок з предмета для учнів кожного класу, які щороку повторювалися і дещо ускладнювалися та поширювалися) (табл. 1).

Не були прописані кінцеві цілі вивчення предмета; формулювання більшості завдань мало пояснювальний, недіагностичний характер (наприклад, «учень, який закінчує 4 клас, повинен настільки опанувати процес читання, щоб уміти самостійно прочитати художню і елементарну науково-популярну книжку з потрібним усвідомленням її змісту», «на уроках пояснювального читання читається матеріал літературно-художнього характеру і науково-популярні статті, що розширює кругозір учнів, збагачує їх словник» тощо [5, с. 6]). Очевидно, що такі завдання вчитель міг по-різному трактувати, а їх виконання важко було перевірити та оцінити. У кінці програми з мови наводилася загальна кількість годин, відведених для уроків читання по класах. До 1965 р. з літературної освіти не були сформульовані єдині вимоги до результатів навчання (з 1 до 10 класу).

У 1966 р. відділи методики літератури і початкового навчання Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР розробили проект експериментальної програми: визначили, з якими літературними творами мають ознайомитись учні в 1, 2 і 3 класах; який мінімум літературних знань вони повинні опанувати у середній школі. У 1–3 класах діти вивчали твори у системі пояснювального читання, а з 4 до 7 класу вводився початковий курс літератури [3, с. 69]. В експериментальних програмах було значно збагачено обсяг пропедевтичних знань з читання, скорочено час для опанування грамоти, у процесі якого розпочиналося ознайомлення школярів з різними жанрами художньої літератури, вироблялися навички виразного читання.

Таким чином, упродовж майже двох десятиліть років провідними тенденціями програмотворення з читання у початковій школі були: концентричність у поданні навчального матеріалу; багатотемність; роз'яснення змісту програми (привівши її у відповідність до методичних рекомендацій для вчителя). Водночас важливим було уникнення надмірної деталізації й дублювання теоретичних відомостей з предмета, розробка змісту відповідно до вікових особливостей молодших школярів.

Новим етапом у створенні програми з читання став 1969 р. Проект програми був складений спеціальною предметною комісією і прийнятий у 1967 р. За рішенням міністерства освіти УРСР у 1969/70 навчальному році учні 1 і 4 класів перейшли на навчання за новими програмами, водночас у 2 і 3 класах навчання залишалося традиційним.

Зміни відбувалися планомірно й організовано і завершилися переважно у 1970/71 навчальному році. Перед тодішньою школою постало дві проблеми: перехід до загальної середньої освіти і розробка нового змісту навчання. Перебудову особливо було відчутно у початковій школі: при підвищенні теоретичного рівня знань термін навчання в ній зменшився на рік.

Зміст навчальних програм з читання (1951–2001 рр.)

№ п/п	Розділи навчальної програми	Роки видання навчальних програм			
		1951	1969	1986	2001
1	Коло (тематика) читання.	–	+	+	+
2	Формування і розвиток навички читання.	–	+	+	+
3	Літературознавча пропедевтика.	–	–	–	+
4	Усвідомлення жанрової специфіки творів – впізнавання і називання жанру твору.	–	+	–	+
5	Смисловий і структурний аналіз тексту.	–	+	+	+
6	Засоби художньої виразності, емоційного ставлення до змісту твору.	–	–	–	+
7	Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного.	–	–	–	+
8	Робота з дитячою книжкою. Позакласне читання.	–	–	+	+
9	Свідоме, виразне, швидке читання художніх творів і науково-популярних статей. Читання про себе.	+	–	–	–
10	Пояснення значення слів, термінів.	+	–	–	–
11	Уміння виділяти при читанні логічні наголоси, додержувати паузи й інтонації відповідно до змісту читаного.	+	–	–	–
12	Поділ на частини невеликих, простих за змістом і чітких за своєю структурою творів. Визначення основної думки прочитаного. Складання простого плану.	+	–	–	–
13	Свідомий, виразний переказ творів. Вибірковий переказ окремих епізодів. Короткий переказ прочитаного.	+	–	–	–
14	Порівняння дійових осіб, їх вчинків з різних творів.	+	–	–	–
15	Виразне читання напам'ять прочитаних, розібраних і вивчених віршів та байок.	+	–	–	–
16	Читання доступних дитячих книг. Уміння назвати автора книжки.	+	–	–	–
17	Уміння відповідати на питання за змістом прочитаного.	+	–	–	–
18	Читання дитячих газет і журналів. Ознайомлення з розділами дитячої газети.	+	–	–	–
19	Ознайомлення з біографіями Т. Шевченка, І. Франка, М. Коцюбинського, О. Корнійчука.	+	–	–	–
20	Твори, які вивчаються напам'ять.	–	–	+	–

Навчальний матеріал з української мови (програма 1969 р.) охоплював такі розділи: «Навчання грамоти та розвиток мови», «Читання і розвиток мовлення», «Граматика, правопис і розвиток мови». Вони, відповідно, були поділені на частини. Так, розділ «Читання і розвиток мовлення» охоплював тематику читання, формування і розвиток навички читання, літературознавчу пропедевтику (див. табл. 1.). У цій програмі читання отримало назву «читання і розвиток мовлення», а не «пояснювальне читання» (як у програмі 1951 р.). Такий підхід зумовлювався тим, що діти переважно читали художні твори, а відтак завдання уроків читання стали ширшими, оскільки потрібно було підготувати учнів до вивчення літератури у 4 класі.

Структурно програма була значно поліпшена. У пояснювальній записці з читання чітко вказано два основні завдання предмета: навчити правильного, свідомого, виразного і швидкого читання та сформувати у дітей вміння працювати з книгою, виховувати любов до неї [10, с. 18]; зміст навчального матеріалу автори розподілили за розділами, чітко визначили тематику читання для кожного класу, вказали елементарні завдання, пов'язані з аналізом тексту.

Суттєвим недоліком цього документа була відсутність критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів.

У процесі обговорення програми з читання для 3-річної початкової школи зазначалося, що автори обрали для вивчення твори, які мали велике пізнавальне, художнє та виховне значення і здебільшого витримали іспит часу [9, с. 75]. У проекті, крім творів для текстуального вивчення, подавалася література для додаткового читання.

Оптимізовано кількість годин, відведених на опрацювання низки тем, у кожному класі зменшено обсяг навчального матеріалу, проте характер та об'єм інформації мало відповідали віковим особливостям молодших школярів. Для уроків читання у 1 класі було відведено 103 год., у 2 класі – 130 год., а в 3 класі – 157 год.

Варто відзначити, що в цей період помітними були такі тенденції: підвищено теоретичний рівень матеріалу; введено розвивальні і творчі завдання; виділено у програмі розділи. Однак було зменшено кількість годин, відведених на вивчення цього предмета, запроваджено навчання російською мовою у підготовчих класах україномовних шкіл.

Наступний етап у процесі програмо- і підручникотворення започаткували зміни у змісті початкової освіти у 80-і роки ХХ ст., пов'язані з перебудовою 3-річної школи першого ступеня на 4-річну, що супроводжувалися виданням нових програм і підручників: навчальний матеріал «розтягувався» на чотири роки; навчання приводилося у відповідність до лінгвістичної науки та досягнень педагогіки; було враховано вік дітей; згідно з «Основними напрямками реформи загальноосвітньої і професійної школи» навчання дітей розпочиналося з 6 років тощо.

Програма початкового курсу рідної мови (1986 р.) складалася з таких розділів: «Навчання грамоти», «Читання і розвиток мовлення», «Мова, мовлення, правопис і розвиток мовлення». Основними завданнями початкового курсу читання були: оволодіння свідомим, правильним, виразним читанням в оптимальному (для кожного учня) темпі вголос і мовчки; формування найпростіших умінь повноцінного сприймання художніх і науково-пізнавальних текстів; розвиток діалогічного і монологічного мовлення; суспільно-політичне, моральне, трудове та естетичне виховання дітей на основі формування образних уявлень і ставлення до прочитаного; формування в учнів інтересу до книжок, до самостійного читання і вибору книжки; розвиток мовлення, загальнонавчальних умінь і навичок [6, с. 19].

Вперше було структуровано розділ позакласного читання. Він містив три частини: підготовчий етап – тривав у 1 класі протягом усього навчального року в межах одного заняття (15–20 хв.) в тиждень; початковий етап (2 клас) – два уроки в місяць, коли в учнів сформується відповідна техніка читання (у темпі 35–45 слів); основний етап – з обмеженням кола читання (3 клас) і без обмеження кола читання (4 клас).

У відповідній програмі наведено було чіткий перелік тем для читання, подано вимоги до знань, умінь і навичок за роками навчання, оптимізовано використання поліграфічних виділень. Зазначена програма для читання була структурована так: пояснювальна записка (з поміж попередніх вирізняється характеристикою кожного розділу програми з читання для початкової школи); зміст навчального матеріалу (містить розділи і теми, але без зазначеної кількості годин на кожну). Специфіка побудови програми для 1–4 класів полягала в тому, що її основою був концентризм. У розташуванні матеріалу автори (К. С. Прищепа, М. С. Фурманчук, К. І. Зубченко та ін.) керувалися принципом послідовності й наступності, у вимогах до його змісту – науковості і посильності, який враховує вікові особливості молодших школярів.

З початку 80-х років функціонували паралельно як 3-річна, так і 4-річна початкові школи, які користувалися різними навчальними програмами з читання. Цікавим для нашого дослідження є те, що, починаючи з 1994 р. навчальна програма була спільною для обох типів шкіл [8]. Відмінності між навчанням дітей читання у 3-річній та 4-річній початкових школах чітко виражені лише в період навчання грамоти (у 3-річній він, як правило, продовжувався до

початку грудня, вчителів надавалося право (залежно від ступеня засвоєння матеріалу більшістю учнів) закінчити цей період раніше або пізніше, а в 4-річній тривав увесь навчальний рік).

У створенні програм з читання цього етапу можна визначити два напрями: програма для класного читання і вимоги до неї (характерне повернення до концентричної побудови; приведення навчання у відповідність до лінгвістичної науки і досягнень педагогіки; врахування вікових особливостей школярів) та програма для позакласного читання (розвиток інтересу до книги; формування вміння самостійної роботи з літературою).

Підставою для виокремлення четвертого етапу в процесі програмотворення (відповідно й у зміні підручників з читання) стало прийняття в Україні Державного стандарту початкової загальної освіти (2000 р.), який цілком змінив підхід до побудови і структури навчальної програми. Вона була видана у 2001 р. лише для 1–2 класів (у 3–4 класах до 2003 р. використовувалася програма 1997 р.).

Курс «Літературне читання» визнано органічною складовою освітньої галузі «Мови і літератури», основною метою якого є розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності; формування читацької компетентності молодших школярів, що вважається базовою комунікативної і пізнавальної компетентностей; ознайомлення учнів із дитячою літературою як мистецтвом слова; підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі [4, с. 71]. Зміст програм і підручників для початкової школи ґрунтується на принципах науковості, системності, полікультурності, єдності навчання й виховання, на гуманістичних засадах.

Підводячи підсумок проведеного аналізу, зауважимо, що протягом 1949–2001 рр. навчальні програми з читання в початковій школі змістово, і структурно трансформувалися, що дало змогу виокремити у цьому процесі чотири етапи та з'ясувати тенденції розвитку кожного з них. Перебудова вказаної програми відбувалася під впливом практики навчання, змін в освітній та політико-ідеологічній сферах країни.

Розвантажити зміст початкової освіти від надлишкового інформаційного матеріалу не вдалося донині. Переобтяження навчальних програм (а відповідно і навчальних підручників) інформацією є задовненою вадою змісту шкільної освіти на всіх її рівнях, але у початковій школі це явище тягне за собою втрату мотивації, інтересу дітей до навчання, погіршення стану їх здоров'я.

Перспективи наших подальших досліджень полягають у з'ясуванні дидактико-методичних основ побудови підручників з читання відповідно до вимог навчальних програм для початкової школи у другій половині ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти: // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–17.
2. Енциклопедія освіти: А – Я / гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Матеріали до проекту програми з української літератури для середньої загальноосвітньої школи // Українська мова і література в школі. – 1966. – № 1. – С. 69–77.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К.: Освіта, 2012. – 392 с.
5. Програми початкової школи / ред. Н. О. Говядовська. – К.: Рад. школа, 1951. – 270 с.
6. Програми середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи / ред. К. С. Прищепа, М. С. Фурманчук, К. І. Зубченко. – К.: Рад. школа, 1986. – 208 с.
7. Програми середньої загальноосвітньої школи. 1–4 (1–3) класи: [відпов. за вип. А. М. Заїка]. – К.: Бліц, 1997. – 206 с.
8. Програми середньої загальноосвітньої школи 1–4(1–3) класи: [відпов. за вип. К. С. Прищепа]. – К.: Освіта, 1994. – 260 с.
9. Проценко І. М. На вищий щабель // Українська мова і література в школі. – 1966. – № 5. – С. 75–77.
10. Сборник программ для средней общеобразовательной школы [Текст]: пособие для руководителей органов нар. образования и шк. Ч. 1 / [ред. Ю. Ю. Иванов]. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.

Г. М. ГРУЦЬ

РОЗВИТОК ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано проблеми кризових явищ в освітньому просторі, здійснено історико-філософський аналіз контексту розвитку духовності особистості та формування її духовної культури; з'ясовано сутність понять «секуляризація» та «секуляризм» й охарактеризовано вплив секулярного суспільства на формування особистості молоді людини. Крім того, визначено роль християнської педагогіки у формуванні духовності студентської молоді та означені проблеми виховання молодого покоління.

Ключові слова: духовність, духовна культура, секуляризація, секуляризм, християнська педагогіка, духовна криза, педагогіка життєтворчості

Г. М. ГРУЦЬ

РАЗВИТИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье проанализированы проблемы кризисных явлений в сфере образования, определена сущность понятий «секуляризация» и «секуляризм», представлен историко-философский анализ контекста развития духовности личности студента и формирования его духовной культуры. Кроме того, определена роль христианской педагогики в формировании духовности молодежи на современном этапе развития образовательной системы.

Ключевые слова: духовность, духовная культура, христианская педагогика, секуляризация, секуляризм, духовный кризис, педагогика жизнестворчества.

G. M. HRUTS

DEVELOPMENT OF SPIRITUAL CULTURE OF STUDENTS: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

The problems of crisis phenomena in the space of education are analyzed. Historical and philosophical analysis of the context of developments of spirituality in personality and formation of its spiritual culture is made. The essence of "secularization" and "secularism" was found. The influence of secular society in identity formation of young people is described. In addition, the role of Christian Education in the formation of students spirituality are defined and the problems of education of the young generation are expounded.

Keywords: spirituality, spiritual culture, Christian pedagogy, secularization, secularism, spiritual crisis.

Питання формування духовної культури студентської молоді у наш час є актуальною проблемою, адже студентський вік – період інтенсивного розвитку індивідуальних особливостей молоді людини. Тому так важливо скоординувати зусилля усіх підрозділів вищих навчальних закладів задля успішного виховання у юнацтва духовної культури.

Однак духовно-моральне виховання студентства на сьогодні здійснюється зі значними труднощами: девальвації піддаються поняття духовно-моральне виховання, етичний розвиток, виховний ідеал, духовна культура. Якщо раніше словосполучення «людина освічена» означало те ж саме, що і «людина культурна, інтелігентна, духовна», то нині ця тотожність відсутня. Освіченість сьогодні означає поінформованість і професійну компетентність, натомість особистісні функції людини як суб'єкта суспільного процесу й індивідуального життя до уваги не беруться. Справді, можна констатувати факт дегуманізації, знеособлення освіти: багатогранна індивідуальність з її світовідчуттям, світобаченням, світосприйняттям, світоглядними основами не цікавить педагогів. Через домінування знанневої парадигми у навчально-виховному процесі створюється ілюзія, що завдання морального, етичного, естетичного, трудового, фізичного, патріотичного виховання вирішуватимуться автоматично.

Для подальшого розвитку і формування здорового зрілого суспільства необхідно змістити акценти зі знанневої, сциєнтистської (лат. scientia – знання, наука; сциєнтизм – абсолютизація ролі науки у складі світоглядних надбань) парадигми освіти людини на виховну.

Мета статті – проаналізувати історико-педагогічий контекст формування духовної культури студентської молоді.

Від передхристиянських часів до постмодерної доби педагогіка напрацювала безліч категорій і моделей виховного процесу. За два з половиною тисячоліття деякі з них використовували постійно, щось залишилося утопічним проектом. Історичний підсумок виявляє, що кожне розвинене суспільство насамперед керується прагматичними інтересами в управлінні людьми. Найменшим осередком управління є сім'я, найбільшим – держава. Тому на всіх рівнях традиційним став стереотип мислення: вихована людина – це означає слухняна владі старших авторитетів. Педагогічна наука у різний спосіб виконувала це завдання.

Оскільки педагогіка має справу з людиною в часі, то нині її намагання виховати повноцінну, духовно-моральну особистість виправдані та зрозумілі. Так традиційно склалося, що виховання виконує соціальний запит. Дослівно, людину «ведуть» протягом усього життя, висловлюючись сучасною термінологією, здійснюють методичний супровід. Трьохкомпонентна структура педагогіки (виховання-освіта-навчання) укладена впродовж XVII – XVIII ст. на основі закону про обов'язкову школу (бодай елементарну) для підростаючого покоління. Проте з позицій Просвітництва необов'язковою стала молитовна еклезія (спільне служіння), яка вела людину крізь життєві перипетії й підтримувала в душі. Екзистенційна самотність модерної людини, отже, була запрограмованою, її виховання ідеологічно звужене до державної законслухняності, освіта й навчання стимулювали прагнення до безмежної глобальної влади людського розуму, а душа перебувала у «внутрішній еміграції», отожд, поглиблювалася відстороненість, загубленість і покинутість особи. Феномен самотності пояснюється тим, що він поступово перетворився із надбання окремих людей в атрибут соціокультурного простору більшості, в таку властивість, на основі якої визначається місце людини в світі, модель взаємостосунків у соціумі. Таким без змін постало і постмодерне секуляризоване (від латинського слова saecularis — світський) суспільство, що сформувало найбільш «практичне» світовідчуття з погляду всієї людської цивілізації.

Поняття «секуляризація» ще не має чітко окресленого визначення. Часто замість цього терміну вживаються суміжні слова: емансипація, дехристиянізація, модернізація. У широкому значенні цей термін трактується, як суспільно-культурний процес, при якому різні сфери суспільного життя (політика, економіка, освіта, наука, філософія, культура, тощо) поступово вивільняються з-під контролю релігійних організацій, здобувають незалежність від церковних інституцій. Кінцевим етапом цього процесу є цілковито нерелігійне суспільство. Інакше кажучи, цей термін означає політично-правовий процес, який полягає у відокремленні церкви від держави та громадських інституцій.

Від секуляризації потрібно відрізнити секуляризм, що означає жити так, «начебо Бога не існувало і не існує». Він тісно пов'язаний із лібералізмом і етичним релятивізмом - морально-ціннісною позицією, яка виходить із того, що усі можливі моральні норми та критерії оцінки цілком відносні й рівноцінні (рівно-не-цінні), оскільки не існує абсолютної системи моральних норм чи абсолютного критерію. За цим підходом ніякого абсолютного, універсального добра та зла не існує, існують лише відносні та локальні, в рамках конкретних суспільств та історичних періодів, системи моралі. Усі вони нічим не кращі й не гірші одна за одну, оскільки не існує критерію, за допомогою якого їх можна було б оцінювати, — адже усі критерії самі є релятивними.

Міжнародне законодавство багато в чому ґрунтується на ідеології секулярного гуманізму та етичного релятивізму. Його суть – «Все в ім'я людини, все для блага людини» (зазвичай мається на увазі благо матеріальне, зрідка душевне, але майже ніколи духовне). Така ідеологія, безумовно, надає перевагу облаштуванню земного буття перед прагненням до вічного життя, перед релігійними і моральними цінностями, які можуть утруднювати рух до необмеженої свободи, комфорту і достатку. Релігія в межах даної ідеології сприймається як суто приватна справа громадян. З точки зору гуманіста, людство повинно керуватися виключно раціоналістичним, «об'єктивним і науковим» світорозумінням, а релігію, як основу суспільного

устрою, необхідно відкинути. Виходячи з цього, постає запитання: які ставити виховні орієнтири на сьогодні? Принцип – усе міряти практикою – виявився дуже привабливим. Проте, здається, на межі тисячоліть він себе почав вичерпувати. Підтвердити це можна хоча б тим, що відчуваємо нагальну необхідність постійно роздумувати над світом речей та світом ідей, добачаючи в останньому непроминальні, вічні вартості. А світ ідей пропонує ієрархію цінностей, на якій повинна базуватися, на наш погляд, педагогічна наука, зокрема теорія виховання:

- дух над матерією;
- особа над річчю;
- етика над технікою;
- любов над людською справедливістю і законом.

Якщо дотримуватимемось цієї ієрархії у вихованні молодої людини, то збережемо божественну природу особи. Тим паче, що сучасне відродження інтересу до релігійної проблематики, занепад віри у всемогутність науки змінили образ секуляризованого світу у напрямку зважених визначень щодо процесу релігійності. У діагнозах сучасного суспільства з'являються такі терміни, як: десекуляризація, нові знаки трансценденції, повернення сакрального, повернення релігії тощо. Навіть більше, хоча про закінчення процесу секуляризації ще рано говорити, але нинішній світ є більш релігійним, ніж будь-коли. Очевидно, що криза релігійності, яка мала місце в ХХ ст., поступово відходить у минуле. Традиційні християнські цінності у новій інтерпретації за нових умов можуть отримати несподіване визнання. Це підтверджується відродженням віри серед молоді. Для багатьох молодих людей релігія стає надзвичайно привабливою, бо вона вимоглива до внутрішнього світу особистості, закликає юнацтво до моральної революції; релігія не є ні наукою, оскільки об'єктом її пізнання є зовсім інший світ – світ духовний, ні філософією, оскільки сутність релігії – в особливому духовному, а не в раціональному пізнанні Бога. Релігія апелює безпосередньо до Одкровення і до сакрально-історичного досвіду Богопізнання. Власне, християнство приваблює молодь не тонким та вишуканим інтелектуалізмом світобачення, не зовнішньою красою ритуалів, не блискучою красномовністю проповідників. Християнство відкриває душі людей на новий світ, світ вічності, світ Божественного світла, приводить до того, до чого не змогли спрямувати всі релігії і всі філософські системи. Божественне світло – це одкровення Божественної краси на землі і явлення вічності у часі:

Особливо переконливим у християнстві є те, що перемога його над світом не має нічого подібного з перемогою або владою над світом великих і геніальних людей. Християнство вибороло собі те, що найважче завоювати: серце людини та її любов.

Святитель М. Сербський, філософ, почесний доктор кількох університетів, богослов зі світовим іменем, літературна спадщина якого налічує 15 томів, що містять різноманітні за жанром твори, серед яких є чимало перлин православної книжковості, зазначає: «Бог – це любов, бо він схиляє небо до землі. І людина є любов, бо підводить вона землю до неба» [8, с. 150]. Ці слова виражають усю суть ставлення християнина до Бога і Бога до християнина та наголошують на тому, що для Бога найдорожчим за все є людина, а для людини – Бог.

З огляду на це, доцільно з'ясувати, яке місце займає педагогіка в сучасній гуманітарній сфері України? І яку перспективу відкриває релігійна, зокрема, християнська педагогіка? Безумовно, розгляд багатоаспектного питання духовного розвитку включає використання знань широкого кола наук про людину: філософії, історії, соціології, права, культурології, психології тощо. Однак педагогічний аспект є одним із найважливіших у реалізації соціального замовлення щодо формування у молоді основних понять духовності, створення відповідної системи потреб та цінностей людини. В останні роки у педагогічній науці, зокрема у теорії виховання, зусилля освітян спрямовуються на створення педагогічних умов, сприятливих для саморозвитку, самоствердження, самобудівництва, самодії особистості, формування її духовної культури. На сьогодні важливо усвідомити, що, як підкреслює С. Грабовський, педагогіка – єдина значна, всезагальна сфера людської діяльності, спрямована безпосередньо на майбутнє [2, с. 104], що саме освітяни, у чийх руках зосереджена освіта, здатні змінити майбутнє нашої держави.

Усталилося найпоширеніше поняття педагогіки як соціального інституту виховання молоді, котру старше покоління буквально «втягує за руку» у світ політичної, економічної,

звичаєвої, естетичної культури. Важливою при цьому «втягуванні» є самостійна дія-вибір вихованця. Якщо виконуємо цю умову, то налагоджується ідеальна модель виховання, що враховує самодостатність і самоцінність людини. Проте частіше ця умова не виконується: відбувається інтенсивна передача молодій людині інформації «про все», безвідносно до її власного життя. Реалізувати суто виховний шлях часто перешкоджають такі складники, як освіта і навчання. Оскільки, як уже зазначалось, вони базовані на культурі, тому, безумовно, зацікавлені у кількісному збільшенні інформаційного поля. Хоча в педагогічній теорії виховання повинно здійснюватися паралельно з навчанням, насправді воно значно відстає. На жаль, у ньому діє не екстенсивний, а інтенсивний принцип. Тому педагогіка внутрішньо постає контрверсійною: превалювання навчання і освіти та занепад виховного компонента. У першу чергу це стосується вищої школи, яка на сьогодні потребує теоретичних і практичних розвідок конкретних механізмів і умов реалізації виховання студентської молоді.

Утім, згаданий автор філософського есе «Пролегомени до критики загальної педагогіки» зауважує, що процес виховання «...мусить мати «силову міру», бо неважко й руку втягнутої людини, і саму людину покалічити, тобто до останньої слід відпочатково ставитися як до суб'єкта. Інакше просто неможливо розірвати замкнене коло: обмежені інтереси – обмежені потреби – обмежені дії – і знову все спочатку./.../ люди (інколи цілі цивілізації) щасливі й задоволені життям в бруді та невігластві й чинять найсерйозніший опір усім спробам допомогти їм вирватися з цього кола» [2, с. 105].

Як вирватися за межі кола? Як подолати глибоку цивілізаційну кризу? Яка роль у цьому культури й виховання? С. Грабовський у 1985 році відповідав на ці запитання, спираючись на філософські категорії, проте вони не перешкождали абстрактно висловити релігійну істину: «Шляхом зовнішнього удару, входження в поле життя якогось феномена, що робить колишнє життя неможливим; відбувається це стихійно, результат є непередбачуваним – крах, нове «зациклене» коло на новому рівні чи справжній рух і розвиток» [2, с. 105]. Вочевидь, необхідний своєрідний духовно-виховний землетрус, який спонукатиме до подальших гуманітарних перетворень, вагомих, виважених, науково обґрунтованих. Уважаємо, що саме релігія спроможна дати такі керівні настанови людській поведінці, які завдяки трансцендентному принципу проривають коло. Якщо не протидіяти духовній корозії, ентропії, то існує реальна загроза для України, адже за прогнозами вчених люди віком до двадцяти п'яти років в майбутньому становитимуть значну частину її населення. Однак уже сьогодні турбота лише про гроші, матеріальні статки породила молоде покоління егоїстів, циніків, «гомо хамусів» (за визначенням о. Вишневецького). Л. Костенко з сумом констатує: «Є дві речі, які не можна зупинити – хамство і радіацію» [6, с. 9]. У зв'язку з українською особливістю по-іншому постає загальна сучасна проблема – мати чи бути, здаватися чи бути? Перший аспект робить людину такою, яка володіє, має, і це її переобтяжує. Другий творить особистість «буттєву», із «легкою ношею», яка промовляє до світу «Я єсьм». Власне, ця проблема виникла і була досліджена в постіндустріальному суспільстві. Неофеодальне суспільство посеред сучасної цивілізації також опосередковано реагує на неї. Мимоволі виникає запитання, чи не ускладнює подвійно цієї проблеми українська педагогіка, коли офіційно не узгоджує свої напрямки із модерним соціо-філософським аналізом людства, а продовжує дотримуватися засад репресивної (такої, що пригнічує) виховної моделі.

Саме тому викликає неабияке занепокоєння недооцінка виховної роботи у вищих навчальних закладах, розмитість її мети, перевага виховних заходів розважального спрямування. Такий стан загрожує духовному розвитку суспільства, його національній культурі, оскільки матеріальні потреби набувають спотворених форм, натомість духовні ігноруються. Як підкреслює академік і. Зязюн [5], сучасні студенти мають обмежену духовно-етичну і художньо-естетичну підготовку в офіційних субкультурах різних типів навчальних закладів, прилучаються до групових субкультур і вважають їх достатніми для власного життя. Складності розв'язання виховних проблем зумовлені ще й тим, що на кожну особистість і передусім на молоде покоління впливають негативні чинники через засоби масової інформації.

Отже, виникає запитання: «Що робити у сьогоднішній ситуації?» Гадаємо, що потрібно зосередити морально-духовні, інтелектуальні, матеріальні сили та ресурси на вихованні молодого покоління, на подоланні розриву між навчанням і вихованням, між культурою та

освітою, на формуванні цілісної людини, якій притаманна відкритість до Сокровенного, довірливість Йому і віра в Нього. Студенти у процесі навчально-виховної діяльності мусять хоча б частково зрозуміти земну особистісну місію, місце у суспільстві, своє призначення, спробувати здолати гріховне «єго», побачити чисту і красиву душу, вкладену в них творцем, усвідомити цілісність і неповторність картини буття тощо. Таким чином можна домогтися відчутних успіхів у духовному зростанні країни й подолати глибоку цивілізаційну кризу.

І. Єрмаков стверджує, що на сучасному етапі розвитку суспільства освітня стратегія повинна спиратися на концепцію життєтворчості: «Навчитися мистецтву жити – означає оволодіти вмінням і високою майстерністю у творчій побудові свого життя, що базується на глибокому його знанні, розвиненій самосвідомості, оволодінні технологією програмування, конструювання та здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту. Проектуючи і здійснюючи свій життєвий шлях, особистість набуває статусу творця, оскільки творчість стає для неї універсальним способом світовідчуття й життєздійснення. Процес життєтворчості досягає кульмінації під час вирішального вибору в основних сферах самореалізації особистості. Це своєрідна «гамлетівська» пора життя, коли від особистості та її вибору значною мірою залежить – «бути чи не бути» професії – покликанням, індивіду – особистістю, біографії – долею» [5, с. 27].

Таким чином, проблема формування духовності студентів набуває домінуючого звучання як проблема демонстрації свідомості дорослого життя для юнацтва на сьогодні в конкретній країні. Варто зазначити, що вакуум «сімейної духовності» із всією очевидністю необхідно заповнювати за допомогою педагогічно організованого процесу формування духовності та духовної культури студентів.

Як уже зазначалось, проблема формування духовності й духовної культури студентів також обумовлена освітньою ситуацією. Сучасний стан освіти в Україні ніяк не може позбутися педагогічних стереотипів, що існують у соціалістичному режимі функціонування вузів. Традиційна система виховання та навчання, що відрізняється стійкістю і консерватизмом, не сприяє динамічній розмаїтості навчально-виховної діяльності, негативно впливаючи на стратифікацію віку і його наступну привабливість. Дослідники вказують, що вуз діє як замкнутий розподільник знань, що повертає норму розвитку в режим виживання (М. Балабан, О. Леонтєва). Духовний же розвиток студента відбувається під внутрішнім контролем особистого попиту, який відсутній у традиційній системі освіти.

Як бачимо, протиріччя між потребою особистості в духовному розвитку і станом процесу формування в сучасному вузі загострюється системною духовною кризою. У такій ситуації необхідність переакцентування цілей освіти на духовність стає очевидною. Ціннісною підставою формування повинна стати орієнтація на його духовну культуру студента, оволодіння ним світовими і національними надбаннями задля успішної реалізації у світовому цивілізаційному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдіянець Г. Г. Духовна культура як основа гуманізації вищої педагогічної освіти // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі освіти: Матеріали четвертих Ірпінських Міжнародних науково – педагогічних читань. – Ірпінь: Національна академія ДПС України, 2006. – 494 с.
2. С. Грабовський. Прологомени до критики загальної педагогіки // Генеза. – 1997. – № 5. – С. 104.
3. Долженко В. О. Виховання духовних цінностей студентської молоді в полі- культурному просторі: Дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.07. – Луганськ, 2006. – 192 с.
4. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття
5. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник/Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
6. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність. – К.: 2004. – 422 с.
7. Костенко Л. Гуманітарна аура нації, або дефект головного дзеркала. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 1999. – 32 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти: затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002. – № 347. – С. 27.
9. Сербський М. Місіонерські листи. – Л.: В-во «Премудрість Божа – Софія», 2007. – 256 с.

О. М. КЕКОШ

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МИТРОПОЛИТА АНДРЕЯ ШЕПТИЦЬКОГО В КОНТЕКСТІ ДУХОВНОГО СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Висвітлено головні ідеї просвітницької діяльності митрополита Андрея Шептицького та обґрунтовано їх актуальність у діяльності сучасних душ пастирів. Застосовано синтетично-аналітичний метод і розкрито методологію виховання у творах цього церковного діяча. Досліджено актуальні питання виховання дітей та молоді на основі християнських цінностей. Зроблено узагальнення, які сприятимуть подоланню стереотипів педагогічного мислення, творчому використанню історичного вітчизняного освітнього досвіду в сучасних умовах перебудови українського шкільництва, зокрема, у вирішенні окремих соціальних проблем й організації позаурочної та позашкільної виховної роботи в середніх школах, спрямованої на моральне виховання учнів.

Ключові слова: *Андрей Шептицький, християнське виховання, молодь.*

О. М. КЕКОШ

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МИТРОПОЛИТА АНДРЕЯ ШЕПТИЦЬКОГО В КОНТЕКСТЕ ДУХОВНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Исследованы главные идеи просветительской деятельности митрополита Андрея Шептицкого и обосновано их актуальность в деятельности современных пастырей. Применен синтетически-аналитический метод и раскрыто методологию воспитания в трудах этого церковного деятеля. Исследованы актуальные вопросы воспитания детей и молодежи на основе христианских ценностей. Сделаны обобщения, которые будут способствовать преодолению стереотипов педагогического мышления, творческому использованию исторического отечественного образовательного опыта в современных условиях перестройки украинского образования, в частности, в решении отдельных социальных проблем и организации внеурочной и внешкольной воспитательной работы в средних школах, направленной на нравственное воспитание учащихся.

Ключевые слова: *Андрей Шептицкий, христианское воспитание, молодежь.*

O. M. KEKOSH

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF METROPOLITAN ANDREY SHEPTYTSKY AND SPIRITUAL DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE

The main ideas of the enlightenment activities of Metropolitan Andrey Sheptytsky are investigated, and their actuality for activities of modern pastors is defined. Synthetical and analytical method is applied and the methodology of education in the works of Metropolitan Andrey Sheptytsky is analysed. Actual issues of upbringing of children and youth on the basis of Christian values in researched. Certain general conclusions are made, which will help to overcome the stereotypes of pedagogical thinking, and contribute to creative use of the historical national educational experience in modern conditions of restructuring of the Ukrainian science, in particular, in solving certain social problems and organization of extracurricular and out-of-school educational work in secondary schools, aimed at the moral education of the students.

Keywords: *Andrey Sheptytsky, Christian education, youth.*

В умовах сучасної моральної кризи, про яку говорять багато дослідників, питання виховання стає другорядним. Це і є причиною того, що виростають несформовані і незрілі особистості, від яких згодом залежатиме доля Української держави і нації. Українська педагогіка перебуває в пошуку орієнтирів для формування успішної виховної системи. У цьому контексті, на нашу думку, можуть бути корисними виховні принципи з морально-пастирських послань митрополита Андрея Шептицького. Він глибоко розумів значення виховання і звертав

на нього постійну увагу як у ділянці теоретичного обґрунтування, так і в царині практичного здійснення через мережу різних виховних установ та засобів.

Радянська виховна система відводила головну роль в справі виховання школі, яка мала поступово і наполегливо підготовляти будівників нового соціального ладу. Роль сім'ї і батьків при такому підході була другорядною. Зовсім іншу модель представляє у своїх творах митрополит Шептицький. Він наголошує на відповідальності батьків за виховання своїх дітей та представляє родину як найуспішніше виховне середовище. Погоджуючись з думкою митрополита, відзначимо, що виховання дітей і молоді – це насамперед відповідальність батьків, яким допомагають різноманітні виховні та освітні установи. Цілісне виховання не може не включати релігійного аспекту. Це твердження митрополита Андрея добре представлено та пояснено в його творах.

Вибравши дану тему, хочемо вказати, що в Україні існував самобутній християнський погляд на виховання дітей і молоді, який ми можемо простежити у пастирських посланнях цього видатного церковного діяча. У них він заклав своє розуміння виховання дітей і поклав багато праці та сил для вирішення цього питання, яке залишається актуальним донині.

Мета статті – розкрити та осмислити думки митрополита Андрея щодо християнського виховання дітей і молоді та показати їх актуальність і значимість у сучасній виховній дійсності, яка характерна невизначеністю та надмірною експериментальністю.

Обсяг статті не дає можливості детальніше розглянути всі аспекти християнського виховання у посланнях митрополита, тому певні аспекти цієї проблематики потребують більш конкретного дослідження.

Освітні та виховні проекти митрополита Андрея Шептицького

1. Семінарія.

Митрополит Андрей Шептицький, який впродовж 1901-1944 рр. очолював Українську греко-католицьку церкву, доклав чимало зусиль, аби поліпшити освітній та виховний рівень духовенства. Від першої хвилини свого митрополитування він звернув особливу увагу на Львівську духовну семінарію, в якій виховувалися майбутні богослови, провідники та вчителі народу. Митрополит часто відвідував семінарію, спілкувався з настоятелями, провадив конференції з вихованцями, цікавився їх життям, шукав талановитих поміж ними і посилав на вищі студії в Рим, Відень, Інсбрук або Фрайбург. Уже через 10 років митрополит мав молодих, вишкolenих у західних університетах священиків, котрим міг доручити важливі місця в архієпархії. За увесь час свого митрополитичого служіння владика Андрей виховав близько 200 священиків із вищою освітою, переважно з науковими ступенями. Це був резерв, з якого він міг добирати собі помічників для керівництва архієпархією, владик-помічників, радників, добрих настоятелів духовної семінарії, катехитів середніх шкіл, а також забезпечувати українські катедри на богословському факультеті Львівського університету, а опісля скласти колегію професорів богословського факультету й урешті, що найважливіше, професорів Богословської академії. Митрополит Андрей прагнув піднести моральний та інтелектуальний рівень душпастирів. Часті конференції, реколекції, різноманітні друковані видання – це ті засоби, які дали їм змогу розвиватися та вдосконалюватися.

Покидаючи Станіславівську єпархію, кир Андрей залишив по собі чудовий слід – заснував бібліотеку для духовенства, якій подарував велику кількість своїх книжок та цінних стародруків [2].

У 1906 р. він фінансував жіночу гімназію, а згодом і вчительську семінарію під проводом сестер-василіянок та подарував їм чудовий будинок з великим наділом землі [3].

У 1919 р. митрополит заснував чоловічу гімназію класичного типу «мала семінарія» з інтернатом, де виховували у християнському дусі майбутніх студентів теології. Багато її випускників, однак, обирали подальші світські студії, часто за кордоном на стипендії митрополита, бо польська влада не визнавала подібного навчання. Під час пацифікації у 1930 р. поляки закрили 7 і 8 класи у кількох гімназіях і кир Андрей створив навчальні класи для них, а також заснував другу «малу семінарію» в Рогатині. Там знаходили притулок також усі вигнані з державних шкіл з політичних мотивів, особливо за членство в ОУН. До тих «малих семінарій» приймали також православних з Волині, до яких ставилися з великою толерантністю.

2. Сиротинці.

Постійним і неперервним було піклування великого митрополита про сиріт. Особливо він опікувався тисячами знедолених дітей, що втратили батьків у Першій світовій війні. З нагоди повернення митрополита з російського ув'язнення в 1917 р. галицька громада збирала т. зв. «пожертву любові», назвавши її «Фондом імені Андрея Шептицького». Невдовзі митрополит уп'ятеро збільшив його власною щедрою жертвою та заснував притулок для сиріт у Львові, названий його іменем. Згодом кир Андрей подарував для цього притулку велику посілість у с. Зарваниці на Тернопільщині, віддавши її під провід отців-студитів, котрі мали там також сільськогосподарську школу. Під час поїздок до Північної Америки у 1920–1922 рр. він інтенсивно збирав кошти для воєнних сиріт [3, с. 42].

Андрей Шептицький також щедро допомагав сестрам-василіянкам у фінансуванні їхнього сиротинця, особливо дбав про добре харчування сиріт.

У 1925 р. отці-студити побудували за його допомогою новий центр на Кайзервальді у Львові (Кривчиці), де відкрили сиротинець.

Митрополит заснував також перший монастир сестер-студиток у Якторові коло Унева, де відкрили також притулок і сиротинець для дітей віком до 7 років.

В інституті св. Йосафата у Львові теж жили сироти, котрим щедро допомагав кир Андрей. На утримання сиротинців митрополит подарував майно Посічі-Майдану. Загальна сума його власних жертв для сиріт перевищувала півмільйона тодішніх доларів США.

3. Школи та садки.

Як добрий пастир, митрополит Андрей ревно дбав про своїх вірних задалегідь. Він заснував «Порадню матерів» на Янівському передмісті у Львові, яку очолило жіноче Товариство опіки над молоддю у купленому та подарованому митрополитом будинку, а також відкрив «Українську лічницю» на Городоцькій, де найбільш заробітчани та їхні діти отримували безкоштовну медичну опіку, а часто й допомогу на прожиття [3, с. 43].

Щоби запобігти денационалізації та деморалізації впливу вулиці, митрополит організував притулки та дитячі садки для дошкільнят, батьки яких важко працювали. Тут сестри та світські виховательки прищеплювали дітям моральні та патріотичні ідеали. Відвідуючи ці заклади, діти утверджувалися у любові до своєї батьківщини, всього українського [7, с. 48].

Водночас Андрей Шептицький щедро допомагав приватному народному семикласовому шкільництву, яке провадили сестри-василіянки і товариство «Рідна школа». Владика подарував йому чотири будинки у Львові: «Рідній школі» ім. князя Льва – на Личакові, де була також читальня «Просвіти», а школу ім. Бориса Грінченка розмістив на Святоюрській горі. Ці приватні українські школи були надійним захистом перед денационалізацією: за їх відсутності єдина міська українська школа ім. Маркіяна Шашкевича просто не змогла б умістити всіх українських дітей Львова, тому решта просто ополячилися би. Одне товариство «Рідна школа» не змогло б утримувати українську молодь, бо більшість учнів походила з бідних родин, які не лише не могли платити за навчання дітей, а й часто не мали навіть за що придбати дітям елементарного шкільного приладдя, а то й теплої одягу. Там молоді українці здобували ґрунтовне релігійне та патріотичне виховання від щиро відданих учителів, нерідко висококваліфікованих. Тож не дивно, що шкільна дітвора Львова на щорічних святах молоді сердечно вітала свого опікуна [8, с. 33].

Спеціально дбав великий архипастир і про подальшу долю бідної молоді й уможлилював їй фахову ремісничу освіту, щоби вона в недалекому майбутньому могла себе утримати. Так, він заснував і утримував у Львові ремісничу школу на Городоцькій вулиці, дівочу кравецьку школу «Труд», хлоп'ячу ремісничу бурсу на Пасіках, дяківську школу з бурсою, в якій учили диригентської майстерності, а також книгознавства, засад ремесла, кооперації та управління громадським майном. Митрополит був фундатором першої української сільськогосподарської школи товариства «Просвіта» в Миловані коло Галича з відділами молочарським, садівничо-городничим і господарським, а також першої сільськогосподарської школи для сільських господинь у Коршеві Коломийського повіту, де діяла і садівнича школа [9, с. 57].

Кир Андрей зробив можливим отцям-студитам вести шевську, різьбярську та гарбарську школи в Уневі коло Перемишлян, у Дорі – навчати гуцульську молодь столярства, кравецтва,

шеводства. Ті школи були переважно і бурсами (училищами), де учні жили [4]. У Львові митрополит також заснував велику бурсу «Рідної школи» для молоді, яка відвідувала гімназії чи інші школи, а також Інститут ім. святого Йосафата.

Тоді багато українських дівчат працювали служницями в польських та єврейських родин. Аби вберегти їх від релігійних, національних, економічних і моральних збитків, Андрей Шептицький купив у Львові приміщення для їхнього товариства «Будучність», що опікувалося такими дівчатами. Владика хотів відродити колись численний і знаний стан українських ремісників та вишколити новітніх працівників сільського господарства, що відповідно підвищило би соціальний рівень життя народу. Зазвичай він дарував ремісничим школам маєтки, щоб їх вихованці були самодостатніми, водночас навчаючи їх азам самоуправління. Не занедбував митрополит і виховання провідної верстви українства в середніх школах.

4. Богословська академія і Богословське наукове товариство.

У 1919 р. митрополит Андрей відкрив у Львівській семінарії богословський факультет, на базі якого пізніше, в 1929 р., він відкрив Богословську академію з двома факультетами – філософським і богословським.

У 1923 р. архипастир заснував Богословське наукове товариство, яке видавало свій журнал «Богослов'я» та «Праці Богословського Наукового Товариства». Головою товариства був о. д-р Йосиф Сліпий [2, с. 15]. Започаткування Богословського наукового товариства і Богословської академії засвідчували, що рівень освіти українського духовенства невпинно зростає. Ці важливі навчальні заклади митрополит Андрей щедро фінансував не лише грошми, а й обдаровував книжками. Усі науковці, які хотіли працювати у богословській царині, мали нагоду користуватися бібліотечними фондами Студіону у Львівській студитській лаврі, книгозбірнею та архівом митрополита, бібліотекою й архівом василянських монастирів, а також матеріалами львівських бібліотек [4, с. 34].

5. Університет та просвітницько-видавничі проекти митрополита Андрея Шептицького.

У 1902 р. в австрійському парламенті Андрей Шептицький кілька разів акцентував увагу присутніх на заснуванні окремого українського університету у Львові: «Хоч питання створення самостійного університету у Львові є вже від років предметом переговорів і найбільш наполегливих бажань та намагань руської нації, в цій справі все-таки дотепер не підпринято нічого позитивного. А проте ця справа ... є з багатьох причин важливішою, як це могло б видаватись в першому моменті. Що заснування руського університету у Львові є потрібне, вважаю доказаним і більше як доказаним, незаперечним» [5, с. 588].

Митрополит Андрей твердив: український народ, його національний і культурний розвиток постійно потребує все більшої кількості священиків, педагогів, адвокатів, суддів та інших академічно освічених фахівців. І тому першорядним завданням українських освітян та духовництва має стати заснування українського університету [5, с. 588]. Владика вважав створення його у Львові не лише потрібною, а й життєво необхідною подією в розвитку українського народу. Коли до 1918 р. було втрачено реальні шанси на заснування такого університету у Львові, митрополит купив землю при вулиці Шептицьких, що межувала з площею митрополії, та планував самотужки заснувати там цей вуз.

Після повернення із заслання у 1917 р. Андрей Шептицький фінансував видавництво багатьох часописів, журналів, книжок на релігійно-християнську тематику для різноманітних верств населення, оскільки добре розумів край важливе значення друкованого українського слова. Серед видань: література для дітей, а саме – журнал «Наш приятель» і книги його бібліотеки; для молоді – часописи «Поступ» (згодом він став органом українського католицького студентства) та «Українське юнацтво». За сприяння кир Андрея виходили тижневики для інтелігенції та народу «Христос – наша Сила» і «Мета», а також літературно-науковий місячник «Дзвони» (при ньому існувала бібліотека «Дзвонів», яка випустила понад 30 томів наукових творів). Для видання книг та іншої літератури митрополит купив окрему друкарню «Бібльос». Також фінансував молодіжну організацію «Орли» (видавала журнал для молоді «Українське юнацтво»).

6. Дозвілля і молодіжні організації.

Вимагаючи від усіх самовідданої, жертвенної праці, великий пастир розумів важливе значення здорового відпочинку серед чудової рідної природи, серед вихователів, котрі посилюють релігійно-патріотичне виховання молоді на дозвіллі. Тож він зобов'язав товариство «Просвіта», передавши йому маєток у Миловані над Дністром, приймати бідних дітей на літній відпочинок. Зазвичай, їздили туди зі своїми вчителями двома заїздами по 50 школярів. Хворих учнів посилали до Підлютого в Карпатах, а дошкільнят – до Унева, до монастиря сестер-василіянок, або до Ворохти. Займалося відпочинком та оздоровленням дітей Українське товариство вакаційних осель [7, с. 48].

Особливу увагу митрополит Андрей звертав на дітей, батьки яких були найбіднішими. Ці школярі погано харчувалися і часто хворіли, у міських школах та на вулиці вони, не чуючи української мови, масово ополячувалися. А їхні батьки, постійно тяжко працюючи, не мали ані часу, ані сили займатися вихованням своїх дітей. Саме для таких хлопців і дівчат митрополит заснував спочатку в Милованю коло Товмача (нині м. Тлумач на Івано-Франківщині) так звану «Вакаційну оселю» для сотень дітей, а пізніше – велике Літнице, тобто місце, де можна влітку відпочити, у митрополичих лісах (Підлюте у Карпатах). Там одразу можна було розмістити кілька тисяч дітей віком 4-14 років. З цією метою було побудовано просторі будинки. Міська хвороблива дітвора групами приїжджала туди на кілька тижнів подихати чистим гірським повітрям, погуляти, піти у гори, вживати здорову їжу. Учителі та настоятелі в цих літніх таборах вчили школярів молитви, української пісні, історії, любові до своєї церкви, Батьківщини, народу і мови, а також християнської поведінки, умінь розрізняти добро і зло, заповідей Божих тощо. І все це утримував своїм коштом їх добрий батько – кир Андрей [3, с. 41].

Окрім цього, митрополит був великим благодійником Пласту. Частину своїх маєтків у Карпатах він віддав на пластові табори: гору Сокіл – на юнацький табір, якому подарував деревину для будівництва колиб, а площу біля своєї літньої резиденції в Підлютому – на табір «Остодір». Часто він любив перебувати серед пластунів, спілкувався з ними, вислуховував їх проблеми. Коли польська влада заборонила Пласт, кир Андрей ініціював створення Католицької асоціації української молоді «Орли», що продовжувала працю з молоддю наближеними до пластових методами та проводила літні табори у Крилосі біля Галича, на Соколі, у Страдчі біля Янова й у Михайлівцях біля Рогатина. Табір «Остодір» продовжував свою діяльність під опікою Українського товариства вакаційних осель [6, с. 83]. Тож не дивно, що часто бачимо митрополита на фотографіях серед пластунів, «соколів» і дітвори загалом.

У 1933 р. у Львові за ініціативою Андрея Шептицького відбувся багатотисячний здиг «Українська молодь – Христові». Подібної маніфестації в місті не пам'ятали з 1914 року [2, с. 59]. Програма цього зібрання охоплювала польову службу Божу з присягою на вірність Христові та похід на Святоюрську гору. На площі св. Юра, на окремій трибуні, сидів великий пастир церкви Андрей Шептицький та уділяв архиерейське благословення усім учасникам здигу [6].

Підсумовуючи багатогранну діяльність слуги Божого митрополита Андрея Шептицького, необхідно визнати, що велику частину її займала праця над вихованням молоді – майбутнього українського народу. Особливу увагу він присвячував найбільш покривдженим – сиротам і злиденним. Кир Андрей прагнув до поступу свого народу не лише шляхом виховання провідної його верстви, а й через поширення фахової, ремісничої, сільськогосподарської та технічної освіти серед усієї молоді. Релігійно-патріотичне виховання митрополит заохочував посилювати під час літнього відпочинку в таборах молоді серед чудової природи. Дбав невтомно, аби відповідні християнські журнали та книжки забезпечували духовне зростання молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Т. 1. / Г. Вашенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
2. Зеньковский В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. Зеньковский. – М.: Изд-во Свято-Владимир. братства, 1993. – 224 с.
3. Лаба В. Митрополит Андрей Шептицький: його життя і заслуги / В. Лаба. – Люблін : Свічадо, 1990. – 62 с.
4. Ленчик В. Визначні постаті Української церкви : Митрополит Андрей Шептицький і Патріарх Йосиф Сліпий / В. Ленчик. – Львів: Свічадо, 2010. – 608 с.
5. Митрополит Андрей Шептицький : життя і діяльність: документи і матеріали 1899-1944. Церква і суспільне питання / За ред. А. Кравчук. – Львів: Місіонер, 1999. – 571 с.

6. Синиця П. У 50-ліття великого Здвигу Молоді / П. Синиця // Церковний Календар-Альманах. – Чикаго, 1983. – С. 776-782.
7. Цегельський Л. Митрополит Андрей Шептицький / Л. Цегельський. – Львів: Місіонер, 1995. – 77 с.
8. Шептицький А. Пастирські Послання 1899–1914 рр., т. 1. / А. Шептицький. – Львів: Вид. «Артос», 2007. – 1014 с.
9. Ярмусь С. До проблеми християнського виховання молоді / С. Ярмусь // Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України: зб. наук. праць: матеріали III Міжнародної наук.-практ. конф., м. Острог, 16-18 травня 1997 р. – Острог: Острозька академія, 1998. – С. 227–244.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 519.876: 371.214

І. М. ЦІДИЛО, Т. І. КОВАЛЬСЬКИЙ

ІМІТАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЗАСОБАМИ MATLAB У СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Висвітлено проблему імітаційного моделювання. Наведено три підходи імітаційного моделювання: агентне, дискретно-подієве, системна динаміка. Розглянуто популярні системи імітаційного моделювання. Відзначено, що найбільш ефективним при підготовці інженерів-педагогів комп'ютерного профілю є використання пакета прикладних програм MATLAB з широким класом предметно орієнтованих бібліотек Toolbox та інструментом візуального моделювання Simulink.

Ключові слова: імітаційне моделювання, парадигма моделювання, пакет прикладних програм MATLAB, інженер-педагог.

И. Н. ЦИДЫЛО, Т. И. КОВАЛЬСКИЙ

ИМИТАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СРЕДСТВАМИ MATLAB В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Изложена проблема имитационного моделирования. Приведены три подхода имитационного моделирования: агентное, дискретно-событийное, системная динамика. Рассмотрены популярные системы имитационного моделирования. Отмечено, что наиболее эффективным при подготовке инженеров-педагогов компьютерного профиля является использование пакета прикладных программ MATLAB с широким классом предметно-ориентированных библиотек Toolbox и инструментом визуального моделирования Simulink.

Ключевые слова: имитационное моделирование, парадигма моделирования, пакет прикладных программ MATLAB, инженер-педагог.

I. M. TSIDYLO, T. I. KOVALSKY

IMITATION DESIGN BY FACILITIES OF MATLAB IN STRUCTURE PREPARATION OF ENGINEER-TEACHER

The problem of imitation design is expounded in the article. Three approaches of imitational design are brought: agent, discretely-eventful, system dynamics. It is analyzed the popular systems of imitation design. It is marked that the most effective of preparation of engineers-teachers of computer profile is the usage of MATLAB package with the wide class of subject-oriented libraries of Toolbox and the instrument of visual design named Simulink.

Keywords: imitation design, design paradigm, application of MATLAB package, engineer-teacher.

Розвиток сучасних комп'ютерів дозволяє дуже ефективно використовувати їх у наукових дослідженнях, виробництві, техніці та інших прикладних сферах діяльності. За допомогою спеціального програмного забезпечення, що симулює різноманітні явища та процеси, користувач має можливість будувати віртуальні складні експерименти, досліджуючи незвичайні та неможливі в дійсності дії. Використання комп'ютерного імітаційного моделювання дає змогу проводити необмежену кількість експериментів, що повністю позбавляє від затрат на сировину та матеріали. Цим методом пізнання, аналізу та проектування повинні володіти нинішні фахівці котрі відповідальні за розробку і функціональну здатність складних технологічних процесів у виробництві та інших сферах людської діяльності.

Професія інженера-педагога відноситься до складної групи професій, які функціонують одночасно в двох різнорідних системах: «людина – людина», «людина – техніка» і їх модифікаціях. Ця кваліфікація має багато спеціальностей в різних галузях промислового

виробництва. З урахуванням цього майбутній інженер-педагог в галузі комп'ютерних технологій повинен володіти базовими знаннями у сфері сучасних технологій, вміти передбачити результат технологічних процесів та аналізувати і моделювати їх перебіг, використовуючи комп'ютерне імітаційне моделювання.

Дослідження питань теорії й практики моделювання обґрунтовано в працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема Б. А. Глинського, В. М. Глушкова, Б. М. Кедрова, І. Б. Новіка, Дж. Форрестера, Дж. Шрайбера, В. А. Штоффа. Значний внесок у розвиток комп'ютерного імітаційного моделювання технологічних процесів зробили вчені: В. П. Дьяконов, Р. Н. Кветний, М. О. Корчемний, О. П. Ротштейн, А. Б. Сергієнко, І. В. Черних, С. Д. Штовба та інші науковці. Сутність імітаційного моделювання, як засобу підвищення якості навчання майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення комп'ютерних дисциплін розкрили К. М. Коржова та В. Г. Хоменко. Проте застосування пакету прикладних програм MATLAB для імітаційного моделювання у навчально-виховному процесі ВНЗ обґрунтовано недостатньо.

Метою статті є обґрунтування доцільності застосування пакету прикладних програм MATLAB для імітаційного моделювання у навчально-виховному процесі вітчизняних ВНЗ при підготовці інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Враховуючи зміст основних умінь інженера-педагога комп'ютерного профілю, що вказані в Державному стандарті, можна стверджувати, що формування умінь імітаційного моделювання є невід'ємною складовою загально кваліфікаційної підготовки майбутнього фахівця. Він повинен: формалізувати та математично описувати прикладні задачі; розробляти та аналізувати математичні моделі; використовувати математичні методи дослідження, застосовувати математичний апарат в процесі розв'язування задач у галузі інформаційно-комп'ютерних технологій; проектувати комп'ютерні технології. Так, на основі знань вищої математики, основ алгоритмізації, основних конструкцій мов програмування, правил запису арифметичних та логічних операцій фахівець має вміти створювати комп'ютерні програми вирішення типових задач обробки даних, відлагоджувати ці програми з використанням інструментальних засобів програмування на персональному комп'ютері; на основі знань вищої математики, основ алгоритмізації, навичок програмування типових алгоритмів розробляти алгоритми і програми розв'язання виробничих задач; на основі знань можливостей електронних таблиць і навичок роботи з ними – виконувати обробку та аналіз даних, що мають табличну форму, побудову діаграм та графіків для вирішення виробничих та навчальних задач; за допомогою сучасних систем управління базами даних на підставі розробленої моделі бази даних створювати бази даних з пошуком та обробкою даних [1, с. 28].

Завдяки розширенню та поглибленню науково-педагогічної підготовки інженера-педагога, залученню в дослідницьку сферу нових питань, які обумовлені реальними потребами суспільного розвитку, чільне місце в структурі його підготовки повинні займати питання, що пов'язані з використанням пакета прикладних програм MATLAB. У Державному стандарті вказано наступний зміст умінь: за допомогою пакета MATLAB досліджувати динаміку систем, які описуються ірраціональними рівняннями, а також динаміку систем, що описуються трансцендентними рівняннями; застосовувати критерій стійкості Найквіста для ірраціональних та трансцендентних систем і досліджувати за допомогою пакета MATLAB якість перехідних процесів ірраціональних та трансцендентних систем. На нашу думку, цього явно недостатньо, зокрема стосовно використання MATLAB для імітаційного моделювання. В зв'язку з цим розглянемо сутність, основні напрямки та перспективи імітаційного моделювання засобами пакету прикладних програм MATLAB.

Імітаційне моделювання – це метод дослідження, при якому досліджувана система замінюється моделлю, з достатньою точністю описує реальну систему і з нею проводяться експерименти щодо отримання інформації про цю систему. Експериментування з моделлю називають імітацією (імітація – це дослідження суті явища, не вдаючись до експериментів на реальному об'єкті) [2].

До імітаційного моделювання вдаються у випадку, коли:

- дорого або неможливо експериментувати на реальному об'єкті;
- неможливо побудувати аналітичну модель: в системі є час, причинні зв'язки, наслідок, нелінійності, стохастичні (випадкові) змінні;

- необхідно зімітувати поведінку системи в часі.

Американський вчений Р. Шеннон називає імітаційне моделювання експериментальною й прикладною методологією, що має на меті: описати поведінку системи; побудувати теорії й гіпотези, які можуть пояснити спостережуване поведінку; використовувати ці теорії для пророкування майбутнього поведінку й оцінки (у рамках обмежень, що накладаються деяким критерієм або сукупністю критеріїв) різних стратегій, що забезпечують функціонування даної системи» [5, с. 245].

У вузькому розумінні імітаційне моделювання – це відтворення на електронно-обчислювальній машині (ЕОМ) реальної виробничої чи організаційної системи. За такого тлумачення термін «імітаційне моделювання» має той же сенс, що й «машинна імітація» або «машинне моделювання»; останні терміни відповідають експериментальному методу вивчення об'єкта за допомогою ЕОМ. Щоб застосувати такий метод для досліджень, створюють імітаційну систему, яка містить у собі імітаційну модель, а також внутрішню і зовнішню математичне забезпечення. До ЕОМ вводяться потрібні вхідні дані і спостерігаються зміни показників, котрі у процесі моделювання можуть аналізуватися й піддаватися статистичній обробці.

Імітаційна модель – це комплексна математична й алгоритмічна модель досліджуваної системи. Метод, що базується на розробці та дослідженні імітаційних моделей, називається машинною імітацією, або імітаційним моделюванням [4, с. 335].

Визначають три підходи імітаційного моделювання [2]. Вони зображені на шкалі абстракції (рис.1).



Рис. 1. Підходи імітаційного моделювання на шкалі абстракції

Агентне моделювання є відносно новим (1990-2000-і роки) напрям в імітаційному моделюванні, що використовується для дослідження децентралізованих систем, динаміка функціонування яких визначається не глобальними правилами і законами (як в інших парадигмах моделювання), а, навпаки, коли ці глобальні правила і закони є результатом індивідуальної активності членів групи. Мета агентних моделей – отримати уявлення про ці глобальні правила, загальну поведінку системи, виходячи з припущень про індивідуальну, конкретну поведінку її окремих активних об'єктів і взаємодію цих об'єктів у системі. Агентом є будь-яка сутність, що володіє активністю, автономною поведінкою, може приймати рішення відповідно до деякого набору правил, взаємодіяти з оточенням, а також самостійно змінюватися.

Дискретно-подієве моделювання – це такий підхід до моделювання, що пропонує абстрагуватися від безперервної природи подій і розглядати тільки основні події модельованої системи: «очікування», «обробка замовлення», «рух з вантажем», «розвантаження» та ін. Воно найбільш розвинене і має величезну сферу додатків: від логістики та систем масового обслуговування до транспортних і виробничих систем. Цей вид моделювання найбільше підходить для моделювання виробничих процесів. Заснований Дж. Гордоном в 1960-х роках.

Системна динаміка – це парадигма моделювання, де для досліджуваної системи будуються графічні діаграми причинних зв'язків і глобальних впливів одних параметрів на інші в часі, а потім створена на основі цих діаграм модель імітується на комп'ютері. По суті, такий вид моделювання найкраще допомагає зрозуміти суть того, що відбувається, та виявляти причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами і явищами. За допомогою системної динаміки будують моделі бізнес-процесів, розвитку міста, моделі виробництва, динаміки популяції, екології та розвитку епідемії. Метод заснований Дж. Форрестером у 1950-х роках.

Сучасний процес моделювання важко реалізувати без комп'ютерів або вбудованих контролерів. Для цього використовуються інструментальні програмні засоби та середовища (MathCad, MATLAB, Mathematica, Maple, Derive, VisSim, Genius й ін.), що суттєво спрощують моделювання. Сучасні математичні пакети можна використовувати і як звичайний калькулятор, і як засоби для спрощення виразів в процесі розв'язання будь-яких математичних задач, і як генератори графіки або навіть звуку [3, с. 86].

Популярними системами імітаційного моделювання: MathWorks. MATLAB and Simulink for Technical Computing (<http://www.mathworks.com>); IMITAK (<http://imitak.ru>); Triad.Net; AnyLogic (<http://www.anylogic.com>); Aimsun (<http://www.aimsun.com>), дистрибутор в Росії (<http://www.ripas.ru>); Arena (<http://www.arenasimulation.com>); Business Studio (<http://www.businessstudio.ru>); PTV Vision VISSIM (<http://www.ptv-vision.ru>); eM-Plant; Powersim (<http://www.powersim.com>); GPSS; NS-2 (<http://isi.edu/nsnam/ns/>); Transyt (<http://mctrans.ce.ufl.edu/index.htm>); Tecnomatix (Plant Simulation); SimuLab (<http://www.simulab.ru>); Simplex3 (<http://www.simplex3.net>); Simul8 (<http://www.simul8.com/>) [2]. Деякі з них передбачають імітаційне моделювання лише конкретних ситуацій, що несе в собі вузьку спеціалізацію, тим самим не претендуючи на вивчення під час підготовки інженера-педагога комп'ютерного профілю.

У процесі дослідження систем автоматичного регулювання, обчислювальних математичних задач найбільш ефективним є використання пакета прикладних програм MATLAB з широким класом предметно-орієнтованих бібліотек (*Toolbox*) та інструментом візуального моделювання *Simulink* [3, с. 92]. У системі MATLAB також існують широкі можливості для програмування. Її бібліотека *C Math* (компілятор MATLAB) є об'єктною і містить понад 300 процедур обробки даних мовою C. У середині пакета можна використовувати як процедури MATLAB, так і стандартні процедури мови C, що робить цей інструмент наймогутнішою підмогою при розробці додатків (використовуючи компілятор *C Math*, можна вбудовувати будь-які процедури MATLAB у готові додатки).

Серед представлених бібліотек для візуалізації моделювання в системі MATLAB визначено: communications toolbox, control system toolbox, excel link, frequency domain system identification toolbox, financial toolbox, fuzzy logic toolbox, higher-order spectral analysis toolbox, image processing toolbox 2, lmi control toolbox, mapping toolbox, μ -analysis and synthesis toolbox, nag@ foundation toolbox, neural network toolbox, optimization toolbox, partial differential equation toolbox, qft control design toolbox, robust control toolbox, signal processing toolbox 4, spline toolbox, statistics toolbox, symbolic math toolboxes 2, system identification toolbox, wavelet toolbox, simulink [6, с. 7].

Це унікальна колекція реалізацій сучасних чисельних методів комп'ютерної математики, створених за останні три десятиліття. Лише додану до пакета велику кількість документації можна розглядати як фундаментальний багатотомний електронний довідник з математичного забезпечення. Розглянемо коротко призначення кожної із перерахованих вище бібліотек.

Communications toolbox містить повний набір можливостей для розробки, аналізу та тестування моделей цифрових та аналогових систем і пристроїв зв'язку та передавання інформації. Пакет містить більше 100 функцій MATLAB і майже 150 блоків SIMULINK для розробки і моделювання таких систем: пристрої радіозв'язку, модеми та пристрої збереження

інформації. Основні властивості – це кодування та оцифровування; контроль помилок у процесі кодування; модуляція і демодуляція; фільтрація при прийомі та передачі; синхронізація, зокрема аналогові та цифрові системи фазової автоприлаштування частоти; колективний доступ; обчислення полів Галуа; генератори сигналів; функції аналізу та побудови графіків.

Control system toolbox – колекція алгоритмів MATLAB для моделювання, аналізу та проектування систем автоматичного управління. Функції пакета включають найбільш традиційні методи передаточних функцій і сучасні методи простору стану, можливість моделювання і аналізу як неперервних, так і дискретних систем. Частотний і часовий відзив, діаграми розташування нулів/поліусів можуть бути швидко обчислені та виведені на екран. Основні властивості: моделювання, аналіз та проектування. Моделювання: неперервні та дискретні системи; формати моделей: передаточні функції, простір стану, нулі/поліуси; побудова лінійних моделей систем; перетворення моделей в різноманітні формати. Аналіз: повний набір засобів для аналізу МІМО систем; часові характеристики: передаточна і перехідна функції, реакція на випадковий вплив; частотні характеристики: діаграми Боде, Ніколса, Найквіста та ін. Проектування: розробка зворотніх зв'язків; проектування LQR/LQE регуляторів; характеристики моделей: керованість, спостережливість, зниження порядку моделей; підтримка систем із запізненням.

Excel link поєднує обчислювальні та графічні можливості MATLAB із можливостями електронної таблиці Microsoft Excel. Основні властивості: «живий» зв'язок MATLAB – Excel; двосторонній обмін даними; перегляд, редагування та обробка даних MATLAB в Excel; аналіз даних Excel в MATLAB; виконання функцій MATLAB прямо з Excel; підготовка Excel-додатків.

Frequency domain system identification toolbox – це спеціалізовані засоби для ідентифікації лінійних динамічних систем за їх часового та частотного відзиву. Частотні методи направлені на ідентифікацію неперервних систем, що є додатком до більш традиційної дискретної методики. Методи пакета можуть бути застосовані до таких задач, як моделювання електричних, механічних та акустичних систем. Основні властивості: періодичні збурення, пік-фактор, оптимальний спектр, псевдовипадкові та дискретні двійкові послідовності; розрахунок інтервалів амплітуди/фази та нулів/поліусів; ідентифікація неперервних і дискретних систем з невідомим запізненням; діагностика моделі, включаючи моделювання та обчислення неув'язок; перетворення моделей в формат system identification toolbox і назад.

Financial toolbox є основою для вирішення в MATLAB багатьох фінансових задач – від простих обчислень до повномасштабних розподілених додатків. Може бути використаний для розрахунку відсоткових ставок і прибутку, аналізу довільних доходів і депозитів, оптимізації портфелю інвестицій. Основні властивості: обробка даних; дисперсний аналіз ефективності портфелю інвестицій; аналіз часових рядів; розрахунок прибутковості цінних паперів і оцінка курсів; статистичний аналіз; аналіз чутливості ринку; калькуляція щорічного доходу та розрахунок грошових потоків; методи нарахування зносу та амортизаційних витрат.

Fuzzy logic toolbox володіє простим і добре продуманим інтерфейсом, що дозволяє легко проектувати та діагностувати нечіткі моделі. Він забезпечує підтримку сучасних методів нечіткої кластеризації та адаптивних нечітких нейронних мереж. Графічні засоби пакета дозволяють інтерактивно відслідковувати особливості поведінки системи. Основні властивості: визначення змінних, нечітких правил і функцій належності; інтерактивний перегляд нечіткого логічного висновку; сучасні методи: адаптивний нечіткий висновок з використанням нейронних мереж, нечітка кластеризація; інтерактивне динамічне моделювання в SIMULINK; генерація переносимого C-коду за допомогою Real-Time Workshop.

Higher-order spectral analysis toolbox містить спеціальні алгоритми для аналізу сигналів з використанням моментів вищого порядку. Пакет надає можливості для аналізу негаусових сигналів, оскільки містить алгоритми, напевне, найбільш передових методів для аналізу та обробки сигналів. Основні властивості: оцінка спектрів високого порядку; традиційний або параметричний підхід; відновлення амплітуди та фази; адаптивне лінійне прогнозування; відновлення гармонік; оцінка запізнення; блокова обробка сигналів.

Image processing toolbox 2 надає широкий спектр засобів для цифрової обробки та аналізу зображень, звільняє від довготривалих операцій кодування і налаштування алгоритмів. Основні властивості: відновлення і визначення деталей зображень; робота з виокремленою ділянкою

зображення; аналіз зображення; лінійна фільтрація; перетворення зображень; геометричні перетворення; збільшення контрастності важливих деталей; бінарні перетворення; обробка зображень і статистика; кольорні перетворення; зміна палітри; перетворення типів зображень.

LMI control toolbox забезпечує інтегроване середовище для постановки та вирішення задач лінійного програмування практично в будь-якій сфері діяльності, де такі задачі виникають. Призначений передусім для проектування систем управління. Основні властивості: вирішення задач лінійного програмування: задачі сумісності обмежень, мінімізація лінійних цілей при наявності лінійних обмежень, мінімізація власних значень; дослідження задач лінійного програмування; графічний редактор задач лінійного програмування; задання обмежень в символьному вигляді; багатокритерійне проектування регуляторів; перевірка стійкості: квадратична стійкість лінійних систем, стійкість за Ляпуновим, перевірка критерія Попова для нелінійних систем.

Mapping toolbox – це графічний і командний інтерфейс для аналізу географічних даних, відображення карт і доступу до зовнішніх джерел даних з географії. Пакет придатний для роботи з багатьма широко відомими атласами. Основні властивості: візуалізація, обробка та аналіз графічних і наукових даних; більше 60 проєкцій карт (прямі та інверсні); проектування і відображення векторних, матричних і складених карт; графічний інтерфейс для побудови та обробки карт і даних; глобальні та регіональні Атласи даних і поєднання з державними даними високого розширення; функції геостатистики та навігації; трьохмірне представлення карт із вбудованими засобами підсвітки та затемнення; конвертери для популярних форматів географічних даних: DCW, TIGER, ETOPO5.

Model Predictive Control Toolbox є повним набором засобів для реалізації стратегії предиктивного управління – управління складними багатоканальними процесами за наявності обмежень на змінні стану та управління. Методи предиктивного управління використовуються в хімічній промисловості. Основні властивості: моделювання, ідентифікація і діагностика; підтримка MISO, MIMO, перехідних характеристик, моделей простору стану; системний аналіз; конвертування моделей у різноманітні форми представлення (простір стану, передаточні функції).

μ -analysis and synthesis toolbox містить функції для проектування стійких систем управління. Пакет використовує оптимізацію в рівномірній нормі та сингулярний параметр μ . Основні властивості: проектування оптимальних у рівномірній та інтегральній нормах регуляторів; оцінка дійсного та комплексного сингулярного параметра μ ; D-K ітерації для наближеного μ -синтезу; графічний інтерфейс для аналізу відзиву замкнутого контуру; засоби пониження порядку моделі; безпосереднє зв'язування окремих блоків великих систем.

NAG® foundation toolbox містить більше 240 функцій, що охоплюють багато галузей науки та техніки, включаючи оптимізацію і статистику. Функції представлені у вигляді об'єктних кодів і відповідних M-файлів для їх виклику. Основні властивості: корені багаточленів і модифікований метод Лагерра; обчислення суми ряду: дискретне та ермітово дискретне перетворення Фур'є; ОДУ: методи Адамса та Рунге-Кутта; рівняння в окремих похідних; інтерполяція; обчислення власних значень і векторів, сингулярних чисел, підтримка комплексних і дійсних матриць; апроксимація кривих і поверхонь: поліноми, кубічні сплайни, поліноми Чебишева; мінімізація і максимізація функцій: лінійне та квадратичне програмування, екстремуми функцій багатьох змінних; матрична факторизація; рішення систем лінійних рівнянь; лінійні рівняння (LAPACK); статистичні розрахунки, включаючи дискриптивну статистику, розподілення імовірностей; кореляційний і регресійний аналіз: лінійні, багатомірні та узагальнені лінійні моделі; багатомірні методи: головних компонент, ортогональні обертаня; генерація випадкових чисел: нормальний розподіл, розподіл Пуассона, Вейбула, Коші; непараметричні статистики: Фрідмана, Крускала-Уолліса, Манна-Уїтні; часові ряди: одномірні та багатомірні; апроксимація спеціальних функцій: інтегральна експонента, гамма-функція, функція Бесселя і Ганкеля.

Neural network toolbox пакет забезпечує всебічну підтримку проектування, навчання і моделювання багатьох відомих мережевих парадигм – від базових моделей перцептрона до найбільш сучасних асоціативних і самоорганізуючих мереж. Основні властивості: керовані мережеві парадигми: перцептрон, лінійні, зворотнього розповсюдження, Левенберга,

радіальний базис, Елмана, Хопфілда та самонавчаюче квантування векторів; некеровані мережі: Хебб, Кохан, конкурентні, карти ознак і самоорганізуючі карти; конкурентні, граничні, лінійні та сигмоїдні передаточні функції; необмежена кількість елементів і взаємозв'язків; динамічне моделювання за допомогою SIMULINK; генерація переносного C-коду за допомогою Workshop.

Optimization toolbox включає програми методів мінімізації та максимізації лінійних і нелінійних функцій. Ці програми можуть бути використані для вирішення складних задач оптимізації вартості, надійності та якості для різноманітних додатків. Основні властивості: безумовна оптимізація нелінійних функцій; метод найменших квадратів і нелінійна інтерполяція; рішення нелінійних рівнянь; лінійне програмування; квадратичне програмування; умовна мінімізація нелінійних функцій; метод мінімакса; багатокритеріальна оптимізація.

Partial differential equation toolbox містить засоби для дослідження і розв'язку нестационарних диференціальних рівнянь другого порядку в довільних похідних. Основні властивості: інтерфейс для обробки PDE другого порядку, автоматичний і адаптивний вибір сітки; задання граничних умов: Діріхле, Неймана та змішані; гнучка постановка задачі з використанням синтаксису MATLAB; автоматичне сіткове розбиття і вибір величини кінцевих елементів; нелінійні та адаптивні розрахункові схеми; можливість візуалізації полів різних параметрів і функцій, демонстрація і анімаційні ефекти.

QFT control design toolbox містить функції для створення робастних систем із зворотнім зв'язком. QFT (теорія зворотніх зв'язків) – це інженерний метод, що використовує частотне представлення моделей для задоволення різноманітних потреб до якості за наявності невизначених характеристик в об'єкта. Основні властивості: оцінка частотних меж невизначеності, що властива зворотньому зв'язку; функції для визначення впливу введення різних блоків у модель (мультиплексорів, суматорів, петель зворотнього зв'язку) за наявності невизначеності; підтримка моделювання аналогових і цифрових контурів зворотнього зв'язку; рішення невизначеності в параметрах об'єкта з використанням параметричних і непараметричних моделей або комбінації цих типів моделей.

Robust control toolbox включає засоби для проєгування та аналізу багатопараметричних систем управління, стійкість яких має важливе значення. Серед них можуть бути системи з модельними помилками, динаміка яких відома не повністю або параметри яких можуть змінюватись в ході моделювання. Основні властивості: синтез RQG регуляторів на основі мінімізації рівномірної і інтегральної норми; багатопараметричний частотний відгук; побудова моделей простору стану; перетворення моделей на основі сингулярних чисел; пониження порядку моделі; спектральна факторизація.

Signal processing toolbox 4 забезпечує можливості зі створення програм обробки сигналів для сучасних наукових і технічних додатків. У пакеті використовується різноманітна техніка фільтрації і найновіші алгоритми спектрального аналізу. Основні властивості: моделювання сигналів і лінійних систем; проєгування, аналіз і реалізація цифрових і аналогових фільтрів; швидке перетворення Фур'є, дискретне косинусне та інші перетворення; оцінка спектрів і статистична обробка сигналів; параметрична обробка часових рядів; генерація сигналів різної форми; віконне відображення.

Spline toolbox є ідеальним середовищем для вивчення сплайнів і роботи з ними. Сплайни – це гладкі кусково-поліноміальні функції, що використовуються для представлення функцій на великих інтервалах, де апроксимація єдиним поліномом неможлива. Використовуються для представлення довільних функцій у задачах: опис масивів експериментальних даних; апроксимація функціями; рішення функціональних рівнянь. Основні властивості: представлення у B-формі та фрагментній формі; інтерполяція, апроксимація і перетворення сплайнів у B-формі в фрагментні представлення; інтерполяція кубічними сплайнами та згладжування; операції над сплайнами: обчислення похідної, інтегралу та відображення; утиліти: обробка вузлів, їх оптимальне розташування.

Statistics toolbox пропонує широкий спектр інструментів для статистичних обчислень. Основні властивості: описативна статистика; розподілення імовірностей; оцінка параметрів і апроксимація; перевірка гіпотез; множинна регресія; інтерактивна покрокова регресія; моделювання Монте-Карло; апроксимація на інтервалах; статистичне управління процесами;

планування експерименту; моделювання поверхні відзиву; апроксимація нелінійної моделі; аналіз головних компонент; статистичні графіки; графічний інтерфейс користувача.

Symbolic math toolboxes 2 дозволяє користуватись символічною математикою і обчисленнями з плаваючою точкою в MATLAB. Основні властивості: обчислення; перетворення; лінійна алгебра.

System identification toolbox містить інструменти для створення математичних моделей динамічних систем на основі спостережуваних вхідних/вихідних даних. Основні властивості: попередня обробка даних, включаючи попередню фільтрацію, видалення трендів і зміщень; вибір діапазону даних для аналізу; методи авторегресії; аналіз відзиву в часовій і частотній сферах; відображення нулів і полюсів передаточної функції системи; аналіз неув'язок при тестуванні моделі.

Wavelet toolbox – це повний набір програм для дослідження багатомірних нестационарних явищ. Корисний для таких додатків, як обробка мови та аудіосигналів, телекомунікації, геофізики, фінансів та медицини. Основні властивості: перетворення багатомірних неперервних сигналів; дискретне перетворення сигналів; декомпозиція та аналіз сигналів і зображень; вибір базисних функцій, включаючи корекцію граничних ефектів; пакетна обробка сигналів і зображень; оптимальне стиснення сигналів; встановлення жорстких і нежорстких порогів.

Simulink є інтерактивним середовищем для моделювання та аналізу широкого класу динамічних систем. Можливість конструювання моделей із стандартних блоків за допомогою технології «drag-and-drop». Основні засоби для моделювання та аналізу: обширна бібліотека блоків для створення лінійних і нелінійних, дискретних і неперервних, гібридних, SISO і MIMO моделей; ієрархічна структура моделей з необмеженою вкладеністю; скалярні і векторні зв'язки; засіб для створення користувацьких блоків і бібліотек; інтерактивне моделювання із «живим» відображенням на екрані; сім методів інтегрування з фіксованим і змінним кроком; лінеаризація; моделювання Монте-Карло; визначення точок рівноваги; різноманітні способи виводу на екран і бібліотека вхідних сигналів.

Сьогодні пакет прикладних програм MATLAB широко використовується в техніці, науці та освіті, але все ж таки він більше підходить для аналізу даних та організації обчислень, ніж для суто математичних викладень. Завдяки йому є можливість розробки та комп'ютерної реалізації математичних моделей і дослідження за їх допомогою натурних установок і технологічних процесів при різних режимах їх роботи.

Таким чином, імітаційне моделювання за допомогою пакета прикладних програм MATLAB не замінює і не виключає методологію математичного моделювання, а лише доповнює її завдяки своєму інструментарію, що відповідно дозволяє візуалізувати різноманітні складні процеси.

Виникає потреба оновлення галузевого стандарту включення до переліку виробничих функцій, типових задач діяльності та умінь, якими повинен володіти інженер-педагог комп'ютерного профілю, відповідних типової задачі діяльності та змісту умінь щодо застосування пакета прикладних програм MATLAB з метою імітаційного моделювання установок, технологічних процесів і систем підтримки прийняття рішень в різних галузях. Фахівець, що озброєний пакетом прикладних програм MATLAB, здатний значно розширити свої можливості та підсилити здатність до збору, обробки, зберігання, переробки, збереження, передачі та представлення інформації.

Розробка навчально-методичних матеріалів щодо використання MATLAB для практичної реалізації майбутнім інженером-педагогом комп'ютерного профілю імітаційних моделей різноманітних додатків становить перспективу наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Професійне навчання. Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні. Стандарти освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра / Коваленко О. Е., Лобунець В. І., Тарасюк А. П., Ашероф А. Т., Гусев В. І., Рогозін І. В., Хоменко В. Г. – К., 2000. – 34 с.
2. Імітаційне моделювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://znaimo.com.ua>.
3. Кветний Р. Н. Комп'ютерне моделювання систем та процесів: методи обчислень. Ч. I: навч. посібник / Кветний Р. Н., Богач І. В., Бойко О. Р., Софіна О. Ю., Шушура О. М. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: posibnyky/171.htm.

4. Хоменко В. Г. Теоретичне обґрунтування підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерного імітаційного моделювання як засобу навчання з програмування / Хоменко В. Г., Коржова К. М. // Збірник наукових праць «Проблеми інженерно-педагогічного освіти». Х.: Укр. Инж.-пед. академія, 2007. – С. 333 – 339.
5. Шенон Р. Имитационное моделирование систем. искусство и наука / Р.Шенон. – М.: Мир, 1978. – 420 с.
6. MATLAB: Simulink & Toolboxes / Корпорация Софт Лайн. М.: Softline, 1997. – 61 р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://softline.ru>.

УДК 371.8

І. Д. ЯРОЦУК

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА

Обґрунтовано необхідність формування комунікативної компетентності як важливого компонента підготовки майбутнього фахівця економічного профілю. Проаналізовано сучасний стан підготовки майбутнього економіста у ВНЗ. Визначено суть і складові комунікативної компетентності. З'ясовано суть поняття «комунікативна компетентність майбутнього економіста».

Ключові слова: підготовка майбутнього економіста, комунікативна компетентність, комунікативна компетентність майбутнього економіста.

І. Д. ЯРОЦУК

КОМУНІКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Обоснована необхідність формування комунікативної компетентності як важливого компонента підготовки майбутнього фахівця економічного профілю. Проаналізовано сучасний стан підготовки майбутнього економіста у ВНЗ. Визначено суть і складові комунікативної компетентності. З'ясовано суть поняття «комунікативна компетентність майбутнього економіста».

Ключевые слова: подготовка будущего экономиста, коммуникативная компетентность, коммуникативная компетентность будущего экономиста.

I. D. YAROSHCHUK

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PREPARATION OF FUTURE ECONOMIST

The necessity of development of communicative competence as an important component of the training of future specialists in the sphere of economy is proved. The present state of preparation of the future economics in high school is shown. The essence and components of communicative competence are analysed. The essence of the concept of communicative competence of an economist is defined.

Keywords: training of future economist, communicative competence, communicative competence of an economist.

Мета реорганізації сучасної системи економічної освіти полягає у необхідності встановлення зв'язку ринку освітніх послуг та ринку професій, оновленні підходів до підготовки фахівця для його затребуваності та спроможності ефективно виконувати завдання в нових економічних умовах, посиленні уваги до оволодіння студентами практичними вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності.

Сучасна підготовка майбутніх економістів є фахово-спрямованою. Така ситуація зумовлена: станом ринкової економіки України та потребою держави у кваліфікованих кадрах, які б володіли знаннями та навичками раціонального залучення і використання матеріальних, людських і фінансових ресурсів на національному, регіональному чи локальному рівнях; підвищенням рівня конкурентоспроможності вітчизняної продукції; створенням розвинутого, цивілізованого ринку, що включає сферу виробництва та товарообміну; визначенням цільових орієнтирів, які стануть вирішальними для успішного подолання кризових ситуацій.

Проте розвиток новітніх форм господарювання та безпосередні зв'язки підприємств із закордонними партнерами зумовлюють необхідність удосконалення й професійної комунікативної компетентності, яка є важливою умовою розвитку і регулювання інноваційної діяльності установи.

Динаміка сучасного освітнього-розвивального середовища ВНЗ економічного профілю зумовлює нові підходи до підготовки компетентних фахівців-економістів із аксіологічно зорієнтованим мисленням, здатністю трансформувати набуті вміння та навички у професійний досвід, достатнім рівнем володіння рідною та іноземними мовами з метою ефективної взаємодії з вітчизняними та закордонними партнерами, знанням культурних відмінностей для уникнення непорозумінь з іноземними співрозмовниками тощо.

Підготовка майбутніх фахівців до ефективного виконання професійних комунікативних завдань набуває особливого значення з огляду на те, що професійне спілкування реалізує не лише комунікативні, а й специфічні функції, які пов'язані з особливостями економічної діяльності суб'єктів господарювання. Таким чином, професіоналізм майбутнього економіста не може обмежуватися та визначатися лише економічною підготовкою, оскільки загальна ефективність його діяльності значною мірою залежить від: сформованості умінь фахівця організуватися і використати набуті знання, вміння, навчальний та життєвий досвід у певній професійній ситуації; вміння знайти та проаналізувати необхідну інформацію; вміння залагоджувати конфліктні ситуації та знаходити компромісні рішення; рівня професійної комунікативної компетентності; умінь вести діалог тощо.

Метою статті є обґрунтування необхідності формування комунікативної компетентності в майбутніх фахівців економічного профілю.

Досягнення поставленої мети зумовлює виконання певних важливих завдань, зокрема з'ясування сутності понять «комунікативна компетентність майбутнього фахівця економічного профілю» та «підготовка майбутнього економіста».

Одним із основних нормативних документів, що регламентує процес професійної підготовки та містить вимоги до фахівця, який здобуває вищу економічну освіту, є освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця з економіки за напрямом 6.030508 – «Фінанси і кредит». У ньому відображено цілі освітньої та професійної підготовки, визначено місце майбутнього економіста у структурі господарства держави та регіону, сформульовано вимоги до його компетентності, знань, умінь та якостей, що необхідні для успішного виконання завдань професійної діяльності. Ця характеристика встановлює галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускника ВНЗ та державні вимоги до властивостей і якостей особи, яка здобула відповідний освітній рівень певного фахового спрямування.

Таким чином, освітньо-кваліфікаційна характеристика встановлює:

- професійне призначення та умови використання фахівців із економіки за напрямом 6.030508 – «Фінанси і кредит» у формі переліку посад, виробничих функцій і типових завдань діяльності;
- освітньо-кваліфікаційні вимоги до випускників ВНЗ у формі переліку здібностей і вмінь вирішувати завдання професійної діяльності;
- вимоги до атестації якості освітньої і професійної підготовки випускників;
- відповідальність за якість освітньої і професійної підготовки випускників.

Фахівець зі спеціальності «Фінанси і кредит» повинен бути готовим до виконання професійних функцій «у сфері фінансово-кредитного обслуговування юридичних та фізичних осіб за такими видами економічної діяльності: фінансова діяльність (фінансове посередництво, страхування, допоміжна діяльність у сфері фінансів та страхування); операції з нерухомістю, орендування приміщення та послуги юридичним особам (діяльність у сфері бухгалтерського обліку, консультації з питань комерційної діяльності та управління); державне управління (управління та нагляд у сфері оподаткування, управління на рівні районів, міст і селищ, допоміжна діяльність у сфері державного управління, діяльність у сфері соціального страхування)» [7].

Відповідно до первинних посад, які може обіймати економіст, визначимо його професійні функції (табл. 1).

Функції економіста в процесі виконання завдань професійної діяльності та їх характеристика

№	Функція	Характеристика функції
1.	Розвивальна	Організація освітньої, консультативної та наукової діяльності. Розвиток професійних і професійно-комунікативних якостей. Постійне підвищення кваліфікації та професійна самоосвіта.
2.	Дослідно-аналітична	Організація досліджень стану ринкової економіки. Пошук шляхів підвищення економічної ефективності виробництва та їх реалізація. Системний аналіз і прогнозування розвитку конкурентного середовища. Комунікативний маркетинг.
3.	Планувально-фінансова	Планування і прогнозування діяльності підприємства та власної діяльності. Планування ефективного використання фінансових ресурсів підприємства. Планування прибутку, доходів та фінансових витрат підприємства.
4.	Організаційно-управлінська	Управління власною діяльністю. Управління персоналом. Комунікативний менеджмент і реалізація управлінських рішень.
5.	Контрольна	Контроль за забезпеченістю підприємства необхідними ресурсами. Контроль за видатками і доходами підприємства. Контроль за виконанням партнерами та постачальниками договірних угод.
6.	Координаційна	Координація діяльності економічних підрозділів підприємства. Координація складання перспективних планів роботи підприємства в умовах економічної кризи. Координація використання резервів підприємства.
7.	Комунікативна	Забезпечення подолання комунікативних бар'єрів у взаємобміні інформацією. Обмін знаннями, ідеями, перспективними планами щодо підвищення ефективності економічної діяльності підприємства. Встановлення та налагодження комунікативної взаємодії з замовниками, партнерами, співробітниками підприємства.

Вищеназвані функції реалізуються у взаємозв'язку. Змістом діяльності економіста є забезпечення діяльності підприємства засобами здійснення економічного аналізу його господарської діяльності, розробка заходів щодо підвищення ефективності робіт та раціонального використання ресурсів, проведення ділових переговорів з колегами, партнерами чи замовниками з метою забезпечення фінансової взаємовигоди та попередження фінансових ризиків. Тому від того, наскільки рівень підготовки економістів відповідає потребам розвитку економіки, від поєднання гуманітарної підготовки з професійною кваліфікацією значною мірою залежать як темпи зростання продуктивності праці, обсягів виробництва, рівень зайнятості населення, так і морально-психологічний клімат у колективі, згуртованість і дисциплінованість кадрів.

Отже, під сучасною підготовкою майбутніх економістів розуміємо педагогічну систему передавання необхідних для майбутньої професійної діяльності знань, умінь і навичок, правил професійного спілкування, норм поведінки, соціального досвіду, трудових досягнень в умовах освітньо-розвивального середовища ВНЗ з урахуванням послідовності структурних компонентів та їх причиново-наслідкових зв'язків [12, с. 88]. Визначальними компонентами підготовки кваліфікованого економіста, завдання якого полягає в актуалізації ролі цієї професії у вирішенні складних проблем сьогодення, є задоволення потреб особистості майбутнього фахівця у постійному зростанні його майстерності, конкурентоспроможність в умовах ринкової економіки, професійна мобільність та мовленнєва відповідальність.

Сфера діяльності економіста охоплює суспільно-політичні та соціально-економічні питання розвитку і функціонування сучасного ринку й безпосередньо пов'язана з морально-

психологічними, естетичними, інтелектуально-етичними інтересами та переживаннями окремої особистості і трудового колективу загалом. Тому уміння спілкуватись і налагоджувати контакт із людьми, професійний підхід до вирішення поставлених комунікативних завдань, вибір доцільного варіанта мовленнєвої поведінки є важливими об'єктивними чинниками визначення рівня професіоналізму фахівця економічного профілю та свідчать про важливу роль блоку гуманітарних дисциплін у системі економічної освіти.

Одне із завдань особистісно-орієнтованого спілкування педагога ВНЗ зі студентом – це організація підготовки майбутнього фахівця до професійного спілкування у сфері економіки, яка поєднає фундаментальні теоретичні знання і практичні уміння та навички. Необхідність такої підготовки зумовлена тим, що молодий фахівець, навіть володіючи достатнім рівнем професійного словникового запасу та граматичними конструкціями, відчуває певну проблематичність у продукуванні професійно спрямованого мовлення, допускаючи суттєві помилки [9, с. 52].

Науковці дослідили та довели, що готовність до спілкування є важливою умовою розвитку людини, її соціалізації та індивідуалізації. Зокрема, Б. Ломов, розглядаючи проблему підготовки до спілкування, стверджує, що у кожної людини здібності до спілкування проявляються по-різному [6, с. 34]. Ш. Амонашвілі, досліджуючи питання підготовки до спілкування, наголошував на важливості взаємодії учителя та учнів, трактуючи її як «процес, що визначається здатністю учителя встановлювати контакт і знаходити взаєморозуміння з учнями і який залежить від індивідуального стилю роботи вчителя, від його особистості» як основи комунікації [1, с. 111]. Я. Коломинський трактує готовність до педагогічного спілкування як особливий стан учителя, якому характерні позитивне ставлення до професії, спрямованість його вольових почуттів та інтелектуальних якостей на особистість учня [4, с. 38]. Л. Гапоненко, визначаючи готовність до іншомовного спілкування, стверджує, що це – «складне особистісне утворення, яке містить у собі усвідомлене використання студентами іншомовного спілкування як способу професійної взаємодії й засобу обміну професійною інформацією, практичні вміння реалізації комунікативної взаємодії іноземною мовою та спрямоване на підвищення рівня професіоналізму майбутнього вчителя» [3, с. 55–56].

Зазначимо, що успішність виконання завдань професійної діяльності економіста визначається не лише його здатністю аналізувати та контролювати хід і результати функціонування економічних процесів певної установи чи підприємства, а й умінням налагоджувати комунікативну взаємодію. Особливо зросла потреба у спілкуванні серед економістів як необхідність обміну інформацією під час сучасної економічної кризи в Україні. Нині фахівець економічного профілю витрачає на спілкування (переговори, наради, службові телефонні розмови тощо) більшу частину свого робочого часу.

Дж. Коттер, проаналізувавши результати щоденної праці 15 успішних генеральних менеджерів із 9 корпорацій, зробив висновок, що спілкування займає у них від 70 до 90 % робочого часу. Цю думку поділяє і Д. Хант з тією лише різницею, що перший дослідник схильний вважати, що менеджери приймають важливі рішення в процесі певних обговорень, а другий стверджує, що спілкування менеджера полягає в тому, що він слухає, збирає інформацію та приймає рішення [10, с. 32–35]. Таким чином, майбутній економіст повинен усвідомити, що вміння вести професійний діалог на належному рівні входить у коло його безпосередніх обов'язків.

Отже, професійне спілкування є дуже складним поняттям, оскільки передбачає не лише знання необхідної термінології та уміння використовувати її у процесі виконання професійних завдань, а й знання закономірностей психології діяльності співрозмовників і вміння застосовувати їх у певних професійних ситуаціях. Компетентне спілкування фахівця передбачає знання техніки безконфліктного спілкування та уміння користуватися нею, взаємодіючи зі співрозмовниками різних психологічних типів тощо, що дає змогу підтримувати конструктивний і позитивний психологічний клімат ділової розмови та призводить до підвищення ефективності роботи і досягнення високих результатів в будь-якій установі.

Особливого значення під час підготовки майбутніх економістів до професійного спілкування в освітньо-розвивальному середовищі ВНЗ набуває компетентнісний підхід як передумова трансформації набутих знань, умінь і навичок у компетентності. Для реалізації своїх комунікативних намірів майбутній економіст у процесі навчання повинен оволодіти

навичками комунікативної компетентності, яка є ситуативною адаптивністю і вільним володінням вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки [11, с. 92].

Поняття «компетентність» у широкому розумінні цього слова означає «досконале знання своєї справи, суті роботи, яка виконується, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення окреслених цілей» [5, с. 4]. Зміст компетентності охоплює не лише рівень базової та спеціальної освіти, професійний досвід чи стаж роботи, а й життєвий досвід, комунікативну майстерність тощо.

О. Бодальов [2], Л. Петровська [8], Є. Сидоренко [10] трактували комунікативну компетентність як властивість особистості, що містить розвинуті комунікативні здібності та сформовані уміння і навички міжособистісного спілкування. Л. Петровська, зокрема, визначає комунікативну компетентність як сукупність навичок та умінь, які необхідні для ефективного спілкування [8, с. 32]. Є. Сидоренко стверджує, що складовими комунікативної компетентності є комунікативна здатність, комунікативні вміння та комунікативні знання, що адекватні комунікативним завданням та достатні для їх вирішення [10, с. 60].

Комунікативна компетентність економіста – це його здатність здійснювати завдання професійно-комунікативної діяльності, орієнтиром у виборі тих засобів спілкування, які є найбільш ефективними для вирішення певної професійної ситуації, та основою результативної комунікативної взаємодії [12, с. 96]. Отже, комунікативна компетентність сприяє успішному перебігу процесу спілкування суб'єктів навчального та виробничого процесу, оскільки є сукупністю здібностей, умінь і знань, що допомагають у досягненні поставленої комунікативної мети в контексті діалогічної взаємодії людей.

Майбутні фахівці повинні усвідомити необхідність оволодіння комунікативною компетентністю та її вплив на рівень результативності майбутньої професійної діяльності ще під час навчання у ВНЗ економічного профілю, оскільки сучасний ринок, якому властивий конкурентний характер, вимагає від фахівця економічного профілю не лише знань перебігу економічних процесів, результатів аналітичних досліджень, а й правил і прийомів професійного спілкування, норм поведінки, способів урегулювання конфліктів. Лише економіст з високим рівнем фахових знань, комунікативних навичок, умінь ведення дискусій та побудови міжособистісних стосунків спроможний результативно виконувати завдання професійної діяльності.

Рівень підготовки майбутніх фахівців економічного профілю безпосередньо залежить від поєднання гуманітарної освіти з професійною кваліфікацією. Він має значний вплив на темпи зростання продуктивності праці, обсяги виробництва, морально-психологічний клімат у колективі, згуртованість і дисциплінованість кадрів.

Перспективи подальших наших досліджень полягають у розробці технології формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця економічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
2. Бодальов А. А. Личность и общение: избранные труды / А. А. Бодальов. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Гапоненко Л. П. Імітаційно-ігровий підхід у формуванні готовності студентів до іншомовного спілкування / Л. П. Гапоненко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2002. – Вип. 4–5. – С. 53–56.
4. Коломинский Я. Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 36–42.
5. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / за ред. А. Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 87 с.
6. Ломов Б. Ф. Категории деятельности и общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 34–47.
7. Перелік спеціальностей. Фахове спрямування «Фінанси і кредит» / Уманський державний аграрний університет. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://udau.edu.ua/index.php?pid=242>.
8. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
9. Самойлокевич І. В. Назустріч інформаційному суспільству: шляхи формування інтеркультурного досвіду в процесі професійної підготовки вчителів іноземних мов: європейський вибір / І. В. Самойлокевич // Іноземні мови в навчальних закладах: наук.-метод. журн. – 2008. – № 1. – С. 51–55.

10. Сидоренко Е. В. Тренінг комунікативної компетентності в деловому взаємодії / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.
11. Федорчук В. М. Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг: навч.-метод. посібник / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2004. – 240 с.
12. Ярошук І. Д. Підготовка майбутніх економістів до професійного спілкування у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ярошук Ірина Дмитрівна. – Тернопіль, 2010. – 250 с.

УДК 377.36

І. В. КАПЛУН

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Висвітлено зміст когнітивного компонента професійної ідентичності майбутнього фахівця технічних спеціальностей. Обґрунтовано, що він є базовим у структурі ідентичності та дає змогу фахівцеві збудувати стратегію свого професійного зростання. Описано критерії та показники цього компонента. Визначено, що він включає інтегровані знання суб'єкта про себе як фахівця, різноаспектні знання про майбутню професію. Розкрито роль професійного співтовариства для формування когнітивного компонента професійної ідентичності майбутнього фахівця технічного профілю.

Ключові слова: професійна ідентичність, когнітивний компонент, образ професії, образ професіонала, образ професійного співтовариства.

И. В. КАПЛУН

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Освещается содержание когнитивного компонента профессиональной идентичности будущего специалиста технических специальностей. Обосновано, что он является базовым в структуре идентичности и позволяет специалисту выстроить стратегию своего профессионального роста. Описаны критерии и показатели этого компонента. Определено, что он включает интегрированные знания субъекта о себе как специалисте, разноаспектные знания о будущей профессии. Раскрыта роль профессионального сообщества для формирования когнитивного компонента профидентичности будущего специалиста технического профиля.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, когнитивный компонент, образ профессии, образ профессионала, образ профессионального сообщества.

I. V. KAPLUN

COGNITIVE COMPONENT IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE SPECIALISTS IN TECHNICAL FIELD

The content of the cognitive component of professional identity of future specialists in technical specialties is described. There is proved that it is basic in the structure of identity and allows the specialist to build future strategy for his professional growth. The criteria and characteristics of this component are described. There is also determined that it includes integrated knowledge of the subject himself as a specialist as well as knowledge about future profession in different aspects. The role of the professional community in formation of cognitive component of future technical specialists' professional identity is described.

Keywords: professional identity, cognitive component, profession image, image of professional, image of the professional community.

У нинішній час діяльність технічних вищих навчальних закладів щодо підготовки майбутніх фахівців не задовольняє потреб держави, суспільства, економіки, громадян. Роботодавців явно не влаштовує якість підготовки кадрів та рівень їх кваліфікації.

Глибина, різноплановість і складність обсягів навчальних дисциплін, які мають сформувати особистість майбутнього фахівця технічного профілю (техніка-механіка, техніка-технолога, радіотехніка, техніка з обчислювальної техніки), недостатній рівень отриманих у

загальноосвітній школі знань з фізики та математики, що є базовими для оволодіння і засвоєння дисциплін технічного профілю, занепад промислового виробництва, а також інші причини призвели до зниження рівня та якості підготовки фахівців цієї важливої професійної категорії у ВНЗ України.

Майбутній фахівець сьогодні має бути готовим до постійного саморозвитку. Як відомо, у період фахової підготовки відбувається не тільки оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками, а й внутрішня зміна у сфері самосвідомості молоді. У зв'язку з цим, нинішні зусилля в галузі технічної освіти необхідно спрямувати передусім на допомогу кожному студенту, який обрав технічний фах, для досягнення соціальної та професійної ефективності шляхом розвитку у нього професійної ідентичності. Власне такий підхід має стати пріоритетним для кожного ВНЗ технічного профілю.

Проблемі професійної ідентичності присвячено чимало досліджень у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці. Досліджуючи такий багатоаспектний феномен, вчені значно розширили погляди на це явище, виокремивши його види, компоненти, функції, критерії, ознаки сформованості тощо.

Структуру професійної ідентичності досліджували Л. Б. Шнейдер, Ю. О. Кумиріна, Н. Л. Іванова, види та функції – Д. М. Завалишина, типи ідентичності – Ю. П. Поваренков, Т. В. Міщенко та ін. Особливості формування профіидентичності на етапі професійно-педагогічної підготовки розкривають Л. Б. Шнейдер, Т. Ю. Скибо, У. С. Родигіна, А. П. Панфілова, Л. Г. Матвєєва та інші науковці, відзначаючи, що професійне навчання є однією з умов оволодіння зазначеним новоутворенням.

Однак, незважаючи на різнобічний огляд проблеми, неузгодженими залишаються погляди на компоненти професійної ідентичності, зокрема майбутніх фахівців технічного профілю.

Мета статті – обґрунтувати та охарактеризувати когнітивний компонент професійної ідентичності студентів технічних спеціальностей.

Одна з умов ефективної трудової діяльності – це відповідність майбутнього фахівця обраній професії.

Важливим періодом становлення професійної ідентичності є юнацький вік, коли її розвиток сягає найвищого інтелектуально-теоретичного рівня. Подальші зміни – це лише трансформація профіидентичності, яка залежить від різних умов життєдіяльності особистості. Самосприймання в цьому віці полягає не стільки в кількісній оцінці індивідуальних рис, скільки у прагненні оцінювати себе з позицій нового соціального статусу – студент. Тому підготовка майбутнього фахівця має бути орієнтована на професійний саморозвиток та формування в нього професійної ідентичності в єдності її структурних компонентів.

Структура професійної ідентичності досить по-різному представлена у наукових дослідженнях. Так, А. М. Лукіянчук до основних її компонентів відносить комунікативний, емоційно-вольовий та емпатійний [3, с. 373–376]. Деякі автори (М. М. Абдулаєва, Ж. П. Вірна, О. П. Єрмолаєва, В. Л. Зликов, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна та ін.) вважають, що профіидентичність може бути побудована через три складові, тотожні складовим Я-концепції: когнітивну (професійні знання і професійні переконання), емоційну (емоційно-оцінне ставлення до професійних переконань, до самого себе), поведінкову (дії, вчинки, поведінка).

Аналіз усіх підходів дає змогу виділити три основних компоненти професійної ідентичності: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий.

Важливу роль у процесі формування цілісного образу майбутнього фахівця, на нашу думку, відіграє когнітивний компонент професійної ідентичності, який є базовим. Він сприяє самопізнанню та розумінню своєї професії, усвідомленню студентами себе як суб'єктів професійної діяльності, забезпечує формування плану професійного саморозвитку особистості, допомагає зіставити об'єктивні дані про себе з еталоном професіонала.

Особистість формує уявлення про себе як майбутнього фахівця через аналіз двох систем: внутрішньої (особистісна унікальність, відмінність від інших, здібності, задатки, індивідуальні цінності, моральні принципи, прагнення, цілі тощо) та зовнішньої (оцінка інших осіб, порівняння себе з професійним еталоном).

Критерії оцінки себе є доволі суб'єктивними, інколи відмінними від об'єктивної реальності. У юнацькому віці система цих критеріїв ще не вибудована остаточно, тому увага майбутнього фахівця автоматично скеровується на оцінки від інших людей і на порівняння себе зі стереотипним професійним ідеалом, тобто має місце закон наслідування, ототожнення.

Завдяки процесу ідентичності відбувається інтеріоризації зовнішнього досвіду у внутрішній. Тому оточення, позитивний професійний приклад, оцінка та зовнішні навчально-професійні умови відіграють важливу роль у формуванні уявлення особистості про себе як фахівця та у її самостановленні.

Когнітивний компонент професійної ідентичності реалізує інформаційну функцію, тобто формує певні знання. На основі аналізу основних дидактичних функцій виділяють такі види знань про: навколишній світ (факти, уявлення про предмети і явища навколишньої дійсності); способи пізнавальної та практичної діяльності (правила та вказівки щодо розвитку умінь та навичок); норми ставлення до різних явищ (цінності суспільства чи групи) [2, с. 121–133].

На підставі вищевикладеного, когнітивний компонент професійної ідентичності майбутнього фахівця технічного профілю має включати інтегровану систему знань і уявлень про себе як професіонала, про соціально-економічну ситуацію, особливості професійної діяльності та професійного співтовариства (табл. 1).

Таблиця 1.

Характеристика когнітивного компонента професійної ідентичності майбутнього фахівця технічного профілю

Назва компонента	Критерії	Показники
Когнітивний	Знання про себе (образ себе)	Тип темпераменту та характер. Потрібні для професії якості та ті, що заважають. Стан здоров'я. Моральні цінності, переконання. Схильності, задатки, інтереси. Адекватна самооцінка.
	Знання про соціально-економічну ситуацію (образ професії)	Стан розвитку обраної сфери. Перспективи. 3. Проблема безробіття в галузі. 4. Суміжні технічні професії. 5. Середній дохід в обраній галузі.
	Знання про обрану професію (образ професії)	Необхідні професійні знання. Важливі вміння. Умови і режим роботи. Техніка безпеки. Можливості кар'єрного зростання. Вимоги до особистості фахівця.
	Знання про професійну групу (образ професійного співтовариства)	1. Особливості професійної групи (норми лексики, правила, зразки поведінки, жарти тощо). 2. Професійне спілкування, професійна етика. 3. Цінності групи членства. 4. Відомі авторитетні особи, що досягли успіху в технічній сфері.

Сучасному суспільству необхідна вільна і творча особистість, яка вміє мислити критично, конструктивно, аналітично. Здатність самостійно приймати рішення, відповідально діяти визначається характером уявлень індивіда про себе. У зв'язку з цим, одним із вагомих критеріїв когнітивного компонента є знання про свою особистість. Обираючи професію, майбутній фахівець технічного профілю повинен враховувати зазначені у таблиці 1 показники, які складають цей компонент. Розглянемо їх детальніше.

Існують випадки, коли роботодавці надають перевагу не працівникам з високою кваліфікацією, а тим, хто краще підходить за своїми індивідуальними якостями, тому риси характеру та особливості темпераменту фахівця стають визначальними у подібній ситуації.

Одна з необхідних умов ефективної майбутньої трудової діяльності – відповідність працівника обраній професії та його задоволення процесом праці. Тому важливим для студента є усвідомлення тих власних рис, які можуть стати перепоною для навчання і культивування якостей, що сприяють професійному розвитку.

Цінною є інформація і про стан здоров'я, наприклад, для людей технічного фаху протипоказані захворювання опорно-рухового апарату, кісток чи м'язів рук, поганий зір, деформація пальців рук, радикуліт тощо.

Усвідомлення свого типу темпераменту, здібностей, задатків, самооцінки, рис, які підходять чи заважають професійному становленню дає змогу студентові технічного профілю чітко зрозуміти: хто він є насправді; оцінити себе; сформувати ставлення до себе; узгодити власні «хочу», «можу» і «потрібно», а відтак організувати на цій основі індивідуальну поведінку та взаємодію з іншими людьми.

Процес самопізнання, особливо у навчальній діяльності, не може відбуватися без механізму рефлексії – форми теоретичної діяльності людини, спрямованої на осмислення своїх особливостей, дій та їхніх мотивів. Така діяльність дає змогу студентам усвідомити власну індивідуальність, унікальність і призначення. Саме ідентичність уявлень про себе допомагає особистості зрозуміти зміни у ній самій.

Більшу частину інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців технічного профілю становлять науково-професійні знання, в межах яких узагальнюється життєвий досвід. Як зазначає В. Г. Панок, професійна ідентичність має різні джерела формування, одне з яких – професійна обізнаність, поінформованість [5, с. 6].

Уявлення людини про вибрану професію та її ставлення до неї складають образ професії [1, с. 117]. Зміст цього поняття ми розглядаємо у двох аспектах (табл. 1). На нашу думку, в контексті знань про професію важливою є інформація про соціально-економічну ситуацію в обраній галузі. При плануванні майбутнього, треба бути впевненим, що фахівці технічного напрямку затребувані і можуть влаштуватися на роботу за спеціальністю. Також необхідно оцінити рівень безробіття в галузі, суміжні спеціальності, перспективи розвитку кар'єри та умови зростання заробітної плати.

Найвагомішою з цього блоку є інформація про обрану професію, тобто знання про загальні та спеціальні здібності, уміння. Для студентів технічних спеціальностей важливими є технічне, логічне і гнучке мислення, почуття відповідальності, акуратність, розвиток уваги, уяви, уміння знаходити нестандартні рішення, стресостійкість, здатність діяти у складних обставинах.

Необхідні професійні знання для майбутніх фахівців технічного профілю – це відомості з механіки, конструкцій, ремонту, технічного обслуговування механізмів, технології виробництва. Базові спеціальні професійно-технічні вміння – це вміння планувати, конструювати, проектувати, читати і будувати схеми, проводити розрахунки, діагностувати і усувати технічні несправності, обирати необхідні матеріали чи обладнання, а також працювати з людьми. Вагомими також є знання щодо кваліфікаційних вимог професії (освіта, стаж), її особливостей, цілей, нормативно-законодавчої бази, оплати праці, умов роботи, перспектив, престижності та привабливості у суспільстві.

Добре засвоєні професійні знання і вміння дадуть можливість фахівцю технічного профілю у майбутньому ефективніше використовувати засоби виробництва, не допускати наднормативних простоїв, передбачати та попереджувати аварії і можливі при цьому травми, підвищувати продуктивність, економічну ефективність праці та якість продукції.

Сформований чіткий і багатоаспектний образ професійної діяльності сприятиме кращому усвідомленню власної відповідності професії, дасть змогу передбачити можливості професійної самореалізації, спрогнозувати своє майбутнє та рівень доходу, поставити певні професійні цілі тощо.

Усвідомлення значущості майбутньої трудової діяльності для особистості, її висока оцінка, відчуття своєї компетентності, самостійності, визначеності та ефективності свідчать про розвинуту професійну ідентичність майбутнього фахівця технічного профілю.

Взаємозв'язок знань про професію з професійною ідентичністю відзначали В. П. Ососков, О. Б. Перелигіна, В. В. Фадєєв. Вчені стверджують, що під впливом створених уявлень з'являється мотивація професійної групової ідентичності [4, с. 153].

На наше переконання когнітивний компонент професійної ідентичності включає також знання про образ професійної спільноти. Адже формування професійної ідентичності починається тоді, коли студент самостійно приймає рішення, яким фахівцем стати, які переконання професійної групи розділяти, які цінності засвоїти.

Вагомим у процесі освоєння технічного фаху є наближення студента до середовища фахівців зі стажем, до тих проблем і труднощів, які йому, можливо, доведеться долати після закінчення навчання. Зокрема, недругорядними є знання про мову професійного спілкування.

Як відомо, мові людей певного фаху властиві професіоналізми, які не завжди відповідають літературним термінам. Наведемо приклад професіоналізмів фахівців технічної галузі комп'ютерних спеціальностей: *мама* (материнська плата), *клава* (клавіатура), *скинути інформацію* (переписати), *глюк* (збій програми), *вінт* (вінчестер). Кожна трудова спільнота демонструє також професійний гумор, який часто незрозумілий людям, що не володіють достатніми знаннями у відповідній галузі. Прийняття і засвоєння студентом таких знань сприяє швидшому ототожненню його з професією та професійною спільнотою.

Вагомим показником є знання про людей технічної галузі, які в ній досягли успіху. Ми впевнені, що переважній більшості осіб юнацького віку кумири і приклади для наслідування потрібні, навіть якщо вони самі ніколи в цьому і не зізнаються. Адже часто молоді люди шукають в своїх кумирах те, чого бракує їх власній особистості. Це можуть бути особистісні якості, професійні вміння, загально визнаний успіх або щось інше. Тому такі відомості стануть рушійною силою, яка вестиме майбутніх фахівців технічного профілю до самовдосконалення, постановки нових цілей і пріоритетів тощо.

Роль соціального оточення у професійному розвитку та формуванні ідентичності відзначається у теорії соціальної ідентичності А. Теджфела і Дж. Тернера [7]. Взаємодія з членами професійної спільноти допомагає людині засвоювати точні професійні стандарти, оцінювати свій рівень володіння професією.

Цікавим стосовно цього є дослідження Дж. Марсія. Вчений виділяє людей з «присвоєною» ідентичністю та «сконструйованою». Перші, зазначає він, засвоїли складений батьками чи авторитетними особами життєво-професійний план і в майбутньому прагнуть відповідати йому. Самоповага таких осіб залежить від міри виконання завдань, поставлених перед ними. Особи зі «сконструйованою» ідентичністю відчувають власну участь у цьому самостійно керованому процесі. Вони не лише усвідомлюють себе як фахівця, а знають, як стали такими і що робили для цього. Майбутнє для них – це творчість у формуванні ідентичності, а не вік відповідності заздалегідь визначеним планам [6, с. 103–104].

Щоб сформувалася професійна ідентичність фахівця технічного профілю, йому необхідно визначити стратегію професійного саморозвитку та хоча б мінімально бути залученим у трудову діяльність.

Отже, професійна ідентичність – це багатогранний феномен, який забезпечує усвідомлення себе представником певної професії, є основою професійного розвитку фахівця. Когнітивний компонент професійної ідентичності майбутнього фахівця технічного профілю є базовим у структурі ідентичності. Він визначається за такими показниками: знання про себе (образ себе), соціально-економічну ситуацію і професію (образ професії у двох аспектах) та професійну групу (образ професійної спільноти). Розвинений когнітивний компонент свідчить про прийняття обраної професійної діяльності як засобу самореалізації і дає змогу майбутньому фахівцеві технічного профілю збудувати стратегію свого професійного зростання.

Наші подальші наукові пошуки можуть бути пов'язані з дослідженням педагогічних умов формування структурних компонентів професійної ідентичності майбутніх фахівців технічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
2. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів / Я. П. Кодлюк. – К.: Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.
3. Лукіяничук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А. М. Лукіяничук // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць КПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2010. – Вип. 7. – С. 370–380.
4. Ососков В. П. Имидж профессии психолога как мотив профессионального выбора / В. П. Ососков, Е. Б. Перельгина, В. В. Фадеев // Мир психологии. – 2003. – № 4. – С. 151–159.
5. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В. Г. Панок // Практична психологія і соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 5–7.
6. Ставропольский Ю. В. Эпигенетическая теория Э. Эриксона / Ю. В. Ставропольский // Психология в вузе. – 2008. – № 1. – С. 101–114.
7. Tajfel H. The social identity theory of intergroup behavior / H. Tajfel, J. C. Turner // Psychology of intergroup relations / [ed. by S. Worchel, W. G. Austin]. – Chicago : Nelson-Hall, 1986. – P. 7–24.

УДК:378:81'25=111+316.7

С. В. КРАВЕЦЬ

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Проаналізовано проблему соціокультурної компетентності перекладачів. Вивчено основні стадії формування цієї компетентності, встановлено необхідність її формування починаючи із доперекладознавчої стадії і протягом усього процесу вивчення іноземної мови. Вказано основні компоненти соціокультурних знань. Представлено основні способи перевірки сформованості соціокультурної компетентності, а також запропоновано методичні прийоми її формування і способи покращення.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, переклад, перекладачі, культура, методи формування, стадії формування.

С. В. КРАВЕЦ

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Проанализирована проблема социокультурной компетентности переводчиков. Изучены основные стадии формирования этой компетентности, установлена необходимость ее формирования начиная с предпереводческой стадии и на протяжении всего процесса изучения иностранного языка. Указаны основные компоненты социокультурных знаний. Представлены главные способы проверки сформированности социокультурной компетентности, а также предложены методические приемы ее формирования и способы ее совершенствования.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, перевод, переводчики, культура, методы формирования, стадии формирования.

S. V. KRAVETS

THE FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF THE FUTURE INTERPRETERS

The problem of sociocultural competence of the interpreters is investigated, the main stages of sociocultural competence formation of a future interpreter are analyzed, the necessity of sociocultural competence formation from the stage of pre translation training and during the whole process of studying of a foreign language is shown, the list of the main components of sociocultural knowledge is given, some ways of

estimation of sociocultural knowledge formation are presented and methodical techniques of its formation and the ways of its improvement have been suggested.

Keywords: *sociocultural competence, translation, culture, methods of formation, stages of formation interpreters.*

Travel and trade between countries have increased dramatically in recent years with the introduction of the Internet and high-speed transport links. Communication between nations is vital and has led to a burgeoning demand for translating and interpreting services. This is reflected in the increasing demand of translators and interpreters

Translation is not merely an interlinguistic process. It is more complex than replacing source language text with target language text and includes cultural and educational nuances that can shape the options and attitudes of recipients. Translations are never produced in a cultural or political vacuum and cannot be isolated from the context in which the texts are embedded [4, p.3]. As David Katan in *Translating Cultures* puts it: ‘...the translator is a bilingual mediating agent between monolingual communication participants in two different language communities’ [4, p. 16]. Therefore translators not only have to be intermediaries between different language systems, but also have to be intercultural mediators – or as it has been stated by Aniela Korzeniowska and Piotr Kuhluczak in *Successful Polish-English Translation Tricks of the Trade* – they have to be both ‘bilingual and bicultural’ [7, p. 71]. Thus, translation performs a crucial role in our understanding of the cultural ‘other’.

Translations are never a product of a cultural void and there is a general agreement between translation scholars that ‘in seeking to transport words (and sentences and texts) from one language to another, the translator cannot merely search for equivalent words in the target language to render the meaning of the source’ [4, p. 3]. The role of the translator in mediating source ideas across cultural and national boundaries places him or her in a unique position in particular for understanding a range of development issues.

To the problems of professional training of the future interpreters were dedicated the works of Grabovsky N. K., Gurevych L. O., Dianova G. A., Komisarov V. N., Latyshev L. K. and others. And to the problems of sociocultural competence formation Emelianova Y. B., Litvinova L. D., Safonova V. V. and others.

During the last decades the traditional notion about translation activity have changed, the professional model of translator has become more complicated: "a professional translator as a specialist of interlinguocultural communication is not a subordinate but a central figure of international communication and mutual understanding, and each defect in the process of teaching of translators utterly turns out into the defect of communication and lack of mutual understanding between the nations. So, the main task of teaching of a foreign language today is to form active subject of intercultural communication which possesses the second picture of the world.

Thus the goal of this article is to investigate the problem of sociocultural competence of the interpreters, the main stages of sociocultural competence formation of a future interpreter, to analyze the necessity of sociocultural competence formation from the stage of pre translation training and during the whole process of studying of a foreign language to give the list of the main components of sociocultural knowledge, to show some ways of estimation of sociocultural knowledge formation, to suggest methodical techniques of its formation and the ways of its improvement.

The term «intercultural communicative competence» deliberately maintains a link with recent traditions in foreign language teaching, but extends the concept of communicative competence in significant ways. Generally, it has been identified by many foreign researchers (Kim, 1991; Schinitzer, 1995; Byram, 1997; Byram et al 2001; Byrnes, 1991; Krasnick, 1984; Baxter, 1983; Hyde, 1998; Meyer, 1991) as the ability to interact with people from another country and culture in a foreign language. More precisely, it is defined as «the overall internal capacity of an individual to manage key challenging features of intercultural communication» [6, p. 259], to efficiently “negotiate a mode of communication and interaction” by ability to use and adapt language use appropriately in culturally different contexts.

Sociocultural competence of an interpreter lies in well-developed ability to mobilize the system of sociocultural knowledge, professional communicative skills which are necessary for decoding and adequate interpretation of the meaning of verbal and nonverbal behavior of different cultures representatives and ability to orient in sociocultural context of particular communicative situations.

In the article the main stages of sociocultural competence formation of a future interpreter are shown:

- monocultural sociocultural communicative competence (monoculture) is characterized by the fact that before studying of the foreign linguoculture only native linguoculture is the main guideline in communicative behavior;
- interfere sociocultural communicative competence (interference) is characterized by a high extent of interference of native culture in the process of adaptation of the student to the foreign communicative culture;
- differential/identificational sociocultural communicative competence assumes acknowledgement and acquiring of linguocultural differences and a try accordingly to build one's communicative behavior;
- synergistic sociocultural communicative competence shows itself within the native as well as within the foreign indicates the high level of acculturation from the one side and the broadening the communicative horizons and communicative "growth" of an interpreter from the other one. Only having acknowledged all the importance of cultural development of one's own nation it is possible to start to form sociocultural competence within the scope of the foreign culture using the principle of permanent interaction with material and spiritual values of the native culture.

The system of sociocultural knowledge is a necessary component of studying on the stage of pretranslation training. In the process of acquiring these knowledge the sociocultural competence of the students is formed. The system of sociocultural knowledge is laid in the process of pretranslation training is enriched during the whole process of studying and further in the course of the whole professional activity of an interpreter. This system assumes concentric accumulation and broadening one's knowledge:

- of vocabulary, grammar and phonetics of the studied language, which reflect the peculiarities of the language picture of the world in corresponding culture;
- national and cultural peculiarities of equivalent and non-equivalent language units: realia, background and connotative lexis, phraseological units, aphorisms;
- nonverbal signs of both cultures;
- usual language tools, which serve for expression of some particular communicative intension;
- linguistic lacunas (conceptual, lexical, grammatical, lexico-grammatical, associational, usual etc.), which reflect conceptual differences of the studied cultures;
- different types of a discourse and rules of their formation in native and studied cultures;
- different models of social behavior of people in the studied linguocultural societies;
- factors which are able to hinder intercultural communication and the ways of overcoming the incipient communicative difficulties.

Not less important component of the content of studying of the foreign language on the stage of pretranslation training are sociocultural professional communicative skills of the studied, which promote the acquiring sociocultural knowledge. On the stage of pretranslation training the students have to be able :

- to broaden their knowledge about the language picture of the native speaker's world of the studied language and culture using different sources: fiction and reference literature, mass media information, different informational systems;
- to compare the meaning of the language units of native and foreign languages;
- to reveal on one's own nationally marked lexis, to comment language units, which are nationally specified;
- to establish cause-and-effect relations between cultural phenomena and their reflection in language units;
- to study cultural phenomena fully, integrating the knowledge of different disciplines;
- to use in speech the language units, which are socio-culturally specified;
- to build communicative strategies of verbal and non-verbal behavior according to communicative conditions.

Thus, the tasks of the stage of pre translation training is not only to acquire the particular knowledge and skills of language proficiency but also the formation of professional skills and also professional thinking of the future interpreter. For reaching the mentioned tasks of studying the

process of training of the future interpreters should be optimized on the stage of pretranslation training, the methods of formation of socio-cultural competence of the future interpreters should be improved, because it is an integral beginning in the structure of professional foreign communicative competence of the future professionals in the sphere of intercultural communication.

The improvement of the methods of sociocultural competence formation of the future interpreters may be carried out by means of transfer of great amount of teaching information to the studied during unchanged duration of learning with no decreased demands to the quality of knowledge by means of intensification of the process of studying on the stage of pretranslation training are:

1) the formation of the steady motives while mastering the foreign language as a «tool» of the future professional activity of the students, which allows to increase considerably the level of deliberateness of the learning and the level of their individual creative activity in all the spheres of teaching work;

2) fine planning of the whole process of studying according to the aims of teaching; methodically thought out the organization of each lesson;

3) rational organization of the activity of each student, which is possible under the condition of combination of individual forms of activity with pair, group and frontal ones;

4) wide usage of modern audiovisual technical tools, which should inherently be included into the process of teaching in those cases, when they can give more effect in comparison with non-technical tools;

5) systematic development of self work of the students during the classroom and out-of-school training, implementation into the practice of teaching the elements of programming in all the cases where they may intensify and individualize the teaching.

For estimation the level of sociocultural competence of the studied language descriptions are found throughout the literature on intercultural effectiveness. Baxter summarizes these, suggesting that an effective cross-cultural communicator needs not only to tolerate ambiguity well but also be able to adapt to «new social conventions and behaviour demands» [3, p. 307], and then understand his or her own cultural roots and the effect of other cultures on personal behaviour. Similarly, Gudykunst also sees the effectiveness of intercultural communication being determined by our «ability to mindfully manage our anxiety and reduce our uncertainty about ourselves and the people with whom we are communicating» [5, p. 37].

The block testing system can also be used. But the range of the theme of the questions is considerably narrowed for the students to point out and explain the peculiarities of this or that cultural phenomenon. The examples of these blocks of the tests taken from the course of linguoculturestudying are the following:

Cuisine

1. What dishes are traditional for all the constituent parts of Great Britain?:

- a) What is haggies?
- b) Where is the soda bread traditionally baked?
- c) Why did the leeks become the symbol of Wales?

2. Which drinks have a British origin?

3. Which dishes are traditionally cooked for Christmas?

Religion

1. Who are the patron saints of each constituent part of the United Kingdom?

2. Why is a shamrock considered to be a religious symbol of Ireland?

3. What King established the Anglican church and what were the reasons for it?

Nationalsymbols

1. What are the flower symbols of each constituent part of the United Kingdom?

2. How is the national flag of the United Kingdom called?

3. Which country is not represented on the flag of the United Kingdom?

Nationalsportgames

1. Where was golf originated?

2. What is hurley?

3. What is traditional sport game which was originated in Wales and became popular all over the world?

In many cases, teaching culture has meant focusing only a few lessons on holidays, customary clothing, folk songs, and food. While these topics may be useful, without a broader context or frame they offer little in the way of enriching linguistic or social insight—especially if a goal of language instruction is to enable students to function effectively in another language and society. Understanding the cultural context of day-to-day conversational conventions such as greetings, farewells, forms of address, thanking, making requests, and giving or receiving compliments are also very important components of sociocultural competence of an interpreter.

Using authentic sources from the native speech community helps to engage students in authentic cultural experiences. Sources can include films, news broadcasts, and television shows; Web sites; and photographs, magazines, newspapers, restaurant menus, travel brochures, and other printed materials. Teachers can adapt their use of authentic materials to suit the age and language proficiency level of the students. For example, even beginning language students can watch and listen to video clips taken from a television show in the target language and focus on such cultural conventions as greetings. The teacher might supply students with a detailed translation or give them a chart, diagram, or outline to complete while they listen to a dialogue or watch a video. After the class has viewed the relevant segments, the teacher can engage the students in discussion of the cultural norms represented in the segments and what these norms might say about the values of the culture. Discussion topics might include nonverbal behaviors (e.g., the physical distance between speakers, gestures, eye contact, societal roles, and how people in different social roles relate to each other). Students might describe the behaviors they observe and discuss which of them are similar to their native culture and which are not and determine strategies for effective communication in the target language.

In many regards, culture is taught implicitly, imbedded in the linguistic forms that students are learning. To make students aware of the cultural features reflected in the language, teachers can make those cultural features an explicit topic of discussion in relation to the linguistic forms being studied. For example, an English as a second language teacher could help students understand socially appropriate communication, such as making requests that show respect; for example, «Hey you, come here» may be a linguistically correct request, but it is not a culturally appropriate way for a student to address a teacher. Students will master a language only when they learn both its linguistic and cultural norms.

During the formation of sociocultural competence the student's interest is intensified by the wide usage of audiovisual tools which also helps to fix their knowledge. During the lectures all the information is followed by the detailed Power Point presentations. And after the end of the course all the students prepare their own Power Point presentations about different cultural objects of the United Kingdom. This activity of looking for the information for their presentations helps to broaden their cultural horizons. While presenting their projects the other students get more information about this or that cultural object and they are free to ask any question they are interested in.

With the help of audio materials the students are able to listen to the national anthem of the country and different national music of each constituent part of the United Kingdom. They are also presented with different regional dialects spoken on different territories of the country (for example the Cockney accent of London or the Scottish variant of English) and what is more interesting they get the opportunity to listen to the survived Cymrian language of the Celtic origin which is spoken on the territory of Wales and is one of their official language besides English.

For sociocultural competence formation of the future interpreters the topics of investigation for diploma and master papers play an essential role. For example, when the student investigates the problems of translation of non-equivalent lexis, cultural realia, allusions or humor he or she not only studies the methods of translation which were used but also makes the comparative analysis of the source and target cultures.

Inviting foreigners is also very effective means of formation of sociocultural communicative competence. People from other cultures and people who are recently returned expatriates are invited into the class to talk about their culture or their experience. This activity is useful in helping students experience real life intercultural interactions. However, this type of activity can be considered optional because it is not always easy to invite people from other cultures to come to class. It is possible that the teacher encourages students to interact with foreigners and recall their experience. Each activity described has some merits, and it seems likely that a combination of activities would be the most effective.

Thus, the development of sociocultural competence together with the other competences of the future interpreters increases their inner motivation of learning a foreign language, activates their cognitive activity and helps to form a multicultural personality.

REFERENCES

1. Емельянова Я. Б. Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика: Монография / Я. Б. Емельянова. – 2-е изд., испр. и доп. – Нижний Новгород: ООО «Стимул-СТ», 2010. – 201 с.
2. Budick, Sanford and Iser, Wolfgang. The Translatability of Cultures. Stanford, California: Stanford University Press, 1966. – 348 pp.
3. Baxter, J. ESL for intercultural competence: An approach to intercultural communication training. In D. Landis & R. W. Brislin (Eds.), Handbook of intercultural training, volume II: Issues in training methodology. New York: Pergamon Press, 1983, – P. 290-324.
4. Dingwaney, Anuradha 'Introduction: Translating «Third World» Cultures' in Dingwaney, Anuradha and Maier, Carol (eds.), Between Languages and Cultures, London: University of Pittsburgh Press, 1995. – P. 3–38.
5. Gudykunst, W. B. Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication. In L. R. Wiseman & J. Koester. (Eds.), Intercultural communication competence California: Sage Publications, 1993. – P. 33–71.
6. Kim, Y. Y. Intercultural communicative competence. In S. Ting-Toomey & F. Korzeny, Cross-cultural interpersonal communication California: Sage Publications., 1991. – P. 259–275.
7. Korzeniowska, Aniela and Kuhlaczak, Piotr Successful Polish-English Translation Tricks of the Trade, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. – 196 p.
8. Nida E. The sociolinguistics of interpreting // Информационно-коммуникативные аспекты перевода: сборник научных трудов. Ч. I. – Нижний Новгород: НГЛУ им Н. А. Добролюбова, 1997. – С. 21–34.
9. Preston, Dennis R. Sociolinguistics and Second Language Acquisition. – Blackwell Publishers, Oxford and New York. – 1993. – 384 p.

УДК [378+81'25](477)

О. І. КУЦА

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Обґрунтовано необхідність формування толерантності майбутніх перекладачів як невід'ємної складової перекладацької професійної компетентності та ознаки професійності. Розкрито сутність понять «толерантність» та «інтерактивні технології». Запропоновано власне авторське визначення поняття «толерантність майбутніх перекладачів». Визначено особливості професії перекладача. Досліджено ефективність застосування інтерактивних технологій формування толерантності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: толерантність, толерантність майбутніх перекладачів, майбутні перекладачі, професійна підготовка, інтерактивні технології.

О. И. КУЦАЯ

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Обосновано необходимость формирования толерантности будущих переводчиков как неотъемлемой сопоставляющей переводческой профессиональной компетентности и признака профессиональности. Раскрыто сущность понятий «толерантность» и «интерактивные технологии». Предложена собственная авторская дефиниция понятия «толерантность будущих переводчиков». Раскрыты особенности профессии переводчика. Исследована эффективность применения интерактивных технологий формирования толерантности будущих переводчиков в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: толерантность, толерантность будущих переводчиков, будущие переводчики, профессиональная подготовка, интерактивные технологии.

O. I. KUTSA

INTERACTIVE TECHNOLOGIES APPLIANCE IN THE PROCESS OF FUTURE INTERPRETERS' / TRANSLATORS' TOLERANCE DEVELOPMENT

Necessity of development of future interpreters' / translators' tolerance as an integral part of interpreter's / translator's competence and professionalism has been grounded. Essence of such notions as «tolerance» and «interactive technologies» has been discovered. Author's definition of the notion «future interpreters' / translators' tolerance» has been provided. The peculiarities of interpreter's / translator's profession have been described. Appliance effectiveness of interactive technologies in the process of future interpreters' / translators' tolerance development has been investigated in this article.

Keywords: *tolerance, future interpreters' / translators' tolerance, future translators / interpreters, professional training, interactive technologies.*

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні особливого значення набувають проблеми підготовки фахівців у тій чи іншій галузі. Це висуває до випускників вишів нові вимоги. Нині недостатньо набувати суто професійних якостей, велике значення має морально-етична складова фахової компетентності. Компоненти цієї складової необхідні з огляду на розширення міжнародних зв'язків, ведення міжкультурного діалогу та глобалізацію. Тому виникає потреба у підготовці висококваліфікованих перекладачів, які би забезпечували спілкування між іншомовними спільнотами з різним рівнем розвитку, культурними та духовними надбаннями. З зв'язку з цим в сучасних дослідженнях відбувається пошук нових технологій і методів підготовки фахівців.

Актуальність досліджуваної проблеми полягає в тому, що аналіз наукової та методичної літератури свідчить про недостатнє висвітлення питань формування морально-етичної складової перекладацької професійної компетентності, вагоме місце в якій займає толерантність.

Мета статті – визначити та описати інтерактивні технології, які можуть бути ефективними у формуванні толерантності майбутніх перекладачів.

Окремі аспекти навчання перекладу і підготовки перекладачів розглядаються в працях І. Алексєєвої, Б. Беляєва, С. Долинського, І. Зімньої, В. Комісарова, І. Корунця, Л. Латишева, Р. Міньяр-Белоручева, А. Норберта, В. Провоторова, Л. Черноватого та ін. Вивченням толерантності у різних її проявах займаються О. Асмолов, Р. Бернс, І. Воробйова, О. Грива, О. Зарівна, Л. Звікер, О. Клепцова, Дж. Лорсен, П. Ніколсон, Г. Солдатова, О. Столяренко та інші науковці. Проблему застосування інтерактивних технологій вивчають Н. Герасимович, В. Гузєєв, О. Каменюк, О. Пометун, Г. Селевко та багато інших.

Однак залишається малодослідженим питання застосування інтерактивних технологій формування толерантності майбутніх перекладачів у процесі їх професійної підготовки.

Значення поняття «толерантність» багатоаспектне і є об'єктом досліджень у різних галузях науки. Розглянемо деякі визначення цього феномена.

Толерантність – це інтегральна характеристика індивіда, яка визначає його здатність у проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації, недопущення конфронтації і розвитку взаємовідносин із собою та оточуючим світом [14].

Толерантність – це якість особистості, яка є складовою гуманістичної спрямованості особистості і визначається її ціннісним ставленням до оточуючих, що є установкою на певний тип відносин [15, с. 18].

Толерантність – це «терпимість у ситуації паралельного існування з усім культурно та суспільно інакшим без насильницького уподібнення або ототожнення» [2, с. 102].

Толерантність – це «норма цивілізованого компромісу між конкуруючими культурами, готовність до прийняття інших поглядів» [1, с. 18].

Аналіз наукової та методичної літератури дає підстави зробити висновок, що у наукових дослідженнях відсутнє визначення поняття «толерантність майбутніх перекладачів». З огляду

на це пропонуємо власне тлумачення досліджуваного феномена. Під толерантністю майбутніх перекладачів ми розуміємо невід'ємну складову перекладацької професійної компетентності, яка проявляється у готовності сприймати, здійснювати точний, адекватний та еквівалентний переклад з вихідної на цільову мову висловлювань інших людей незалежно від їхньої раси, походження, статі, сексуальної орієнтації, віку, рівня освіти, ментальності, соціального статусу, політичних поглядів, релігійної та культурної приналежності, навіть якщо сказане ними не співпадає або конфронтує з поглядами перекладачів.

Формування толерантності майбутніх перекладачів є нагальною проблемою, оскільки професія перекладача має свої особливості, а саме: уміння переключатися з однієї мови на іншу; здатність утримувати в пам'яті різного обсягу мовленнєві продукти; вміння використовувати фразеологічний ряд для висловлювання певної думки; швидкість формування і формулювання висловлювання; толерантне ставлення до співрозмовників з різним соціальним статусом і рівнем володіння мовою; усвідомлення гуманістичної цінності перекладацької професії; налаштованість на співробітництво і діалог [8, с. 1].

Щоб підготувати всебічно розвиненого толерантного фахівця в галузі перекладу, необхідно, на нашу думку, застосовувати традиційні методи та інтерактивні технології. Розглянемо інтерактивні методи навчання детальніше.

Під інтерактивними технологіями розуміють такі педагогічні технології, в яких студент завжди присутній у флюктуруючих суб'єктно-об'єктних відносинах стосовно системи навчання та періодично стає її автономним активним елементом [11, с. 240].

Також технологію інтерактивного навчання визначають як сукупність способів цілеспрямованої посиленої міжсуб'єктної взаємодії педагога та студентів, послідовна реалізація яких створює оптимальні умови для їх розвитку [4, с. 25].

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної активної взаємодії всіх студентів [10, с. 13]. Його основними рисами є: двобічний характер; спільна діяльність викладача і студента; керівництво процесу викладачем; спеціальна організація та різноманітність форм; інформаційна прогалина; цілісність та єдність; мотивація та зв'язок з реальним життям; виховання та розвиток особистості студентів одночасно з процесом засвоєння нових знань [5, с. 259].

С. Сисоева виділяє такі критерії ефективності застосування інтерактивних технологій: пізнавальної активності, мотивації, активної інформативності, активізації мислення, співпраці та результативності [13, с. 6].

Для успішного застосування інтерактивних технологій необхідно:

- організувати навчальний процес як багатосторонню, партнерську, інтенсивну комунікацію;
- створити сприятливу, позитивну атмосферу в аудиторії;
- спеціально організувати навчальний простір [10, с. 21].

О. Пометун вважає, що інтерактивне навчання дає змогу студентам стати іншими – вільними, толерантними, розкряченими, оптимістично налаштованими, готовими долати труднощі навчання й життя [9, с. 15].

Великий інтерес до новітніх технологій організації навчального процесу призвів до того, що на сьогодні є велика кількість різноманітних інтерактивних методів. Розглянемо деякі з них [3; 10; 11; 12]:

«Ажурна пилка». Студенти об'єднуються у малі домашні групи. Великий об'єм інформації ділиться на менші частини і формується індивідуальний пакет для кожного студента (пакет може включати джерела інформації; запитання, на які необхідно знайти відповіді; певну інформацію тощо). Після опрацювання кожним студентом своєї частини інформації вони діляться нею зі своєю домашньою групою. Потім остання вирішує, як подавати зібрану інформацію іншим домашнім групам. Наступним кроком є створення експертних груп за допомогою, наприклад, кольорів. Відтак, у кожній експертній групі буде по-одному представнику домашньої групи. Завдання експертної групи – дізнатися решту матеріалу за допомогою ведення дискусії, запитань і відповідей. Після обговорення кожен повертається в свою домашню групу, де завершується обговорення, відбувається узагальнення та корекція інформації. Ця технологія могла би бути корисною та продуктивною в процесі вивчення

спецкурсу «Педагогічні технології формування толерантності майбутніх перекладачів» під час ознайомлення з темою «Толерантність в контексті різних дисциплін».

«*Подаруй квітку*». Студенти, згруповані по двоє, є представниками різних країн (один з них посол чи ж інша посадова особа, а другий – перекладач). Викладач дає квітку одній з пар і пояснює, чому це було зроблено (тобто чому та чи інша пара викликала бажання подарувати квітку). Відповідно, пара дарує квітку іншій парі (представникам іншої країни), супроводжуючи це поясненнями з перекладом (англо-українським або українсько-англійським). Після завершення викладач цікавиться, навіщо потрібно було робити цю вправу, чого студенти могли навчитися, як це можна застосовувати у подальшій професійній діяльності, які види толерантності майбутніх перекладачів формуються, а також здійснює аналіз перекладу.

«*Ситуативне моделювання*». Студенти отримують аркуші паперу з описаною ситуацією (наприклад, уявіть, що Ви – власник перекладацького бюро і до Вас на співбесіду прийшов перекладач, зовнішній вигляд якого Вам не подобається, проте взірці перекладених документів свідчать про здібності цієї людини. Розіграйте діалог – уявну розмову з потенційним працівником). Після таких моделювань проходить обговорення щодо застосування набутих знань, коректності поведінки та добору слів. Ця технологія буде особливо ефективною після вивчення основних вимог до перекладачів і різних видів толерантності майбутніх перекладачів.

«*Ручки всередині*». Студентам оголошується дискусійне питання (наприклад, соціальної рівності, національних меншин тощо). Кожен з них починає висловлювати свої ідеї, а хтось інший одразу ж послідовно перекладає. Висловившись, студент ставить свою ручку в центр стола, за яким сидять усі, щоб показати свій внесок у роботу. Поклавши ручку, цей студент вже не має права висловлюватися, доки всі інші не покладуть свої ручки в центр стола. Всі члени групи рівні у своїй можливості висловитися і ніхто не має права домінувати. Ця технологія допомагає розвивати толерантне ставлення до співрозмовників або перекладати їхні висловлювання, навіть при негативному ставленні до сказаного.

«*Дерево рішень*». Обираються проблеми, з якими стикаються перекладачі в своїй професійній діяльності. Кожному студентові роздається «дерево рішень»:



Рис. 1. Схема «дерева рішень»

Студенти отримують або шукають додаткову інформацію щодо проблеми. Варіанти вирішення можна визначати шляхом «мозкового штурму». Тоді обговорюються позитивні та негативні наслідки кожного з рішень. Таким чином відбудеться вибірка найефективніших рішень. Кожна група пропонує своє рішення і після обговорення обираються найоптимальніші. Важливо, щоб проблеми, які пропонуються стосувалися професійної діяльності майбутніх перекладачів і прояву толерантності (наприклад, перекладачеві потрібно перекласти висловлювання людини іншого, з низьким рівнем освіти і дефектами мови. Перекладач, будучи змученим після важкого робочого дня, не має бажання це робити. Яким буде вихід із ситуації і до яких наслідків це може призвести?)

Особливо дієвими інтерактивними технологіями у процесі формування толерантності майбутніх перекладачів є *ділові ігри*. Адже ігри виконують низку функцій: розважальну, комунікативну, самореалізацій, ігротерапевтичну, діагностичну, корекцій, міжнаціональної

комунікації та соціалізації. Ділові ігри використовуються для вирішення комплексу завдань засвоєння нового, закріплення матеріалу, розвиток творчих здібностей, формування загальнонаукових вмінь, дають можливість студентам зрозуміти і вивчити навчальний матеріал з різних позицій [12, с. 50, 57]. Оскільки на базі ТППУ ім. В. Гнатюка діє лабораторія синхронного перекладу, то найкраще проводити ділові ігри там. Це уможливило створення умов, найбільш наближених до реальних. Перед застосуванням ділової гри слід брати до уваги такі цілі: дидактичну, виховну, розвиваючу та соціалізацій [12, с. 54]. З огляду на різні модифікації ділових ігор ефективними в процесі формування толерантності майбутніх перекладачів ми вважаємо імітаційні та операційні ділові ігри, а також «діловий театр». Детальніше опишемо кожну із них.

Під час застосування імітаційної гри на занятті імітується діяльність певної організації (асоціації перекладачів, перекладацького бюро, перекладацького відділу компанії чи фірми тощо). Важливо також обрати вид діяльності – це може бути нарада, обговорення труднощів перекладу окремих документів та ін. Після проведення цього виду ділової гри необхідно обговорити поведінку та висловлювання кожного з учасників та проаналізувати рівень толерантності кожного.

Операційні ігри застосовуються з метою відпрацювання конкретних операцій (вибір відповідників у перекладі, обговорюються окремі питання редагування перекладу та ін.), тобто моделюється той чи інший етап робочого процесу.

Особливої уваги заслуговує «діловий театр», оскільки цей вид ділової гри вимагає, щоб студент мобілізував усі свої знання, досвід, вміння, увійшов в ту чи іншу роль. «Діловий театр» застосовується для того, щоб майбутні перекладачі (після вивчення етичних аспектів перекладацької діяльності) могли проявляти толерантність в конкретних ситуаціях, не порушуючи при цьому перекладацької етики, були в змозі давати об'єктивну оцінку своїй поведінці, враховувати можливості та обмеження інших людей.

Отже, найефективнішими інтерактивними технологіями формування толерантності майбутніх перекладачів ми вважаємо «ажурну пилку», «подаруй квітку», «ситуативне моделювання», «ручки всередині», «дерево рішень» та ділову гру, оскільки вони допомагають як набувати навичок перекладу, так і розвивати морально-етичну складову професійної компетентності.

Застосування інтерактивних технологій формування толерантності майбутніх перекладачів сприятиме підвищенню ефективності підготовки фахівців і допоможе урізноманітнити методи роботи зі студентами під час вивчення таких курсів, як «Практика усного та письмового перекладу», «Етика перекладача», «Основи міжкультурної комунікації» та ін.

Перспективи наших подальших досліджень полягають у розробці моделі формування толерантності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акімов Д. Явища толерантності і мігрантофобії в умовах сучасної трудової міграції / Д. Акімов // Віче: теоретичний і громадсько-політичний журнал. – К., 2009. – № 20. – С. 17–19.
2. Бистрицький Є. Конфлікт культур і методологія толерантності / Є. Бистрицький // Філософська думка. – 2011. – № 4. – С. 102–118.
3. Гузев В. В. Эффективные образовательные технологии: интегральная и ТОГИС / В. В. Гузев. – М.: НИИ шк. технологий, 2006. – 208 с.
4. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Минск: Беларуский верасень, 2005. – 196 с.
5. Козакевич О. О. Інтерактивні методи як шлях оптимізації процесу навчання англійської мови / О. О. Козакевич // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. 61. – Херсон: ХДУ, 2012. – С. 256–259.
6. Куца О. І. Ділова гра як інтерактивний метод формування толерантності у процесі фахової підготовки майбутніх перекладачів / О. І. Куца // Шляхи удосконалення навчального процесу в контексті інноваційних змін в системі вищої освіти: матеріали регіон. наук.-практ. семінару, 25–26 трав. 2011 р. / за заг. ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2011. – С. 61–64.

7. Куца О. І. Функційні особливості толерантності майбутніх перекладачів / О. І. Куца // Лінгвістика. Комунікація. Освіта: матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конференції (Луганськ, 14 – 15 берез. 2013 р.). – Луганськ: Вид-во ЛДАКМ, 2013. – С. 194 – 196.
8. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / З. Ф. Підручна. – Тернопіль, 2008. – 22 с.
9. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання / О. Пометун // Шляхт освіти. – К., 2004. – № 3. – С. 10–15.
10. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. Пометун. – К.: АСК, 2007. – 144 с.
11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – Т. 1 / Г. К. Селевко. – М.: НИИ шк. технологий, 2006. – 816 с.
12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
13. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих / С. Сисоєва // Рідна школа, 2010. – № 11. – С. 3–8.
14. Солдатова Г. У. Практическая психология толерантности или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души / Г. У. Солдатова // Век толерантности: научно-публицистический вестник. – М.: МГУ, 2003. – Вып. 6. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tolerance.ru/VT-6-prakticheskaya.php?PrPage=VT>
15. Столяренко О. Методологічні та теоретичні засади розвитку толерантності у міжособистісних взаєминах студентів / О. Столяренко // Рідна школа, 2008. – № 6. – С. 17–20.
16. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 371 (477.84)

О. С. БОДНАР

КОНЦЕПЦІЯ УПРАВЛІННЯ АНАЛІТИКО-ЕКСПЕРТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ У СФЕРІ ОСВІТИ РЕГІОНУ

Обґрунтовано актуальність розробки концепцій управління у сфері освіти. Визначено концептуальні засади управління аналітико-експертною діяльністю. Наведено дефініції «концептуальний підхід», «концепція управління аналітико-експертною діяльністю» та інші основні поняття щодо управління аналітико-експертними процесами. Описано системні характеристики управління, сформульовано його принципи та розроблено концепцію управління аналітико-експертною діяльністю у сфері освіти регіону на основі запропонованої структурно-функціональної моделі.

Ключові слова: концепція, управління, аналітико-експертна діяльність.

О. С. БОДНАР

КОНЦЕПЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ АНАЛИТИКО-ЭКСПЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА

Обоснована актуальность разработки концепций управления в сфере образования. Определены концептуальные основы управления аналитико-экспертной деятельностью. Приведены дефиниции «концептуальный подход», «концепция управления аналитико-экспертной деятельностью» и другие основные понятия в управлении аналитико-экспертными процессами. Описаны системные характеристики управления, сформулированы его принципы и разработана концепция управления аналитико-экспертной деятельностью в сфере образования региона на основе предложенной структурно-функциональной модели.

Ключевые слова: концепция, управление, аналитико-экспертная деятельность.

O. S. BODNAR

THE CONCEPT OF MANAGEMENT OF ANALYTICAL AND EXPERT ACTIVITY IN REGION EDUCATION

Actuality of development of management conceptions is reasonable in the field of education. Conceptual bases of management are defined by analytical and expert activity. Definitions such as «a conceptual approach», «the concept of management by analytical and expert activity» and other main concepts of management of analytical and expert processes are induced. System characteristics of management are described, its principles are formulated and the concept of management by analitiko-expert activity in region education on the basis of the offered structurally functional model is developed.

Keywords: concept, management, analytical and expert activity.

Всі процеси, об'єкти і суб'єкти загальної середньої освіти регіону охоплені системою управління, метою якої є ефективна організація різної діяльності, у тому числі, аналітико-експертної. Актуальність розробки концепції управління цієї діяльністю зумовлена наступними факторами. По-перше, на сьогоднішні теоретичні засади аналітико-експертної діяльності (АЕД) ще не достатньо розроблені, що стимулює менеджерів освіти до пошуку емпіричних засобів керівництва аналітико-експертними процесами. По-друге, відсутність концепції управління аналізом та оцінкою різних освітніх об'єктів у регіоні гальмує структурування АЕД, не сприяє визначенню у ній пріоритетів, не дає змоги ефективно моделювати відповідну технологію з урахуванням регіональних умов. По-третє, необхідність розробки концепції АЕД зумовлено впровадженням компетентнісного підходу в управлінні освітою, що вимагає професійності в прийнятті управлінських рішень, основою яких є аналітико-експертні висновки, котрі отримуються у форматі контролю.

Мета статті – обґрунтувати необхідність розробки концепції управління АЕД у сфері освіти; розглянути сутність понять «концепція» та «концептуальний підхід»; з'ясувати, на яких концепціях базується методологія управління освітою; розкрити системні характеристики, окреслити складові моделі управління АЕД та описати концептуальні положення функціонування цієї моделі.

Формування концепцій управління у сфері освіти необхідне для визначення філософських, ідеологічних, соціальних, освітніх та управлінсько-технологічних пріоритетів з метою організації керівних впливів на процеси аналізу та оцінювання в системі контролю, бо, як зауважує Л. М. Ващенко, «педагогічні помилки здебільшого бувають там, де відсутня достатня філософська база» [2, с. 11].

Концепція (від лат. *conceptio*) – це системний опис визначеного предмета чи явища, який сприяє його розумінню, трактуванню, виявленню керівних ідей його побудови та функціонування [1, с. 187]; провідний замисел, що визначає стратегію дій при здійсненні реформ, програм проєктів, планів [10, с. 252].

О. М. Новіков та Д. О. Новіков відзначають, що моделювати управлінську діяльність на концептуальному рівні означає розглядати максимально загальні категорії, які не претендують на операційність управлінської діяльності [8, с. 26].

У методології управління не розроблено однакових підходів до структури концепції. До неї, як правило, включають характеристики об'єкта (у нашому випадку об'єкт – управління освітою як система), а також принципи та положення.

Методологічні засади управління базуються на теоретичних концепціях: управління загальною середньою освітою (Г. В. Єльнікова), управління освітнім середовищем (О. А. Ярулов), програмно-цільового управління (Ю. А. Конаржевський), компетентного управління (В. І. Маслов, Т. І. Шамова), рефлексивне управління (В. С. Лазарєв), управління якістю освіти (М. М. Поташник), управління інноваційними процесами (Л. М. Ващенко, Л. І. Даниленко).

АЕД ще не обґрунтована належно в теорії управління. Однак аналітико-оцінювальні процеси в управлінні освітою відображено через обґрунтування концепції таких діяльностей, як: оцінювально-аналітична, контрольньо-оцінювальна (В. І. Маслов); аналітична, контрольньо-аналітична (Ю. О. Конаржевський, Є. М. Павлутенков); інформаційно-аналітична (О. І. Мармаза); моніторингова (Г. В. Єльнікова); експертна (Л. І. Даниленко); діагностична (В. П. Беспалько).

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що варто розрізнити концептуальний та методологічний підходи в управлінні. З нашої точки зору, *концептуальний підхід* – це сукупність принципів ідей, філософських узагальнень, теоретичних положень, на основі яких здійснюється вибір методологічних підходів до дослідження педагогічного об'єкта. Методологічні підходи обумовлюють принципи розгляду структури досліджуваного об'єкта та причинно-наслідкові зв'язки у ньому. Отже, концепція визначає методологію. Концепція дослідження об'єкта розробляється для того, щоб побачити вільні параметри діяльності, які можна змінювати, змінюючи параметри, отримуємо різні методологічні підходи. Таким чином, методологічний підхід – це розробка можливих варіантів вирішення практичної реалізації моделі управління.

Враховуючи соціальні, духовні, економічні, науково-технічні, інформаційні та політичні процеси, які впливають на формування регіонального освітнього середовища, концепція управління АЕД у сфері загальної середньої освіти регіону спрямована на відстеження взаємодії факторів впливу на розвиток цього управління (обмеження впливу одних або, навпаки, посилення інших), на оптимізацію параметрів та показників АЕД, на максимальне врахування індивідуальних оцінок, суджень, висновків суб'єктів при формуванні ефективних адекватних управлінських рішень, на розвиток системи управління на засадах демократизації, гуманізації та регіоналізації. Концепція містить такі складові: системні характеристики, принципи та положення, які обґрунтовують особливості функціонування моделі (рис. 1).

Головним призначенням принципів у концепції є закріплювати нормативно-регулюючі засади змісту і функціональної структури управління АЕД, забезпечувати однакові стандартизовані підходи до нього, додавати логічності всіх управлінських дій. Це принципи: наукової організації праці; ініціативи знизу; оптимального поєднання регульованості та автономії АЕД; самозабезпечення, мобільності та взаємозамінності; диференційованого підходу до об'єктів АЕД; взаємодії органів управління, органів місцевого самоврядування та громадськості, відкритості процедур АЕД та збереження часткової конфіденційності інформації.

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Управлінню АЕД притаманні такі системні характеристики: маневреність; гнучкість; стійкість; адаптивність; гуманістичність; інформаційність; інструментальність; адресність; науковість; інноваційність; оперативність; прогнозованість. Сутність системних характеристик управління АЕД відображена у табл. 1.

Таблиця 1

Системні характеристики управління АЕД

Характеристики	Сутність системної характеристики
Маневреність	Здатність змінювати рішення, маневрувати рішеннями в невизначених умовах або швидкозмінних ситуаціях, оминаючи різкі якісні зміни.
Гнучкість	Здатність обминати кризові моменти, приймати рішення, які б задовольняли всіх суб'єктів, залучених до АЕД.
Стійкість	Підтримка та стабілізація освітньої політики, незважаючи на вплив соціальних, політичних, демографічних, культурологічних факторів в регіональному освітньому середовищі.
Адаптивність	Пристосування інтелектуального, матеріального потенціалу управління до мети, завдань і задач АЕД.
Гуманістичність	Підтримка незалежного статусу експерта-аналітика, забезпечення етичності аналітико-експертних процедур, домінування самооцінок суб'єктів, вираженість дій.
Інформаційність	Врахування специфіки інтелектуальної творчої праці, керівництво інформаційними потоками, які АЕД продукує.
Інструментальність	Використання специфічних інструментів управлінського впливу на АЕД, розробка та адаптування механізмів оцінки її ефективності.
Адресність	Направленість рішень на конкретні елементи АЕД.
Науковість	Методологічне забезпечення управління АЕД.
Інноваційність	Спрямування управлінських дій на включення інновацій в АЕД, підтримка нововведень і суб'єктів, носіїв інноваційних ідей.
Оперативність	Властивість приймати швидкі професійні рішення, який забезпечують організаційних ефект.
Прогнозованість	Освіта – це інертна та масивна інституційна субстанція, тому прогнозованість є її природною характеристикою, отже, управління АЕД теж має бути прогнозованим.

Будь-яке управління, спрямоване на діяльність суб'єктів, за суттю є діяльнісним. Специфіка управління АЕД полягає в тому, що воно має ієрархічну пріоритетність, спрямовуючо-силову направленість стосовно АЕД і певний часовий вимір (цикл). Процес управління АЕД є структурованим і включає такі види діяльності: проектувальну, нормативно-правову, моделюючу, технологічну, прогностичну, координуючо-організуючу тощо. АЕД є теж складною системою, в якій інтегруються діагностична, аналітична, експертно-оцінювальна, прогностична, інструментальна, моніторингово-корекційна, комунікативна діяльності. Враховуючи діяльнісний підхід, розроблено положення, які включають концептуальні ідеї, необхідні для реалізації запропонованої моделі, та враховують специфіку умов регіонального освітнього середовища сфери загальної середньої освіти.

Положення 1. Використання у системі управління АЕД у сфері загальної середньої освіти регіону розробленого понятійного апарату з метою теоретико-методологічного, організаційно-методичного, нормативно-правового супроводу цього управління.

Управління АЕД – це багатокомпонентна система цілеспрямованих науково обґрунтованих дій, сформованих на основі регіональних концептуальних ідей освітньої політики, з метою забезпечення прийнятих вимог, стандартів, гарантій, правових нормативів, етичних норм для підвищення якості цієї діяльності. Забезпеченням якості АЕД є сукупність управлінських дій, які спрямовані на створення сприятливих умов, пошук необхідних інтелектуальних, матеріально-технічних, фінансових ресурсів для дослідження факторів впливу на ефективність вказаної діяльності, прогнозування її розвитку через впровадження досвіду інших регіонів та інновацій оцінювального менеджменту.

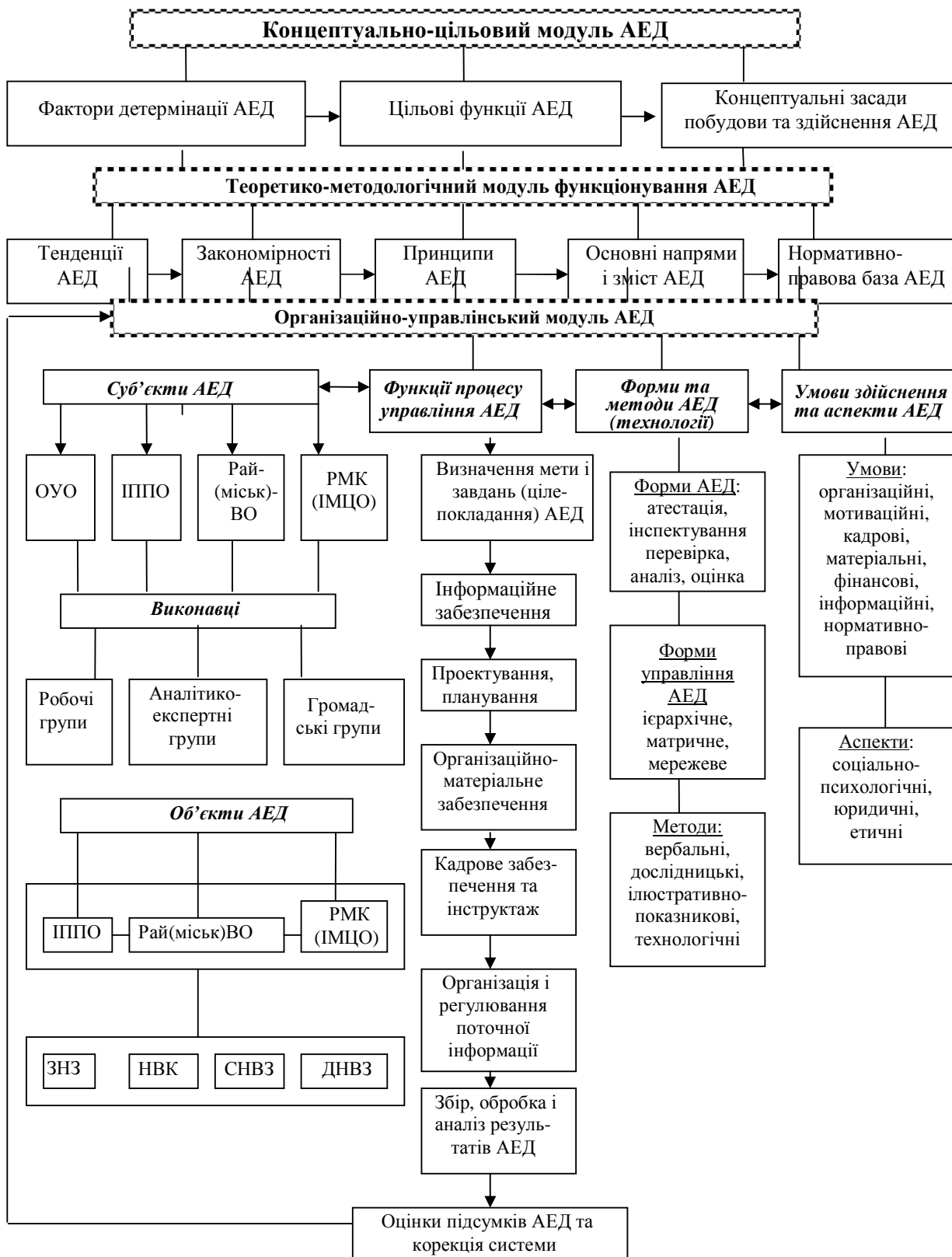


Рис. 1. Модель системи управління АЕД.

Розгляд наукових здобутків з проблем аналізу та оцінки педагогічних об'єктів дає підстави стверджувати, що в управлінні освітою сформувались такі два напрями: аналітична експертиза та експертна аналітика. *Аналітична експертиза*, з нашої точки зору, – це професійна пізнавально-дослідницька діяльність у сфері управління освітою, спрямована на осмислення у педагогічних об'єктах тенденцій розвитку, проблем, факторів, умов, властивостей шляхом розробки теоретичних положень, методологічних підходів, концептуальних ідей та інструментальних засобів. *Експертна аналітика* – це результат діяльності експертів, що включає аналіз, синтез та узагальнення експертних оцінок, висновків, пропозицій і рішень, які спираються на світоглядні позиції, професійні знання і суб'єктивні інтуїтивно-досвідні судження.

Аналітико-експертна діяльність є процесом моделювання та організації науково-обґрунтованих, практично орієнтованих аналітико-експертних досліджень, спрямованих на пізнання, аналіз, професійно компетентну, вичерпну експертну оцінку простих і складних педагогічних об'єктів і процесів.

Експерт-аналітик – це особа, котра вибрана за управлінським посадовим статусом або за професійними якостями відповідно до аналітико-експертних задач, сертифікованих через певні інституції. *Сертифікація експертів-аналітиків* – це процедура відбору, підготовки та оцінки суб'єктів сфери загальної середньої освіти за відповідними стандартами необхідних знань з наданням їм права здійснення АЕД у регіоні.

Ефективність управління АЕД, з нашої точки зору, – це раціональне використання ресурсів регіону для наперед заданих параметрично-критеріальних умов управлінського впливу, направлених на отримання об'єктивних, своєчасних, конструктивних аналітико-експертних висновків. *Аналітико-експертні процедури* є запрограмованими, регламентованими, цілеспрямованими управлінськими діями щодо впорядкування та алгоритмізації аналітико-експертної

Положення 2. *Проектування і планування системи цілепокладання АЕД на різних рівнях управління з окресленням методів досягнення поставлених цілей та очікуваного результату.* Дотримання цього положення необхідне для вибору ціледоцільних дій на різних рівнях управління, гармонізації діяльності управлінської структури, її плановості, передбачуваності і продуктивності. Планування АЕД сприяє чіткості аналітико-експертних процедур, їх алгоритмізації, систематизації та оптимізації. Це положення зумовлює наскрізний характер управління вказаної діяльності.

Положення 3. *Піднесення ролі самоаналізу та самоекспертизи в регіональній ієрархічній структурі освіти і використання їх результатів для регулювання процесу управлінської рефлексії.* Неможливо забезпечувати гуманістичний характер управління АЕД без врахування самооцінки суб'єктів. Вивчення матеріалів самоаналізу та самоекспертизи є важливою сервісно-забезпечувальною функцією управління цією діяльністю. Крім цього, суб'єкти, залучені до керівництва аналітико-експертними процесами, і експерти-аналітики повинні володіти високим рівнем рефлексії, бо не можна оцінити ступінь об'єктивності самооцінок без аналізу власних дій, без порівняння своїх оцінок з самооцінками інших, без самовдосконалення управлінської майстерності через розвиток рефлексивних якостей.

Положення 4. *Посилення позиції статусу експерта-аналітика через його сертифікацію та управління аналітико-експертними знаннями.* Процес модернізації шкільної освіти набере швидких темпів лише тоді, коли всі учасники освітнього середовища у своїх діях опиратимуться на досягнення науковців, а питання високої кваліфікації управлінців-експертів, методистів-експертів, педагогів-експертів буде закріплено правовими та економічними важелями. Необхідність дотримання названого положення обумовлене і тим, що АЕД має дослідницький характер, який передбачає продукування, вимірювання, розподіл, використання та культивування знань.

Положення 5. *Стимулювання політики інституційного розвитку аналітико-експертних послуг на основі створення бази методологічного та практико-орієнтованого забезпечення.* Це положення пов'язано з принципом самозабезпечення у нашій моделі. В умовах обмеженого фінансування освіти постає необхідність пошуку шляхів саморозвитку управлінських

інституцій, через які здійснюється набір аналітико-експертних послуг. Такі інституції, як правило, можуть мати матричну організаційну структуру, бути динамічними і мобільними, орієнтованими на аналіз та оцінку об'єктів або на консультування.

Положення 6. *Застосування багатопараметричного підходу до оцінки ефективності аналітико-експертної діяльності в регіоні шляхом кластеризації її об'єктів.* АЕД є багатопараметричним об'єктом, тому оцінка її ефективності можлива на основі різних моделей критеріїв з використанням багатьох похідних параметрів вимірювання. Вибір параметрів, валідність оцінок залежить від правильного розподілу кластерів АЕД, які можна описати співвідношенням об'єктів аналізу та оцінки й кількості експертів: один експерт – один об'єкт; один експерт – кілька об'єктів; кілька експертів – один об'єкт; кілька експертів – кілька об'єктів; група експертів – один об'єкт; група експертів – група об'єктів.

Положення 7. *Оновлення аналітико-експертних технологій через методологічне наповнення оцінювальної освітньої діяльності.* АЕД – це живий наукоємний динамічний організм, на розвиток якого мають вплив два фактори: наукова методологія і реальна практика. Методологія здійснює наближення АЕД до асимптотичної моделі, а практика вносить постійні корективи, формує нові проблеми і задачі, генерує ідеї щодо оновлення методологічних підходів і практично орієнтованих технологій.

Положення 8. *Детермінація факторів впливу на результати АЕД для досягнення їх максимальної об'єктивності, запровадження правил управлінської етики.* В отриманні об'єктивного аналізу та оцінки закладена діалектична суперечність, яка полягає в тому, що аналіз та оцінка повинні бути об'єктивними, але оскільки їх здійснюють люди, вони апіорі роблять ці оцінки суб'єктивними. Детермінація факторів впливу на об'єктивність аналітико-експертних висновків забезпечується соціально-психологічною системою управління АЕД, яка включає такі компоненти: соціально-регіональні установки суб'єктів управління; мікроклімат у групах експертів-аналітиків; управління конфліктами; психологічні критерії відбору експертів-аналітиків; психодіагностика.

Положення 9. *Формування стратегії розвитку освітньої політики регіону на основі аналітико-експертних висновків.* Освітня політика формується на основі держаного замовлення на освітні послуги та запитів споживачів цих послуг. Механізмом розвитку освітньої політики регіону є постійний процес прийняття управлінських рішень, на формування змісту яких найбільше впливає аналітико-експертна інформація, тому що вона викристалізовується засобами наукової методології і високого професіоналізму експертів-аналітиків. Важливою передумовою формування стратегії розвитку освітньої політики є налагодження експертизи рішень з включенням формальних механізмів контролю та контролінгу за їх виконанням.

Положення 10. *Інтеграція досвіду АЕД з іншими регіонами України та його адаптація до швидкозмінного конкурентного освітнього простору регіонів.* Незважаючи на загальноприйняті підходи до управління АЕД, кожен регіон має свої напрацювання в керівництві аналітикою та експертизою в освіті. Інтеграція цього досвіду через різні методи комунікації (Інтернет-конференції, огляди сайтів, наради, зустрічі, консультативні послуги тощо) сприятиме пошуку нових механізмів управління АЕД і стимулюватиме здорову конкуренцію в управлінні загальною середньою освітою в регіонах України.

Отже, в теорії управління освітою розробка концепцій, загалом є вирішеною проблемою. Однак розвиток функції контролю зумовив появу такого інтегрованого різновиду, як АЕД, яка на нинішній час ще не має достатньо розробленої методології. Оскільки ефективність АЕД залежить від інтелектуальних та матеріально-технічних ресурсів, постає проблема розробки концепцій управління цією діяльністю в умовах регіону. Наявність такої концепції дасть змогу спрямовувати розвиток аналітико-експертних процесів у русло науково-методологічного супроводу, зорієнтувати експертів-аналітиків на використання сучасних управлінських концепцій і дотримання принципів положень при використанні технологій аналізу та експертизи для виявлення рівня розвитку освітніх об'єктів.

Подальших досліджень потребують такі питання: деталізація кожного положення з доповненням їх методичними рекомендаціями; конкретизація принципів управління; внесення коректив у модель та концепцію; прогнозування розвитку аналітико-експертних сервісних

послуг; розробка концепції інституційного розвитку аналітико-експертної діяльності у сфері загальної середньої освіти регіону.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогических технологий / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія / Л. М. Ващенко. – К.: Тираж, 2005. – 380с.
3. Новиков А. М. Методология управления / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Либроком, 2011. – 128 с. [Електронний ресурс] // Режим доступу: [mtas.ru /about/smartman](http://mtas.ru/about/smartman)
4. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Современ. слово, 2005. – 720 с.

УДК 37.014.611

С. В. ІВАНОВА

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ІНСПЕКТУВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЕРЖАВНОЮ ІНСПЕКЦІЄЮ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Висвітлено теоретичні та організаційні засади інспектування діяльності вищих навчальних закладів Державною інспекцією навчальних закладів України в контексті удосконалення державного контролю в системі вищої освіти України. На основі аналізу наукової літератури та нормативно-правових актів запропоновано перелік організаційних засад інспектування.

Ключові слова: державна інспекція, інспектування, контроль, вищий навчальний заклад.

С. В. ІВАНОВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ИНСПЕКТИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИНСПЕКЦИЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ УКРАИНЫ

Освещены теоретические и организационные основы инспектирования деятельности высших учебных заведений Государственной инспекцией учебных заведений Украины в контексте усовершенствования государственного контроля в системе высшего образования Украины. На основе анализа научной литературы и нормативно-правовых актов предложен перечень основ инспектирования.

Ключевые слова: государственная инспекция, инспектирование, контроль, высшее учебное заведение.

S. V. IVANOVA

THEORETICAL AND ORGANIZATIONAL BASES FOR THE SURVEY OF HEIS BY INSPECTION OF STATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

In the article are expounded theoretical and organizational bases for the survey of HEIs by inspection of State Educational Institutions of Ukraine in a context of improvement of state control in higher education of Ukraine. Based on the analysis of scientific literature and regulations has been proposed the list of principles for inspection.

Keywords: state inspection, survey, inspection, HEI (higher education institution).

У процесі розвитку системи державного управління вищою освітою в Україні виникає потреба в удосконаленні теоретичних та організаційних аспектів державного контролю за функціонуванням ВНЗ, посиленні його дієвості. Інспектування ВНЗ як одна з основних функцій державного управління вищою освітою, що забезпечує механізм зворотного зв'язку, дає змогу своєчасно реагувати на небажані відхилення від наміченого з метою досягнення поставлених цілей.

Теоретичне обґрунтування освітніх модернізаційних процесів в умовах входження України в єдиний освітній простір, у т. ч. контролю за діяльністю ВНЗ, відображено у роботах В. Андрущенка, В. Бебика, Я. Болюбаша, С. Гончарова, В. Журавського, М. Згуровського, В. Кременя, В. Мошинського, М. Степка та ін. Як зазначають вчені, сліпе копіювання західного досвіду не забезпечить досягнення позитивних результатів через значну розбіжність між соціально-економічною ситуацією, історико-культурними традиціями і менталітетом людей у нашій державі та країнах Європи.

Мета статті – окреслити теоретичні та організаційні засади інспектування діяльності ВНЗ державною інспекцією ВНЗ України в контексті удосконалення державного контролю в системі вищої освіти України.

Як зазначає В. Авер'янов, з урахуванням різноманітності змісту державного управління відбувається формування окремих видів контролю. Залежно від критерію, який є визначальним при класифікації на види, виділяють контроль внутрішній і зовнішній, відомчий (галузевий) і надвідомчий, загальний і спеціальний [1].

Система внутрішнього контролю складається з відомчого (галузевого) та надвідомчого контролю, які безпосередньо залежать від співвідношення централізації й децентралізації у сфері державного управління. Ці види контролю тісно переплітаються і при взаємодії дають можливість отримати об'єктивну інформацію, всебічно проаналізувати стан справ і попередити негативні наслідки. Проводяться вони стосовно конкретної функції управління або галузі.

Основними формами державного контролю у системі вищої освіти є акредитаційна експертиза, експертна оцінка їх діяльності та інспектування.

Державний контроль у системі вищої освіти здійснюється планово відповідно до статті 5 Закону України «Про основні засади державного нагляду (контролю) у сфері господарської діяльності», що забезпечується шляхом розробки перспективних і поточних планів контролю з визначенням періодичності та черговості форм контролю.

Позаплановий державний контроль може проводитися відповідно до статті 6 Закону України «Про основні засади державного нагляду (контролю) у сфері господарської діяльності» та на підставі доручень Адміністрації Президента України, Кабінету Міністрів України, депутатських запитів, звернень правоохоронних органів, органів виконавчої влади та обґрунтованих належним чином звернень громадян щодо порушень у сфері освіти за рішенням Міністерства освіти і науки України – у навчальних закладах незалежно від форм власності й підпорядкування.

Координацію поточних планів контролю за діяльністю навчальних закладів державної форми власності здійснюють Міністерство освіти і науки України, Державна інспекція навчальних закладів; комунальної форми власності – Міністерство освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим, органи управління освітою обласних, Київської і Севастопольської міських державних адміністрацій.

Зазначимо, що періодичність проведення планового державного контролю визначається Законом України «Про основні засади державного нагляду (контролю) у сфері господарської діяльності»; для акредитаційної експертизи та атестації – постановами Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах», «Про ліцензування, атестацію та акредитацію навчальних закладів», «Про ліцензування діяльності з надання освітніх послуг».

Слово «інспекція» походить від латинського терміна *inspectio*, що означає огляд розгляд, розслідування, нагляд. Відповідно до статті 17 Закону України «Про центральні органи виконавчої влади» від 17 березня 2011 р. у разі, якщо більшість функцій центрального органу виконавчої влади складають контрольно-наглядові функції за дотриманням державними органами, органами місцевого самоврядування, їх посадовими особами, юридичними та фізичними особами актів законодавства, то центральний орган виконавчої влади утворюється як інспекція.

Я. Здир визначає такі ознаки інспектування: 1) оперативність у діях інспекторів, тобто контроль і надання безпосередньої допомоги на місці під час виконання вказівок керівних органів; 2) наявність достатніх повноважень інспектора, що дає змогу вирішити організаційні

питання на місці без затримки та надлишкового листування, у зв'язку з цим інспектування повинні проводити лише відповідальні працівники зі знаннями та досвідом, котрим надані відповідні повноваження; 3) швидке й ефективне усунення виявлених недоліків і досягнення позитивного результату; 4) залучення громадськості до роботи з усунення недоліків, які були виявлені під час інспектування [2, с. 15]. Інспектування проводиться всіма центральними чи місцевими органами державного управління, що виділяє спеціальне інспектування, яке здійснюється законодавчо визначеними й уповноваженими посадовими особами. Останнє спирається переважно на методи нагляду й суворо обмежені методи контролю. Основним видом спеціального інспектування є державне інспектування [2, с. 16].

Державне інспектування здійснюється спеціальними органами – державними інспекціями чи спеціально на те уповноваженими посадовими особами. Термін «державна» вказує на загальнодержавне значення діяльності держінспекції, оскільки при виконанні своїх завдань вони діють від імені та в інтересах держави, а їх повноваження у сфері контролю та нагляду за дотриманням законності розповсюджуються на всі об'єкти незалежно від їх відомчої приналежності [2, с. 17].

Залежно від компетенції інспекції поділяються на дві групи: 1) ті, що мають повноваження міжвідомчого характеру; 2) ті, що не мають таких повноважень, тобто здійснюють свої функції тільки в межах того чи іншого відомства. Інспекції, що мають повноваження міжвідомчого (надвідомчого) характеру, є державними інспекціями та здійснюють свої функції у межах наданої компетенції незалежно від відомчої підпорядкованості об'єктів [3, с. 675].

Характер і зміст компетенції державних інспекцій, як зазначає Н. Лебідь, дозволяє визначити їх як самостійні державні органи виконавчої влади надвідомчої компетенції, котрі здійснюють функції контролю щодо діяльності державних органів, їх посадових осіб, фізичних і юридичних осіб у конкретних галузях господарства або в державному управлінні щодо дотримання законності [4, с. 5].

Інспекції мають повноваження, що відповідають їхньому призначенню. В юридичній літературі визначаються дві основні групи повноважень державних інспекцій: 1) повноваження з організації контролю та нагляду; 2) повноваження із застосування заходів примусу до винних осіб [2, с. 97].

На думку М. Студенікіної, повноваження держінспекцій можна поділити на три групи: 1) з розробки та затвердження норм і правил, виконання яких має контролювати інспекція, з методичного керівництва та координації діяльності підконтрольних об'єктів; 2) з організації та проведення контролю; 3) із застосування заходів державного примусу [6, с. 26].

Н. Лебідь до компетенції державних інспекцій відносить: 1) повноваження щодо попередження правопорушень; 2) повноваження щодо припинення правопорушень; 3) повноваження щодо застосування адміністративних стягнень; 4) повноваження нормотворчого характеру (щодо розробки і затвердження норм і правил; щодо участі в розробці правил і норм; щодо видання чи підготовки технічних норм) [4, с. 5].

Окрім каральних повноважень, зазначає О. Піддубний, інспекції, як і органи виконавчої влади, мають управлінські, розпорядчі, статистичні, інформаційні, реєстраційні та інші повноваження, що дозволяє їм не лише боротися з порушеннями законодавства, а й регулювати діяльність підвідомчих сфер [5, с. 27].

Інспекції як організаційна форма здійснення контрольної діяльності є спеціальними органами в системі державного управління, котрі проводять надвідомчий контроль, а до сфери їх діяльності і владних повноважень належать всі суб'єкти незалежно від їх відомчого статусу.

Державні інспекції з нагляду в окремих галузях управління відрізняються порядком створення, правовим положенням і повноваженнями. В Україні вони безпосередньо підпорядковані уряду або є структурними підрозділами міністерства чи відомства: в ранзі управління, відділу чи окремої служби при центральному органі виконавчої влади [5, с. 23].

Державна інспекція навчальних закладів (ДІНЗ) України щодо ВНЗ здійснює спеціальний відомчий (галузевий) контроль у системі інших органів державного управління та місцевого самоврядування, а саме: Міністерства освіти і науки України, Міністерства освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим, органів управління освітою обласних,

Київської та Севастопольської міських, районних державних адміністрацій та органів місцевого самоврядування.

Інспектування здійснюється ДІНЗ шляхом проведення комплексної або вибіркової перевірки, що може бути плановою або позаплановою, виїзною або невиїзною.

Інспектування проводиться за такими напрямками:

- виконання ВНЗ положень Конституції та законів України, інших нормативно-правових актів з проблем освіти;
- дотримання ВНЗ вимог державних стандартів освіти;
- якість підготовки ВНЗ студентів (слухачів), курсантів, екстернів, асистентів-стажистів, інтернів, клінічних ординаторів, здобувачів, аспірантів (ад'юнктів) та докторантів;
- організація у ВНЗ навчально-виховної, навчально-методичної і наукової роботи;
- ефективність використання ВНЗ педагогічного та науково-педагогічного потенціалу і матеріальних ресурсів;
- забезпечення розвитку та ефективність використання ВНЗ матеріально-технічної бази і об'єктів соціальної сфери.

Державними інспекторами ДІНЗ під час здійснення заходів державного нагляду (контролю) за діяльністю ВНЗ України проводиться роз'яснювальна робота щодо підстав та механізмів їх проведення. Так, на виконання Національного плану дій на 2013 р. щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 рр. «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» інспектори надають роз'яснення стосовно розроблених нових уніфікованих форм актів, що складаються за результатами перевірок ВНЗ.

Розроблені форми актів визначають вичерпний перелік питань, за якими здійснюється інспектування, що унеможливує проведення заходів державного нагляду (контролю) з питань, не передбачених в уніфікованих актах. Окрім того, встановлюють єдиний підхід до здійснення державного нагляду (контролю) щодо всіх суб'єктів господарської діяльності незалежно від форми власності та підпорядкування.

Також у ході перевірок працівники ДІНЗ проводять роз'яснювальну роботу щодо затверджених постановами Кабінету Міністрів України критеріїв, за якими оцінюється ступінь ризику від провадження господарської діяльності, з метою забезпечення належного державного нагляду (контролю) за діяльністю ВНЗ, що надають освітні послуги.

Періодичність проведення планових перевірок визначається залежно від ступеня ризику від провадження господарської діяльності з надання освітніх послуг. Перевірки проводяться на підставі річних і квартальних планів ДІНЗ, що затверджуються в установленому порядку відповідно до 1 грудня та 25 числа останнього місяця кварталу.

Зазначимо, що відповідно до затверджених критеріїв, всі суб'єкти господарювання, які підлягають нагляду (контролю), відносяться до одного з трьох ступенів ризику (високий, середній та незначний), залежно від якого визначається періодичність проведення планових заходів держнагляду (контролю) (не частіше ніж раз на рік, раз на три роки, раз на п'ять років).

Критеріями, за якими оцінюється ступінь ризику від провадження господарської діяльності з надання освітніх послуг у системі вищої освіти, є:

- строк провадження господарської діяльності з надання освітніх послуг у системі вищої освіти;
- наявність фактів порушення вимог законодавства, яке регулює питання провадження господарської діяльності з надання освітніх послуг у системі вищої освіти.

До суб'єктів господарювання з високим ступенем ризику відносяться суб'єкти:

- в яких строк провадження господарської діяльності з надання освітніх послуг у системі вищої освіти становить менше трьох років;
- в яких під час здійснення попереднього заходу державного нагляду (контролю) виявлено факти порушення вимог законодавства, що регулює питання стосовно провадження господарської діяльності з надання освітніх послуг у системі вищої освіти;
- які не виконують планові показники діяльності, що містяться в щорічних планах суб'єкта господарювання.

До суб'єктів господарювання з середнім ступенем ризику відносяться суб'єкти:

- в яких строк провадження господарської діяльності з надання освітніх послуг у системі вищої освіти становить від трьох до десяти років;
- які виконують планові показники діяльності, що містяться в щорічних планах суб'єкта господарювання, з порушенням строків, передбачених такими планами.

До суб'єктів господарювання з незначним ступенем ризику відносяться суб'єкти, що не належать до суб'єктів господарювання з високим та середнім ступенем ризику.

Планові заходи державного нагляду (контролю) за діяльністю суб'єктів господарювання, що надають освітні послуги у системі вищої освіти, здійснюються з такою періодичністю:

- із високим ступенем ризику – не частіше, ніж один раз у рік;
- із середнім ступенем ризику – не частіше, ніж один раз у три роки;
- з незначним ступенем ризику – не частіше, ніж один раз у п'ять років.

Зазначена діяльність потребує координації заходів державного контролю за діяльністю ВНЗ, недопущення дублювання контрольних функцій. З цією метою ДІНЗ України разом з МОН та Держпідприємництвом опрацювали питання щодо визначення і віднесення в установленому порядку навчальних закладів та інших суб'єктів господарювання у сфері освіти до відповідного ступеня ризику згідно із затвердженими критеріями.

Для підвищення ефективності управління системою освіти, забезпечення об'єктивності оцінки стану реалізації навчальними закладами єдиної політики в галузі освіти, утвореними в жовтні 2012 р. робочими групами, підготовлено проекти Орієнтовних критеріїв оцінювання результатів діяльності дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів.

З метою погодженого вирішення питань, що належать до компетенції ДІНЗ, обговорення найважливіших напрямів її діяльності та розвитку освіти створено колегію ДІНЗ, яка є постійно діючим колегіальним дорадчим органом. До її повноважень у сфері вищої освіти віднесено:

- обговорення та затвердження рішень стосовно реалізації державної політики в галузі вищої освіти і науки шляхом здійснення державного контролю за діяльністю ВНЗ;
- заслуховування інформації керівників органів управління освітою та ВНЗ.

Положення про ДІНЗ дозволяє для розгляду наукових рекомендацій та проведення фахових консультацій з основних питань діяльності інспекції створювати постійні або тимчасові консультативні, дорадчі органи.

Відповідно до зазначеного положення створена науково-експертна рада ДІНЗ України, яка є колегіальним дорадчим органом і функціонує з метою впровадження засад колегіальності у розгляді питань, прийнятті рішень щодо практики застосування та удосконалення законодавства у сфері здійснення державного нагляду (контролю) за діяльністю навчальних закладів.

Основними завданнями ради є:

1) участь в експертизі нормативно-правового, організаційного, програмно-методичного забезпечення державного нагляду (контролю) за діяльністю навчальних закладів, формування пропозицій щодо його вдосконалення;

2) сприяння взаємодії ДІНЗ України з органами управління освітою щодо вдосконалення практики здійснення державного нагляду (контролю) за діяльністю навчальних закладів, що перебувають в їх підпорядкуванні;

3) сприяння здійсненню інформаційно-роз'яснювальної роботи серед громадськості, інститутів громадянського суспільства щодо реалізації державної політики у сфері освіти в стосовно здійснення нагляду (контролю) за діяльністю навчальних закладів.

Для забезпечення участі громадян, інститутів громадянського суспільства в управлінні державними справами, здійснення громадського контролю за діяльністю ДІНЗ України, налагодження її ефективної взаємодії з громадськістю, сприяння врахуванню громадської думки під час реалізації державної політики в частині стосовно компетенції та повноважень ДІНЗ України створена також громадська рада при ДІНЗ, яка є постійно діючим колегіальним виборним консультативно-дорадчим органом.

Основними завданнями цієї ради є:

- створення умов для реалізації громадянами конституційного права на участь в управлінні державними справами;

- здійснення громадського контролю за діяльністю ДІНЗ;
- сприяння врахуванню ДІНЗ України громадської думки під час реалізації державної політики в частині стосовно компетенції та повноважень ДІНЗ.

Так, на засіданні Громадської ради 8 лютого 2013 р. проведено експертизу проектів нормативних документів, розроблених ДІНЗ, та обговорено питання, що пов'язані з організацією та проведенням радою своїх публічних заходів, у т. ч. за участю ЗМІ («круглі столи», семінари, конференції тощо), а також удосконалення порядку здійснення її членами експертизи проектів нормативно-правових актів, які розробляються ДІНЗ.

Отже, інспектування є важливою формою здійснення державного контролю у галузі вищої освіти в Україні. Воно характеризується оперативністю дій державних інспекторів, наявністю у них достатніх повноважень, швидким й ефективним усуненням виявлених недоліків і досягненням позитивного результату. Для ефективного інспектування ДІНЗ ВНЗ створено систему організаційних засад, серед яких:

- комплекс нормативного забезпечення інспекційної діяльності;
- функціонування постійно діючого колегіального дорадчого органу – колегії;
- функціонування Науково-експертної ради ДІНЗ для ефективного нормативно-правового, організаційного, програмно-методичного забезпечення інспекторської роботи;
- функціонування Громадської ради ДІНЗ для здійснення громадського контролю за інспекторською діяльністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державне управління : проблеми адміністративно-правової теорії та практики / За заг. ред. В. Б. Авер'янова. – К.: Факт, 2003. – 384 с.
2. Здир Я. А. Государственные инспекции в СССР / Я. А. Здир. – М.: Госюриздат, 1960. – 134 с.
3. Колпаков В. К. Адміністративне право України: підручники – 3-є вид., стер.] / В. К. Колпаков. – К. : Юрінком Інтер, 2001. – 752 с.
4. Лебідь Н. В. Адміністративно-правовий статус державних інспекцій в Україні: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.07 / Н. В. Лебідь. – Харків, 2004. – 20 с.
5. Піддубний О. Ю. Правове становище сільськогосподарських інспекцій: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: спец. 12.00.07 / О. Ю. Піддубний. – Ірпінь, 2007. – 21 с.
6. Студеникина М. С. Государственные инспекции в СССР / М. С. Студеникина. – М.: Юрид. лит-ра, 1987. – 108 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК (043.92)(37.015)"653"

В. Є. РОБАК

СОЦІАЛЬНО-ГЕРОНТОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПРИЙНЯТТЯ СТАРОСТІ В ЕПОХУ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

Розглядається ставлення до старості в епоху Середньовіччя, соціально-економічні умови життя людей похилого віку, їх статус та виконувани соціальні ролі. Стверджується, що низький соціальний статус старості безпосередньо пов'язаний із цивілізаційним занепадом тієї епохи. Робиться висновок про соціально-педагогічну цінність історичного досвіду ставлення до старості для вирішення проблем сьогодення.

Ключові слова: старість, люди похилого віку, соціальна геронтологія, Середньовіччя.

В. Е. РОБАК

СОЦИАЛЬНО-ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ СТАРОСТИ В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Рассматривается отношение к старости в эпоху Средневековья, социально-экономические условия жизни людей преклонного возраста, их статус и социальные роли. Постулируется, что низкий социальный статус старости непосредственно связан с цивилизационным упадком той эпохи. Делается вывод о социально-педагогической ценности исторического опыта отношения к старости для решения проблем современности.

Ключевые слова: старость, люди преклонного возраста, социальная геронтология, Средневековья.

V. E. ROBAK

SOCIAL AND GERONTOLOGICAL ASPECTS OF PERCEPTION OF OLD AGE IN THE MIDDLE AGES

The article considers the attitude to the old age in the Middle Ages, socio-economic living conditions of the elderly, their status and social roles. The author states that the low social status of the old age is directly connected with a decline of the civilization of that epoch. It is concluded about social and pedagogical value of historical experience of attitude to the old age for solving the problems of today.

Keywords: old age, the elderly, social gerontology, Middle ages

Швидке зростання частки людей похилого віку, що спостерігається останнім часом у структурі населення усіх без винятку країн, породжує комплекс проблем у різноманітних сферах: економічній, соціальній, політичній і, безумовно, освітній. З одного боку, актуалізується проблема подальшого поглиблення і розширення геронтологічних досліджень, геронтологічної профілактики, навчання старших людей та підготовки їх до старості, тобто освітньої діяльності, спрямованої на осіб літнього і похилого віку. З іншого – зростає потреба у фахівцях соціальної сфери, які б мали ґрунтовну геронтологічну підготовку для роботи з цієї категорією населення. Зрештою, за останній час загострилась проблема дискримінації людей за віковою ознакою у багатьох сферах суспільного життя, трактування їх як соціального баласту. Звідси виникає проблема формування шанобливого ставлення до старості, що дозволить зняти соціальну напруженість у суспільстві, гармонізувати стосунки між поколіннями, повніше

використати той значний потенціал, яким володіє старше покоління у різних сферах (виховній, освітній, економічній).

Важливу роль у вирішенні вказаних проблем повинні відігравати соціальні працівники. Питання вдосконалення їх професійної підготовки, у т. ч. до роботи з людьми похилого віку, перебувають у центрі уваги як вітчизняних [4; 5; 8], так і зарубіжних [10, 19] дослідників. Важливе місце у процесі їх підготовки повинно бути відведено вивченню історичних форм сприйняття старості, що дасть змогу більш повно і творчо враховувати і використовувати цінний соціально-педагогічний досвід минулого для успішного вирішення проблем сьогодення.

Метою статті є аналіз соціально-геронтологічних аспектів сприйняття старості у період Середньовіччя.

Одним із вагомих чинників, що визначав відмінність буття Античності від Середньовіччя, був релігійний. Якщо у стародавньому світі кожен народ мав свою релігію і своїх богів, то у Середні віки одна релігія об'єднала всю Європу [1, с. 6]. Інтеграційний вплив Церкви став відчутним від початку VI ст. і поступово посилювався. До цього часу в житті різних народів дивним чином переплітались або співіснували залишки римського права та їхні традиції і звичаї, що дуже відрізнялись. Це звичаєве різноманіття відображалось на становищі старшої вікової групи, що була у ті часи представлена переважно старими воїнами, які не загинули у боях.

Як приклад, можна навести ставлення до людей похилого віку у германців та вікінгів. Тацит описує, що древні германці дуже шанували своїх старих: на нарадах вождів черга отримання голосу визначалася віком; молоді воїни отримували першу зброю з рук батька вождя племені; у звичаєвій ієрархії вік мав перевагу над походженням і військовими заслугами [20, с. 271–273]. Однак така повага зовсім не заперечувала існування у них звичаю геронтоциду [6, с. 206].

На відміну від цього, один з норвезьких законів, введених вже після християнства, проголошував, що старих і немічних слід залишати на цвинтарі, аби вони там помирали. Тому серед воїнів була поширена думка, що краще померти у бою, ніж від старості. Поступово, з посиленням впливу християнства, практика геронтоциду зникає у скандинавів, навіть якщо вона була освячена законом, ритуалом чи звичаєм [14, с. 150–151].

Здавалося, що поширення християнства та посилення його впливу мало би позитивно позначитися на статусі людей старшого покоління, адже п'ята заповідь Декалогу прямо вказує: «Шануй свого батька та матір свою». Ще однією причиною, яка мала б зумовити шанобливе ставлення до людей третього віку, було поширене у ті часи ставлення до старих людей як до таких, що найбільше відповідають релігійним догматам про роль і призначення людини на землі. Зокрема, середньовічні філософи Августин Блаженний, Фома Аквінський, Роджер Бекон розглядали старість насамперед як особливий етап людського буття, що має перевагу над усіма іншими. В цьому періоді людина у своїх устремліннях до життя вічного зрікається мирського і її близькість до Бога є максимальною [3].

Один з дослідників Середньовіччя – А. Я. Гуревич зробив спробу реконструювати соціальні стосунки того часу на основі текстів церковних проповідей. Зокрема, в них підкреслювалось, що Церква засуджувала жорстоке поводження дітей зі своїми батьками, наголошувалось на необхідності поважати старших і бути їм вдячними. Однак автор слушно зауважує, що про це говорять лише тексти церковних проповідей і наскільки вони відображають стосунки реального життя – сказати важко [2, с. 273].

Як свідчить аналіз літературних джерел, незважаючи на усі заклики Церкви поважати старших, ставлення до найстаршої вікової групи у ті часи не відповідало канонам християнської філантропії. Практично усі дослідники соціальної історії Середньовіччя стверджують, що люди старшого покоління не користувались повагою у ті часи. Наприклад, Ш. Шахар вказує, що в цю епоху старша вікова група належала до маргінальної, поряд з такими, як діти і жінки. Це зовсім не було пов'язано з їхньою незначною чисельністю. Низький соціальний статус старості випливав із бідності, нездатності працювати і заробляти на себе, часто самотності. У соціальній ієрархії вони розташовувались поряд з каліками та волоцюгами. Зрозуміло, що такий статус мали не всі старі люди. Він залежав від багатьох чинників, зокрема, від багатства, яким володіла конкретна людина, соціальної старти, до якої вона належала,

виконуваних функцій, історичного періоду та регіону [17, с. 3–4]. Наприклад, особливою повагою користувалися старі монахи, які жили і старіли в монастирях серед братії [12].

Р. Ренсон і Дж. Емер вказують, що соціальне становище літніх людей, належали до бідних прошарків середньовічного суспільства, можна оцінити як важке. Єдиним засобом існування для них була фізична справність, тому зниження чи втрата працездатності у похилому віці становили екзистенційну загрозу. Старші люди часто існували завдяки поєднанню жебрацтва і випадкових заробітків, сімейної або інституційної підтримки [11, с. 165, 16, с. 103].

А. Я. Гуревич зазначає, що йому не вдалося знайти даних про почесне положення старих людей у Середні віки. Скоріше навпаки: старий батько був тягарем для дорослих дітей. Старі жінки у літературних творах того часу зображуються у ролі звідниць, чаклунок, гадалок, або мегер, що молодяться. І хоча література – це не життя, але є його відбитком [2, с. 276]. Існують дані й інших авторів, зокрема Р. Шпрандля, про те, що у середньовічному суспільстві старість не була оточена повагою [18].

Не кращим було становище старших людей і у середовищі лицарів. Значення тут також мала лише сила, а не вік. Доля старого лицаря була незавидною. Виняток становили лише ті, кому вдалося потрапити радником або вчителем до особи знатного роду. Хоча треба зазначити, що у різних народів ставлення до лицарства відрізнялося; наприклад, в Ісландії старі воїни були оточені повагою [14, с. 202–207].

Природно виникає запитання: «Чому старша вікова група займала маргінальне становище у соціальній ієрархії середньовічного суспільства попри заклики Церкви шанувати батьків?». На це є декілька причин. Перші покоління християнських проповідників заперечили давню латинську традицію у головному пункті: послух батьків має бути замінений послухом стосовно Бога. Це пояснюється тим, що вони творили у той час, коли світ ще був переважно поганським, а молодь потрібно було повернути до віри. Тому непослух стосовно батьків виправдовувався, якщо треба було слухатися Бога. Згодом, коли християнство у Європі зміцнилося, знову була проголошено правило синівського послуху, але певним чином це відіграло свою негативну роль у ставленні до старості [14, с. 143].

Друга причина полягає в тому, що ставлення до бідності, страждань і неповносправності у середньовічній Європі суттєво відрізнялося від сучасного. Злидні возводились до морального достоїнства, а в бідних і каліках бачили Божих обранців. Церква говорила про гріховність плоті і необхідності страждань для очищення безсмертної душі. Цим можна пояснити певною мірою байдуже ставлення тодішнього суспільства до злидарів, немічних і калік, серед яких було немало людей похилого віку.

Ще однією причиною такого ставлення було те, що хоча Церква закликала до милосердя стосовно бідних, сиріт, вдів і калік, однак серед цих знедолених старі люди не виділялися в окрему соціальну групу: для Церкви усі вони були рівними. За деякими даними, радше допомагали калікам (наприклад, сліпим), ніж старим. Церква не визнавала, що старість потребує окремого ставлення. Деякі священники забороняли старим людям завчасно залишати службу Богу, навіть якщо вони жили далеко від церкви [14, с. 128, 154].

Негативне бачення старості домінувало у християнській літературі того часу і у цьому вона була подібна до давньоєврейської (Старий Завіт), давньоримської чи давньогрецької. Стара людина – гріховна, бо з віком накопичується кількість і важкість гріхів. Вважалося, що гріх старої людини є важчим, ніж аналогічний, скоєний молодим. Для багатьох християнських авторів тих часів бридота старості була яскравим символом марноти людського життя. У релігійних колах старший вік розглядався як Боже покарання, прокляття, частина Адамового спадку за людські гріхи [7, с. 227; 13, с. 303–316; 14, с. 135].

Зрештою, дикість і жорстокість деяких звичаїв раннього Середньовіччя не вкладались у християнські канони, а виховні зусилля Церкви не завжди давали ефект. Наприклад, в Англії та Франції засудженому до страти іноді з почуття помсти натовп відмовляв не тільки в причасті, а й у сповіді. Цим його хотіли позбавити можливості спасіння душі, обтяжуючи страх смерті неунікністю пекельних страждань [9, с. 25].

Однак певними привілеями старі люди користувалися і в ті часи. Наприклад, за розпорядженням короля Генріха VII на волоцюг та жебраків, яким виповнилося 60 років,

накладалися менші штрафи порівняно з молодшими. Ця норма поширювалася також на вагітних, хворих та інвалідів. В подальшому їх звільнили від примусової праці і не переслідували за жебракування, коли вони в пошуках роботи та милостині ходили країною [21, с. 75–76].

В окремих випадках Церква брала до уваги старший вік і допускала для цих людей певні послаблення. Наприклад, за законами середньовічної Венеції монахи звільнялись від обов'язку самокатування після 60 років, їм дозволялось їсти перед визначеним для всіх часом [21, с. 75–76].

Чи відігравали старі люди у ті часи важливі соціальні, політичні ролі, чи мали вони вплив у суспільстві? До певної міри так, але це стосувалося далеко не всіх. На відміну від римського, середньовічне право не було прихильним до старих людей. Хоча влада батька була практично необмеженою – він керував домом і мав право на життя своїх дітей за аналогією з римськими законами, проте всюди існували обмеження. Кельтські і германські звичаї ставили хрест на батьківській владі з того моменту, коли батько не міг її фізично підтримувати, а в північному Уельсі такими чинниками були початок служби сина у війську або досягнення ним 14 років. Після цього стара людина втрачала контроль над родиною і повністю залежала від ласки своїх рідних [14, с. 154–155].

Повагою користувалися люди, які знали грамоту, що у ті часи було великою рідкістю. Як правило, це були нечисленні представники середнього і вищого класів. У суспільстві вони були хранителями знань і спадкоємності звичаїв, іноді – дорадниками, наприклад, коли узгоджували спірні межі, вирішували певні побутові конфлікти [17, с. 82].

У Ранньому Середньовіччі старше покоління відігравало певну політичну роль, однак це стосувалося лише духовенства і знатних осіб. Зокрема, при королях існували ради старійшин (наприклад, у Британії), які забезпечували спадкоємність державної політики, оскільки смерть монарха у ранньому віці у ті часи не була рідкістю. Так в часи панування династії Меровінгів (VII ст.) старі священники займали почесне місце у трибуналах і судах. Старші люди виконували також освітню та виховну функцію, зокрема, майбутніх монархів виховували в оточенні старих достойників і жінок знатного походження [14, с. 167–168].

Важливим суспільним інститутом, де старше покоління займало домінуючі позиції, була Церква. Однак, треба відзначити, що хоча серед церковних ієрархів дійсно переважали люди старшого віку, при обранні на високі церковні посади цьому чиннику не надавали жодного значення. Тут цінувалися лише праведність життя і мудрість [15, с. 38–46]. Зрештою, як уже згадувалось, це ніяк не позначалося на ставленні Церкви до цієї вікової категорії.

В XI–XIII ст. ситуація з усвідомленням старості як специфічного періоду людського життя починає дещо змінюватися. Образ старої людини з'являється в літературних творах, історичних хроніках, теологічних трактатах, чого не спостерігалось раніше. Зокрема, з'являються твори Роджера Бекона, Арнольда з Вілланови, Авіценни, де старість аналізується з різних позицій – медичної, моральної, нормативної, символічної, описової. Однак тональність оцінок старості не змінюється: це важкий період у житті людини, обтяжений хворобами, злиднями, самотністю, відчуттям непотрібності, думками про смерть, що наближається. У літературних творах цієї епохи описи старості викликають огиду, а герої старшого віку переважно антипатичні. Як і в попередній історичний період, не дуже цікавляться старістю теологи, визначаючи для цієї вікової групи переважно моральні та есхатологічні цілі [14, с. 176–178].

Період Пізнього Середньовіччя (XIV–XV ст.) ознаменувався зміцненням економічних та політичних позицій людей старшого віку в суспільстві. Причиною цього стала пандемія чуми у Європі, яка за три роки знищила понад третину населення, переважно дітей і молодь. Частка старих людей у структурі населення, їх влада та вплив почали зростати. Це спричинило напруженість у стосунках та конфлікти між поколіннями. Так було, наприклад, у XV ст. в багатьох містах Італії та Франції, де старі люди займали керівні посади в магістратах [14, с. 223–250].

Середньовіччя стало епохою усвідомлення старості як специфічного періоду людського буття, коли людина відходить від активної діяльності і їй має бути забезпечений належний догляд. Це був період, коли розпочали з'являтися перші заклади соціальної опіки закритого типу, що створювалися на основі професійних об'єднань. Наприклад, в Лондоні в 1446 р. з'явився будинок для старих шинкарів, а в 1454 р. – будинок для старих моряків. Аналогічні заклади створили купці та ремісники. Вони спільно оплачували їх утримання. Свою діяльність

стосовно цього продовжувала і Церква. Зрозуміло, що кількість охоплених цими формами соціального захисту була мізерною. Величезна маса старих людей продовжувала жебракувати, однак ідея соціального захисту в період старості впевнено укорінювалася в суспільній свідомості, а відпочинок в останній фазі життя став визнаватися як необхідність [14, с. 262–263].

На відміну від доби Античності, особа старшого віку в період Середньовіччя не викликала поваги: переваги старості в епоху жорстокості та насильства нічого не значили. Соціально значущими стали інші статусні характеристики – передусім багатство, походження. У суспільному житті тієї епохи старша вікова когорта людей практично була непомітною. Про них важко знайти згадку у джерелах того часу, вони не розглядались як окрема соціальна група. У соціальній ієрархії вони перебували на самому дні, а з точки зору права не мали жодних привілеїв. Хоча старші люди стояли на чолі духовенства, Церква трактувала їх суворо. Важливі соціальні ролі (судові, дорадчі, виховні, освітні) могли виконувати лише представники духовенства та знатні особи. Бідні старі люди виживали завдяки своїй праці і повністю залежали від ласки своїх близьких, а самотні жили з милостині [14, с. 168].

Зневажливе ставлення до людей похилого віку можна також пояснити тим, що вони втратили деякі важливі соціальні ролі, зокрема, культову та частково виховну. З розвитком християнства ці соціальні функції перейшли до служителів Церкви. Подальше погіршення становище старшої вікової групи пов'язане з поширенням книг та появою людей, які почали фахово займатися науковою діяльністю, оскільки це позбавило їх чергових важливих соціальних функцій – хранителів знань, звичаїв, традицій.

З іншого боку, Середньовіччя стало епохою усвідомлення старості не тільки як біологічного, а й соціального феномена. У суспільній свідомості поступово починає утверджуватися думка про необхідність соціального захисту осіб у цьому періоді життя. Зароджуються і розвиваються інституційні форми опіки. Якщо на початках Середньовіччя роль установ, де людина похилого віку могла знайти притулок, відігравали лікарні та монастирі, що мали відкритий характер, то в пізній період цієї епохи виникають спеціалізовані установи закритого типу. З розвитком медицини лікарні поступово звільняються від невласивої їм функції притулку. Цивілізаційний занепад Середньовіччя позначився на статусі старості втратою авторитету, престижу, поваги, багатьох соціальних ролей.

На жаль, певні аналогії з тією епохою простежуються і в наш час (байдужість суспільства до проблем старшої вікової групи, ігнорування їх у засобах масової інформації, віддавання батьків до притулків, евтаназія). Особливої актуальності набувають дослідження з соціальної геронтології у наш час глобалізованого суспільства та масових міграційних процесів, коли у пошуках заробітків батьки виїжджають за кордон і часто полишають дітей (так зване «євросирітство») на представників старшого покоління. При цьому люди похилого віку змушені виконувати не властиві їм соціальні ролі. Все це породжує нові проблеми, а отже, актуалізує дослідження з метою пошуку шляхів їх вирішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грановский Т. Н. Лекции по истории Средневековья / Т. Н. Грановский. – М.: Наука, 1986. – 428 с.
2. Гуревич А. Я. Культура и общество средневековой Европы глазами современников / А. Я. Гуревич. – М.: Искусство, 1989. – 368 с.
3. Демидов В. П. Старость как социально-философский феномен: автореф. дис. ... канд. філос. наук: / В. П. Демидов. – Нижний Новгород, 2005. [Електронний ресурс], режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/>
4. Капська А. Й. Технології соціально-педагогічної роботи: навч. посібник / ред. А. Й. Капська. – К., 2000. – 372 с.
5. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: автореф. дис. д-ра пед. наук: / О. Г. Карпенко. – К., 2008. – 44 с.
6. Прокопий из Кесарии. Война с готами. [отв. ред. акад. Е.А.Косминский] – М.: Изд-во АН СССР, 1950. – 515 с.
7. Святий Августин. /Сповідь/ переклад В. С. Бойка; передмова і прим. П. О. Ніколова. – Х.: Фоліо, 2011. – 346 с.
8. Соціальна робота: підручник /В. А. Поліщук, О. П. Бартош-Пічкач, Н. М. Горішна, Г. В. Лещук, О. Ю. Пришляк / за ред. Н. Г.Ничкало. – Тернопіль: ВАТ «ТВПК «Збруч». – 2010. – 330 с.

9. Хейзинга Й. Осень Средневековья: исследование форм жизненного уклада и форм мышления в XIV и XV веках во Франции и Нидерландах / отв. ред. С. С. Аверинцев / Й. Хейзинга. – М.: Наука, 1988. – 540 с.
10. Холостова Е. И. Социальная работа с пожилыми людьми: учеб. пособие. / Е. И. Холостова. – М.: Дашков и К°, 2003. — 296 с.
11. Ehmer J. Das Alter in Geschichte und Geschichtswissenschaft / U. Staudinger, H. Häfner // Was ist Alter(n)? Neue Antworten auf eine scheinbar einfache Frage. – Berlin; Heidelberg: Springer, 2008. – S. 149 – 172.
12. Gnilka C. Aetas spiritualis. Die Überwindung der natürlichen Altersstufen als Ideal frühchristlichen Lebens. / Christian Gnilka. – Bonn: Cologne, 1972. – 245 s.
13. Luh A. Das „Goldene Zeitalter der Alten“? Alter in historischer Perspektive / Andreas Luh // Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie. – 2003. – Vol. 36. – Issue 4. – S. 303–316.
14. Minois G. Historia starości / Georges Minois. – Warszawa: Wydawnictwo Marabut, 1995. – 336 s.
15. Święty Benedykt z Nursji / Regula świętego Benedykta XXXVII.– Kraków: Żywot, 1993. – S. 38–46.
16. Renson R. Leibesübungen der Bürger und Bauern im Mittelalter / Ueberhorst H. // Geschichte der Leibesübungen / R. Renson. – Berlin; München, Frankfurt, 1980. – S. 97–144.
17. Shahar S. Growing Old in the Middle Ages: Winter Clothes Us in Shadow and Pain / Shulamith Shahar. – London and New-York: Routledge, 2004. – 251 p.
18. Sprandel R. Modelle des Alterns in der europäischen Tradition / Hans Süßmuth // Historische Anthropologie Der Mensch in der Geschichte / Rolf Sprandel. – Göttingen, 1984. – S. 110–123.
19. Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M. Podstawy gerontologii społecznej // Oficyna Wydawnicza ASPRA – JR. – Warszawa, – 2006 – 322 s.
20. Tacyt P.K. Germania: (Dzieła) / Publiusz Korneliusz Tacyt. – Warszawa, 1957. – T. II. – 531 s.
21. Thane P. Das Alter. Eine Kulturgeschichte / Pat Thane. – Darmstadt: Primus Verlag, 2005. – 320 s.

УДК 37.013.42

А. І. РОМАНОВСЬКА

ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Розглянуто питання про загальну і професійну соціалізацію, волонтерську діяльність та її види за етапами: організація волонтерської діяльності, співробітництво вищих навчальних закладів (ВНЗ) з громадськими організаціями і державними соціальними службами. Проведено аналіз волонтерської діяльності в зарубіжних країнах. Визначено завдання волонтерів, які спрямовані на виховання і соціалізацію особистості.

Ключові слова: студентська молодь, загальна соціалізація, професійна соціалізація, волонтери, волонтерська діяльність, види волонтерської діяльності, ціннісні орієнтації.

А. И. РОМАНОВСКАЯ

ВОЛОНТЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Рассмотрен вопрос об общем и профессиональную социализацию, волонтерскую деятельность и ее виды по этапам: организация волонтерской деятельности, сотрудничество вузов с общественными организациями и государственными социальными службами. Проведен анализ волонтерской деятельности в зарубежных странах. Определены задачи волонтеров, которые направлены на воспитание и социализацию личности.

Ключевые слова: студенческая молодежь, общая социализация, профессиональная социализация, волонтеры, волонтерская деятельность, виды волонтерской деятельности, ценностные ориентации.

VOLUNTEERING AS A MEANS OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION

The article deals with the problem of general and professional socialization, volunteer activities and its types (internal and external) step by step: organizing volunteer activities, cooperation of HEI with NGOs and also with government social services. Volunteering in foreign countries is analyzed. The tasks of volunteers which are focused on education and socialization are defined.

Keywords: college students, general socialization, professional socialization, volunteers, volunteer activities, the types of volunteer activities, values orientation.

Зміна суспільних відносин в Україні донедавна характеризувалася пріоритетною увагою до економічних та політичних аспектів функціонування держави на відміну від проблем соціалізації. Але на новому етапі розвитку держави стають все більш актуальними питання вдосконалення особистості, її творчого розвитку, активності, загальної і професійної підготовки, прилучення до соціального буття молоді, зокрема соціалізації студентської молоді.

Соціалізація людини – процес складний і тривалий. У педагогіці він розглядається у зв'язку з розумінням суті виховного процесу. Основними його учасниками у вищій школі є студенти і викладачі, які забезпечують формування особистості. У процесі життєвої взаємодії під впливом соціальних залежностей, різних впливів виховного характеру в студентів створюється уявлення про світ, формуються вміння і навички діяльності, принципи поведінки, розвиваються психічні якості, що сприяє їх підготовці до участі в суспільному житті.

Відомо, що студентський вік – це сенситивний період для розвитку основних особистісних соціогенних потенцій людини, до яких належать: формування професійних, світоглядних і громадських якостей майбутнього фахівця; розвиток професійних здібностей як передумова подальшої самостійної професійної творчої діяльності; становлення інтелекту і стабілізація рис характеру; перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій; формування соціальних цінностей у зв'язку з професіоналізацією. Тому саме під час навчання у ВНЗ відбувається соціалізація студента як особистості [2].

Метою статті є висвітлення питання соціалізації студентської молоді у процесі волонтерської діяльності.

Науковці виокремлюють два етапи соціалізації студентської молоді:

1) етап загальної соціалізації – формування і засвоєння основних соціальних і психологічних цінностей: трудових, моральних, естетичних, політичних, правових, екологічних, сімейних;

2) етап професійної соціалізації – засвоєння людиною тієї чи іншої професії, здобуття специфічного рольового знання, коли роль пов'язана з виконанням певного виду праці.

Система ціннісних орієнтацій посідає важливе місце у структурі професійного потенціалу студента. Вони лежать в основі мотивів діяльності, тісно пов'язані з бажаннями, емоціями, інтересами, почуттями особистості і є основою формування ставлення до себе, інших людей, оточуючого світу. Цінності забезпечують вибіркове ставлення особистості до матеріальних і духовних благ, ідеалів, впливають на визначення місця особистості в суспільстві, а також на вибір референтної групи. Несформованість ціннісних орієнтацій породжує внутрішні протиріччя, конфлікти, наслідком чого є невизначеність життєвої позиції, непослідовність дій у процесі досягнення мети.

Залучення студентів до освоєння своєї майбутньої професійної діяльності може, з одного боку, зміцнювати професійну мотивацію, а з іншого – слугувати зразком для побудови власної життєвої стратегії. У цьому зв'язку надзвичайно важливо, щоб студенти, зокрема майбутні соціальні працівники, були залученими до спеціально організованої роботи. Такою роботою під час навчання студентів у ВНЗ може бути волонтерська діяльність.

Зауважимо, що волонтерська діяльність студентів під час навчання у ВНЗ якраз є однією з важливих форм їх участі у громадському житті як провідного напрямку соціалізації та одним із засобів набуття умінь і навичок професійної діяльності.

Загалом сьогодні волонтерство у вирішенні проблем соціалізації розглядається у таких аспектах:

- як ресурс соціальної роботи для створення більш сприятливих умов соціалізації на всіх рівнях, у т. ч. на рівні громади, через надання волонтерами допомоги іншим;
- як засіб створення більш сприятливих умов для соціалізації учасників волонтерського руху через активізацію та спрямування їхньої діяльності у соціально позитивне русло [4, с. 56].

Визначаючи волонтерську діяльність, сучасні дослідники тлумачать сутність цього феномена як:

- соціальну практику, що може бути освоєна майбутніми фахівцями соціальної сфери поза професійною підготовкою у ВНЗ на базі громадських організацій;
- добровільну діяльність, засновану на ідеях безкорисливого служіння гуманним ідеалам людства, без цілей отримання прибутку, одержання оплати чи кар'єрного зростання; отримання різнобічного задоволення особистих і соціальних потреб шляхом надання допомоги іншим людям;
- основу функціонування громадських організацій, територіальних громад, форму громадянської активності населення;
- малоспеціалізовану допомогу в різних сферах діяльності [8, с. 234].

Волонтерство є добровільним вибором, що відображає особисті погляди та позиції і виражається у спільній діяльності в межах різних асоціацій [4, с. 67]. Воно сприяє покращенню якості життя, особистому процвітання й поглибленню солідарності, реалізації основних потреб на шляху будівництва справедливого і мирного суспільства, більш збалансованому економічному і соціальному розвитку, створенню нових робочих місць і нових професій. До головних принципів волонтерського руху, належать принцип надання особистих або організованих послуг, а також принцип перетворення волонтерства в елемент особистісного розвитку, набуття нових знань та навичок [3, с. 24].

Педагогічна сутність волонтерської діяльності полягає у сприянні формуванню і розвитку цінностей, мотивації на участь у діяльності, зміні психологічних якостей особистості, ставлення до себе та оточуючих людей, соціальна – у засвоєнні соціальних норм, знань, формуванню соціального досвіду, а також оволодінні технологіями, прийомами та різними формами волонтерської діяльності.

За своєю суттю волонтерство дає змогу розширити діапазон професійної діяльності студентів соціально спрямованих спеціальностей, надаючи при цьому певні переваги порівняно із звичною навчально-професійною діяльністю, основними з яких є:

- добровільність участі, а отже, більш стійка мотивація до діяльності;
- більша самостійність, що призводить до більш динамічного та якісного особистісного та професійного зростання;
- більша свобода вибору об'єктів волонтерської діяльності, її змісту, форм, отже з'являється більше умов для вибудови індивідуальної траєкторії професійного становлення;
- більше каналів соціального порівняння (інші волонтери, професіонали соціальної сфери тощо), а звідси – умови для формування більш об'єктивно-критичного ставлення до себе як особистості, так і фахівця.

Під час волонтерської діяльності студенти отримують знання, вміння і досвід:

- щодо загальної соціалізації: глибші знання з соціальних проблем, реальніші уявлення про спосіб життя різних верств населення; нові навички й досвід загального характеру; розвиток комунікативних навичок, досвід спілкування з різними людьми; досвід ділового спілкування й ділової поведінки; самоактуалізація та самореалізація завдяки переходу до нового, більш активного способу життя; самоствердження через відчуття себе корисним, отримання більш соціально поважного статусу тощо;

- щодо професійної соціалізації: перевірку власної теоретичної та практичної підготовки на практиці; самодіагностику професійної придатності та професійних пристрастей; стійку динаміку соціально-ціннісної складової у системі професійної мотивації; набуття додаткових фахових знань з майбутньої спеціальності; напрацювання навичок спілкування з майбутніми клієнтами, спілкування з професіоналами в обраній спеціальності; знайомство з новими методиками і технологіями; відпрацювання власного набору професійного інструментарію; формування індивідуального стилю професійної поведінки й діяльності.

Волонтерську діяльність студентів можна умовно поділити на «внутрішню», яка здійснюється за рахунок своїх ресурсів у межах самого навчального закладу, та «зовнішню», тобто ту, яка здійснюється за межами навчального закладу або у співпраці з громадськими організаціями та державними органами соціальної служби.

«Внутрішня» волонтерська діяльність, на нашу думку, може бути організована за такими напрямами:

– *організація дозвілля у студентському середовищі*. Як будь-який колектив, студентське середовище має свої норми, правила, установки, тому створення атмосфери невимушеності, психологічного комфорту дасть можливість студентам спокійніше інтегруватися в нові умови та ефективніше працювати стосовно підготовки до майбутнього самостійного життя. За допомогою участі в організації дозвілля як засобу соціалізації особистість засвоює досвід суспільства, його цінності, накопичує соціальні знання та норми поведінки [6, с. 29];

– *супровід студентів-першокурсників*. Соціальний супровід – це вид соціальної діяльності, що є формою соціальної підтримки та передбачає продовж певного терміну надання конкретній особі комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг соціальним працівником, а також, у разі потреби, спільно з іншими фахівцями з різних установ та організацій [7, с. 206]. Роль соціального працівника при цьому можуть відігравати волонтери. Найчастіше студент-першокурсник відчуває фізичне та психічне перевантаження. Адже I курс – це початок студентського життя, період адаптації до нових соціальних умов навчання у ДУП, коли студенти повинні прийняти нову соціальну роль, засвоїти вимоги навчального закладу, звикнути до нового колективу, долучитися до професії. І на цьому етапі дуже важливою для успішної соціалізації студента-першокурсника є роль волонтерів, які покликані допомогти зорієнтуватися йому в суспільній сфері, зокрема соціальній, а також оволодіти досвідом старших поколінь, навчитися самостійно освоювати свої професійні знання та життєвий досвід. Розуміючи проблеми першокурсників краще за інших, волонтери: вивчають мотивацію, рівень самооцінки, на підставі яких складають план соціального супроводу; допомагають у поселенні до гуртожитку, оформленні документів, знайомстві з правилами внутрішнього розпорядку; проводять тренінги на згуртованість групи; розробляють рекомендації для кураторів, викладачів щодо особливостей та специфіки роботи зі студентами-першокурсниками;

– *соціально-педагогічна робота з батьками*, тобто такий різновид соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється у певній соціальній інституції та спрямований на точно визначений об'єкт впливу [7, с. 196]. У цьому разі об'єктом впливу є батьки студентів. Серед методів, які при цьому можуть використовувати волонтери, ефективним є метод консультування (індивідуального чи групового), Дні відкритих дверей, «круглі столи», листування з батьками;

– *надання соціально-педагогічної підтримки та послуг студентським сім'ям*, яка розглядається як «система заходів суб'єктів соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг» [7, с. 98]. До найбільш поширених видів соціальної підтримки відносяться: матеріальна, психологічна, педагогічна, юридично-правова [1, с. 67]. Враховуючи такі найбільш розповсюджені труднощі студентських сімей, як погані житлові умови, невлаштований побут, низький матеріальний рівень, дефіцит вільного часу, діяльність волонтерів полягає у: матеріальній підтримці шляхом забезпечення продуктами харчування, одягом; допомозі з доглядом за немовлятами; психологічній підтримці студентських сімей, яка спрямована на мобілізацію внутрішніх ресурсів, подоланні невпевненості у своїх силах, зміцненні активної, діяльної особистісної позиції; проведенні лікувальної гімнастики, організації медичного огляду дітей; допомозі в оформленні необхідних документів та пільг. Педагогічна підтримка орієнтована на превентивну та оперативну допомогу шляхом надання соціально-педагогічної інформації, проведення просвітницьких заходів, консультацій, бесід.

Аналіз зарубіжного досвіду соціальної освіти у ВНЗ дає такі напрями «зовнішньої» волонтерської роботи:

– *організація волонтерської роботи на базі студентських об'єднань*. Наприклад, досвід Німеччини, Франції, Швейцарії показує перспективи соціально-культурної сфери професійної діяльності майбутніх соціальних працівників – так званих фахівців-аніматорів. Під «анімацією» розуміють свідому партнерську діяльність, спрямовану на розвиток і зміну соціального спілкування людей, суспільних структур й удосконалювання умов для дій окремих індивідів і соціальних груп з метою більш повної реалізації ресурсів людини. Використання цієї технології при бажанні працювати та мінімальних фінансових витратах дозволяє студентам-аніматорам активно залучати молодь до культурного і соціального життя суспільства, вчить вільно мислити, критично осмислювати свої знання, переконання, формування умінь розуміти інші погляди, переконливо викладати власні погляди в публічному виступі, бути психологічно стійким і позитивно налаштованим;

– *співробітництво ВНЗ із громадськими організаціями, до діяльності яких залучають студентів*. Домовленість ВНЗ із громадськими організаціями про спільну соціально-педагогічну діяльність дає змогу студентам-волонтерам отримати під наглядом досвідчених практиків досвід у обслуговуванні-патронажі (традиційна форма допомоги однієї людини іншій, яка припускає особисту підтримку, допомога під час покупок, дружні відвідування, обмін досвідом тощо), поліпшенні психологічного стану громади, участі в групах самопомоги, зборі фінансових засобів та пожертвувань, боротьбі за зміни й захист громадянських прав, спрямовані на зміну функціонування установ, захист, розширення прав громадян, діяльності у розробці програмних ліній громадських організацій та їх керівництві.

– *співробітництво ВНЗ із державними соціальними службами, до діяльності яких залучають студентів*. Волонтерська діяльність здійснюється під керівництвом та контролем досвідченого працівника соціальної служби по роботі з молоддю, який планує педагогічну волонтерську роботу так, щоб можна було набути власний досвід мінімум у двох видах діяльності. Праця студентів-волонтерів зводиться до роботи з відвідувачами в центрах соціальних служб, допомоги в організації заходів, патронажу, поширення інформації, оцінювання державних програм та їх виконання, збору зовнішньої інформації та не передбачає хаотичного характеру. Як правило, відносини між студентом-волонтером і соціальною службою регулюються договірними зобов'язаннями, які чітко визначають обсяг робіт, завдання та очікувані результати. Тому волонтери відповідають за виконання правил та вимог організації, збереження її матеріальних цінностей, а також будь-яку діяльність, яка негативно позначається на репутації установи, тощо.

Хоча волонтерство є добровільною діяльністю, яка має за мету реалізацію соціальних, благодійних і духовних інтересів, а не набуття матеріальної винагороди, питання стимулювання суттєві для студентів. Студентів, які вступають до лав добровольців, спонукають до цього не матеріальні мотиви, а бажання набуття додаткових знань та інформації, реалізувати власну ініціативу, прийняти участь в житті різних освітніх і соціально-культурних установ та бути соціально корисними [5, с. 47]. Тому стимулювання повинно відповідати їх сподіванням.

Серед очікуваних можна виокремити освітнє, інформаційне і нематеріальне стимулювання. Освітнє стимулювання – це надання волонтерам можливості участі в просвітницьких програмах організації на безоплатній або пільговій основі, набуття досвіду роботи за різноманітними напрямками діяльності тощо. Інформаційне стимулювання передбачає доступ до спеціалізованих інформаційних джерел і матеріалів – таких, як бібліотечна система, інтернет-ресурси, науково-дослідницькі розробки, інноваційні технології та ін. Нематеріальне стимулювання надає волонтерам можливість організації вільного часу, наприклад, безкоштовного відвідування заходів, які проводяться організацією, окремих пільг, послуг тощо.

Таким чином, волонтерська робота як складова процесу соціалізації дає можливість майбутньому фахівцеві включитися до всієї сукупності соціальних ролей, норм і поведінкових стереотипів суспільства, ознайомлює із загальною культурою і специфічними субкультурами певного соціуму. Вона сприяє розвитку професійних навичок майбутнього соціального працівника: бачити реальну мету, планувати етапи її досягнення, проводити моніторинг процесу змін і оцінку результатів, залучати громадян до розвитку, ініціювати участь дітей та дорослих у добродійних справах, впроваджувати різноманітні масові форми соціальної роботи,

представляти інтереси громади в органах влади, вести переговори, встановлювати ділові стосунки тощо.

Завдяки виконанню волонтерської роботи майбутній фахівець стає активним учасником міжособистісних взаємовідносин і професіоналом своєї справи, готовим надати допомогу тим, хто цього потребує. Ця робота спонукає майбутнього фахівця до активної взаємодії із соціальним середовищем, встановлення тривалих взаємин із представниками різних соціальних груп суспільства, що сприяє засвоєнню соціального досвіду. Тож волонтерство можна визначити як засіб виховання і соціалізації особистості, соціальної взаємодії, саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації і підготовки до здорової професійної діяльності, успішної життєдіяльності молодшої людини в сучасному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / О. В. Безпалько. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Виноградова В. Проблеми соціалізації студентської молоді / В. Виноградова. – К.: Укр. центр політ. менеджменту. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua>.
3. Заверико Н. В. Міжнародні організації у соціальній сфері / Н. В. Заверико // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 4. – С. 23–25.
4. Загальна декларація волонтерів: XI конгрес Міжнародної асоціації волонтерів (Париж, 1990 р.) // Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку. // Вайнола Р. Х., Капська А. Й., Комарова Н. М. та ін – К.: Академпрес, 1999. – 112 с.
5. Обучение социальной работе: состояние и перспективы: материалы Международного конгр. школ социальной работы / под ред. В. Г. Бочаровой. – М., 1997. – 115 с.
6. Рижанова А. О. Сучасна соціалізація студентської молоді в поза навчальній діяльності / А. О. Рижанова // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2009. – № 4. – С. 27–34.
7. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
8. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / отв. ред. Т. Ф. Яркіна, В. Г. Бочарова. – Тула: АСОПиР РФ, 1993. – 312 с.

УДК 37.035: 37.018.3 (2)

О. В. ПОЛІЩУК

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Розглянуто теоретичний аспект правового виховання учнів 5–6 класів шкіл-інтернатів. Уточнено суть поняття «правове виховання учнів 5–6 класів шкіл-інтернатів». Висвітлено психологічні особливості молодших підлітків таких навчальних закладів. Проаналізовано специфіку правового виховання молодших підлітків шкіл-інтернатів. Відзначено вплив соціального досвіду вихованців інтернатних установ на ефективність правового виховання.

Ключові слова: *правове виховання, школа-інтернат, діти-сироти, молодші підлітки, учні 5–6 класів школи-інтернату.*

Е. В. ПОЛІЩУК

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИКОВ 5–6 КЛАССОВ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ

Рассмотрен теоретический аспект правового воспитания учеников 5–6 классов школ-интернатов. Уточнена сущность понятия «правовое воспитание учеников 5–6 классов школ-интернатов». Отражены психологические особенности младших подростков таких учебных заведений. Проанализирована специфика правового воспитания младших подростков школ-интернатов. Отмечено влияние социального опыта воспитанников интернатных учреждений на эффективность правового воспитания.

Ключевые слова: правовое воспитание, школа-интернат, дети-сироты, младшие подростки, ученики 5–6 классов школы-интерната.

O. V. POLISHCHUK

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF LEGAL PUPIL EDUCATION OF 5–6 CLASSES IN BOARDING SCHOOLS

The theoretical aspect of legal pupil education of 5–6 classes in boarding schools is expounded. The essence of the notion «legal student education of 5–6 classes in boarding schools» is refined. Psychological peculiarities of junior teenagers of general educational boarding schools are explained. The specificity of the legal education of junior teenagers in boarding schools is analyzed. The influence of social experience of pupils of boarding school establishments onto the effectiveness of legal education is mentioned.

Keywords: legal education, general educational boarding school, children-orphans, pupils of 5–6 classes of boarding school.

У зв'язку з соціально-економічними трансформаціями в сучасній Україні, завданням побудови демократичної правової держави особливої актуальності набуває правове виховання підростаючого покоління, зокрема вихованців шкіл-інтернатів. Адже через необізнаність у правових питаннях значно знижується можливість реалізації особистістю своїх прав та обов'язків, попереджувальна сила законів.

Основні положення та ідеї правового виховання висвітлюються у багатьох наукових працях філософів (А. Васильєва, Г. Іпполітова, В. Рибнікова, М. Хачатуряна В. Чефранова та ін.), юристів (В. Головченка, М. Костицького, Г. Міньковського, В. Лапаєвої та ін.), соціологів (В. Котюка, В. Щегорцова), педагогів (В. Загревої, І. Запорожана, В. Іови, Л. Кузьменко, О. Пометун, В. Оржеховської, М. Подберезького, Л. Твердохліб, Н. Ткачової, М. Фіцули та ін.), психологів (М. Аралової, В. Вінс, С. Воронової, Я. Гошовського та ін.). Але дотепер проблема правового виховання учнів 5–6 класів шкіл-інтернатів досліджена недостатньо.

Мета статті – висвітлення соціально-психологічних аспектів правового виховання молодших підлітків шкіл-інтернатів.

Правове виховання є наслідком впливу на людину багатьох чинників соціально-економічного укладу життя, політичного режиму, внутрішньої політики, ідеологічних норм законодавства та юридичної практики, моральної атмосфери, традицій суспільства, а також загальної освіти та юридичного навчання.

У педагогічній науковій літературі правове виховання дітей визначається як: система діяльності державних, навчальних та громадських закладів, що включає суб'єкти та об'єкти, мету, завдання, принципи, напрями, форми, методи виховного впливу і спрямована на формування високого рівня правової культури і правосвідомості особистості [7, с. 14]; виховна діяльність школи, сім'ї, правоохоронних органів, яка спрямована на формування правової свідомості та навичок і звичок правомірної поведінки школярів [13, с. 265]; цілеспрямований і керований процес, що передбачає ознайомлення вихованця з правовими знаннями, перетворення цих знань в особистісні переконання людини та формування на цій основі відповідального ставлення до власних вчинків, поведінки загалом; цілеспрямована організація діяльності та спілкування особистості з метою формування правосвідомості та правової поведінки [12, с. 101]; планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування відповідних правових установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, які забезпечують необхідні умови для її особистісного розвитку, підготовки до суспільного життя та активної життєдіяльності [4].

Дослідники зауважують, що правове виховання, порівняно з іншими складниками виховання, має свою специфіку, яка визначається передусім соціально-правовим статусом учнівської молоді в суспільстві. Школярі матеріально залежать від батьків чи опікунів. Їхню самостійність й активність коригують педагогічний і шкільний колективи, їм бракує правових знань і досвіду правових відносин, вони мають засвоювати правові закони, які регулюють їхнє життя і діяльність як неповнолітніх, і правові норми, якими їм доведеться керуватися в майбутньому [13, с. 266].

Правове виховання учнів 5–6 класів школи-інтернату ми розглядаємо як процес створення з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини, необхідних умов для систематизованого, цілеспрямованого розвитку особистості, зорієнтованого на правову освіченість, усвідомлення правової позиції як потреби правомірної поведінки, оволодіння вміннями користуватися правовими знаннями.

Для виховання гуманної особистості потрібно допомогти вихованцеві усвідомити свої права та обов'язки, користуватися ними, дотримуватися їх, адекватно ставитися до вимог суспільства, проектувати свою поведінку в узвичаєних правових нормах, передбачати наслідки своїх дій, успішно соціалізуватися у суспільстві.

З вищезазначеного випливає, що правове виховання учнів зумовлюється теоретичними і практичними потребами як суспільства, так і особистості. На складність процесу правового виховання впливають різні чинники, зокрема вікові особливості дитини. Це спонукає до поглибленого вивчення специфіки розвитку учнів 5–6 класів у закладах інтернатного типу.

На думку психологів, змін, які відбуваються в підлітковому періоді, поступово зазнають чотири сфери розвитку: тіло, мислення, соціальне життя й самосвідомість. У кожній сфері формуються свої психосоціальні новоутворення, які відображають зміст цього періоду розвитку.

1. У ранньому підлітковому віці організм дитини інтенсивно розвивається і змінюється. Це зумовлює необхідність реконструкції тілесного образу «Я» та формування чоловічої або жіночої «родової» ідентичності. Негативний образ свого тіла, на думку Г. Крайга та Д. Бокума, є чинником ризику, що може призвести до депресії і порушень харчування [6].

Зміни в організмі спричиняють підвищення загальної та інтелектуальної активності підлітків. Часто найбільш поширеною формою прояву активності стає негативізм, який виявляється у прагненні протистояти будь-яким пропозиціям, судженням, почуттям тих, на кого спрямоване відчуження. Як відзначає В. Мухіна, негативізм є не тільки механізмом відчуження, а й «початком активного пошуку підлітком власної унікальної сутності, власного «Я» [9, с. 346].

2. Розвиток інтелектуальної сфери підлітка характеризується якісними й кількісними змінами, які зумовлюють появу нових способів пізнання світу. В розвитку когнітивних здібностей можна виокремити два напрями: розвиток здібності до абстрактного мислення і розширення часової перспективи.

За концепцією Ж. Піаже, вік від 11 до 15 років є періодом формування гіпотетико-дедуктивного виду мислення, завдяки якому підліток спроможний абстрагувати поняття від дійсності, формулювати й перебирати альтернативні гіпотези й робити власну думку предметом самоаналізу. З 11–12 років у підлітків активно формується здібність міркувати, не зв'язуючи себе з конкретною ситуацією, орієнтуватися лише на загальні посилання незалежно від інформації, що була сприйнята у конкретних обставинах. Отже, «підліток може діяти відповідно до логіки міркування» [9, с. 389].

У цей період значно збільшується обсяг уваги, здібність протягом тривалого часу зберігати її інтенсивність і фокусувати свідомість то на одному предметі, то на іншому. Разом з тим характер уваги стає вибірковішим, він більшою мірою залежить від спрямованості інтересів, цілей діяльності. Як відзначав Л. Виготський, розвиток поняттєвого мислення спричинює перебудову («інтелектуалізацію») всіх елементарних пізнавальних функцій: сприйняття стає осмисленим, увага – довільною, основу запам'ятовування починають складати значеннєві зв'язки тощо [3].

Однак говорити про довільний характер поведінкових актів можна лише тоді, коли в дитини розвинеться здатність самостійно визначати цілі та завдання дій, знаходити для цього відповідні засоби. Тож у школярів повинні бути розвинені розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація та ін.), сформовані навички аналізу проблемних ситуацій, критерії оцінювання способів виконання завдань, вміння здійснювати самоконтроль та регуляцію власної інтелектуальної діяльності.

У підлітковому віці, за даними Л. Регуш, якісно вдосконалюються здібності прогнозувати під час планування дій за жорсткого підпорядкування планів загальній меті, а також змінюється характер процесу висування і перевірки гіпотез. Підлітки 11–12 років можуть висувати й

перевіряти одиничні (конкретні) гіпотези, однак їм ще важко обґрунтувати свої припущення, формулювати загальні стратегії вирішення завдань [10].

3. Підлітковий період характеризується важливими змінами в соціальних відносинах і соціалізації, оскільки переважний вплив родини поступово замінюється впливом групи однолітків, що є джерелом референтних норм поведінки й отримання певного статусу. Головним мотивом поведінки молодших підлітків у школі є, на думку Л. Божович, прагнення утвердитися у колі товаришів, у колективі однолітків. Для отримання певного статусу в групі підліткам треба налагодити відносини конкуренції і співробітництва з партнерами обох статей. Успішне формування системи соціальних відносин залежить не тільки від рівня розвитку комунікативних навичок, а й від ступеня соціальної зрілості особистості [2].

У підлітковому періоді соціальне пізнання стає важливою детермінантою поведінки дітей. У цьому віці діти мають навчитися самостійно вирішувати складні ситуації у дружніх відносинах і розбиратися в питаннях справедливості, дотримуватися соціальних норм, звичаїв й умовностей, поважати авторитети й моральний закон. В. Мухіна визначає ранній підлітковий період як етап розвитку, що має високу сензитивність до спілкування та взаємодії із системою прав й обов'язків. Підлітки схильні до розвитку власного почуття відповідальності за себе й інших, самостійного здійснення вибору в повсякденному житті та екстремальних ситуаціях. «Підліток є здатним зрозуміти й сприйняти значення вибору як елемента сучасної культури, коли він сам вільно й відповідально робить цей вибір» [9, с. 418].

4. Перебудова самосвідомості, на думку І. Кона, пов'язана не стільки з розумовим розвитком підлітка, скільки з появою в його світосприйманні нових питань про себе та нових поглядів на причини, наслідки, форми власної поведінки [5].

Більшість хлопців та дівчат 11–12 років перебувають у статусі дифузії або мораторію. Підлітки в статусі мораторію заклопотані «пошуком самих себе», вони перебувають на етапі ухвалення рішень щодо вибору професії, релігійних або етичних цінностей, політичних поглядів, переконань.

У дифузійному статусі найчастіше перебувають молодші підлітки, які опинилися у стані відчуження чи нехтування батьками або іншими значимими дорослими. Вони просто уникають зіткнення із проблемою самовизначення. Деякі з них зосереджені на тимчасовому задоволенні своїх потреб і бажань, інші експериментують з різними настановленнями й видами поведінки, не маючи конкретних планів і цілей.

У дітей 10–11-літнього віку, як зазначає І. Бех, переважає фізична агресивність, причому вербальна агресивність і негативізм перебувають, по суті, на одному ступені розвитку. Загалом упродовж підліткового періоду спостерігається чітко виражена динаміка всіх форм агресивності [1, с. 107–108].

У своєму дослідженні І. Сологуб наголошує, що у молодших підлітків проявляється тенденція до дорослості і самостійності. Цьому сприяють такі чинники, як початок статевого дозрівання, фізичний розвиток, корінні зміни у мисленні, посилення уваги до свого «Я», що стає імпульсом до інтенсивного розвитку самосвідомості. Але через недостатність у молодших підлітків життєвого досвіду й адекватних засобів, обираючи недосяжних моральних цілей вимагає допомоги з боку дорослих. У результаті вони намагаються самостійно осмислювати сутність норм людських взаємин, усвідомлювати необхідність їх дотримання для утвердження себе серед ровесників та дорослих. У молодших підлітків активно формуються духовні потреби, посилюється незалежна активна діяльність з усвідомлення власних потреб та особистісного ставлення до життєвих питань, проблем і явищ. Характерним для цього вікового періоду є підвищений інтерес до своєї особистості, потреба в усвідомленні й оцінці індивідуальних якостей [11, с. 40–41].

Спілкування молодших підлітків з ровесниками наповнене новим змістом: моральної рівності, на відміну від «моралі слухняності», наявної у взаєминах підлітка зі старшими.

10–12 річним підліткам властива певна невідповідність між реальним та ідеальним образом себе (ідеального «Я»), що сприяє прогресу в мисленні: воно стає критичнішим стосовно себе, тобто саме в цей час підліток починає орієнтуватися на самооцінку. Виникає бажання зрозуміти, хто він, критично оцінити себе та інших. Підліток прагне дізнатися думки інших людей про себе, йому потрібно доповнити, уточнити або змінити те, ким він є насправді.

У цей період розвивається здібність пов'язувати критичні роздуми про себе із спостереженням навколишнього світу, зароджуються перші сумніви. Молодший підліток наче перевіряє себе, щоб навчитися краще реалізувати свою індивідуальність у взаєминах із товаришами чи групами ровесників, у гіршому випадку – із компанією підлітків, інтереси яких не схвалюються суспільством.

Підліток у цьому віці інакше ставиться до себе й інших людей, коригує свою поведінку. Молодший підліток, аналізуючи й оцінюючи свої вчинки, постійно порівнює їх з вчинками оточуючих, передусім своїх товаришів. У цьому віці дитина реально вступає в значно розширені суспільні відносини, нові форми взаємозв'язків, взаємодій.

У сучасних умовах, зазначає Л. Кузьменко, до інтернатних закладів нашої країни діти потрапляють за різних обставин і причин [8, с. 13]. Частина цих дітей від народження виховуються у суспільних закладах і значна обмеженість навколишнього предметного і соціального середовища призводить до збідності конкретно-чуттєвого, негативного соціального досвіду дітей, їх психічної депривації, соціальної тривожності.

Діти-сироти, які потрапили до закладів цього типу із сімей внаслідок загибелі батьків, становлять незначну частину, однак проблеми їхньої соціально-педагогічної реабілітації ускладнені через психологічну травму.

Серед учнів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, переважають так звані «соціальні сироти», батьки яких залежні від алкоголю, наркотиків, а також злочинці, котрі позбавлені батьківських прав або відбувають покарання у в'язниці.

До шкіл-інтернатів цього типу останнім часом потрапляють неповнолітні діти, що стали жертвами психологічного, фізичного, сексуального насильства. Вони належать до тієї категорії дітей, для яких перебування в школі-інтернаті є єдиною можливістю вижити, навчатися, скористатися перспективами облаштування своєї долі. Їх об'єднує позитивне ставлення до перебування в школі-інтернаті.

Друга група вихованців шкіл-інтернатів складає неповнолітні, які сенс життя вбачають у розвагах, алкоголі, палінні цигарок, виявляють схильність до токсикоманії. Залежно від строку перебування на вулиці, ціннісних настановлень, сформованих стереотипів поведінки, ставлення до перебування в інтернатному закладі, одних можна віднести до пасивно-негативного, інших – до активно-негативного типу. Останніх важко відмовити від втеч з інтернату, оскільки, за їхніми словами, жебракуванням вони забезпечують собі краще, ніж у школі-інтернаті, харчування, мають свободу дій, яка тлумачиться ними як можливість курити, вживати алкогольні напої, красти тощо.

Окрему групу становлять діти, схильні до дромоманії, тобто мають пристрасть до бродяжництва. Вони втікають навіть із найбільш благополучних закладів освіти, із гарних сімей. Спосіб життя, який вони обирають – це подорожі, ночівлі у підвалах чи на горищах; засоби для існування добувають крадіжками та жебракуванням. Тип ставлення цих дітей до перебування в інтернатному закладі, завдань соціально-педагогічної реабілітації – активно-негативний.

Діти, яких можна віднести до цих трьох груп, потрапляючи до закладів інтернатного типу, несуть з собою не лише свій негативний соціальний досвід, а й досвід того мікросоціуму, в якому вони перебували. Неблагополучне оточення сформувало у цих дітей своєрідні, спотворені цінності, порушило базову довіру до світу, уявлення про морально-правові норми поведінки. Доброта, доброзичливість сприймаються в такому середовищі як свідчення слабкості, чесність вважається безглуздом, довіра до людей сприймається як втрата пильності, груба фізична сила є найвищим авторитетом. Ці та інші морально-правові відхилення призводять до відкритого чи прихованого спротиву дітей виховним впливам, їх некерованості та свавілля, скептичного ставлення вихованців до морально-правових ідеалів, правового нігілізму. Як правило, їх вибір способу життя усвідомлений і своєрідно вмотивований, часто наявна стійка внутрішня орієнтація на злочинний спосіб задоволення потреб, а механізми соціального контролю, зовнішні норми регуляції поведінки на них не діють. Порушення рівноваги між різними видами потреб, їх деформованість ведуть до девіантної та делінквентної

поведінки таких підлітків, процесів саморуйнування особистості, коли поведінка дитини шкодить її здоров'ю, розвитку, життю [8, с. 18–19].

Головною причиною негативних тенденцій у поведінці підлітка є невідповідність умов виховання у дитячих закладах закритого типу його потребам. Ці умови передбачають обмеження суб'єктивного простору та вибору засобів комунікації, стандартизацію часового режиму, часто вимушену групову ідентифікацію.

Створення атмосфери довіри й невимушеного спілкування дало нам змогу з'ясувати, що молодші підлітки найчастіше для самовиправдання після порушення ними правових норм використовують:

Моральне виправдання. При ньому неприпустима (за інших обставин) форма поведінки стає засобом досягнення високих цілей, тому дитина дає змогу його використовувати. Наприклад: «Він украв у товариша гроші, щоб купити їжу для бездомного собаки».

Підміна понять. Позначаючи негожу дію іншими словами (наприклад: «Це – гра; ми тільки поговорили»), молодші підлітки вчиняють незаконні дії і при цьому не відчують докорів сумління, не усвідомлюють наслідків. Коли дії неагресивних підлітків називають грою, то почасти їхній поведінці властиві ознаки агресії стосовно іншої людини.

Вигідне порівняння. Вчинки, про які вони шкодують, на тлі ще жажливіших дій виглядають необразливими внаслідок вигідного порівняння (наприклад: «Звісно, я це зробив, але подивіться, що накоїв він»).

Перекладання відповідальності. Деякі молодші підлітки схильні до перекладання відповідальності. Вони можуть спокійно поступитися своїми моральними принципами, якщо авторитетніші особистості схвалюють їхню позицію і беруть на себе відповідальність за наслідки (наприклад: «Я зробив це, тому що мені наказав той-то»).

Розподіл відповідальності. За ухвалення групового рішення з'являється феномен «дифузія відповідальності»: присутність інших людей призводить до зниження в суб'єкта почуття відповідальності, яке розподіляється між усіма учасниками події. Це спричинює до зростання рівня ризику в поведінці молодших підлітків.

Ігнорування або перекручування наслідків. Молодші підлітки менше відчують пригнічення, незадоволення власними діями, коли нехтують негативні наслідки своєї поведінки, не звертають увагу на шкоду, яку завдали тим, хто поруч (наприклад: «Я лише штовхнув його, а він невдало впав»).

Дегуманізація. Знецінювання іншої людини підвищує ступінь припустимої жорстокості без ризику самозвинувачення. Молодші підлітки, зазвичай, не відчують докорів сумління, коли жорстоко поводяться з індивідом, до якого ставляться як до неповноцінної людини (наприклад: «Чому б не вдарити його, адже він є відмінником улюбленцем учителів»).

Приписування провини. Молодші підлітки здатні розтлумачити зовнішність, манеру поведінки чи слова своєї жертви так, що це дасть їм (суб'єктам насильства) змогу виправдати свої негожі дії, які буцімто були спровоковані жертвою. Наразі об'єкт насильства стає відповідальним за вчинювані дії стосовно нього.

Аналіз наукової літератури, педагогічні спостереження, бесіди з педагогами-практиками й учнями 5–6 класів шкіл-інтернатів свідчать, що становлення молодших підлітків у цих закладах має певні особливості. Так, невпевненість дітей у власних силах, недовірливість щодо цінності своєї особистості для інших, обмеженість можливостей для реалізації своїх потреб не сприяють усвідомленню ними потреби власного розвитку, повновартісному визнанню дорослими їхніх прав і свобод та прагнення до самостійності, самоутвердження. Учні 5–6 класів шкіл-інтернатів властивий нестабільний характер функціонування системи уявлень про себе, цінностей і мотивів, вони часто і без достатніх причин змінюють життєві плани, перебудовують системи оцінок себе й інших людей, змінюють інтереси і захоплення.

Специфічними особливостями розвитку молодших підлітків у закладах інтернатного типу є їхня депривація, соціально-психологічна дезадаптованість, тривожність, деструктивна агресія, недовіра до інших.

Отже, правове виховання як важливий напрям загальної системи виховання у школах-інтернатах має різнобічний соціально детермінований зміст, високу педагогічну цінність і актуальність, що створюють реальну можливість використання у навчально-виховному процесі

широкої палітри засобів впливу на інтелектуальну, емоційну та вольову сфери особистості, робить правове виховання незамінним елементом цілісного процесу всебічного розвитку школяра, його загальної культури.

Тому у процесі правового виховання учнів 5–6 класів шкіл-інтернатів необхідно опиратися на реальний рівень їхньої правосвідомості і поведінки, враховувати відмінності в інтелектуальній та емоційно-вольовій сферах, особливості психічного й фізичного розвитку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем правового виховання молодших підлітків шкіл-інтернатів. Подальшого вивчення, зокрема, потребують дослідження специфіки правового виховання молодших підлітків у інтернатних закладах нового типу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності: наук. видання / І. Д. Бех – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Л. И. Божович – М.: «Просвещение», 1968. – 464 с.
3. Выготский Л. С. Психология подростка // Собрание сочинений: «В 6-ти т.» Т. IV: Детская психология / Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5–242.
4. Загрева В. Я. Правове виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл-інтернатів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / В. Я. Загрева. – К., 2002. – 216 с.
5. Кон И. С. В поисках себя : личность и её самосознание / И. С. Кон – М.: Просвещение, 1978. – 232 с.
6. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
7. Криштак І. В. Організація правового виховання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів України (друга половина ХХ століття): автореф. дис...: 13.00.01 / І. В. Криштак. – Х., 2008. – 21 с.
8. Кузьменко Л. В. Гуманізація взаємин учасників виховного процесу як передумова успішної соціально-педагогічної реабілітації учнів шкіл-інтернатів / Л. В. Кузьменко // Теоретико-методичні проблеми виховання і соціально-педагогічної реабілітації учнів загальноосвітніх шкіл : зб. наук. праць. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2001. – С. 13–21.
9. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – 6-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 456 с.
10. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
11. Сологуб Л. О. Виховання доброзичливих взаємин молодших підлітків у позакласній роботі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. О. Сологуб. – К., 1995. – 210 с.
12. Твердохліб Л. В. Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Твердохліб. – Луганськ, 1999. – 243 с.
13. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник, / М. М. Фіцула – 2-е вид., випр., доп. – К.: Академвидав, 2005. – 560 с.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 378.147:811.111

І. П. ЗАДОРЖНА

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ОВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ В АУДІЮВАННІ

На основі аналізу особливостей навчання майбутніх учителів англійської мови на різних курсах, специфіки виду мовленнєвої діяльності визначено особливості самостійної роботи з оволодіння англійською мовою в аудіюванні у різні роки навчання (з I по IV курси). Запропоновано типи та види вправ для оволодіння майбутніми вчителями англійською мовою в аудіюванні.

Ключові слова: самостійна робота, компетентність, аудіювання, майбутні вчителі, вправи.

И. П. ЗАДОРЖНАЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПО ОВЛАДЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ В АУДИРОВАНИИ

На основании анализа особенностей обучения будущих учителей английского языка на разных курсах, специфики вида речевой деятельности определены особенности самостоятельной работы по овладению английской мовою в аудировании в разные годы обучения (с I по IV курсы). Предложены типы и виды упражнений по овладению будущими учителями английской мовою в аудировании.

Ключевые слова: самостоятельная работа, компетентность, аудирование, будущие учителя, упражнения.

I. P. ZADOROZHNA

THE ORGANIZATION OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS SELF- STUDY WORK ON ACQUIRING LISTENING COMPETENCE

On the basis of analysis of future English language teachers training, main characteristics of listening competence the peculiarities of self-study work organization on acquiring listening competence (I-IV courses) have been defined, types and kinds of exercises on acquiring listening competence by future English language teachers have been grounded in the article.

Keywords: self-study work, competence, listening, future teachers, exercises.

Проблема організації самостійної роботи з оволодіння компетентністю в аудіюванні є надзвичайно актуальною. По-перше, аудіювання складне для оволодіння, оскільки пов'язане зі значними суб'єктивними та об'єктивними труднощами; по-друге, вимагає активної і систематичної роботи студентів для досягнення позитивних результатів; по-третє, тексти для аудіювання придатні саме для самостійного опрацювання через недостатність часу на

аудиторних заняттях та наявність різноманітних технічних засобів, доступних студентам як у межах вищих навчальних закладів, так і поза ним.

На сучасному етапі існує низка досліджень організації самостійної роботи з іноземної мови у вищих закладах освіти. Зокрема, вивчалися: методика організації самостійної роботи студентів молодших курсів (А. Є. Капаєва 2001); управління самостійною навчальною діяльністю дорослих (Г. М. Бурденюк 1993); самостійна робота з філологічного читання (Г. В. Рубцова 2006), із засвоєння нових граматичних явищ (О. П. Брусянїна 2000); розвиток навчальної автономії студентів мовних спеціальностей (Л. В. Трофимова 2002, Т. Ю. Тернових 2007); інформаційно-технологічна підтримка щодо організації самостійної роботи (А. С. Єлизаров 2006); організація самостійної роботи з англійської мови з використанням мовного портфеля (Н. В. Ягельська 2005). Попри значний інтерес дослідників до проблеми, на сучасному етапі відсутні дослідження щодо організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння аудитивною компетентністю.

Мета статті – визначити особливості організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною компетентністю в аудіюванні, визначити типи та види вправ, які доцільно використовувати в самостійній роботі майбутніх учителів англійської мови з оволодіння компетентністю в аудіюванні.

Оскільки аудіювання, зазвичай, зумовлює певні труднощі, розглянемо його *психологічні механізми* з погляду можливостей їх розвитку у самостійній роботі студентів. Під психологічними механізмами розуміють психічний процес або сукупність психічних процесів, який/які здійснює/здійснюють планування, програмування та коригування [20, с. 2]. Ключовими психологічними механізмами аудіювання є механізм слухового сприйняття, осмислення, оперативної, довготривалої пам'яті, ймовірного прогнозування, внутрішнього промовляння [5, с. 7; 12, с. 126].

Завдяки актуалізації мовного матеріалу з довготривалої пам'яті під час аудіювання відбувається впізнавання слів, розуміння фразової структури та смислового змісту речення. Тому адекватність та глибина розуміння сприйнятого на слух повідомлення значною мірою залежать від рівня тих знань, що зберігаються в довготривалій пам'яті [6, с. 34]. Короткотривала пам'ять є поточним запам'ятовуванням, за якого матеріал зберігається тільки на час його переробки. Упродовж аудіювання для того, щоб упізнати слово, слід утримати в пам'яті весь звуковий ланцюг, з якого складається це слово [2, с. 100]. Механізм ймовірного прогнозування є випередженням майбутнього, заснованого на структурі минулого досвіду та поточної ситуації, що змінюється. Реципієнт, очікуючи певну інформацію, готується до її сприйняття та висуває гіпотезу щодо тієї інформації, яку він може отримати. Гіпотеза висувається разом з актуалізацією усього семантичного поля, елементи якого є еталонами в процесі порівняльного аналізу [2, с. 101]. Механізм осмислення визначається як процес розкриття і встановлення зв'язків та відношень, має результативну сторону і може призвести до позитивного та негативного результату: розуміння або нерозуміння сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення відповідно [8, с. 16].

Осмислення почутого на слух здійснюється членуванням матеріалу на частини шляхом його смислового групування; виділенням смислових опорних пунктів; використанням еквівалентних замінь, коли реципієнт у процесі сприйняття заміняє слова та більш складні знаки простішими сигналами чи наочними образами. Внаслідок членування аудіювального повідомлення відбувається виокремлення основної інформації в кожній частині, основного положення. За допомогою виділення «опорних» пунктів реципієнт орієнтується в змісті сприйнятого на слух повідомлення та може потім його відтворити. Завдяки використанню механізму еквівалентних замінь текст скорочується та перетворюється у фіксовані сигнали, за допомогою яких його потім можна відтворити, але тими словами-еквівалентами, що зберігають загальний смисл цього тексту [2, с. 101].

Л. В. Туркіна наголошує на важливості розвитку ще одного механізму – внутрішнього промовляння, який спричиняє зустрічну артикуляційну діяльність слухача під час сприйняття звукового сигналу, що здійснюється у внутрішньому мовленні. При цьому мова йде не про повне, а про часткове внутрішнє промовляння. За умови добре сформованого механізму внутрішнього промовляння швидкість внутрішнього мовлення може досягати 400 складів у

хвилину [19, с. 45]. Однак на молодших курсах механізм внутрішнього промовляння у студентів ще не сформований на належному рівні і тому потребує значної уваги. Зокрема, у самостійній роботі доцільно використовувати промовляння студентів услід за диктором із відставанням на 3, 5 і більше слів. На I курсі Л. В. Туркіна пропонує навіть контролювати та оцінювати швидкість промовляння тексту за диктором. Студенти мають змогу у разі нестачі часу натискати на паузу, щоб закінчити фразу. За кожну паузу, неправильно вимовлене чи сприйняте слово студент отримує негативний бал. Для цих завдань Л. В. Туркіна рекомендує використовувати невеликі за обсягом тексти (200–300 друкованих знаків), побудовані загалом на знайомому студентам матеріалі і пред'явлені зі швидкістю 200 складів у хвилину [19, с. 79–80].

Ми повністю погоджуємося з Н. С. Харламовою щодо необхідності цілеспрямованого формування механізмів аудіювання для оволодіння студентами компетентністю в аудіюванні, оскільки якщо механізм регулює мовленнєву діяльність, то керувати нею можна через формування механізмів [20, с. 2]. Зазначені механізми варто розвивати не лише на аудиторних заняттях під безпосереднім керівництвом викладача, а й у самостійній роботі. Через брак часу викладач на аудиторному занятті може продемонструвати, пояснити студентам прийоми роботи, визначити індивідуальні труднощі, окреслити індивідуальні завдання, порадити студентам, на що необхідно звертати особливу увагу в самостійній роботі з оволодіння компетентністю в аудіюванні. Особливо важливо розвивати механізми аудіювання на I курсі у зв'язку з відносно низьким рівнем аудитивної компетентності першокурсників, що можна пояснити недостатністю уваги до формування вмінь аудіювання в школі та відсутністю перевірки рівня сформованості в школярів компетентності в аудіюванні під час незалежного оцінювання, обов'язкового для вступу до вищих навчальних закладів України. Тому для студентів I курсу доцільно ввести так званий *пропедевтичний етап* тривалістю 2–3 місяці, спрямований на формування механізмів аудіювання. Крім того, зазначені механізми потрібно розвивати і далі, особливо на I і II курсах.

Крім суб'єктивних, процес аудіювання супроводжується значними *об'єктивними труднощами*, пов'язаними з особливостями мовного оформлення повідомлення, його смислом, обсягом, умовами сприйняття, особливостями джерела мовлення, видом мовлення, яке сприймається [11, с. 127]. Розглянемо їх детальніше з метою визначення критеріїв відбору аудіотекстів.

Труднощі, пов'язані з *особливостями мовного оформлення повідомлення*. Розвиваючи ідеї Н. В. Слухіної [7], яка пропонує вводити незнайомий мовний матеріал градуйовано, вважаємо, що на I курсі у самостійній роботі необхідно пред'являти тексти загалом на знайомому мовному матеріалі, допускаючи не більше 3 % нової лексики. Водночас багато залежить від рівня сформованості компетентності в аудіюванні студентів, а це означає, що тексти для аудіювання можуть бути дещо складнішими у мовному оформленні. Важливою є також довжина речень, оскільки доведено: максимальна кількість лексичних одиниць у фразі, яка сприймається на слух, становить 13 [7, с. 228]. Речення, довжина яких складає 15–20 слів, є важкими для розуміння [13, с. 46]. Крім того, значні труднощі для аудіювання становлять прецизійні слова, які включають власні назви, географічні назви, назви національних реалій тощо. Прецизійні слова не лише складні для розуміння, вони часто стають безпосередньою причиною збою в процесі аудіювання (за деякими даними, частка прецизійних слів становить майже 32 % викривлень під час аудіювання [19, с. 79]).

Щоб уникати труднощів, пов'язаних зі смисловим змістом повідомлення, варто підбирати тексти, посилені та цікаві для слухача. Крім того, потрібно враховувати той факт, що краще сприймаються складні, але змістовні тексти, ніж легші та примітивні [4, с. 21].

Сприйняття аудіотекстів великого обсягу теж становить значні труднощі для студентів, пов'язані з підвищенням навантаження, послабленням уваги та значним погіршенням сприйняття інформації. Тому на I курсі навчання тривалість звучання аудіотекстів для самостійної роботи, на нашу думку, повинна становити 3–5 хвилин. На підтримку сказаного свідчать і дані психології, згідно з якими сенсорна втома настає після 4–7 хвилин звучання [17, с. 187]. На I курсі, коли ведеться активна робота з оволодіння компетентністю в аудіюванні, не варто виходити за межі сенсорної втоми, за якої зменшується концентрація уваги, а треба долучати студентів до активного і зосередженого слухання. Поступово тривалість звучання необхідно збільшувати, практикуючи самостійне слухання аудіотекстів до 30 хвилин. Крім того, вже на молодших курсах

можна пропонувати студентам для самостійного перегляду художні фільми, в яких поєднання аудіо- та відеоряду певною мірою компенсує значну тривалість звучання. На молодших курсах варто пропонувати студентам переглядати фільми із субтитрами (принаймні, важкі для розуміння уривки).

Труднощі, зумовлені умовами сприймання, пов'язані з кількістю повідомлень і темпом мовлення мовця. Із I курсу, необхідно пропонувати студентам аудіозаписи з середнім темпом мовлення, який, за даними сучасних досліджень, становить 150 слів у хвилину [22, с. 103]. На III–IV курсах в аудіотекстах повинен домінувати швидкий темп та практикуватися подекуди дуже швидкий темп – 220 слів у хвилину [22, с. 103]. Щодо кількості повідомлень, то від початку потрібно привчати студентів до природних умов мовлення і практикувати одноразове пред'явлення. Однак, за умови низького рівня сформованості компетентності в аудіюванні студентів чи певних особливостей тексту (мовних, смислових тощо) доцільно практикувати дворазове пред'явлення, змінюючи лише завдання.

О. Б. Тарнопольський наголошує на недоречності триразового пред'явлення, оскільки воно практично неможливе у нормальній комунікації. Вчений пояснює свою думку так: якщо студент не зміг зрозуміти аудіоматеріал за першого чи другого прослуховування, то під час повторних прослуховувань у слухача виникає те, що у фізіології називається позамежовим гальмуванням, тобто студент перестає сприймати інформацію [18, с. 137]. З іншого боку, існують дані, що повторне пред'явлення покращує розуміння на 16,5 %, третє – на 12,7 % [10, с. 65]. Ми вважаємо, що у самостійній роботі варто рекомендувати студентам уникати триразових пред'явлень аудіотексту, переконуючи їх у доцільності одноразового чи дворазового прослуховування. Однак, розглядаємо як допустиме повторне прослуховування складних уривків з метою кращого їх розуміння. Потрібно дотримуватися вимоги одноразового чи дворазового прослуховування і на аудиторних заняттях, привчаючи майбутніх учителів до певних режимів роботи.

Стосовно джерела мовлення, то найпростішим для сприйняття є живе мовлення. Наступні за складністю матеріали для аудіювання можна розподілити, на нашу думку, в такому порядку: навчальні фільми, навчальні аудіозаписи, художні фільми, науково-популярні фільми, теленовини/телерепортажі, радіоновини/радіорепортажі. Такий розподіл за складністю зумовлений тим, що навчальні фільми розраховані на певний рівень володіння англійської мови (у них вжито відповідні рівню лексичні одиниці, граматичні структури; мовлення відбувається в оптимальному для студентів певного курсу темпі тощо); передбачають поєднання аудіоряду з відеорядом, який забезпечує додаткові зорові опори (в тому числі міміка, жести, зверненість мовлення, вираз очей того, хто говорить, й ін.), що полегшує процес сприймання. Навчальні аудіозаписи є дещо складнішими для розуміння, ніж навчальні фільми, оскільки не супроводжуються відеорядом, хоча й розраховані на слухачів з певним рівнем володіння компетентністю в аудіюванні. Наявність відеоряду в художніх фільмах значно полегшує сприймання, яке, однак, утруднюється складністю мовного оформлення. Розуміння теленовин ускладнюється змістом повідомлень, темпом мовлення та іншими чинниками. Однак, наявність відеоряду робить їх дещо простішими для розуміння порівняно з радіоновинами. Часто на практиці студенти I курсу починають із прослуховування навчальних аудіозаписів, що зумовлюється їх значно більшою кількістю на сучасному ринку освітніх засобів порівняно з навчальними фільмами.

На I курсі самостійну роботу з оволодіння компетентністю в аудіюванні варто починати з перегляду навчальних фільмів чи слухання навчальних аудіозаписів, до яких поступово долучаються художні фільми. На III–IV курсах доцільно також пропонувати студентам переглядати телепередачі, за можливості прослуховувати радіопередачі. Телематеріали є соціально-мовленевим явищем, і їх перегляд англійською мовою вимагає досить високого рівня сформованості компетентності в аудіюванні та лінгвосоціокультурної компетентності, які повинні співвідноситися з їх сформованістю у носіїв мови чи наблизитися до них [10, с. 27]. Водночас перегляд теленовин супроводжується поєднанням слухового та звукового ряду [10, с. 72], що спрощує розуміння почутого. Існують відомості, що часто телеканали дотримуються правила, згідно з яким на 100 % зображення повинно припадати 60–70 % тексту. Якщо відсоток тексту менший, зображення повністю домінує над ним, позбавляючи сюжети необхідних для сприйняття пауз, без яких глядач перестає сприймати текст. Якщо ж зображення повністю закривається текстом у випадку яскравого аудіоряду,

в пам'яті залишається картинка, а текст опускається до рівня шуму [21, с. 55]. Ми не заперечуємо, що перегляд телепередач (переважно теленовин) можуть здійснювати добре підготовлені та вмотивовані студенти II курсу, але домінуючими на цьому курсі є за можливості живе спілкування, перегляд фільмів, прослуховування навчальних аудіозаписів.

Існує ще одна група труднощів, яку визначають методисти [1, с. 63; 7] і котра пов'язана з особливостями культури країни, мова якої вивчається. У процесі аудіювання студенти повинні інтерпретувати мовленнєву та немовленнєву поведінку носіїв мови не з позиції своєї культури і норм поведінки, а норм поведінки, прийнятих у країнах, мова яких вивчається. Тому аудіоматеріали та відеоматеріали потрібно підбирати та відповідно аналізувати з погляду лінгвосоціокультурної інформації, яка міститься в них. Крім того, деякі матеріали потребують попереднього коментарю, без якого студентам буде важко зрозуміти зміст повідомлення.

Розвиваючи думку Д. В. Агапової [1, с. 107], зазначимо, що аудіо- та відеофонограми для самостійного слухання повинні відображати не лише британську картину світу, але й картину світу інших англomовних народів. Тому для самостійного слухання потрібно підбирати аудіо- та відеофонограми як британського, так і американського походження. Вважаємо, що це, насамперед, стосується американських фільмів у зв'язку з можливістю надзвичайно широкого їх вибору на різноманітну тематику, а також доступністю завдяки сучасним мультимедійним засобам.

У процесі самостійної роботи потрібно прослуховувати як монологічні, так і діалогічні повідомлення. Існує думка, що діалогічне мовлення є важчим для аудіювання, ніж монологічне мовлення, оскільки пов'язане з необхідністю диференціювати мовленнєвих партнерів і додатково виконувати аналітико-синтетичні дії [11, с. 126]. В аудіюванні діалогічного мовлення визначають два аспекти: аудіювання в процесі діалогічного мовлення та аудіювання діалогічного мовлення ззовні. У самостійній роботі практикується два види аудіювання: перше – в процесі самостійного діалогічного спілкування, друге – під час слухання аудіозаписів, перегляду фільмів, телепередач тощо. У другому випадку об'єктом аудіювання для слухача є мовлення двох (чи більше) співбесідників, тобто їх перемінні акти говоріння.

Стосовно монологічних аудіотекстів, то вже з I курсу студенти повинні мати змогу прослуховувати самостійно різні типи монологу. Логічно припустити, що на молодших курсах у самостійній роботі мають домінувати легші для сприймання інформувальні типи монологу (монологи-описи, монологи-розповіді тощо), тоді як на III–IV курсах частка пояснювальних типів монологу значно збільшується.

Аналізуючи питання щодо вимог до аудіо- та відеофонограм для самостійної роботи, зазначимо необхідність дотримання таких критеріїв відбору, сформульованих нами з урахуванням положень сучасних досліджень [1; 14]:

- автентичності, яка передбачає прослуховування носіїв мови;
- мотиваційної значущості, яка полягає в цікавому сюжеті, захоплюючому змісті;
- тематичності, що полягає у відповідності темам програми;
- інформативності, яка реалізується в забезпеченні студентів новою, цікавою, актуальною та корисною для них інформацією;
- посиленості та доступності у змістовому і мовному плані, а також стосовно обсягу;
- лінгвосоціокультурної спрямованості аудіотексту (представленість лінгвосоціокультурної інформації в тексті, тобто її діапазон і різноманітність; характер презентації лінгвосоціокультурної інформації в аудіотексті – рівномірний/нерівномірний, текстовий/позатекстовий; смислове навантаження лінгвосоціокультурної інформації [16, с. 43]);
- варіативності текстів за: гендерною ознакою (демонстрація зразків чоловічого і жіночого мовлення); соціальним параметром (демонстрація мовлення освічених і неосвічених носіїв мови); віковими ознаками; демонстрація на III, а особливо на IV курсах різних варіантів акцентів та діалектів.

Стосовно телематеріалів та особливо теленовин цікавим є ранжування їх за складністю, запропоноване Н. Ю. Криловою: матеріали, де поєднується вербальний і зображальний ряд; матеріали з домінуючим вербальним рядом; матеріали, де поєднується вербальний, зображальний та музичний ряд [10, с. 124–125]. Складність останніх пояснюється тим, що музика, яку, зазвичай, носії мови не помічають, інколи заважає іноземним студентам

зосередитися на вербальному ряді [9, с. 105]. Тому доцільно починати з матеріалів, в яких поєднано вербальний і зображальний ряд, оскільки останній частково чи інколи повністю семантизує перший. Поступово потрібно залучати до самостійного слухання матеріали з домінуючим вербальним рядом та згодом матеріали, де поєднується вербальний, зображальний та музичний ряд.

Вважаємо, що названі критерії треба враховувати у самостійній роботі не лише викладачам, а й знайомити з ними студентів, щоб вони самостійно могли підбирати матеріали для некерованого аудіювання. Це особливо актуально в умовах сучасних технічних можливостей та Інтернет-ресурсів, які забезпечують доступ до художніх фільмів, телепередач, що викликають значний інтерес студентів у зв'язку з їхньою сучасністю, естетичним потенціалом тощо.

На молодших курсах, особливо на I, коли в студентів, зазвичай, не сформовані належні навички та механізми, у процесі самостійної роботи необхідно розвивати *навички і механізми аудіювання*.

На основі аналізу сучасних публікацій [10; 19] ми виокремили види вправ, спрямовані на розвиток механізмів аудіювання, які доцільно використовувати в самостійній роботі з оволодіння компетентністю в аудіюванні. Зазначимо, що це вправи *некомунікативні, умовно-комунікативні; рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні; з повним, частковим, мінімальним керуванням; без ігрового компонента; без опор, із спеціально створеними опорами, з природними опорами; індивідуальні, парні*.

– на сприйняття мовленнєвого потоку:

- прослуховування фрагмента і запис ключових слів; поділ на слух понадфразових єдностей; прослуховування звукозапису і порівняння запропонованого порядку речень із звукозаписом; прослуховування фрагмента тексту і визначення, якій із запропонованих тем він відповідає; прослуховування фрагмента тексту і його переказ з використанням ключових слів;

– на розвиток ймовірного прогнозування:

- прослуховування початку речення і визначення, яка граматична структура вживатиметься далі, порівняння з аудіозаписом; прослуховування початку речення і самостійне його завершення, порівняння з аудіозаписом; визначення теми, змісту і дійових осіб за заголовком тексту, перевірка припущення шляхом прослуховування аудіотексту; визначення теми аудіотексту за поданими ключовими словами, перевірка припущення шляхом прослуховування аудіотексту; заповнення пропусків у поданих реченнях, перевірка правильності шляхом прослуховування аудіотексту; прослуховування початку аудіотексту і його самостійне завершення, прослуховування завершення і його порівняння з власним припущенням; прослуховування фрагмента аудіотексту і визначення його місця в графічному тексті; прослуховування завершення аудіотексту і самостійне створення його початку, прослуховування початку і порівняння з власним варіантом;

– на розвиток механізму осмислення:

- визначення теми повідомлення після прослуховування фрагмента; прослуховування аудіотексту, його поділ на смислові частини, прочитання друкованого варіанта і внесення за необхідності правок у здійснений поділ, перевірка за ключем; визначення основної ідеї кожної смислової частини аудіотексту; прослуховування аудіотексту і визначення речень, які передають основну думку тексту; визначення основної ідеї аудіотексту після його прослуховування;

– на розвиток аудитивної пам'яті:

- повторення фраз після їх прослуховування; повторення речень після їх прослуховування; повторення за диктором реплік діалогу, відтворення діалогу;

– на встановлення логіки смислового повідомлення:

- прослуховування аудіотексту і прослуховування тверджень щодо змісту аудіотексту в правильному порядку; виправлення помилок у послідовності подій у короткому викладі змісту аудіотексту;

– на розвиток внутрішнього промовляння:

- повторення аудіотексту за диктором.

Такі вправи мають становити лише певну частину. Основну увагу потрібно приділяти власне аудіюванню текстів. Вправи для розвитку *вмінь аудіювання* повинні включати передслухання (створює базу для слухання, передбачає висунення певних гіпотез, зняття можливих труднощів), слухання (підтверджує висунуті гіпотези) і післяслухання (обговорення, осмислення почутого).

Для *розвитку вмінь аудіювання* у самостійній роботі студентів доцільно використовувати вправи (умовно-комунікативні, комунікативні; рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні; з повним, частковим, мінімальним керуванням; без ігрового компонента, з рольовим ігровим компонентом, з нерольовим ігровим компонентом; без опор, зі спеціально створеними опорами, з природними опорами; індивідуальні, парні) на: прослуховування аудіотексту і визначення вірності/хибності запропонованих тверджень; прослуховування аудіотексту і вибір серед наведених предметів/явищ/тверджень тих, про які йшлося в аудіотексті; прослуховування аудіотексту і вибір правильної відповіді серед запропонованих щодо його змісту; прослуховування аудіотексту і розташування тверджень у порядку, який відповідає змісту прослуханого аудіотексту; прослуховування аудіотексту і заповнення таблиці на основі змісту прослуханого аудіотексту; прослуховування аудіотексту і виправлення помилки у короткому викладі його змісту; прослуховування аудіотексту і заповнення пропусків у друкованому варіанті тексту; відповіді на запитання щодо змісту прослуханого аудіотексту; переказ змісту прослуханого аудіотексту кількома реченнями; визначення основної і другорядної інформації в прослуханому аудіотексті; прослуховування аудіотексту і визначення отриманих нових знань; визначення фактичної і оцінної інформації в прослуханому аудіотексті; формулювання основної думки автора прослуханого аудіотексту, обґрунтування власного ставлення до неї.

Зазначимо, що в самостійній роботі варто практикувати різні види аудіювання: ознайомлювальне, вибіркове, детальне. Враховуючи вимоги Програми з англійської мови для університетів/інститутів [15], значна увага в самостійній роботі на I–II курсах повинна приділятися ознайомлювальному і детальному аудіюванню, тоді як на III–IV курсах дедалі більшу увагу треба приділяти детальному аудіюванню, передусім критичному рівню розуміння аудіоповідомлення, яке передбачає розуміння та аналіз імпліцитної інформації аудіотексту. Щодо вибіркового аудіювання, то воно доцільне за умови, коли студенти повинні прослухати аудіотекст з метою вилучення конкретної інформації.

Таким чином, за умови належної організації та використання сучасних технічних можливостей самостійна робота може відігравати значну роль в оволодінні студентами компетентністю в аудіюванні.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методики використання відеофільмів для формування у майбутніх учителів іноземних мов компетентності в аудіюванні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агапова Д. В. Формирование перцептивной компетенции аудирования как компонента межличностного общения у студентов I–II курсов языкового факультета (на примере английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Агапова Диляра Вячеславовна. – СПб., 2004. – 212 с.
2. Белянин В. П. Введение в психолингвистику / В. П. Белянин. – 2-е изд. – М.: ЧеРо, 2001. – 128 с.
3. Белянин В. П. Психолингвистика: учебник / В. П. Белянин. – М.: Флинта: Моск. психол.-социал. ин-т, 2003. – 232 с.
4. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бочкарьова Олена Юріївна. – К., 2007. – 281 с.
5. Ветохов А. М. Пути повышения результативности обучения аудированию иноязычной речи в школе / А. М. Ветохов // Иноземні мови. – 2003. – № 2. – С. 7–9.
6. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / Григорьева В. П., Зимняя И. А., Мерзлякова В. А. и др. – М.: Рус. яз., 1985. – 116 с.
7. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н. В. Елухина // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия ; сост. А. А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. – С. 226–238.

8. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения автореф. дис. на соискание науч. степени докт. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / И. А. Зимняя. – М., 1973. – 32 с.
9. Клобукова Л. П. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации / Л. П. Клобукова, И. В. Михалкина // Мир русского слова. – 2001. – № 3. – С. 104–108.
10. Крылова Н. Ю. Формирование коммуникативной компетенции в чтении и аудировании на материале новостных текстов (1 сертификационный уровень): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Крылова Нина Юрьевна. – М., 2004. – 188 с.
11. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Бігич О. Б., Бражник Н. О., Гапонова С. В. та ін. ; під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
12. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) / навч. посібник / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
13. Ожегова Н. С. Методика обучения восприятию русской речи / Н. С. Ожегова. – М.: Русский язык, 1978. – 53 с.
14. Петранговська Н. Р. Навчання студентів фізико-математичних факультетів професійно спрямованого монологу-міркування на основі англомовних фахових автентичних аудіотекстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Петранговська Наталія Романівна. – К., 2004. – 290 с.
15. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.; під кер. С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Солов'я. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2001. – 245 с.
16. Смелякова Л. П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза (на материале английского языка): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Смелякова Лидия Петровна. – К., 1992. – 390 с.
17. Соболева Н. И. Обучение аудированию русской речи (1 сертификационный уровень) / Н. И. Соболева // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. – М.: РУДН, 2002. – С. 184–193.
18. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іноземної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – К.: Фірма «ІНКООС», 2006. – 248 с.
19. Туркина Л. В. Тестирование как один из приемов контроля навыков аудирования французской речи на начальном этапе обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Туркина Людмила Вячеславовна. – М., 1996. – 249 с.
20. Харламова Н. С. Методика формирования прогностических умений при обучении аудированию (начальный этап языкового вуза, английский язык): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков» / Н. С. Харламова. – М., 1982. – 24 с.
21. Цвик В. Л. Телевизионные новости России: учеб. пособие / В. Л. Цвик, Я. В. Назарова. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 172 с.
22. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach / T. Dudley-Evans, M. Jo St John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 301 p.

УДК 72.8:378.147:811.111

В. В. ВОЛІК

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ СТАТЕЙ ЕКОНОМІЧНОЇ ТЕМАТИКИ

Розглянуто проблему експериментальної перевірки методики навчання студентів факультетів міжнародних відносин читання англомовних публіцистичних статей за фахом. Висвітлено основні теоретичні положення, на яких ґрунтується запропонована методика. Охарактеризовано систему вправ і завдань, розробленої з метою формування мовних навичок і мовленнєвих та стратегічних умінь читання зазначених текстів. Проаналізовано результати експериментального навчання, що засвідчили ефективність запропонованої методики.

Ключові слова: стратегії, читання англомовних публіцистичних статей, експеримент.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ БУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ЧТЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ НА ЭКОНОМИЧЕСКУЮ ТЕМАТИКУ

Рассмотрена проблема экспериментальной проверки методики обучения студентов-международников чтению англоязычных публицистических статей по специальности. Освещены основные теоретические положения обучения профессионально-ориентированному чтению, на которых основывается предложенная методика. Дана характеристика системы упражнений и заданий, разработанной с целью формирования языковых навыков, речевых и стратегических умений чтения указанных текстов. Проанализированы результаты экспериментального обучения, которые свидетельствуют об эффективности предложенной методики.

Ключевые слова: стратегии, чтение англоязычных публицистических статей, эксперимент.

V. V. VOLIK

THE EFFICIENCY OF TEACHING FUTURE SPECIALISTS OF INTERNATIONAL ECONOMIC RELATIONS ESP READING

The article is devoted to the problem of experimental verification of ESP reading methodology. The author highlights the main points of teaching ESP reading which the suggested methodology is based upon. The description of the exercises and tasks system aimed at the formation of ESP reading skills is given. The thorough analysis of the experiment is made to prove the efficiency of the methodology.

Keywords: strategies, reading publicist articles, experiment.

За останнє десятиріччя значно розширилася співпраця України з різними міжнародними організаціями. Трансформаційні та інтеграційні процеси торкнулися також вітчизняної вищої освіти. Приєднання до Болонського процесу відкрило вищій школі шлях до входження в європейський та світовий освітній простір, що дає можливість студентам і випускникам українських ВНЗ продовжити навчання або працевлаштуватися за кордоном.

Враховуючи специфіку професійної діяльності вітчизняних фахівців-міжнародників, виникає необхідність у володінні ними відповідними компетенціями в іншомовному професійному спілкуванні, успішність якого великою мірою залежить від розуміння письмової (друкованої) інформації. У зв'язку з цим пріоритетного значення набуває проблема подальшого вдосконалення методики навчання іншомовного професійно-орієнтованого читання, зокрема на матеріалі спеціалізованих публіцистичних статей, оскільки саме до оволодіння вміннями читання цих публіцистичних текстів висуваються певні вимоги у програмних документах [7]. Важливою передумовою володіння вміннями читання зазначених текстів є формування у студентів-міжнародників стратегічної компетенції у названому виді мовленнєвої діяльності.

Проблемі формування стратегічної компетенції в іншомовному читанні в науковій літературі приділяється чимала увага. Зокрема, досліджено комунікативні стратегії у зазначеному виді мовленнєвої діяльності (О. О. Вейзе, С. К. Фоломкіна, В. Грабе), встановлено підходи до читання як мети навчальної діяльності та як засобу для отримання читачем необхідної інформації (Ц. Валлас), розроблено навчально-пізнавальні (когнітивні) стратегії (Н. Г. Михайлова), запропоновано методику формування навчальних стратегій читання автентичних спеціалізованих текстів у ВНЗ (Н. В. Васькіна) та модифікованих для студентів коледжів (Т. І. Труханова). Однак недостатньо висвітленим у науковій і методичній літературі залишається питання застосування студентами стратегій у читанні та компресії під час роботи з англійськими публіцистичними статтями економічної тематики (АПСЕТ).

Метою статті є висвітлення та інтерпретація результатів експериментальної перевірки методики навчання студентів факультетів міжнародних відносин читання АПСЕТ.

При теоретичному обґрунтуванні зазначеної методики сформульовано такі положення:

1. У процесі формування та вдосконалення навичок і вмінь читання спеціалізованих статей англійською мовою необхідно врахувати мовні труднощі, що випливають з лінгвістичних особливостей зазначених текстів (наявність абrevіатур, багатокомпонентних словосполучень, вузькоспеціальних термінів, складних речень із кількома різнотипними підрядними, інфінітивних, герундіальних і дієприкметникових конструкцій, стилістичних прийомів). З іншого боку, процес розуміння іншомовного тексту передбачає певні розумові дії, що становлять психологічні труднощі читання, а саме: 1) структурування (систематизація та класифікація текстових елементів); 2) смислове групування та впорядкування; 3) смислова компресія і визначення основної ідеї тексту. Для подолання названих труднощів необхідно створити раціональну систему вправ.

2. Враховуючи важливість компресії текстової інформації для розуміння англomовних спеціалізованих публіцистичних статей і багатоопераційний алгоритм її виконання, у студентів факультетів міжнародних відносин необхідно сформувати вміння смислового згортання.

3. Для успішного виконання поставлених завдань з читання студентам доцільно застосовувати відповідні стратегії, класифіковані у чотири групи: планування, виконання, оцінювання та корекції. Кожна з цих груп реалізується за допомогою розроблених вправ і завдань на відповідному етапі навчання читання АПСЕТ.

4. Запропонована система вправ і завдань складається з чотирьох підсистем відповідно до формування та вдосконалення навичок і вмінь читання АПСЕТ: 1) підсистеми вправ для формування та розвитку вмінь прогнозування змісту статей; 2) підсистеми вправ для вдосконалення лексико-стилістичних і граматичних навичок читання; 3) підсистеми вправ і завдань для формування й розвитку вмінь читання та смислової компресії змісту статей; 4) підсистеми завдань для контролю сформованості вмінь читання.

Таким чином, наша система включає мовні, підготовчі вправи та мовленнєві завдання. Метою мовних вправ є створення передумов для розвитку мовленнєвих умінь, тобто вони сприяють усуненню лексико-стилістичних і граматичних труднощів читання. Студенти виконують дії та операції із засвоєння мовного матеріалу на вступному мотиваційному етапі читання, а також його трансформації на основі перефразування на операційно-пізнавальному етапі.

Підготовчі вправи передбачають створення передумов для розуміння змісту того, що буде читатися. Студенти виконують певні операції в мовленні (мовленнєвому висловлюванні) на вступному мотиваційному етапі. Зазначимо, що мовні та підготовчі вправи слугують розгортанню студентами *стратегій планування й виконання в читанні та стратегій у компресії*.

Мовленнєві завдання орієнтовані на формування та розвиток умінь, що забезпечують розуміння змісту статей економічного профілю, а також умінь, які забезпечують обробку вилученої інформації. Відповідно до цього в нашій методичній системі представлено три основні типи завдань: завдання на розвиток умінь читання, компресії, а також перевірку розуміння прочитаного. Зазначені завдання також формують вміння застосовувати *стратегії виконання, оцінювання і корекції у читанні та стратегії у компресії*.

Вищезазначені положення експериментально перевірялися. Перед реалізацією експериментального дослідження необхідно було провести розвідувальне навчання з метою підготовки до основного експерименту. Крім того, потрібно було перевірити достовірність нашої робочої гіпотези, яку можна сформулювати так: здатність майбутніх спеціалістів з міжнародних економічних відносин детально і точно розуміти АПСЕТ можна забезпечити за умов: 1) врахування мовної та мовленнєвої специфіки текстового матеріалу; 2) сформованості нормативних мовних навичок, а також формування та вдосконалення специфічних мовних навичок і мовленнєвих умінь, пов'язаних із подоланням труднощів читання; 3) розроблення системи вправ і завдань, яка сприятиме застосуванню студентами стратегій у читанні та компресії.

Неварійовані умови експерименту: 1) проведення експериментального навчання одним викладачем-експериментатором, яким був автор запропонованого дослідження; 2) тривалість

методичного експерименту; 3) критерії оцінювання рівня сформованості навичок і вмінь читання; 4) інструкції до завдань перед- та післяекспериментального зрізів; 5) склад учасників експериментального навчання; 6) однакова кількість годин в експериментальних групах ЕГ-1 і ЕГ-2.

Варійованою умовою була організація процесу формування навичок і вмінь компресії АПСЕТ на основі різних видів вправ і завдань, що входили до підсистеми III розробленої методики, і були запропоновані для ЕГ-1 та ЕГ-2. Порівняння цих вправ і завдань подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняння різних видів вправ і завдань на формування й розвиток навичок і вмінь компресії, запропонованих для експериментальних груп

ЕГ-1	ЕГ-2
1) виконання вправ для формування й розвитку вмінь лексико-граматичного перефразування (зі зміною обсягу оригіналу); 2) виконання завдань для формування і розвитку вмінь синтезування окремих текстових елементів; 3) виконання завдань для формування і розвитку вмінь узагальнення на основі синтезу найбільш суттєвих фактів; 4) виконання вправ для формування і розвитку вмінь об'єднання текстових предикатів.	1) виконання вправ для формування і розвитку вмінь лексичного перефразування (на основі синонімічної заміни зі збереженням обсягу оригіналу); 2) виконання вправ для формування і розвитку вмінь граматичного перефразування (зі збереженням обсягу оригіналу); 3) виконання вправ для формування і розвитку вмінь гіпонімічної заміни (більш конкретного більш загальним); 4) виконання вправ для формування і розвитку вмінь логіко-сміслового перифразу.

У розвідувальному експерименті, який проводився в березні-травні 2009 р. на базі Хмельницького національного університету (ХНУ), брали участь дві експериментальні групи (ЕГ-1 – 10 та ЕГ-2 – 10 студентів II-го курсу спеціальності «Міжнародні економічні відносини». Часові затрати на проведення розвідувального навчання склали 21 академічну годину: 2 години (тобто 1 аудиторне заняття, оскільки $\frac{1}{4}$ часу, згідно з обґрунтованими нижче розрахунками, є недостатньо) було затрачено на проведення передекспериментального зрізу; 1 годину – на вступну бесіду з учасниками експерименту з метою їхнього ознайомлення з завданнями, змістом і послідовністю проведення експериментального навчання; 16 годин – власне на навчання; 2 – на проведення післяекспериментального зрізу. Навчальний матеріал для проведення розвідувальної фази експерименту включав 8 статей із вправами та завданнями. Обсяг текстів склав 3000–4000 друкованих знаків (500–700 слів) кожний.

Вибір релевантних для нашого дослідження тестових завдань проводився на основі аналізу дослідницької літератури [1; 4; 6; 8] та врахування досвіду проведення нами діагностичного зрізу серед студентів-міжнародників I–II курсів. Врахувавши різні погляди на проблему тестового контролю мовної та мовленнєвої компетенції студентів, засобом перевірки сформованості навичок та вмінь вивчаючого читання ми обрали переклад (без словника). Наша позиція аргументується тим, що переклад дозволяє встановити наскільки точно студенти зрозуміли всю інформацію тексту [10, с. 95], а це відповідно передбачає визначення рівня сформованості мовних навичок читання. За кожне правильно перекладене речення зараховувалося 0,5 бала за критерієм «сформованість лексико-стилістичних навичок» і 0,5 бала – за критерієм «сформованість граматичних навичок». Кількість речень у цьому тестовому завданні відповідала максимальній кількості балів – 16.

Для визначення рівня сформованості навичок і вмінь ознайомлювального читання студентам було запропоновано прочитати текст обсягом 4900 друкованих знаків (819 слів) з метою розуміння основного змісту тексту. Студенти повинні були його прочитати один раз, на що відводилося 5 хвилин (темп ознайомлювального читання англійською мовою – 180

слів/хв.). Після читання тексту студенти мали підібрати до запитань (1-8) правильні відповіді-альтернативи (A–D) згідно з основним змістом, на що відводилося ще 10–15 хвилин. За кожну правильну відповідь зараховувався 1 бал, що склало максимум 8 балів за критерієм «сформованість мовленнєвих умінь». Це завдання спрямовано на контроль повноти розуміння тексту і передбачає перевірку таких умінь: 1) виділяти у тексті необхідну інформацію; 2) узагальнювати окремі факти у смислові групи; 3) ігнорувати слова, що не потрібні для загального розуміння тексту; 4) співвідносити отримані факти.

Порівняльний аналіз результатів передекспериментального та післяекспериментального зрізів (див. діаграму 1) показує, що в групі ЕГ-1 успішність зросла у 2,2 рази, а в групі ЕГ-2 порівняно з вихідним коефіцієнтом результат покращився у 1,1 разу. Різниця у показниках експериментальних груп пояснюється більшою ефективністю вправ і завдань, які виконували студенти ЕГ-1. У ході проведення експериментального навчання з'ясувалося, що ці вправи та завдання сприяли формуванню міцніших навичок і умінь компресії змісту АПСЕТ.

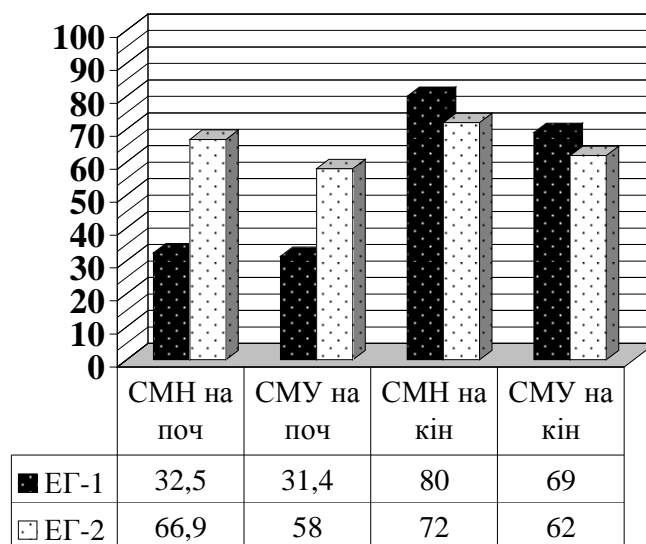
Проведений розвідувальний експеримент підтвердив правомірність нашої гіпотези, оскільки розроблена нами методика навчання читання забезпечила розуміння інформації на рівні не менше 0,70, що є достатнім за шкалою В. П. Безпалька. Однак, попри досягнуті успіхи, розвідувальне експериментальне навчання не вирішило усіх проблем, пов'язаних із формуванням мовної і мовленнєвої компетенцій у професійно-орієнтованому читанні. Аналіз результатів післяекспериментального зрізу виявив такі найсуттєвіші граматичні труднощі: розрізнення абсолютного дієприкметникового звороту, що вводитьсь прийменником *with*; переклад складнопідрядних речень (з кількома підрядними), герундія та його конструкцій. Стосовно лексичних труднощів варто зазначити, що студенти припускались помилок у передачі значень слів-термінів як загальноекономічного, так і вузькопрофільного вжитку, багатокомпонентних словосполучень, а також мали труднощі у виборі контекстуального значення при перекладі багатозначних слів і визначенні основної інформації в окремих елементах тексту.

Розвідувальний експеримент дозволив зробити припущення, що основне експериментальне навчання буде успішним за умови чіткої організації процесу навчання і виконання усіх вищезазначених умов, виявлених в ході розвідувального навчання.

Основний експеримент проводився у вересні 2009р.– січні 2010 р. на базі ХНУ. Учасниками експериментального навчання були 4 навчальних групи ХНУ (ЕГ-1 – 10, ЕГ-2 – 10, ЕГ-3 – 7, ЕГ-4 – 6 студентів). Загальна кількість студентів у склала 33 особи, які навчалися на II курсі міжнародного економічного відділення факультету міжнародних відносин.

Неварійованими умовами експерименту були: 1) проведення експериментального навчання одними й тими ж викладачами, зокрема викладачем-експериментатором у групах ЕГ-1 та ЕГ-3; 2) тривалість основного експериментального навчання; 3) критерії оцінювання рівня сформованості навичок і умінь читання; 4) інструкції до завдань перед- та післяекспериментального зрізів; 5) однакова кількість аудиторних і позааудиторних годин у всіх експериментальних групах; 6) склад учасників експериментального навчання.

Показники перед- і післяекспериментального зрізів розвідувального експерименту



Діаграма 1

Умовні позначення: СМН на поч. – сформованість мовних навичок на початку експериментального навчання; СМУ на кін. – сформованість мовленнєвих умінь у кінці експериментального навчання.

Подібно до розвідувального експерименту, варійованою умовою основного експериментального навчання було виконання експериментальними групами різних видів вправ і завдань на компресію змісту АПСЕТ в межах розробленої підсистеми Ш: EG-1 та EG-3 навчалися за першим варіантом запропонованих вправ і завдань, EG-2 і EG-4 – за другим (див. табл. 1).

Перед початком навчання ми провели передекспериментальний зріз, зміст і результати якого були ідентичними тому, що застосовувався у розвідувальному експерименті.

Зміст основного експериментального навчання був модифікований відповідно до висновків, зроблених на основі результатів розвідувального експерименту. Відповідні корективи внесено перед початком основного експериментального навчання. Так, було додано рецептивно-репродуктивні вправи на відтворення лексичного матеріалу шляхом двостороннього перекладу, репродуктивні вправи на переклад англомовної термінології та знаходження англомовних термінологічних відповідників, рецептивні вправи на виявлення помилок у перекладі, репродуктивні вправи на переклад англійською мовою спеціально підібраних речень, де необхідно використати найскладніші за підсумками розвідувального експерименту граматичні конструкції. З метою подолання дефіциту знань термінології ми прийшли до висновку про необхідність складання списку слів-термінів з перекладом. Його обсяг покрив усю тематику відібраних для навчання текстів, включав ключові слова та фрази з вузькоспеціальної та загальноекономічної термінології, які лягли в основу вищезазначених лексичних вправ. Також зріс обсяг навчального текстового матеріалу.

Як впливає з діаграми 2, у післяекспериментальному зрізі учасники експериментального навчання досягли значно кращих результатів порівняно з передекспериментальним зрізом. Так, покращилась якість перекладу (кількість правильно зрозумілих фактів зросла в 1,6 разу) та зріс ступінь розуміння основної інформації (у 1,5 разу).

Однак необхідно зазначити, що результати експериментального навчання в групах, що навчалися за різними варіантами групи вправ і завдань на компресію, є неоднорідними. Так, порівняно з передекспериментальним зрізом середній коефіцієнт сформованості мовних навичок у групах EG-1 та EG-3, що навчалися за першим варіантом, зріс в 1,8 та 3 рази відповідно, тоді як EG-2 та EG-4, що навчалися за другим варіантом, покращили свої показники

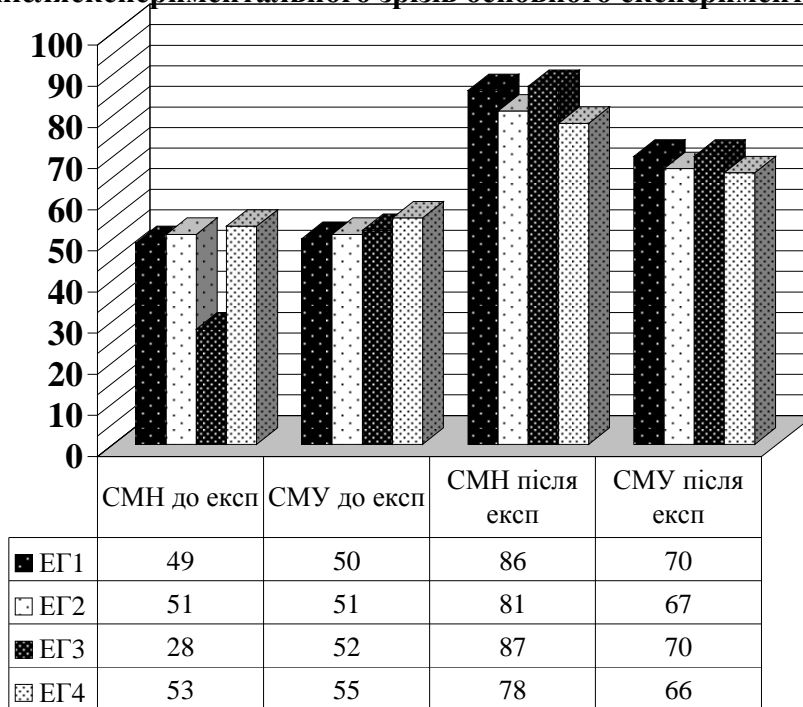
1,6 та 1,5 разу. Середній коефіцієнт сформованості мовленнєвих умінь у групах ЕГ-1 та ЕГ-3 зріс 1,4 разу, а в групах ЕГ-2 та ЕГ-4 – в 1,1 разу.

Для визначення достовірності отриманих емпіричних даних проведеного експерименту ми використовували методи математичної статистики (коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона r_{xy}). Статистична перевірка отриманих даних свідчить, що застосування розробленої методики забезпечує суттєве поліпшення навичок та вмінь читання англomовної фахової періодики. Середні значення коефіцієнта навченості за критеріями «сформованість мовних навичок» та «сформованість мовленнєвих умінь» доводять наявність значного прогресу в усіх експериментальних групах. Отримані значення коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона r_{xy} вказують на наявність тісного кореляційного зв'язку між мовними навичками та мовленнєвими вміннями, що, відповідно говорить про високу ефективність розробленої методики.

Таким чином, результати експериментального дослідження продемонстрували більшу ефективність групи вправ і завдань на формування та розвиток вмінь компресії автентичних публіцистичних статей економічного характеру, запропонованої для груп ЕГ-1 і ЕГ. Кількісний та якісний аналіз здобутих даних свідчить про прогрес в оволодінні студентами необхідними вміннями для розуміння детального й основного змісту фахових текстів на основі сформованих навичок. Це дає право рекомендувати розроблену нами систему для навчання студентів факультетів міжнародних відносин читання АПСЕТ.

Діаграма 2

Порівняння середніх результатів перед і післяекспериментального зрізів основного експерименту



Умовні позначення: СМН – сформованість мовних навичок, СМУ – сформованість мовленнєвих умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанова Г. В. Методика навчання профорієнтованого читання в немовному ВНЗ: монографія. / Г. В. Барабанова – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 315 с.
2. Васькина Н. В. Обучение профессионально ориентированному чтению студентов неязыковых вузов на основе извлечения концепта текста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Васькина – Нижний Новгород, 2010. – 26 с.

3. Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: учеб. пособие / А. А. Вейзе. – М.: Высшая школа, 1985. – 127 с.
4. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англійських текстів студентів-магістрантів аграрних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. С. Малюга – К., 2007. – 217 с.
5. Михайлова Н. Г. Формирование познавательных стратегий в процессе чтения иноязычных научно-учебных текстов: профильный класс, английский язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Г. Михайлова. – Тамбов, 2008. – 22 с.
6. Петрашук Види тестового контролю у навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах / О. П. Петрашук // Іноземні мови. – 1998. – № 1. – С. 15–17.
7. Програма з англійської мови для професійного спілкування / кол. авт.: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
8. Рапопорт И. А. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. / И. А. Рапопорт, Р. Сельг, И. Соттер – Таллин: Валгус, 1987. – с. 74-77.
9. Труханова Т. И. Индивидуализация обучения профориентированному чтению на английском языке студентов техникумов и колледжей экономического профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Т. И. Труханова. – К., 2001. – 218 с.
10. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.
11. Grabe W. Current developments in second language reading research. – TESOL Quarterly. – № 25, 1991. – P. 375–406.
12. Wallace C. Reading. – Oxford Univ. Press, 1996. – 161 p.

УДК 378.147.81*25 0679198748

Ю. А. РИБІНСЬКА

КРЕАТИВНИЙ ПЕРЕКЛАД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Висвітлено особливості формування іноземномовної комунікативної компетентності засобами креативного перекладу у майбутніх філологів. Розкрито суть термінологічної креативний переклад., Охарактеризовано специфіку перекладу пісенних текстів і методичні аспекти роботи з поетичними рядками. Описано етапи роботи з креативними перекладами. Показано, що римовані тексти забезпечують створення ситуації іноземномовного спілкування, сприяють семантизації лексичних одиниць і загалом підвищують рівень іноземномовної комунікативної компетентності майбутніх філологів.

Ключові слова: креативний переклад, формування іноземномовної комунікативної компетентності, майбутні філологи, творчі роботи, заняття з іноземної мови.

Ю. А. РЫБИНСЬКА

КРЕАТИВНИЙ ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОСТРАННОЙ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У БУДУЩИХ ФІЛОЛОГОВ

Указаны особенности формирования иностранной коммуникативной компетентности способами креативного перевода у будущих филологов. Раскрыт смысл терминологической креативный перевод. Охарактеризована специфика перевода песенных текстов и методические аспекты работы с поэтическим текстом. Освещены этапы работы с креативными переводами. Показано, что рифмованные тексты обеспечивают создание ситуации иноязычного общения, содействуют семантизации лексических единиц и повышают уровень иноязычной коммуникативной компетентности будущих филологов.

Ключевые слова: креативный перевод, формирование иностранной коммуникативной компетентности, будущие филологи, творческие работы, занятия по иностранным языкам.

CREATIVE TRANSLATION AS A WAY OF FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN FUTURE PHILOLOGISTS

The question of the foreign communicative competence formation by means of creative translation in future philologists is highlighted in the article. The main accent is done on the interpretation of terms «creative translation», the specific of song texts translation and the methodological aspects of working with poetical lines in class. The stages of working with creative translations are shown for the first time, it is proved that rhyming texts provide the foreign socializing situation, influence the lexical semantics and in general improve the students' foreign communicative competence level.

Keywords: *creative translation, building foreign communicative competence, future philologists, creative writing, foreign language classes.*

Фундаменталізація знань, динамізм сучасної освіти, швидкі зміни в галузях людської діяльності спричинили зростання соціальної ролі особистості з високим творчим потенціалом, психологічно готової до постійного збагачення знань, удосконалення своєї професійної підготовки. В останні десятиріччя в умовах науково-технічного прогресу помітно зріс попит на творчу особистість, яка би брала активну участь у реформаційних процесах суспільства. Адже якраз творчі вміння забезпечують культурний континуум і розвиток людства.

Сучасна людина живе в умовах насиченого інформаційного середовища, тож завдання освіти – навчити її жити в ньому, створити умови для безперервної самоосвіти. Та водночас особистість повинна перебувати в гармонії з собою.

Зміна акцентів в освіті передбачає розвиток творчих фахівців, здатних подолати труднощі техногенної цивілізації. Таким чином, необхідність у даному дослідженні назріла через існування наступних суперечностей:

- між превалюванням абсолютної констатації і репродукції інформації та нагальною потребою в розвитку творчих здібностей особистості;
- між ступенем впливу новітніх інноваційних технологій на людський фактор, що веде до примітивізму і банальності, та необхідністю розвитку власного критичного мислення, прагнення до творення чогось нового;
- між тотальним впливом інфогенезу, який зумовив появу значного спектра нетрадиційних наукових та соціокультурних проблем, і неготовністю фахівців до пошуку інноваційних прийомів і методів їх вирішення.

Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами креативного перекладу є частиною нової структури освіти, що відкриває необмежені можливості продовження навчання протягом усього життя. Вона надає великого значення міжнародному співробітництву, відкриває нові можливості роботи, навчання і вирішення багатьох суспільних проблем.

Мета статті – визначити оптимальні методи і прийоми роботи з креативними перекладами, дослідити особливості формування у майбутніх філологів іншомовної комунікативної компетентності і креативного мислення.

Креативний переклад пісенних творів створює певні труднощі, тому велике значення має відводитись пошуку й визначенню оптимальних методів і прийомів роботи з пісенними творами, формуванню в студентів належної комунікативної компетентності і творчого мислення, адже неправильна інтерпретація, технічний переклад пісенних творів спотворюють їх зміст, допускаючи хибний вплив на слухача, не увиразнюють первісні інтенції від автентичного тексту.

Проблемі літературного перекладу ліричних творів присвячені праці Н. Неборсиної, М. Дудченка, А. Пернінкової, К. Савицького, І. Кукуленко-Лук'янець та ін. Формування комунікативної іншомовної компетенції є предметом наукової уваги таких учених, як Т. Алексеева, Е. Везуб, Л. Гронь, О. Касаткіна, Е. Лобай, І. Сніцар. Вказані науковці доводять, що питання навчання креативного перекладу й іншомовної комунікативної

компетентності у майбутніх філологів є нагальною методичною проблемою, що потребує систематичного вивчення.

Незважаючи на те, що в педагогічній науці висвітлено чимало аспектів розвитку творчого потенціалу особистості, проблема формування іншомовної комунікативної компетентності засобами креативного перекладу ще не була об'єктом спеціального дослідження. Актуальність задекларованої теми, а також її недостатня теоретична і практична розробленість у педагогіці й методиці навчання іноземних мов та потреба в удосконаленні професійної підготовки майбутніх філологів зумовили вибір теми дослідження.

Як зазначає І. Кукуленко-Лук'янець, на заняттях з іноземної мови як засіб активізації креативного потенціалу суб'єкта можна використовувати віршовані переклади оригінальних творів англійських та американських поетів, які вона називає креативними перекладами. Особистісної орієнтації такий вид роботи набуває тоді, коли перед студентською аудиторією ставиться завдання зробити віршований переклад, відтворивши власні внутрішні переживання, викликані твором [3, с. 107].

Намір використати креативний переклад на заняттях з іноземної мови зумовлений аналізом спадщини глибинної психології, зокрема? психоаналітичним розумінням витоків творчої діяльності. І. Кукуленко-Лук'янець під креативним перекладом розуміє переклад поетичних рядків і пісень музичних творів. Саме такі переклади – прояв індивідуальності творця, де збережені особистісні, неповторні якісні характеристики того, хто перекладає. Вона вважає, що поетичний твір здатний актуалізувати найглибші архаїчні пласти несвідомої частини психіки, тому робота з такими творами має високу педагогічну й психологічну цінність.

О. Чердніченко ж зазначає, що «віршовий переклад – багаторівневий процес трансформацій і апроксимацій. А власне музичний переклад має заграти усіма барвами першотвору» [5, с. 10].

Не кожна людина, на жаль, спроможна проявити своє обдарування, розкрити свою неординарну сутність. Найчастіше той «вогонь», який притаманний кожній особистості, потребує, щоб його викликав до життя «вогонь іншої людини», як вказує В. Роменець. Саме тому особливої вагомості набувають розробки науково-психологічних підходів у освітньому процесі, спрямованих на актуалізацію творчого потенціалу студентів.

На основі власного експерименту О. Паршикова стверджує, що римовані тексти (насамперед – пісні та вірші) забезпечують створення на заняттях ситуацій іншомовного спілкування. Це пов'язане з тим, що римовані тексти:

- створюють сприятливу атмосферу позитивних емоцій за рахунок естетичного задоволення від їхнього звучання і в зв'язку із цим мотивацію вивчення іноземної мови;
- сприяють соціалізації, появі почуття спільності, цілісному розвитку;
- налаштовують артикуляційний апарат на нову мову;
- є прекрасним матеріалом для формування стійких слухо-вимовних навичок, розвивають почуття ритму, музичний і фонематичний слух;
- знайомлять з культурою народів, мова яких вивчається;
- забезпечують контекстне введення лексичних одиниць, легке й одночасно ефективне запам'ятовування іншомовного матеріалу, а також можливість швидкого повторення;
- становлять спосіб формування таких комунікативних якостей іншомовного мовлення, як виразність і зверненість [4, с. 182].

Хоча римовані тексти у практиці навчання іноземної мови активно використовуються, методика їх застосування залишається, як зазначає С. Гапонова, одноманітною. Як правило, робота з римованими текстами обмежується їх заучуванням та проспівуванням, а методика робити з перекладами і написанням власних пісень студентами на сьогоднішній день ще не є вивчена. Як наслідок – мовний і мовленнєвий матеріал пісень не застосовується у мовленні, під час написання власних рефлексійних творчих робіт.

Експериментальні дослідження свідчать, що лише використання і заучування римованих творів не сприяє запам'ятовуванню великої кількості нових слів, що, безумовно, пов'язано із синкретичністю їхнього сприйняття та егоцентричністю мислення. У зв'язку з цим робота з креативними перекладами і власне написання пісенних творів студентами, якій передуватиме

система авторських підготовчих завдань, сприятиме семантизації лексичних одиниць, усвідомленню їх як одиниць комунікації та закріплення у пам'яті за певними комунікативними намірами.

Враховуючи специфіку роботи з креативними перекладами, трифазовий характер діяльності, технологія підготовки студентів до написання перекладів поетичних творів і власне пісень включає наступні такі етапи.

I. Підготовчий етап:

- 1) формування навчального мотиву участі студентів у комунікативній діяльності;
- 2) опис особливостей креативного перекладу, роботи з пісненими творами (він викладений у авторському спецкурсі «Основи формування комунікативних стратегій засобами креативного перекладу» та «Особливості перекладу музичних творів»);
- 3) розподіл етапів роботи з креативними перекладами (сприйняття-аналіз-переклад);
- 4) зразки виконання вправ.

II. Виконавчий етап:

- 1) виконання студентами різноманітних вправ та робота у workshop;
- 2) поточне коригування та підкріплення викладачем креативно-перекладацької діяльності.

III. Завершальний етап:

- 1) оцінка перекладацьких дій студентів;
- 2) написання студентами власних пісень, віршів чи творчих робіт в іншій формі, враховуючи індивідуально-творчий підхід нашого навчального процесу.

Теоретична частина включає у себе підбірку загальних лекцій, які містять фонові знання щодо специфіки перекладу і написання поетичних творів, особливості іншомовного поетичного мовлення (англійського, німецького, французького тощо) та ін.

Сприйняття – прослуховування аудіозапису пісні або читання автентичного вірша вголос (model reading) .

Текст оригіналу вірша – це система знаків, своєрідний код, що відображають буття. Для читача текст-код – задача, яка йому робить виклик –розв'яжи мене! Знак – слово, речення, абзац тексту – інформаційні елементи коду, елемент закодованої інформації як посередник між учасниками спілкування. Процес читання – це декодування, «упізнавання відомого», вилучення з невідомого нової інформації, здатної до регулювання діями; зливання чужого досліду з показниками власного. У цьому полягає механізм відображення і породження власного сенсу: вихідні ідеї автора вмикають у роботу генерування смислового поля читача, який самотужки, силами своєї інтуїції створює контекст – власну картину подій.

Щоб утворити текст про дії чи предмет, треба пройти всі три етапи, які відбуваються в пізнанні: перший – найменування предметів, почуттів, процесів тощо (з яких складається чуття); другий – описування відносин між найменованими складовими; третій – зображення, яке охоплює всю або майже всю інформацію про предмет, даний людині в почуттях. Поступаючись найменуванням та описуванню в конкретності, зображення виграє в узагальненні, в охопленні думками цілісності. Зображення передбачає стрибок у якості, а отже, й новий рівень потенціалу енергії, що пробуджується інформацією символу.

Текст (синтез думок, почуттів, образів) – це інформаційно-енергетичне утворення, що конструює й породжує в людині нескінченний ряд виявів предмета чи явища та регулює дії та її вчинки.

Процес читання поетичних творів не є розвагою, дозвіллям, тим більше не є «вбиванням» вільного часу (безділлям). Його порівнюють з народженням дитини, тому не чуже людині душевне страждання, суд над собою, оцінювання себе, перевтілення й сприйнятливність. Оцінювання – гадка, судження, приблизне значення шуканої величини: його основа – спостереження, а не вимірювання [3, с. 470].

Поетичний образ, сприймаючись читачем, оживляється: в ньому міститься й інше і дещо більше, ніж те, що сприймається, і те, що було у досвіді читача. Текст не лише повідомляє вже готову думку; вона, включаючись у власне мислення людини, його вдосконалює: ось де джерело розумового розвитку.

У текст автор вкладає почуття, думки і плоди своєї уяви так, щоб примусити читача відчувати й пережити усі події як його власні, як він діяв, жив. Це і є поетикою – продуктом творчості. Важливим для нашого проекту є cold reading, яке характеризується тим, що студенти одразу дають свої відповіді й коментарі на прочитаний матеріал. Це розвиває спонтанність, кмітливість, раптову реакцію.

Враховуючи поліфункціональність і великий дидактичний потенціал, застосування аудіовізуальних засобів у навчальному процесі трактується як один із способів сприйняття іноземномовної інформації. Він впливає на інтенсифікацію і підвищення ефективності усіх форм навчання. У поняття «аудіовізуальна апаратура» входять не лише засоби для синхронного відтворення звуку та зображення, а й для запису. Тому аудіовізуальна апаратура необхідна для розробки, виготовлення та дублювання аудіовізуальних засобів.

Практичне опанування іноземною мовою передбачає формування у студентів мислення цією мовою. У процесі навчання за допомогою аудіовізуальних засобів у студентів виникають навички спонтанного володіння лексикою. Ці засоби є деякою мірою моделями дійсності, мотивуючи відомі форми поведінки, у тому числі мовленнєву поведінку. Також вони створюють емоційну атмосферу співучасті у подіях, які демонструються з екрана, емпатії.

Відмінне іншомовне мовлення, що супроводжує демонстрацію, створює мовленнєву атмосферу, стимулюючи розвиток у студентів усного спонтанного мовлення. Творчі технології сприяють розвитку в молоді інтересу до вивчення іноземних мов. До якостей, які сприяють оволодінню іноземною мовою, відносять високу слухову диференційну чутливість. Тому студенти, які намагаються засвоїти нову лексику, використовуючи аудіо- і відеоматеріали, мають значну перевагу і можливість тренувати свій слух для кращого оволодіння іноземною мовою.

Слідом за етапом сприйняття студенти аналізують вірш чи пісню, даючи відповіді на запропоновані автором запитання:

Try to grasp the expressive dimension of the poem first. This means especially getting a clear sense of the nature and situation of the speaker.

What are the circumstances under which he or she says, writes or thinks these words? Who hears them? Are they a part of an ongoing action which is implied by them?

Consider the relative importance of the narrative-dramatic dimension and the descriptive-meditative dimension in the poem. Is the main interest psychological or philosophical in character or in idea? Or is the poem's verbal: playfulness or music its main reason for being? How do the nature of the speaker and the situation in which he speaks colour the ideas and attitudes presented?

After you have a sense of the poem's larger, expressive dimension, reread it with particular attention to the play of language. Consider the way that metaphor and irony colour the ideas and situations. How does the language work to characterize the speaker or to colour the ideas presented with shading of attitude? How important is sheer word-play or verbal wit in the poem? How well do the images and ideas fit together and reinforce one another in a metaphoric or ironic way?

Reread the poem yet again with special attention to its musical dimension. To the extent that it seems important, analyze the relation of rhythm and rhyme to the expressive dimension of the poem.

Throughout this process, reading the poem aloud can be helpful in establishing emphases and locating problems. Parts of a poem that are not fully understood will prove troublesome in the reading. Questions of tone and attitude will become more insistent in oral performance. Thus, it is advisable to work toward a reading performance as a final check on the degree to which we have mastered situation, ideas, images, attitudes, and music. An expert may be able to read through a piece of piano music and hear in his mind a perfect performance of it. Most of us need to tap out the notes before we can grasp melodies; harmonies, and rhythms with any sureness. Reading poetry aloud helps us to establish our grasp of it.

Щоб дати вичерпну відповідь на деякі із цих запитань, студентам потрібно провести дослідницьку й пошукову роботу, що сприяє самостійності й зацікавленості молоді під час навчання.

Компаративний аналіз оригіналу і перекладу, крім традиційних видів робіт, пропонуємо робити у формі *turning wheel*, де, з одного боку, відображені ключові фрази мовою оригіналу, а з іншого пропонується їх переклад. Це допоможе візуально зіставити і порівняти обидва варіанти.

Так при перекладі пісні за словами О. Геймана розмір потрібно зберегти таким, яким був, – щоб співалося. Тому на підготовчому етапі до роботи з перекладами і написанням пісень студентам пропонуються фонові знання про розмір у англійській мові, а також система творчих завдань на вміння утворювати власні рими під час креативного перекладу і написання власних творчих робіт.

З метою відбору навчального матеріалу ми провели спеціальне дослідження під час стажування у США в Каліфорнійському університеті та в Університеті Кентуккі в 2011 р. і в Лондонській школі іноземних мов у 2008 р. На основі результатів стажування і досліджень ми розробили спецкурс «Creative Writing» та значну кількість творчих завдань для формування професійних комунікативних стратегій засобами креативного перекладу.

Для засвоєння лексичного матеріалу на підготовчому етапі до написання креативних перекладів і власне пісень запропоновані вправи і творчі завдання, що складаються із підгруп вправ для розвитку умінь студентів у використанні комунікативних стратегій: 1) сполучуваності слів; 2) створення словника; 3) ключові слова; 4) логічні зв'язки; 5) особливості створення римування; 6) карти пам'яті.

Отже, можемо твердити, що креативний переклад є можливістю для студента показати свою індивідуальність, самовиразитись і передати власні почуття і переживання, проявити творчі здібності і вдосконалити рівень іншомовної комунікативної компетентності.

Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів, зумовлених проблемою формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами креативного перекладу. В процесі наукового пошуку визначено нові проблемні позиції, що потребують подальшого вивчення: дослідження можливих шляхів інтенсифікації навчальної іншомовної діяльності студентів за допомогою креативних перекладів, екстраполяції креативної методики іншими іноземними мовами, формування системи вивчення іншомовних комунікативних стратегій майбутнього філолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клименко В. В. Психологія творчості: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / В. В. Клименко. – К.: Центр навч. літератури, 2006. – 480 с.
2. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие. для преп. вузов и студ. пед. ин-тов / Г. А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1982. – 141 с.
3. Кукуленко-Лук'янець І. В. Особистісно-креативний підхід у навчанні іноземної мови: навч.-метод. посібник для студ. вищих. навч. закладів / І. В. Кукуленко-Лук'янець. – Черкаси: Видавець Ю. А. Чабаненко, 2004. – 210 с.
4. Паршикова О. О. Комунікативно-ігровий метод навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект): монографія / О. О. Паршикова. – Донецьк: Вебер, Донецька філія, 2009. – 295 с.
5. Чередниченко О. И. Лингвистические проблемы воссоздания образа в поэтическом переводе / О. И. Чередниченко, П. А. Бех. – К.: КГУ, 1980. – 67 с.
6. Canale M. & Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // *Applied Linguistics*. – 1980, No. 1. – P. 1 – 47.

М. Й. КРИСЬКІВ

**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ НА
ЗАНЯТТЯХ З КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ
СПРЯМУВАННЯМ»**

Викладено основні теоретичні положення формування мовленнєвих умінь майбутніх фахівців. Докладно описано якості мовлення, необхідні для успішного спілкування, та ефективні види навчальної діяльності. З'ясовано, що формування комунікативної компетентності студентів може бути успішним лише за умови органічного поєднання системно-описового, функціонально-стилістичного та комунікативно-діяльничого підходів, у процесі активної мовленнєвої діяльності, зорієнтованої на вимоги професії юриста.

Ключові слова: мовлення, мовленнєва компетентність, мовленнєві уміння, мовленнєва діяльність, мовленнєва культура.

М. И. КРЫСЬКИВ

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ НА
ЗАНЯТИЯХ С КУРСА «УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК ЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ
НАПРАВЛЕНИЕМ»**

Изложены основные теоретические положения о формировании речевых умений будущих специалистов. Подробно описаны качества речи, необходимые для успешного профессионального общения, и эффективные виды учебной деятельности. Выяснено, что формирование коммуникативной компетентности студентов может быть успешным только при условии органического сочетания системно-описательного, функционально-стилистического и коммуникативно-деятельностного подходов, в процессе активной речевой деятельности, сориентированной на требования профессии юриста.

Ключевые слова: речь, речевая компетентность, речевые умения, речевая деятельность, речевая культура.

M. I. KRYSKIV

**THE FORMATION OF FUTURE JURISTS' SPEAKING SKILLS AT THE LESSONS
OF THE COURSE «UKRAINIAN FOR SPECIFIC PURPOSES»**

The article analyzes the main theoretical issues of the formation of future jurists' speaking skills. We have presented the profound description of the speaking qualities necessary for successful communication and the effective types of learning activities. We have clarified that the formation of students' speech competence becomes accomplished on condition that system descriptive, functionally stylistic approaches and the approach of the communication and activity are integrated into the process of active speech activity that is realized according to the demands of the profession.

Keywords: speech, speech competence, speaking skills, speech activity, speech culture.

Одним з актуальних завдань сучасної вищої школи є формування всебічно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань [1, с. 43], що володіє потенціалом гуманітарної культури, необхідним компонентом якої є мовленнєва культура. Особливо важливим стає навчання ефективного ділового спілкування, формування здатності до професійного використання виражальних ресурсів мови. Повною мірою це стосується майбутніх юристів, методичні аспекти формування особистості яких розробляються відповідно

до цього соціального замовлення. Наші студенти мають навчитися логічно мислити, точно і ясно висловлюватися, а цього можна досягти лише на основі знання мови і знання про мову. Для цього необхідно було розробити експериментальну програму опрацювання курсу «Українська мова з професійним спрямуванням», яка сприяла б вихованню цих завдань. Щоб успішно формувати мовну особистість правника, треба передусім з'ясувати рівень підготовленості тих, кого доведеться навчати.

Першою умовою є спроможність студентів навчатися – сприймати і засвоювати інформацію, переробляти її. Другою – достатньо розвинене мовлення (запас виражальних засобів мови, вміння висловлювати власну думку в усній чи письмовій формі, планувати розгорнуті висловлювання тощо), наявність у них певних лінгвістичних та комунікативних здібностей. З цією метою на початку навчального року було запропоновано заповнити анкету, написати переказ і твір. Як показали результати, у знаннях і вміннях, які мали бути сформовані у середній школі, є значні прогалини. Над усуненням цих прогалин необхідно працювати й у ВНЗ. Адже неграмотна, недостатньо розвинута в мовному відношенні людина не може стати належного рівня спеціалістом, тим більше у такій сфері, як юриспруденція.

Але, з другого боку, не можна ігнорувати того, що кожен першокурсник все-таки пройшов щаблі шкільного навчання, певні мовні знання і мовленнєві вміння у нього є (про що свідчать оцінки в атестатах – майже без винятку на рівні 8–11 балів), тільки не завжди вміє ними розпоряджатися. Мабуть, саме у цьому найбільша недоробка школи. Отже, завдання подальшого навчання полягає в тому, щоб ці знання і вміння у нього активізувати. Тому експериментальна методика мала охопити і проблеми елементарної (орфографічної і пунктуаційної) грамотності, і збагачення запасу лексичних та граматичних засобів вираження думки, і вміння вибрати з-поміж них ті, що найповніше відповідають змістові та комунікативній меті мовлення, і розуміння структурних особливостей тексту, врахування їх під час аналізу чужих і творення власних висловлювань, вдосконалення навичок усного мовлення. А до цього, далеко не повного, переліку слід додати ще й необхідність реалізації суто професійної змістової лінії – оволодіння юридичною лексикою і фразеологією, усвідомлення змісту термінів правничої сфери, ознайомлення з застосуванням в ній офіційними документами.

Стало цілком зрозуміло, що традиційними методами досягти навчальної мети – формування високої мовленнєвої компетенції майбутніх юристів чи принаймні значного її підвищення в обмежених часових рамках не вдасться. Потрібна була зовсім інша технологія навчання.

Мета статті – виявити можливості для формування мовленнєвих умінь майбутніх юристів та умови для їх реалізації у навчальному процесі

Ми виходили з того розуміння технології навчання, яке усталилось у педагогічній науці. Докладні характеристики педагогічної технології знаходимо в праці В. Монахова та Б. Ліхачова – як «сукупність психологічно-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компанування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу» [8, с. 45].

У розробці експериментальної методики навчання ми дотримувалися положення про те, що універсальним засобом навчання є мовлення [4, с. 73], що удосконалення мовленнєвої діяльності є основним і найбільш ефективним шляхом оптимізації навчального процесу. Тому на кожному занятті прагнули організувати різноманітну за змістом і формою роботу з мовним матеріалом, виконання різноманітних мовно-мовленнєвих завдань, які функціонували б як засіб «освоєння людиною способів виконання діяльності» [4, с. 24], як «специфічний ансамбль якостей особистості». Цей «ансамбль якостей» являє собою те, що прийнято називати здібністю, здатністю до засвоєння змісту освіти. Як стверджує Л. Левшін, сама «нездібність» учня до певного предмета часто пов'язана з тим, що педагог не зумів розкрити перед ним внутрішній сенс, логіку виучуваної науки, не дав йому пережити відчуття того нового і значущого, що вносить у його внутрішній світ ця наука [3, с. 69].

Чим ширше студент виявляє себе в ньому як особистість, як суб'єкт, тим вищий пізнавальний і виховний ефект навчання [там же, с. 52]. Це стосується навчання не тільки в загальноосвітній, але й у вищій школі.

Тому на заняттях з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» змінюється роль педагога: він перестає бути інформатором, стає координатором навчальної діяльності студентів, які не отримують знання в готовому вигляді, а здобувають їх власною працею. На перший план виступає бесіда (зокрема, евристична) як форма діалогічної організації праці з участю двох суб'єктів діяльності – викладача і студента. Отже, замість пасивної моделі навчання (студент – об'єкт) було застосовано активну (студент – суб'єкт), а при кожній сприятливій нагоді, крім того, знаходила застосування і інтерактивна модель (взаємодія суб'єктів).

У сучасній методиці широкого пропагується ідея організації навчання в малих групах. На жаль, досі вона ще не увійшла в масову практику навчання, але кращі вчителі загальноосвітніх шкіл її вже застосовують.

Групова форма навчання підвищує академічні успіхи, оскільки студенти допомагають один одному, а не конкурують між собою.

Недостатнє використання групової форми навчання не дозволяє реалізувати природне прагнення студентів до спілкування, формувати комунікативні мотиви пізнавальної діяльності.

Вихідним пунктом для стимулювання активної та інтерактивної моделей служить ситуація спілкування з осмисленням комунікативної мети або текст, на основі якого проходить навчальна робота.

Як відомо, ситуації спілкування бувають природні і штучні. У навчальному процесі природні ситуації виникають, наприклад, при обговоренні змісту тексту, плану твору на запропоновану тему, колективного пошуку вирішення певної проблеми. В інших випадках доводиться створювати ситуації, що вимагають спілкування (наприклад, створення діалогів на задану тему, диспут, підготовка до творчої роботи на основі уяви). Штучні мовленнєві ситуації можуть набувати імітаційного характеру, наближаючись до тих, що реально існують у житті. Впроваджують їх здебільшого в ігровій формі. Саме ця форма найбільш сприяє введенню студентів у ситуації професійного (юридичного) спілкування.

У мовленнєвій діяльності доводиться ставити і реалізовувати дві основні комунікативні цілі – одержання і повідомлення інформації, створення і сприйняття різноманітних текстів. Суть мовної освіти полягає в підготовці студента до того чи іншого виду мовленнєвої діяльності і практику в цій діяльності. Етап підготовки до спілкування включає ознайомлення з різновидами текстів, з жанрами і їх характеристиками. Етап практики – кероване спілкування в рамках навчального плану і вільне спілкування.

Як стверджує Т. К. Донченко, у навчанні мови існує три підходи:

- орієнтація на мовну систему;
- орієнтація на функціонування мовних одиниць у мовленні;
- орієнтація на комунікативну функцію мовлення [2].

Перший з них можна назвати системно-описовим. Зводиться він до того, що коли людина знатиме наявні у мові засоби, розумітиме їхню структуру, то й вживатиме їх у мовленні. Проте знання автоматично не трансформуються в уміння і навички, їх потрібно цілеспрямовано і послідовно формувати. І все ж інформативний спосіб опрацювання матеріалу спостерігається й досі, а у ВНЗ навіть домінує. Зокрема, в застосуванні тестування. Такий підхід неперспективний.

На заняттях з рідної мови студент має, включившись в активне пізнання, усвідомити не тільки мовну систему, але й навчитися використовувати набуті знання для подальшого пізнання, для оволодіння професійними уміннями і навичками. У навчанні головне пізнавальна діяльність, пізнавальний інтерес. «Не можна вчити і навчити студента, якщо в нього нема бажання вчитися, не виникає мета, що відповідає меті того, хто навчає, отже, якщо він сам не здійснює передбаченої педагогом діяльності» [3, с. 15].

Інакше буде лише видимість навчання. Ще О. Дістервег доводив, що «розвиток і освіта жодній людині не можуть бути подані чи повідомлені. Кожен, хто прагне до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Зовні він може отримати тільки збудження» [2, с. 118–119].

Повною і, можливо, найбільшою мірою це стосується етапу вищої, професійної освіти. Тільки те, що стало живою думкою самого студента, що «ввійшло в його творче зусилля, що

творчо пережите ним, по-справжньому запам'ятовується» [3, с. 41]. З цією тезою Л. Левшина можна цілком погодитися, замінивши в ній останнє слово на «засвоюється».

Там, де студенти систематично включалися в різноманітні, але взаємопов'язані види діяльності, оволодівали способами дій, самостійно розв'язували навчальні завдання, вони швидко підвищували свій рівень мовного і загального розвитку [2, с. 43].

Різнманітні види діяльності уможливають другий і третій з названих вище підходів. У них багато спільного: формування свідомого ставлення до мовних засобів, вихід у мовленнєву практику безпосередньо після ознайомлення з певною мовною одиницею. Поєднання функціонального та комунікативного підходів стимулює навчальну діяльність студентів, формує уміння спілкуватися в усній і писемній формах, використовуючи ресурси рідної мови в різних життєвих ситуаціях [2, с. 24].

Другий з підходів виводить зі сфери простої констатації фактів на осмислення доцільності чи недоцільності використання їх у певних текстах. Але навчити самому цілеспрямовано вибирати мовні засоби у конкретних умовах спілкування, у власних висловлюваннях можливо тільки за комунікативного підходу до навчального процесу.

Таке переорієнтування зі структурно-семантичного характеру спостережень на функціонально-стилістичний та комунікативно-діяльнісний піднімає пізнавальну діяльність студента з репродуктивного рівня, на якому в основному задіяна пам'ять, на вищі рівні мислення – пошуковий і творчий. Адже здібності, здатність до оволодіння мовним матеріалом «розвиваються в праці, в живій і різнобічній практичній діяльності» [10, с. 39], під впливом всієї організації, змісту і всієї атмосфери навчання.

Отже, «методологія процесу навчання та, відповідно, оцінювання знань студента полягає у його переорієнтації з лекційно-інформаційної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студента» [9, с. 23]. Такий підхід покладений в основу світових і національних стандартів навчання. На цьому принципі базуються і новітні технології навчання.

Треба робити все можливе для того, щоб студент був зацікавлений у досягненні результатів, усвідомив, що «справжнє навчання – це інтенсивне духовне і практичне життя» [3, с. 52], у ході якого відбувається розвиток і саморозвиток особистості.

Отже, провідною ідеєю, основоположною категорією проблеми формування є діяльнісний підхід [2, с. 105]. Здобуття вищої освіти, набуття професійних умінь здійснюється у навчальній діяльності, комунікативні уміння отримувати і передавати інформацію, продукувати власні висловлювання з використанням різноманітних мовних засобів, володіти логікою і технікою мовлення – у діяльності мовленнєвій.

Мовлення є умовою взаєморозуміння, самореалізації, що виявляється у різних видах спілкування (вербальне і невербальне, усне і письмове, наукове, ділове чи побутове, формальне і неформальне, міжособистісне і публічне, ініціативне і вимушене, періодичне і систематичне, короткочасне і довготривале) [5, с. 33–36], у стосунках з різними адресатами у різних ситуаціях міні-, міді- і макрокомунікації (відповідно: міжособистісне, з невеликою кількістю співрозмовників, з широкою аудиторією). Усі ці види мовленнєвої діяльності знаходять застосування у юридичній діяльності.

Педагогіка розглядає навчальний процес як цілісну систему, сукупність цільового, змістового, стимулюючо-мотиваційного, операційно-діялісного, контролюючо-регулювального, оцінювального компонентів.

В основу нашого експериментального навчання було покладено відомі в лінгводидактиці принципи, закономірності, прийоми і засоби, з урахуванням актуальності кожного для опрацювання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». Так, з-поміж загальнодидактичних принципів на перший план виступили науковість, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, свідомість, активність і самостійність, врахування індивідуальних особливостей студента, доступність, принципи систематичності і послідовності, у зв'язку з обмеженим часом, важко було застосувати повною мірою. Проте саме вони значною мірою допомагали пов'язати в одне ціле, задавалося би, розрізнені компоненти кожного заняття, добиваючись комплексного розв'язання навчальних завдань. З числа лінгводидактичних принципів найбільш послідовною була опора на взаємозв'язок у

вивченні всіх розділів мови, на зв'язок вивчення мови з розвитком мовлення, на взаємозалежність усного і писемного мовлення (зокрема на зв'язок між синтаксисом, пунктуацією, виразністю усних висловлювань). Постійно в полі зору були міжпредметні зв'язки, особливо в питаннях лексики, ділової документації та ряду практичних аспектів курсу.

З урахуванням цілей навчання майбутніх юристів, було визначено зміст навчання і послідовність його вивчення. При цьому враховано, що і студенти юридичного факультету, тим більше першокурсники, ще не можуть знати своїх майбутніх посад у правоохоронних органах, кола своїх службових обов'язків і пов'язаних з ними видів мовленнєвої діяльності. Природно, під час опрацювання мовного курсу неможливо виявити і врахувати всі нюанси, важливі у подальшій роботі. Очевидно, може йти мова лише про відпрацювання найактуальніших проблем, про необхідність свідомого підходу студентів до вивчення мовного матеріалу з позиції уявлюваної на даний час майбутньої професії. Знайти якийсь уніфікований підхід до цієї проблеми дуже нелегко.

Тому лінгвістичний зміст навчальної роботи у нашому експерименті не виходив за межі окресленого програмою для середньої школи і програмою курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» за винятком того, що передбачалася постійна увага до професійних, у даному разі юридичних, аспектів мовленнєвої діяльності. Саме ця змістова лінія майже повністю замінила культурологічну. Обрана технологія опрацювання курсу зумовила зміну лінгвістичної змістової лінії, послідовності розгляду лінгвістичних тем.

Незважаючи на те, що в основу всієї навчальної роботи було покладено ідею комунікативності, комунікативна змістова лінія не могла б забезпечити тематичної цілісності курсу. Але й починати «знизу» – з мовних одиниць нижчих рівнів здавалося недоцільним: надто довго довелося би йти до комунікативних мовних одиниць – речень, складних синтаксичних цілих, тексту. Тому обрано інший, ніж в шкільних і вузівських програмах (за винятком програми для податкових класів) шлях – від вищих щаблів ієрархії мовної структури до нижчих. Це дозволило з перших же кроків розпочати роботу над текстом, його комунікативним призначенням, структурою, міжфразними зв'язками. А оскільки у кожному тексті беруть участь одночасно одиниці всіх рівнів мовної системи, була змога в разі потреби звернутися до будь-якого лінгвістичного питання.

Але постійно в полі зору було повторення орфографії та пунктуації, принагідно, у процесі роботи над текстами та в індивідуальному порядку.

Головну увагу було звернено на мовленнєвознавчі поняття, на види мовленнєвої діяльності, на оцінку актуальності, вірогідності, новизни прочитаного або почутого, на взаємозв'язок змісту і форми висловлювання, на доречність використаних мовних засобів. Тематичні параметри лінгвістичних спостережень визначалися двома чинниками – особливостями (здебільшого вадами) власних висловлювань студентів та лексико-граматичною структурою базових для конкретного заняття текстів.

З огляду на те, що найважливішою ознакою інтелекту є вміння мислити, через систему завдань і вправ комплексного характеру передбачалося удосконалити здатність студентів до таких операцій, як узагальнення, конкретизація, аналіз і синтез, систематизація і класифікація, до усвідомлення власної пізнавальної і мовленнєвої діяльності, до її вмотивованості.

Здійснювати навчальну роботу з української мови можна по-різному, застосовуючи різні методи.

Внутрішня суть методу полягає у характері педагогічних цілей і відповідно програмованою ним діяльністю учасників навчального процесу. А оскільки навчальний процес – явище багатогранне, то й підходи до поняття методу спостерігаються різні.

Спільним у них є те, що «будь-який метод передбачає мету його застосування, діяльність для його здійснення, засоби для виконання діяльності, які можуть бути предметними або інтелектуальними, знання про об'єкт діяльності, обов'язкове досягнення поставленої мети» [5, с. 15].

Будь-який метод може бути застосований на заняттях з української мови у ВНЗ. Але не в однаковій мірі. В наших умовах навчальна діяльність має дві цілі: оволодіння мовними засобами і розвиток мовленнєвих умінь. Основним методом засвоєння знань повинно стати спостереження над мовою і мовленням шляхом аналізу тексту у єдності змісту і форми, завдяки якому навчальна діяльність ставить єдиний процес оволодіння знаннями і способами дії.

Засвоюючи таким чином особливості та правила використання мовних одиниць для вираження певного змісту, студенти застосовують набуті знання при побудові власних висловлювань.

Удосконалення знань про систему мови і мовні одиниці найдоцільніше здійснювати методом самостійної роботи з джерелами лінгвістичної інформації та бесідою на матеріалі тексту. Поліпшення орфографічної та пунктуаційної грамотності вважаємо за можливе побудувати на основі колективного та індивідуального аналізу письмових студентських робіт, виявлення орфограм та пунктограм у використовуваних на заняттях реченнях і зв'язних висловлюваннях. На правильність і виразність усного мовлення необхідно акцентувати увагу на всіх заняттях: відрізнити норму від ненорми, пояснювати і виправляти помилки у наголошуванні, у вживанні слів і словоформ, в інтонаційному оформленні речень.

Будь-який метод призначений для досягнення якоїсь мети. Якщо мети не досягнуто, слід визнати, що метод або непридатний для обраної мети, або він був неправильно застосований [5, с. 15]. Останнє може трапитись, якщо при виборі методу не усвідомлена ціль його застосування, неефективно вибрані способи діяльності, дидактичні засоби, вправи, що активізували б розумову діяльність студентів.

Для того, щоб викликати і підтримувати інтерес студентів, активізувати їх мислення і мовлення, закріпити набуті знання і навички, необхідні різноманітні вправи – види навчальної діяльності, які вимагають багаторазового і варіативного застосування засвоєного. Вправи бувають надзвичайно різноманітні, і вибір потрібних завжди продиктований змістом навчального матеріалу, метою навчальної роботи, специфікою застосованої навчальної технології [6, с. 21]. Саме завдяки вправам створюється бажане штучне мовне середовище на заняттях. При цьому важливі не просто вправи, а система вправ, націлених на досягнення конкретної мети. Ще великий чеський педагог Я. А. Коменський говорив про необхідність навчати способу вміло складати і урізноманітнювати фрази. Тим більше зрозуміло це сьогодні, коли формування мовленнєвої особистості вважається пріоритетним завданням мовної освіти.

Трапляються й класифікації за граматичним змістом, за формою виконання, іноді різний зміст вкладається в терміни «конструктивні вправи», «творчі вправи». Вживаються й терміни «ситуативні», «трансформаційні», «перекладні», «композиційні» вправи тощо. Кожен з цих термінів має право на існування.

Розглядаючи окремі види вправ, (на готовому мовному матеріалі; з видозміною мовного матеріалу; створення мовних одиниць і розгорнутих висловлювань) треба насамперед мати на увазі характер тих операцій, що їх доводиться виконувати студентам у процесі активної мовної діяльності – говоріння і письма. При цьому слід погодитися з відомим польським методистом М. Яворським, що «найбільш природний шлях до пізнання принципів структури мови і правильного усного і писемного мовлення веде від спостереження якісного зразка, через усвідомлення його суттєвих рис до застосування набутих відомостей на практиці» [11, с. 262].

Враховуючи це, крім названих уже – аналізу помилок, аналізу готового тексту, конструювання діалогів, виявлення орфограм і пунктограм, добирання прикладів, у навчальному процесі було застосовано переказування текстів, зміну жанру і стилю тексту, складання планів готового і передбачуваного тексту, оцінка ситуації – умовних або показаних у літературних творах, кінофільмах і телепередачах, характеристика поведінки персонажів, рольові ігри, імітація ділових бесід. Таке урізноманітнення видів роботи не тільки допомагає досягти мети заняття, але й викликає інтерес студентів, стимулює до активної участі в навчальній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти / Я. Я. Болюбаш. – К.: ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
2. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови / Т. К. Донченко. – К.: Фундація ім. О. Ольжича, 1995. – 251 с.
3. Левшин Л. А. Педагогика и современность / Л. А. Лев шин. – М.: Просвещение, 1964. – 398 с.
4. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. II. – 318 с.
5. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
6. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад: посібник для вчителів / В. Я. Мельничайко. – К.: Рад. школа, 1984. – 223 с.

7. Методика развития речи на уроках русского языка: пособие для учителей / под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.
8. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов, Б. Т. Лихачов. – Волгоград: Прогресс, 1998. – 135 с.
9. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців / розроб.: В. В. Грубінко, І. І. Бабин, О. В. Гузар. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 48 с.
10. Семенов О. М. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічного факультету педагогічних університетів: навч.-метод. Посібник; ред. В. П. Зінченко / О. М. Семенов. – К.; Глухів: РВВГДПУ, 2002. – 96 с.
11. Jaworski M. Metodyka nauki o języku polskim / M. Jaworski. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. – 1978. – 262 p.

УДК 372.461

О. Є. ГРИДЖУК

КУЛЬТУРА МОВАЛЕННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ЛІСОТЕХНІЧНОГО ВУЗУ

Обґрунтовано доцільність постійного удосконалення культури мовлення студентів лісотехнічного вузу. Проаналізовано типові мовленнєві помилки. Запропоновано систему вправ для засвоєння акцентуаційних, лексичних, граматичних, стилістичних та інших норм сучасної української літературної мови. Окреслено основні напрямки нормування культури мовлення студентів.

Ключові слова: культура мовлення, норми літературної мови, діалогове навчання.

О. Е. ГРИДЖУК

КУЛЬТУРА РЕЧИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЛЕСОТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Обоснована целесообразность постоянного усовершенствования культуры речи студентов технического вуза. Проанализированы типичные речевые ошибки. Предложена система упражнений для усвоения акцентологических, лексических, грамматических, стилистических и иных норм современного украинского литературного языка. Определены основные направления нормирования культуры речи студентов.

Ключевые слова: культура речи, нормы литературного языка, диалоговое обучение.

О. Е. HRYDZHUK

CULTURE OF SPEECH IN PROFESSIONAL TRAINING OF THE STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATIONAL FORESTRY ENGINEERING INSTITUTION

Proper constant improvement of speech culture of the students of forestry institution are substantiated in the article. Typical speech errors are analyzed. The system of exercises for mastering of accentual, lexical, grammatical, stylistic, and other standards of the modern Ukrainian literary language are presented. The main tendencies of regulation of the students' speech culture are described.

Keywords: culture of speech, standards of the literary language, interactive training.

Основним завданням вищої школи є готувати фахівців, які мають і високий рівень кваліфікації, і бездоганно володіють українською мовою як державною у професійній

діяльності. Знати мову означає усвідомлено і творчо володіти нею в усній та писемній формах, сприймати її в контексті національної культури, користуватися «мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку своїх інтелектуальних й емоційно-вольових можливостей та як засобом соціалізації ... в суспільстві» [12, с. 38]. Звідси випливає, що мові потрібно навчатися постійно. І саме у цьому необхідно переконувати наших студентів. Специфіка навчання студентів у вузі технічного спрямування полягає в тому, що більша увага приділяється вивченню спеціальних дисциплін, змістовній частині, а правильність формулювання, точність висловлювання, дотримання орфографічних та пунктуаційних правил під час написання різних видів робіт ніби відходить на задній план.

Тому всебічного й комплексного аналізу потребує мовленнєва діяльність студентів, яка певною мірою відображає і ситуацію в країні загалом і специфіку культури усного мовлення у вузі зокрема.

Мета статті полягає у виробленні напрямів формування навичок культури мовлення у студентів технічного вузу.

Аналіз наукової літератури свідчить, що питанням формування культури мовлення присвячені праці українських мовознавців (А. П. Коваль, Т. Б. Гриценко, І. М. Кочан, О. М. Семенов, Л. І. Мацько, М. С. Дороніна та ін.). Так, А. П. Коваль опрацювала проблеми, пов'язані з діловим мовленням загалом. Г. Л. Чайка досліджувала культуру ділового спілкування менеджера, І. М. Кочан і А. С. Токарська – культуру фахового мовлення правника, Т. Б. Гриценко – культуру мовлення студентів крізь призму системи цінностей, О. М. Семенов, Л. І. Мацько та Л. В. Кравець – культуру української фахової мови. Більш детального вивчення потребують напрями формування високого рівня культури мовлення студентів лісотехнічного профілю.

За більш як двадцятиліття незалежності України вже би мали скластися умови для повноцінного функціонування української мови в усіх сферах політичного, суспільного, наукового і громадського життя держави. Проте реальна ситуація, на жаль, є протилежною. Насправді ми спостерігаємо не лише засилля російської мови, а й недбале, неякісне використання українського слова чи заміну його суржигом на найвищому державному рівні. Особливої уваги «заслуговує» мовлення наших студентів в позааудиторний час: якщо на семінарських чи практичних заняттях вони ще намагаються використовувати норми літературної мови у науковому спілкуванні, то після пар ми вже чуємо щось на зразок «жесть», замість жах, «мені торба», «ну він і гонить» і т. п. (основним засобом спілкування стає сленг). В окремих випадках спостерігаємо захоплення макаронічною лексикою типу «чао», «ес», «адйос»... На запитання: «Чому перевага віддається саме такій лексиці?», студенти відповідають, що їм так легше спілкуватися, передавати емоції, розуміти одне одного, бути такими, як усі. Причини цього процесу вбачаємо у впливі культурного середовища (мовлення політичної еліти, мас-медіа) і соціальній взаємодії молодого покоління.

Безперечно, молодіжний сленг – це явище вікове. Після закінчення вузу колишній студент, уже молодий спеціаліст, очевидно, усвідомить, що від того, як він говорить, якою мовою чітко і ясно формулює думку, залежить те, як його будуть сприймати у колективі. А отже, кількість сленгової лексики стане мінімальною. Проте п'ять років навчання у вузі – це період, коли треба працювати над мовним вихованням студентів на засадах «ненав'язливості, безперервності, комплексності» [9, с. 72]. Цей процес складний і багатограний: від засвоєння мовних норм, формування навичок культури мовлення – до відповідної системи цінностей, серед яких високий рівень знання мови і якісне використання її посідає належне місце.

Т. Б. Гриценко говорить про виховання у студентів мовної свідомості, трактуючи її як «усвідомлення мови свого народу, держави як складової загальнолюдських цінностей» [3, с. 3]. Мовна свідомість – «форма свідомості, яка обіймає знання, почуття, оцінки й настанови щодо мови та мовної дійсності». Інакше кажучи, «це небайдуже ставлення до мови» [9, с. 13], усвідомлення власної національної ідентичності. І. Огієнко вважав необхідним піднесення національної свідомості, яка є найкращим ґрунтом для знання і розвитку соборної літературної мови [8, с. 12]. Мабуть, нашим студентам треба неодноразово нагадувати про те, що існує тісний взаємозв'язок між культурою і мовою: з одного боку, «літературна мова – то головний двигун розвитку духовної культури народу» [8, с. 15], а з іншого, – «головний рідномовний обов'язок кожного свідомого громадянина – працювати для збільшення культури своєї

літературної мови» [8, с. 15]. Звідси висновок: працювати над розвитком культури мовлення студента означає працювати над формуванням його духовної культури.

Майбутній фахівець повинен знати мову своєї спеціальності, тобто мати сформовані навички у професійній та повсякденній комунікації, володіти фаховою термінологією, знати специфіку використання мовних засобів офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови.

Доцільним, на нашу думку, є систематичне цілеспрямоване вироблення навичок культури мовлення, культури спілкування, культури письма.

Рівень культури спілкування визначається сукупністю якісних характеристик культури мови, серед яких: правильність і чистота, точність і доречність мовлення, його багатство і виразність тощо. Важливою складовою мовлення є його доречність. Це не лише відбір з усього масиву інформації тієї її частини, яка відповідає мовленнєвій ситуації, а й «уміння вибрати найбільш вдалу форму спілкування, інтонаційну тональність, лексичні засоби» [1, с. 132]. Тому, працюючи зі студентами, необхідно враховувати усі ці аспекти в навчальному процесі.

Правильність мовлення базується на знанні правил і норм. Якщо правило – це своєрідна догма, яку треба вивчити, то норма – це навички застосування правил у практиці. Крім цього, правила не можуть охопити всі норми. Процес засвоєння норм є постійним. Про деяких людей кажуть, що вони мають *чуття мови*. «Чуття мови» означає наявність природних, вроджених здібностей до мови, вміння відчувати правильність чи неправильність слова, вислову, граматичної форми тощо. Проте природного відчуття, як правило, жодна людина не має. Тому знання правил і вироблення на їх основі практичних навичок володіння мовою, в тому числі й у практичній діяльності, є основною умовою формування правильного мовлення студента.

До норм належать правильна вимова звуків і звукових комплексів, правила наголошування слів, написання відповідно до правописних і пунктуаційних норм, лексико-фразеологічна, граматична, стилістична та синтаксична нормативність.

Причиною порушення акцентуаційних норм може бути вплив діалектного середовища, російської мови, аналогія до генетично подібних утворень, що мають певний тип наголосу (*бу́ла, везла́*, замість *була́, везла́*). Спеціального вивчення потребують складні випадки наголошення слів (наприклад, *чорно́зем, чорно́слив, добу́ток*), слова, що мають паралельний нормативний наголос (*до́говір, ма́ркетинг, кам'яно́вугі́льний, ке́дровий, ма́рганце́вий*), лексеми, значення яких змінюється разом з наголосом (*артику́л* (розділ, стаття закону; тип виробу) і *артику́л* (рушничний прийом), *дереви́на* (одне дерево) і *дереви́на́* (речовина, матеріал)).

Якщо слова з паралельним наголосом доцільно запропонувати студентам запам'ятати (*по́милка і поми́лка, на́клад і накла́д, на́садка і наса́дка, озе́рце і озерце́, оме́ла і омела́*), то для тих випадків, коли зміна наголосу призводить до зміни семантики слова (*на́різний* (окремий) і *нарі́зний* (з нарізами), *обі́д і обід, пла́вний* (помірний; заокруглений) і *плавни́й* (плавучий)), пропонуємо певну систему вправ, зокрема:

- з поданими словами скласти речення так, щоб конкретизувати їх значення (наприклад, *сте́пний і степни́й, розду́блювання і роздублюва́ння, рулю́вий і рулюви́й, Са́мбір і самбі́р, при́росток і прироста́нок*);
- у поданих реченнях знайти омографи, поставити наголос, пояснити значення (наприклад: *Ця́ дереви́на росте́ добре. Ко́лір заболо́ні і ядра́ дереви́ни бере́ста поді́бний до і́льма гірського́*).

Порушення лексичних норм виявляється у лексичних повторах, тавтології, плеоназмах, мовних штампах, просторічних словах, вульгаризмах, словах-паразитах (наприклад, *зі сто́рони видні́ше, значі́мі резу́льтати, нести́ розходи́* тощо). Щоби лексичні норми стали стійкими у студентському мовленні, доречно на практичних заняттях запровадити так звану п'ятихвилинку культури мовлення, пропонуючи студентам замінити недоречно вжиті слова коректно сформульованими висловами (для довідки доречно використати практичний словничок-довідник «Екологія українського слова» О. Сербенської, М. Білоуса. Наприклад:

<p>Неправильно підростаюче покоління буде сказано нижче випадкове співпадіння обставин оточуюче середовище зустрічаються помилки відпала необхідність у строгому смислі слова перейшов границі можливого</p>	<p>Правильно молоде покоління (юнь) скажу згодом (далі) випадковий збіг обставин довкілля (навколишнє середовище) трапляються помилки немає потреби у точному значенні слова перебрав міру</p>
--	---

З іншого боку, умовою вільного володіння нормативною науковою мовою є знання фахової термінології, а також термінології споріднених наук.

Подаємо приклади вправ і завдань, виконання яких сприятиме формуванню практичних навичок правильного вживання термінів, розуміння відмінностей між термінами і професіоналізмами:

- з'ясування значення професіоналізмів (відповідно до фаху студента), наприклад: у мисливстві (*тропити* зайця, *курковка*, *помпа*, *вінчестер* (вид рушниці), *скоба Генрі*, *мушка*, *затильник*);

- заміна слів професійного жаргону нормативними термінами (для студентів спеціальності «Комп'ютерні науки»), наприклад: *вінд* (вінчестер), *клава* (клавіатура), *мамка* (материнська плата), *юзер* (користувач), *сисадмін* (системний адміністратор), *слимак* (корпус комп'ютера slim), *хард*, *вінчестер* (жорсткий диск), *шахта* (місце для CD ROMа), *яблучник* (користувач комп'ютерів Apple Macintosh), *мануал* (інструкція), *материнка*, *машка*, *мамка*, *мать* (материнська плата), *ломанути* (зламати програмний код);

- заміна слів професійного жаргону нормативними термінами (для студентів спеціальності «Облік і аудит»), наприклад: *дорогі гроші* (гроші, купівельна спроможність яких зростає), *гарячі гроші* (гроші, які вимагають, щоб їх негайно витратили або перевели в місце, де вони можуть дати прибуток), *віпи* (привілейовані клієнти), *бек-офіс* (супровід всіх операцій, які проводились протягом дня), *айтішники* (комп'ютерний відділ у банку), *бандеролити* (складати гроші за купюрами), *зняття вершків* (установлення високої ціни на певний товар з метою швидко окупити всі затрати), *золоті наручники* (трудовий контракт, що прив'язує управляючих до фірми), *крижити* (відзначати елементи списку хрестиками чи галочками, порівнюючи його з іншим списком);

- заміна слів професійного жаргону нормативними термінами (для студентів спеціальності «Лісове господарство»), наприклад: *смільняк*, *скалка* (смоляний пень), *штамповка* (таврування лісу), *шкілка* (розсадник), *матки* (елітні дерева), *маточник* (лісонасіннева плантація), *нижній склад* (деревина на лісозаводі), *обрізки* (відходи на виробництві), *підсочка* (процес добування березового соку), *вікна* (прогалини між кронами дерев), *вісняк* (струг для знімання кори при підсочці), *вічка* (сплячі бруньки), *волок* (технологічний коридор);

- заміна слів професійного жаргону нормативними термінами (для студентів спеціальності «Технологія деревообробки»), наприклад: *блят* (поверхня столу), *борідка* (поперечна зарубка під перехрестя віконної рами), *варене дерево* (деревина, пофарбована природними вареними барвниками), *майєр* (стамеска для токарного верстата), *вершак* (верхня частина дерева), *відщеп* (бічна наскрізна тріщина, яка відходить від торця круглого лісоматеріалу і виникає в процесі заготівлі або розпилювання), *вінкель* (кутник), *плішня* (дерев'яний молот), *гембель* (рубанок), *залізко* (металева пластинка з ріжучою кромкою), *клювак* (півкругле велике долото для видовбування в середині колоди), *підошва* (нижня частина рубанка), *ділена* (груба дошка, балка, брус), *довбешка* (дерев'яний молоток; те саме, що киянка), *відбірник* (інструмент для вибирання пазів), *повзун* (ручна подача заточувального інструмента).

Ще одним методом засвоєння фахової термінології є робота зі спеціальними словниками. Доречно, на нашу думку, використати такі види завдань студентам:

У термінологічному словнику «Лісівництво» (автори В. Д. Бондаренко, С. М. Землинський, Л. І. Копій, Г. Т. Криницький, В. В. Лавний, В. Г. Мазепа) відшукайте терміни, що мають два і більше значення. Зі знайденими словами складіть речення так, щоб конкретизувати кожне значення багатозначного терміна.

У «Глумачному словнику з дерево оброблення» (автори Б. В. Прокопович, І. Г. Войтович, С. С. Гайда, Б. Я. Кшивецький) відшукайте терміни, що мають два і більше значення. Зі знайденими словами складіть речення так, щоб конкретизувати кожне значення багатозначного терміна.

У тлумачному словнику «Екологія» (автори М. М. Мусієнко, В. В. Серебряков, О. В. Брайон) відшукайте терміни, що мають два і більше значення. Зі знайденими термінами складіть речення так, щоб конкретизувати кожне значення багатозначного терміна.

Користуючись словником «Екофлора України» (автори Я. П. Дідух, Р. І. Бурда, С. М. Зиман та ін.), відшукайте терміни-синоніми. Обґрунтуйте можливість використання синонімічних відповідників у межах однієї терміносистеми.

Користуючись «Англо-українським словником з деревообробної промисловості» (автори І. Бехта, П. Бехта), відшукайте терміни-синоніми. Обґрунтуйте можливість використання синонімічних відповідників у межах однієї терміносистеми.

Користуючись «Українською енциклопедією лісівництва» (ред. колегія С. А. Генсірук, М. П. Горошко та ін.), відшукайте терміни-синоніми. Обґрунтуйте можливість використання синонімічних відповідників у межах однієї терміносистеми.

Користуючись «Глумачним словником з дерево оброблення» (автори Б. В. Прокопович, І. Г. Войтович, С. С. Гайда, Б. Я. Кшивецький), знайдіть терміни, що мають протилежне значення. Складіть з такими словами речення, поясніть доцільність вживання антонімічних пар термінів в одній терміносистемі.

Користуючись тлумачним словником «Екологія» (автори М. М. Мусієнко, В. В. Серебряков, О. В. Брайон), знайдіть терміни, що мають протилежне значення. Складіть з такими словами речення, поясніть доцільність вживання антонімічних пар термінів в одній терміносистемі.

Користуючись «Українською енциклопедією лісівництва» (ред. колегія С. А. Генсірук, М. П. Горошко та ін.), знайдіть терміни, що мають протилежне значення. Складіть з такими словами речення, поясніть доцільність вживання антонімічних пар термінів в одній терміносистемі.

Засвоєння морфологічних норм має бути спрямоване на розуміння виражальних можливостей частин мови, формування системи знань з граматики. Зменшенню кількості граматичних помилок як в усному, так і в писемному мовленні сприятиме система різноманітних вправ, зокрема:

– вправи на утворення відмінкових форм іменників (особливо родового і кличного відмінків (щоб уникнути помилок типу *Sergie, Izore, Vimalie*);

– вправи на утворення кличного відмінка при звертанні до осіб (*пане директоре* (а не *пан директор*), *Романе Петровичу* (а не *Роман Петрович*), *студенте Андрію* (а не *студенте Андрій*) тощо);

– завдання на виправлення помилок стосовно поєднання числівників з іменниками (наприклад, *півтора центнера*, а не *півтора центнерів*; *дві жінки*, а не *двоє жінок*; *три президенти*, а не *троє президентів*);

– вправи на відтворення форм непрямих відмінків складних і складених числівників;

– вправи на утворення ступенів порівняння прикметників (на жаль, дуже часто у засобах масової інформації ми чуємо форми *найвагомий, найшвидкісний, самий вдалиий* тощо).

Важливою складовою вироблення належного рівня культури мовлення є «ознайомлення з функціонуванням мовних одиниць у різних сферах комунікації, ... усвідомлення виражальних можливостей мови» [5, с. 193], тобто формування стилістичної компетенції. Під нею розуміємо розвиток навичок практичного застосування теоретичних знань з фонетики, лексики, морфології, синтаксису сучасної української мови у процесі комунікації, вироблення навичок осмисленого вибору слова та синтаксичної конструкції відповідно до ситуації та умов

спілкування, доцільності застосування тих чи інших мовних засобів загалом, досягнення милозвучності мовлення. Загалом стилістична компетенція формується передусім *на рівні розуміння семантики терміна, загальноовживаного слова* (з усіма емоційно-експресивними відтінками), розрізнення нормативних і ненормативних його варіантів, а також доречності його вживання; *на рівні практичного застосування; на рівні краси та довершеності висловлювання.*

Засвоєнню студентами стилістичних норм в усному і писемному науковому мовленні допоможе вдало скомпонована система вправ зі стилістики. Зокрема, це можуть бути вправи щодо:

- висловлення власної думки засобами різних стилів;
- складання наукових та науково-популярних текстів на запропоновану тему (з поясненням особливостей викладу інформації та доцільності використання термінів);
- визначення стильової приналежності певних текстів і з'ясування сукупності ознак, які вказують на таку приналежність;
- добору літературних еквівалентів до студентського сленгу, наприклад: *аська* (ІСQ), *лаба* (лабораторна робота), *тусовка* (вечірка у молодіжній компанії), *на шару* (безкоштовно), *тормозити* (повільно думати), *зависнути* (перебувати у певному місці довгий час), *знати* (жартувати).
- добору літературних еквівалентів до діалектизмів, наприклад: *тіс, тес, тесина, негній-дерево* (тис); *заверба, білоталь, вітла, ракіта* (верба); *клей, капран* (граб); *дуля, дичка, лісниця, кукиш, планча* (груша); *смирека, сквір, сквірок, смерека, смеречина, гаджуга, йолка, свирка* (ялина); *яворина, сикомора, клен-явір* (явір); *ясінь, елем, падуб, ясенина, ясень* (ясен); *лутиця, ладина, хвоя, смерека* (сосна).

Синтаксична нормативність мовлення досягається правильним вибором варіантів побудови простих і складних речень. Тут доречно враховувати особливості координації присудка з підметом, узгодження власних назв населених пунктів, держав, географічних об'єктів тощо із загальними, переклад прийменникових конструкцій російської мови українською. При створенні текстів наукового та офіційно-ділового стилів необхідно уникати помилок у будові простих речень: маємо на увазі порядок слів у реченні, вживання вставних слів, однорідних членів, дієприкметникових та дієприслівникових зворотів; треба також знати специфіку і вміння правильно побудувати (у разі потреби) складну синтаксичну конструкцію.

Багатство і різноманітність мовлення формуються впродовж усього життя. Показник багатства мовлення – це великий обсяг активного словника, різноманітність уживаних морфологічних форм, синтаксичних конструкцій.

Чистоти мовлення можна досягти, використовуючи тільки літературно-нормативні слова і словосполучення, правильні граматичні форми. Недоречним є вживання просторічної лексики, діалектизмів, надмірне захоплення запозиченнями. Також варто уникати канцеляризмів, мовних штампів. Вжиті у відповідній ситуації з урахуванням стилю спілкування, вони можуть бути доречними, проте, використані у науковому чи діловому спілкуванні, роблять мову складною для сприйняття і розуміння.

Значну кількість інформації студенти засвоюють з науково-методичної літератури російською, англійською, німецькою та іншими мовами. При цьому вони часто використовують багатомовні системи автоматизованого перекладу, не враховуючи того, що у такому словнику, як правило, подано лише основне значення слова.

Окрім цього, комп'ютерний переклад передбачає використання синтаксичних конструкцій мови-оригіналу. Тож виходить, що українські слова ніби «вписані» в іншомовну синтаксичну конструкцію.

У цьому контексті вироблення навичок перекладу науково-технічного тексту за допомогою звичайного словника також є обов'язковим елементом практичної роботи зі студентами.

Глибинний зміст відомого вислову Сократа «Заговори, щоб я тебе побачив» повинен усвідомити кожен студент, адже саме від того, як людина володіє словом (яку лексику застосовує) чи уміє логічно, грамотно і змістовно висловити власні міркування, переконати співрозмовника, залежить як її сприйматимуть слухачі, чи буде вона успішною і у навчанні, і в майбутній професійній діяльності. Тому вироблення навичок спілкування також повинно стати складовою навчального процесу. З цією метою на практичних заняттях доцільно застосовувати

інтерактивні методики, «в основі яких лежить спілкування. Воно має чітко визначену тему, мету, дидактичне завдання. Результатом такого спілкування є вирішення проблеми, розв'язання задачі, знаходження шляхів рішення критичної ситуації» [11, с. 18]. Воно дає можливість взаємодіяти в процесі бесіди, діалогу, а отже, вчить мислити, висловлюватися, переконувати співрозмовника. Дидактичні можливості використання відповідної системи вправ для формування комунікативних навичок у процесі спілкування є достатньо широкими.

Серед методик діалогового навчання можемо назвати обговорення проблеми в загальному колі, технології «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Дерево рішень», «Навчаючи – учусь», рольові ігри, дискусії, дебати тощо.

Оптимальне використання діалогічних форм навчання студентів при створенні психологічної атмосфери взаємної поваги і рівності учасників навчального процесу стане саме тим фактором, який забезпечить розвиток комунікативних навичок студентів.

Пріоритетними напрямками навчання студентів мають стати заходи, спрямовані на:

- формування правильного розуміння ролі державної мови у професійній діяльності;
- виховання мовної особистості;
- вивчення норм сучасної української літературної мови та дотримання вимог культури усного й писемного мовлення;
- вироблення навичок самоконтролю за дотриманням мовних норм у спілкуванні;
- розвиток творчого мислення студентів;
- формування навичок оперування фаховою термінологією, складання, редагування, коригування та перекладу наукових текстів.

Підсумовуючи, зазначимо, що долучитися до процесу формування навичок культури професійного мовлення студентів мають викладачі спеціальних дисциплін, зокрема, слідкувати за правильністю і чистотою відповідей студентів на семінарських заняттях, а також за виробленням навичок написання текстів наукового стилю (маємо на увазі зміст, структуру та оформлення наукових робіт). На нашу думку, має бути реалізована своєрідна мовна стратегія, в основі якої – взаємодія викладачів-філологів і спеціалістів фаху.

Системне опрацювання запропонованих варіантів вправ і завдань загалом вплине на рівень засвоєння студентами норм сучасної української мови, дасть змогу підвищити рівень їх культури мовлення, сприятиме розвитку мовно-комунікативної компетентності, необхідної у майбутньому професійному спілкуванні.

Перспективу для майбутніх досліджень убачаємо у створенні професійно орієнтованих завдань для формування мовленнєвих навичок студентів, розробці курсу «Культура мови» відповідно до напрямів підготовки («Деревооброблювальні технології», «Хімічні технології», «Комп'ютерні науки», «Лісове і садово-паркове господарство», «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування», «Дизайн», «Інженерна механіка», «Лісозаготівля» та ін.) у Національному лісотехнічному університеті України (м. Львів).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
2. Бехта І. Англо-український словник з деревообробної промисловості / І. Бехта, П. Бехта. – Львів : Світ, 2005. – 352 с.
3. Гриценко Т. Б. Культура мовлення студентів у формуванні системи цінностей [Електронний ресурс] / Т. Б. Гриценко. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/20_AND_2009/Philologia/48889.doc.htm.
4. Екофлора України : в 3 т. / Я. П. Дідух, Р. І. Бурда, С. М. Зиман та ін.; відп. ред. Я. П. Дідух. – К.: Фітосоціоцентр, 2000–2004.
5. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. / С. Караман. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
6. Лісівництво: термінологічний словник / В. Д. Бондаренко, С. М. Землинський, Л. І. Копій, Г. Т. Криницький, В. В. Лавний, В. Г. Мазепа; наук. ред. Г. Т. Криницький. – Львів : НЛТУ України, 2006. – 84 с.
7. Мусієнко М. М. Екологія : тлумачний словник / М. М. Мусієнко, В. В. Серебряков, О. В. Брайон. – К.: Либідь, 2004. – 376 с.
8. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / І. Огієнко. – Л.: Фенікс; Відродження, 1995. – 46 с.

9. Селігей П. О. Мовна свідомість : структура, типологія, виховання / П. О. Селігей. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2012. – 118 с.
10. Сербенська О. Екологія українського слова: практичний словничок-довідник / О. Сербенська, М. Білоус. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 68 с.
11. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі / О. Січкарук. – К., 2006. – 86 с.
12. Струганець Л. Культура мови : словник термінів / Л. Струганець. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 87 с.
13. Тлумачний словник з деревооброблення / Б. В. Прокопович, І. Г. Войтович, С. С. Гаїда, Б. Я. Кшивецький. – Львів : Расмус-Поліграф, 2002. – 280 с.
14. Українська енциклопедія лісівництва : у 2 т. / ред. колегія : С. А. Генсірук, М. П. Горошко, Д. М. Гродзінський, Я. П. Дідух, М. Д. Зерова, Л. І. Копій, Г. Т. Криницький, В. П. Кучерявий, Б. Ф. Остапенко, П. С. Пастернак, І. М. Патлай, В. П. Рябчук, В. І. Самоплавський, О. О. Созінов, А. А. Сорочинський, О. І. Фурдичко. – Львів : НВФ «Українські технології», 1999–2007.

ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 37.014.5 : 81'246.2

Н. І. ЗАКОРДОНЕЦЬ

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Розглянуто основні напрямки організації двомовного навчання у провідних країнах Європи. Зазначено, що двомовне навчання при вивченні професійних дисциплін значною мірою сприяє соціокультурній інтеграції. Запропоновано дефініційний аналіз понять «двомовне навчання», «імерсія», «інтегративне навчання». Наведено приклади використання передового європейського досвіду двомовного навчання у вітчизняних вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Ключові слова: білінгвізм, двомовна освіта, двомовне навчання, імерсія, професійні дисципліни, інтегративне навчання.

Н. И. ЗАКОРДОНЕЦ

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ДВУЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВЕДУЩИХ СТРАНАХ ЕВРОПЫ

Рассмотрены основные направления организации двуязычного обучения в ведущих странах Европы. Отмечено, что двуязычное обучение при изучении профессиональных дисциплин в значительной мере способствует социокультурной интеграции. Предложено анализ дефиниции понятий «двуязычное обучение», «иммерсия», «интегративное обучение». Приведены примеры использования передового европейского опыта двуязычного обучения в отечественных высших учебных заведениях (ВУЗ).

Ключевые слова: билингвизм, двуязычная образование, двуязычное обучение, иммерсия, профессиональные дисциплины, интегративное обучение.

N. I. ZAKORDONETS

IMPLEMENTATION OF BILINGUAL TEACHING STRATEGIES OF PROFESSIONAL DISCIPLINES IN THE LEADING EUROPEAN COUNTRIES

The article is devoted to the main areas of bilingual education of the leading European countries. It is indicated that bilingual teaching of professional disciplines contributes significantly to the socio-cultural integration. The definition analysis of the notions «bilingual education», «immersion», «integrative learning» has been carried out. The examples of the use of advanced European experience of bilingual education in local higher educational institutions have been suggested.

Keywords: bilingualism, bilingual education, bilingual teaching, immersion, professional discipline, integrative learning.

Двомовна освіта набула за останні десятиліття особливої і цілком обґрунтованої популярності. Це пов'язано з наявністю об'єктивних соціально-економічних, соціокультурних та політико-правових передумов, що обумовили особливості розвитку суспільства на початку нинішнього тисячоліття. Вивчення проблем білінгвізму та двомовного навчання у вітчизняній і зарубіжній науці є актуальним з точки зору осмислення освітніх потреб, можливих способів їх вирішення на сучасному етапі входження української системи освіти в Європейський простір вищої освіти.

Вже у XVIII ст. етнічна, мовна та культурна гетерогенність окреслюється однією з проблем у системах освіти європейських країн. З плином часу зміни в політичній, економічній і соціальній сферах зумовили появу нових підходів до феноменів багатомовності, багатонаціональності та культурного плюралізму [8, с. 34–35]. XX ст. в історії людства пов'язане зі значними політичними і соціально-економічними трансформаціями: широке визнання необхідності дотримання прав людини, практичні кроки стосовно зміцнення європейської єдності, активізація масових міграційних процесів тощо. У зв'язку з цим важливим завданням сучасного суспільства стає підготовка підростаючого покоління до життя у глобальному світі, який вирізняється інтеграційною єдністю різноманіття мов, культур, етносів і меншин. Одним з можливих шляхів такої підготовки є двомовне навчання [13, с. 45–47].

Перед вітчизняною педагогічною теорією і практикою постають завдання, подібні до тих, які послужили каталізаторами активного розвитку двомовної освіти в Європі. Ці завдання пов'язані з вирішенням багатьох актуальних проблем, характерних для сучасного українського суспільства: експансія, уніфікація, імміграція, інтеграційні процеси. Як відомо, разом з людьми переміщуються і відповідні подання про світ, зразки поведінки і цінності. Таким чином, міграційні процеси, глобалізація, а також бурхливий розвиток інформаційних технологій зумовили інтенсифікацію процесу взаємодії різних культур у нашій країні, а також диверсифікацію спектра представлених національностей, культур і мов. При пошуку адекватних механізмів вирішення цих проблем у сфері освіти важливо враховувати передовий міжнародний педагогічний досвід щодо розвитку цілей, моделей, організаційних форм і змісту двомовного навчання, беручи до уваги соціально-економічну, соціокультурну своєрідність ситуації та приєднання України до Болонського процесу.

Вихідними державними документами, які визначають концептуальні підходи, зміст і організацію мовної освіти в Україні, є Закони України «Про освіту» (2002) [4], «Про вищу освіту» (2002) [2], «Про ратифікацію Європейської Хартії регіональних мов або мов меншин» (2003) [5], Указ Президента України № 161/2010 «Про Концепцію державної мовної політики» (2010) [6], проект Закону України «Про мови в Україні» (2010) [3]. У зазначених документах наголошується на необхідності модернізації мовної освіти в Україні, формування виваженої мовної політики. У цьому контексті важливим є вивчення позитивного досвіду провідних розвинених країн Європи, які мають тривалий досвід запровадження двомовної освіти.

Історико-культурологічні аспекти двомовної освіти вивчали Г. Баумгартнер, Л. Виготський, Г. Бюргер, М. Валентік, І. Вальтер, Г. Гаас, Г. Кольде, К. Ланц; явище білінгвізму – Є. Верещагін, У. Вайнрайх, А. Дібольд, Л. Щерба; характеристику системи двомовної освіти – Д. Август, Дж. Камінгс, Х. Клосс, Дж. Кроуфорд, Дж. Маршал; теоретичні засади двомовної освіти як складової мультикультуралізму – Е. Бенкс, Ф. Боас, Ч. Glenn, Дж. Грін, Дж. Кроуфорд, Б. Мартін, М. Уолцер, Д. Хаймс. Світова практика досвіду діяльності двомовних шкіл висвітлена у працях І. Дмитрієвої і О. Коровіної, М. Певзнера, М. Сігуана, А. Ширіна.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел [1; 7; 8; 9; 10] засвідчує багатоаспектність досліджуваної проблеми і доводить, що, незважаючи на низку праць, які висвітлюють питання функціонування світової білінгвальної освіти, проблема двомовного навчання при вивченні професійних дисциплін на Європейському просторі вищої освіти поки що не стала предметом системного вивчення й окремого розгляду.

Отже, недостатня теоретична розробленість вказаної проблеми, її соціальна та практична значущість визначили необхідність з'ясування особливостей двомовного навчання при вивченні професійних дисциплін на Європейському просторі вищої освіти з метою екстраполяції передового зарубіжного досвіду в практику ВНЗ України.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей трактування змісту поняття «двомовне навчання» у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, визначенні основних закономірностей організації двомовного навчання у провідних країнах Європи в історико-педагогічній перспективі, обґрунтуванні напрямів реалізації міжнародного досвіду у вітчизняній системі вищої освіти.

Активізація міграційних процесів, наслідки глобалізації та прагнення до інтеграції в загальноєвропейський економічний, соціокультурний та освітній простір характерні для

України кінця ХХ – початку ХХІ ст. Цим обумовлена трансформація соціального замовлення до вітчизняної системи освіти: пріоритетного значення набуває задоволення потреб у забезпеченні можливості мирного співіснування представників різних культур і соціальних груп в умовах демократичного гетерогенного за своєю національною, мовною, етнічною та культурною структурою суспільства [13, с. 78–80].

К. Ланц вважає, що білінгвізм, пов'язаний із засвоєнням другої мови, розширює можливості індивіда долучитися до цінностей іншої культури. Оскільки мова і культура перебувають у тісному взаємозв'язку, то мова є компонентом і формою вираження певної культури, що актуалізує проблему розуміння на рівні «універсальної освіти». В інформаційному суспільстві, члени якого в процесі діяльності повинні контактувати з значною кількістю інших людей, спілкування має бути адекватним і чітким. Універсальним засобом такого спілкування може бути тільки єдина, загальна для всіх, стандартизована усна та писемна мова [11, с. 23–25].

Білінгвальна освіта стосовно широкого залучення людини до світової культури включає в себе полікультурне виховання і білінгвальне навчання. Під двомовним навчанням розуміємо взаємопов'язану діяльність викладача та студентів у процесі вивчення окремих предметів засобами рідної та іноземної мови, що забезпечує, насамперед, високий рівень володіння іноземною мовою, освоєння змісту предметно-професійних, міжкультурних і мовних компетенцій [12, с. 135–137].

З одного боку, для мовних меншостей підтримка білінгвізму у ході двомовного навчання є необхідною лише для повного засвоєння другої мови, а відтак – для успішної інтеграції у домінуючу культуру, оскільки після отримання шкільної освіти майбутній фахівець може послуговуватись лише другою мовою, якщо цього вимагатиме його професійна діяльність. З іншого боку, для представників англійської більшості, які засвоюють мову меншості, котра є водночас «світовою» мовою, білінгвізм може бути метою двомовної освіти, тому що у майбутньому вільне володіння другою мовою може знадобитись у професійній діяльності [12, с. 140–142].

Етапом генезису ідей двомовного навчання у провідних країнах Європи виявилися концепції кроскультурної освіти, що є своєрідною проміжною ланкою між педагогічними ідеями асиміляції і мультикультурної освіти. З одного боку, прихильники концепції не виключають діалогу культур, з іншого – застерігають від істотного взаємопроникнення цінностей різних субкультур в освітній процес. Ідеологи кроскультурної освіти відійшли від обмежень монокультури, сформулювавши перспективу до співіснування субкультур. Виявлено, однак, що подібна модель не передбачає активного діалогу культур у сфері освіти [8, с. 51–53].

У концепції двомовного навчання при вивченні професійних дисциплін в європейських країнах присутні загальні аспекти виховання і навчання. Концепції об'єднують очікування міжетнічного та міжкультурного діалогу. Проголошується демократичне рішення шляхом аналізу і вирішення проблем культурного, лінгвістичного, соціального, економічного різноманіття, декларується заохочення шляхом виховання і навчання, вільного розвитку субкультур у складі єдиної нації. Виділяється необхідність такого розвитку для культур етнічних меншин. Пропонується організація освіти на основі ідей соціальної справедливості, виховання критичного мислення, рівних можливостей усіх етнокультурних меншин. Специфіка двомовної освіти в європейських країнах відображена в певних пріоритетах, сформульованих у моделях педагогічного мультикультуралізму, зокрема: етнічному, антирасистському, критичному, ліберально-демократичному [14].

У школах Європи імерсія є спеціальним методом двомовного навчання. Імерсія – це «занурення» у мовне середовище, організація навчального процесу, коли навчання повністю проводиться іноземною мовою, що не є рідною для студентів [11, с. 89]. Цей метод вважається «найбільш успішним зразком» для вивчення іноземної мови, оскільки саме так досягається високий рівень знань при одночасного глибокому засвоєнні учнями предметного змісту окремих дисциплін, які викладаються за допомогою іноземної мови [13, с. 75].

У Швейцарії дотримуються думки, що вивчення іноземних мов є дуже вигідним для країни з економічної точки зору, тож володіння громадянами цієї країни будь-якою іноземною мовою спрямоване на збільшення людського капіталу нації [10, с. 530]. Швейцарські навчальні

заклади є мультилінгвальними і мультикультурними не тільки за ознакою того, що у них навчаються студенти – представники різних національностей і носії різних мов, але й за організацією навчально-виховного процесу і цілями професійної підготовки та виховання, головними з яких є такі: досягнення високого рівня успішності і інтелектуального розвитку майбутніх фахівців; виховання полікультурної свідомості; досягнення високого рівня багатофункціонального використання щонайменше двох мов: перша з яких англійська, а інша – одна з офіційних мов Швейцарії – німецька, французька, італійська [13, с. 45–46]. Зазначимо, що 17 з 26 кантонів є мономовними у використанні німецької, 4 кантони – французької і 1 кантон – італійської мови. Три кантони – Берн, Вале і Фрібур – є франко- і німецькомовними, а кантон Граубюнден є тримовним, оскільки в його межах проживає три спільноти: італійська, німецька і ретороманська. Зауважимо, що ретороманська спільнота становить лише 0,5% населення Швейцарії, де загалом проживає близько 7 млн. осіб. Варто сказати, що ретороманській мові статус офіційної надано порівняно недавно, оскільки її було визнано як таку, що перебуває під загрозою зникнення, а тому потребує особливої підтримки.

З'ясовано, що двомовне викладання професійних дисциплін у навчальних закладах країни відбувається на основі інтерактивної моделі навчання, основною характеристикою якої є постійна, активна взаємодія всіх студентів під час навчального процесу [11, с. 43–44]. Основною особливістю швейцарської моделі двомовного навчання є імерсійні програми. У ВНЗ Швейцарії магістерським програмам властива *повна імерсія*, яка передбачає вивчення усіх дисциплін другою мовою, тоді як *часткова імерсія*, що обмежується певним набором предметів, які вивчаються у білінгвальному режимі характерна на рівні бакалаврату.

Для двомовного навчання у Німеччині характерна наявність широкого спектра моделей та організаційних форм, що охоплюють як шкільний, так і позашкільний освітній простір. Для конструювання змісту двомовної освіти ключове значення мають принципи багатовимірності (багаторакурсності) і міжпредметних зв'язків. На рівні змісту освіти також простежується зростаючий вплив рішень Європейського Союзу у сфері вивчення іноземних мов та історії, чим обумовлено пріоритетний розвиток білінгвальних і бікультурних моделей освіти. До особливостей організації змісту двомовного навчання відносяться наявна тенденція його орієнтації на освітні стандарти країн-партнерів, суб'єктний виклад змісту, гуманітаризація змісту природничонаукових освітніх курсів у мультилінгвальній перспективі [7, с. 20–22].

У Австрії практика двомовної освіти розвивається за трьома напрямками: для дітей національних меншин країни, полікультурного діалогу (поглибленого вивчення іноземної мови), дітей іммігрантів. Т. Боднарчук виокремила чотири моделі білінгвальної освіти в цій країні: монокультурізаційна, ідентифікаційна, інтеграційна та полікультурна [1, с. 56–57].

У провідних європейських країнах у процесі двомовного навчання велика увага приділяється змістовному аспекту інтеграції, тобто створенню необхідної понятійно-інформаційної бази, яка послужила б основою для успішної професійно-орієнтованої комунікації іноземною мовою, а також відібраному і дидактично організованому текстовому матеріалу з урахуванням предметного змісту професійних дисциплін [9, с. 78–79].

Однією з найважливіших умов організації двомовного навчання у вітчизняних ВНЗ є інтегративність процесу навчання на двох рівнях реалізації – внутрішньо-предметному в рамках дисципліни «Іноземна мова» та міжпредметному як дидактичний синтез іноземної мови і професійних дисциплін за змістовим, діяльнісним та організаційно-методичним аспектом підготовки студентів при збереженні автономного статусу інтегрованих дисциплін.

Комплекс вправ у процесі двомовного навчання при вивченні професійних дисциплін повинен включати чотири групи вправ: формування мовленнєвих лексичних навичок; вживання лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності; комунікативно-пізнавальні завдання щодо актуалізації взаємопов'язаних видів мовленнєвої діяльності; вправи для формування культури мовного спілкування.

Технологія двомовного навчання при вивченні професійних дисциплін у ВНЗ передбачає педагогічну взаємодію викладача-лінгвіста і викладача з профільних предметів на всіх ланках освітнього процесу, а також включає форми, методи, засоби та прийоми навчання і забезпечує взаємопов'язаний комунікативний, соціокультурний і когнітивний розвиток особистості

студента, забезпечує здатність стати активним учасником міжкультурного професійного спілкування.

Таким чином, двомовне навчання при вивченні професійних дисциплін надає майбутнім фахівцям можливість сформувати навички крос-культурного спілкування, сприяє їхній соціокультурній інтеграції в єдине європейське суспільство і закріплює навички володіння другою та третьою іноземними мовами. Англійська мова у цьому випадку вивчається не лише як окремий предмет, а й використовується як засіб вивчення інших профільних предметів. За таких умов розширюється сфера її використання і забезпечується більш успішне формування в студентів мовленнєвих умінь. При цьому рівень засвоєння змісту предмета за умови належної організації процесу професійної підготовки не знижується.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднарчук Т. В. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Боднарчук Тетяна Вікторівна. – Львів, 2012. – 276 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main>
3. Закон України «Про мови в Україні» : проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JF0S703A.html
4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>
5. Закон України «Про ратифікацію Європейської Хартії регіональних мов або мов меншин» [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=802-15>
6. Концепція мовної освіти в Україні (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nbb.com.ua/news/1170/5>
7. Певзнер М. Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии) : монография / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин. – Новгород, 1999. – 94 с.
8. Descy P. The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report / P. Descy, M. Tessaring. – Luxembourg : Office for official publications of the European Communities, 2005. – 61 p.
9. Hubert E. Modularisation of Vocational Education in Europe. NVQs and GNVQs as a Model for the Reform of Initial Training Provisions in Germany / E. Hubert. – Oxford : Symposion Books, 2000. – 290 p.
10. Kolde G. Language Contact and Bilingualism in Switzerland / G. Kolde, C. Paulston // International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education. – New York, 1988. – P. 515–537.
11. Lanz C. Bilingual Education in Switzerland : A Comparative Study of Foreign Language-medium Classes in English / Corinne Lanz. – Oxford : Basil Blackwell, 2002. – 107 p.
12. Lindholm K. Bilingual Immersion Education: Criteria for Program Development / K. Lindholm, A. Padilla, C. Valadez // Bilingual Education : Issues and Strategies. – Newbury Park : CA, 1990. – P. 134–156.
13. Porter R. P. The Politics of Bilingual Education / R. P. Porter. – New York : Basic Books, 1990. – 178 p.
14. Towards the European higher education area. Bologna process : National reports 2004–2005. – Bern, 2005. – 12 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.bolognareform.ch.

УДК 37.013.42(438)

А. АНТАС-ЯЦУК

ОСВІТНІ ТА СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ «ВУЛИЧНИХ» ДІТЕЙ У ПОЛЬЩІ

Розглядаються педагогічні та соціальні аспекти проблеми «вуличних дітей» у Польщі. Звернено увагу на сучасні заходи, які здійснює педагог у вихованні вказаних дітей. Обґрунтовано важливість соціальної діяльності, спрямованої на допомогу «вуличним» дітям, особливо роботи з сім'єю, особистістю дитини, громадськістю. Акцентовано, що метою діяльності педагога, який працює з «вуличними» дітьми, є створення і розвиток оптимальної для різного середовища моделі запобіжних соціально-виховних заходів під час безпосереднього контакту з такими дітьми

Ключові слова: «вуличні» діти, соціальна проблема, виховання, педагогічна робота, педагог, який працює з «вуличними» дітьми.

A. АНТАС-ЯЩУК

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ «УЛИЧНЫХ» ДЕТЕЙ В ПОЛЬШЕ

Рассматриваются педагогические и воспитательные аспекты проблемы «уличных» детей в Польше. Указаны мероприятия, которые осуществляет сегодня педагог в воспитании указанных детей. Обоснована актуальность социальной деятельности, направленной на помощь «уличным» детям, особенно работы с семьей, личностью ребенка, общественностью. Установлено, что целью деятельности педагога, который работает с «уличными» детьми, является создание и развитие оптимальной для разной среды модели предупреждающих социально-воспитательных мероприятий во время непосредственного контакта с такими детьми.

Ключевые слова: «уличные» дети, социальная проблема, воспитание, педагогическая работа, работающий с «уличными» детьми педагог.

A. ANTAS-JASZCZUK

EDUCATIONAL AND SOCIAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF «REET CHILDREN» IN POLAND

The article deals with pedagogical and social aspects of the problem of «street children» in Poland. It focuses on contemporary examples of the forms of assistance in the system of prevention but in particular regard to the action taken by the teacher street. The aim of the counselor is to develop an optimal, adapted to different environment model of preventive and educational work in an open society by close and direct contact with the children. Through educational, culture-creating and corrective actions the educator is striving to reinforce positive attitudes and development of children's life aspirations. The article also presents the importance of social work in activities taken up for the benefit of street children, especially in the field of work with the family, an individual, a group or the community.

Keywords: street children, problem, Poland, pedagogical work, street educator

The problem of street children occurs both in Poland but also in other countries regardless of their level of development. It appears in poor as well as rich and developing countries. The International Catholic Office for Children has adopted the following definition of the term «street children» stating that "every girl or boy, for whom the street (in the every sense of the word, including not occupied dwellings, refuse places, etc.) has become his or her habitual residence and/or source of livelihood and that are not adequately protected, supervised or directed by a responsible adult. The Council of Europe has assigned the term that: (...) «the street children are youngsters under 18 years of age, who occupy street environment for a shorter or longer period of time. They tend to move from one place to and another gathered in peer groups and have other contacts. They are usually registered both at their parents' or at any care centers. It is characteristic that the parents, schools representatives, welfare institutions and social services, which bear responsibility for these children keep very little contact or even do not have it at all (...)» [5, p. 11–12].

Assuming the age criterion in typology of "street children" four groups can be distinguished: 1) children aged 3 to 6 years, begging, seeking contact with adults, committing petty theft, cheating; 2) children between the age of 7 and 10 showing different types of aggressive behaviour (verbal and physical aggression), and disrespecting school and playing truancy, sniffing glue, emotionally disturbed young people looking for someone significant on their way to shape their future – but at this stage you cannot even talk about becoming depraved; 3) children between the ages of 11 to 15 – a characteristic feature of this age group is the tendency to create subcultures and criminal groups (they result in traffic offenses, fights, robberies, thefts, burglaries, extortion, drug and alcohol abuse), it is the youth characterized by maladjustment, threat of social demoralization or already partly demoralized; 4) young people from 16 to 18 years of age, gathered in organized crime circles, they abuse of alcohol and drugs tend to be aggressive, take part in fights, robberies, it is clearly demoralized youth [9, p. 15–16].

On the other hand, taking another criteria as a division by looking for the cause they found themselves in the street, ways and length of time spent generally leads to distinguish: 1) Romanian gypsy children - one category found in the narrow definition of children "living and settled in the street"; 2) children escaping from home - most of these are short term escapes, for example after another argument with his or her parents; 3) children from dysfunctional families – not implementing compulsory education, they spend most of their time in the street; 4) refugees from child-care centers and institutions aimed at, but unattended (some of the children are under the care of the official care centers escapes, mostly for homes); 5) children working in the streets – they sometimes earn money in order to help their parents or keep younger siblings. Among the most common ways of getting money they start begging, burglaries, helping adults with burglary, washing car windows, clearing trolleys in supermarkets; 6) Children who spend most of their time in the street - for whom the street becomes a place of work, home and school; they live in the streets and backyards because family homes are not a safe place for them; 7) Children with a key around their necks – they care of themselves after school classes until parents get back home from work [5, p. 17–18].

Slightly different division of "street children" has been suggested by Street Children Consortium enumerating: 1) street working children - those who work in the street, but still maintain contact with families and mostly live with them, 2) street living children - they live and work in the street, but not maintain contacts with parents [8, p. 23].

Contemporary examples of forms of guidance for street children in Poland

Among the International NGOs working with street children in Europe they mostly comprise such as Childhope, the Red Cross and the Catholic Office for Children [8, p. 23]. In Poland, the idea of educating carried out among the street children is run by various organizations working on community-based childcare centers of activity. These are supported by The Crisis Hostel led by a teachers' couple who live together with the pupils and providing full-time care. The hostel has been designed for children who are in family crisis. The aim of the Association of Group Education and Social Animation Warsaw Praga North is to work with street children from pathological environment, organizing their leisure time, improving their health and self-image. The objectives of the Association are carried out by conducting educational activities involving direct contact with children and their families in an environment to create favourable conditions for rehabilitation and social reintegration, development and implementation of children's projects that foster the creation of pro-social attitudes and civil rights, carrying out activities in the field of substance abuse prevention and cooperation with government state institutions [5, p.66–67].

The Catholic Educational Centre for Children and Youth «Guardian Angels' Home» is a place of concern for young people from poor broken families, vulnerable for pathologies and crime. The aim of the Centre is to help young people addicted to alcohol and drugs and the risk of addiction from pathological families by establishing contact with them and motivating them to take up treatment in specialized detox, rehabilitation and education centers, assisting physical, mental and social development by indicating the possibility of solving problems and learning responsibility for decisions, aid in spiritual development, based on Christian moral values, aid in learning to act properly in society, as well as building self-esteem and dignity among the foster children [5, p.67]. In Poland, the street children's rights are monitored by the National Education Committee of Resocialization [1, p. 227].

Preventive and educational work in the street as an alternative to boredom and passivity. The teacher or the worker goes out to the young people who have been marked by the society, showing various options which are hidden inside as their potential [7, p. 65]. Well developed and implemented social prevention programme should reduce the number of individuals of social maladjustment, derailments and social pathology. Such attempts should anticipate states of moral, health, cultural, social hazards, in order to protect the individuals and groups of the population from adverse deviations and accepted norms. Protecting mental health among children and young people is a fundamental task of the prevention. When it refers to children and young people such protective factors as a sense of meaning in life, faith in own abilities, self-esteem, dignity and respect for yourself and other people should not be underestimated [4, p. 80].

Classification of the preventive effects enumerates three levels of prevention which can be referred to primary, secondary and tertiary. Primary prevention has to follow two objectives: promoting a healthy lifestyle and the delay of the initiation age (alcohol), as well as the risk of

lowering the unwanted behaviors. Secondary prevention is aimed at groups at risk (these may include, for example, street children). The aim of educating is to reduce the depth and duration of the disfunction, allowing to withdraw from risky behaviors (such as street educators' work - to initiate a contact with the street child, socio-therapy and other activities offered by the clubs, working with the family, etc.). Tertiary prevention is aimed at preventing individuals who have already been affected by pathology. Its aim is to prevent from growing of the disease process and social degradation and allowing a return to a normal life in society [14, p. 105–106].

Street children in the system of prophylaxis.

The role of the street teacher is to make influence in order to reduce various risks, particularly through creative passion for life and help in achieving global development. Street educator as a preventor through his activity, new ideas and solutions motivates children towards creative leisure time. Even since the early age children should be familiarized with the principles of a healthy lifestyle. Developing interests, offering interesting forms of play and creative use of leisure time in the early grades reveals as the most effective form of prevention. Children learn through the play to talk about their problems, build positive self-image and self-esteem. Such activities allow to gain confidence and belief in children but also deal with difficult situations. A child is like a street wanderer exposed to various risks, supposed to life difficulties and fears while gaining experience, but still all the time he is just a kid. Street children are resistant to the impact of prevention, environmental and socio-therapeutic methods. Thus, institutionalized forms of assistance do not often meet the terms of its function. Young people need help, but on the other hand they often reject it and become nobody's children, individuals without a future. Street educator working as a prevention councillor and career oriented to work with street children in their environment can change the fate of an abused child [12, p. 89–90].

Educator working in the street, after an initial recognition of the local community needs, but especially children who spend most of their time out of control of adult carers, by setting up a warm and friendly relationship can become an opportunity for the youngsters. The aim of the teacher is to develop an optimal scheme of preventive and educational work, relevant to different conditions of an open environment – e.g. sports, street, yard or the station. Household surrounding career by close and direct contacts with children through his educational, culture-and corrective actions may seek to foster positive attitudes, the development of life aspirations as well as show possibilities of implementing the integration and interaction with the environment [13, p. 146–147].

Guiding in the street as a part of preventive measures taken may include activities aimed at establishing direct contact with children, a friendly relationship with youngsters most of whom spend their free time in the street and sharing information on the consequences of different behaviors, such as abuse of psychoactive drugs, risky sexual behavior, etc. The teaching is also to encourage and motivate children to take up active and constructive leisure activities, proposing activities which lead to creative life such as sports, cultural, arts, educational and care activities, etc. Further steps may involve actions to provide meals, organizing active, leisure time in particular during holiday breaks and assistance in dealing with difficult life situations at home and school, psychological - teaching assistance (socio-therapy, drama, and drawing). An important aspect of that kind of teaching work is also establishing contacts between the school and its teachers, providing brochures informing about the work of street educators and alternative sources for leisure, work with the child's family, mentoring, volunteer recruitment, informing the media about the activities of prevention and attracting sponsors [3, p. 16].

Street educator within his duties while organizing the local community can also take such measures as: recognition and diagnosis of the environment, impact on opinion and attitude of the local community, institutions and respected individuals involvement, drawing attention to the existing community risk, professional training of those who directly face the problem of street children, the police, school councillors, social workers as well as support, encouragement and inspiring the coordination of prevention measures [2, p. 255–258].

Pedagogical work with street children brings tangible results especially conducted by the tutors of social animation. It can be understood as a method of recovery, as an incentive to explore themselves, their abilities, or as taking animation actions despite their numerous obstacles in the local environment. Animators by their proposals and actions aimed at individuals and groups can counteract passivity, isolation, and cause personality changes. A huge emphasis is paid to animation referred to

children as it increases their activity, creative and safe leisure time, prevents boredom, shapes creativity among both young and adults (eg: parents) [13, p. 156–158].

A significant influence within the activities for street children is paid to social work. One of its form is a rescue which in its preventive work means aid for street children in organizing lunch campaigns at a club, collecting clothing for charity, etc. A street educator can work with the whole family, an individual, group or community, using in turn various forms of social work or the use of various elements of rescue, care, assistance and compensation depending on the needs and diagnosed situation. It needs to be pointed out that: the child occurs as the highest value, all are equal to access social services. A social worker is obliged to maintain professional secrecy and the educator's views can not affect the assessment of his charge. Social actions do not violate personal rights. Street child is a special social assistance recipient. Neglected, hungry and alone rarely dares to ask for help. When making contact with the child in the street, an invitation to have some tea or food is a very important argument. These are just basic needs which denotes that a child cannot be offered group or sports activities while hungry and cold. A street teacher with his experience and competence should recognize what kind of help his charge awaits. In this regard important is the ability to listen, empathy, and a proper understanding of the situation [2, p. 156–158].

Problems on which the work of the individual case (a street child) are focused, comprise: supporting, strengthening his family bonds, school problems - compensation gaps, helping to turn back to school, etc. In order to lead the individual case properly, the following rules need to be obeyed: accept individual as he is, with all his problems, difficulties, be understanding and have respect for his/her individual decisions. Moreover, accepting the person we look at him objectively, do not criticize his or her behavior and attitudes, but try to see what can happen if the case therapy is conducted successfully. What is also important is the faith in man and his ability to favorable development and improvement. Thus it means to give a chance to anyone who wants to change his behavior. An individual needs to be encouraged in order to participate in the process of change. We can not make decisions for others, but we should strive to ensure that the unit wants to change his life for the better. There is a demand to create the atmosphere of trust, openness and kindness – that is why the first contact is so crucial. Individual case method is based on a dialogue and requires the commitment of the two parties. The procedure was divided into three stages: diagnosis, developing plans, conducting the case.

Diagnosis is the starting point in the activity planning process. It is based on finding the causes of the alarming situation, judgment of the individual's strengths as well as the knowledge of the environment he lives in. Only then, we may begin the revalidation procedure that will regain the desired state. Diagnosis has purely practical meaning - clarification of the problems and expectations of an individual must lead to a search in order to get the answer on: what measures should be taken to solve this problem? Developing a plan to conduct is a practical consequence of the diagnosis. It determines what, when and how the street educator has to do both for the ward and his family in order to protect the process of rehabilitation. The assistance plan should be based on clear objectives, which need to answer the following: who is the main recipient of the interactions (the subject himself or his closer or further surroundings)?, what changes can we expect (are these supposed to be changes in the consciousness of an individual, a change in his behavior or emotional relationship or the changes in the social environment)?, in what period and to what extent we may expect the positive effects of our intervention? [10, p. 74].

Pedagogical interactions conducted in an open environment must be flexible. If the expected results do not happen it requires further adjustments to be made. The action plan should be determined at the time, feasible, real, operative, accurate and appropriate to the individual needs of the person and the family. The accomplishment is the longest stage. It needs to be careful in order to aim the goals. It refers not only to the time limit, but also the individual's involvement. The method of individual cases is precious and worthwhile. It allows to cover all issues of the child and their circumstances to perceive their relationship. Such personal contact with a friendly adult is often the case the children who spend their time in the street lack of [11, p. 112].

Work with the group takes place during preventive and educational interactions conducted both in the environment and the group. The specificity of street children is that prior to the meeting with the street educator they are in a group. The group method is a special kind of meeting based on emotions

experienced by the participants. In such unique atmosphere the child feels safe, establishes direct contact with others, but also learns to understand each other and can modify his behavior. While in a group, children are more likely to solve their problems effectively.

In case of a group created artificially its proper functioning depends on the size, location of the meeting place, time available, nature of the membership, which may be voluntary or enforced, the genesis of structures (power, liking, antipathy), patterns of communication, nature of group norms (formal and informal), the origin and type of the group. The group may have a positive or negative impact on the individual. It may help as personal support in difficult situations. It also allows to escape from the feeling of loneliness and isolation. It releases altruistic attitudes, teaches sensitivity to other people's reactions, through the processes of mutual imitation it enables development of social skills. Thanks to a carefully selected group classes (exercises, games, plays), which provide new experiences for the child, they are followed by adjustment of disturbed behaviors. Socio-therapeutic classes provide opportunity towards training new ways of behaviour in order to acquire new skills, such as assertiveness, decision-making, coping with difficult situations, etc.[9, p. 7]

A series of socio-therapy meetings consist of a number of activities which have their own structure and form. Directions and forms of work is shaped by its previously prepared script of socio-therapeutic activities, which are prepared for the individual needs of the group. One of the techniques used while working with a group is the "brainstorm", which is based on uttering various ideas and writing them down without judgment. Out of the list the most efficient or the most interesting idea is chosen in order to solve a specific problem. Working in groups of 3 - 5 people is a technique used while working on some of the tasks. Everyone has a chance to be heard, his personal commitment and to make contact. Singing and music are among other forms of work that are used in socio-therapy. Children willingly express their feelings through music. Uttering different sounds with the use available items such as pots, lids, spoons, plates, clapping, stamping feet in the same rhythm are enthusiastically performed by children. The basic form of socio-therapeutic work is fun. A therapeutic role of a play is based on the fact that taking a playful activity, the participants are for a while freed from everyday life events, severe requirements of the surrounding environment or simply set by themselves. Observing children with social functioning difficulties shows that they cannot play. Fun introduced in socio-therapeutic activities and the use of children's spontaneous activity provides positive feelings and it is a condition for the healing process. Fun activities used in socio-therapy relax and bring good mood but also increase energy and promote group integration. Doing activities with street children requires from adults flexibility, friendliness, warmth, understanding as well as a sense of humor, so much needed in different situations. The range of socio-therapeutic activities for children who spend time in the street is very difficult. The introduction of such methods, as games, play and drama, despite their difficult subject matter perfectly meets its educational function and development. The feeling of safety and acceptance in the group is very helpful in role-playing and expressing yourself and increases self-esteem [9, p. 7].

Highly important in preventive and educational work with street children is the work with his family. Its first and essential element of the street councillor is making a contact with the child's family, he is cooperating with. Even though work with the child's family should be conducted in a continuous and comprehensive way, it should not in any way interfere with the independence and intimacy of the family. It is recommended to visit the homes of children which should be preceded by making a closer relationship. First visits should be announced and agreed beforehand. They may not be surprising neither official. Leaving positive impact after the first visit gives hope for further fruitful cooperation. Taking up work with the family, the teacher is required to pay a first visit however, not later than a month after starting work with the child. In addition, parents should be invited instead of being called for officially mostly in pleasant matters related to advantages and achievements of the youngster, maintaining tact and delicacy while reaching out to painful interfamily problems and keep professional secrecy and discretion of the case. It needs to arrange common specific tasks concerning the work with the child, which help to consolidate the continuity of direct contacts between parents and the counselors, organize and educationally use different situations, such as parties, trips, camps, which may allow better understanding of the whole family and its internal relationship. It is also important when making the initial family diagnosis not to fall into overconfidence. It may happen that creative restlessness and willingness is much more precious rather than making corrections. In relation

to each family member, new forms and methods should be designed in order to influence the change of harmful attitudes. Approved methods which apply to resistant parents are based on the use of a personality asset either the father or the mother discovered by the teacher. It needs to have in mind that everyone in spite of his defects he also possesses advantages. A positive attitude noticed during a conversation can favorably value to the caller, which is no longer treated as an enemy or an employee. It is also important to speak well of the child, pay attention to his achievements, give advice on education, encouraging contact with the child's school, as well as honest, open and frequent discussions with the children, listening to what they have to say. It is needed sometimes to inform the family about the institutions helping with solving family problems and motivation to take advantage of this form of assistance. Applying this method it takes into account the specificity of pupils, but especially those who spend time in the street. They create certain difficulties, such as lack of systematic absence during classes, lack of discipline, unwillingness to comply with orders, and disobeying others [6, p. 178–179].

These days, we increasingly face with the problem of "street children". It is easy to isolate or ignore their existence. Meanwhile, their life stories are horrific testimony reflecting numerous social problems and the crisis of today's family. Taking action towards street children, it is essential to bear in mind the fact that these are people who play an integral part of society and thus should also be attended with health care, psychological support, and most importantly social and living conditions. If a person, for various reasons does not want to contact a care centre himself, these are the experts or street educators who offer help first. Such education «face to face» is a response to the individual needs of each person. Forms and methods used in the work of the street educator must be attractive and adapted to the current needs of the children, combined with development of their interests, ability to demonstrate in different situations and acquiring new, positive experience that contribute to reducing dilemmas faced by street children. A great importance in this case needs to be paid to appropriate communication skills of the counselor, understanding, self-control, determination and kind attitude towards the child and his problems.

REFERENCES

1. Czapów Cz, Manturzewski S, Niebezpieczne ulice, Warszawa 1960. – 196 p.
2. Deptuła M, Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym, Wyd. Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004. – 265 p.
3. Ecker U., Poznański K., (red.) Pedagogika specjalna w Polsce, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1992, P. 11–25.
4. Kamiński A, Funkcje pedagogiki społecznej, PWN, Warszawa 1982. – 425 p.
5. Kurzeja A, Dzieci ulicy, Wyd. Impuls, Kraków 2008. – 132 p.
6. Łopatkowa M, Jak pracować z dzieckiem i rodziną zagrożoną?, WSiP, Warszawa 1976. – 251 p.
7. Piekut-Brodzka M.D., Kuczyńska-Kwapisz J., Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2004. – 214 p.
8. Raport z fazy diagnozy, (red.) R. Stenka, Wydawnictwo Historyczne Tabularium, Gdańsk 2011. - 98 p.
9. Sawicka K, Socjoterapia, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno – Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999, P. 9–22.
10. Sowa J, Pedagogika specjalna: wybrane problemy, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1990. – 443 p.
11. Szatur-Jaworska B, Teoretyczne podstawy pracy socjalnej [w:] Pedagogika społeczna, I. Lepalczyk, T. Pilch (red.), Wyd. Żak, Warszawa 1995, P. 49–57.
12. Szpringer M, Laurman-Jarząbek E, Drapała A, Profilaktyka uzależnień i przemocy w rodzinie, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2005. – 253 p.
13. Świątkiewicz G, Profilaktyka w środowisku lokalnym, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 200., P. 33–49
14. Wyczesany J, Krakowska pedagogika specjalna, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2010. – 307 p.

М. С. КОЗОЛУП

АКРЕДИТАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В США

Розглянуто вплив акредитації вищої освіти у США на формування змісту навчальних планів і програм з підготовки майбутніх фахівців природничого профілю в університетах. Визначено статус акредитаційних установ, висвітлено етапи акредитаційного процесу та розглянуто стандартні акредитаційні вимоги до вищих навчальних закладів. Проаналізовано критерії надання акредитації програмам з підготовки майбутніх фахівців у природничій галузі та досліджено вимоги до їх змістового компонента.

Ключові слова: зміст навчальної програми, підготовка майбутніх фахівців природничого профілю, процедура акредитації ВНЗ, акредитаційні вимоги.

М. С. КОЗОЛУП

АККРЕДИТАЦІЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦІАЛІСТОВ ЕСТЕСТВЕННОГО ПРОФІЛЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

Рассмотрено влияние процедуры высшего образования в США на содержание учебных планов и программ по подготовке будущих специалистов в сфере естественных наук в университетах. Определен статус аккредитационных учреждений, освещены этапы аккредитационного процесса, рассмотрены стандартные аккредитационные требования к вузам. проанализированы критерии присвоения аккредитации программам подготовки будущих специалистов в области естественных наук и изучены требования к их содержательному компоненту.

Ключевые слова: содержание учебной программы, подготовка будущих специалистов в сфере естественных наук, процедура аккредитации ВУЗа, аккредитационные требования.

M. S. KOZOLUP

ACCREDITATION SCIENCE MAJOR PREPARATION PROGRAMS IN THE CONTEXT OF THE USA UNIVERSITY EDUCATION CONTENT

The role of accreditation of higher educational establishments in the USA and its impact on the content of programs for students majoring in sciences have been analyzed in the article. In particular, the official recognition status of accreditation agencies has been defined, and the steps of the accreditation process have been described. The criteria for accrediting science programs in American universities have been regarded with a special emphasis on the standard requirements for the programs' content.

Keywords: content of training programs, students majoring in sciences professional training, higher education accreditation procedure, accreditation requirements.

Процес входження України в європейський освітній простір у рамках Болонської декларації та модернізація освіти передбачають зміну цілей і планованого результату освіти, методів і технологій засвоєння змісту на всіх рівнях навчання, індивідуалізацію навчального процесу, перегляд співвідношення компонентів змісту освіти, можливість варіативних її систем. Такі масштабні трансформації можуть відбуватися з певними труднощами, їхні наслідки не завжди відповідають очікуваням сподіванням. Для пошуку вдалого вирішення проблем, що виникають у перехідний період, варто використовувати досвід зарубіжних країн, вивчати їхні здобутки і невдачі з метою інтегрування позитивного досвіду та уникнення можливих помилок. США мають багату історію формування традицій вищої освіти, в країні діють чимало престижних ВНЗ. Сьогодні американська держава докладає великих зусиль до покращення якості освіти, і зміни у ній проходять не менш активно, ніж в Україні.

У формуванні особистості ключова роль належить змісту освіти, адже у нього закладено систему наукових знань про природу і суспільство, практичних умінь і навичок, необхідних для життєдіяльності людини [1, с. 234].

Проблематикою змісту вищої освіти в Україні займалися І. Дроздова, М. Загірняк, З. Слєпкань та інші дослідники. Особливостям підготовки фахівців природничого профілю присвятили свої наукові розвідки А. Ахулкова, М. Барна, І. Бутницький, Т. Гадюк та ін. Однак досі у вітчизняній педагогіці не здійснювалися дослідження критеріїв формування змісту освіти майбутніх фахівців природничої галузі в зарубіжних країнах, зокрема у США.

В Україні зміст освіти визначається державними документами та навчально-методичними комплексами відповідно до системи стандартів вищої освіти: державного стандарту вищої освіти, галузевих стандартів вищої освіти, стандартів ВНЗ. Право провадити освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації, відповідно до вимог стандартів вищої освіти, а також до державних вимог стосовно кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення, українським ВНЗ надається у процесі акредитації, яку здійснює центральний орган виконавчої влади, що реалізує державну політику в сфері освіти [2]. У США, навпаки, управління вищою освітою має децентралізований характер, держава мінімально впливає на діяльність ВНЗ. Стандарти вищої освіти у цій країні формувалися радше самими ВНЗ та їх асоціаціями «знизу догори» і загалом не нав'язувались центральною владою. Акредитація вищої освіти у США має специфічний, передусім недержавний характер.

Мета статті – розглянути особливості акредитації вищої освіти у США та оцінити її вплив на змістовий компонент підготовки майбутніх фахівців природничого профілю.

Відповідно до мети сформульовані завдання дослідження: 1) визначити статус акредитаційних організацій у США; 2) ознайомитися з етапами процесу акредитації та з'ясувати акредитаційні вимоги до ВНЗ; 3) вивчити стандарти акредитації програм з підготовки майбутніх фахівців у природничій галузі та проаналізувати вимоги до їх змістового компонента.

Післяшкільна освіта у США представлена широким спектром навчальних закладів, які різняться між собою своїми масштабами (від невеликих громадських коледжів до комплексних університетів, що об'єднують декілька великих структурних підрозділів: коледжів, вищих шкіл, інститутів тощо), формою власності (приватні та державні), пропонованими програмами (від декількох дисциплін до великого вибору програм і курсів у різних галузях знань), освітньо-кваліфікаційними рівнями (від присвоєння професійних атестатів та асоційованого ступеня до доктора філософії), соціальною спрямованістю (від закладів загальної орієнтації до таких, які обслуговують лише окремі соціальні прошарки: за ознаками етнічної, релігійної, расової приналежності, статі тощо). Загалом у США налічується понад 6000 професійних та технічних шкіл і майже 4000 ВНЗ [12]. Власне термін «вищий навчальний заклад» застосовується до державних та приватних освітніх установ, які присвоюють освітньо-кваліфікаційні ступені від бакалавра і вище. Такі заклади носять різні назви: «коледж», «університет», «інститут», «академія». Вживання цієї термінології достатньо довільне і законодавчо не регламентоване. Згідно з законом післяшкільні заклади освіти у США є незалежними організаціями, всі аспекти діяльності яких, включаючи академічні, адміністративні, фінансові та інші, врегульовуються на засадах самоврядування [9, с. 27].

Велике різноманіття післяшкільних навчальних закладів у США та дух свободи, що панує у них, є свідченням можливості вільного вибору для індивіда, адже кожен може обирати для себе таку освіту, яка найкраще відповідає його бажанням, цілям та можливостям. Однак в умовах глобалізації, високої технологізації, зростання конкуренції на ринку праці, а відтак підвищення вимог до професійного рівня фахівців, необхідне об'єднання зусиль як з боку держави так і з боку навчальних закладів для забезпечення найвищої якості підготовки майбутніх спеціалістів. Центральним федеральним органом, який займається питаннями освіти усіх рівнів, є департамент освіти США (The United States Department of Education). Його місія полягає у «забезпеченні покращення навчальних досягнень учнів і студентів та формуванні готовності майбутніх спеціалістів до конкуренції на глобальних ринках праці через постійне вдосконалення якості освіти та забезпечення усім рівного доступу до неї» [3]. Традиційно

освіта у США перебуває під контролем місцевої, а не федеральної влади. Крім того, владні повноваження державних та місцевих органів правління поширюються переважно на молодшу та середню освіту, тоді як ВНЗ зберігають достатню автономію. Разом з тим за останні роки стають все більш помітними централізовані дії щодо впорядкування та координації освітньої діяльності на всіх її етапах – від дошкільного до післядокторського в національних масштабах, що реалізуються у низці ініціатив як департаменту освіти, так і інших федеральних органів. Підтримка освіти здійснюється передусім через виявлення найактуальніших проблем у цій сфері та скеруванні бюджетних коштів на їх подолання [16]. У державному бюджеті США на 2013 рік значна частка коштів виділяється на розвиток освіти, а пріоритетними напрямками є:

- 1) подальше підвищення якості та доступності післяшкільної освіти;
- 2) піднесення статусу вчителя до рівня, на якому він перебуває у різних системах освіти з найвищими показниками результативності;
- 3) посилення зв'язків між навчанням та працею, краще узгодження програм професійної підготовки з вимогами ринку праці [10, с. 3].

Увага влади та громадськості до післяшкільної, зокрема вищої освіти у США невинно зростає. Розглянемо механізми, з допомогою яких державні та громадські організації можуть впливати на діяльність ВНЗ. По-перше, для здійснення діяльності в окремих штатах та одержання права на присудження наукових ступенів ВНЗ зобов'язані пройти процедуру сертифікації (*certification/ authorization*). Ця процедура полягає у визначенні відповідності закладів вищої освіти та їхніх програм вимогам і стандартам, що висуваються законодавством відповідних штатів. Іншим засобом впливу на організацію освітнього процесу, зокрема, на уніфікацію та стандартизацію змісту навчальних програм відповідних рівнів в американських ВНЗ, є міжвузівські трансферні угоди (*transfer and articulation agreements*), мета яких – полегшити процес переходу студентів з одного навчального закладу (наприклад, 2-річного громадського коледжу) до іншого (наприклад, 4-річного коледжу або університету). Ще одним ефективним способом гарантування якісної освіти у ВНЗ є проходження ними добровільної процедури акредитації, що відбувається на засадах недержавного взаємного оцінювання.

Здебільшого акредитація здійснюється асоціаціями ВНЗ та фахівців-академіків. Такі асоціації визначають процедуру оцінки якості ВНЗ та програм, надаючи привілеї визнання тим із них, які відповідають узгодженим стандартам. Загалом акредитовані ВНЗ користуються перевагами у відборі студентів, одержанні федерального та місцевого фінансування і мають кращий імідж у громадськості [9, с. 28]. Студенти, які навчаються в акредитованих ВНЗ, також користуються деякими пільгами та перевагами, зокрема:

- правом на отримання фінансової допомоги на освіту з федерального та місцевого бюджетів;
- перевагами при працевлаштуванні;
- правом складати іспит для одержання державної ліцензії на здійснення професійної діяльності;
- спрощеною процедурою переходу з одного ВНЗ до іншого [5, с. 1].

Департамент освіти США вбачає мету акредитації у забезпеченні належного рівня якості освіти, що надається ВНЗ. До процесу акредитації вищої освіти в країні залучені як недержавні, так і урядові установи. Департамент освіти США не здійснює акредитації освітніх закладів та програм, однак ним сформульовані основні стандарти якості вищої освіти, дотримання яких є необхідною умовою для одержання акредитованого статусу [18, с. 8–9].

Офіційно визнані акредитаційні асоціації, які користуються заслуженим авторитетом в оцінці якості освіти у ВНЗ, а також навчальних програм цих закладів, заносяться до списків Департаменту освіти США та/або Ради з акредитації вищої освіти (*The Council on Higher Education Accreditation, CHEA*). Станом на 2011 р. ці установи надала офіційний статус 18 інституційним акредитаційним організаціям, які здійснюють акредитацію 7818 закладів професійної та вищої освіти в країні [8, с. 6].

Акредитація вищої освіти, за дефініцією Ради з акредитації вищої освіти, є колегіальним процесом, в основі якого лежить власна та взаємна оцінка навчальних закладів у питаннях їхньої звітності перед громадськістю і покращення рівня якості освіти. Зазвичай, акредитація навчальних програм чи ВНЗ передбачає такі етапи:

1) факультети, адміністрація чи персонал закладу, або укладачі навчальних програм здійснюють самооцінку, опираючись на перелік рекомендацій щодо якості, стандартів та критеріїв оцінки освіти, розроблених акредитуючою організацією;

2) група експертів, обраних акредитуючою організацією, переглядає документи, відвідує навчальний заклад для проведення співбесід з його працівниками, пише звіт про оцінку, долучаючи до нього рекомендації для комісії, створеної акредитуючою організацією;

3) керуючись переліком вимог щодо якості та цілісності освіти, комісія вивчає надані документи і рекомендації та приймає власне рішення про акредитацію, повідомляючи його акредитованому закладу та іншим зацікавленим особам [13, с. 17].

Акредитаційні асоціації представлені широким спектром організацій, зокрема – це національні та регіональні інституційні акредитаційні агенції, спеціалізовані акредитаційні агенції, акредитаційні агенції для дистанційної та заочної освіти тощо [4]. Акредитація вищої освіти у США має гнучкий та варіативний характер. Однак проведений аналіз критеріїв акредитації різними акредитаційними організаціями показує наявність основних спільних стандартів щодо діяльності ВНЗ.

Серед них можемо виділити наступні групи:

Місія та цілі навчального закладу. За цим критерієм від ВНЗ очікується наявність друкованого документа, який декларує його місію і чітко визначає завдання. Заклад може бути залученим до вирішення певних завдань (дослідницьких, громадських, релігійних тощо), проте освітні цілі повинні мати пріоритетний характер [17, с. 3; 11, с. 12; 14, с. 3]. Заклад зобов'язаний мати відпрацьовану систему оцінки відповідності навчальних досягнень студентів до мети і завдань, поставлених перед ними [11, с. 11].

Ефективне управління. Керівництво закладу повинно всіляко сприяти виконанню покладеної місії та реалізації завдань через забезпечення автономного, цілісного й ефективного функціонування ВНЗ, а також здійснювати грамотне та відповідальне управління матеріальними і людськими ресурсами [14, с. 3; 17, с. 3; 15, с. 2–3]. Разом з тим ВНЗ зобов'язаний гарантувати викладачам, студентам та науковцям свободу думки і слова, не обмежувати їх на шляху наукового пошуку істини [17, с. 3; 6, с. 10].

Висока якість освіти. Виконання цієї вимоги передусім передбачає наявність навчальних програм, які відповідають освітнім цілям закладу, нормам вищої освіти і професійним стандартам, а також сформованих критеріїв допуску до навчання на різних етапах та вимог до оволодіння необхідними компетенціями для присудження освітньо-кваліфікаційних і наукових ступенів. Для досягнення запланованих навчальних результатів студентами ВНЗ зобов'язані забезпечити факультети достатньою кількістю висококваліфікованих викладачів, які працюватимуть з належною відповідальністю та почуттям обов'язку. Як навчальні програми, так і викладачі покликані активно залучати студентів до навчально-пізнавальної діяльності, створюючи мотивацію для досягнення найвищих результатів, забезпечуючи справедливу та належну оцінку навчальних здобутків студентів та вказуючи шляхи до покращення їхніх навчальних результатів [11, с. 14–15; 15, с. 5–6].

Забезпеченість необхідними ресурсами. ВНЗ повинні мати у своєму розпорядженні всі необхідні ресурси для забезпечення виконання своєї місії та цілей. Серед них можна виокремити такі: а) людські ресурси, які включають викладацький склад відповідної кваліфікації для забезпечення високої якості навчання та досягнення освітніх цілей, а також належне керівництво в особі незалежної ради правління, президента, фінансового директора та інших осіб, котрі несуть відповідальність за діяльність закладу, скеровану на успішне виконання обраної місії; б) фінансові та матеріальні активи, використання яких здійснюється згідно з поставленими освітніми завданнями, а також фінансова стабільність закладу; в) інформаційні ресурси, засоби та послуги наявні і доступні студентам в обсязі та якості, що необхідні для забезпечення навчальних результатів відповідно до визначених цілей [11, с. 18–19; 14, с. 20–22].

Підтримка студента. Цей аспект роботи ВНЗ включає створення належних умов для задоволення широкого спектра академічних та інших потреб студента, забезпечення його інформаційною, консультативною та фінансовою підтримкою, доступом до навчальних засобів та ресурсів. ВНЗ повинні гарантувати дотримання прав студентів, визначати міру їхніх

обов'язків, забезпечувати рівне і справедливе ставлення до студентів, розглядати і вчасно реагувати на їхні скарги, гарантувати конфіденційність особистої інформації [14, с. 18; 6, с. 35].

Прагнення ВНЗ до розвитку та вдосконалення. Це цінується вище, ніж відповідність певним мінімальним стандартам, оскільки є альтернативою стагнації та застою. Прагнення до змін та покращення виявляється у здійсненні самооцінки, яка включає моніторинг навчальних здобутків студентів, оцінку відповідності навчальних програм до вимог, поставлених перед студентами, визначення значущості внеску викладачів і навчальних засобів до освітніх здобутків студентів. ВНЗ, в яких панує культура самовдосконалення, постійно здійснюють перегляд своїх навчальних програм, вносять корективи до роботи структурних підрозділів, переглядають методологічні засади навчальної діяльності, здійснюють стратегічне планування власного розвитку з метою забезпечення стабільного та ефективного функціонування закладу [17, с. 3; 11, с. 21–22].

Інформаційна відкритість. ВНЗ повинні забезпечувати для своїх наявних та потенційних студентів, а також інших зацікавлених представників громадськості доступ до вичерпної, правдивої, точної та актуальної інформації про себе, свою місію, завдання, статус, свої програми та курси, викладачів, матеріальні засоби, інформаційні та інші ресурси, права та обов'язки студентів, вартість освітніх послуг, можливості отримання фінансової допомоги тощо. Інформація з усіх паперових та електронних джерел має відповідати дійсності, бути узгодженою та вчасно оновлюватися [17, с. 4; 14, с. 24–25].

Вищеперелічені критерії оцінки американських ВНЗ акредитаційними організаціями ілюструють ключову роль освітньої місії університетів і коледжів та вказують на важливість досягнення навчальних цілей. Змістовий компонент освіти, представлений у навчальних планах, програмах з основних дисциплін та додаткових курсів, займає особливе місце у процесі акредитації. Акредитаційні асоціації висувають значний перелік вимог щодо змісту освіти поряд із іншими стандартами акредитації. Крім того, програми підготовки фахівців можуть проходити окрему, самостійну акредитацію. У США існують 62 акредитаційні організації, що спеціалізуються на акредитуванні програм підготовки спеціалістів у окремих галузях [8, с. 6].

Однією із найбільших організацій, яка займається акредитуванням програм з підготовки фахівців природничих, інженерних та технічних спеціальностей, є неприбуткова, недержавна організація АБЕТ. Вона здійснює акредитацію програм у коледжах та університетах США та 24 країн за їх межами. АБЕТ офіційно визнана Радою з акредитації вищої освіти США.

Здійснивши аналіз критеріїв оцінки програм з підготовки фахівців у природничій галузі, які висуваються різними акредитаційними організаціями США (як інституційними, так і програмно-орієнтованими), ми виявили спільні вимоги щодо наступних аспектів.

1) *Освітні завдання програм з підготовки фахівців.* Мета і завдання програми повинні узгоджуватися з основною місією ВНЗ, критеріями оцінки програм з підготовки фахівців, які висуває акредитуюча організація, а також урядовими стандартами, визначеними департаментом освіти США. Програми підлягають регулярному перегляду та оновленню.

2) *Навчальні досягнення студентів.* ВНЗ повинні здійснювати постійний моніторинг освітніх здобутків студентів і зіставляти результати із цілями та завданнями програм. Компетенції, сформовані у випускників, мають узгоджуватись із стандартами відповідних освітньо-кваліфікаційних ступенів. Зокрема, програми підготовки бакалаврів природничих спеціальностей повинні забезпечити формування у студентів таких умінь, навичок та компетенцій:

- вміння застосовувати знання з математики, теоретичних та прикладних природничих дисциплін;
- вміння планувати та проводити експеримент, аналізувати його результат;
- вміння виявляти та вирішувати проблеми у природничій сфері;
- розуміння професійної етики;
- здатність до ефективного спілкування;
- усвідомлення необхідності навчання впродовж життя;
- розуміння проблем сучасності;
- вміння використовувати здобуті навички, технології, сучасні науково-технічні прилади у професійній діяльності;

- здатність працювати у командах фахівців різного профілю.

Програми з підготовки магістрів додатково включають дослідницьку роботу, результатом якої є виконання проекту, що демонструє досконале знання предмета спеціалізації та високий рівень володіння навичками комунікації.

Контрольні заміри знань студентів на різних етапах навчального процесу надають цінну інформацію, яка допомагає вчасно переглядати та вносити необхідні корективи до змісту і форм навчання.

3) *Навчальний план.* Акредитаційні організації не ставлять жорстких вимог щодо включення курсів з конкретних дисциплін у навчальні плани. Однак при підготовці останніх рекомендовано приділяти належну увагу та відводити відповідну кількість навчального часу всім компонентам змісту навчання за даною спеціальністю у пропорціях, необхідних для успішної реалізації завдань програми підготовки фахівців і мети ВНЗ. Крім того, всі акредитаційні установи відзначають необхідність включення загальноосвітнього компонента до навчальних планів для студентів I–II курсів усіх спеціальностей у мінімальному обсязі 30 кредитів (для здобуття ступеня бакалавра). До переліку обов'язкових загальноосвітніх дисциплін входять математика, основи природничих наук, основи гуманітарних та суспільних наук, курси, спрямовані на формування комунікативних навичок.

4) *Ресурсна підтримка.* ВНЗ зобов'язаний створити необхідні передумови для успішного виконання програм з підготовки фахівців та одержання бажаних навчальних результатів. По-перше, навчальний процес мають забезпечувати викладачі, рівень кваліфікації яких дозволяє зробити належний внесок у реалізацію освітніх завдань програми. По-друге, матеріальна база, зокрема, навчальні приміщення, лабораторії, необхідне обладнання, комп'ютерна техніка тощо, повинні бути доступними для студентів і підтримуватися у належному стані. Бібліотечне обслуговування та інформаційна інфраструктура мають всіляко сприяти навчальній, науковій та професійній діяльності студентів і викладачів [7, с. 1–4; 14, с. 7–12; 18, с. 19].

У результаті проведеного дослідження особливостей акредитації вищої освіти у США з'ясовано:

- акредитація освіти здійснюється недержавними неприбутковими організаціями на добровільних засадах з метою гарантування якості освіти та її постійного вдосконалення;
- акредитація відбувається у три основні етапи, які включають самооцінку закладу, відвідання та оцінку закладу комісією експертів, розгляд результатів оцінки та винесення рішення акредитаційною комісією. Основними критеріями оцінки ВНЗ для надання їм акредитації є чітко задекларована освітня місія закладу, наявність ресурсів, необхідних для досягнення поставлених завдань, прагнення до самовдосконалення, інформаційна відкритість, забезпечення основних прав і свобод студентів і працівників;
- програми з підготовки фахівців можуть проходити самостійну акредитацію, основними критеріями якої є відповідність програми до мети і завдань ВНЗ, досягнення освітніх результатів, що узгоджуються з вимогами до відповідних освітньо-кваліфікаційних ступенів, ресурсна підтримка програм, постійний контроль за якістю навчання та відповідна корекція програм. Зміст освіти визначається завданням досягнення студентами балансу між вузькопрофільними знаннями та уміннями для виконання своїх фахових обов'язків і широкими загальнонауковими пізнаннями й комунікативними навичками для успішної діяльності у різноманітних культурних і професійних середовищах.

Вивчення змісту навчальних планів різних природничих спеціальностей у провідних ВНЗ США може стати перспективним напрямком подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / А. І. Кузьмінський – К.: Знання, 2005 – 486 с.
2. Закон України про вищу освіту. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>. – Загол. з екрана. – Мова укр.
3. About ED: Overview and Mission Statement. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www2.ed.gov/about/landing.jhtml>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
4. Accreditation in the United States. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/index.html>. – Загол. з екрана. – Мова англ.

5. Becoming Accredited. Handbook for Applicants & Candidates for Accreditation. – Philadelphia: Middle States Commission on Higher Education, 2008. – 35 p.
6. Characteristics of Excellence in Higher Education. Requirements for Affiliation and Standards for Accreditation. – Philadelphia, PA: Middle States Commission on Higher Education, 2006. – 76 p.
7. Criteria for Accrediting Applied Science Programs. – Baltimore, MD: ABET Applied Science Accreditation Commission. – 12 p.
8. Document%2C5fa00220-896c-e111-b379-0025b3af184e%3B&accountId=5968.
9. Eaton, Judith S. An Overview of U.S. Accreditation. – Washington, D. C.: Council for Higher Education Accreditation, 2012. – 10 p.
10. Education in the United States: A Brief Overview. – Washington, D. C.: U. S. Department of Education, 2005. – 42 p.
11. Fiscal Year 2013 Budget Summary and Background Information. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget13/summary/>
12. 13summary.pdf. – Загол. з екрана. – Мова англ.
13. Handbook of Accreditation. – Alameda, CA: Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities. WASC, 2008. – 60 p.
14. Organization of U.S. Education: Tertiary Institutions. – International Affairs Office, U. S. Department of Education, 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
15. Recognition of Accrediting Organizations: Policy and Procedures. – Washington, D. C.: Council for Higher Education Accreditation, 2010. – 24 p.
16. Standards for Accreditation. New England Association of Schools and Colleges. – Bedford, MA: Commission on Institutions of Higher Education, 2011. – 27 p.
17. Standards for Accreditation. Northwest Commission on Colleges and Universities. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nwccu.org/Pubs % 20 Forms % 20 and % 20 Updates / Publications/Standards%20for%20Accreditation.pdf](http://www.nwccu.org/Pubs%20Forms%20and%20Updates/Publications/Standards%20for%20Accreditation.pdf). – Загол. з екрана. – Мова англ.
18. The Federal Role in Education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <http://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html?src=ln> – Загол. з екрана. – Мова англ.
19. The New Criteria for Accreditation. Higher Learning Commission. A Commission of the North Central Association – Chicago, 2012. – 12 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: –
20. <http://www.ncahlc.org/Information-for-Institutions/criteria-and-core-components.html>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
21. The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement. – Decatur, Georgia: The Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges, 2012. – 44 p.

УДК 06.053.56.001=111

Ю. Б. ГОЛОВАЦЬКА

ЗАРОДЖЕННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У КАНАДІ

Висвітлено становлення та етапи розвитку системи професійної підготовки перекладачів в Канаді. Розглянуто основні рівні та напрямки вказаної підготовки у вищій школі країни. Проаналізовано жанрову спеціалізацію діяльності перекладачів та врахування галузевої специфіки в їх фаховій підготовці. Охарактеризовано головні професійні об'єднання перекладачів Канади та визначено їх роль у перекладацькій діяльності і вдосконаленні системи підготовки. Виявлено основні чинники високого розвитку та ефективності функціонування системи професійної підготовки перекладачів в університетах Канади.

Ключові слова: *підготовка перекладачів Канади, жанрова спеціалізація, напрями підготовки перекладачів, професійні об'єднання перекладачів Канади.*

ЗАРОЖДЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В КАНАДЕ

Освещены становление и этапы развития системы профессиональной подготовки переводчиков в Канаде. Рассмотрены основные уровни и направления указанной подготовки в высшей школе страны. Проанализирована жанровая специализацию деятельности переводчиков и учет отраслевой специфики в их профессиональной подготовке. Охарактеризованы главные профессиональные объединения переводчиков Канады и определена их роль в переводческой деятельности и совершенствовании системы подготовки. Выявлены основные факторы высокого развития и эффективности функционирования системы профессиональной подготовки переводчиков в университетах Канады.

Ключевые слова: подготовка переводчиков в Канаде, жанровая специализация, направления подготовки переводчиков, профессиональные объединения переводчиков Канады.

YU. B. HOLOVATSKA

FORMATION AND ESTABLISHMENT OF TRANSLATORS' TRAINING SYSTEM IN CANADA

The article is devoted to the stages of development and establishment of translators' training system in Canada. The main levels of translators' training in Canadian high school are examined. Genre specialization of translators' profession and its consideration in professional training are analyzed. The main Canadian translators' associations and their role in translators' activity are characterized and the main factors of high development of the translators' training system are defined.

Keywords: translators' training in Canada, genre specialization, levels of translators' training, Canadian professional associations of translators.

Освіта, в тому числі вища, є рушійною силою прогресу людства. Саме тому вона потребує постійного розвитку і вдосконалення. У підготовці майбутніх фахівців у вітчизняній системі освіти є вагомі прогалини. Особливої уваги, зокрема, потребує професійна підготовка перекладачів, які все більше і більше затребувані в час глобалізації та інтеграційних процесів.

Аналіз стану професійної підготовки перекладачів у вітчизняних ВНЗ свідчить про наявність певних недоліків, що вимагає звернення до світового досвіду. Особливу увагу в контексті нашої проблеми має вивчення досвіду Канади як країни, котра займає провідні позиції у сфері перекладу та підготовки перекладачів.

Дослідженню досвіду організації професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти Канади присвячені праці М. Артиш, Д. Блейдз, Ж. Деліля, Н. Видишко, Г. Воронки, Л. Карпинської, Н. Мукан, І. Руснака, Л. Сергеевої та інших науковців.

Вивчення зарубіжного досвіду підготовки висококваліфікованих перекладачів говорить про суттєві позитивні тенденції, імплементація яких у вітчизняну систему освіти дасть можливість покращити якість професійної підготовки фахівців у сфері перекладу.

Це зумовило **мету статті** – висвітлення етапів розвитку та сучасний стан системи професійної підготовки перекладачів у Канаді.

Аналіз праць, присвячених історії перекладу та підготовці перекладачів у Канаді, показує, що дослідники поділяють її на три періоди: перший розпочинається із колонізації Північної Америки французами, другий – це розвиток перекладацької діяльності у час британського правління, третій – це перекладацька діяльність з часу об'єднання країни і до сучасності. На нашу думку, третій період можна розділити і, таким чином, виокремити четвертий період, який розпочався у 1969 р., коли був прийнятий Акт про офіційні мови, і триває до сьогодні.

Перший період розпочався у 1534 р. і тривав до 1760 р. В цей час у Франції Е. Доле опублікував перший трактат про переклад. Тоді ж мандрівник і мореплавець Ж. Картьє відправляється до східних берегів Північної Америки з метою колонізації нових територій. Він захопив у полон двох юнаків з індіанського племені стадаконе (територія сьогодношньої провінції Квебек). Ж. Картьє навчив їх основ французької мови для того, щоб використовувати в майбутніх подорожах як перекладачів при спілкуванні з індіанцями. Згодом, повернувшись у

рідні місця, ці юнаки стали першими перекладачами в Канаді. Їм належать також перші лексикографічні праці. Таким чином, усний переклад був першою професійною діяльністю у цій країні після її відкриття європейцями.

У XVII ст. французький дослідник С. Шамплен створив перший інститут місцевих усних перекладачів. У 1610 р. він відправив до індіанців, які проживали на території сучасної Канади, найманця Е. Брюле із завданням вивчити їх мову і виконувати функції перекладача. Так Е. Брюле стає першим офіційним перекладачем в цій країні. Іншими перекладачами цього періоду, які мали значний вплив на розвиток перекладацької діяльності, були П. Буше, Ч. Ле Моне, Г. Кутюр та Н. Перрот [4, с. 356–357].

У цей період виникають групи судових перекладачів, військових, комерційних та інших. Варто зазначити, що тоді завдання перекладачів полягало не лише у мовному посередництві. Вони виконували обов'язки дипломатів, послів, гідів, радників. Вважалося, що перекладач правильно перекладає лише тоді, коли розуміє спосіб мислення племені, вивчає культуру, релігію, економічну та соціальну ситуацію спільноти. Можна сказати, що такі вимоги до професії перекладача заклали основу для їх подальшої професійної підготовки.

Другий етап історії перекладу у Канаді розпочався у 1760 р. і тривав до 1867 р. Після захоплення Монреаля та згідно із Паризьким договором контроль над колоніями отримала Велика Британія. Кількість британського населення стрімко зросла, а отже, поширилась англійська мова. У цей період зародився канадський білінгвізм.

У 1840 р. відбулося об'єднання Канади. У статті 41 Акта про Об'єднання зазначалось, що англійська мова стала єдиною офіційною мовою об'єднаної держави. Згодом уряд прийняв закон про переклад, що передбачав переклад французькою мовою всіх законодавчих документів.

У цей період розвитку перекладацької діяльності перекладачі були офіційними посередниками між англійською та французькою мовами, які поєднували два народи на одній території.

Третій період в історії перекладу та підготовки перекладачів у Канаді розпочався у 1934 р. із створення Федерального бюро перекладів, покликаного обслуговувати всю федеральну адміністрацію. Цей державний орган відіграв важливу роль у розвитку перекладу країни. В перші роки діяльності у ньому працювали 900 письмових та 100 усних перекладачів, 100 термінологів та 550 осіб допоміжного персоналу. Бюро обслуговувало 150 установ, а його річний бюджет становив понад 85 млн. доларів. На сьогоднішній день Федеральне бюро перекладів залишається одним із провідних у всіх аспектах перекладацької діяльності [4, с. 359]. В цей період також відкривається перше перекладацьке відділення в університеті.

Значним поштовхом у розвитку перекладацької індустрії та підготовки перекладачів було прийняття Акта про офіційні мови у 1969 р., що можна вважати початком четвертого періоду, який триває донині, та Хартії про статус французької мови у 1977 р. Акт про офіційні мови створив рівні права для використання двох офіційних мов – англійської і французької. На практиці це означало, що парламентські дебати, де кожен має законне право говорити будь-якою з двох мов, повинен забезпечуватися перекладом, всі законодавчі акти, звіти парламентських слухань мають розроблятися і публікуватися двома мовами. Прийняття Хартії про статус французької мови виокремило її як офіційну мову у провінції Квебек. Це передбачало використання французької мови у всіх сферах і, таким чином, зросла потреба у кваліфікованих перекладачах [9].

Власне підготовка перекладачів у Канаді розпочалась у 1934 р. (третій період) із професійної підготовки перекладачів в Університеті Оттави, пізніше, у 1943 р., – в Університеті Макгілла та у 1951 р., – в Університеті Монреаля, де в 1968 р. на лінгвістичному факультеті відкрили першу програму навчання майбутніх перекладачів, яка давала змогу отримати диплом бакалавра. Це була денна форма, навчання на якій тривало три роки. Основу методології навчання перекладу заклала праця Ж. Дарбельне та Ж.-П. Віне «Порівняльна стилістика французької та англійської мов».

У 1970-х роках підготовка перекладачів розвивається в усій країні. Найбільшого розмаху навчання перекладачів набуло в провінціях Квебек та Онтаріо. Зараз тут зосереджено 75% університетів країни, в яких здійснюється професійна підготовка перекладачів. Майже у всіх

університетах цих провінцій відкриваються програми з навчання перекладу, розробляються нові навчальні матеріали, пишуться підручники і захищаються дисертації з теорії перекладу. З 1968 по 1984 рр. щороку відкривалася нова програма навчання; кожні два роки – нова програма підготовки бакалаврів та кожні чотири роки – магістрів. Стрімкий розвиток підготовки фахівців у сфері перекладу призвів до появи великої кількості праць про зміст, форми та методи організації навчання майбутніх перекладачів. Почали організовуватись конференції, присвячені цій темі, зокрема, 5 листопада 1955 р. канадські перекладачі провели першу таку конференцію у Монреалі. З цього часу щорічно організують до п'яти подібних конференцій [4, с. 361].

Нині підготовка перекладачів здійснюється в 11 канадських університетах: в Університеті Монреалю, Університеті Оттави, Університеті Конкордія, Університеті Макгілла, Університеті Лаваль, Університеті Йорка, Лаврентійському Університеті, Університеті Квебеку, Університеті Моктон та ін. Вони є основними освітніми установами, де ведеться підготовка за цією спеціальністю, розгортаються багаторівневі навчальні програми.

Канадські університети вважаються провідними у професійній підготовці усних та письмових перекладачів, а також термінологів. Навчання перекладу включає шість рівнів підготовки і відповідно дипломів, які об'єднані у три цикли: перший цикл навчання дає змогу отримати свідоцтво (certificate), диплом бакалавра першого ступеня (B. A. with minor), а також диплом бакалавра другого ступеня (B. A. with major) або бакалавра-фахівця (B. A. Honours); другий цикл передбачає отримання диплома про вищу освіту (graduate diploma), диплома магістра (Master's degree); третій цикл – отримання докторського ступеня (Ph. D. degree) [6].

Дипломовані перекладачі нині все більш затребувані на ринку праці. Провідними галузями, де постійно зростає потреба у кваліфікованих перекладачах, є промисловість, економіка, фінанси, політика. Споживачами перекладацьких послуг є переважно великі компанії, діяльність яких спрямована не лише на внутрішній, а й на зовнішній економічний простір. Відповідно до офіційних статистичних даних, 60% перекладачів та термінологів працюють у приватній сфері, 10% – в державному секторі та 30% – як незалежні фахівці [9]. За даними галузевого комітету індустрії перекладачів Канади, більше 60% великих фірм та корпорацій мають власні перекладацькі департаменти, де налічується від 900 до 1000 працівників, а щорічні витрати на перекладацькі послуги становлять майже 16 млн. доларів. Згідно з офіційними статистичними даними Канади, кількість перекладачів щорічно зростає. В цьому контексті, варто відзначити, що зайнятість дипломованих перекладачів становить майже 100% [8]. Проте, як зазначається у доповіді галузевого комітету індустрії перекладачів Канади, перекладачі з університетськими дипломами ще не можуть повністю забезпечити потребу в цьому виді діяльності. При щорічному випуску 300 – 320 перекладачів з дипломами бакалавра-спеціаліста та магістра відповідно потреба у фахівцях цієї кваліфікації складає щорічно 360 – 400 осіб. Звичайні бакалаври, які не мають спеціальної підготовки, вже не можуть конкурувати з професіоналами. Згідно з офіційними даними, понад 88% перекладачів, які працюють у цій сфері, мають ступінь бакалавра-фахівця та магістра [9]. За період 1999 – 2009 рр. кількість випускників з дипломами бакалавра-фахівця та магістра зросла на 50%. Лише наявність одного із цих ступенів дає можливість отримати звання сертифікованого перекладача, яке присвоюється професійними асоціаціями перекладачів провінцій.

За останні три роки кількість студентів, які зареєструвались на програми навчання перекладу, зросла майже на 2000 осіб. Найбільш поширеною є програма, яка передбачає отримання диплома бакалавра. У період 2010 – 2011 рр. 307 випускників отримали цей ступінь, що становить майже 60% загальної кількості випускників з дипломами перекладачів.

Важливою особливістю перекладачів та їх професійної підготовки у Канаді є жанрова спеціалізація. Нині тут виділяють чотири перекладацькі спеціальності: письмовий перекладач, перекладач конференцій, судовий перекладач, термінолог. Як відомо, письмовий перекладач – це фахівець в галузі письмової комунікації, який перетворює текст однією мовою на текст іншою. Усний перекладач – це фахівець у галузі усної комунікації, який здійснює синхронний або послідовний переклад на конференціях, зустрічах тощо. Судовий перекладач – це спеціаліст у галузі усною комунікації, який здійснює переклад на судових засіданнях. Термінолог – це фахівець у сфері комунікації, який розробляє термінологію для певної галузі діяльності, складає переліки термінів досліджуваної галузі, дає їм визначення, знаходить

еквіваленти в іншій мові, визначає норми вживання термінів у професійній діяльності. Поряд з двома категоріями усних перекладачів у Канаді виділяють ще одну – перекладач спільнот. Це професійні перекладачі, які забезпечують усну комунікацію в умовах, коли в контакті з'являється одна з офіційних мов Канади та іноземні мови або мови національних меншин населення країни. Ця категорія перекладачів виникла внаслідок імміграційної політики Канади та в останні роки їх кількість постійно зростає. У рамках цих головних спеціалізацій виділяються вузькі тематичні галузі, зокрема, якщо це письмовий переклад, то тут виокремлюють художній, медичний, економічний та ін. [9]. Важливу увагу в підготовці майбутніх перекладачів приділяють усному перекладу. Фахова підготовка усних перекладачів здійснюється лише на рівні магістерських програм.

У Канаді галузева спеціалізація перекладачів починається в рамках першого циклу навчання, тобто підготовки бакалаврів, і потім закріплюється протягом усієї професійної діяльності.

На нашу думку, жанрова спеціалізація в процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів у вищій школі Канади є важливим і позитивним аспектом, якого ми не знаходимо у вітчизняній системі підготовки. Переклад – це складний вид розумової діяльності і, незважаючи на загальні вимоги до професії перекладача, існують ряд умінь, які є особливими як для письмового, так і для усного перекладачів. Високого результату у формуванні вмінь перекладача можна досягнути, вважаємо, розділяючи ці дві галузі спеціалізації у процесі фахової підготовки, оскільки це дає можливість досягнути більшої ефективності навчання і, як наслідок, високого професійного рівня у практичній діяльності.

Велику роль у професійній діяльності перекладачів в країні та вдосконаленні їх підготовки відіграють професійні об'єднання перекладачів. Канада вважається країною, де найкраще налагоджена організація діяльності професійних перекладачів. Найважливішим завданням професійних об'єднань та асоціацій є присвоєння перекладачам і термінологам статусу сертифікованих. Вони включають в себе комітети з підготовки та професійного розвитку, які проводять оцінку діючих навчальних програм майбутніх перекладачів та дають рекомендації університетам щодо їх вдосконалення. Також вони організують спеціальні семінари для викладачів на різноманітні теми, де останні отримують інформацію про нові вимоги та методи навчання перекладу. Тісна співпраця професійних об'єднань з університетами полягає у забезпеченні проходження практики студентам. Деякі організації проводять різні опитування та дослідження, які дають можливість проаналізувати сучасний стан перекладацької діяльності та визначити подальші перспективи її розвитку.

Не менш важливим аспектом діяльності професійних об'єднань є проведення курсів професійного розвитку та вдосконалення. За офіційними підрахунками, від 600 до 800 професійних перекладачів щороку проходять такі курси.

Вважаємо за доцільне проаналізувати становлення і розвиток головних професійних об'єднань перекладачів Канади та їх роль у підготовці майбутніх перекладачів. Починаючи з 1919 р., коли була створена перша перекладацька асоціація «Гурток перекладачів книг», чергове професійне об'єднання перекладачів виникло в середньому кожні два роки. Сьогодні в країні налічується щонайменше 25 професійних об'єднань перекладачів, які можна поділити на три групи. Це асоціації перекладачів провінцій і територій Канади, загальнодержавні асоціації та асоціації й об'єднання студентів – майбутніх перекладачів.

Найбільшими та найстаршими асоціаціями перекладачів країни є Асоціація письмових та усних перекладачів Онтаріо, що заснована у 1920 р. і налічує майже 1000 членів, та Асоціація письмових та усних перекладачів провінції Квебек, створена у 1940 р. і в яку входять 2000 членів. Остання від заснування була відома як Товариство письмових перекладачів Монреаля, з 1968 р. це було Товариство письмових перекладачів провінції Квебек, а в 1992 р. воно отримало сучасну назву. Ця асоціація відіграла значну роль у становленні перекладу як професії у Канаді. Від початку своєї діяльності її головна увага була зосереджена на вдосконаленні системи діяльності та підготовки майбутніх перекладачів. Основними завданнями асоціації було проведення курсів навчання перекладу, які згодом переросли в Інститут перекладу, співпраця з організаціями, які потребують кваліфікованих перекладачів, та забезпечення відповідних умов праці останніх. Заслугою асоціації було також заснування

журналу «Перекладач» – першого професійного періодичного видання, присвяченого питанням перекладу, всі матеріали в якому публікувались двома офіційними мовами країни [4, с. 360].

Канадські дослідники визначають дві причини створення великої кількості асоціацій перекладачів. Перша полягає в тому, що професійні об'єднання перебувають під юрисдикцією провінцій, кожна з яких має певні відмінності. У восьми з десяти провінцій та в одній із трьох територій країни створено свої асоціації перекладачів. Усі ці організації входять до Ради письмових та усних перекладачів Канади – національної федерації перекладачів, яка представляє країну в міжнародних органах – Міжнародній федерації перекладачів та Регіональному центрі Північної Америки. Головною функцією Ради письмових та усних перекладачів Канади є координація діяльності її членів та встановлення стандартів управління діяльністю перекладачів.

Другою причиною наявності багатьох професійних об'єднань перекладачів є жанрова спеціалізація перекладацької діяльності. Як зазначає Ж. Деліль, в середині 1970-х років у Канаді започатковується тенденція об'єднання перекладачів в асоціації за тематичними напрямками. Виникають Асоціація літературних перекладачів, Асоціація термінологів, Асоціація судових перекладачів, Асоціація усних перекладачів та ін. Сюди також варто віднести Асоціацію перекладознавства Канади, створену в 1987 р., яка була першим таким об'єднанням у світі. Головним завданням цієї асоціації є проведення різноманітних досліджень у перекладознавчій сфері. У 1973 р. створено Асоціацію перекладацьких шкіл Канади, мета якої полягає у врегулюванні системи професійної підготовки майбутніх перекладачів [3; 4; 11].

Не менш важливим аспектом перекладацької діяльності у Канаді, на нашу думку, є значна кількість праць та публікацій, присвячених проблемам перекладознавства та підготовці майбутніх перекладачів. Із 1940 р. в середньому кожні два роки з'являлись нові професійні періодичні видання.

Таким чином, можна зробити висновок, що багатолітня практика професійної підготовки перекладачів, велика кількість професійних асоціацій та об'єднань, широка база наукової професійної літератури свідчать про добре налагоджену систему перекладацької діяльності у Канаді – від підготовки фахівців до практичного застосування їх знань. З цього випливає, що фахова підготовка перекладачів у вищій школі Канади перебуває на високому рівні і потребує подальших досліджень.

Особливо перспективним буде вивчення процесу організації навчання перекладу в канадських університетах та застосування прогресивних ідей закордонного досвіду у вітчизняній системі підготовки перекладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Руснак І. С. Україна – Канада: інтеграційні процеси в галузі освіти // Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2001. – Вип. 5. – С. 145–150.
2. Canadian association of schools of translation [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.uottawa.ca/associations/acet/>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
3. Canadian association of translation studies. History of the Canadian association of translation studies [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.act-cats.ca/English/Purposes.htm#History>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
4. Delisle J. Canadian tradition. History and tradition / Jean Delisle // Routledge encyclopedia of translation studies / M. Baker (ed.). – London and New York, 2001. – P. 356 – 365.
5. Hamilton G. Translation in Canada / G. Hamilton [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://www.atanet.org/chronicle/feature_article_october2010.php. – Загол. з екрана. – Мова англ.
6. Heinen D. Translation Studies in Canada / Translorial. Journal of the Northern California Translators Association / D. Heinen [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://translorial.com/2004/05/01/translation-studies-in-canada/> – Загол. з екрана. – Мова англ.
7. Rioux F. The Language Industry – A Source of Interesting Career Choices. [Електронний ресурс] / Режим доступу: www.erin.utoronto.ca/pdf. – Загол. з екрана. – Мова англ.
8. Translators, terminologist and interpreters. People serving people/ Government of Canada [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://www.servicecanada.gc.ca/eng/qc/job_futures/statistics/5125.shtml. – Загол. з екрана. – Мова англ.
9. Survey of the Canadian translation industry. Final report of the Canadian translation industry sectoral committee [Електронний ресурс] / Режим доступу:

11. <http://www.uottawa.ca/associations/csict/princi-e.htm> – Загол. з екрана. – Мова англ.
12. Woodsworth J. W. Teaching the history of translation / Judith Weisz Woodsworth // Teaching translation and interpreting 3: new horizons. – papers from the third language international conference, (Elsinore, Denmark 9-11 June, 1995) / eds. C. Dollerup, L. Appel. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1996. – Vol. 16. – P. 9 – 14.
13. Woodsworth J. W. Translation in North America / Judith Weisz Woodsworth // The Oxford guide to literature in English translation. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – P. 84 – 86.

УДК 378.126 (73)

М. М. КОКОР

СУЧАСНІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Розглянуто сучасні моделі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов за професійним спрямуванням (ІМПС) на досвіді вищої школи США. Охарактеризовано та випрацьовано основні критерії класифікації моделей підготовки майбутніх викладачів ІМПС. Велика увага приділена вивченню досвіду навчально-практичного аспекту підготовки майбутнього фахівця. Виявлено основні напрями подальших досліджень та адаптації до умов вищої школи України.

Ключові слова: модель підготовки викладача, іноземні мови за професійним спрямуванням, рефлексія, дистанційна форма навчання, інтегрована, тренінгова, раціональна модель підготовки викладачів іноземних мов, ступенева освіта.

М. М. КОКОР

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УНИВЕРСИТЕТАХ США

Рассмотрены современные модели подготовки будущих преподавателей иностранных языков профессиональной направленности (ИЯПН) на опыте высшей школы США. Даны характеристики и выработаны основные критерии классификации моделей подготовки будущих преподавателей ИЯПН. Большое внимание уделено изучению опыта учебно-практического аспекта подготовки специалиста. Вывявлены основные направления дальнейших исследований и адаптации к условиям высшей школы Украины.

Ключевые слова: модель подготовки преподавателя, иностранные языки профессионального направления, рефлексия, дистанционная форма обучения, интегрированная, тренинговая, рациональная модель подготовки преподавателей ИЯ, ступенчатое образование

М. М. КОКОР

CURRENT MODELS OF LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES TEACHER PREPARATION PROGRAMS IN THE USA

The article deals with the current models of LSP teacher preparation in American higher education institutions with great attention being paid to practical aspects of teacher training. In the course of research the criteria for the classification in the LSP teacher training sphere have been elaborated based on the analysis of quality characteristics of different teacher training models in USA. Furthermore the key areas for further research and adaptation to higher education conditions in Ukraine have been identified in this paper.

Keywords: model of teacher training, foreign languages for specific purposes, reflection, distance learning, integrated, training, rational model of foreign language teacher education, degree education

Із входженням України всвітовий та європейський освітній простір для багатьох випусників українських ВНЗ відкриваються нові перспективи працевлаштування чи наукової роботи за кордоном. Однак дуже часто на заваді цим можливостям перед майбутніми фахівцями

гостро постають нові виклики, головний з яких – недостатній рівень іншомовної фахово-орієнтованої підготовки випусників ВНЗ у різних галузях.

Актуальність дослідження зумовлена не тільки браком професіоналів у галузі ІМПС, а й певною мірою, відсутністю програм підготовки таких фахівців в Україні. З огляду на очевидні недоліки у сучасній вітчизняній системі підготовки викладачів іноземних мов, виникає потреба в дослідженні існуючих моделей такої підготовки за кордоном, зокрема в США. У цьому контексті аналіз підходів та шляхів реалізації такої підготовки фахівців у США може стати важливим теоретичним та практичним надбанням для його адаптації до умов української системи підготовки викладачів ІМПС.

Серед американських та українських дослідників проблемами педагогічної підготовки у системі вищої освіти США займаються Е. Спалдінг, К. Клека, С. Оделл, Дж. Ванг, Е. Лін, А. О'Доннелл, Дж. Рів, Дж. Сміт, Л. Хілл, А. Стремел, В. Фу, Т. Кошманова та ін. Проблемам підготовки викладачів іноземних мов у цій країні присвячено дослідження Дж. Крендалл, Р. Дей, М. Воллас, С. Гроссе, Дж. Вот, М. Лонг, І. Ушінські, Б. Лаффор, М. Бернс, О. Русанова, Н. Мукан, Л. Черній, І. Самойлюкевич та інші науковці. Викладання у сфері ІМПС і підходи до неї, систему підготовки викладачів ІМПС у США досліджують П. Мастер, Дж. Свейлз, А. Хонігсфелд, В. Джірукакіс, Д. Белчер, М. Волш, А. Коган та ін.

Мета статті полягає в аналізі сучасних моделей підготовки викладачів ІМПС в університетах США, розробці авторської класифікації цих моделей та здійснення пошуку шляхів адаптації американського досвіду до умов вищої школи України.

В основі ефективної професійної діяльності викладачів різних сфер лежить їх якісна підготовка [8]. Розглядаючи та аналізуючи поняття якості здійснення професійної педагогічної діяльності, Дж. Ванг, Е. Лін, Е. Спалдінг, К. Клека, С. Оделл визначають три важливі чинники впливу на формування викладача-професіонала: 1) когнітивний (професійна підготовка, моделі підготовки, професійні знання, навички, уміння, сформована готовність до здійснення професійної діяльності); 2) діяльнісний (попередній професійний і життєвий досвід, професійна діяльність та розвиток, особистість викладача); 3) результативність (оцінка професійної діяльності через вимірювання результатів на виході) [8, с. 331]. Професійна діяльність викладача є тоді ефективною, коли вона безпосередньо впливає на набуття студентами знань, навичок та умінь, які допоможуть в майбутньому сформуванню відповідальних та свідомих громадян, здатних до активної участі у процесі побудови справедливого та рівноправного суспільства [8, с. 333]. Модель підготовки викладачів іноземних мов, на думку Дж. Крендалл [2], – це мікрокосмос у структурі загальної педагогічної підготовки фахівців, тому що багато моделей та практичних підходів до здійснення підготовки у сфері іноземної мови базуються на концептуальних засадах власне загальної підготовки викладачів.

Дослідження програм підготовки викладачів у США показало, що в американській освітній системі немає єдиної схваленої концепції педагогічної підготовки, навпаки, організаційні та змістові особливості програм підготовки за визначенням Дж. Ванг, нагадують частинки калейдоскопу [8, с. 333]. Вони, відповідно, відображають академічні та адміністративні традиції певного ВНЗ і педагогічний досвід його професорсько-викладацького складу, репрезентуючи різні моделі підготовки фахівців [8]. За визначенням М. Бернс, модель підготовки майбутнього викладача – це цілісна структурована система процесу навчальної діяльності студента, яка використовує різні форми (дистанційне, стаціонарне навчання) та методи у цьому процесі з метою передання знань [1, с. 5]. Р. Дей під поняттям «модель підготовки» розуміє підхід до підготовки майбутнього викладача англійської мови, який характеризує шляхи та способи презентації і передання знань [3]. Базуючись на теоретичних дослідженнях П. Мастера, К. Кеннеді, Р. Дея, М. Волласа, Дж. Крендалла інших вчених, а також на аналізі сучасних програм підготовки викладачів ІМПС у США, встановлено, що підходи, які використовуються у такій підготовці загалом відображають теоретичні засади підготовки майбутніх вчителів англійської мови як іноземної в університетах України.

Здійснений ретроспективний аналіз підходів до підготовки викладачів англійської мови за професійним спрямуванням у США та світі продемонстрував еволюцію та різні напрямки розвитку галузі, що мали вплив на сучасні моделі підготовки викладачів ІМПС. У ході дослідження виявлено такі характерні для історичних моделей риси, як коротка тривалість

курсів підготовки, велика увага теоретичним дослідженням та сфері прикладної лінгвістики, вузька спеціалізація у сфері фахово-орієнтованих дисциплін, цільова аудиторія – викладачі англійської мови як іноземної знабутим педагогічним досвідом [2; 3; 4; 5; 7].

Не менш важливим для дослідження моделей підготовки викладачів ІМПС є розмежування понять «англійська мова за професійним спрямуванням» та «іноземні мови за професійним спрямуванням». Популярність англійської як іноземної зумовлена багатьма чинниками, серед яких політичне та економічне домінування в світі США, Великої Британії, Канади та Австралії, глобалізаційні процеси, які вимагають пошуку компромісних шляхів налагодження комунікації та засобів її реалізації. У США попит на вивчення інших іноземних мов, окрім англійської, залишається невеликим. Цей факт зумовив появу досліджень у галузі АМПС (П. Мастер, Т. Дадлі-Еванс, Х. Віддовсон, Т. Хатчінсон, А. Вотерс, П. Стрівенс, Дж. Свейлз, Р. Говард) на відміну від сфери інших іноземних мов за професійним спрямуванням.

Сучасні дослідження у сфері ІМПС [2; 3; 7] та моделей підготовки викладачів ІМПС/АМПСопираються на класифікацію моделей підготовки викладачів іноземних мов, створену М. Волласом. Він, зокрема, виокремив такі моделі в підготовці викладача ІМ: тренінгові (apprenticeship or craft model), теоретичну (applied science model) та рефлексивну (reflective).

Вивчення сучасного стану програм підготовки викладачів англійської мови як іноземної на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра у 57 університетах США, здійснених Р. Деєм у 2008 р., дало можливість здійснити актуальний аналіз і визначити наступні моделі: тренінгова (apprentice-expert model); раціональна (rationalist model); проектна (case studies model); інтегрована модель (integrative model) [3, с. 2].

Дослідниця підготовки вчителів іноземних мов у розвинутих країнах (США, Австралія, Канада, Нова Зеландія, Франція, Німеччина, Велика Британія, Австралія тощо) на сучасному етапі П. Муссе в своїй класифікації виокремлює традиційні (академічні) та сучасні (інноваційні) моделі підготовки [6]. Традиційні, на думку вченої, спрямовані на підготовку вчителя, здатного передати знання, навички та вміння, тобто інформацію, але не на пошук шляхів застосування цих знань у практиці. Сучасні моделі підготовки роблять наголос на освіті протягом життя та її практичності, дієвості знань, необхідності рефлексії у навчанні та професійній діяльності [2; 3; 6]. П. Муссе вважає що, дистанційне навчання є однією з інноваційних форм організації навчального процесу, який здійснюється шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки викладачів іноземних мов. Як відомо, інформаційні технології – галузь, що швидко розвивається і вимагає нових підходів до її застосування в освітній сфері [6].

П. Муссе, П. Мастер, Т. Дадлі-Еванс, Дж. Крендалл, Дж. Гуттнер та інші науковці виявили, що моделі підготовки фахівців різних сфер відображають певні особливості, властиві тій чи іншій освітній системі: науково-педагогічні традиції та підходи в освіті, структура, історія та напрям діяльності університетів.

Здійснення наукового аналізу передбачає узагальнення та класифікацію даних, тому важливим завданням у процесі дослідження було встановити критерії класифікації сучасних моделей підготовки викладачів ІМПС у США. Визначення критеріїв відбувалося на основі аналізу якісних змістових та організаційних показників функціонування сучасних моделей такої підготовки. До критеріїв змістового характеру підготовки віднесено теоретичні підходи, інші критерії базувалися на аналізі форм підготовки (стаціонарна/дистанційна), форм сертифікації (ОКХ «магістр», «бакалавр», сертифікат) і видів підготовки (професійна підготовка/перепідготовка). На основі здійсненого аналізу розроблено авторську класифікацію моделей підготовки викладачів ІМПС у США, подану в таблиці 1.

У США традиційні моделі підготовки викладачів ІМПС здійснюються кафедрами прикладної лінгвістики, педагогіки та сучасних іноземних мов [2]. За формою навчання ці програми поділяються на стаціонарні та дистанційні (онлайн), які зараз дуже популярні серед користувачів Інтернету. Прихильники традиційних, стаціонарних програм (Дж. Крендалл, П. Мастер, Р. Дей, К. Кеннеді та ін.) дотримуються думки, що ці моделі здатні краще забезпечити класичну професійну та педагогічну підготовку фахівця. Адже стаціонарна програма має незаперечні переваги, зокрема такі: безпосередній контакт викладача із студентом; заняття відбуваються згідно з розкладом, що дисциплінує студента; викладач може ефективніше оцінювати результати теоретичної та практичної навчальної діяльності студента.

М. Бернс, дослідниця дистанційних моделей педагогічної підготовки вважає, що дистанційна форма дає невичерпні можливості для підготовки фахівців, і, в першу чергу, забезпечує автономність навчання (студент може обирати час навчання зручний для нього) [1].

Таблиця 1
Класифікація моделей підготовки викладачів ІМП/АМП/У США

Назва вишого навчального закладу	Форма навчання	Форма сертифікації	Вид підготовки	Концептуальний підхід
Університет Північної Кароліни	стаціонарна	Ступенева (магістр), сертифікатна	професійна/перекваліфікація	інтегрований
Державний університет Айова	стаціонарна	Ступенева (магістр, доктор)	професійна	раціональний
Університет Перд'ю Індіана	стаціонарна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	тренінговий
Державний університет Сан-Хосе	стаціонарна	Ступенева (магістр), сертифікатна	професійна/підвищення кваліфікації	інтегрований
Організація вчителів англійської мови як іноземної (TESOL)	дистанційна	Ступенева (магістр)	професійна, підвищення кваліфікації	інтегрований, тренінговий
Інститут англійської мови (AEL)	дистанційна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	тренінговий
Міжнародний інститут підготовки викладачів англійської мови як іноземної (TEFL)	дистанційна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	тренінговий
Університет Південної Кароліни	стаціонарна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	раціональний
Університет Пенсильванії	стаціонарна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	раціональний
Університет Мемфіса	стаціонарна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	раціональний
Університет Перд'ю	стаціонарна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	раціональний
Міжнародний університет Флориди	стаціонарна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	раціональний
Університет Джорджтауна	стаціонарна	Ступенева (магістр)	професійна	раціональний

У сфері АМПС як стаціонарні, так і дистанційні форми навчання пропонують короткотривалі програми перепідготовки академічні (ступеневі) програми. На думку Р. Дея, короткотривалі програми не відображають змістової сутності поняття «модель», тому учений розглядає їх лише як вузькоспеціалізовані курси у структурі програми підготовки фахівців ІМПС. За метою здійснення підготовки фахівців програми підготовки викладачів ІМПС можна поділити на професійні (pre-service або initial) та програми перекваліфікації/підвищення кваліфікації (in-service or continuing). Перші спрямовані на класичну академічну підготовку майбутніх викладачів ІМПС та враховують різною мірою теоретичний і практичний аспекти, тоді як метою інших є допомогти викладачам іноземних мов з набутим педагогічним та професійним досвідом у процесі перекваліфікації чи підвищенні існуючого фахового рівня. Важливість останніх полягає в тому, що вони служать одним з інструментів у процесі реалізації принципу освіти впродовж життя [2; 3; 4; 6]. Після закінчення стаціонарних академічних програм студенти отримують кваліфікацію магістра з напрямку підготовки «Іноземна мова» (MA), «Прикладна лінгвістика» чи «Педагогіка» (MSc, MEd) та мають можливість продовжувати наукове дослідження на здобуття наукового ступеня доктора. Короткотермінові програми після закінчення підготовки передбачають лише отримання сертифіката, який може задовольняти вимоги приватних освітніх та бізнес структур щодо професійності викладачів ІМПС.

За основу нашої класифікації моделей підготовки майбутніх викладачів АМПС/ІМПС взято дослідження сучасних моделей підготовки викладачів англійської мови Р. Дея [3]. За підходами до організації навчальної діяльності програми підготовки майбутніх викладачів АМПС/ІМПС можна поділити на раціональні, тренінгові та інтегровані. Прикладом раціональної моделі є програма підготовки магістрів у галузі прикладної лінгвістики із спрямуванням на АМПС в Державному університеті штату Айова. Основний акцент у таких моделях робиться на теоретичній підготовці, яка розглядає викладання не як педагогічний процес, а як теоретичну сукупність знань, вмінь і навичок [3]. Серед переваг цього підходу є ґрунтовна теоретична лінгвістична та педагогічна підготовка, яка передбачає набуття майбутніми викладачами АМПС фахових та загальнопедагогічних знань. Проте головними недоліками цієї моделі підготовки є: 1) брак практичної імплементації теоретичних знань; 2) обмежені можливості для практичного набуття вмінь та навичок щодо здійснення педагогічної діяльності (мізерні навчальні години, відведені на педагогічну практику). Як зазначають Р. Дей і М. Воллас, раціональні моделі в основному реалізуються кафедрами прикладної лінгвістики в університетах США і більше спрямовані на залучення майбутніх викладачів до здійснення дослідницької діяльності та здобуття наукового ступеня [7; 3]. Аналіз навчальної програми підготовки викладачів АМПС кафедри прикладної лінгвістики Державного університету штату Айова виявив, що на педагогічну практику, виділяється 48 годин в семестр (3 кредити), тоді як цикл професійно лінгвістичних дисциплін (наукові теорії та підходи у галузі іноземних мов, прикладна лінгвістика, граматики англійської мови, соціолінгвістика, навчання за допомогою комп'ютера, аналіз дискурсу і т. д.) становить 432 години [11].

На відміну від раціональних моделей, в основі тренінгових, на думку М. Волласа [7], лежить набуття студентами емпіричних знань, тобто набуття професійних знань, вмінь та навичок через безпосереднє практичне застосування. Ці програми використовують найстаріший підхід до професійної педагогічної підготовки – діяльнісний, переважно є короткотерміновими – тривалістю від кількох тижнів, до кількох місяців чи року. Вони здійснюються як стаціонарно в академічних установах літніми школами університетів та коледжів, так і дистанційно різними освітніми центрами підвищення кваліфікації викладачів при університетах (Центр консультаційних послуг в освіті, Інститут англійської мови університету Орегон, Центр міжкультурної комунікації університету Індіани та інші). Майбутніх викладачів АМПС у таких моделях переважно готують за сертифікованою програмою TESOL, де основний акцент ставиться на набуття загальних та спеціальних педагогічних знань, вмінь та навичок у процесі навчання. Їхня мета – за стислі терміни підготувати фахівця до здійснення професійної діяльності, використовуючи підхід, що передбачає навчання дією (learning by doing). З цією метою застосовуються методи та форми організації навчальної діяльності студентів, які спрямовані на забезпечення практичного навчання через дослідницьке учіння, а саме: майстерні, майстер-класи, кейс-стадіс, метод проектів тощо.

Педагогічне спостереження з метою наслідування досвідченого викладача АМПС/ІМПС як рольової моделі використовується у тренінгових моделях як один із підходів до підготовки майбутніх викладачів ІМПС. Хоча серед переваг тренінгових моделей – швидка і дієва підготовка викладачів ІМПС, очевидними їх недоліками є: 1) брак теоретичних знань з циклу лінгвістичних та загальнопедагогічних дисциплін, що впливає на подальший розвиток професіоналізму викладача та його вміння аналізувати різні педагогічні ситуації; 2) пасивна роль студента-спостерігача, що не сприяє розвитку автономності навчання, креативності, пошуку нового у процесі формування особистості професіонала [7]. З огляду на це ми погоджуємося із Р. Дейєм, Дж. Крендалл, М. Волласом, що ці програми не можна назвати моделями, адже вони не охоплюють підготовку викладачів як цілісну структуру, а лише її практичний компонент.

Модель інтегрованого підходу до підготовки майбутніх викладачів АМ, яка інкорпорує теорію та практику у процесі навчання, визначена дослідниками сфери АМПС та АМ, однією з найбільш ефективних [3; 2; 5]. За визначенням Р. Дея, інтегрована модель – це системний підхід до професійної підготовки викладача ІМ, який забезпечує набуття фахових, загальнопедагогічних, спеціальнопедагогічних та інших знань через різні форми та способи організації навчальної діяльності, включно із компонентом практичної рефлексії [3, с. 10]. На думку М. Волласа, рефлексія у процесі діяльності викладача – основа для формування професійної компетентності, а також вона є частиною циклічного процесу набуття практичних навичок [7, с. 12–13]. Рефлексивна модель підготовки має очевидні переваги для процесу розвитку професіонала, його самовдосконалення, самопізнання, оскільки спрямована на реалізацію принципу безперервної освіти. Під поняттям «практика рефлексії» Р. Дей розуміє критичний аналіз теоретичних та емпіричних знань у процесі діяльності, тобто рефлексію в дії. Використання практики рефлексії, як одного з наскрізних елементів підготовки викладачів ІМПС в інтегрованій моделі, допомагає майбутнім викладачам ІМПС консолідувати різні види знань, які вони отримують у процесі навчання, і таким чином сформувати філософські основи теоретичного та практичного підходу до викладання іноземної мови [3, с. 11].

Одним із прикладів інтегрованої моделі підготовки викладачів АМПС у США є програма підготовки, що здійснюється кафедрою англійської філології Державного університету Сан-Хосе. На нашу думку, це найбільш вдала теоретично обґрунтована програма професійної підготовки майбутніх викладачів АМПС у США, концептуальна засада якої – інтеграція теорії та практики у процесі професійної підготовки. В основі моделі, запропонованої П. Мастером, почесним професором Державного Університету Сан-Хосе, лежить програма підготовки викладачів англійської як іноземної (TESOL) із спеціалізацією АМПС. Ця модель включає блок теоретичних дисциплін як лінгвістичного, загально та спеціальнопедагогічного циклу (вступ до АМПС, історія та розвиток, основні підвиди АМПС, аналіз навчальних потреб, лінгвістика, прикладна лінгвістика, методика викладання іноземної мови тощо) так і практичного блоку, де студенти мають змогу здійснювати навчальну педагогічну практику у реальній професійно або академічно-спрямованій ситуації.

Характерними рисами цієї моделі підготовки є спрямованість на набуття практичних навичок викладання через аналіз професійного дискурсу різних галузей (медицина, юриспунденція, економіка тощо), аналізу навчальних потреб студентів у певному локальному середовищі, розробку навчально-методичної літератури, використання методу педагогічного спостереження за професійною діяльністю практикуючих викладачів АМПС у процесі навчання та педагогічної практики у співпраці із ними. Інтегрована модель ступеневої підготовки майбутніх викладачів передбачає здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра, а також отримання сертифіката за умови навчання на сертифікатній програмі перепідготовки викладачів англійської мови як іноземної.

Дистанційні програми підготовки викладачів АМПС пропонуються багатьма університетами та освітніми центрами США, серед яких ACE, ICC, TESOL, IATEFL, AEI та ін. Незважаючи на те, що в основному – це короткотривалі програми, які, начебто, не здатні реалізувати модель цілісної та інтегрованої підготовки викладачів ІМПС, увагу заслуговують цікаві моделі організації навчальної діяльності майбутніх викладачів.

У своєму дослідженні моделей дистанційної підготовки майбутніх викладачів М. Бернс, зокрема, виділяє наступні: 1) навчання за допомогою кореспонденції; 2) аудіо засобів; 3) відео засобів; 4) комп'ютера та мультимедійних засобів [1, с. 10]. Кожна з цих моделей підготовки має свої переваги та недоліки, проте головне у дистанційних програмах – це концептуальні засади здійснення самої підготовки. Як стверджує М. Бернс, за останні десятиліття філософія дистанційної освіти змінилася із статичної моделі на динамічну, де основний наголос здійснюється на навчальні потреби студентів, взаємодію «студент – викладач», особливості навчального середовища. Бурхливий розвиток технологій сприяв появі нових більш ефективних шляхів та способів реалізації «освіти на відстані», стираючи саме поняття «відстані» і трансформуючи процес взаємодії «викладач-студент» із звичного «інструктування» у співпрацю [1, с. 151].

Підготовка майбутніх викладачів ІМПС здійснюється переважно через CIBER центри, метою яких є надавати освітні послуги у сфері іноземних мов за професійним спрямуванням. Аналіз досліджень виявив, що ці центри фінансуються державним департаментом США, велику увагу приділяють підвищенню кваліфікації викладачів ІМПС та виділяють кошти на організацію тренінгових програм. Найчастіше формами організації підвищення кваліфікації є практичні майстерні (workshops), семінари, конференції, літні школи. Наприклад, CIBER центр Університету Пенсильванії пропонує кількатижневу програму, метою якої – навчити викладачів іноземної мови практичних навичок викладання з акцентом на професійний контекст.

Змістовий компонент охоплює і інтегрує два аспекти підготовки – теоретичний і практичний. Теоретичний знайомить майбутніх викладачів ІМПС з основами ділової комунікації та методично-педагогічними особливостями застосування ІМПС у навчальному середовищі. Навчання відбувається у процесі парного викладання викладачами кафедри сучасних іноземних мов та фахівцями ділового адміністрування, і яке використовує такі педагогічні технології, як проектну, дослідницьку та групової організації навчання. Цикл фаховоорієнтованих (бізнес) дисциплін охоплює основи менеджменту ризиків, написання маркетингового плану, ведення переговорів тощо. Лінгвістично-педагогічний аспект підготовки таких програм спрямований на розвиток знань про теорію навчання іноземної мови, підходи до її викладання ІМ, формування організаційно-методичних навичок, що реалізуються у практичній розробці навчального плану, ознайомленні з формами і методами організації навчальної діяльності студентів ІМПС, особливостями викладання у різних навчальних середовищах й ін. Ця програма є цікавою як для практикуючих викладачів ІМПС, так і для дослідників цієї галузі.

Серед інших програм підготовки, що існують при CIBER центрах, є програми в Університеті Мемфіса та Міжнародному університеті Флориди. Це тренінгові моделі підготовки викладачів ІМПС, які пропонують однотижневі програми підвищення кваліфікації викладачів ІМПС. Університет Мемфіса організовує ці програми на постійній основі у формі дискусій та «круглих столів», куди запрошуються визначні науковці галузі ІМПС, – такі, як М. Дойл, Б. Фрайер, Р. Рассел, С. Лорін-Сакко та ін. Міжнародний університет Флориди організовує програми підвищення кваліфікації викладачів ІМПС із сильним практичним компонентом підготовки у сфері іспанської ділової мови. Ця тренінгова модель спрямована на перекваліфікацію практикуючих викладачів іспанської і дає їм змогу набути основи теоретичних знань у сфері викладання ІМПС та інтегрувати набутий досвід з новим досвідом викладання ІМПС безпосередньо у культурному та професійному середовищі в Іспанії.

На відміну від попередніх моделей, факультет іноземних мов та лінгвістики Університету Джорджтаун пропонує раціональну (теоретичну) модель, яка спрямована на ґрунтовну лінгвістичну підготовку майбутніх викладачів німецької мови з можливістю здійснення наукового дослідження у сфері німецької мови за професійним спрямуванням (НМПС). Недоліками цієї моделі підготовки викладачів НМПС є слабкий компонент практичної організаційно-методичної та спеціальної педагогічної підготовки. Ця програма підготовки викладачів НМПС призначена для майбутніх науковців та дослідників сфери ІМПС, які прагнуть здобути науковий ступінь доктора [10].

Проаналізувавши моделі підготовки майбутніх викладачів ІМПС та АМПС у США можемо зробити висновок, що вказана підготовка здійснюється на основі трьох типів моделей:

раціональної, тренінгової та інтегрованої. Раціональна та інтегрована моделі підготовки здійснюються на освітньо-кваліфікаційному рівні магістра; тренінгова є сертифікатною програмою перекваліфікації чи підвищення кваліфікації практикуючих викладачів ІМПС. За формою організації навчального процесу всі перелічені моделі функціонують як стаціонарно, так і дистанційно. У ході дослідження встановлено, що професійна підготовка викладачів у сфері АМПС є більш розвинутою, гнучкою і здатною до адаптації до сучасних реалій та вимог у процесі підготовки фахівців у США і, відповідно, здійснюється на кращому рівні, ніж у сфері інших іноземних мов.

Приклад застосування інтегрованої моделі, на нашу думку, є нині одним з ефективних підходів до здійснення підготовки майбутніх викладачів ІМПС.

Перспективу подальших досліджень бачимо в аналізі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов кафедрами іноземної філології у ВНЗ України для пошуку шляхів адаптації інтегрованої моделі до українських реалій вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Burns M. Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods / M. Burns. – Washington: Education Development Center Inc., 2011. – 327 p.
2. Crandall J. Language Teacher Education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://userpages.umbc.edu/~crandall/Language_Teacher_Education.pdf. – Загол. з екрана. – Мова англ.
3. Day R. Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education // University of Hawai'i Working Papers in ESL, Vol. 2, 2008/R. Day. – University of Hawaii, 2008. – P. 1–13.
4. Kennedy C. Innovating for a change: teacher development and innovation. // ELT Journal, V.41 (3) / C. Kennedy. – Oxford University Press, 1987. – P.163–170.
5. Master P. ESP teacher education in the USA / Howard R., Brown G. // Teacher Education for LSP/ P. Master. – Frankfurt Lodge: Multilingual Matters Ltd., 1997. – P. 22–40.
6. Musset P. Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects // OECD Education Working Papers, N 48/Musset P. – OECD Publishing, 2010. – 50 p.
7. Wallace M.J. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach/ M. Wallace. – Cambridge: CUP, 1991. – 180p.
8. Wang J., Lin E., Spalding E., Klecka C. L. and Odell S. J. Quality Teaching and Teacher Education: A Kaleidoscope of Notions // Journal of Teacher Education, Issue 62 (4), 2011. – P. 331 – 338.
9. San Jose State University. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.sjsu.edu/linguistics/programs/tesol/ma_esp/. – Загол. з екрана. – Мова англ.
10. Georgetown University. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www1.georgetown.edu/departments/german/programs/undergraduate/>. – Загол. з екрана. – Мова англ. University of Iowa. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.public.iastate.edu/~apling/MA_homepage.html. – Загол. з екрана. – Мова англ.

УДК 378.633.848:37.014.53 (71)

Н. Є. ЖОРНЯК

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТУРИСТСЬКИХ ФАХІВЦІВ КАНАДИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНІ

Розглянуто досвід формування полікультурної складової професійної підготовки туристських фахівців Канади та можливості його використання в Україні. Виявлено основні принципи практичної реалізації полікультурної складової професійної діяльності таких фахівців у Канаді та обґрунтовано напрями їхнього використання у системі вищої освіти України. Визначено, в яких видах туристської діяльності є полікультурна складова та які з них найбільш затребувані в Канаді. Проаналізовано, як реалізовується принцип доступності у туристській підготовці в Канаді, досліджено особливості розробки і впровадження національних стандартів спеціальності. Охарактеризовано основні форми та методи формування полікультурної складової туристської професійної підготовки.

Ключові слова: полікультурна складова, професійна підготовка, фахівці сфери туризму, канадські національні стандарти спеціальності, освітні програми, галузеві асоціації, генералістичний підхід, допрофесійна туристська підготовка.

Н. Е. ЖОРНЯК

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ТУРИСТСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАНАДЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Рассмотрен опыт формирования поликультурной составляющей профессиональной подготовки туристских специалистов Канады и возможности его использования в Украине. Выявлены основные принципы практической реализации поликультурного компонента профессиональной деятельности таких специалистов в Канаде и обоснованы направления их использования в системе высшего образования Украины. Определено, в каких видах туристской деятельности есть поликультурная составляющая и какие из них наиболее востребованы в Канаде. Проанализировано, как реализуется принцип доступности в туристской подготовке в Канаде, исследованы особенности разработки и внедрения национальных стандартов специальности. Охарактеризованы основные формы и методы формирования поликультурной составляющей туристской профессиональной подготовки.

Ключевые слова: поликультурный компонент, профессиональная подготовка, специалисты сферы туризма, канадские национальные стандарты специальности, образовательные программы, отраслевые ассоциации, генералистичний підхід, допрофесійна туристическа підготовка.

N. E. ZHORNIAK

THE EXPERIENCE OF MULTICULTURAL TOURISM TRAINING IN CANADA AND THE POSSIBILITY IF ITS USE IN UKRAINE

The article reviews the experience of multicultural tourism training in Canada and the possibility if its use in Ukraine. The basic principles of the practical implementation of multicultural component of Canadian professional education and the reasonable directions of their use in higher education in Ukraine were dwelt upon. The types of tourism activities with multicultural component were determined and it was considered which ones are the most popular in Canada. The principle of access implemented in the tourism training in Canada was analyzed and the peculiarities of the development and elaboration of their national occupational standard were researched. The basic forms and methods of forming multicultural component of tourism training were determined.

Keywords: multicultural component, training, experts in tourism, Canadian national occupational standards, educational courses, trade associations, generalistic approach, pre-professional tourism training.

Необхідність дотримання принципів полікультурності в освіті ґрунтується на загальній етнополітичній концепції Української держави як такої, що є унітарною з поліетнічним складом населення. Концептуальний принцип полікультурності певною мірою вже набув правового оформлення у системі державних законів України. Сучасні процеси формування єдиної української політичної нації та громадянського суспільства безпосередньо пов'язані як з українським етнонаціональним відродженням, так і з розвитком культурного багатоманіття етнічних меншин. Прийняті у перші роки державної незалежності України закони і програмні освітні документи створили правове поле, в якому освіта, зорієнтована на етнічне багатоманіття українського суспільства, почала реалізовуватися на практиці.

В Україні полікультурний аспект розглядають чомусь лише стосовно багатоетнічності. Насправді ж, за визначенням Ради Європи, полікультурні відмінності стосуються раси, етносу, статі, віку, релігійних переконань, розумової чи фізичної здатності, сексуальної орієнтації та соціального походження [7; 8]. І всі ці відмінності є актуальними нашої освіти загалом і для системи туристської професійної підготовки зокрема.

З моменту проголошення Україною незалежності туристична галузь трансформувалась з прикладної в одну з ключових частин економіки, проте система турсвіти перебуває у нас лише на стадії розвитку і треба докласти ще немало зусиль, щоб досягти високого рівня професійної підготовки кадрів в цій галузі.

На нашу думку, доцільним є вивчення та застосування досвіду організації навчання майбутніх фахівців сфери туризму не лише країн, що вже мають розвинену та всесвітньо визнану систему туристської освіти (наприклад, Швейцарія, США), а також країн, що її ефективно розвивають, як Канада.

Мета статті – виявити основні принципи практичної реалізації полікультурної складової професійної діяльності фахівців туристської сфери в Канаді та обґрунтувати напрями їхнього використання у системі вищої освіти України.

Детальний аналіз статистичних відомостей, збірників офіційних документів (законів, нормативних документів, стратегічних планів розвитку) он-лайн ресурсу TTRA у Канаді, професійних туристських асоціацій, міністерства з питань розвитку людських ресурсів та міністерства туризму, культури та спорту країни, провінційних канадських міністерств, які займаються проблемами розвитку корінного населення, а також навчальних планів та програм вищих навчальних закладів (ВНЗ) туристського спрямування Канади засвідчив, що полікультурна складова тут є невід’ємною і важливою частиною туристської професійної підготовки.

У цій країні велику увагу приділяють розвитку національно колоритного туризму. Оскільки він має великі перспективи розвитку і в Україні, вивчення канадського досвіду розвитку та підготовки до туристської діяльності корінного населення стає нам вкрай потрібним.

У Канаді найвищий відсоток іноземних студентів та одні з кращих у світі програми адаптації для них. Ця країна вже давно виставила свою професійну освіту на міжнародний ринок де та є конкурентноспроможним та успішним товаром. Крім того, канадські освітні програми тісно співпрацюють з нашими. В багатьох українських школах для старшокласників проводять дні канадської освіти. У цей день в школу приходять представники коледжів та університетів Канади і розповідають про перспективи навчання у своїх вузах, роздають буклети, проводять презентації.

Оскільки Україна робить перші кроки у виведенні своєї професійної освіти на міжнародний ринок, канадський досвід тут знадобиться.

Одним із принципів доступності вищої освіти широкому загалу є принцип поінформованості, який відіграє не останню роль у наданні рівних можливостей освіти кожному, що, відповідно, відповідає основним ідеям полікультурної освіти. Кожен канадський ВНЗ, незалежно від рівня акредитації та форми власності, має свій сайт. Там обов’язково можна знайти інформацію про:

- напрями підготовки;
- умови вступу;
- курси, програми підготовки загалом і конкретно ті, що діють у найближчий навчальний рік;
- дистанційне та он-лайн навчання;
- компактні дані викладачів, які ведуть певні курси, та координаторів, що допомагають підібрати індивідуальний план навчання.

Особливе місце відводиться для відгуків колишніх студентів та розповідей про їхній кар’єрне зростання. Також окрема увага звернена на студентів корінного населення (пільгові умови кредитування, федеральна підтримка, особливо гнучкий графік навчання) та іноземних студентів.

Щодо можливості отримати інформацію про якісну туристську освіту в Україні, то тут ситуація складніша. Відсутній, наприклад, єдиний електронний реєстр ВНЗ загалом і ВНЗ з туристською підготовкою зокрема. Офіційні сайти мають лише більшість університетів та деякі коледжі. Стандартний набір інформації на таких сайтах – перелік кафедр і факультетів, напрями підготовки, ОКХ, інформація про наукову діяльність кафедри, розгорнута інформація про викладачів.

Нами було проаналізовано сайти 25 українських ВНЗ, які спеціалізуються на туристській підготовці. Лише на сайтах половини з них подається інформація про те, на яких посадах, згідно з державним класифікатором, зможуть працювати випускники кафедр туризму. Варто зауважити, що переліки можливих посад дещо довгі. На нашу думку, людина просто фізично

нездатна повною мірою засвоїти потрібні для кожної з перелічених посад знання, вміння та навички за час здобування однієї спеціальності. Саме через такий генералістичний підхід ми в кінцевому результаті отримуємо фахівців, які, за висловленням В. Федорченка, «багато знають і мало вміють» [3; с. 13].

Деякі кафедри туризму (наприклад НПУ ім. М. Драгоманова) є лише прикладними, а не випускаючими.

Лише на сайті Інституту екології, природоохоронної діяльності та туризму ім. В. Чорновола, що діє при Національному університеті «Львівська політехніка» (кафедра туризму), ми знайшли перелік дисциплін з детальним описом мети викладання дисципліни та її місця у навчальному процесі за напрямом підготовки «Туризм», ОКР бакалавр. Львівський державний університет фізичної культури та Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини дають тільки перелік навчальних дисциплін, викладання яких здійснює кафедра туризму. На сайті Київського національного університету культури і мистецтв (Кафедри готельно-ресторанного бізнесу та кафедра міжнародного туризму) – тільки коротка і загальна класифікація циклів дисциплін без деталізації предметів. Таврійський національний університет ім. В. Вернадського подає лише перелік дисциплін туристського спрямування. Класичний приватний університет (м. Запоріжжя) на своєму сайті вказує лише найцікавіші дисципліни одного напрямку підготовки, хоча самих напрямів вказано шість.

Горизонтальна інтегрованість освіти передбачає зв'язок навчання з виробничою сферою і наукою [2, с. 213]. Тому кожна галузь має ряд асоціацій та організацій, які займаються розвитком галузі та мають безпосередній вплив на підготовку фахівців. У Канаді це, наприклад, Асоціація канадських університетів, Асоціація коледжів спільнот Канади, Дослідницька асоціація туризму та подорожей, Рада з питань розвитку людських ресурсів Канади, Рада з питань розвитку людських ресурсів Канади у сфері туризму, Рада з питань розвитку людських ресурсів Канади туризму корінного населення. І це лише найбільші і найвідоміші. Крім того, організації такого типу має кожна з провінцій та територій Канади.

В основу підготовки фахівців мають бути покладені відповідні галузеві стандарти. Зміст стандартів туристської освіти (ВТО) за останні 30 років визначається характером професійної діяльності майбутніх фахівців на підприємствах сфери туризму.

На думку В. Т. Лозовецької, розробка стандартів дозволяє:

- 1) встановити базовий рівень, який забезпечує продовження освіти та потрібний рівень кваліфікації фахівців;
- 2) підвищити якість професійної підготовки фахівців у системі неперервної освіти, яка передбачає наскрізну професійну підготовку;
- 3) впорядкувати нормативно-правові аспекти підготовки всіх суб'єктів системи професійної підготовки, встановити їх наступність в умовах неперервної освіти;
- 4) забезпечити конвертованість професійної підготовки фахівців у державі і за її межами, можливість їх участі на міжнародному ринку праці. [3, с. 94]

Канадські туристські стандарти суттєво відрізняються від українських вже навіть своєю назвою – національний стандарт спеціальності. На відміну від генералістичних принципів розробки вітчизняних, канадські професійні стандарти відзначаються радше вузькоспеціалізованістю. Вони також не мають поділу на галузеві та освітні, а розроблені так, щоб задовольнити потреби як галузі, так і професійної підготовки.

У канадських документах стандартів професійної туристської діяльності прописані знання, вміння та навички, необхідні, щоб вважатися компетентним у цій спеціальності. З них полікультурного спрямування: – знання про територію, культуру, етнічні, соціальні та гендерні особливості цільової аудиторії, потенційного туристичного об'єкта та його геополітичного оточення; вміння працювати у диверситивному середовищі, заохочувати командну роботу, передбачати потреби потенційних клієнтів, враховувати їхні індивідуальні відмінності; навички міжкультурного спілкування, вирішення конфліктів, етичність, дипломатичність. Вони також важливі в реалізації комунікативних дій, орієнтуванні в організаційних культурах, розробці культуровідповідних турпродуктів та взаємодії на диверситивному робочому місці. Стандарти розроблені галузевими професіоналами і становлять колективний професійний досвід фахівців туристичного сектора Канади. На відміну від українських, канадським

туристичним стандартам властива вузька спеціалізація, чітка деталізація знань, ціннісних ставлень, умінь та навичок, доступний і зрозумілий виклад.

На нашу думку, вітчизняним освітнім стандартам туристської галузі властиве надмірне узагальнення. По суті, у нас є лише два освітні стандарти ОКР бакалавр, напрями підготовки «Туризм» і «Готельне господарство». Враховуючи привабливість і багатогранність туристичної діяльності, є випадки підготовки фахівців в межах інших спеціальностей, наприклад: «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» (спеціалізація «Готельне господарство і туризм», «Міжнародний туризм»), в педагогічних вузах – спеціальність «Географія та історія» («Красознавчо-туристична робота», «Рекреаційна географія та туризм» тощо), спеціальність «Фізична культура» («Туристична робота та фізична реабілітація»), спеціальність «Педагогіка та методика середньої освіти» (спеціалізація «Туристична робота»), Деякі навіть ВНЗ задекларували спеціальність «Менеджмент в туризмі» за напрямом «Туризм», що нелогічно за наявністю окремого напрямку «Менеджмент» [3; с. 23].

Реформування професійної підготовки фахівців туристської галузі в Україні передбачає обов'язкову розробку стандартів освіти для кожного кваліфікаційного рівня в системі неперервної підготовки відповідно до того чи іншого профілю навчання. Ці стандарти також доцільно зробити більш вузькоспеціалізованими.

Нині проблема змісту професійного навчання з використанням принципу інтеграції у процесі підготовки майбутнього фахівця сфери туризму, професійна діяльність якого пов'язана зі здійсненням технологічних процесів у соціальній сфері, висвітлена недостатньо. Тому розроблення методологічних підходів до створення змісту професійного навчання з використанням принципу інтеграції є важливою психолого-педагогічною проблемою в підготовці таких фахівців.

Як зазначає В. Т. Лозовецька, відбір інформації в межах тієї чи іншої навчальної дисципліни не завжди відповідає потрібному професійному спрямуванню. Причиною цього є те, що спочатку визначають навчальні дисципліни, їх обсяг, співвідношення між теоретичним і практичним навчанням, а потім розробляються навчальні програми, як правило, без прогнозування взаємозв'язку з іншими навчальними дисциплінами. У результаті таких дій не забезпечується цілісна професійна підготовка, знижується її практичний рівень [3; с. 234]. Це пояснюється тим, що з кожної навчальної дисципліни формується своя, окрема система знань і умінь. Тому для сучасного професійного навчання в Україні характерна ситуація, коли у процесі навчання студенти вивчають і засвоюють навчальну інформацію відокремлено від інших навчальних дисциплін, що зовсім не сприяє професіоналізації навчального процесу, цілісному формуванню фахових знань, умінь і навичок, необхідних для реальної виробничої діяльності.

Наприклад, останнім часом у ВНЗ з'явилася тенденція не лише вивчати іноземні мови, а іноземні мови професійного спрямування. Це однозначно має свої переваги: під час навчання студенти не тільки поглиблено повторюють курс пройденого у школі, а нарешті можуть усвідомити реальні застосування вивченого.

Зараз, на жаль, навчання фаховим туристським навичкам з іноземної мови відбувається переважно за підручниками іноземних видавництв. Загалом вони відповідають світовим вимогам, але зовсім не враховують місцевих особливостей майбутнього робочого місця. Адже більшість студентів, які надалі вирішать працювати за фахом, оберуть місце праці у своєму регіоні. Іноземні підручники – хороше джерело вивчення зарубіжного досвіду, однак вони фактично не враховують вітчизняну культурну складову. А, як відомо, полікультурна складова передбачає врахування власного культурного та соціального досвіду у професійній діяльності.

Канадський досвід засвідчив, що формування основних компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму загалом і полікультурної складової зокрема у процесі їх підготовки у ВНЗ найбільш ефективно здійснюється із застосуванням у навчальному процесі так званих методів кейс-вивчення. Вони суттєво відрізняються від спеціально розроблених навчальних ділових ігор, бо відтворюють реальні виробничі проблеми і ситуації. Предметом вивчення та аналізу тут є не якась міфічна проблема напіввигаданої туристичної компанії на іншому кінці світу, а справжня існуюча фірма, а бажано така, з якою студенти стикалися в практиці. Причому для аналізу беруть як вдалі, так і невдалі приклади

ведення справ. Аналіз неякісних послуг, виявлення їх можливих причин дає змогу в подальшому встановлювати майбутньому фахівцю можливі причини їх виникнення, розробляти заходи щодо їх усунення та попередження. Вони є суттєвим чинником активної творчої позиції фахівця з туризму у процесі професійної діяльності на конкретних підприємствах галузі.

Окреме зацікавлення викликає допрофесійна туристська підготовка. В Україні вона практично не проводиться. Краєзнавчі екскурсії, які прийнято проводити у школах, важко назвати допрофесійною підготовкою. Вони радше зацікавлюють готовим турпродуктом, а не специфікою галузі. На нашу думку, потрібно розробити більш фахово орієнтовані програми допрофесійної підготовки у старших класах школи, беручи за приклад, скажімо, канадську програму «Туризм у старших класах». Обов'язковими компонентами такої програми повинні бути регіональний, кар'єроорієнтований та полікультурний. У розробці таких програм, орієнтуючись на зарубіжний досвід, важливо враховувати особливості як нашої туристичної галузі, так і професійної підготовки.

Обов'язковим є професійно спрямована мотивація навчальної діяльності із застосуванням різних форм, методів і прийомів, що активізують розумову діяльність студента.

Вибір форм і методів, які впливають на формування полікультурної складової професійної туристської підготовки, залежить від того, на формування яких якісних характеристик (знань, ціннісного ставлення чи вмінь і навичок) повинні бути спрямовані педагогічні зусилля [1, с. 63].

При формуванні знань про полікультурні аспекти туристської діяльності основним завданням є забезпечити студентів якомога більшою кількістю інформації про існуюче нині різноманіття культур, про правила і норми спілкування та взаємодії з тим чи іншим культурним середовищем. Найбільш ефективним педагогічним засобом, який застосовують при переданні полікультурних знань, є пізнавальна гра та частково-пошуковий (евристичний) метод. Застосування вказаного методу полягає в пошуку вирішення висунутих педагогом завдань [5, с. 182]. У процесі застосування даного методу використовуються сучасні інформаційні технології. Студенти мають можливість самостійно здобувати інформацію про різноманіття культур, полікультурну картину світу через Інтернет тощо. Потім вони ознайомлюють своїх однокурсників з накопиченим матеріалом, будучи в ролі викладача [6, с. 84].

Найкращими формами організації навчального процесу для цього є проблемна лекція інтегрованого типу або лекція-дебати.

При формуванні ціннісного ставлення до особливостей різних культур необхідно сформувати і розвинути у студентів такі якості, як толерантність, взаєморозуміння, шанобливе ставлення до людей, товариськість, комунікативність, ввічливість, співчуття. Найбільш ефективною формою організації навчання тут є лекція удвох інтегративного типу. В цьому разі передбачається моделювання реальних ситуацій обговорення теоретичних і практичних питань двома лекторами, один з яких традиційно веде такі лекції, а інший – спеціально запрошений [6; с. 21]. У ролі запрошеного може бути наставник або член спільноти, який має дотичність до туристичної галузі. Лектори дотримуються різних точок зору з обговорюваного питання. Бажано, щоб вони були представниками різних культур. При цьому їхній діалог має демонструвати культуру дискусії між представниками різних народів, спільного вирішення проблеми, залучати до обговорення студентів, спонукати їх задавати питання, висловлювати свою точку зору, демонструвати реакцію на те, що відбувається. У результаті в студентів не тільки актуалізуються наявні знання про міжкультурну комунікацію, а й виробляється наочне уявлення про культуру спілкування, способи ведення діалогу, спільного пошуку і прийняття рішення, а також ціннісне ставлення до носіїв інших культур. Серед найбільш розповсюджених методів тут є розповіді, бесіди, дискусії, діалоги, самонавчання та взаємонавчання.

Зазначимо, що формуванню полікультурних вмінь і навичок сприяє така форма навчання, як ситуативні ігри та практичні заняття, а найдієвішими методами є метод проблемних ситуацій та метод кейс-вивчення [1; с. 67].

Застосування методу проблемних ситуацій передбачає розгляд типових проблемних (іноді й конфліктних) ситуацій, які можуть виникати при спілкуванні з представниками різних культур [8, с. 281]. Кожному студенту видають картку, в якій описана конкретна ситуація, що

виникає при спілкуванні в полікультурному середовищі. Завдання студента – спробувати вибудувати модель своєї поведінки, знайти найбільш оптимальне і вірне рішення, всі можливі варіанти виходу з такого становища.

Підсумовуючи, зазначимо, що найбільш позитивними елементами канадської туристської освіти, що сприяють формуванню полікультурної складової майбутніх фахівців, є: дотримання принципів послідовності та наступності у програмах та навчальних планах на всіх рівнях професійної освіти фахівців сфери туризму (допрофесійна, різноманітні сертифікаційні та дипломні програми, а також освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра та магістра); використання інтегрованих форм та інтерактивних методів навчання для формування полікультурної компетентності на рівні знань, ціннісних ставлень та вмінь і навичок; застосування особистісно-орієнтованого підходу (розробка індивідуального плану навчання для кожного студента); включення дисциплін вибіркового компонента до навчальних планів, що дає можливість студентам краще задовольнити індивідуальні інтереси у навчанні та проявити свої здібності; значна перевага фахово-орієнтованих навчальних дисциплін та їхня полікультурна спрямованість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайсіна Л. Ф. Готовність студентів вуза к общению в мультикультурной среде и её формирование. Монография / Л. Ф. Гайсіна. – Оренбург, 2004. – 113 с.
2. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. – Изд. 3-е, перераб. – М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
3. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навч.-метод. посібник / В. Т. Лозовецька, Л. Б. Лук'янова, Л. В. Козак та ін. / за заг. ред. В. Т. Лозовецької. – К., 2010. – 382 с.
4. Canadian Diversity: best Practices in Countering Racism in the Workplace. – Hiver, Volume 91, winter. – 2012. – 102 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.metropolis.net>>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
5. Career Preparation Program Curriculum Guide for: Hospitality/Tourism Industry (Food Services). – British Columbia Dept. of Education, Victoria. Curriculum Development Branch, 1982. – 221 p.
6. Careers Canada. Volume 9: Careers in the Hospitality Industry. – Department of Manpower and Immigration, Ottawa (Ontario), 1976. – 37 p.
7. Kokko Henna, Ojajärvi Annariitta. Organising a Multicultural Event Case: Erasmus IP 2010: Innovative Approaches in Multicultural Tourism Education / Henna Kokko. – May, 2010. – 76 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.jamk.fi>>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
8. Rok Marija. Stress and Stress Management in a Higher Education Tourism Institution / Marija Rok. – pp. 279 – 290 // Tourism and Hospitality Management. – Vol. 17, No. 2. – 2011. – 310 p.

УДК 373.3(520):81.003077

О. М. БІЛИК

МІСЦЕ ТА РОЛЬ КАЛІГРАФІЇ В ЕСТЕТИЧНОМУ ЦИКЛІ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ ЯПОНСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В статті показано унікальні особливості ієрогліфічної писемності, зокрема її художньо-естетичний потенціал, у вихованні молодших школярів. Визначено місце та роль мистецтва каліграфії в естетичному циклі предметів, що вивчаються в системі початкової освіти Японії.

Ключові слова: каліграфія, ієрогліфічне письмо, цикл естетичних дисциплін, початкова освіта Японії, кандзі.

МЕСТО И РОЛЬ КАЛЛИГРАФИИ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ ЯПОНСКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Показаны уникальные особенности иероглифической письменности, в частности ее художественно-эстетический потенциал, в воспитании младших школьников. Определены место и роль искусства каллиграфии в эстетическом цикле предметов, изучаемых в системе начального образования Японии.

Ключевые слова: каллиграфия, иероглифическое письмо, цикл эстетических дисциплин, начальное образование Японии, кандзи.

О. М. BILYK

PLACE AND ROLE OF CALLIGRAPHY IN THE AESTHETIC CYCLE OF ACADEMIC SUBJECTS IN JAPANESE PRIMARY SCHOOL

The article deals with unique features of hieroglyphic writing, in particular its artistic and aesthetic potential in education of primary school. Place and role of calligraphy in the aesthetic cycle of subjects which are taught in a system of primary education in Japan are defined.

Keywords: calligraphy, hieroglyphic writing, a series of aesthetic disciplines, primary education in Japan, kanji.

Загально визначено, що Японія – це країна з багатотисячлітніми традиціями естетичного виховання, адже прагнення прищепити і розвинути у підростаючого покоління здатність відчувати красу навколишнього світу завжди було характерним для ментальності її народу. На практиці вказане прагнення втілюється передовсім у конкретних завданнях, які ставить перед собою японська система освіти та реалізує у шкільній навчальній програмі.

Програма японської початкової школи містить спеціальний цикл естетичних навчальних предметів: музику, каліграфію, образотворче та декоративно-ужиткове мистецтво, кожна з яких складається з трьох різних курсів. Таким чином, у цій школі вивчається 12 різних курсів, спеціально зорієнтованих на естетичний розвиток особистості, однак обов'язковими з них є лише чотири. Особливе місце серед них займає мистецтво каліграфії.

Метою статті є визначення місця та ролі каліграфії у естетичному циклі дисциплін у системі початкової освіти Японії.

Впровадивши систему загального естетичного виховання, японське суспільство прагне до різнобічного розвитку естетичних смаків кожної малої дитини. В основі цієї системи покладений принцип загальності, переконаність у тому, що в дитині можна і потрібно розвивати не лише логічне, а передовсім емоційне начало. Крім того, японська система естетичної освіти ґрунтується на твердому переконанні, що «у кожної дитини можна розвинути здібності поета, художника, музиканта» [1 с. 16]. Для цього не потрібне природне обдарування, необхідним є лише наполегливе вивчення різних видів мистецтва. Така установка створює сприятливі умови для процесу естетичного виховання, адже робить акцент на традиційній японській ідеї про необхідність постійного самовдосконалення особистості.

Особливе місце серед чисельних навчальних предметів курсу естетичного виховання початкової школи в Японії належить вивченню японської мови, практиці письма та каліграфії.

Особливе ставлення до письмового тексту, благоговіння перед письмовим знаком і своєрідна всеохоплююча естетика світосприйняття зумовили появу феномена культу каліграфії в японській культурі. Каліграфія або мистецтво ієрогліфічної писемності – явище, що не має аналогів у європейській культурі. Однак завдяки естетичному аспекту, трансформуючій здатності впливати на художній смак людини та її естетичну свідомість каліграфія є одним із центральних видів мистецтва, відіграє вагомий роль у системі естетичного виховання японських школярів.

Каліграфія (від грец. *καλλιγραφία* – красивий почерк) – одна з галузей образотворчого мистецтва, яка у найпростішому розумінні тлумачиться як вміння красиво писати. Сучасне визначення цього терміна звучить так: «каліграфія – це мистецтво оформлення знаків у

експресивній, гармонійній і майстерній манері» [2, с. 45]. Класична каліграфія значно відрізняється від шрифтових робіт і нестандартних рукописних форм. Літери в ній склалися у такі форми історично, але при цьому вони плинні, спонтанні та завжди народжуються у момент виконання письма [2, с. 26].

Шрифт як засіб спілкування між людьми виник через необхідність передавати інформацію крізь відстань і час, фіксувати та зберігати досвід, знання, літературу тощо. На відміну від простої, функціональної та практичної європейської системи письма, ієрогліфи японської мови виконують ще й значну кількість додаткових завдань. Важливим є той факт, що ієрогліфіка має лінійну основу, а лінія у культурі Далекого Сходу володіє таким же значенням, як і слово у християнстві. «Вона – початок Світу. Творець провів лінію і розділив Хаос на Небо і Землю» [9, с. 112]. Відомий японський каліграф і художник Ші Тао зазначав: «За допомогою єдиної лінії людина може передати зовнішній вигляд і внутрішню сутність, у малому – велике, не втративши при цьому нічого» [1, с. 72].

Зауважимо, що японське письмо є носієм не лише семантичної, а й естетичної інформації, адже ієрогліфи за сутністю є ідеограмами, тобто зображеннями, що позначають цілі поняття. Ієрогліф володіє своїм ритмом, наповнений гармонією Всесвіту, передає пластику рухів, у своїй довершеній формі є об'єктом естетичного сприйняття й водночас художнім способом передачі конкретної сутності реального предмета через творчу операцію художньо-мисленнєвої символізації [1, с. 28].

Така особлива форма фіксації інформації значно вплинула на характер мислення людей, сприяла формуванню структурно-образного сприйняття. Візуальна перцепція тексту в традиційному японському баченні за значенням не поступається візуальній перцепції картини і відіграє важливу роль у змістовному сприйнятті того ж тексту. Саме тому концепції всіх стилів письма в Японії значною мірою будуються на уявленні про те, що написаний текст має дарувати естетичну насолоду. У цьому, на нашу думку, головна причина популярності та масового поширення культу каліграфії, зокрема в системі освіти та естетичного виховання японських учнів.

Про естетичні особливості ієрогліфів німецький історик, майстер і теоретик каліграфії А. Капр писав: «Якщо звернутися до творів китайського, японського або мусульманського письма, то навіть не розуміючи значення цих написів, переживаєш високі естетичні відчуття» [6, с. 18]. Це дає підставу вважати, що у давнину вплив саме естетичних якостей ієрогліфів на людину став причиною побожного ставлення до предметів з ієрогліфічними написами.

З іншого боку, каліграфія – це національна пристрасть, прояв глибокої естетичної натури, вихованої у японців з найменших років. Починаючи з молодших груп дитячого садка та початкової школи, дітей навчають не лише відтворювати ієрогліфи, а писати їх красиво, відкриваючи закладений в основі символу малюнок-пиктограму та його внутрішній зміст. Написання ієрогліфа відкриває для дитини світ художнього узагальнення та символізації, що веде її від живого предмета до його позначення. Витонченість перебігу розумового процесу, що виражається у лаконічності й елегантності ліній, допомагає виробленню у дітей розуміння принципу побудови художньої форми. Саме тому, на переконання японських педагогів, вивчення каліграфії є дуже важливим з раннього віку.

Відомо, що словник японської мови охоплює майже 50 тис. ієрогліфів, які позначають окремі поняття або частини слів, однак для регулярного вжитку в розмовній мові та для досягнення рівня, необхідного для читання газет та художньої літератури, міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології Японії (МEXT) рекомендував список із 2136 ієрогліфів – це т. зв. дзюйю кандзі (яп. 常用漢字, *жою канжі*, дослівно „китайські ієрогліфи для регулярного використання”), які перебувають у постійному обігу. Упродовж 6 років початкової школи учні зобов'язані вивчити 1006 ієрогліфів, решту 1130 – у середній школі [4, с. 12].

Ієрогліфи кандзі є логограмами – графемами, які репрезентують слово чи морфему. Значення логограм відносно простіше для запам'ятовування, адже вони є візуальними символами, які представляють радше слова, а не звуки чи фонемі, що утворюють слово. Ще одна особливість логограм – те, що вони можуть використовуватись декількома мовами та репрезентувати слова зі схожим значенням [5, с. 135].

Логограми складаються із сукупності штрихів, котрі пишуться згідно з традиційними правилами, що виробилися упродовж століть. Існують мінімальні розбіжності між різними країнами у написанні, проте базовий принцип є універсальним, а саме: написання повинно бути «економним» – виведення максимальної кількості знаків з використанням мінімальної кількості рухів, що відповідно повинно сприяти швидкості, точності та читабельності і заохочуватися з найбільш раннього віку.

Особливо важливими для вивчення каліграфії у початковій школі є принцип послідовності написання ієрогліфічних елементів, які реалізуються так:

- 1) пріоритетними у написанні є штрихи зверху до низу, потім – зліва направо;
- 2) горизонтальні штрихи домінують над вертикальними;
- 3) вертикальні штрихи, що перетинають багато інших елементів, виводяться після написання цих елементів;
- 4) діагональні штрихи справа наліво (верхня частина штриха у правому верхньому кутку) домінують над штрихами зліва направо;
- 5) у вертикально симетричних знаках першочергово виводяться центральні компоненти, пізніше пишуться елементи з лівого боку, а потім – з правого;
- 6) зовнішні обрамляючі елементи пишуться швидше, ніж внутрішні елементи ієрогліфа;
- 7) вертикальні штрихи зліва пишуться перед обрамляючими елементами;
- 8) нижні обрамляючі штрихи пишуться останніми;
- 9) крапки та дрюгорядні елементи пишуться наприкінці [1, с. 13].

Традиційно японський текст пишеться у форматі *tateraki* (яп. 縦書き) на китайський манер, коли знаки зображаються у колонках зверху донизу, а колонки – справа наліво. Книга, написана у такому форматі, починається, у традиційному європейському баченні, з кінця.

В сучасній Японії також використовують інший письмовий формат, який називається *yokoraki* (яп. 横書き) та відповідає більшості загальносвітових стандартів, коли текст пишеться горизонтально зліва направо. Усі ці правила та вимоги написання діти освоюють поступово, ще до початку практики письма [11, с. 302].

МЕХТ визначає перелік ієрогліфів, т. зв. *кйюіку кандзі* (яп. 教育漢字, *kyōiku kanji* – «список за роками навчання»), що складається з 1006 ієрогліфів і встановлює, які знаки та в якій кількості і порядку вивчатимуть учні кожного року в шести класах початкової школи. Оновлений список, затверджений наприкінці 2010 р., передбачає вивчення 80 кандзі у першому класі, 160 – у другому, по 200 знаків – у третьому і четвертому, 185 – у п'ятому та 181 – у шостому класах. Решту обов'язкових ієрогліфів учні зобов'язані вивчити до закінчення 9 класу [1, 18].

Цей чималий перелік *кандзі* діти освоюють за допомогою традиційного методу повторювання, а також розучування *радикалів* (з лат. *radix* – корінь), або, як їх ще називають, «ключів», що є складовими китайських ієрогліфів. Ключ є майже у кожному складному ієрогліфі, що пояснюється принципом побудови ієрогліфів з глибокої давнини – складні ієрогліфи утворювались як похідні від певних простіших з додаванням додаткових ліній та ієрогліфів, що уточнювали його значення або вимову (фонетичний ключ). Таким чином, один і той же простий ієрогліф є основою для декількох складніших ієрогліфів, тому, у певному сенсі, дає змогу їх класифікувати (віднести до одного ключа). Ще в давнину цей принцип був покладений в основу таблиць (словників) ієрогліфів і використовується до нинішнього дня [3, с. 139–140].

Урок каліграфії, зазвичай, проводять у спеціально відведених класах, які використовуються для вивчення традиційного мистецтва письма за допомогою пензля і туші. Часто школи співпрацюють з мистецькими студіями, які спеціалізуються на навчанні каліграфічного письма, що дозволяє дітям відчути та поринути в автентичну атмосферу споконвічних традицій. У такому випадку уроки проводяться методом командного (дуального) навчання, коли у процесі викладання до класного вчителя долучається інструктор з каліграфії.

Перед безпосереднім написанням ієрогліфа дітей просять провести асоціативні ряди зі знаком; такий ігровий елемент підвищує їхній інтерес до роботи. Учня розповідають про походження ієрогліфа та заохочують попрактикуватися, використовуючи руки замість пензлів,

візуально випишуючи кожен штрих у повітрі. Після написання ієрогліфів на папері, учнів просять прокоментувати зусилля один одного та похвалити однокласників за старанність [9, с. 109].

Хоча навчальні директиви (інструкції МЕХТ) для початкових шкіл зобов'язують проводити уроки каліграфії, починаючи з третього класу, чимало навчальних закладів заохочують дітей до вивчення письма вже з першого класу. Метою таких занять є не лише покращення письмових навичок учнів, а й стимулювання інтересу до надбань традиційної культури, котра вимагає від них акуратності, концентрації зусиль та вміння оцінювати й поважати роботу інших.

Через узагальненість каліграфічного письма виховується смак до лаконічного висловлення сутності думки, відкидаються зайві подробиці, які сповільнюють її рух. Саме цим, на нашу думку, пояснюється прагнення японських педагогів з першого класу прищепити учням каліграфічні навички, адже при цьому на доступному дітям рівні здійснюється формування образного мислення, а також принципів художнього вираження у типових для традиційного японського мистецтва вишукано декоративній формі та змістовому наповненні.

Опановуючи мистецтво ієрогліфічної писемності, японські молодші школярі поступово освоюють прийоми традиційного живопису, які ґрунтуються безпосередньо на каліграфії, що є обов'язковим фундаментом техніки живописного мистецтва. При вивченні каліграфії грань між процесами письма та малювання поступово зникає, тому після освоєння необхідних механічних навичок дитина вже не пише, а малює, причому не пером, а пензлем, рухаючи його не лише рукою, а немов би усім тілом. Досконале володіння пензлем передбачає бездоганне відчуття пропорцій, впевненість штрихів, пропорційність ліній, точність малюнка, тобто все те, що необхідно для ієрогліфічного письма. Опановуючи каліграфію, діти немов стають одночасно живописцями, для яких не надто складно миттєвими, впевненими штрихами зобразити гілку бамбука з майстерністю професійного художника.

На кожному окремому листку паперу учневі надається лише одна спроба, адже мазок пензля неможливо виправити, тому навіть найменша невпевненість у роботі стає помітною. Японські педагоги-каліграфи вважають, що у школярів необхідно розвинути передовсім швидкість і плавність рухів, а також уміння максимально сконцентруватися. Навчаючи мистецтву ієрогліфічного письма, вчителі розвивають у дітей вміння доводити до досконалості будь-яку справу, навчають терпінню та внутрішній дисципліні. Одночасно відбувається виявлення й утвердження певних духовних цінностей, які художньо-естетично виражаються у мистецтві каліграфії. Досягнути прогресу у цьому багаторівневому процесі можна лише завдяки наполегливій праці, що визначає спрямованість навчання каліграфії на різнобічну гармонізацію і самовдосконалення особистості.

Підводячи підсумок зазначимо, що унікальні властивості каліграфії визначили її ключову позицію у циклі предметів естетичного виховання в японській початковій школі. Відповідно детермінуються завдання вивчення мистецтва каліграфії у початковій школі: як конкретні – вміння виразно писати і розуміти написане, відчувати симетрію та пропорції знаків, маніпулювати необхідними інструментами, так і більш загальні, пов'язані з естетикою письма, коли довершеність і точність малюнка, співвідношення розмірів та чіткість ліній сприяють розвитку в молодших школярів естетичного смаку та відчуття художньої форми.

Окрім естетичного виховання, розвитку певних індивідуальних якостей школяра, ієрогліфічна писемність визначає характер, спосіб перебігу та зміст когнітивних процесів. Таким чином, бачимо, що каліграфія є важливим засобом виховання у японських молодших школярів особливого естетичного сприйняття навколишньої дійсності, розкриття внутрішнього стану душі, настроїв й емоцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ибука М. После трех уже поздно / М. Ибука. – М.: РУССЛИТ, 1991. – 290 с.
2. Капр А. Эстетика искусства шрифта / А. Капр. – М.: Книга, 1979. – 124 с.
3. Киященко Н. Современные концепции эстетического воспитания / Н. Киященко. – М., 1998. – 313 с.
4. Японская каллиграфия. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osu.ru/doc/2203>. – Назва з екрана.

5. Boltz W. The Origin and Early Development of the Chinese Writing System / W. Boltz // American Oriental Series, vol. 78. – American Oriental Society, New Haven, Connecticut, USA. – 1994. – P. 135–158.
6. Daniels P. The World's Writing Systems / P. Daniels, W. Bright. – Oxford University Press, 1996. – 530 p.
7. Fazzioli E. Chinese calligraphy: from pictograph to ideogram. The history of 214 essential Chinese/Japanese characters / E. Fazzioli. – New York : Abbeville Press. – p. 13.
8. Mediavilla C. Calligraphy. Scirpus Publications / C. Mediavilla. – London : Oxford University Press, 1996. –250 p.
9. Murata Y. Education in Contemporary Japan. System and Content / Y. Murata, M. Yamaguchi. – Tokyo: Toshindo, 2010. – 240 p.
10. Set for the next year's overhaul of official kanji // Japan Times. – February, 2010. – P. 12–18.
11. Stevenson H. Classroom Behavior and Achievement of Japanese, Chinese, and American Children. Advances in Instructional Psychology. Hillsdale / H. Stevenson. – N. J.: Erlbaum, 2008. – 362 p.
12. Zapf H. Alphabet Stories: A Chronicle of technical developments / H. Zapf. – New York: Cary Graphic Arts Press, 2007. – 571 p.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 371. 311

О. С. СЕВАСТЬЯНОВА

ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

Висвітлено погляди на проблему врахування індивідуальних особливостей учнів на уроках технологій. Проаналізовано проблему індивідуального підходу до навчання учнів загальноосвітніх шкіл у педагогічній літературі та виявлено стан і труднощі його реалізації. Обґрунтовано домінуючі індивідуальні особливості школярів у процесі проектування ними виробів з текстильних матеріалів. Звертається увага на необхідність врахування комплексу індивідуальних особливостей учнів на уроках технологій. Проаналізовано можливості вдосконалення підготовки вчителів технологій з метою здійснення індивідуального підходу до учнів.

Ключові слова: індивідуальний підхід, індивідуальні особливості учнів, проектування виробів, технологія, вчитель технологічної освіти.

О. С. СЕВАСТЬЯНОВА

УЧЁТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИЙ

Отражены взгляды на проблему учета индивидуальных особенностей учащихся на уроках технологий. Проанализированы проблемы индивидуального подхода к обучению учащихся общеобразовательных школ в педагогической литературе и выявлено состояние и трудности его реализации. Обосновано доминирующие индивидуальные особенности школьников в процессе проектирования ими изделий из текстильных материалов. Обращается внимание на необходимость учёта комплекса индивидуальных особенностей учащихся на уроках технологий. Проанализированы возможности усовершенствования подготовки учителей технологий с целью осуществления индивидуального подхода к учащимся.

Ключевые слова: индивидуальный подход, индивидуальные особенности учащихся, проектирование изделий, технология, учитель технологического образования.

O. S. SEVASTYANOVA

CONSIDERING THE INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF PUPILS IN TECHNOLOGY

The sights the problem taking into account individual characteristics of students in class technology. The analysis of the problems of individual approach to teaching secondary school students in the pedagogical literature and found the status and challenges of its implementation. Grounded dominant individual characteristics of students that are in the process of product design, textile materials. Attention is drawn to the need to consider complex individual characteristics of students in class technology. Possibilities of improving teacher training technology to implement individual approach to students.

Keywords: personal approach, individual characteristics of pupils, product design, technology, technology education teacher.

Розвиток науки, техніки, виробничих технологій ставлять перед школою завдання не тільки забезпечення учнів знаннями, а й потребують всебічного розвитку школяра як особистості. Учень в процесі навчання проявляє себе цілісною індивідуальністю з усіма її природженими властивостями і життєвим досвідом. У формуванні особистості школяра, його індивідуальних відмінностей велике значення мають організація та зміст навчально-виховної роботи, стиль спілкування з учителем, особливості розвитку та вдосконалення учня, оскільки

педагог може сприяти його індивідуальному темпу зростання, добирати способи навчання, які би забезпечували розвиток здібностей та інтересів.

Вивченням різнобічних аспектів індивідуалізації займалися чимало науковців. Фундаментальні дослідження щодо індивідуально-психологічних відмінностей особистості розкриті психологами Б. Г. Ананьєвим, Л. С. Виготським, Н. О. Менчинською, С. Л. Рубінштейном, Б. М. Тепловим та ін. Важливими передумовами вдосконалення індивідуалізації навчальної діяльності були окремі аспекти проблеми, які висвітлили відомі дидакти і психологи: М. О. Данілова, М. М. Скаткіна, І. Т. Огороднікова (концепція активізації навчального процесу), Ю. К. Бабанський (оптимізація навчального процесу), П. Я. Гальперіна, Н. Ф. Талізїна (поетапне формування розумових дій), Т. В. Кудрявцев, І. Я. Лернер (проблемне навчання) та ін. У працях Д. М. Богоявленського, В. М. Дружиніна, В. О. Моляко висвітлено розвиток інтелектуального і творчого потенціалу особистості.

Частково питання індивідуалізації та диференціації навчання висвітлені сучасними українськими вченими-дослідниками: В. М. Володьком, П. І. Сікорським, В. К. Сидоренком, Г. В. Терещуком, Д. О. Тхоржевським, А. В. Фурманом. Так, Г. В. Терещук обґрунтував домінуючі індивідуальні особливості учнів у процесі трудового навчання, розробив типологію залежно від рівня прояву цих особливостей та запропонував методику індивідуалізації та диференціації трудової підготовки учнів загальноосвітньої школи [9].

Мета статті полягає у висвітленні наукових поглядів на проблему врахування комплексу індивідуальних особливостей учнів на уроках технологій.

У процесі навчання вчитель повинен забезпечувати: створення оптимальних умов для розвитку особистості кожного учня шляхом залучення до різних видів трудової діяльності, які відповідають його національно-етнічним, соціально-економічним, статевим, віковим та психофізіологічним особливостям; досягнення належного рівня загальнотрудової підготовки з урахуванням особливостей праці в умовах різних форм власності й конкуренції на ринку праці; формування досвіду емоційно-ціннісних відносин і розвиток таких якостей особистості, як творчість, працьовитість, підприємливість, самостійність, відповідальність, кмітливість, ініціативність; включення учнів в реальні виробничо-економічні відносини з метою виховання в них культури праці, економічної та екологічної культури. Педагогу необхідно адаптувати матеріал до проведення теоретичних та практичних частин занять, постійно спостерігати за поведінкою дитини, виявляти її нахили, задатки і можливості, тобто здійснювати особистісно орієнтоване навчання, виховання і розвиток учня.

Принцип індивідуального підходу передбачає врахування певних особливостей учнів, які впливають на їх навчальну діяльність і від яких залежать результати навчання. Такими можуть бути різні фізичні та психічні якості і стани особистості, особливості пізнавальних процесів і пам'яті, властивості нервової системи, риси характеру, воля, мотивація, здібності, обдарованість тощо. Крім того, на навчальну діяльність учня мають вплив різні соціальні чинники. У зв'язку з цим вважаємо, що виникає суперечність у навчальному процесі: з одного боку, існує необхідність врахування багатьох індивідуальних відмінностей особистості, а з другого – можливості реалізації цієї необхідності в загальноосвітній школі дуже обмежені.

Сучасному вчителю немає потреби обґрунтовувати індивідуальні особливості дітей, оскільки існує значна кількість систематизованого матеріалу з цієї проблеми.

Дослідження індивідуальних особливостей людей має теоретичне і прикладне значення. Б. М. Теплов зазначав: «У жодному розділі психології не можна принципово відходити від питання про індивідуальні відмінності; такий відхід можливий лише як тимчасове самообмеження, що природньо для будь-якого наукового дослідження» [8, с. 21]. Ці проблеми є частиною диференціальної психології, яка заявила про себе на початку ХХ ст. Від часу виникнення вона тісно пов'язана зі школою. У першому періоді її розвитку дослідники особливо багато приділяли уваги двом основним проблемам, які не втратили свого значення до нашого часу: проблемі вікового розвитку і проблемі здібностей. І перша, і друга розроблялися переважно зі спрямованістю на закономірності пізнавальних можливостей учнів. Для успішності навчального процесу важливим було виявити доступність для школярів різного віку матеріалу шкільних програм, допомогти розподілити його за освітньо-віковими ступенями.

Необхідно було також вивести зі звичайної школи дітей, які не в змозі були засвоїти у встановлені терміни шкільну програму.

Прикладне значення диференціально-психологічних досліджень полягає в тому, що у вирішенні питань профорієнтації і профвідбору, індивідуалізації навчання і виховання та багатьох інших опираються на знання індивідуальних особливостей дитини і дорослого, вміння їх діагностувати, враховувати і формувати, прогнозувати їх вплив на успішність діяльності тощо. Б. М. Теплов стосовно цього писав, що у прикладних галузях науки проблема індивідуальних відмінностей давно вже стала однією з найважливіших; цього вимагали запити практики [8, с. 32].

Перший період історії науки про індивідуальні особливості на рубежі XIX–XX ст. відзначений впливом біологізаторських ідей. Передбачалося, що, незалежно від того, в якому середовищі проходив розвиток дитини, він підпорядковувався своїм внутрішнім законам. Допускалися й варіанти розвитку, але їх пов'язували зі здібностями. Використовували багаторічні дослідження однієї і тієї ж групи людей, щоб встановити, чи змінилися їх рангові місця. Зазвичай, результати не співпадали повністю з передбаченнями. Пояснення цьому знаходили в дії певних неврахованих факторів. З часом все більш відчутною була необхідність у перегляді цих позицій, хоч частково ці ідеї застосовуються дотепер.

Розуміння індивідуальних особливостей у радянській науці суперечило біологізаторському підходу до індивідуального розвитку. В основі досліджень була «всебічно і гармонійно розвинена особистість».

У психології існує систематика індивідуальних особливостей, завдання якої полягає в тому, щоб розкрити їх суть і впорядкувати взаємозв'язок між ними. У зв'язку з цим склалися різні теоретичні позиції й точки зору. У кожному науковому підході виокремлено системоутворюючою складовою свою суттєву ознаку. За цією ознакою індивідуальні відмінності поєднують в логічно пов'язані групи за їх походженням або за життєвим значенням для суспільства чи особистості. Хоч погляди окремих авторів частково відрізняються, але спільним у їх поглядах є те, що індивідуальні особливості людини перебувають у постійному динамічному взаємозв'язку залежно від її віку, умов життя, змісту діяльності.

Індивідуальні особливості школярів, незалежно від їх віку, можна об'єднати у дві групи. В першу входять особливості, які найбільш пов'язані з генотипом, тобто системою генів, спадкових задатків, що відповідають за формування будь-яких ознак індивіда. Проте генотип може проявитись у фенотипі, який формується на його основі суспільним середовищем. Серед них визначають дві підгрупи [1, с. 15]. Одна включає статеві особливості. Це загальнолюдські, родові особливості, але в них завжди присутній вплив індивідуальності, який залежить від спадковості та умов розвитку. До другої підгрупи належать особливості, в яких проявляються основні властивості нервової системи в їх індивідуальних градаціях. Другу групу утворюють відмінності за здібностями. Поняття «здібності» використовують, коли відзначають різні успіхи виконавців у процесі виконання завдань у рівних умовах. Здібності можуть проявлятися, зазвичай, у вузькому колі видів діяльності, зрідка – у багатьох.

Значна кількість публікацій про індивідуальний підхід до школярів розкриває різні сторони проблеми [6, с. 22–23]. Разом з тим дидактика не дає поки однозначної відповіді на одне з основних питань перебудови школи: як навчати кожного школяра з урахуванням його індивідуальних відмінностей, адже перед учителем завжди знаходиться колектив і особистість? Проте центром уваги здебільшого є клас, особливо обдаровані та невстигаючі учні. Питання про те, як підійти до особистості кожного школяра відповідно до його здібностей, нахилів, навчальних можливостей, у процесі вивчення проектування виробів з текстильних матеріалів на уроках трудового навчання не досліджувалося.

Аналізуючи обґрунтування індивідуальних особливостей вченими, у своєму дослідженні ми розглядали лише ті, які проявляються в процесі проектування виробів з текстильних матеріалів та від яких найбільше залежить ефективність цієї діяльності. Такими домінуючими особливостями вважаємо навченість, научуваність, пізнавальні інтереси і рівень творчої активності.

Ми не ставили за завдання обґрунтовувати визначення вказаних особливостей, оскільки вони охарактеризовані вченими. Зазначимо, що навченістю трактуємо знання, вміння та

навички, разом узяті [10, с. 25], через оволодіння якими вона забезпечить адаптацію в суспільстві.

При розгляді понять знань та умінь існують різні підходи. Опираючись на дослідження П. Г. Москаленка, під знаннями ми розуміємо засвоєну на певному рівні інформацію. Є різні види знань: терміни, поняття, правила, наукові факти, закони та їх наслідки, принципи, провідні ідеї науки [3, с. 34]. Набуття знань не означає набуття вмінь. Процес навчання буде незавершеним, якщо він обмежений тільки знаннями і не доведений до освоєння потрібних у практичній діяльності умінь. Термін «уміння» означає здатність людини виконувати певну діяльність на основі попередньо набутого досвіду. Формування умінь та навичок зводиться до формування в учнів способів роботи з наочними матеріалами (наприклад, прийоми читання креслень, виконання технічного моделювання), текстом.

На уроках трудового навчання учнів необхідно забезпечити не тільки міцністю, глибиною і усвідомленістю знань, й дієвістю, тобто умінням застосовувати їх на практиці в різних ситуаціях. Результатом навчання є формування в учнів умінь та навичок.

Нами проаналізували, що розуміють у психології і педагогіці під уміннями і навичками, які є їх види і відповідні їм умови та форми навчання. У літературі ці два поняття нерідко визначають по-різному. Але частіше ці відмінності не є суперечливими, а взаємодоповнюючими, такими, що відзначають різні складові й особливості умінь і навичок: їх походження, особливості усвідомлення, відповідність вимогам до якості виконання дій та ін.

Одні автори пропонують вважати навичками уміння, які закріплені в результаті вправ, інші називають уміннями застосування засвоєних знань і навичок у нових умовах. Є дослідники, котрі вважають основною особливістю навичок високу якість виконання дій, досягнуту в результаті виконання вправ.

Ми розуміємо уміння як здатність (підготовленість) до виконання певної діяльності, що опирається на знання і навички та удосконалюється разом з ними. У ході діяльності окремі елементи дій автоматизуються, перетворюються на навичку. Отже, навичка – це здатність у процесі цілеспрямованої діяльності виконувати складові її часткові дії автоматично, без спеціально направленої на них уваги, під контролем свідомості [5, с. 98].

Уміння і навички є необхідною умовою успішності будь-якої діяльності, у тому числі і творчої.

Досліджено основні шляхи навчання умінням застосовувати знання [7, с. 38–40]. Перший – учням повідомляють необхідні знання, потім перед ними ставлять завдання на їх застосування. Школяр сам шукає вирішення, знаходячи шляхом проб і помилок відповідні прийоми діяльності. Другий шлях характерний тим, що учня навчають відшукувати ознаки, за якими можна однозначно розпізнати тип завдання і операції, які є необхідними для її вирішення. Третій шлях – школяра навчають самій розумовій діяльності, яка є необхідною для застосування знань. У цьому випадку вчитель організовує діяльність учнів щодо використання одержаних відомостей для вирішення завдань.

Вважаємо, що перший шлях найбільш поширений, хоча і є якнайменше ефективним. Третій шлях дає найбільший ефект як у навчанні, так і в розвитку.

К. К. Платонов виокремив наступні етапи формування умінь:

- первинне уміння: усвідомлення мети, дії і пошуки способів його виконання, що спираються на раніше набуті знання і навички; діяльність обумовлюється шляхом проб і помилок;
- недостатньо уміла діяльність: знання про способи виконання дій і використання раніше набутих, не специфічних для певної діяльності навичок;
- окремі загальні уміння: ряд окремих, високорозвинутих, але вузьких умінь планувати діяльність, організовувати уміння і т. д.
- високорозвинуте уміння: творче використання знань і навичок певної діяльності, усвідомлення не тільки мети, й мотивів вибору способів її досягнення;
- майстерність: надійне творче використання різних умінь і навичок [5, с. 28].

З вищесказаного можна зробити висновок, що для формування умінь необхідне усвідомлення мети, знання про способи виконання дій і використання цих знань з практики.

Формування навичок – це свідомий цілеспрямований процес, вирішальне значення в якому визначається зіставленням учнем правильного способу своїх власних дій і одержаних результатів.

Розглянемо умови успішного формування навичок. Як відомо, на формування нових навичок значно впливає раніше накопичений досвід учнів. І чим більше досвіду, тим легше вони опановують нові уміння та навички і пристосовуються до роботи в нових умовах для вирішення нових завдань. Попередньо засвоєні навички мають позитивний вплив на оволодіння новими.

Важливою умовою, що забезпечує формування навичок, є проведення вправ на застосування одних і тих же умінь в різних умовах для вирішення різних завдань на протипагу вправам у стереотипних умовах. Це вимагає часткової перебудови навичок. І тут велике значення має осмислений і активний вибір способів дії відповідно до змінених умов.

Наступною умовою успішного формування навичок є активність учнів у процесі виконання вправ навчальної діяльності. Активний самоконтроль, регулювання і уточнення своїх дій є найважливішою умовою оволодіння навички.

На формування навичок, як вказують С. Я. Батишев і С. А. Шапоринський, впливають наступні чинники:

- ставлення учнів до навчальних завдань;
- наявність в учнів необхідних знань;
- ефективність інструктажу до початку і в процесі виконання вправ;
- своєчасний самоконтроль в процесі виконання вправ (оцінка результатів дій, ступінь їх правильності);
- активний характер навчальної діяльності учнів, застосування методів навчання, які стимулюють їх активність;
- кількість вправ;
- вимоги, що пред'являються до рівня розвитку навичок (точність, темп та ін.);
- особливості різних видів навичок;
- вікові та індивідуальні особливості учнів [4, с. 91].

Отже, правильно організоване навчання забезпечує формування в учнів системи знань, умінь і навичок, активізує вироблення адаптації і швидкого переходу від одного виду діяльності до іншого, прискорює оволодіння складними навичками і методами виконуваних робіт.

Згідно з вищезазначеним у навчальній діяльності проявляється комплекс індивідуальних особливостей учнів: рівень знань, умінь і навичок; рівень загальних умінь учіння; підготовленість до навчальної діяльності; особливості, які визначають пізнавальні процеси (сприймання, пам'ять, мислення, уява та ін.); спрямованість та активність особистості (світогляд, мотиви, інтереси, прагнення тощо); розвиток емоціональної і вольової сфер. Складною є діагностика та врахування індивідуальних особливостей кожного учня, оскільки вони проявляються взаємообумовлено та у взаємозв'язку, впливаючи по-різному на навчальну діяльність та її результати. В зв'язку з цим важливою є проблема типологічного групування школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников / Гуревич К. М. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
2. Матвійчук А. Я. Формування техніко-конструкторських знань і вмінь в учнів 7–9 класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Матвійчук А. Я. – К., 1997. – 167 с.
3. Москаленко П. П. Навчання як педагогічна система: навч. посібник для студентів пед. вузів, вчителів і керівників шкіл / Москаленко П. П. – Тернопіль: ТДП, 1995. – 144 с.
4. Основы профессиональной педагогики / под ред. С. Я. Батышева, С. А. Шапоринского. – М.: Высшая школа, 1977. – 502 с.
5. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Платонов К. К. – М.: Наука, 1986. – 225 с.
6. Рабунский Е. С. Донаучный этап истории дидактической проблемы индивидуального подхода / Рабунский Е. С. – Горький: ГГПИИЯ, 1974. – 218 с.

7. Скакун В. А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в средних ПТУ: метод. пособие / Скакун В. А. – М.: Высшая школа, 1987. – 272 с.
8. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Теплов Б. М. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 535 с.
9. Терещук Г. В. Индивидуализация трудового обучения: дидактический аспект / Терещук Г. В. – М.: Ин-т ПСМ РАО, 1993. – 200 с.
10. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Унт И. Э. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

УДК 37.062.3

П. П. ВОРОБИЄНКО, В. А. КАПТУР, О. А. ВАСИЛЕНКО

ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФІЛЬТРАЦІЇ НЕЦІЛЬОВИХ РЕСУРСІВ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

Наведено приклад вирішення завдання регулювання пізнавальної діяльності користувачів Інтернету. Визначено педагогічні завдання, принципи, напрями та форми реалізації моделі «Безпечного Інтернету» в усіх складових системи безперервної освіти України. Доведено, що регульовані сучасні технології інтеграції особистісного потенціалу користувачів здатні ефективно скерувати процес пізнавальної активності, організації самостійної роботи в русло навчально-виховної діяльності.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, система обмеження доступу, ефективність використання інноваційних технологій.

П. П. ВОРОБИЕНКО, В. А. КАПТУР, О. А. ВАСИЛЕНКО

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РЕГУЛИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ФИЛЬТРАЦИИ НЕЦЕЛЕВЫХ РЕСУРСОВ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

В публикации приведен пример решения задачи регулирования познавательной деятельности пользователей сети Интернет. Определены педагогические задания, принципы, направления и формы реализации модели Безопасного Интернета во всех составляющих системы непрерывного образования Украины. В статье в который раз доказано, что регулируемые современные технологии интеграции личностного потенциала пользователей способны эффективно направить процесс познавательной активности, организации самостоятельной работы в русло учебно-воспитательной деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, система ограничения доступа, эффективность использования инновационных технологий.

P. P. VOROBIEENKO, V. A. KAPTUR, O. A. VASYLENKO

PEDAGOGICAL GROUNDING OF FILTRATION SYSTEM OF INTERNET NON-PURPOSE RESOURCES

The example of solving the problem of regulating cognitive activity of Internet users is described in the article. The pedagogical objectives, principles, directions and forms of implementation of the model of the Safe Internet in all spheres of the system of continuous education in Ukraine are defined. It is proved in the article once again, that modern regulated technologies of integration of users' personal capability can effectively direct the process of cognitive activity and organization of independent work into educational activity.

Keywords: informative-communication technologies, access restricted system, effectiveness of innovative technologies usage.

Сучасність диктує нові вимоги щодо організації та діяльності навчально-виховного процесу освітніх закладів. Науково-технічні інновації ведуть до кардинальних змін усіх суспільних процесів, у т. ч. освітніх. Глобальні потоки інформації змінюють звичні вимоги щодо рівня якості та шляхів отримання освітніх послуг.

Україна перебуває на еволюційному етапі освітньої реформи, який базується на модернізації освіти та переході до віртуального навчального простору. Активно поширюється модель відкритої освіти, яка зорієнтована на розвиток особистості з урахуванням індивідуальних можливостей і запитів [1; 2]. Стрімкий прогрес у створенні та розвитку

портативних, доступних, ефективних пристроїв для миттєвого доступу до інформації у глобальних мережах став важливим освітнім засобом мобільного навчання [4; 7]. Сучасні інноваційно-комунікативні технології (ІКТ) та науковий інструментарій їх цілеспрямованого застосування значно розширили можливості для всіх учасників навчального процесу не лише для отримання доступу до необхідної інформації, а й для повноцінної участі в навчально-виховному процесі.

Забезпечення навчання впродовж життя та рівний доступ до якісної освіти потребують зважених та рішучих дій щодо компетентного впровадження ІКТ у відкритий навчальний процес (В. Биков, В. Вембер, В. Верлань, А. Гуржій, М. Жалдак, В. Кремень, Н. Морзе, О. Спірін, Д. Табачник та багато інших) [1; 2; 11; 12; 13; 16; 17].

Дослідження Н. Бойко, В. Гавловського, С. Іванової, Т. Кузнєцової, О. Овчарук, Т. Омельченко, В. Панченка, І. Піголенка та інших науковців розкривають значення, роль і вплив інформаційних потоків із всесвітніх глобальних мереж для сучасного навчально-виховного процесу [3; 6; 10; 12; 14; 15].

Застосування ІКТ передбачає зосередження уваги учня, студента на власній ініціативності та відповідальності за результативність навчального процесу. Недостатня свідомою готовність активних учасників навчання до пізнавальної діяльності змушує регулювати доступні масові потоки інформаційних даних в освітніх цілях. Тому залишається недостатньо вивченою проблема визначення шляхів подолання та перспективних напрямів дослідження негативного впливу інтенсивної інформатизації на освітній процес. Отже, актуальними залишаються завдання коректного регулювання масової інформації, яка надходить до учасників навчального процесу засобами ІКТ.

Мета статті полягає у педагогічному обґрунтуванні системи обмеження доступу до нецільових ресурсів глобальної мережі Інтернет.

ІКТ в освіті мають педагогічне підґрунтя, тому підкоряються певним взаємопов'язаним педагогічним законам, принципам, методологіям і технологіям. Така складна система забезпечує інтерактивний та інтенсивний програмно-методичний супровід навчального процесу і є однією з форм реалізації мети та змісту сучасної парадигми освіти. Впровадження ІКТ у навчальний процес передбачає використання сучасної комп'ютерної техніки (в т. ч. портативних мобільних пристроїв), інформаційних мереж, мультимедійних засобів, електронного навчально-методичного забезпечення (комп'ютерних навчальних програм, електронних посібників і підручників, електронних бібліотек), навчальної інформації глобальних мереж, які є важливим стратегічним ресурсом для забезпечення прогресивних змін у сфері сучасної освіти. Інтенсивний розвиток такого стратегічного ресурсу значно випереджає темпи реформування освітньої системи, тому вказана проблема породжує чимало невирішених питань. Так, неконтрольоване впровадження ІКТ в усі сфери життєдіяльності людини впливає на зміну індивідуальних мотивів особистості щодо використання доступної інформації у навчальних цілях.

Над вирішенням проблеми всебічної підготовки молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасними глобальними потоками інформації, формування у них медіа-грамотності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей працюють науковці одеської національної академії зв'язку ОНАЗ ім. О. С. Попова з 2009 р.

Відповідно до Закону України «Про захист інформації в інформаційно-телекомунікаційних системах», постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Правил забезпечення захисту інформації в інформаційних, телекомунікаційних та інформаційно-телекомунікаційних системах», Паризької програми-рекомендації з медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 р.), резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (від 16 грудня 2008 р.), «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» (постанова Президії НАПН України від 20 травня 2010 р.) та враховуючи актуальність проблеми Безпечного Інтернету, означеної в межах програми «Захист дітей в Інтернеті», у результаті співпраці з Міжнародним союзом електров'язку було створено Систему обмеження доступу до нецільових ресурсів мережі Інтернет (СОДНРІ або «Безпечний Інтернет»), основою якої є принцип централізованої реєстрації адрес нецільових ресурсів з їх подальшим розповсюдженням усім зацікавленим організаціям.

У навчальних закладах та установах, під'єднаних до системи, встановлюється власний сервер-посередник, на якому розміщується копія центральної бази даних заборонених ресурсів. Користувачі комп'ютерної мережі одержують доступ до мережі Інтернет винятково через сервер, а безпосередній доступ до мережі повністю заблоковано. При кожній спробі одержання доступу до того чи іншого ресурсу сервер-посередник перевіряє, чи не внесено його в перелік нецільових. У разі, якщо такий ресурс розміщено в базі заборонених, доступ до нього блокується, а користувачу видається на екран відповідне повідомлення та пропонуються інші адреси ресурсів, що мають навчально-виховний характер. Програмно-технічні особливості СОДНРІ або «Безпечного Інтернету» описані у працях П. П. Воробієнка, В. А. Каптура та ін. [5; 8].

Впровадження єдиної системи обмеження доступу до нецільових ресурсів глобальної мережі дає змогу оцінити ефективність цієї системи з педагогічної точки зору. Так, безпечна та ефективна взаємодія учасників навчального процесу із сучасними глобальними потоками інформації вирішує головні педагогічні завдання у формуванні особистості:

- *стійкість інтересів та переконань*, що дозволяє протистояти агресивному неконтрольованому впливу зовнішніх інформаційних потоків, здійснювати об'єктивний відбір сприйнятої інформації та уникати шкідливого впливу, забезпечити адекватне психологічне відношення при перетворенні інформації;

- *розвиток конструктивного і креативного мислення*, який забезпечує свідомий різноплановий вибір інформаційних даних та засобів їх передання для досягнення основної мети навчання;

- *активізація ініціативності та відповідальності*, які сприяють поширенню методів заохочення та стимулювання особистості у навчальних ситуаціях з метою концентрації власних зусиль і бажань стосовно інших індивідів навколо окресленої проблеми;

- *укорінення соціальної впевненості та самовизначеності*, що дозволяє компетентно виражати індивідуальні особливості і шляхи реалізації життєвих завдань, покращує якість комунікації.

Основними принципами впровадження «Безпечного Інтернету» є:

- *принцип науковості*. Передбачає функціонування системи на основі науково обґрунтованих технологій із практичною апробацією для довільного кола користувачів;

- *принцип доступності у користуванні*. Користувач вільно працює у необхідному для нього режимі під впливом вмотивованих навчально-наукових завдань, що вирішуються шляхом постійного його направлення на сайти з навчально-виховною, науковою інформацією;

- *постійне оновлення та контроль*. Система працює в автоматизованому режимі під наглядом спеціалістів та враховує сучасний розвиток технологій, програмного забезпечення та неочікуваних впливів неконтрольованих наступів;

- *принцип інноваційного розвитку*. Орієнтація на інтенсивний розвиток ІКТ, на передові досягнення у розвитку інноваційних комунікацій учасників освітнього руху та інформаційного програмного забезпечення;

- *індивідуалізація особистості*. Система спрямована на актуальні запити споживачів інформації з урахуванням їхніх вікових, індивідуальних та соціально-психологічних особливостей, а також особистих мотивів і потреб, бажаного соціального статусу та можливостей;

- *творча продуктивна мотивація*. Споживач навчальної інформації творчо сприймає та засвоює матеріал для формування стійких, особистих поглядів і переконань в освітньому, інформаційному просторі;

- *пріоритет моральних цінностей*. Система спрямована на захист суспільної моралі і загальнолюдських цінностей, протистояння впливу негативної для особистості інформації, що морально принижує та знищує етичну індивідуальність споживача;

- *культурна та естетична спрямованість*. Використання системи забезпечує пропозиції щодо доступу до різних форм сучасного мистецтва та естетичного виховання.

У процесі дослідження нами визначено напрямки та форми реалізації СОДНРІ в усіх складових системи безперервної освіти в Україні.

1) *Домашній захист дітей*. Такий напрям спрямований на всебічний розвиток дитини: інтелектуальний, естетичний, емоційний, соціальний тощо. Доступний потік масової

інформації особливо впливає на розвиток дитини. «Безпечний Інтернет» дає можливість спрямувати інтерес особистості у правильне навчальне русло, захищаючи від негативних впливів інформації, яка не відповідає віковим особливостями дитини, рівню знань, сформованим умінням обирати і використовувати таку інформацію у корисних цілях.

2) *Сімейний напрям*. Система обмеження доступу до нецільових ресурсів Інтернету є ефективним засобом правильної підготовки дитини до навчально-виховного процесу в сімейному колі. Адже приклад батьків є провідним чинником ранньої соціалізації дитини. Система дасть змогу під впливом батьківського контролю здійснити перші кроки навчальної інформаційної комунікації особистості. З іншого боку, контроль власної поведінки батьків допоможе їм перетворитись із вільного користувача у зацікавленого споживача навчальної інформації.

3) *«Безпечний Інтернет» у закладах освіти*. Система сприяє інтегрованій цілеспрямованій підготовці учасників навчального процесу освітніх закладів. Тут відбувається повноцінна реалізація усіх принципів впровадження вище описаної системи. Цілеспрямоване використання ІКТ лише з навчальною метою спрямоване на досягнення основної мети навчально-виховного процесу. Особливу роль відіграють навчальні курси з використанням інноваційних підходів, спрямованих на організацію активної самостійної роботи школярів і студентів. Шкільні бібліотеки стають сучасними комп'ютеризованими центрами з підвищеною концентрацією інформаційно-пошукової діяльності учнів. Крім того, відбувається формування критичного мислення, активний розвиток комунікаційної компетентності та соціальної адаптації в інформаційному середовищі. Система функціонує для фільтрації небажаного контенту Інтернету для педагогічних працівників, працівників адміністрації закладів освіти та в управлінській діяльності, що значно підвищує якість працездатності та зосередженості на професійних обов'язках.

4) *«Безпечний Інтернет» поза закладами освіти*. Створення обмеженого доступу до глобальних потоків інформації поза закладами освіти спрямоване на розвиток усвідомленого використання особистістю інформації у навчальних цілях. В основі лежить самостійна діяльність учасників навчального процесу, неопосередкований контроль та регулювання їх інформаційного інтересу.

5) *«Безпечний Інтернет» у вищій школі*. Передбачає підготовку фахівців як для створення та обслуговування системи, так і для ефективного впровадження її у навчально-виховний процес. Система має кілька напрямів впровадження для: обмеження доступу до небажаних інформаційних потоків у навчальному процесі, вдосконалення адміністративної та управлінської діяльності шляхом фільтрації небажаного контенту, економії ресурсів; збільшення швидкості передавання інформації.

6) *Освіта дорослих*. «Безпечний Інтернет» дає можливість зосередитись на навчально-виховних та наукових завданнях безперервної освіти, яка використовує сучасні ІКТ. Забезпечує вирівнювання досвіду поколінь за рахунок постійного особистісного розвитку і прагнення до підвищення рівня знань, умінь та навичок засобами цих технологій.

7) *Медіа-освіта*. Провідна форма стихійної освіти дітей і дорослих, яка за допомогою описаної системи набуває ознак цілеспрямованості та конструктивності. Медіа-освіта засобами медіа забезпечується навчальними, інформаційно-аналітичними, інформаційно-розважальними програмами та медіа проектами [9].

Про ефективність використання СОДНРІ та рівень організації діяльності системи свідчать міжнародні оцінки експертів.

1. Перше засідання робочої групи Ради Міжнародного союзу електрозв'язку (МСЕ) з питань захисту дітей в on-line середовищі (17–18 березня 2010 р., м. Женева, Швейцарія).

2. Семінар МСЄ/БРЄ «Комплексні аспекти захисту дітей в мережі Інтернет» (6–8 квітня 2011 р., м. Одеса).

3. Міжрегіональний семінар для країн Європи, Азіатсько-Тихоокеанського регіону та Співдружності Незалежних Держав «Сучасні методи боротьби з кіберзлочинністю» (28–30 березня 2012 р., м. Одеса).

4. Форум Всесвітньої зустрічі на вищому рівні з питань інформаційного суспільства (ВЗІС) 2012 р. визнав проєкт ОНАЗ ім. О. С. Попова «Створення безпечного Інтернет-простору

для навчальних закладів» у номінації категорії С5: «Зміцнення довіри і безпеки при використанні ІКТ» одним з найбільш видатних досягнень у встановленні з'єднань в світі (14–18 травня 2012 р., м. Женева, Швейцарія).

5. Диплом фіналіста конкурсу молодіжних інновацій «Телеком Ідея 2012» отримав В. А. Каптур за проект «Система обмеження доступу до нецільових ресурсів мережі Інтернет» (27 вересня 2012 р., м. Одеса).

Ґрунтовне вивчення педагогічних передумов створення та запровадження системи обмеження доступу до нецільових ресурсів Інтернету дало підстави відокремити наступні переваги підключення до СОДНРІ:

- установка СОДНРІ супроводжується інсталяцією низки необхідних для будь-якого сучасного навчального закладу програмних продуктів: веб-сайт, шкільний форум, бібліотека електронних видань і т. д.;
- система володіє властивістю двостороннього захисту – захищає від зовнішніх вірусів та Інтернет від внутрішніх вірусів мережі;
- фільтрація нецільового контенту призводить до суттєвого зменшення трафіку (більше в 10 разів), що підвищує якість зв'язку та значно зменшує плату за послуги Інтернету;
- підвищення продуктивності праці всіх учасників навчального процесу;
- індивідуалізація, диференціація, безперервність та послідовність у навчанні;
- завуальований доступ до банків освітніх інформаційних ресурсів, навчальних і контролюючих матеріалів;
- вільний вибір місця і часу організації навчального процесу;
- розширення можливостей для отримання вузької спеціалізації;
- інтенсифікація та організованість самостійної роботи учасників навчального процесу;
- цілеспрямована орієнтація в сучасному науково-навчальному інформаційному просторі;
- можливість раціонального розподілу часу на навчання та дозвілля;
- розвиток цілеспрямованості, дисциплінованості, самостійності, індивідуальності;
- розвиток моральності та неупередженості;
- якісний та адекватний вплив на всі органи сприйняття.

У результаті дослідження ефективності впровадження СОДНРІ, поряд із значними позитивними аспектами, виявлено наступні недоліки:

1. Мережна архітектура недостатньо структурована (використання статичних ІР-адрес, файловий обмін через директорії загального доступу і т. д.), що ускладнює виявлення та усунення проблем в роботі мережі.

2. Недостатній рівень комп'ютерної грамотності та відсутність практичних навичок адміністрування некваліфікованими кадрами стримує ефективність впровадження та чітку динаміку розвитку навчального процесу за допомогою СОДНРІ.

3. Низький рівень якості підключення до мережі Інтернет блокує можливість забезпечення доступу до сучасних освітніх ресурсів.

4. Недостатність технічного забезпечення навчальних закладів, установ, організацій (відеокамери, гарнітури тощо) зменшує можливості вільного протікання навчальної діяльності. Обмеження у використанні технології Wi-Fi значно сповільнює процес інформатизації у закладах освіти.

Отже, використання вищеописаної системи у навчальному процесі ВНЗ є не самоціллю, а педагогічно виправданим підходом, який повинен розглядатися насамперед стосовно педагогічних переваг порівняно з традиційними технологіями організації освітньої діяльності.

Так, кожен має зрозуміти, що першочерговими завданнями впровадження системи обмеження доступу до нецільових ресурсів мережі Інтернет у навчальний процес є:

- навчання учнів, студентів творчо, самостійно працювати з інформаційними матеріалами, освоювати систему знань, аналізувати та формувати своє ставлення і бачення будь-якої проблеми, давати оцінку подій і явищ щодо власної оцінки;
- можливість навчити учасників освітнього процесу використовувати на практиці знання і вміння, знаходити шляхи вдосконалення та їх трансформації в реальних умовах інформаційного суспільства.

Сьогодні перед представниками освітньої галузі залишається багато запитань щодо ефективності використання ІКТ у навчально-виховному процесі. Та маючи певні досягнення у регулюванні інформаційного потоку, науковці ОНАЗ ім. О. С. Попова переконані у доцільності використання та доведеної ефективності системи обмеження доступу до нецільових ресурсів мережі Інтернет в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В. Ю. Биков. – К.: Атіка, 2008. – 684 с.
2. Биков В. Ю. Освітні системи із забезпечення рівного доступу до якісної освіти впродовж життя / В. Ю. Биков, І. М. Ромашко. // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 4(8). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/87/73>.
3. Бойко Н. Л. Структураційні ознаки перебування в мережі Інтернет // Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг / за ред. д.екон.н. В. Ворони, д.соціол.н. М. Шульги. – К.: Ін-т соціології НАН України, 2012. – С.466–473.
4. Бугайчук К. Л. Мобільне навчання: сутність і моделі впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів МВС України / К. Л. Бугайчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 1 (27). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/619/480>.
5. Воробієнко П. П. Єдина система обмеження доступу до нецільових ресурсів мережі Інтернет в освітніх закладах України / П. П. Воробієнко, В. А. Каптур, В. А. Коляденко, В. О. Самодід // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – № 8. – С. 30–34.
6. Гавловський В. Д. Соціальні мережі Інтернет і національна безпека / В. Д. Гавловський // Актуальні проблеми управління інформаційною безпекою держави : зб. матер. наук.-практ. конф. (Київ, 2011 р.): у 2 ч. – К.: Наук.-вид. відділ НА СБ України, 2011. – Ч. 2. – С. 16–19.
7. Голицына И. Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании / И. Н. Голицына, Н. Л. Половникова. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v14_i1/html/1.htm.
8. Каптур В. А. Узагальнена класифікаційна модель фільтрації контенту в мережі Інтернет / В. А. Каптур // Збірник наукових праць ВІПІ НТУУ «КПІ». – 2011. – № 1. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/portal/natural/Znpviti/2011_1/9_1_2011.pdf.
9. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.
10. Кузнєцова Т. В. Аксиологічні моделі мас-медійної інформації: монографія / Т. В. Кузнєцова. – Суми: Університетська книга, 2010. – 304 с.
11. Моделі гармонізації мережних інструментів організації та інформаційно-технологічного підтримування навчально-пізнавальної діяльності / О. М. Спірін, В. М. Дем'яненко, Ю. Г. Запорожченко [та ін.] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 6 (32). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/774/580>.
12. Овчарук О. В. Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання у зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти / О. В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006. – № 1. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/292/278>.
13. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук – К.: Атіка, 2010. – 84 с.
14. Панченко В. М. Методика виявлення ознак інформаційного впливу в засобах масової інформації / В. М. Панченко, В. І. Полевий // Інформаційна безпека людини, суспільства, держави. – 2011. – № 3 (7). – С. 67–73.
15. Пиголенко І. В. Інтернет-технології як засіб формування ціннісних орієнтацій студентства на шляху до інформаційного суспільства (на прикладі НТУУ «КПІ»): автореф. дисертації ... канд. філософських наук. К., 2007. – 17 с.
16. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів / Авт.-упоряд.: Г. О. Андрощук, І. Б. Жилияев, Б. Г. Чижевський, М. М. Шевченко. – К.: Парламент. вид-во, 2009. – 632 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://in.ukrproject.gov.ua/files/content/binder15454.pdf>.
17. Шляхи інноваційного розвитку України / Д. В. Табачник, В. Г. Кремень, А. М. Гуржій, М. Ф. Гончаренко, В. О. Гусєв. – К.: Людопринт Україна, 2004. – 543 с.

О. М. ЛАЗАРЕВСЬКА, Н. В. ТЕРЕЩУК

РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Проаналізовано процес підготовки майбутнього вчителя музики. Висвітлено психолого-педагогічні аспекти успішної роботи викладача на прикладі організації навчання в класі музичного інструмента. Зроблено акцент на розвитку індивідуальності, творчому самовираженні студента в процесі трактування музичного твору. Звернено увагу на різні за психологічним змістом типи спілкування педагога і студента, що впливають на процес розвитку індивідуальності.

Ключові слова: індивідуальність, фортепіанне виконавство, особистісні та професійні якості музиканта, творче самовираження, трактування музичного твору, авторитарний, конформістський, демократичний стилі спілкування.

О. Н. ЛАЗАРЕВСКАЯ, Н. В. ТЕРЕЩУК

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ИНСТРУМЕНТУ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Проанализирован процесс подготовки будущего учителя музыки. Освещены психолого-педагогические аспекты успешной работы преподавателя на примере организации обучения в классе музыкального инструмента. Сделано акцент на развитии индивидуальности, творческом самовыражении студента в процессе трактовки музыкального произведения. Обращено внимание на разные по психологическому содержанию типы общения преподавателя и студента, которые влияют на процесс развития индивидуальности.

Ключевые слова: индивидуальность, фортепианное исполнительство, личностные и профессиональные качества музыканта, творческое самовыражение, трактовка музыкального произведения, авторитарный, конформистский, демократический стили общения.

O. M. LAZAREVSKA, N. V. TERESHCHUK

FUTURE TEACHER INDIVIDUALITY DEVELOPMENT IN MUSICAL INSTRUMENT CLASSES AS A PEDAGOGICAL ISSUE

The article analyses the process of preparing a future teacher of music. It unfolds psychological and pedagogical aspects of instructor's successful work in the example of organizing study process in the musical instrument course. The author focuses on the development of individuality, student's creative self-expression in the process of musical composition interpretation. Special attention is devoted to the different psychological types of instructor-student communication which influence the development of individuality.

Keywords: individuality, piano performance, musician's personal and professional qualities, creative self-expression, musical composition interpretation, authoritarian, conformist and democratic communication styles.

Вагомість проблеми індивідуальності особистості змінювалася в процесі розвитку наукових досліджень. Ці зміни диктувались, з одного боку, суспільними потребами, а з другого – методологічними можливостями гуманітарних, соціальних наук та філософської думки. Нова ідеологічна атмосфера кінця ХХ – початку ХХІ ст. сприяла відродженню інтересу до цієї проблеми, що обумовлено передусім новими соціально-політичними умовами і запитами суспільства, перед якими постало завдання вивчення індивідуальності як реальної форми буття людини.

Психологічні дослідження індивідуальності, як правило, зосереджувались на виявленні і вивченні таких характеристик, які: набувають різних значень у різних піддослідних; у кожного піддослідного є стабільними в необмеженому діапазоні умов; коррелюють з практично-значимими актами поведінки. Ці дослідження представлені працями Г. Айзенка, Р. Кеттела,

Ж. Блока, Б. Ананьєва, В. Мерліна, Е. Клімова, Е. Ільїна та інших науковців показали багато нових ідей та фактів, склали важливу і далеко не завершену епоху у вивченні цієї проблеми.

Терміни «індивідуальність» та «індивідуальний стиль діяльності» використовуються «для розуміння взаємовідношень об'єктивних вимог діяльності і властивостей особистості. Залежно від об'єктивних вимог діяльності одні і ті ж властивості особистості виражаються в різних стилях» [8, с. 54]. У працях з проблеми індивідуального стилю діяльності, зазвичай, дають два його визначення: у вузькому значенні слова – це є «обумовлена типологічними особливостями стійка система засобів, яка складається в людини і прагне до найкращого здійснення певної діяльності»; в широкому значенні – «індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно приходить людина з метою найкращого врівноваження своєї індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності» [4, с. 6].

Вихідними ідейно-теоретичними положеннями концепції, що інтегрує ідеї Л. Виготського, О. Леонтєва, П. Гальперіна, Б. Теплова, В. Мерліна, Е. Ільїна, є наступні положення:

- 1) існують стійкі особистісні якості, суттєві для успішної діяльності, але які практично не виховуються (типологічні властивості нервової системи);
- 2) можливі різні за способами, але рівноцінні за кінцевим ефектом варіанти пристосування до діяльності;
- 3) існують широкі можливості компенсаторного подолання слабо виражених здібностей;
- 4) формування особистості можливо проводити тільки з урахуванням внутрішніх умов разом із зовнішніми;
- 5) індивідуальний стиль діяльності сприяє прояву здібностей;
- 6) важливими засобами розвитку індивідуальності людини служать методи практичної психології і педагогіки співробітництва.

Враховуючи вищесказане, ми розуміємо індивідуальність студента, його творче самовираження як здатність до власного світовідчуття в музиці, дії і самого себе.

Метою статті є висвітлити психолого-педагогічні аспекти розвитку індивідуальності студента на прикладі організації навчання в класі музичного інструмента; привернути увагу до складових роботи викладача, в яких психологічний аспект тією чи іншою мірою виходить на перший план і повинен враховуватись у педагогічній діяльності.

В сучасних умовах освіти закономірно змінюються вимоги до підготовки вчителя музики. Особливо зростає актуальність орієнтації музично-педагогічної освіти на завдання загальноосвітньої школи. Здавалося б, випускники сучасних українських ВНЗ отримують професійні знання, уміння і навички, які необхідні для успішної діяльності вчителя музики. Проте фахівців хвилює той факт, що вчителі музики, котрі щойно закінчили ВНЗ, не відчують себе достатньо підготовленими до складної повсякденної практичної діяльності у школі.

Одне з головних завдань у системі комплексної підготовки майбутнього вчителя музики – навчання гри на фортепіано. Важливим у цій роботі є розвиток індивідуальності студента в навчальному процесі. Кожен викладач має виявити і розвинути кращі задатки студентів, сприяти формуванню особистісних та професійних якостей. Умови індивідуальних занять дають таку можливість для правильного підходу до кожного студента, розкриття і розвитку його здібностей.

У методичній літературі увага багатьох дослідників звернена до проблеми виховання особистості музикантів, вказуються причини, що заважають її вирішенню [1; 2; 6], але ще недостатньо розроблені нетрадиційні форми і методи конкретної роботи в цьому напрямку.

Як відомо, у вихованні й навчанні студента педагог прагне, по-перше, передати йому свої знання, вміння, прищепити відповідне ставлення до музики, а по-друге – розкрити й виявити все краще, закладене у вихованцеві, тобто дбає про розвиток його індивідуальності. Тут мається на увазі активне формування творчої особистості. Спостерігаючи за студентом і знаючи його позитивні й негативні сторони, педагог підтримує і розвиває певні схильності, інші змінює й спрямовує в нове русло, треті, якщо необхідно, поступово усуває. Не всі студенти можуть переконливо виявляти свої кращі наміри, часто через недостатнє технічне володіння інструментом, впевнену гру тощо. Це примушує деяких педагогів одразу ж намагатися виправити їх вади. Однак варто пам'ятати, що найважливішою умовою успішної

роботи викладача є вміння почути й відзначити навіть найскромніші досягнення студента, вгадати план своєрідного й неординарного трактування ним якоїсь фрази чи окремого епізоду.

З точки зору педагогіки і психології ці прояви самостійності є найціннішими, бо розкривають особистість студента і допомагають знайти шляхи її розвитку, отже, дають змогу найбільш оптимально спрямувати процес виховання індивідуальності [3].

Загальновідомо, що негативні риси особистості студента часто стають продовженням його позитивних якостей. Наприклад, дехто намагається грати по-юначому, темпераментно з пафосом, дуже яскраво, а це часто суперечить музиці, яка виконується. У таких ситуаціях педагог, виявляючи чуйність і розуміння, може на певний час примиритися з перебільшеннями у виконанні студента, щоб не знищити його поривань і самостійності мислення.

Починаючи роботу над твором, викладач, звичайно, добре уявляє собі, який рівень виконання міг би його задовольнити. Та це не означає, що він повинен одразу ж розкрити студентові свій задум, власне відчуття композиції. Таке випередження пошуків студента може призвести до пасивного засвоєння готових «рецептів». Якщо ж викладач заохочуватиме до роздумів (хоча буде тактовно і ненав'язливо керувати творчим пошуком), то студент відчує, що в його трактуванні є щось своє, самостійно знайдене. І в цьому разі виконання набуває більшої щирості й схвильованості. Тому дуже важливим у роботі викладача є вміння чекати, не поспішати, обходитися без «натаскування», загалом не вимагати від студента сьогодні того, до чого він може прийти завтра сам. Ще Г. Нейгауз писав: «Те, що я можу йому сказати, він через деякий час сам зможе зробити (у своєму, а не в моєму стилі), а для справжнього художника... – це вирішальний момент у роботі та розвитку» [7, с. 23].

Якщо викладач, працюючи зі студентом над твором, багаторазово виконує його на інструменті, то мимоволі закріплює зразок, який наслідують. Тому надзвичайно важливо користуватися таким показом, котрий потрібен конкретному студенту в певний момент (мається на увазі виявлення тих чи інших рис твору, не помічених студентом). Варто також вдаватися до відтворення вдалих деталей у його виконанні, вказуючи шляхи подальшого вдосконалення, і до шаржування небажаних моментів гри. Вміння визнати чуже трактування, яке різко відмінне від власного розуміння музики, потребує мудрості. Виявити і довести до високого інтерпретаційного рівня рішення студента, стати на його творчу позицію – це доступно далеко не кожному.

Те, що деякі видатні педагоги дозволяють учням грати по-своєму, свідчить про їх повагу до чужої творчості. Ось, наприклад, як Г. Нейгауз пише про це: «Сталося, що я всіма силами намагався розкрити учню підтекст твору, викласти йому до останніх тонкощів усе, що я сам пережив і передумав щодо цього твору, – і як підсумок одержував іноді дуже непогану копію моєї інтерпретації. Я інстинктивно завжди уникав застосування цього методу до творчо обдарованого учня» [7, с. 34]. А якщо викладач пропонує студентові свою виконавську концепцію, переконує, захоплює, породжує творчий імпульс, то власний задум виховання, розпливчастий і не завжди до кінця логічний, звичайно, програє. Все залежить тут від мудрості викладача.

Відзначимо, що принцип індивідуалізації виховання і навчання визнається на словах всіма, але втілюється в життя далеко не завжди. Причин цього багато. Одна з них та, що викладачу постійно доводиться поспішати, намагатися якнайшвидше одержати результат. Його мета – підготувати студента до виступу і показати «добру педагогічну роботу». Якщо своє завдання викладач розуміє вузько – домогтися від студента певного трактування даного твору, то всі шляхи та методи ведуть до одного – нівелювання індивідуальності.

Підхід деяких викладачів до питання співвідношення культури виконавця та індивідуальності також обмежує творчу самостійність студента. Звичайно, говорити про схвалення ініціативи можна лише тоді, коли студент володіє певною культурою виконання. Та на практиці деякі викладачі дуже спрощено вирішують цю проблему: спочатку знання, культура, а вже потім – індивідуальність. Врешті виходить, що студент, котрий протягом багатьох років одержував знання, не вміє показати своє ставлення до твору. Тому засвоєння виконавської культури, починаючи з елементарної грамотності та закінчуючи глибокими знаннями, повинно супроводжуватися виявом ініціативи.

Дуже важливим є не давати студентові однотипних вказівок, а завжди робити кілька, з яких він зміг би вибрати потрібне самостійно. Такий підхід не тільки сприятиме розвиткові

його творчих здібностей, підвищуватиме ефективність передання досвіду, а й відповідатиме завданням пробудження креативності, активної творчої позиції, народженню так званого «поля вирішення» завдань, уміння обирати варіанти, органічно властиві його індивідуальності. Водночас викладач повинен вміло показати й крайні точки, межі, за якими закінчується «зона правильного сенсу», правильні дії. Знаючи координати вирішення завдання, мозок самостійно знайде «золоту середину», набуваючи неоціненного досвіду самостійних дій.

Як бачимо, психологічний примус у класі позбавляє педагогічний процес творчого характеру, самостійності і призводить до створення негативної емоційної атмосфери. Водночас відсутність психологічної активності педагога в другому випадку не сприяє створенню відповідної психологічної атмосфери для виховання професійних навичок, знімає творче піднесення в роботі, знижує її темп. У третьому випадку без урахування внутрішнього «Я» студента оцінка учня педагогом і його самооцінка не збігаються, через те не складається система творчого вибору.

Дуже важливим для педагога є з'ясування того, які якості необхідно розвивати у студента. Потрібно враховувати, що психологічно для талановитого учня важливо підсилювати його індивідуальні уподобання – те, що йому найбільш близьке. Для розвитку таланту можна застосувати й метод психолого-педагогічного експерименту, коли студентові дають складніше завдання, яке нібито не відповідає його можливостям на даний момент. Педагог свідомо примушує студента подолати певний психологічний бар'єр труднощів, що відкриває для нього ширші перспективи. Звичайно, такий експеримент треба старанно готувати, а викладач має вчасно визначити момент, коли визріють умови для цього.

Враховуючи психологічні особливості оволодіння структурою дій під час розвитку творчої індивідуальності, можна застосовувати такий метод самостійності і творчої активності студента: спочатку пояснити завдання, але не визначати шляхи його вирішення. Якщо студент не справляється з роботою, варто назвати загальні шляхи її виконання, не називаючи способів, а потім запропонувати й способи. Якщо й це не допоможе, тоді слід показати на інструменті. Так поступово можна підвести студента до самостійного творчого вирішення проблеми.

Відомі й спеціальні психологічні прийоми, що допомагають долати ті труднощі в процесі навчання, які важко перебороти, застосовуючи інші методи. Одним з них є «заміна уявлення в свідомості», сутність якої полягає в тому, що «уявлення про роль певних засобів виразності, виконавських рухів тимчасово замінюється іншими – супутніми або константними» [5, с. 5]. На практиці такий метод застосовують, зазвичай, інтуїтивно, що призводить до епізодичності використання його в організації рухового апарату. Усвідомлено його застосовують тоді, коли знають можливості, умови і межі його використання.

Такий прийом на практиці називають «відверненням уваги». Педагоги помітили, що надмірна увага до процесу гри, певного її моменту спричиняє надміру велику вольову активність виконавця, що призводить до певної скучності (як наслідок великої нервової імпульсації). Виконавський момент, від якого відвертають увагу, потрапляє в периферійне (бокове) поле уваги, а в центральному полі з'являється певний корегуючий момент, що дає змогу уточнити рухи чи налагодити точне керування ними. Водночас повинні акцентуватися не випадково взяті моменти, а тільки ті, що пов'язані з важливими сторонами процесу, зміна яких суттєво вплине на загальний результат. У такому випадку свідомість зосереджується на коригуванні й значною мірою відвернена від цілісного виконавського процесу, що сприяє його автоматизації, активізації інтуїції.

Під час контрастної зміни уявлення виникає інша лінія застосування цього прийому, що не збігається з першою за своєю психологічною сутністю. Тут виділяються протилежні якості процесу. «Зворотне» уявлення допомагає з'ясувати межі і суть основного уявлення. Наприклад, можна порадити епізоди, що погано виходять на *fortissimo*, – пограти *pianissimo* (і навпаки), а пасаж *legato* – важким *non legato* чи *staccato*.

Суть і коригуючої, і контрастної заміни уявлення полягає в тому, що вони пов'язані насамперед з уточненням конкретного завдання, яке стоїть перед студентом, і тих меж, за якими порушуються умови його успішного вирішення. Водночас такі прийоми часто можуть успішно виконувати і суто суб'єктивно-психологічну роль, допомагаючи звільнитися від небажаних звичок, зняти небезпеку появи «заграних» місць. Вони здатні виконувати й образно-

художню роль, збагачуючи уявлення про змістові моменти твору, його характер. Цей метод пов'язаний з варіантністю інтерпретації й розвиває фантазію студента, збагачуючи творче сприймання ним твору.

Застосовуючи означений метод, потрібно з'ясувати, що заміщується, тобто межі його застосування; чим заміщується – треба мати рівнозначний матеріал; для чого заміщується – для полегшення виконавського процесу, розвитку художнього мислення тощо; де заміщується – у свідомості (суто психологічний момент) чи у виконавських рухах. Специфіка застосування методу також є неоднозначною. В одному випадку із збереженням художньої задачі заміщується слухо-руховий комплекс на інший, сприяючи збагаченню деталей; іншому – у незмінному (в основних межах) руховому комплексі змінюється в чомусь ракурс художнього бачення музичного твору.

Загалом на розвиток індивідуальності впливають також особливості процесу спілкування педагога і студента, що за психологічним змістом може здійснюватися в авторитарному, конформістському і демократичному стилях.

Викладач авторитарного стилю спілкування визначає своєму студенту його поведінку за інструментом і в класі. Мети досягає відносно швидко, вказівки подає у вигляді наказів; емоційно студент багато в чому пригнічений активністю педагога. Авторитаризм викладача виявляється, звичайно, тоді, коли він щоразу підправляє, уточнює кожний нюанс, відшліфовує кожну деталь, щоб довести викання до можливого ступеня довершеності. Саме це і може спричинитися до вже згаданого «натаскування», бо студент за рівнем свого розвитку й майстерності ще не здатний сам відчутти і відтворити намічене. І хоча внаслідок таких відносин забезпечується достатньо хороший професійний рівень студента, його творча індивідуальність залишається поза увагою педагога.

Другий тип умовно можна назвати «потуральним». У відносинах головною є не активність педагога, як у першому випадку, а його пасивність. Він робить мало зауважень, допускає неохайну, непідготовлену гру: студенту все «сходить з рук». Успіхи класу не помітні, якість навчання погана, контроль відсутній, дисципліна страждає. І як не парадоксально, а творче начало в студентів активізується: їм ні на кого надіятись, крім як на себе.

Розвитку індивідуальності студента сприяє демократичний стиль спілкування. Педагог рахується зі студентом, не нав'язує йому свою думку, контролює виконання вказівок, дисципліна в класі висока. Він знає студента, прагне розвивати його творчі індивідуальні особливості, однак і в цьому разі буває не все гаразд. Умови, здавалося б, сприятливі, але виникає ситуація коли творчий розвиток студента деколи уповільнений, продуктивність знижена. У чому річ? Виявляється, не всі психологічні аспекти спілкування педагога і студента враховано повною мірою. Насамперед не взято до уваги особистісний чинник: викладач знає студента, бачить його перспективу і буде відносини з ним, з урахуванням цього, але сам студент себе таким не знає, він знає себе іншим, через те спілкування педагога наштовхується на внутрішній психологічний опір студента.

Справді демократичне ставлення до студента передбачає насамперед знання його внутрішнього «Я» – такого, яким він себе уявляє. Важливе значення має здатність педагога подивитися на ситуацію з погляду студента, а в педагогічному підході – емпатичне взаєморозуміння викладача та учня. Підхід, що його запропонував К. Роджерс, дістав назву «особистісно-центрованого», коли викладач і студент укладають «контракт-угоду», за якою обидві сторони домовляються про можливий обсяг навчальної роботи, її якість і форми оцінки. Психологи вважають, що «контракт-угоди» організують самостійне й усвідомлене навчання і водночас створюють психологічну атмосферу впевненості, свободи і відповідальності.

Весь досвід нашої роботи переконливо свідчить про те, що в умовах тривалого заохочення творчого самовираження студентів психологічний бар'єр на його шляху може бути суттєво знижений і навіть цілком знятий, студенти класу стають, образно кажучи, каталізатором творчого самовираження кожного студента.

Такий стан постійного пошуку в практиці роботи викладача неминуче створить і новий тип вчителя музики, для якого особистісно значимими стануть проблеми творчої ініціативи, оптимального вибору із множин альтернатив найбільш ефективних методик, прийомів і

принципів роботи, бо творче самовираження повинно стати ведучою, найважливішою особливістю сучасної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства: монография / Л. Баренбойм. – М.: Музыка, 1987. – 412 с.
2. Игумнов К. О творческом пути в исполнительском искусстве пианиста: из бесед с психологами / К. Игумнов // Вопросы фортепианного исполнительства: сборник статей / гл. ред. В.Ю. Григорева. – М.: Музыка, 1989. – Вып. 3. – С. 9–17.
3. Ильин Е. П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты / Е. П. Ильин // Вопросы психологии / гл. ред. А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1998. – № 6. – С. 58–66.
4. Каган М. С., Эткинд А. М. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность / М. С. Каган, А. М. Эткинд // Вопросы психологии / гл. ред. А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1989. – № 4. – С. 5–15.
5. Лазаревська О. М. Психологічні проблеми студента (на прикладі вчителя музики) / О. М. Лазаревська // Практична психологія та соціальна робота / гол. ред. С. Д. Максименко. – К., 2002. – № 1. – С. 3–5.
6. Либарман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом: монография / Е. Я. Либарман – М.: Музыка, 1988. – 236 с.
7. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога: монография / Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1987. – 320 с.
8. Толочек В.А. Исследования индивидуального стиля деятельности / В. А. Толочек // Вопросы психологии / гл. ред. А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1991. – № 3. – С. 53–62.

УДК 378:908:370:182

В. В. МАТІЯШ

ПЕДАГОГІЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Визначено дефініцію «педагогічне краєзнавство». Обґрунтовано його специфіку у становленні майбутнього вчителя початкової школи. Охарактеризовано функції та можливості вузівських навчальних дисциплін у педагогічно-краєзнавчій підготовці вчителя. Розкрито мету, завдання і зміст спецкурсу «Педагогічне краєзнавство».

Ключові слова: педагогічне краєзнавство, підготовка, функції.

В. В. МАТІЯШ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Определена дефиниция «педагогическое краеведение». Обоснована его специфика в становлении будущего специалиста начальной школы. Обоснованы функции и возможности учебных дисциплин в педагогическо-краеведческой подготовке учителя. Раскрыты цель, задачи и содержание спецкурса «Педагогическое краеведение».

Ключевые слова: педагогическое краеведение, подготовка, функции.

V. V. MATYASH

PEDAGOGICAL REGIONAL ETHNOGRAPHY AS A MEANS OF TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The definition of «pedagogical regional ethnography» is defined. The specific role of pedagogical regional ethnography in the training of future teacher of primary school have been grounded in the article. Functions and possibilities of university disciplines in the training of teachers of pedagogical regional ethnography are described. The purpose, objectives and content of «pedagogical regional ethnography» are revealed.

Keywords: *pedagogical regional ethnography, training.*

Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. акцентує увагу на вдосконаленні якості підготовки майбутніх фахівців, її інтегруванні, підвищенні рівня професіоналізму, компетентності, інтелектуальної культури учителя. Тож, цілком логічно, що увагу і науковців, і педагогів сучасної вищої школи привертає різноманіття найбільш результативних засобів і технологій навчання студентів.

Проблема використання краєзнавчого матеріалу в підготовці майбутнього вчителя пов'язана таким важливим теоретичним і практичним завданням, як оптимізація навчально-виховного процесу у вищій школі, творчий розвиток учителя як професіонала.

Аналіз останніх наукових досліджень дозволяє вказати деякі напрямки у вивченні цього питання: підготовка майбутніх учителів до краєзнавчої роботи (Т. Міщенко, Є. Павленко, В. Романько); організація краєзнавчої діяльності особистості (М. Ахметзянова, Н. Котович, Д. Солдатенкова); методика збору краєзнавчого матеріалу і його використання в навчальному процесі (І. Безкоровайний, Д. Кацюба, Н. Рубанова, М. Ямницький).

У зв'язку з цим природний інтерес становить педагогічне краєзнавство як один з найбільш сприятливих, але, на жаль, найменш застосованих у вищій педагогічній школі засобів удосконалення професійної підготовки спеціалістів початкового навчання.

Мета статті – уточнити дефініцію «педагогічне краєзнавство» та висвітлити авторський досвід вивчення педагогічного краєзнавства у процесі підготовці майбутніх учителів початкових класів, визначити мету, завдання та зміст спецкурсу «Педагогічне краєзнавство».

Узагальнюючи існуючі в дослідженнях трактування дефініції «педагогічне краєзнавство» (К. Абашаєв, А. Х Актієв, А. Ламашев, А. Мар'їн, В. Овчиннікова й ін.) [1; 3; 5], ми дійшли висновку, що це – наука про закономірності навчання та виховання підростаючого покоління на базі використання місцевого педагогічного матеріалу, передового педагогічного досвіду вчительських та освітянських керівних кадрів.

Предметом педагогічного краєзнавства є місцевий матеріал про діяльність конкретного навчального закладу школи, унікальний досвід педагогічної діяльності шкіл, відділів освіти окремого регіону, а об'єктом дослідження – якісно нові методологічні, теоретичні і методичні висновки і положення педагогіки. З'ясувавши сутність поняття «педагогічне краєзнавство» варто визначити його класифікацію. С. Піскун пропонує класифікувати за місцем використання у різного типу навчальних закладах краєзнавство в школі (початковій, загальноосвітній) та у вищій школі (університеті, інституті) [3, с. 124].

Аналіз педагогічної дійсності дає підстави стверджувати, що можливості змісту педагогічного краєзнавства та часу навчання, яке планується, на підготовку студентів достатні, тобто це доступно будь-якому вузі, оскільки за мінімальних затрат часу можна отримати максимальний ефект [1, 3].

Загально визнано, що професійна підготовка починається з формування готовності до певної діяльності. Педагогічно-краєзнавча підготовка – це інтегративна якість, яка має такі підструктури: мотиваційну, змістову, процесуально-діяльнісну, які проявляються і реалізуються в цілісній системі.

Осмислюючи потенційні можливості педагогічного краєзнавства, виявлено його функції в:

- зміцненні професійної компетентності майбутніх учителів. Педагогічне краєзнавство передбачає вивчення історії розвитку педагогічної думки, теорії і практики навчання та виховання в конкретному регіоні, що сприяє збагаченню педагогічних знань студентів;
- удосконаленні професійних умінь та навичок. Педагогічно-краєзнавча діяльність має прямий вихід на шкільну практику. Ознайомлюючись з місцевим передовим педагогічним досвідом, творчими лабораторіями вчителів, авторськими школами, майбутні педагоги мають змогу підвищити рівень практичної підготовки до фахової діяльності;
- залученні до науково-навчально-дослідної роботи. Досліджуючи певні проблеми педагогічного краєзнавства, студенти зможуть придбати та закріпити певні цінні уміння: спостерігати, знаходити і обробляти дані; зіставляти, класифікувати, аналізувати й синтезувати отримані дані; більш правильно оцінювати недоліки та успіхи минулого й теперішнього, в яких відображається педагогічний досвід, тощо.

Зазначимо ще два аспекти функціональної ролі педагогічного краєзнавства у становленні вчителя:

- розвиток творчого мислення. Вивчаючи досвід місцевих учителів, майбутні фахівці зможуть інтерпретувати досягнення науки на рівні власного сприйняття. Це дасть змогу відійти від стандартів педагогічної діяльності, творчо переосмислити й обрати інтенсивний підхід до її вдосконалення;
- виховання патріотичних почуттів, любові до професії вчителя, активізація громадської діяльності в майбутніх педагогів. Ця функція посилюється регіональними ознаками педагогічного краєзнавства.

Педагогічне краєзнавство є не тільки важливим компонентом системи професійної підготовки, а й оптимальним засобом підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації навчально-виховного процесу в школі.

Як засвідчує практика, з елементами педагогічного краєзнавства студенти ознайомлюються при вивченні всіх дисциплін з першого до останнього року навчання у педагогічному вузі. Безперечно, значні потенційні можливості щодо цього передусім мають предмети педагогічного циклу. Проте аналіз змісту діючих у педагогічній вищій школі навчальних програм з курсів психолого-педагогічних, частково-дидактичних і суспільних дисциплін дозволив визначити прицільний вплив на педагогічно-краєзнавчу обізнаність майбутніх учителів початкових класів (див. рис. 1).

Мета спецкурсу «Педагогічне краєзнавство» полягає в розкритті його можливостей як одного із засобів професійної підготовки майбутніх вчителів визначенні ролі педагогічного краєзнавства в системі навчально-виховного процесу педагогічного вузу.

Основні завдання спецкурсу:

- розкрити систему педагогічно-краєзнавчої діяльності вчителя, активізувати професійні інтереси майбутніх учителів;
- систематизувати теоретичні знання студентів з основ педагогічно-краєзнавчої діяльності вчителя початкових класів, сприяючи підвищенню їхньої педагогічної культури;
- удосконалити вміння і навички майбутніх учителів, формуючи їхню практичну готовність до гуманітаризації початкового навчання засобами педагогічного краєзнавства.

У структурі спецкурсу передбачені різні форми навчання: лекції, семінари, практичні заняття, індивідуальні, навчально-дослідні і творчі завдання, написання рефератів, педагогічно-краєзнавчі проекти.

Як показали результати експериментальної роботи, такий підхід дає змогу значно вдосконалити педагогічно-краєзнавчі знання студентів, сконцентрувати і систематизувати матеріал, чим досягається активний вплив на формування фахівця-педагога початкового навчання.

Основна увага акцентується на таких темах: «Педагогічне краєзнавство як соціально-педагогічне явище», «Відображення в педагогічному краєзнавстві регіональної своєрідності початкової освіти рідного краю», «Педагогічне краєзнавство як засіб збагачення творчого потенціалу сучасного фахівця», «Самоосвітня педагогічно-краєзнавча діяльність учителя: своєрідність завдань і змісту».

Вважаємо необхідним конкретизувати зміст однієї з них. Так, у занятті на тему «Відображення в педагогічному краєзнавстві регіональної своєрідності початкової освіти рідного краю», разом з іншими розглядається проблема екскурсійно-краєзнавчої роботи вчителя. Відомо, що шкільні екскурсії є важливою формою навчально-виховної роботи у школі, необхідною умовою викладання багатьох навчальних дисциплін. Екскурсії мають велике пізнавальне і виховне значення, розширюють, поглиблюють та узагальнюють знання учнів, одержані на уроках. Завдяки екскурсіям в учнів накопичуються факти, які не тільки конкретизують одержані знання, а й стають джерелом нових знань. Загалом екскурсії сприяють вихованню любові до рідного краю, стають важливою ланкою в підготовці учнів до життя, майбутньої практичної діяльності.

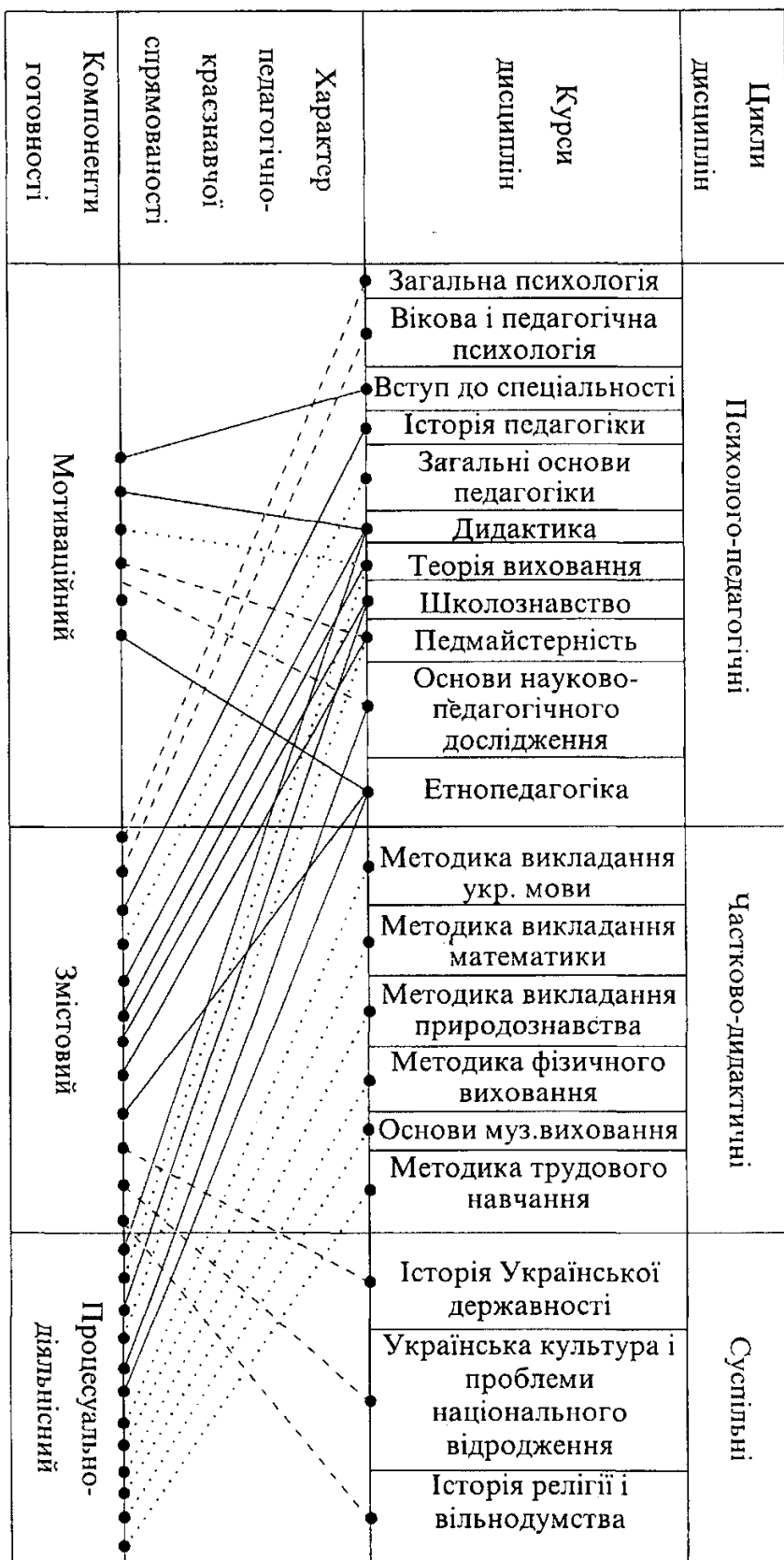


Рис. 1. Педагогічно-краснавчюї спрямованість навчальних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Проте, як показали результати спостереження, сьогодні в багатьох школах не надається належної уваги екскурсійній роботі. Екскурсії проводяться епізодично, охоплюють незначну частину школярів. Більшість проведених екскурсій не має серйозної пізнавальної основи і часто є розважального характеру. Заслугує на увагу проблема приведення рівня організації шкільних програмних екскурсій відповідно до вимог, які висуваються перед цим видом складної навчально-методичної форми занять з учнями.

Однією з головних причин такого стану слід вважати недостатню підготовленість учителів до організації шкільних екскурсій. Тому, ознайомлюючи студентів з екскурсією, її ознаками, класифікацією, підготовкою та методикою її проведення з учнями початкових класів, ми не тільки допомагаємо студентам одержати знання, які необхідні для організації шкільної екскурсійної роботи, а й надаємо рекомендації щодо використання одержаних знань на практиці.

Оскільки музейна робота теж є невід'ємною частиною педагогічно-краєзнавчої діяльності, у програмі спецкурсу передбачається розгляд проблеми організації шкільного музею, зміст якої визначається розглядом наступних питань: шкільний музей у системі навчально-виховної роботи школи та його значення; особливості організації шкільного музею; планування його роботи; пошуково-дослідницька та експозиційна робота. Діяльність музеїв пов'язана із суспільними потребами, зокрема, використання їх як одного з найбільш дійових засобів виховання патріотизму, любові до своєї землі, її людей. Як такі, що збирають, вивчають, систематизують і пропагують регіональні пам'ятки історії, природничі і речові колекції, відомості про людей свого краю, установи, музеї є ефективними засобами навчання, виховання, розвитку здібностей особистості. При цьому важливо пам'ятати, що з розвивальної і виховної точки зору надзвичайно важливе значення має не тільки музей, а й процес його створення. Шкільні краєзнавчі музеї – це одна з найважливіших форм розвитку творчої самодіяльності і громадської активності школярів у процесі збирання, обробки, оформлення і пропагування місцевих матеріалів, які мають освітньо-виховні і науково-пізнавальне значення.

Враховуючи систему теоретичних знань, отриманих студентами в процесі вивчення психолого-педагогічних і частково-дидактичних дисциплін, відповідних тем із суспільних дисциплін, а також досвіду педагогічної діяльності вчителів початкових класів, у програмі спецкурсу були передбачені питання методичного характеру.

Зміст експериментальної роботи в процесі вивчення спецкурсу, дає змогу зробити висновок про доцільність його проведення на IV курсі. Тоді є можливість ще в стінах педагогічного вузу перевірити результативність спецкурсу «Педагогічне краєзнавство».

На основі узагальнення досвіду факультетів підготовки вчителів початкових класів Південноукраїнського державного педагогічного університету (м. Одеса) ім. К. Д. Ушинського та Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка виокремлено теоретичну і практичну складову краєзнавчої підготовки студентів. На лекціях висвітлюються теоретичні основи певної проблеми, її стан в сучасних науково-педагогічних дослідженнях, методика і педагогічні технології гуманітаризації початкового навчання. Вступна лекція розкриває напрямки і завдання спецкурсу. На семінарських заняттях майбутні вчителі ознайомлюються з літературою та нормативними документами, здійснювалася конкретизація навчального матеріалу. На заняттях студенти готують доповіді та повідомлення, дають загальну оцінку, вносять відповідні корективи, виконують різні завдання, практикують огляди наукової преси.

Провідною формою навчання із спецкурсу є практичні заняття, які сприяють виробленню необхідних гностичних, конструктивних, проектувальних, організаційних і комунікативних умінь та навичок гуманітаризації початкового навчання.

Студенти високо оцінили значення спецкурсу. Наведемо найбільш типові судження студентів щодо цього: Андрій В. «Спецкурс поглиблює знання та уявлення про можливості місцевого педагогічного матеріалу у вирішенні важливих завдань гуманітаризації початкового навчання, озброює конкретними способами педагогічно-краєзнавчої практичної діяльності»; Наталія С.: «...значно розвиває інтерес до педагогічно-краєзнавчої діяльності»; Олена Р.: «...ознайомлює з навчальним і виховним потенціалом регіону, творчими лабораторіями вчителів, діяльністю педагогів-новаторів, альтернативних шкіл» та ін.

Критерієм ефективності впливу спецкурсу «Педагогічне краєзнавство» на якість підготовки студентів є міра задоволеності майбутніх учителів зазначеною діяльністю [3]. Як

свідчить досвід, високий рівень організації підготовки особистості до певного виду діяльності призводить відповідно до високого ступеня задоволеності її результатами.

На заключному етапі експериментальної роботи студентам було запропоновано відповісти на такі запитання: «Чи задоволені Ви змістом спецкурсу?», «Що цінного дав Вам спецкурс для педагогічного розвитку і майбутньої професійної діяльності з гуманітаризації початкового навчання засобами педагогічного краєзнавства?». Використання індексу задоволення дозволило визначити, що максимально задоволені його змістом 51,2% опитуваних, задоволені – 42,4%, незадоволені – 3,8%, максимально не задоволені 1,3 %, не визначилися – 1,3% студентів.

На основі цих даних нами був обчислений індекс задоволеності:

$$y = \frac{a + 1 + b0,5 + c - 0,5 + d - 1 + e0}{158}$$

$$y = \frac{81+1+67 + 0,5 + 6 - 0,5 + 2 - 1 + 20}{158}$$

$$= \frac{81 + 33,5 - 3 - 2 + 0}{158} = \frac{81 + 28,5}{158} = \frac{109,5}{158} = 0,69$$

Вищезазначене свідчить про ефективність спецкурсу «Педагогічне краєзнавство».

З метою визначення ступеня оволодіння педагогічно-краєзнавчим матеріалом нами був визначений вербальний аспект компетентності. Він виводився з формули:

$$C_b = \frac{V_{тв}}{a_{тв}}$$

де V тез. – обсяг педагогічного тезаурусу, а a тез. – довжина творчої роботи студентів. Наведемо кількісні дані, що показують зміни, які відбулися в професійному становленні представників різних груп після проведення експериментальної роботи. Так, аналіз творчих робіт студентів експериментальних груп показав, що середня довжина тексту творчої роботи становила 908 смислових одиниць, контрольних груп – 401 смисловою одиницю. Якщо обсяг тезаурусу педагогічних понять у творчих студентів експериментальних груп становить 60 смислових одиниць, то в контрольних групах – 21 одиницю. Відповідно коефіцієнт педагогічно-краєзнавчої компетентності C_b в експериментальних групах – 0,066, у контрольних групах – 0,052. Різниця в коефіцієнтах (0,014) є суттєвою і свідчить про значні позитивні зміни в оволодінні педагогічно-краєзнавчим матеріалом студентами експериментальних груп, а отже, про ефективність проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Отже, проведена дослідно-експериментальна робота дає підстави стверджувати, що спецкурс «Педагогічне краєзнавство» є важливим засобом у професійному становленні фахівця.

Перспективи вивчення цієї проблеми вбачаємо у створенні наскрізної системи навчально-науково-дослідної діяльності майбутніх учителів засобами педагогічного краєзнавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актив А. Х. Развитие творческой индивидуальности студента средствами педагогического краеведения: автореф. Кандидата пед.наук. – Оренбург, 2004. – 20 с.
2. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Прометей, 1990. – 150 с.
3. Піскун С. А. Педагогічне краєзнавство в організації навчально-виховного процесу вищої школи // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: педагогіка та психологія. – 2007. – Вип. 36. – С. 123–126
4. Піскун С. А. Педагогічне краєзнавство як феномен в сучасній системі освіти / Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 17. – С. 18–22.
5. Роль педагогического краеведения в профессиональной подготовке учителя. – Алма-Ата: Мектеп, 1986. – 128 с
6. Романько В. И. Краеведение в системе вузовской подготовки учителя литературы: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1992. – 163 с.

АВТОРИ НОМЕРА

АНТАС-ЯЩУК Алісія	доктор Седльського університету природничих і гуманітарних наук (Польща)
БОДНАР Оксана Степанівна	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри методики викладання навчальних предметів та освітнього менеджменту Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти
БЛИК Олеся Миронівна	здобувач кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету (ДДПУ) імені Івана Франка
ВОЛІК Віталій Володимирович	старший викладач кафедри іноземної філології Хмельницького національного університету
ВАСИЛЕНКО Оксана Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Одеської національної академії зв'язку (ОНАЗ) ім. О. С. Попова
ВОРОБІЄНКО Петро Петрович	доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор ОНАЗ ім. О. С. Попова
ГОЛОВАЦЬКА Юлія Богданівна	асистент кафедри теорії і практики перекладу Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ГРИДЖУК Оксана Євгенівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціології та культурології Національного лісотехнічного університету України
ГРУЦЬ Галина Михайлівна	докторант кафедри педагогіка та гендерної рівності ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЖОРНЯК Наталя Євгенівна	здобувач кафедри педагогіки і гендерної рівності ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЖОСАН Олександр Едуардович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і психології Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського
ЗАДОРОЖНА Ірина Павлівна	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практики англійської мови та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЗАКОРДОНЕЦЬ Наталя Іванівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ІВАНОВА Світлана Володимирівна	кандидат педагогічних наук, головний державний інспектор Державної інспекції навчальних закладів України
КАПЛУН Ірина Василівна	аспірантка кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КАПТУР Вадим Анатолійович	кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи ОНАЗ ім. О. С. Попова
КЕКОШ Олег Михайлович	викладач кафедри культурології та українознавства Дрогобицького державного педагогічного університету
КИРЛАН Ольга Василівна	бібліотекар I категорії ТНПУ імені Володимира Гнатюка

АВТОРИ НОМЕРА

КОКОР Марія Михайлівна	асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету (ЛНУ) імені Івана Франка
КРАВЕЦЬ Світлана Володимирівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри кафедри теорії і практики перекладу ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КРИСЬКІВ Мирослава Йосипівна	кандидат філологічних наук, старший лаборант кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КОВАЛЬСЬКИЙ Тарас Ігорович	інженер I категорії із застосування комп'ютерів ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КОЗОЛУП Марія Степанівна	асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів ЛНУ імені Івана Франка
КУЦА Оксана Ігорівна	асистент кафедри теорії і практики перекладу ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЛАЗАРЕВСЬКА Ольга Миколаївна	кандидат психологічних наук, доцент кафедри інструментального виконавства ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МАТІЯШ Валентина Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПОЛЩУК Олена Володимирівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
РИБІНСЬКА Юлія Анатоліївна	доцент кафедри теорії та практики перекладу Київського національного університету культури і мистецтв
РОБАК Володимир Євгенович	кандидат біологічних наук, завідувач відділу природничо-математичних дисциплін Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України
РОМАНОВСЬКА Людмила Іванівна	доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету
СЕВАСТЬЯНОВА Олеся Сергіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ТЕРЕЩУК Надія Володимирівна	асистент кафедри інструментального виконавства ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ФЕДОРИЩАК Роман Любомирович	викладач кафедри спортивних дисциплін та методики їх викладання ДДПУ імені Івана Франка
ЦІДИЛО Іван Миколайович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЯРОЩУК Ірина Дмитрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного економічного університету

ЗМІСТ

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	3
<i>ІВАНОВА С. В. Теоретичні та організаційні засади інспектування діяльності вищих навчальних закладів Державною інспекцією навчальних закладів України</i>	<i>3</i>
<i>ЯРОЩУК І. Д. Комунікативна компетентність як важливий компонент професійної підготовки майбутнього економіста.....</i>	<i>8</i>
<i>БОДНАР О. С. Концепція управління аналітико-експертною діяльністю у сфері освіти регіону.....</i>	<i>13</i>
<i>КАПЛУН І. В. Когнітивний компонент у структурі професійної ідентичності майбутніх фахівців технічного профілю.....</i>	<i>20</i>
<i>ЦІДИЛО І. М, КОВАЛЬСЬКИЙ Т. І. Імітаційне моделювання засобами MATLAB у структурі підготовки інженера-педагога</i>	<i>25</i>
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	34
<i>ФЕДОРИЩАК Р. Л. Педагогічна діяльність Мирона Кордуби в роки Другої світової війни та повоєнної відбудови</i>	<i>34</i>
<i>КИРЛАН О. В. Навчальні програми з читання для початкової школи України другої половини ХХ ст. в контексті реформування системи початкової освіти</i>	<i>40</i>
<i>ЖОСАН О. Е. Шкільна навчальна література в Україні під час німецької окупації 1941–1944 років.....</i>	<i>45</i>
<i>ГРУЦЬ Г. М. Розвиток духовної культури студентів: історико-педагогічний аспект.....</i>	<i>.....</i>
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА.....	52
<i>РОБАК В. Є. Соціально-геронтологічні аспекти сприйняття старості в епоху Середньовіччя</i>	<i>52</i>
<i>ПОЛІЩУК О. В. Соціально-психологічні аспекти правового виховання учнів 5-6 класів шкіл-інтернатівм</i>	<i>.....</i>
<i>РОМАНОВСЬКА Л. І. Волонтерство як засіб професійної соціалізації майбутніх соціальних працівників.</i>	<i>.....</i>
ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА	58
<i>Севастьянова О. С. Врахування індивідуальних особливостей учнів на уроках технологій.....</i>	<i>58</i>
ЛІНГВОДИДАКТИКА.....	64
<i>ЗАДОРЖНА І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною компетентністю в аудіюванні.....</i>	<i>64</i>
<i>КРАВЕЦЬ С. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх перекладачів.....</i>	<i>71</i>
<i>ВОЛК В. В. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання студентів-міжнародників читання англomовних публіцистичних статей економічної тематики.....</i>	<i>77</i>
<i>РИБІНСЬКА Ю. А. Креативний переклад як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх філологів.....</i>	<i>84</i>
<i>КУЦА О. І. Застосування інтерактивних технологій у процесі формування толерантності майбутніх перекладачів.....</i>	<i>89</i>
<i>КРИСЬКІВ М. Й. Формування мовленнєвих умінь майбутніх юристів на заняттях з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням».....</i>	<i>94</i>
<i>ГРИДЖУК О. Є. Культура мовлення у фаховій підготовці студентів лісотехнічного вузу</i>	<i>100</i>

ЗА РУБЕЖЕМ.....	108
<i>ЗАКОРДОНЕЦЬ Н. І. Реалізація концепції двомовного навчання в процесі вивчення професійних дисциплін у провідних країнах Європи.....</i>	<i>108</i>
<i>АНТАС-ЯЦУК А. Освітні та соціальні аспекти проблеми «вуличних дітей» у Польщі.....</i>	<i>112</i>
<i>КОЗОЛУП М. С. Акредитація підготовки майбутніх фахівців природничого профілю в контексті формування змісту університетської освіти в США.....</i>	<i>119</i>
<i>ГОЛОВАЦЬКА Ю. Б. Зародження та становлення системи підготовки перекладачів у Канаді.....</i>	<i>125</i>
<i>КОКОР М. М. Сучасні моделі підготовки викладачів іноземних мов за професійним спрямуванням в університетах США.....</i>	<i>131</i>
<i>БІЛИК О. М. Місце та роль каліграфії в естетичному циклі навчальних предметів японської початкової школи.....</i>	<i>137</i>
ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....	163
<i>МАТІЯШ В. В. Педагогічне краєзнавство як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів.....</i>	<i>163</i>
АВТОРИ НОМЕРА.....	120
ЗМІСТ.....	124