

**ГЛУХІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

ВІСНИК

**ГЛУХІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 13

Глухів – 2009

ББК 74.58

В - 53

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 13 – Глухів: ГДПУ, 2009. – 272 с.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, методики навчання, виховання молоді в навчальних закладах.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

Редакційна колегія:

Головний редактор: кандидат педагогічних наук, професор Курок Олександр Іванович.

Заступник: кандидат педагогічних наук, доцент Зінченко Володимир Павлович.

Секретар: кандидат педагогічних наук, доцент Каліш Валентина Антонівна.

Члени редколегії:

Артемова Любов Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор (Київський міжнародний університет);

Васін Юрій Григорович - кандидат педагогічних наук, професор (Глухівський ДПУ імені Олександра Довженка);

Вашуленко Микола Самійлович - дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Глухівський ДПУ імені Олександра Довженка);

Вільчковський Едуард Станіславович – доктор педагогічних наук, професор (Глухівський ДПУ імені Олександра Довженка);

Волошина Ніла Йосипівна – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогіки АПН України);

Давиденко Галина Йосипівна – доктор педагогічних наук, професор (Глухівський ДПУ імені Олександра Довженка);

Загородня Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський ДПУ імені Олександра Довженка);

Зайцева Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський ДПУ імені Олександра Довженка);

Ковальчук Галина Василівна – кандидат педагогічних наук, професор (Глухівський ДПУ імені Олександра Довженка);

Курок Віра Панасівна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський ДПУ імені Олександра Довженка);

Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України);

Сидоренко Віктор Костянтинович – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор (НПУ ім. М.П.Драгоманова);

Собко Валентина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський ДПУ імені Олександра Довженка).

Кузнецова Галина Петрівна - кандидат педагогічних наук (Глухівський ДПУ імені Олександра Довженка).

Затверджено Вченою Радою Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол №7 від 29 січня 2009 р.).

Затверджено ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (постанова Президії ВАК України від 30 червня 2004 р. №3 – 05/7).

Адреса редакції: Глухівський державний педагогічний університет, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400

ISBN 966-376-058-3

© Глухівський державний педагогічний університет

МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ – ПЕРШОВЧИТЕЛЬ РІДНОЇ МОВИ

У статті йдеться про зміст і форми підготовки майбутніх учителів початкових класів до виконання ними такої важливої професійної місії, як формування у молодших школярів усвідомлення необхідності дотримуватися в процесі свого спілкування з різними суб'єктами комунікації вироблених суспільством правил і норм. Наведено методичні прийоми опанування студентами відповідними педагогічними вміннями для реалізації нової мети початкової мовної освіти в процесі проходження ними педагогічної практики.

Ключові слова: педагогічні вміння, мовно-мовленнєва підготовка, комунікативні вміння, мовний аналіз.

Незаперечною є істина, що вчитель початкових класів об'єктивно є творцем того фундаменту, на який спираються основна і старша школа, саме він започатковує формування у молодших школярів таких важливих загальнонавчальних умінь і навичок, як читання і письмо, виробляє реалістичні уявлення про навколишній світ, прищеплює правильні гігієнічні навички, виховує естетичні орієнтири, спільно із сім'єю закладає основи трудових умінь, пов'язаних зі щоденними дитячими, учнівськими і загальносімейними потребами. Другою незаперечною істиною є те, що головним професійним "інструментом" учителя є його мовлення. У результаті щоденного кількогодінного спілкування з дітьми 6–9-річного віку він, безумовно, робить великий вплив на різні характеристики дитячого мовлення і спілкування. Наш власний досвід і багаторічні спостереження свідчать, що молодші школярі, як правило, сприймають свого першого вчителя як неперевершений авторитет і намагаються наслідувати його в усьому і, мабуть, у мовленні, у манері висловлюватися, спілкуватися насамперед. Маємо погодитися і взяти до уваги думку нашого українського психолінгвіста І.О.Синиці про те, що в пошуках ефективних засобів навчання, аналізуючи зміст програм і підручників, ми не завжди враховуємо роль живого професійного учительського мовлення в цьому процесі. А одну з основних причин недостатнього усвідомлення учнями навчального матеріалу шановний Іван Омелянович вбачав у невідповідності їхнього мовлення і мовлення шкільних підручників та самих учителів.

Слово мовлене не піддається практично ніякій корекції – ні в орфоепічному, ні в акцентологічному (наголошуванні слів), ні в граматичному та стилістичному аспектах, за винятком мимохідь зроблених поправок у висловлюванні. І якщо дорослий слухач, учасник спілкування самостійно здійснює певною мірою цю корекцію у внутрішньому плані мовленнєвого сприйняття, то діти сприймають усе, особливо від учителя, без будь-яких внутрішніх корективів. Вони засвоюють сприйняте і потім відтворюють у власному мовленні в такому варіанті, у такій формі, в якій вони цю інформацію сприйняли. При цьому маємо взяти до уваги ту обставину, що навчальне спілкування молодших школярів, особливо сільської школи, практично замикається на одній дорослій особистості, оскільки професіограма вчителя початкових класів є багатопредметною і особливо інтегрованою.

Якщо йдеться про системну мовно-мовленнєву підготовку майбутнього вчителя початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах, то, віддаючи належне курсам сучасної української мови та методики навчання мови в початкових класах, слід окремо зупинитися на такій важливій навчальній дисципліні, як "Основи культури і техніки мовлення". Треба погодитися із зауваженням, висловленим у пояснювальній записці до цього курсу, про те, що можна добре знати мовну теорію, але не вміти відповідно до мети висловлювання формулювати, оформляти і передавати думки, почуття, а тим більше не власні, а чужі, відбиті в опрацьованому навчальному тексті.

Серед компонентів практичного мовлення, на яких слід зосередити увагу майбутнього вчителя початкових класів, якого суспільство, зокрема батьківська і педагогічна громадськість, розглядають як першовчителя рідної мови, виділяються такі:

– володіння технологією мовлення, що, крім дихання, дикції, чистоти й висоти голосу, передбачає додержання орфоепічних норм – це особливо необхідно у процесі підготовки і майбутньої праці класовода в умовах діалектного мовленнєвого середовища;

– знання засобів логіко-емоційної виразності читання і мовлення та практичне володіння ними; ці засоби охоплюють різновиди пауз, їх тривалість, логічні наголоси, зміни тону і темпу мовлення, від якого значною мірою залежить сприймання інформації тими, хто слухає – найчастіше учнями. Основне правило, якого в навчальній діяльності мають дотримуватися і вчителі, і учні, пов'язане з вагомністю і новизною інформації: на більш важливих частинах розповіді голос природно уповільнюється, другорядні деталі, навпаки, повідомляються у дещо вищому темпі. Це легко

спостерігати, як уповільнюється темп мовлення, коли ми, міркуючи, формуємо якесь правило, висновок, обґрунтовуємо вибір дії для розв'язання задачі тощо. Учні також повинні знати, що підвищений темп мовлення, так само і читання, не означає зниження чіткості вимовляння окремих звуків, слів, фраз;

– уміння вчителя, студента–практиканта в процесі підготовки до словесної професійної дії брати до уваги особливості різних жанрів публічних виступів: наукова доповідь, повідомлення, професійна промова, бесіда (індивідуальна та колективна, фронтальна, тобто у формі діалогу або полілогу), розповідь тощо. При цьому обов'язковою має бути орієнтація на слухача – учнів певного класу, колег у педагогічному колективі, батьків, громадськість.

Професійне володіння вчителем початкових класів зазначеними вище мовленнєвими засобами значною мірою сприяє підтриманню у молодших школярів інтересу до навчання, тривалішої мимовільної уваги.

Важливо підкреслити, що вчитель, який працює в школі з українською мовою навчання, особливо в міській школі, повинен говорити, спілкуватися з учнями свого та інших класів українською мовою не тільки на уроці, а й на перерві, у позакласній виховній роботі, не переходить на спілкування російською з батьками, які привели свою дитину в цю школу з бажанням, щоб вона опанувала українську. З огляду на це зміст мовної освіти майбутнього вчителя початкових класів має спрямовуватися на забезпечення такої його мовно–теоретичної і мовленнєво–практичної підготовки, яка була б адекватною його професійній місії в сучасній українській школі.

Студенти педагогічних факультетів повинні усвідомити і пам'ятати, що їхня професійна мовленнєва діяльність має бути підпорядкована найголовнішому очікуваному результату – продуктивному мовленню учнів, яке відповідно до теорії мовленнєвої діяльності має такі основні фази: а) програмування висловлювання у немовленнєвому суб'єктному коді; б) формування плану дій уже в мовленнєвому вираженні; в) сам акт висловлювання; г) мовлення учня як об'єкт самоконтролю і контролю з боку вчителя – зіставлення запланованого відповідно до мети і висловленого в усній або в писемній формі.

З орієнтацією на нову мету початкового курсу рідної мови – **формування й удосконалення комунікативних умінь молодших школярів в усіх доступних їм формах, типах, стилях і жанрах висловлювання** – постала необхідність змінити передусім структуру цього предмета. Комунікативна функція є однією з найважливіших функцій спілкування. Вона охоплює різні форми і засоби обміну і передавання інформації, завдяки яким стає можливим узгодження різноманітних дій і взаєморозуміння людей у різних формах діяльності, зокрема в навчальній.

Учитель початкових класів має допомогти учням усвідомити, що вони повинні говорити і писати зрозуміло для інших, що існують правила (норми), яких необхідно обов'язково дотримуватися кожній освіченій, культурній особистості. А тому традиційних знань з фонетики і граматики стає недостатньо, щоб успішно користуватися мовою як засобом спілкування. Для цього треба знати ще й найважливіші соціальні правила, вироблені народом протягом віків, зважати на них і використовувати у різних ситуаціях.

Отже, молодші школярі мають усвідомити, що в суспільстві існують норми комунікативної компетентності. Що саме? Де? Коли? Як треба висловлюватися і поводитися у спілкуванні з різними людьми – ровесниками і старшими, членами родини, знайомими і зовсім не знайомими людьми, на уроці і в позанавчальній діяльності, у громадських місцях, у транспорті і т. ін. З огляду на це класовод повинен у доступній формі ознайомити молодших школярів з існуючими правилами і навчити користуватися ними в повсякденній життєдіяльності.

Недолік традиційного підходу до шкільної мовної освіти полягав у тому, що учні паралельно з мовними знаннями не одержували мовленнєвознавчих відомостей, які могли б слугувати лінгвістичною основою вироблення в них відповідних мовленнєвих (усних і писемних), зокрема комунікативних умінь. Так, якщо окремі норми літературної мови (орфоепічні, лексичні, словотворчі, орфографічні) молодші школярі опановували з опорою на елементи відповідної теорії, то формування вмінь зв'язно висловлюватися, робота над культурою мовлення і культурою спілкування здійснювалася переважно на основі мовного чуття, частіше – наслідування і здебільшого переводилася в площину позанавчальної виховної роботи з учнями. А тим часом у педагогічній науці давно відома закономірність, що **на базі теоретичних узагальнень умінь й навички формуються значно успішніше, ніж суто практичним шляхом.**

З огляду на зазначене у процесі конструювання нового початкового курсу української мови у його змісті ми виділили дві істотні складові – **мовознавчу і мовленнєвознавчу**, кожна з яких

відповідною мірою підпорядкували основній меті початкового навчання мови – мовленнєвому розвитку школярів.

Однією з причин недоліків усного мовлення молодших школярів є недостатня розробленість і неволодіння вчителями методами і прийомами формування в учнів умінь використовувати в мовленні такі виражальні засоби, як тон, сила голосу, швидкість (темп) мовлення, які мають бути безпосередньо зорієнтовані на слухача і враховувати загальну ситуацію висловлювання в процесі спілкування. При цьому треба взяти до уваги, що для розвитку виразності мовлення недостатніми є вправи, які ґрунтуються тільки на читанні навчальних текстів, щоб учні будували власні висловлювання, вільно вступали в діалог і полілог. Для цього паралельно з роботою над текстами, поданими в письмовій формі, доцільно пропонувати учням для аналізу також зразки усних висловлювань, оскільки сприйняття усного мовлення (аудіювання) і саме говоріння є двома важливими сторонами і видами навчальної мовленнєвої діяльності. Зауважимо, що для інтонаційно–сміслового аналізу і наслідування доцільніше пропонувати учням зразки безпосередніх висловлювань – розповіді на основі прочитаного, побаченого, почутого, а не читання текстів. Найпродуктивніше використовувати для цього зразки усної народної творчості, які особливо виразно передають особливості усного мовлення порівняно з будь–якими іншими художніми текстами.

Вважаємо, що студенти факультету підготовки вчителів початкових класів на заняттях з методики навчання української мови, а також у процесі підготовки і проведення педагогічної практики мають самостійно виконати за шкільними підручниками з української мови для 2–4 класів і методично прокоментувати практичні вправи для учнів, зорієнтовані на спостереження за тим, як “народжується голос”; коли доводиться підвищувати силу голосу; як треба розмовляти і поводитися в громадських місцях. Окремо підручник звертає увагу на такі додаткові засоби усного мовлення, як міміка і жести. У підручниках подано спеціальні завдання, які сприяють усвідомленню учнями залежності темпу мовлення від характеру мовленнєвої ситуації, а також побудовані на основі відповідних ілюстрацій, словесного “малювання”, пригадування дітьми відповідних подій, які їм доводилося спостерігати чи бути їх учасниками. Активно слід використовувати зі студентами заучування і промовляння дитячих скоромовок, потішок, закликанок, лічилок, жартівливих дражнилок і мирилок, виконуваних колективно та індивідуально. Їх достатній набір має наповнити так званий “методичний портфель” майбутнього вчителя–класовода.

Учнівський підручник нагадує, що “володіти культурою писемного мовлення і спілкування – означає каліграфічно і без помилок оформляти свої думки, побажання на письмі. Охайний, розбірливий почерк – це вияв уваги і поваги до того, хто читатиме це письмове послання”. Цю думку, висловлену в підручнику як своєрідне правило і вимогу до писемного мовлення, учитель повинен підкреслювати у щоденній роботі на уроці, пропонуючи учням домашні завдання, готуючи їх до виконання творчих і контрольних робіт, зокрема, пов’язаних з привітаннями рідних, близьких, друзів, учителів. Окремий параграф у підручнику для 3 класу нагадує учням: “Пам’ятай: слова – це немов би одяг твоїх думок. Нехай же думки твої завжди будуть гарними і ясними, а слова – добрими й розумними. Щоб гарно говорити, треба добре знати мову, якою спілкуєшся з іншими” (вправа 25). Учням пропонуються не тільки зразкові тексти та сюжетні ілюстрації, а й окремі антиприклади, що спонукає їх позбавлятися в мовленні і спілкуванні поганих звичок (уживання просторічних, зайвих слів, слів–“паразитів”, обірваних фраз, які компенсуються зайвими жестами та недоречними вигуками (вправа 29). Учитель має переконувати учнів, що вони живуть не ізольовано, а в суспільстві (соціумі), де треба обов’язково зважати на інтереси інших людей, насамперед старших. Особливо це стосується місць колективного, громадського використання: у транспорті, на вулиці, у місцях відпочинку, у приміщеннях культурного призначення. Підручники з рідної мови пропонують ілюстративні і текстові зразки, орієнтири культурного поведіння дітей у таких місцях, а також випадки дитячої поведінки, які заслуговують осуду. Зрозуміло, що такі навчальні матеріали вчитель має інтегрувати з відомостями морально–етичного характеру, здобутими учнями на уроках читання в процесі опрацювання текстів відповідної тематики та з предмета “Я і Україна”.

Студенти педагогічних факультетів мають професійно опанувати принципово новий, а саме – комунікативно–діяльнісний підхід, який застосовується нині і в навчанні традиційного мовного матеріалу з фонетики, орфографії, лексики і граматики. Пропоновані в новому початковому мовному курсі види навчальної діяльності в процесі опрацювання зазначених розділів програми значною мірою забезпечують соціалізацію учнів. Сучасний школяр на уроці рідної мови виступає не тільки в ролі слухача, тим більше пасивного, а насамперед у ролі активного співрозмовника, доповідача, коментатора навчальних ситуацій, у яких беруть участь однокласники, учасника навчальних діалогів і полілогів. Саме в таких формах активної навчальної діяльності школярів виявляються адаптивні

можливості освіти, відбувається активна соціалізація учнів, які в процесі шкільного навчання, здобування уже початкової мовної освіти беруть участь у таких видах і формах мовленнєвої діяльності, спілкування, з якими їм доведеться зіткнутися в старших класах, у майбутньому дорослому житті і професійній діяльності.

Невід'ємним і надзвичайно продуктивним засобом удосконалення мовлення, у тому числі й учнівського, як усного, так і писемного, є опора на використання різноманітних словників. У підручниках з рідної мови для 2–4 класів наведено цілу низку загальнонавчаних слів, а також навчальної термінологічної лексики, яку учні мають засвоїти на уроках з різних навчальних предметів, у вимовлянні, в наголошуванні яких нерідко помиляються не тільки учні, а й самі вчителі. Це наприклад, такі слова, як: *читання, виразне читання, завдання, ознака, предмет, одинадцять, чотирнадцять, добуток, множник, чисельник, знаменник, корисні копалини, об'єм, випадок та ін.* У кожному сумнівному випадку правильного вимовляння слова вчитель має орієнтувати учня на відповідний навчальний словник, без якого немислимий навчальний процес з мови. Таке ставлення до словника як першого помічника в різних ситуаціях сумніву щодо слововживання студенти–практиканти мають показувати приклад і для учнів, і для вчителя, у класі якого проходять правктику.

Важливою складовою культури спілкування є нормативні форми звертання до тих, з ким доводиться спілкуватися. З опорою на підручники, починаючи з Букваря, та на інші дидактичні матеріали, шляхом безпосереднього прикладу в цьому з боку вчителя у спілкуванні з учнями, своїми колегами, батьками у присутності учнів учитель домагається, щоб учні навчилися правильно звертатися до своїх товаришів по класу, до нього самого та до інших учителів, шкільних працівників, а також до членів своєї родини – старших і молодших. Не чекаючи вивчення кличного відмінка іменника, яке за програмою відбувається в 4 класі, молодші школярі мають засвоїти форми звертання в соціумі: *мамо, тату, бабусю, дідуся, сестро, сестричко, братику, тітонько, дядечку, друже, добродію, добродійко, пане, пані* (ця форма є однаковою в обох формах – однини і множини), *панове, пані Тетяно, пане Олександрє* тощо. Цей аспект культури спілкування має стояти на контролі вчителя стосовно кожної дитини зокрема.

Вважаємо, що в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у педагогічному навчальному закладі – на заняттях з курсу сучасної української мови, з методики навчання мови, у процесі підготовки і проведення педагогічної практики зазначеними вище мовленнєвими навичками спілкування повинні також оволодіти студенти – майбутні вчителі, яким доведеться формувати ці вміння у своїх майбутніх вихованців. Без **органічного** засвоєння педагогічними наставниками цих умінь, які мають перейти у **звичку, у правило** спілкування, сподіватися на успіх учителів у цій роботі не доводиться.

Хочемо зауважити і навіть підкреслити, що на відміну від традиційної системи початкового навчання в минулі десятиліття проблеми формування у молодших школярів культури мовлення і особливо культури спілкування, мовленнєвої поведінки розглядалися виключно в площині виховної, позакласної роботи і були предметом спеціальних виховних занять. Тому перенесення цього компонента системи формування дитячої мовної особистості у зміст мовної освіти, виділення для нього спеціального навчального часу у змісті і в структурі уроків з рідної мови, з одного боку, підносить значущість цього матеріалу як в очах учителів, так і в очах учнів та їхніх батьків, а з іншого, – сприяє забезпеченню комунікативно–діяльнісного підходу до навчання рідної мови, реалізації сучасних цілей, поставлених суспільством перед шкільною мовною освітою.

Література

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
2. Ильин Г.Л. Некоторые проблемы психологии общения // Вопр. Психологии – 1986. – №2
3. Коломинский Я.Л. Психология общения. – М.: Знание, 1974.
4. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. – М.: Просвещение, 1975. – 176 с.
5. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія: Навчальний посібник.– К.: МАУП, 2000. – 256 с.
6. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 240с.
7. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителя. – К.: Рад. школа, 1986. – 168 с.
8. Ушакова Т.Н. Речь человека в общении. – М., 1989

Резюме

В статті йдеться про зміст і форми підготовки майбутніх учителів початкових класів до виконання ними такої важливої професійної місії, як формування у молодших школярів усвідомлення необхідності дотримуватися в процесі свого спілкування з різними суб'єктами комунікації вироблених суспільством правил і норм. Наведено методичні прийоми оволодіння студентами певними педагогічними вміннями для реалізації нових цілей початкової мовної освіти в процесі проходження ними педагогічної практики.

Ключові слова: педагогічні вміння, мовна підготовка, мовна підготовка, комунікативні вміння, мовний аналіз.

Summary

This article deals with the content and the forms of primary school future teachers preparation for the realization of such important professional mission as to make the junior pupils realize the necessity of following the common social rules and norms in the process of communication with the different subjects of communication. The methodical ways of acquiring the certain pedagogical skills by the students for the realization of a new purpose of the primary language education in the process of their pedagogical practice are represented in this work.

Key words: pedagogical skills, language training, speech training, communicative skills, language analysis.

УДК 378

Л.І. Мацько

ДИСКУРСНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ

У статті проаналізовано основні підходи до пояснення „дискурсивного аналізу тексту”. Подано основні кваліфікації цього поняття. Звернено увагу на лінгвістичні та літературознавчі школи дискурсивного аналізу.

Ключові слова: дискурс, текст, дискурсивний аналіз, лінгвістика, мовний матеріал.

Оволодіння лінгвістичного аналізу як методу дослідження мовних одиниць, мовних явищ та процесів і викладання навчальної дисципліни „Лінгвістичний аналіз”, в якій лінгвістичний аналіз застосовується до тексту як найвищої мовної одиниці комунікативного рівня, привело до появи поняття „дискурс”, а згодом і до інших – дискурсологія, дискурсивний аналіз, дискурсивна психологія, дискурсивна практика [8, 119–121].

Парадоксально, але актуальність теми статті не в тому, що немає або мало робіт про дискурс і його аналіз, а в тому, що написано про дискурс дуже багато та суперечливо (правда, це перебільшення спостерігається не в українському мовознавстві [9]), і тому виникає потреба у теоретичному, а головне – у практичному уточненні предмета лінгвоаналізу і дискурсаналізу як навчальних дисциплін. В.Карасик вважає, що автори досліджень про дискурс настільки по-різному, з різних точок зору трактують це поняття, що воно стало ширшим, ніж поняття мова [2, 227]. Тексти і відповідно дискурси досліджуються нині всіма науками. Джеймс Лалл визначає дискурс так: „Дискурс (diskourse) в широкому сенсі – процес, в ході якого ідеї й поняття, що циркулюють публічно, формують поширені в суспільстві уявлення” [4, 242], тобто дискурс – це те, що формує наші погляди на життя.

Визначенням дискурсу Т.М. Ніколаєва фактично повторює визначення тексту. Вона подала такі значення за терміном дискурс: 1) зв'язний текст; 2) усно-розмовна форма тексту; 3) діалог; 4) група висловлювань, пов'язаних за змістом; 5) мовленнєве утворення (усне чи писемне) [7, 467]. Е. Бенвеніст розглядав дискурс як мовлення (використання мовної системи), невіддільне від мовця (мовець + мовлення), а текст як результат мовлення. Т. ван Дейк дискурс вважав способом актуалізації тексту у конкретних ментальних і прагматичних умовах, у мовнокомунікативних ситуаціях.

Найпростішим визначенням дискурсу (від фр. discours – мовлення) є висловлення Н. Арутюнової про те, що дискурс – це текст, „занурений у життя”. Воно натякає на те, що виникнення дискурсу, теорії дискурсу, дискурсології, дискурсного аналізу є результатом намагання вивести граматику мови за межі речення, щоб не дивитися на мовлення і текст тільки через призму

граматичних категорій. А слід звертатися до соціокультурних ситуацій, у яких відбувається мовлення і твориться текст, урахувати ментальні особливості мовців, правила і стратегії, якими оперують учасники комунікації. Це намагання вийти за межі формально-граматичного синтаксису уже помітне було у дослідженнях багатьох зарубіжних і вітчизняних учених другої половини ХХ ст. до і від часу введення З.З. Харрисом у 1952р. поняття дискурсу як дистрибутивної функції, ланцюжкового засобу фраз, висловлення, надфразної єдності. До цього йшли ідеї й інших учених: гіперсинтаксису Б. Палека, макросинтаксису і моделей ситуацій Т. ван Дейка, зв'язного тексту В. Дреслера, теорії мовних жанрів М. Бахтіна та ін.

Наступне півстоліття дослідження дискурсу і застосування дискурсного аналізу збагатили і поповнили лінгвістику новими ідеями і тлумаченнями понять зі сфери дискурсології, вивівши її одним крилом у лінгвістику, а другим – у соціопсихологію, лінгвокультурологію та інші гуманітарні науки.

Це розширило розуміння поняття дискурсу і збагатило його семантичний зміст, чим і нагадало, що французьке слово *discourse* (мовлення) походить від латинського слова *discursus*, яке означає: блукання, розгалуження, розростання.

А.М. Арутюнова подає найповніше і найприйнятніше для мовознавчого кола і лінгводидактичної практики визначення дискурсу: „це зв'язний текст у сукупності з екстралінгвальними, прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами; текст, взятий у подієвому аспекті; мовлення, яке розглядають як цілеспрямовану соціальну дію; компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах) [1, 136–137].

За терміном *дискурс* закріпилися такі значення:

- зв'язний текст, з його екстралінгвальними, онтологічними й гносеологічними, соціокультурними, етнопсихологічними та іншими контекстами;
- цілісна комунікативна ситуація (подія, період, явище, етап, процес) з її історико-соціальними контекстами;
- стиль, зміст і зразок фахової мовної комунікації;
- різновид моводіяльності у певній соціальній сфері.

Доповнити й увиразнити це визначення можна, посилаючись на названі М. Макаровим три типи координат сутності дискурсу. Перша координата – це формальна інтерпретація. За нею можна сказати, що дискурс – це утворення вищого рівня, ніж речення. За другою координатою – функціональною інтерпретацією – це використання мови у всіх її різновидах (повний дискурс мови). За третьою координатою – ситуаційною інтерпретацією, дискурс – це втілення у засобах мови соціальних, культурних, психологічних рис (ознак) особистостей комунікантів (хто як говорить? який етнос чи яку його групу представляє? який фах? який прошарок, верству мовців? тощо).

Таким чином, у лексемі-терміні „текст” трапився збіг двох понять – лінгвістичного і дискурсологічного. З одного боку, лінгвістичне поняття – це вербалізований результат мовної діяльності, мовний потік, структурований мовними одиницями за їхніми лексико-граматичними значеннями, формами і категоріями у лінгвістичну модель-текст. А з другого – це дискурсологічний зміст цього ж тексту, вербальне представлення світу автора, епохи, реальних подій і ситуацій, історико-культурного контексту. Дискурс – це лінгвосоціальне поняття, динамічне, актуальне, часопросторове і віртуальне.

Не дивно, що ці два поняття під дахом однієї лексемі-терміна „текст” змішуються. І не тільки з причин лексичної омонімічності, а й тому, що вичерпний лінгвістичний комплексний аналіз не вдається завершити без урахування дискурсологічної інформації, як і дискурсологічний аналіз ніколи не буде повним без опори на лінгвістичний матеріал, яким він реально презентується, омовлюється і тільки в цьому матеріалі (лінгвістичному тексті) є фактом комунікації.

Так дискурс став у центрі нових напрямів, ідей і теорій на межі лінгвістики й інших соціальних і гуманітарних наук: когнітивної лінгвістики, лінгвопрагматики, теорії мовних актів, лінгвофілософії, лінгвосоціології, лінгвокультурології – як носій текстів глибинних змістів, ментальних особливостей, вертикальних контекстів, етнокультурної, соціальної інформації та інших фонових чинників. Ми б доповнили поняття дискурсу ще так: це ще й те, що читач / реципієнт зможе сприйняти з тексту, зрозуміти, чим зможе оперувати у комунікації.

Сформувалися національні лінгвістичні й літературознавчі школи дискурсивного аналізу: французька школа мовознавця, соціолога, історика М. Фуко; австрійська школа критичного аналізу дискурсу Рут Водак; амстердамський центр когнітивної лінгвістики Т. ван Дейка, де дискурс

сприймався як тип комунікативної ситуації, соціальний контекст, як ситуативна модель, що містить складну систему знань.

Дискурси поділяються на інституційні й особистісно орієнтовані. До інституційних дискурсів належать такі, якими опікуються офіційні державні або громадські інституції (структури, влада, управління): юридичний, науковий, педагогічний, релігійний, спортивний, музичний, військовий. У межах цих дуже загальних дискурсів можливі особистісно орієнтовані (індивідуальні) дискурси визначних представників галузі. Неінституційними є побутові і художні дискурси. Їм властива висока міра індивідуальності, оригінальності.

До пізнання і характеристики тексту лінгвісти підходять кількома шляхами: структурним (з позицій граматики), соціокомунікативним, лінгвокультурологічним, лінгвопрагматичним. Ясно, що при різних підходах до розгляду одного мовного (текстового) матеріалу інтерпретації будуть різними.

Є вчені, що не бачать сенсу в тому, щоб розводити поняття „текст як об’єкт аналізу” і „текст як діяльність”, оскільки вони діалектично пов’язані і їх можна вживати синонімічно. В.Карасик вважає термін невдалим і розглядає дискурс як сукупність процесу і результату мовленнєво-мисленнєвої діяльності та подає кілька своїх визначень дискурсу.

З позиції лінгвофілософії – це конкретизація мови у різних модусах людського існування, з позиції лінгвістики мовлення – процес живого вербалізованого спілкування, з позиції соціолінгвістики – спілкування людей певних соціальних груп, отже, це текст в ситуації реального спілкування. Отже, дискурс – це явище проміжне між мовленням, спілкуванням, мовною поведінкою, з одного боку, і фіксованим текстом, з другого боку [2, 227].

Діалектичну природу понять текст–дискурс відзначав і О.С. Мельничук [6, 17]. Він вважав, що текст є статичним, але при звуковому відтворенні або зоровому сприйманні він ніби оживає, стає реальним і актуалізується в дискурсі.

Лінгвістичний аналіз, за визначенням М.Я. Плющ, це „аналіз будь-якого тексту як продукту мовно-розумової діяльності людини із застосуванням лінгвістичних методів і прийомів з метою виявлення його структурно-сислової єдності, комунікативної спрямованості та інтерпретації упорядкування мовних засобів для вираження смислу” [10, 291].

Так представлено лінгвістичний аналіз тексту як навчальної дисципліни у перших українських лінгвометодичних роботах [3].

Розрізняючи і описуючи комплексний (багаторівневий, порівневий) і фрагментарний (однорівневий) лінгвістичні аналізи та описуючи їх, дослідники відзначають, що найсуттєвішим у тексті є лексико-семантичний рівень і найскладнішим для аналізу є семантико-когнітивний рівень (або аспект) тексту, бо в процесі його аналізу відчувається потреба макроконтексту, виходу у культурно-історичний передтекст чи соціолінгвістичний післятекст. Зваживши на те, що сказано вище про дискурс, можемо засвідчити, що на цьому рівні не дуже й помітно перейшли з лінгвістичного аналізу на дискурсний, точніше, поєднали їх, підсиливши лінгвістичний аналіз дискурсним.

Відмінності між лінгвістичним і дискурсним аналізами є не стільки в їх аналітичних, синергійних, синтетичних процедурах, бо обидва спрямовані на цілісний системний підхід до кожного елемента в єдності з іншими, скільки в якості текстів, що підлягають аналізу. Для лінгвістичного аналізу нехудожніх, буттєвих текстів достатньо знання мовних норм, бо такі тексти перебувають у живому дискурсі – соціолінгвістичному, прагматичному, і він очевидний. Інша річ – тексти маніпулятивні (політичні, рекламні), патогенні (параноїдальна одержимість, страхи), прецедентні (міфологічні, символічні, фраземні, індивідуальні), і особливо – художні. Їх дискурсні поля надзвичайно широкі, але бувають мало відомі, забуті чи зовсім не відомі реципієнтам. Тому перцепція таких текстів потребує спеціальних і фонових знань, ерудиції, реакції, орієнтації, знань історико-культурного досвіду народу, особистості автора, тобто всього того, що разом з текстом називаємо дискурсом. Наприклад, навіть геніально проста, лінгвально прозора поезія Тараса Шевченка „Садок вишневий коло хати...” для повноти розуміння, чому з’явилася і чим була для поета, потребує дискурсного аналізу: коментування й інтерпретації, пояснення, хто такі в часи Шевченка „пругатарі”, чому „йдуть з плугами”, що означає в українському етикеті „мати хоче научати”. Ця поезія є восьмим віршем у циклі „В казематі”, написана 19 травня 1847 р. А в сьомому вірші, присвяченому Миколі Костомарову, Тарас Шевченко згадує своє село, своїх батьків і матір Костомарова, з якою зустрівся після заслання: „І я згадав своє село. Кого я там, коли покинув? І батько й мати в домовині... І жалем серце запеклось, Що нікому мене згадати! Дивлюсь, твоя, мій брате, мати, Чорніше чорної землі, Іде, з хреста неначе знята...” [11, 562–563]

Від часу написання ця поезія живе активним життям, мала багато автографів, збереглося вісім. У Шевченка часто просили саме цей вірш.

Михайло Максимович у листі до Тараса Шевченка від 15 листопада 1858 р. передає прохання Івана Аксакова притямом передати вірші „Вечір” і „Пустка” для друкування їх у слов’янофільській газеті „Тарас”. Але перед тим І. Аксаков виступив у газеті „Московские ведомости” на захист статті В.О.Черкаського „Некоторые общие черты сельського управления” (ж. „Сельское благоустройство”, 1958, № 9), у якій цей „обруситель” обстоював право старости бити селян. На це прохання М. Максимовича Т. Шевченко відповів так: „Спасибі вам, мій щирий, мій єдиний земляче, за ваш шанобливий лист, котрий я читаю, дивуюсь і не надивуюсь: чого б то мені, скажіть, будьте ласкаві, з своїми віршами плисти по суші, яко по морю під тим парусом. Хіба я Олег, нехай Бог криє, або що? „Парус” у своєму універсалі перелічив всю слов’янську братію, а про нас (українців – Л.М.) і не згадав, спасибі йому... Не доводиться мені давати під парус свої вірші і того ради, що парус надуває заступник того вельможного князя, любителя березової каші”.

Поезія „Садок вишневий коло хати...” відома під кількома заголовками в автографах з дарчими написами Тараса Шевченка: Я.Г. Кухаренку – під назвами „Вечір”, „Майський вечір”; Марії Максимович – під назвою „Весенний вечер”; Григорію Галагану – „Весенний вечер”, „Весенний вечер”; В.Я. Карташевській – „Садок вишневий коло хати...”; Афанасії Лазаревській і Наталії Хрущовій – „Садок вишневий коло хати...”, „Вечір”.

Під усіма цими заголовками поезія жила в друці, в альбомах і в устах шанувальників. У виданнях коштом благодійників і в рукописних збірках була ця поезія й під заголовками „Вечір в Україні”, „Вечір на Україні”. Вона мандрувала з Шевченком у заслання у „Малій книжці”, потім з 18 березня 1958 р. – у „Більшій книжці” і так дійшла як спадок поета до сучасників.

Література

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Совет. энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
2. Карасик В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – С. 227.
3. Ковалик І.І., Мацько Л.І., Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. – К.: Вища школа, 1984.
4. Лалл Джеймс. Мас–медіа, комунікація, культура. Глобальний підхід. – К.: К.І.С., 2000. – 242с.
5. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту у шкільному курсі української мови. – К., 1986.
6. Кочан І. Лінгвістичний аналіз тексту. – Львів. ун–т., 1990.
7. Мельничук О.С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства // Мовознавство. – 1997. – № 2–3. – С. 17.
8. Николаева Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики текста // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста. – М.: Прогресс, 1978. – 467с.
9. Селіванова О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. – Полтава, 2006. – С. 119 – 121.
10. Текст и контекст: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты. X Виноградовские чтения. В. 4 т. – М.: МГПУ, 2007.
11. Плющ М.Я. Лінгвістичний аналіз тексту // Українська мова. Енциклопедія. – К., 2000. – С.291.
12. Шевченко Тарас Н.Костомарову. Садок вишневий коло хати... // Повне збір. тв. у 12 т. Т. 2. – К.: Наукова думка, 2003. – С. 17 – 18. Коментар – 562 – 563.

Резюме

В статтє проанализировано основные подходы к разъяснению «дискурсивного анализа текста». Поданы основные квалификации этого понятия. Обращено внимание на лингвистические и литературоведческие школы дискурсивного анализа.

Ключевые слова: дискурс, текст, дискурсивный анализ, лингвистика, языковой материал.

Summary

This article concerns the main approaches to the explanation of the “discourse analysis of the text”. The main qualifications of this notion are given in the article. The author pays attention to the linguistic and literary schools of discourse analysis.

Key words: discourse, text, discourse analysis, linguistics, language material.

ЗАВДАННЯ З ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті проаналізовано види практики студентів-філологів, визначено зміст завдань з літературного краєзнавства у процесі педагогічної практики, форми, методи і прийоми вивчення літератури рідного краю.

Ключові слова: літературна географія, літературно-краєзнавча робота, патріотичне виховання.

Майбутній учитель-словесник повинен володіти не тільки психологічними і педагогічними знаннями, методичними навичками у проведенні уроків рідної мови і літератури, але й звертати увагу на уміння проводити різноманітні види позакласної роботи в школі, зокрема здійснювати літературно-краєзнавчу роботу. Безперечно, що вивчення літературної географії свого краю допомагає розширенню літературного кругозору учнів, сприяє їх патріотичному вихованню. Адже любов до культурних цінностей на теренах рідної землі (мала батьківщина) переростає поступово у повагу до своєї української держави (великої батьківщини). Саме на цей вид літературного виховання студентів-педагогів звертають увагу викладачі нашої кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства у період проходження ними розмаїтих видів педагогічної практики.

Педпрактика студентів-філологів у Житомирському державному університеті здійснюється за трьома видами: безвідривна педпрактика (відвідування студентами перших-других курсів навчальних і позакласних занять у школах міста під керівництвом викладачів кафедр психології і педагогіки, педпрактика у літніх дитячих таборах або в позашкільних дитячих закладах), навчально-тренувальна практика студентів 3-4-их курсів на посаді вчителя за фаховою підготовкою у 5-9 класах під керівництвом викладачів-методистів у міських школах і стажувальна педпрактика п'ятикурсників і магістрантів переважно у сільських школах області або в розмаїтих середніх навчальних закладах (коледжі, гімназії, ліцеї, колегіуми та ін.). На кожен вид педпрактики студент веде спеціальний індивідуальний журнал обліку проведеної роботи, в якому також вміщена обов'язкова характеристика вчителя-словесника і дирекції школи з оцінкою роботи практиканта.

У щоденнику студента-практиканта всі заходи, що він провів у школі, вміщено у три розділи: навчальна, виховна і методична робота. Оскільки в центрі уваги нашої публікації поставлені завдання з літературного краєзнавства у процесі проходження педпрактик, зупинимось на них детальніше.

Слід відзначити, що такі завдання погоджені з лінгвістичними та літературознавчими кафедрами, тісно пов'язані з викладанням лекційних та практичних занять, з шкільними програмами, зокрема за темами „Література рідного краю” для кожного класу.

Перед початком кожної педпрактики студентів деканат і керуючі кафедри проводять настановні конференції, на яких намічаються основні напрямки роботи в школі з рідної мови і літератури. Це насамперед може бути збирання фольклорних матеріалів, діалектизмів до поліського атласа Житомирщини, організацій екскурсій учнів до пам'ятних місць на літературній карті області тощо.

Наголошуємо студентам-практикантам на важливості виконання поставлених завдань. Житомирське Полісся славиться буйнолистими лісами, синьоокими плесами озер, тихоплинними ріками. Це край голубого льону і буйного хмелю, безмежних ланів картоплі і цукрових буряків, багатющих покладів граніту і міцного металу-титану. Наш край оспіваний у численних творах українського фольклору, тут проживали або творили певний час понад двісті майстрів художнього слова, зокрема такі визначні постаті, як Т.Г. Шевченко і В.Г. Короленко, П. Гулак-Артемівський і Марко Вовчок, Олена Пчілка і Леся Українка, М.М.Коцюбинський і Степан Васильченко, Іван Кочерга і Олександр Довженко, Максим Рильський і Олег Ольжич, Василь Кучер і Василь Земляк, Оноре де Бальзак і Джозеф Конрад, Борис Тен і Шолом Алейхем, Ю.-І. Крашевський і Мате Залка.

Літературна і лінгвістична освіта неможлива без глибокого засвоєння класичних духовних цінностей свого краю, які є ідейно-художньою основою усієї української культури. А тому пропонували на кафедральних факультативах та гуртках виготовити „Літературну карту Житомирщини”, „Відомі збирачі фольклору нашого краю”, альбоми „Обрядові свята на Житомирщині”, „Пам'ятка збирача фольклору і діалектизмів”, планшет „Ці відомі композитори і художники творили на поліській землі” та ін.

У період проведення навчально-тренувальної педпрактики в міських школах особливу увагу приділяємо добору шкіл і досвідчених учителів-практиків, в яких на належному рівні проводиться

літературно–красназнавча робота (це школи № 6, 19, 23, 32, 33). У цих школах студенти зможуть ознайомитись із літературно–красназнавчими кімнатами і куточками в літературних кабінетах, проводити літературні екскурсії до пам'ятних місць (музей Лесі Українки в місті Новограді–Волинському, кімната–музей Оноре де Бальзака у селі Верхівня Ружинського району, літературна кімната Степана Васильченка в педагогічному коледжі в місті Коростишеві), запрошують на заняття місцевих письменників (обласне відділення нараховує до 25 імен), готують літературно–музичні композиції („Голодомор 1932–1933 рр. у творах житомирських митців слова”), беруть участь в оформленні літературно–красназнавчої бібліографії, вчать рецензувати нові книги місцевих літераторів, вивчають передовий досвід учителів–словесників із проведення літературно–красназнавчої роботи тощо.

Викладачі нашої кафедри у 2000 році провели Всеукраїнську науково–методичну конференцію „Літературне красназнавство в школі та вузі в контексті розвитку української культури і літератури”, на матеріалах якої було випущено у двох частинах „Поліський дивосвіт: літературна Житомирщина” (підручник і хрестоматія загальним обсягом 25 друк. аркушів).

Під час фахової перепідготовки вчителів–словесників в обласному інституті післядипломної педагогічної освіти включено до програми занять знайомство з літературно–мистецькою Житомирщиною. Пам'ятаємо слова відомого педагога–методиста Б.І. Степанишина, який у своїй книзі „Велика педрада” слушно зазначав: „Професія вчителя така, що він, по суті справи, не може ні один день перебувати на тому ж рівні культури і знань, на якому був напередодні. Тому питання самоосвіти для педагогів завжди було актуальним, а тепер, у зв'язку з реформою українського шкільництва, воно набирає особливої гостроти, що вимагатиме нашого теоретичного і методичного переозброєння”.

Рекомендуємо курсантам у вільний від занять час відвідати концерти прославленого Поліського державного ансамблю пісні і танцю „Льонок”, керівником якого є талановитий диригент, композитор і поет Іван Сльота, виступи відомих хорових колективів „Орея” і „Льоноцвіт”. Наш край – також отча земля для славних поетів–піснярів Вадима Крищенка і Миколи Сингаївського.

Окреме місце займають курсові і дипломні роботи випускників, які виконуються на матеріалі педпрактик. Частину літературно–красназнавчих робіт своїх старших колег виносимо на заслуховування під час проведення настановних конференцій до педпрактики, на методичні семінари, що проводить методкабінет при міському управлінні освіти. Такі повідомлення групуємо за певними циклами: „Видатні класики української літератури в нашому краї”, „Скарби Житомирської картинної галереї”, „Співучі голоси України – наші земляки (Зоя Гайдай і Ніна Матвієнко)”, „Житомир – колиска розквіту композиторського таланту Ю. Зарембського, М. Скорульського, Б. Лятошинського, В. Косенко, О. Білаша”, „Знамениті гітарист Марк Соколовський і піаніст Святослав Ріхтер – вихідці з нашого міста”, „Література і культура національних меншин Житомирщини”, „Відомі мовознавці – наші земляки (Кость Михальчук, Микола Гладкий, Євген Кудрицький, Борис Тен, Микола Никончук)” та ін.

Показово, що з Житомиром пов'язане перебування поетів батька і сина Олександра Олеся і Олега Ольжича. Адже дружина талановитого поета–лірика О. Олеся уроджена житомирянка В.А. Свядковська, а син народився в нашому місті і певний час перебував під час фашистської окупації, а потім загинув у застінках гестапо.

На час стажувальної педпрактики пропонуємо студентам провести в школах і середніх навчальних закладах літературно–мистецьку вікторину „Що ви знаєте про культуру і літературу свого краю?”. Цьому передував прослуханий ними спецкурс „Література і мистецтво Житомирщини”, який розширив їхні знання з культурного красназнавства. Для зручного користування у практичній підготовці з літературного красназнавства частину матеріалів оформляємо у вигляді методрозробок і спеціальних планшетів, які є надійними помічниками для практикантів.

Викладачі наших гуманітарних кафедр своє благородне завдання з вивчення літературно–мистецького життя свого краю вбачають у тому, щоб запалити в серцях студентів вогонь дослідників і поширювачів культури і літератури рідного краю, щоб вони у своїй майбутній педагогічній роботі змогли своїх учнів виховати палкими патріотами української держави.

Література

1. Бондар А.Д. Педагогічна практика студентів. – К.: Вища школа, 1978.
2. Дегтярьова Галина. Працює експериментальна група словесників Харківщини, Сумщини й Полтавщини // Дивослово, 2007, № 12.
3. Драчук І. Завдання педагога – плекати обдарування // Дивослово. – 2007. – № 4.

4. Купчик М. Дивосвіт Миколи Скуби // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – №3.
5. Наукові основи методики літератури (за ред. чл.-кор., проф. Н.Й.Волошиної). – К.: Ленвіт, 2002.
6. Педагогічні технології: теорія і практика (за ред. проф. М.В.Гриньової). – Полтава, 2006.
7. Поліський дивосвіт (підручник і хрестоматія, за ред. проф. С.О.Пультера). – Житомир: Полісся, 2000, 2002.
8. Пультер С.О., Лісовський А.М. Методика викладання української літератури в школі (посібник). – Тернопіль, „Підручники і посібники”, 2005.
9. Силко Олена, Чайковська Ванда. Родинним шляхом до прабатьківських джерел // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 1.
10. Степанишин Борис. Велика педрада. – Рівне, 1999.
11. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / за ред. проф. О.А. Дубасенюк). – Житомир, 2001.
12. Тихолоз Сергій. Урок без дзвінка на перерву // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 2.

Резюме

В статті проаналізовані види практики студентів-філологів, определено содержание задач из литературного краеведения в процессе педагогической практики, формы, методы и приемы изучения литературы родного края.

Ключевые слова: литературная география, литературно-краеведческая работа, патриотическое воспитание.

Summary

The article includes the analysis of the students philological practice kinds, puts the tasks of literary regional ethnography in the course of pedagogical training, the forms, the methods and the ways of studying the literature of the native region.

Key words: literary geography, literary regional ethnographical work, patriotic upbringing.

УДК 811.161.2(07)

І.М. Хом'як

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті аналізується методика використання індивідуальних завдань для вироблення у філологів умінь оцінювати різні види учнівських робіт, а також пропонується серія педагогічних задач з метою ефективної підготовки студентів до педагогічної практики.

Ключові слова: індивідуальні завдання, усні відповіді, письмові роботи, норми оцінювання, педагогічна задача, навчальний матеріал, педагогічний такт.

Важливим етапом професійної підготовки студентів є педагогічна практика, під час якої закріплюються теоретичні знання, виробляються уміння і навички педагогічної діяльності. Питанню організації педагогічної практики приділили увагу Т.Г.Окунович, І.В.Гайдаєнко, Г.П.Кузнецова та ін. Так, у “Практикумі з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах” вміщено спеціальний розділ – “Рекомендації з педагогічної практики для студентів факультету української філології” [1, 268–302], в якому йдеться про завдання практики (навчальні, наукові, виховні, професійні), основні професійно-методичні вміння студентів-практикантів (конструктивно-планувальні, комунікативно-навчальні, організаційні, розвивально-виховні, дослідницькі), окреслено зміст та організацію діяльності студента на педагогічній практиці, метою якої визначено розвиток у студентів умінь здійснювати діяльність із навчання рідної (державної) мови в загальноосвітній школі на базі сформованої у них мовленнєвої компетенції та знань з основ теорії методики, педагогіки та психології, уміння поєднувати теоретичні знання з методики навчання української мови із практичною діяльністю навчання учнів; забезпечення пізнання студентами закономірностей професійної діяльності та оволодіння способами її організації, вміння вирішувати конкретні

методичні завдання відповідно до умов педагогічного процесу; виховання у студентів потреби систематично збагачувати свої знання і творчо застосовувати їх на практиці.

Однією зі слабших ланок вироблення у студентів професійних умінь є недостатня вправність у перевірці й оцінюванні усних відповідей і письмових робіт школярів, деколи розгубленість у вирішенні поточних навчальних проблем, що можна пояснити неглибоким знанням фактичного матеріалу або невмінням застосовувати набуті теоретичні знання на практиці, психологічно незагартованістю у прийнятті рішень. Тому ми задалися метою поділитися власним досвідом застосування індивідуальних методичних завдань і запропонувати спеціально розроблені педагогічні задачі, використання яких сприятиме всебічній підготовці студентів-філологів до педагогічної праці.

У “Словнику-довіднику з української лінгводидактики” оцінювання характеризується як визначення й вираження в умовних знаках ступенів засвоєння учнями знань, умінь та навичок відповідно до вимог шкільних програм, рівня дисципліни та старанності. Під час оцінювання враховується свідомість та міцність засвоєння наукової інформації, яка передбачається чинною програмою; знання й розуміння зв'язків і взаємозалежностей між вивченими законами, явищами, закономірностями та правилами, вміння користуватися набутими знаннями для правильного пояснення конкретних фактів і явищ реальної дійсності, самостійність суджень [2, 97].

Під час виконання індивідуальних завдань студенти вчать оцінювати відповіді школярів, перевіряти письмові роботи, виправляти помилки та здійснювати їх облік. Для цього використовуємо стенограми усних відповідей учнів, набори письмових робіт (домашніх вправ, словникових диктантів, навчальних і контрольних текстових диктантів, додаткових завдань, зокрема граматичних, переказів, творів і т. ін.).

Індивідуальні завдання являють собою учнівські роботи, в яких “запрограмовано” різну кількість помилок. Записи, зроблені на листках з учнівського зошита, наклеюються на цупкий папір (для зручності використання), на полях нумеруються рядки.

Перевірку й оцінювання робіт “уявних учнів” студент виконує в такій послідовності: 1) у зошиті для практичних або лабораторних занять вказує номер індивідуального завдання; 2) записує номер рядка, в якому виявлено помилку (наприклад: 6 р.); 3) визначає вид помилок (змістові – з, лексичні – л, граматичні з, стилістичні – с, орфографічні – /, пунктуаційні – v), відповідно підкреслюючи їх (наприклад: *зфотографувати*) або передаючи частину речення, приміром із пунктуаційною похибкою (*...почесну_та нелегку працю...*); 4) ставить оцінку, підрахувавши кількість помилок у відповідності до “Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів 5–12 класів з української (рідної) мови”, вміщених у нині чинній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів [3, 156–176] (наприклад: 3 – 2: “9” МО – 4 – 3 – 1: “8” = 9 балів).

Якщо студент не припускається жодної помилки у перевірці “учнівської” роботи, правильно визначає їх вид, методично грамотно оцінює знання школяра, одержує відмінний результат, коли ж робить 1–2 помилки – добрий, 3–5 – задовільний, 6 і більше – незадовільний.

Вироблені в аудиторних умовах уміння оцінювати знання уявних учнів сприяють професійному самоствердженню студентів-філологів, додають їм упевненості під час проходження педагогічної практики.

Однією з активних форм професійної підготовки студентів є колективне й індивідуальне розв'язування педагогічних задач. Є.М.Рожило і Г.Г.Чернов підготували їх відповідно до програми і розділів підручника з педагогіки для вищих навчальних закладів (Педагогічні задачі. – К.: Рад. школа, 1968). П.І.Білоусенко і В.В.Явір опублікували “Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови” (К.: Освіта, 1990), де вміщено задачі, тексти яких є інформацією для роздумів з метою реалізації виховної функції навчання. У розроблених нами задачах запрограмовано, крім типових педагогічних ситуацій, потребу вирішення навчальних питань, пов'язаних, зокрема, зі знанням шкільного курсу української мови, як-от:

–Неле Іванівно! – звернувся до вчительки одинадцятикласник. – Чому в реченні: Коли він торкався смичком до струн скрипки, все на світі зникало, і залишалася тільки музика – ви закреслили кому, що стояла перед сполучником і? У дев'ятому класі нам казали, що між сурядними частинами, з'єднаними сполучником і, ставиться кома.

– Коли ви вже будете згадувати, що я вам казала?! – роздратовано відповіла вчителька. – Покажи свій зошит.

– Оцініть педагогічний такт учителя.

– Що б Ви відповіли одинадцятикласнику?

** * **

Стомлена, з кількома десятками учнівських зошитів у мережаній торбинці, Ліля Василівна протиснулася в переповнений тролейбус.

– Сідайте, будь ласка, – чемно запросив її чорнявий юнак, чомусь лукаво посміхаючись.

“Звідки знайомий мені цей погляд?” – подумала вчителька.

І з сумом пригадала перший рік роботи в школі:

– Назаренко, ти чому весь урок посміхаєшся? Уявляєш, як відповідатимеш на екзамені? Іди до дошки і виконай повний морфологічний розбір слова **спостерігав**.

Улюбленець класу хотів, було, щось зауважити, але потім махнув рукою і мляво почав:

– Спостерігав – дієслово, початкова форма – спостерігати, недоконаний вид, неперехідне, минулого часу, І–ої особи, однина, І–ої дієвідміни, дійсного способу, утворено морфологічним способом, виконує роль присудка, перед літерою на позначення глухого [п] пишеться префікс с–.

– Сідай, викрутився, – мимохідь кинула вчителька.

Ліля Василівна знову відчула на собі чийсь погляд ... Так, це був той самий Назаренко.

– Чому вчителька із сумом пригадала цей епізод зі своєї роботи?

* * *

У Семенюк Людмили захворіла мама. Вдень дівчина ходила до аптеки, майже всю ніч просиділа біля хворої матері. Наступного дня у класі писали твір. Люда ніяк не могла зосередитися: перед очима було обличчя хворої матусі.

– Чому не здаєш роботу? – запитала вчителька, коли пролунав дзвінок.

– Я, – ледве стримуючи сльози, заговорила Людмила, – не писала. Моя мама захворіла.

– Сьогоднішня одиниця, – продовжила вчителька, – навряд чи посприє її одужанню. Неси щоденник.

– Дайте педагогічну оцінку діям учительки.

– Як би Ви вчинили на місці педагога?

* * *

Дирекція не поспішала відкривати 10–Д клас. Учні приходили з різних шкіл, мали неоднакову підготовку. Намічався “важкий” клас.

У 10–Д вирішено було призначити найдосвідченіших учителів.

Після перевірки першого твору Тетяна Тарасівна впала в розпач:

– Коли ж я їх навчу, якщо вони не вміють писати складний план, добирати епіграф, грамотно вживати цитати?!

– Чи змогли б Ви працювати в такому класі?

– Якщо змогли б, то як би виробляли в учнів уміння й навички писати твори?

* * *

Восьмикласники з нетерпінням чекали початку уроку: нового словесника вони ще не бачили.

Галина Арсентіївна не витрачала час на ознайомчі розмови. Першою відповідати викликала Волощук Ілону. Всі з полегшенням зітхнули: з української мови в Ілони завжди були найвищі результати.

Волощук відповідала впевнено. Коли завершила, всі чекали, що вчителька похвалить її.

– Сідай, 6 балів, – сказала Галина Арсентіївна.

Ілоні здалося, що недочула:

– 6? Ви жартуєте?

– Ні. Ти сумлінно переказала параграф, навіть приклади речень дублювала з підручника, проте я не почула жодної живої, твоєї думки. А щоб нікому не здавалося, що я жартую, то в журнал ставлю заслужені 2 бали.

Такого ніхто не чекав.

– Чи правильно діяла нова вчителька?

* * *

Перевіряючи твори семикласників, вчителька помітила, що не вистачає одного зошита. Перелічила ще раз – так і є: письмову роботу Мурзенко Марія на перевірку не здала.

Вчителька замислилася: як бути в такій ситуації?

– А що Ви порадили б?

* * *

Шестикласники з нетерпінням чекали цього дня. Адже українську мову викладатиме нова вчителька, яка в цьому році закінчила педуніверситет. Витончена, з дитячою, відкритою посмішкою на вустах, вона привернула до себе увагу учнів ще на першому вересневій святковій лінійці.

І сподівання школярів були недаремними. Вчителька захоплено вела дітей у казкову країну знань, в якій Фонетика дружить із Морфологією, а Займенник завжди готовий прийти на допомогу Іменнику, Числівнику або Прикметнику.

Урочистий настрій знайомства був порушений лише тоді, як до дошки вийшов Леонід Кошлатий. Коли йому вчителька зауважила, що слово *свято* пишеться без апострофа, він уперто огризнувся:

– А чому?

Від такого зустрічного питання молода вчителька зніяковіла.

І тут на допомогу прийшла Олена:

– Так там же збіг приголосних!

Вдячна вчителька з полегшенням зітхнула.

– Оцініть допомогу Олени молодій учительці.

* * *

Переглядаючи перевірену вчителем вправу, два учні рвучко піднесли руки.

Один із них сказав:

– У реченні: *Перше засідання було присвячено підсумкам роботи за минулий рік, друге – почалося з обговорення виступів* – я вжив тире, Віталій – ні. А ви нам обом поставили по 12 балів!

– Завжди ви чимось не задоволені, – буркнув Валентин Михайлович. – Несіть хутчій зошити.

– Оцініть педагогічний такт учителя.

– Яку б Ви дали відповідь учням?

* * *

– Отже, діти, на сьогоднішньому уроці ми розглянули правопис ненаголошених голосних у коренях слів, – завершувала заняття вчителька. – Які у вас будуть питання?

Учні мовчали, чекаючи, що ось–ось пролунає дзвінок.

– Любове Іванівно, а коли ми будемо вчити, як пишеться слово *немає*? – вигукнув один із п'ятикласників. – А то я вживаю його по–різному.

– Прийде час – вчитимем! – коротко відповіла вчителька.

– Який час мала на увазі вчителька?

– Що б Ви відповіли школяреві?

* * *

Після перевірки творчих робіт у новому класі вчителька помітила, що найбільшу кількість помилок учні роблять під час вживання прикладок, приєднаних до означуваного слова сполучником *як*, не знаючи, коли їх відокремлювати, а коли – ні.

– Які методи і прийоми навчання Ви порадили б використати молодій учительці, для того щоб учні добре засвоїли цей матеріал?

* * *

Школярі запитали в учителя, чи не описка в їхньому підручнику, де йдеться про те, що числівники і дієслова можуть бути всіма членами речення.

Словесник, задоволений допитливістю своїх вихованців, підтвердив, що числівники і дієслова справді можуть виконувати будь–яку синтаксичну роль.

Тоді веснянкувата Катря, завжди жвава і дотепна, попросила:

– А ви змогли б це практично довести нам?

– Чи зуміє вчитель відстояти свою думку? Обґрунтуйте.

* * *

Краща учениця 5–А класу Людмила Гурченко дзвінким голосом розповідала про написання слів іншомовного походження:

– У загальних назвах іншомовного походження приголосні не подвоюються, оскільки подвоєння не відтворюється в українській вимові. Наприклад: *каса, група, шосе, бароко, бравісимо, інтермецо, стакато, тона, вана, мана*.

Задивившись у вікно, вчителька час від часу ствердно хитала головою. Потім підійшла до столу і сказала:

– Молодець, Людочко! 12 балів.

Учні здивовано перезирнулися і завовтузилися на партах. А Людмила гордо попрямувала до свого місця.

– Що здивувало школярів? Дайте педагогічну оцінку.

* * *

Йдучи на урок у 6–Д клас, Оксана Іванівна звернула увагу на оголошення.

Оголошення

В п'ятницю, 8-ого травня, о 14-ій годині 30 хвилин в актовій залі відбудеться засідання учнівського комітету:

Повістка денна:

1. Звіт членів учнівського комітету про хід виконання запланованих міроприємств.

2. Різне.

Впізнавши почерк свого кращого учня, вчителька вирішила не залишати цей факт поза увагою. Увійшовши до класу, Оксана Іванівна звернулася до Ткаченка:

– Вікторе, за неграмотне оформлення ділового документа ставлю тобі 3 бали.

Учень здивовано подивився на вчительку.

– Чи правильними були дії Оксани Іванівни? Обґрунтуйте.

* * *

Ви помітили, що деяким п'ятикласникам важко запам'ятати приголосні, перед якими пишеться префікс *с-*, і вони часто роблять помилки на згадане правило.

– Як допомогти учням добре засвоїти тему “Букви *з, с* у префіксах *з-, с-, роз-, без-*”?

* * *

Вадим Васильович інколи практикував, щоб додаткові питання відповідаючому формулювали самі учні. Так було і під час вивчення теми “Прикметники твердої і м'якої груп. Відмінювання їх”.

– *Будь ласка, задайте питання Мирославі,* – звернувся до класу вчитель.

– *До якої групи належать прикметники **блідолиций** і **круглолиций**?* – вигукнув Петрик.

Після короткої мовчанки учні обернулися до однокласника:

– *А й справді, до якої групи належать ці прикметники?*

– Уявіть себе в ролі вчителя і дайте відповідь на поставлене учнем питання.

* * *

Проаналізувавши типові помилки, яких припустилися школярі у творах-описах, вчителька роздала зошити і запропонувала учням продовжити аналіз індивідуальних похибок удома.

Наступного дня Валентина Леонтіївна помітила, що Гордійчук Ірина впродовж уроку кидає в її бік зухвалі погляди.

Це неприємно вразило вчительку.

Коли пролунав дзвінок, до класу ввійшла Іринина мама, тримаючи в руках книгу, журнал і кілька газет:

– *Валентино Леонтіївно, я категорично проти тієї оцінки, яку ви поставили моїй доньці. Такі словосполучення, як: **письменники і поети, відношення до людини, молода дівчина** – вживаються в художній літературі, у пресі. Це ж стосується і написання прийменників **у-в**.*

– *Я буду скаржитись!* – не вгамовувалася матір.

Вчителька розгубилася.

– Як повинна була відреагувати на це Валентина Леонтіївна?

– А як зреагували б Ви?

* * *

Після пояснення нового матеріалу вчитель закріплював вивчене методом тренувальних вправ.

Один за одним виходили до дошки учні:

– *Коли-не-коли, рік у рік, віч-на-віч, час від часу, сам на сам, кінець кінцем, всього-на-всього*

...

Записавши слово, школярі з полегшенням поспішали на своє місце.

Та в кінці уроку одна учениця зізналася-таки:

– *Я чомусь не зрозуміла, як пишуться прислівники.*

– Як допомогти учням свідомо засвоїти тему?

* * *

Останні дні навчального року.

Роман Володимирович узяв журнал 9-Б класу для виставлення оцінок з української мови. Порожньою лишалася клітинка навпроти прізвища Максимчука Богдана, який чотири рази відповів на 9 балів і стільки ж на 10 балів.

Коли повідомили, що мають відбутися учнівські збори, Роман Володимирович попрямував до актовій зали.

Збори розпочав директор школи. І ось надали слово старості 9-Б класу.

Богдан, зокрема, сказав:

– На протязі березня–місяця ми зібрали матеріали з історії школи ... Підсумкову контрольну роботу по геометрії написали успішно, а за диктант по українській мові маємо лише високі бали ... Крім того, відремонтували стільці в шкільній столовій ... Хочу висловити запевнення, що й на екзаменах 9–Б клас буде в ударі!

Після зборів сумніви в учителя розвіялись.

– Як Роман Володимирович оцінив знання Максимчука Богдана? Обґрунтуйте.

* * *

– Не інакше як зло має проти мене Олена Володимирівна. Знову – 3 бали, – розпачливо мовив Олег.

– А й справді. У Наталки ж точнісінько так написано – **вперше, угору**, а в твоєму зошиті позначено, що ці слова слід писати окремо, – підтримав Сашко. – А, можливо, вчителька помилилася. Ти запитай її.

– Ще чого! – стрепенувся Олег. – Пам'ятаєш, як вона мені “віддячила” в I–ому семестрі за виправлену кому в записаній темі уроку!

Хлопці замислилися.

– Зробіть педагогічний висновок.

* * *

– Анатолію Петровичу, а на дошці – помилка! – пролунав голос Авраменка. – У родовому відмінку множини іменник **сосна** має форму **сосон**, а не **сосен**.

У класі запала тиша.

– Я можу і книгу принести, де саме так написано, – додав учень.

Наступного дня Андрій Авраменко поспішав до кабінету української мови з обіцяною книгою.

– Як, на Вашу думку, повинен був відреагувати вчитель на зауваження школяра?

* * *

Федоров правильно відповів на всі питання вчительки, добре пояснив першу частину домашньої вправи. Леся Борисівна поставила йому 9 балів. Та коли вона проходила між партами, раптом помітила, що вправа написана не його рукою.

Виходить, Федоров користувався чужим зошитом. Чиїм саме? Здається, Висунського. Той учора відповідав і, мабуть, подумав, що сьогодні його не викличуть.

– Відповідатиме Висунський, – спокійно мовила Леся Борисівна. – Поясний другу частину вправи.

Федоров, який сидів попереду Висунського, спробував передати йому зошит. Вчителька зробила зауваження, і зошит передати не вдалося.

– Та читай–бо, – вдруге сказала Леся Борисівна.

Висунський мовчав, не підводячи очі.

– Я не виконав ... – прошепотів учень.

– Сідай. 1 бал, – пішла до столу Леся Борисівна.

Ні Федорову, ні Висунському вона більше нічого не сказала.

– Чи правильно зробила вчителька?

* * *

Йшла десята хвилина уроку.

Учень пояснював вжитий розділовий знак у реченні:

Коли лишилося пів'ящика мандарин, діти вирішили приберегти їх до новорічних свят.

Вислухавши відповідаючого, молода вчителька виводила в щоденникові свою першу оцінку – 12 балів.

Раптом одна учениця вигукнула:

– А на дошці помилка! Слово з **пів**– слід писати через дефіс.

І впевнено попрямувала до вчительського столу, показуючи текст, в якому було вжито це слово.

– Як повинен діяти вчитель у такій ситуації?

* * *

На перерві до вчительки української мови підійшли дві семикласниці.

– Галино Іванівно, чому за контрольний диктант у Наталки 5 балів, а в мене 4, хоча в нас однакова кількість помилок?– несміливо запитала Матвійчук Руслана.

Вчителька уважно переглянула роботи дівчат і, посміхнувшись, відповіла:

- Ви даремне хвилюєтесь, диктанти оцінено правильно.
- Що мала на увазі вчителька?
- За яких умов при однаковій кількості помилок можливі розбіжності в оцінюванні?

* * *

В учительській.

Марія Іванівна згадує свою вчительку української мови:

– Все життя пам'ятаю її. Суворо була. На уроках порядок завжди був ідеальний. Усі навіть погляд Віри Никонівни розуміли. Було, ще коридором вона йде, а в класі вже тиша – чути, як муха пролетить. А вчилися як! Хай хто-небудь не виконає завдання – і батьки знатимуть, і сам запам'ятаєш назавжди. Усі ми вдячні їй за міцні знання. Поважали її і ... боялися. Підійти до неї на перерві, аби щось запитати, не кожен наважувався. Суворо була, але й справедлива. Рідко ми бачили усмішку на її обличчі. Отака була Віра Никонівна.

До розмови приєднався Максим Сергійович:

– А моя вчителька рідної мови була зовсім молода. Пригадую, батько казав: "І чого вона може навчити дітей, коли ще сама – дитина". Та Оксана Григорівна якось відразу всім нам стала, наче рідна мати. Ніколи, бувало, голосу не підвищить, лагідна, весела, часто жартувала, сміялася разом із нами. Завжди до неї горнулися учні. І навчала добре. Стане розповідати – всі слухають, мов заворожені. Ми зовсім не боялися її. Не виконати того, що вона скаже, було якось соромно. Усі любили її. І батько мій врешті-решт змінив свою думку: "От тобі й Оксана Григорівна!"

Збоку пролунав голос:

– То хто ж по-вашому гідний наслідування – Віра Никонівна чи Оксана Григорівна? Яким повинен бути вчитель?

– А що думаєте про це Ви?

* * *

– Мамо, ми – до Надії Олександрівни! Знову ця новенька понакручувала в наших зошитах! Узявеш, у моїй роботі позначила, що слово **незоране** пишеться окремо, а в Любінній – разом.

– Ох, уже ці молоді вчителі ... А гонору – не підходить!.. – зітхнула Ольга Дмитрівна і пішла з пробірками у хімкабінет.

– Дайте педагогічну оцінку діям учнів і педпрацівника.

* * *

Вам випадково стало відомо, що Світлана Ревуцька, підійшовши на перерві до вашого столу, крадькома переглянула текст контрольного диктанту, за який ви поставили їй 8 балів.

– Як бути в такій ситуації?

* * *

На вивчення теми "Написання складних прикметників разом і окремо" вчитель виділив окремий урок. Розповідаючи по 45 хвилин у кожному з трьох паралельних класів, молодий словесник дещо втомився, та втішав себе тим, що цього разу навчальний матеріал учні засвоять добре.

Однак після уроків до Сергія Андрійовича підійшла група школярів:

– Ми ніяк не можемо зрозуміти, чому **суспільно корисний, суспільно-політичний і вищезгаданий пишуться по-різному?**

– Визначте тип уроку і основний метод, яким користувався вчитель на своєму занятті. Обґрунтуйте, наскільки доцільний такий вибір.

– Яку відповідь потрібно дати учням на поставлене ними питання?

* * *

Для того щоб розвивати в учнів мовне чуття, Євген Григорович привчив своїх вихованців критично перечитувати всю шкільну пресу.

На одній із перерв до вчителя прибіг Ярослав із 6-В класу:

– У "Романтиків" із 6-А знову помилка! – переможно вигукнув він. – **Країни Заходу написали з великих літер!**

– А як слід було записати? – звернувся вчитель до Ярослава.

– Звісно, з малої! Я їм так і виправив червоним фломастером. У нашому ж підручнику сказано, що назви сторін світу пишуться з малої літери.

– Як учитель мав зреагувати на повідомлення і дії школяра?

* * *

Записуючи на дошці речення, восьмикласниця вжила м'який знак у слові *пісьня*. Клас вибухнув сміхом. Колючі глузливі погляди товаришів пронизували знічену Ірину.

Учитель звернувся до класу з питанням:

– А хто може довести, що в цьому слові м'який знак не потрібен?

У класі стихло ...

– Як слід обґрунтувати неправильність вживання м'якого знака?

* * *

– Частини мови поділяються на повнозначні і службові. До неповнозначних належать іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, дієприкметник, дієприслівник, прислівник, а до службових – прийменник, сполучник, частки і вигук, – впевнено відповідав шестикласник.

– Де помилився учень?

– Які проблемні питання доречно запропонувати школярам, даючи загальні відомості про частини мови?

Запропоновані педагогічні задачі доречно застосовувати не лише на практичних і лабораторних заняттях, але й під час лекцій з метою створення проблемних ситуацій, організації методичних дискусій, а також як практичну частину залікових або екзаменаційних питань.

Систематичне використання в навчальному процесі педагогічних задач та індивідуальних завдань для формування умінь оцінювати навчальні досягнення учнів сприятиме виробленню у студентів професійних навичок, а отже, й успішному проходженню ними педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах.

Література

1. Практикум з методики навчання української мови / За редакцією М.І.Пентилюк.– К.: Ленвіт, 2003.– 302 с.
2. Словник–довідник з української лінгводидактики / За редакцією М.І.Пентилюк.– К.: Ленвіт, 2003.– 149 с.
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи.– К.: Перун, 2005.– 176 с.

Резюме

В статтє анализується методика використання індивідуальних завдань для формування у філологів умінь оцінювати різні види ученицьких робіт, а також пропонується серія педагогіцьких задач з цєлю ефективної підготовки студентів к педагогіцькій практицє.

Ключевые слова: індивідуальні завдання, усні відповіді, письмові роботи, педагогіцька задача, навчальний матеріал, педагогіцький такт.

Summary

The article with the analysis of the methods used in assigning individual tasks for the development of philologists' skills at evaluating different kinds of assignments. In addition, a set of teaching exercises aimed at effective preparation of students for teaching internship is provided.

Key words: individual tasks, oral answers, writing assignments, evaluation standards, teaching exercise, teaching material, pedagogical tact.

УДК 372.461+811.161.2

М.І. Пентилюк

КУЛЬТУРОМОВНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ–ФІЛОЛОГА В БІЛІНГВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Стаття присвячена аналізу теоретичних засад удосконалення мовленнєвої культури майбутніх учителів–словесників у білінгвальному середовищі. Визначаються лінгвістичні, соціолінгвістичні та лінгводидактичні засади культуромовної підготовки студентів–філологів в українсько–російському мовному середовищі.

Ключові слова: українсько–російське мовне середовище, білінгвізм, білінгвальні умови, норми української літературної мови, інтерференція, принципи навчання.

Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті особливу увагу приділяє гуманітарній підготовці майбутніх національних кадрів, які досконало володіють рідною мовою,

вільно і комунікативно виправдано користуються мовними засобами під час сприймання, відтворення й створення власних висловлювань у різних стилях і жанрах як в усній, так і в писемній формах [9, 4].

У широкому багатогранному комплексі культури духовного світу студентів особливе місце посідає культура мовлення, що передбачає досить високий рівень загальної культури людини, любов до рідної мови, культури мислення. Вершиною мовленнєвої культури, еталоном, точкою відліку явищ, що усвідомлюються як нормативні, визнається літературна мова, де закріплюються й накопичуються культурні традиції народу, досягнення майстрів слова, письменників. Культура мовлення розглядається там, де носії національної літературної мови не байдужі до того, як вони говорять, пишуть, як сприймають мовлення в різних суспільних мовах, а також у контексті інших мов, що функціонують на певній території.

Абітурієнти приходять на філологічний факультет вищих закладів освіти з уже сформованими стійкими навичками мовленнєвого спілкування рідною мовою, які, на жаль, недосконалі й найчастіше пов'язані з соціальними умовами, в яких знаходяться мовці, із впливом мовного середовища (білінгвальні умови). За роки навчання у разі ігнорування факту двомовного спілкування й відсутності цілеспрямованої корекційної роботи над культурою мовлення студентів помилки інтерферентного характеру закріплюються й автоматизуються. Таке ставлення до культури мовлення породжує явище "замкнутого кола": мовлення майбутнього вчителя–словесника стає джерелом засвоєння учнями помилок, зумовлених інтерферентним впливом другої (російської) мови.

Хоча останнім часом учені–лінгвісти, психологи, лінгводидакти спрямовували свої зусилля на оновлення й пошук шляхів формування культури мовлення учнів середньої загальноосвітньої школи, однак лінгводидактичний аспект удосконалення культури мовлення студентів філологічних факультетів, майбутніх учителів–словесників, які перебувають у білінгвальних умовах, ще чекає свого вивчення і удосконалення.

Звертаючи увагу на те, що в останнє десятиріччя з'явилися дисертаційні роботи (Л. Барановська, О. Бугайчук, А. Войцещук, Ю. Гулей, Ж. Горіна, Т. Мельник, Т. Окуневич та ін.), присвячені проблемі навчання мови з урахуванням інтерференції рідної мови на процес засвоєння другої, робіт з удосконалення культури українського мовлення майбутніх учителів–словесників, які знаходяться у двомовному середовищі, обмаль. Відзначимо лише дослідження Т.Окуневич, присвячене проблемі культури мовлення майбутнього вчителя–словесника в умовах українсько–російської двомовності.

У пропонованій статті ми поставили за мету визначити найголовніші лінгводидактичні умови культуромовного підходу до підготовки майбутнього вчителя–філолога в білінгвальному середовищі.

Важливим компонентом навчання студентів філологічних факультетів стала технологія удосконалення культури їхнього мовлення на орфоепічному, словотвірному та лексико–граматичному й комунікативних рівнях. Першочергове завдання методики вдосконалення мовленнєвої культури студентів – навчити дотримуватися норм літературної мови, удосконалити сформовані навички спілкування українською мовою шляхом створення на практичних заняттях мовленнєвих ситуацій з метою виявлення негативних результатів українсько–російської взаємодії та подолання інтерферентного впливу російської мови.

Вихідним методологічним принципом удосконалення культури мовлення студентів–філологів стала орієнтація на єдині норми української літературної мови, закони її розвитку. Соціолінгвістичний підхід до вивчення цієї наукової проблеми передбачає розгляд і вивчення об'єкта дослідження в конкретній мовленнєвій ситуації. У результаті взаємодії української й російської мов на території їх паралельного функціонування розвивається явище інтерференції, під впливом якого відбуваються відхилення від норм літературної мови. Суттєве значення для удосконалення культури мовлення студентів у білінгвальних умовах має чітка методична організація процесу навчання студентів, що сприятиме свідомому засвоєнню ними диференційних рис кожної з мов.

Актуальність досліджуваної проблеми визначена соціальним замовленням суспільства на підвищення рівня культури професійного мовлення майбутнього вчителя–словесника, відсутністю типових підручників, методичних розробок, посібників, які враховували б специфіку майбутньої професії студента.

Розв'язання означеної проблеми має наукове підґрунтя. У теорію літературної мови входить як складова частина культура мови, або мовна культура. В останні роки в галузі культури мови розвивалися напрями, пов'язані з: 1) варіативністю норми; 2) функціональністю та оцінкою нормативного характеру, 3) співвідношенням позамовних та внутрішньо–лінгвістичних чинників у становленні, розвитку і функціонуванні літературної норми; 4) місцем і роллю літературно–

нормативних елементів у структурі національної мови; 5) культурою мовлення у двомовному середовищі тощо.

Останній чинник й визначив культуромовний підхід до підготовки майбутніх фахівців–філологів, оскільки пов'язаний із функціонуванням на одній території рідної (української) та російської мов. При цьому виявляється необхідним урахування структурної й лексичної близькості чи віддаленості двох (української і російської) мов. Саме цей підхід дозволяє перетворити культурно–мовленнєву діяльність мовців у програму лінгвістичного виховання, вироблення чуття мови, смаку, умінь якнайкраще користуватися рідною мовою. Теоретичною і практичною базою вирішення цих питань повинні стати, в першу чергу, середня й вища школи.

У будь–якій педагогічній системі домінуючим елементом є вчитель. Проте й особистість учителя досить складна система, тому проблема педагогічного спілкування постає насамперед як проблема культури мовлення вчителя.

Поняття загальної культури мови і мовлення виявляється в царині духовних професійних якостей кожної людини і фахівця зокрема. Формування комунікативної компетенції є невід'ємною частиною національного виховання майбутнього вчителя–словесника, здатного засвоїти основи мовленнєвої культури і стати національно–мовною особистістю. Це пояснюється: 1) усвідомленням ролі й значення культури мовлення у майбутній фаховій діяльності; 2) зростанням інтересу до себе, своїх можливостей у плані самоосвіти, самовдосконалення, самоорганізації; 3) посиленням ролі національно–мовної самосвідомості; 4) виробленням навичок мовного чуття; 5) уміннями дотримуватися норм української літературної мови, користуватися її виражальними засобами з урахуванням умов і завдань комунікації.

Культура мови розглядається як удосконалена літературна форма вираження передачі думок. Термін "мовна культура" безпосередньо пов'язаний з розвитком теорії літературної мови, що розроблялася зокрема в чеському мовознавстві в 30–ті роки ХХ століття. Заслугою лінгвістів було вироблення погляду на мовну культуру як на діяльність, свідому й цілеспрямовану турботу про літературну мову. Одночасно враховувалася й мета цієї діяльності, а також мовленнєва культура тих, хто користується літературною мовою, тобто носіїв мови.

Правильним вважається мовлення, в якому мовець дотримується норм сучасної літературної мови. Така висока культура мовлення включає уміння знаходити не тільки точні засоби для висловлювання думки, але й уживати слова, фрази відповідно до мети і ситуації спілкування. Таким чином, виділяються два головні показники культури мовлення – правильність і комунікативна доцільність.

Другий показник, визначений ще з найдавніших часів і визнаний сучасними мовознавцями і методистами (Н. Бабич, О. Біляєв, Б. Головін, І. Ілляш, А. Коваль, М. Пентилюк, М. Пилинський та ін.), включає в себе комунікативні якості: правильність, точність, логічність, ясність, достатність, чистота, виразність, багатство (різноманітність), естетичність, доречність.

Готуючи вчителя–словесника в умовах білінгвізму, викладач ВНЗ насамперед звертає увагу на: 1) правильність, що пов'язана з дотриманням мовної норми на орфоепічному, лексичному, граматичному, словотвірному, правописному рівнях; 2) точність висловлювання, оскільки поняття "точність" включає два аспекти: точність у відображенні дій і точність висловлення думки в мові. Для нашої проблеми найцікавіший другий аспект, пов'язаний з дотриманням норм літературної мови, оскільки неправильна вимова звуків та їх сполучень, сплутування близьких за звучанням, але різних за значенням слів (міжмовні омоніми) можуть призвести до порушення конкретності у висловлюванні; 3) чистоту мовлення, бо чистим вважається таке мовлення, в якому відсутні елементи, не пов'язані з нормами літературної мови: діалектизми, просторічні слова, а також слова і словосполучення, в яких допускаються помилки інтерферентного характеру, зумовлені впливом російської мови на українське мовлення студентів.

Як базовий компонент професійної підготовки майбутнього вчителя, мовленнєва культура залежить від знань і володіння нормами літературної мови, уміння використовувати виражальні засоби мови під час спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання.

Одним із головних завдань підготовки майбутнього вчителя–словесника є формування мовної особистості, яка вміє вільно й комунікативно виправдано висловлювати свої думки в будь–якій ситуації, дотримуючись норм літературної мови. Однак у південно–східному регіоні України, за умови контакту двох мовних систем, формування культури українського мовлення студентів філологічних факультетів відбувається при постійній взаємодії рідної (української) і другої (російської) мов, що стикається з багатьма невіршеними питаннями, найважливішим з яких є проблема мовного середовища та інтерферентного впливу мов одна на одну.

За твердженням психологів і психолінгвістів (Є. Верещагін, О. Леонтьєв та ін.), близька спорідненість мов, їхня типологічна і структурна подібність найбільш позитивно позначаються на перших рівнях засвоєння – рецептивному (розуміння) і частково репродуктивному (відтворення почутого або прочитаного). Проте на рівні продуктивного оволодіння мовою (творення текстів) виникають певні труднощі, які полягають у тому, що спочатку, погано розрізняючи, диференціюючи подібні в рідній і близькоспорідненій мовах звуки, граматичні форми слова, мовці часто сплутують їх. Попередміне користування українською і російською мовами, переключення при недостатньому засвоєнні мовних норм з однієї мови на іншу "спричиняється природно до взаємопроникнення елементів обох мовних структур" [4, 218]. Це явище, що дістало назву інтерференції (від *inter* – перебування поміж і *ferens* – той, що несе, приносить), досить поширене в Україні. Услід за психологами цей термін використовують сучасні мовознавці, психолінгвісти, лінгводидакти. Щоправда, багато вчених нерідко розуміють і тлумачать інтерференцію по-різному.

Теоретичні і практичні питання інтерференції розглядалися ученими в аспекті взаємодії мов в білінгвальному середовищі (В. Аврорін, Є. Верещагін, Ю. Жлуктенко, А. Супрун, М. Успенський, Н. Шанський та ін.)

Чітке й точне визначення інтерференції як явища залежить від того, яка наука намагається його дати: лінгвістика, лінгводидактика, психолінгвістика чи психологія. Вихідним положенням є те, що інтерференція – це явище, що виникає при взаємодії двох мов. Лінгвісти вбачають корені інтерференції в самому механізмі мови. В. Аврорін, зокрема, відмічає: "Інтерференція, що розглядається в лінгвістичному аспекті, являє собою явища взаємодії структур і структурних елементів двох мов під час спілкування двомовним населенням [1, 204–205]". А. Супрун вважає інтерференцією несвідоме використання елементів однієї мови для розуміння, а також для побудови текстів іншою мовою [12, 61].

За робоче визначення інтерференції ми беремо трактування цього поняття Є. Верещагіним і В. Костомаровим [6]. Це явища негативного впливу однієї мови на мовлення індивіда іншою мовою, де мовець сприймає, усвідомлює й реалізує ті ознаки, що існують у рідній мові. За відповідних умов інтерференція може охоплювати найрізноманітніші компоненти мови і виявляється в тому випадку, якщо мова, котрою володіє білінгв, має певний ступінь схожості і розрізнення. Саме у спільності криється можливість ототожнення явищ і понять рідної мови з явищами і поняттями другої. Інтерференція може спостерігатися на лексичному, фонетичному, граматичному рівнях, у словотвірній системі, в основі якої лежать факти використання носіями рідної мови моделей другої. Звідси інтерференція – "це відхилення від норм, що виникають у мовленні білінгва під час реалізації ним однієї з мов, якими він володіє [5, 22]".

Передумовою виникнення відхилень є те, що мовець, послуговуючись рідною мовою, так чи інакше використовує елементи другої (або більш поширеної) мови.

Основні чинники, що викликають інтерференцію, – наявність у близькоспоріднених мовах спільних і відмінних рис, що визначають специфіку кожної з них.

Українська і російська мови належать до подібних мов. Вони близькі за звуковою, графічною і граматичною системами. Багато спільних компонентів є у фразеології й лексиці. Однак кожна мова розвивається за своїми внутрішніми законами і має специфічні ознаки. Тому міжмовна інтерференція в усному і писемному мовленні студентів філологічних факультетів має свої особливості: 1) виникає в умовах білінгвізму; 2) залежить від характеру самої двомовності, що пов'язане з навчанням мови в загальноосвітній школі.

Наслідком довгого контактування мов є "калькування" – копіювання граматичних моделей однієї мови засобами другої, що знаходиться з нею у контакті [12, 114]. Цей тип інтерференції полягає в тому, що структура мови-моделі переважає у свідомості двомовного індивіда і, переключаючись на іншу, він продовжує мислити категоріями першої. Отже, калька – це запозичення, що цілком узгоджується з граматичною і семантичною структурою мови, яка запозичає.

Розрізняють такі типи кальки: перший – відтворення елементів російської шляхом копіювання власне мовних ресурсів української мови. Це позитивне калькування, наприклад: утворення іменників суфіксальним способом, коли продуктивні суфікси –*тель*, –*чик/щик* в українській мові передаються суфіксами –*ач*, –*ник* (читатель – читач). Другий тип – це невинуватене калькування слів: дослівний переклад слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій. Така калька негативна і наближається до інтерференції (міроприємство (захід)). Причиною виникнення таких помилок є незнання словотвірних ресурсів української мови або нерозвинене мовне чуття.

У результаті взаємодії двох контактуючих мов відбувається їхнє змішування, що кваліфікується як "росіянізм", "суржик", "мовний покруч". М.Лесюк вважає, що "мовні покручі" – це

змішування слів російської й української мов, які утворилися на ґрунті взаємодії двох мов, що вимовляються на український лад або українські слова, оформлені по-російськи [7, 14].

Уживаючи термін "росіянізм", ми беремо до уваги порівняльний аспект лексики української та російської літературних мов. М. Лесюк поділяє "росіянізми" на фонетичні (магазин), акцентуаційні (одинадцять), лексичні (бутилка), граматичні (по місцям, класам) [7, 17]. О.Сербенська розглядає "росіянізми" як zdeформовані слова, словосполучення, тобто російські слова, перероблені на кшталт української мови і відповідно фонетизовані, морфологізовані [2, 119].

Отже, "росіянізми" – це невмотивоване використання російської лексики, що не має відповідників в українській мові.

Поняття "суржик" виникло як своєрідний різновид мовлення, що набуло широкого вживання. Це явище, як і розглянуті вище, зумовлене інтерференцією їх структур. Г. Іжакевич, О.Сербенська розглядають суржик як деформацію, що захопила не тільки мовні рівні, а є "гібридною мовною свідомістю, яка активізує готові блоки, природні для російської мови, тільки наповнюючи їх українськими словами [2, 18]". В.Труб трактує суржик як форму просторіччя українсько-російського білінгвізму, що виникає на ґрунті активної інтерференції двох мов [13], а Я. Радевич-Винницький – як макаронічне мовлення, що поєднує в собі хаотичний, неусвідомлений характер елементів двох мов [11]. Отже, суржик – це варіант некодифікованого розмовного мовлення, що виникає під впливом російськомовного середовища. Він з'являється, коли людина втрачає розуміння системи двох різних мов (української й російської) і починає їх сплутувати. Це небезпечне явище, що веде до втрати мовної стабільності, пристосування до системи, пригнічує людину, не дає змоги їй вільно розвиватися, робить невпевненість домінантною рисою поведінки особистості.

Якщо інтерференція – це проникнення граматичних, лексичних та інших елементів другої мови в рідну, то транспозиція (від лат. *trans* – переставляю) – це позитивний перенос мовних явищ у рідну мову з другої мови. Звідси за контактування двох близьких мов є більше потенційних можливостей для позитивного переносу. А. Супрун пояснює це тим, що в мовній свідомості носія першої і другої мови можуть існувати ідентичні граматичні, лексичні, семантичні мовні явища, які в обох мовах виражаються однотипними лексичними засобами [127]. Такі факти є цінною основою для дослідження процесів оволодіння й володіння рідною мовою учнями і студентами.

Урахування явищ інтерференції і транспозиції під час вивчення усіх рівнів української мови значною мірою визначає методику вдосконалення культури мовлення майбутнього вчителя-словесника.

Удосконалення культури українського мовлення є закономірним процесом у формуванні мовленнєвих умінь і навичок студентів філологічних факультетів, що об'єктивно залежить від результату засвоєння норм літературної мови та від розвивального потенціалу мовленнєвого середовища.

У цьому процесі великого значення набуває зміст курсу "Основи культури мови". Його основні засади – лінгвістичні знання та дидактичні принципи, або положення, що зумовлюють доцільний вибір методів і прийомів навчання, забезпечують належний рівень культури мовлення студентів-філологів.

Домагатися доброго володіння мовою можна лише за умови вдосконалення змісту, форм і методів та прийомів навчання, що ґрунтуються на нових досягненнях лінгводидактики (О. Біляєв, М. Вашуленко, Т. Донченко, Г. Іваницька, О. Купалова, Т. Ладиженська, М. Львов, М. Пентилюк, О. Хорошковська та ін.).

Найбільш продуктивним у засвоєнні культури мовлення вважаємо комунікативно-діяльнісний підхід, який є тим засобом, що поєднує в єдине ціле мовний і мовленнєвий зміст фахової підготовки студентів. Цей підхід знаходить відображення в теорії породження мовлення. Доцільність вивчення й застосування мовленнєвої теорії переконливо доведено дослідженнями з лінгвістики (Г. Зотова, М. Кожина, О. Нечаєва, С. Сенкевич, Г. Солганик та ін.), з лінгводидактики (О. Біляєв, В. Величко, Г. Іваницька, Н. Іпполітова, В. Капінос, Т. Ладиженська, М. Львов, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Федоренко та ін.)

Уважаємо, що проблема вдосконалення культури мовлення студентів може успішно розв'язуватися за умови дотримання загальнодидактичних та специфічних принципів побудови системи занять, спрямованих на формування у студентів мовленнєвих умінь і навичок будувати висловлювання різних типів, а також активної співпраці всіх викладачів. Отже, навчальна дисципліна "Основи культури мови" є тим фундаментом, на якому ґрунтується взаємодія, взаємопроникнення наук, що вивчаються на філологічному факультеті. Процес удосконалення культури мовлення студентів в умовах українсько-російського мовного середовища є досить специфічним: у ньому

засвоєння матеріалу відіграє підрядну роль, у той час як оволодіння уміннями й навичками мовленнєвої діяльності виступає на перший план. Звідси загальнодидактичні принципи, що за своїми функціями є універсальними, не можуть достатньо враховувати специфіку підготовки майбутніх учителів, тому, на нашу думку, у формуванні мовленнєвої культури студентів важливу роль відіграють специфічні принципи навчання. Однак їх теж не можна механічно переносити на процес удосконалення культури мовлення майбутніх словесників. З—поміж загальнодидактичних виділяємо ті, що є провідними у формуванні мовленнєвої культури студентів: принципи свідомості, творчої активності, наступності і перспективності, принцип розвивального навчання.

Важливість принципу свідомості і творчої активності студентів виявляється: 1) у свідомому осмисленні теоретичного матеріалу і виробленні мовленнєвих умінь, що є основою мовленнєвих навичок; 2) в усвідомленні студентами особливостей рідної мови в білінгвальних умовах спілкування; 3) в диференційному підході до добору мовної форми; 4) у творчому застосуванні знань на практиці. Інша складова принципу – творча активність вимагає поєднання мовленнєвої діяльності і мислення. У результаті цього практична діяльність студентів завжди пов'язана з розумовою, що, своєю чергою, пов'язана з інтересом, який виявляють студенти до матеріалу, що є предметом вивчення, до оволодіння необхідними мовленнєвими вміннями. Таким чином, активізація мислення і творчої діяльності є одним з основних резервів удосконалення мовленнєвих умінь студентів. На організацію творчої активності впливає також дослідницька діяльність студентів шляхом залучення їх до самостійної пошукової роботи, створення проблемних ситуацій, оволодіння новими видами діяльності тощо. Удосконаленню мовленнєвих умінь і навичок сприяє система завдань і вправ, спрямованих на розвиток творчих здібностей, яка враховує, що студенти, беручи участь у творчій діяльності, можуть: керуватися певним зразком (пасивно–наслідувальна діяльність), обрати один із кількох запропонованих варіантів (активно–наслідувальна діяльність), створити щось нове (творча діяльність). При цьому мовленнєві завдання можуть бути різних видів: аналітичного, аналітико–мовленнєвого, мовленнєвого характеру, тобто завдання на перебудову готового тексту, спираючись на його аналіз; створення власних висловлювань (тексту).

Принцип свідомості й творчої активності орієнтує студентів на користування текстами як дидактичним засобом навчання спілкуватися, що забезпечує комплексне формування комунікативних умінь; потребу в передачі думок і почуттів через текст. Така робота передбачає розробку мовленнєвих завдань проблемно–комунікативного характеру, спрямованих на вдосконалення умінь зіставляти, оцінювати і формулювати власне висловлювання різних типів та стилів мовлення. Реалізація принципу свідомості й творчої активності передбачає формування мовленнєвих умінь студентів залежно від рівня усвідомлення практичної значущості теоретичного матеріалу і творчого застосування його на практиці.

В умовах українсько–російського середовища на вдосконалення мовленнєвої культури студентів активно впливають принципи наступності й перспективності. Реалізації цих принципів необхідно приділяти особливу увагу, оскільки вони означають зв'язок наступного матеріалу з попереднім, поступове розширення й поглиблення знань, умінь і навичок на новому, вищому рівні, враховуючи якісні зміни в розвитку мовленнєвих умінь студентів, забезпечення міжпредметних зв'язків; підготовку студентів до засвоєння наступного матеріалу та удосконалення необхідних умінь і навичок. Успіх у формуванні мовленнєвих умінь на заняттях з культури мови та практичного курсу української мови залежить від того, наскільки враховується взаємозв'язок і взаємозалежність виучуваного матеріалу. Встановлення цих зв'язків забезпечує, окрім засвоєння матеріалу, попередження різних мовленнєвих помилок (комунікативних, некомунікативних), а особливо помилок інтерферентного характеру.

Дотримання принципів наступності й перспективності полягає в узгодженні ступенів навчання (середня і вища школа) та мовленнєвого розвитку студентів. У формуванні мовленнєвих умінь і навичок учнів середньої школи велика частка належить умінням аналізувати й систематизувати, добирати мовленнєвий матеріал, будувати словосполучення, речення, тексти різних типів і стилів. Урахування якісного боку формування цих умінь дозволяє виявити ті, що потребують усебічного поглиблення у вищій школі. Сюди належать збагачення мовлення студентів, визначення типів і структури навчально–мовленнєвих ситуацій, координація застосування методів та прийомів, що забезпечують навчання різних видів мовленнєвої діяльності та поступальний характер розвитку й поглиблення умінь спілкуватися в українсько–російському мовному середовищі. Саме цьому і слугують принципи наступності й перспективності.

Окрім загальнодидактичних принципів, методика удосконалення комунікативних умінь студентів–філологів спирається і на власне методичні принципи, що впливають зі специфіки самого

предмета. Методичні принципи забезпечують практичну сторону культуромовного розвитку майбутніх учителів–словесників.

Принципи формування мовленнєвих умінь можна розподілити на загальні, часткові, спеціальні. До загальних принципів належать: 1) принцип комунікативно–мовленнєвого спрямування; 2) принцип урахування особливостей рідної мови; 3) принцип домінуючої ролі вправ у всіх сферах оволодіння мовою (мовленням). Принцип комунікативно–мовленнєвого спрямування логічно виникає з самої природи мови як засобу спілкування. Він є одним із провідних принципів у методиці формування мовленнєвих умінь і повинен бути так цілеспрямованим та реалізованим, щоб його сутністю стало спілкування студентів українською мовою в українсько–російському мовному середовищі. Для досягнення цієї мети центр тяжіння усієї діяльності викладача зосереджується на практичній мовленнєвій діяльності, у результаті якої студенти навчаються вільно, комунікативно доцільно будувати власні висловлювання рідною мовою. Багаторазове розв'язання комунікативних завдань забезпечує формування умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності. Тому на кожному етапі навчання у вищій школі навчально–виховний процес повинен бути насиченим мовленнєвими вправами, що є важливим чинником практичного оволодіння мовою.

Принцип урахування особливостей рідної (української) мови в сучасній методиці орієнтує викладача на проведення зіставлень, особливо на семантичному рівні.

Особливості української мови треба враховувати в усіх навчальних матеріалах (текстах, вправах, коментарях тощо) при розгляді фонетичних, лексичних, граматичних явищ, що або відсутні в рідній мові, або ж розходяться як у формах, так і способах вираження. У таких випадках необхідно добирати спеціальні тексти, вправи, спрямовані на подолання міжмовної інтерференції. Цей принцип важливий для виправлення та попередження помилок інтерферентного характеру.

Принцип домінуючої ролі вправ у всіх типах мовленнєвої діяльності націлює студентів на практичне оволодіння мовою. Удосконалення мовленнєвих умінь полягає у створенні мовленнєвих стереотипів, в основі яких лежать вправи. Тільки правильно дібрані вправи зроблять процес навчання цілеспрямованим, результативним, спрямованим на удосконалення комунікативних умінь і навичок.

Окрім названих вище принципів, необхідно звернути увагу на часткові, до яких належать принципи: 1) навчання на мовленнєвих зразках; 2) поєднання мовного тренування з мовленнєвою практикою; 3) взаємозв'язку основних видів мовленнєвої діяльності; 4) професійного спрямування навчального матеріалу. Ці принципи розвивають і конкретизують реалізацію загальних принципів.

Принцип навчання на мовленнєвих зразках (мовленнєвих моделях, структурах, типових реченнях, стандартах) спрямовує навчально–виховний процес по найбільш розумному, раціональному, економному шляху. В його основу покладено старанно дібраний і змодельований викладачем навчальний матеріал, що допомагає студентам забезпечити вільне спілкування рідною мовою в різних ситуаціях, попередити явище інтерференції у мовленні, що є важливим для професійної діяльності майбутнього спеціаліста.

Принцип поєднання мовного тренування з мовленнєвою практикою спрямовує викладача на таку організацію навчально–виховного процесу, коли вивчення мовних аспектів (норм літературної мови) є кроком до оволодіння мовленнєвими вміннями і навичками як в усному, так і в писемному мовленні. Без такого підходу неможливе вирішення комунікативно–мовленнєвих завдань.

Принцип взаємозв'язку основних видів мовленнєвої діяльності підкреслює об'єктивну необхідність на всіх стадіях удосконалення культури мовлення мотивовано поєднувати всі види мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання, письмо). Вони тісно пов'язані між собою, доповнюють один одного.

Принцип професійного спрямування навчального матеріалу є актуальним у ВНЗ, де оволодіння українською мовою має тісний зв'язок із майбутньою діяльністю студентів. Вирішення цього питання пов'язане з навчальними планами факультетів, з місцем спеціальних дисциплін у ньому, наявністю навчальних посібників тощо.

Як бачимо, сучасна методика формування мовленнєвої культури студентів–філологів зумовлена функціонуванням низки принципів, що безпосередньо пов'язані із загальнодидактичними.

Формування культури мовлення студентів значною мірою залежить від методів і прийомів організації навчальної роботи, що добирає викладач, урахувавши дидактичну мету, характер і зміст навчального матеріалу. Правильний добір методів і прийомів залежить від того, наскільки вони активізують мислення студентів, спонукають їх до самостійних дій, спілкування, висновків, наскільки успішно служать формуванню здатності до обробки, систематизації, засвоєння інформації, що надходить різними каналами.

Отже, удосконалення культури мовлення студентів філологічних факультетів є невід'ємною частиною підготовки фахівців, органічною потребою національного виховання майбутнього вчителя–словесника. Аналіз наукових досліджень, підкріплених практикою вищої школи, свідчить про те, що основою формування культури мовлення майбутнього фахівця в білінгвальному середовищі є дотримання норм (фонетичних, граматичних, стилістичних) літературної мови, урахування їх критеріїв, комунікативних якостей, що стосуються усного і писемного мовлення. Основою розвитку мовленнєвих умінь студентів є відповідний рівень сформованості психологічних механізмів мовленнєвої культури; обов'язкова мотивація діяльності студентів, подолання психологічних і лінгвістичних труднощів сприймання й відтворення почутого (прочитаного), ураховуючи білінгвальне середовище.

Результати аналізу психологічних, лінгвістичних і методичних джерел переконують, що формування культури мовлення студентів, ураховуючи мовне середовище, тісно пов'язане з розвитком мовної особистості, яка характеризується свідомим ставленням до мови, розвиненим мовленням, мисленням, пам'яттю, естетичним сприйняттям мовлення. Роботу над удосконаленням мовленнєвих умінь і навичок необхідно розглядати в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо), для успішного здійснення якої слід розвивати спеціальні вміння, пов'язані зі здатністю будувати висловлювання українською мовою, уникаючи помилок інтерферентного характеру. З'ясування лінгвістичних труднощів сприймання і відтворення висловлювань з дотриманням норм літературної мови пов'язане, насамперед, із соціальними умовами, в яких знаходяться студенти–філологи (українсько–російське мовне середовище).

Складність роботи з удосконалення культури мовлення полягає у виділенні загальнодидактичних і методичних принципів навчання; класифікації і систематичному розвитку у студентів необхідних умінь і навичок, спрямованих на смислове сприймання й відтворення навчального матеріалу; виділенні ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчання та вправ, що сприяють розвитку зазначених умінь, беручи до уваги мовне середовище та інтелектуальні можливості майбутніх фахівців.

Формування й удосконалення мовленнєвої культури студентів філологічних факультетів в умовах українсько–російського мовного середовища залишається актуальною проблемою і потребує пильної уваги викладачів вищої школи.

Література

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка: К вопросу о предмете социолингвистики. – Л.: Наука, 1970. – С. 204–205.
2. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитися і правильно говорити // За заг. редакцією О.Сербенської. – Львів: Світ, 1994. – 152 с.
3. Біляев О.М., Вашуленко М.С., Плахотник В.М. Концепція мовної освіти в Україні // Рідна школа. – 1994. – №9. – С. 71–77.
4. Булахов М.Г. Особенности интерференции белорусского и русского языков // У кн.: Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – С. 170–172.
5. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблема исследования. – К.: Вища школа, 1979. – 264 с.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. язык, 1976. – С. 135–138.
7. Лесюк М. Словник русизмів в сучасній українській мові // Дивослово. – 1994. – № 5. – С. 14–23.
8. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
9. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 3. – С.4–6.
10. Пентилюк М.І. Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання. – К.: Рута, 2000. – 127 с.
11. Радевич–Винницький Я.К. Україна: від мови до нації. – Дрогобич: Відродження, 1997. – 260с.
12. Супрун А.Е. Межъязыковая интерференция как психологическое явление // Вопросы языкознания. – 1979. – № 3. – С. 61–67.
13. Труб В.М. Суржик як форма просторіччя в ситуації українсько–російської двомовності // Українська мова: з минулого в майбутнє. – К.: Вид–во АН України, 1990. – С. 178–179.

Резюме

Статья посвящена анализу теоретических основ совершенствования речевой культуры будущих учителей–словесников в условиях билингвизма. Определяются лингвистические и лингводидактические условия повышения культуры речи студентов–филологов в двуязычной среде.

Ключевые слова: украинско–русская языковая среда, билингвизм, билингвальные условия, нормы украинского литературного языка, интерференция, принципы обучения.

Summary

The article is devoted to the analysis of theoretical bases of perfection of vocal culture of future philologists under bilingual conditions. Linguistic and lingvodidactic conditions of increasing of students philologists' culture of speech in a bilingual environment are determined expressly.

Clue words: Ukrainian Russian linguistic environment, bilinguizm, bilingual conditions, norms of literary Ukrainian language, interference, principles of teaching.

УДК 378.147: 82

О.М. Куцевол

**РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ–ФІЛОЛОГІВ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ
УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЛІТЕРАТУРИ**

У статті розглядається проблема розвитку креативних якостей майбутніх учителів–словесників у системі їхньої методичної підготовки у вищих навчальних педагогічних закладах. Накреслюються шляхи вирішення цієї проблеми.

Ключові слова: педагогічна творчість, методична творчість, педагогічна креативність, розвиток креативності, творча особистість учителя літератури.

Проблема активного формування й цілеспрямованого розвитку творчих здібностей людини має давню історію, проте особливої актуальності вона набула з другої половини ХХ ст. у контексті глобальних перетворень, інформаційного буму, поширення новітніх технологій, що притаманні постіндустріальній цивілізації. Це детермінувало нагальну потребу реформування освітніх парадигм, спрямованих на підготовку особистості, здатної до творчості, якій притаманна креативність, тобто внутрішня особистісна тенденція до творчого вирішення проблем у різних галузях суспільного буття людини. Соціальне замовлення на формування творчої особистості зумовлює вихід сучасної освіти за межі традиційних педагогічних парадигм і виявляє більш високі вимоги до діяльності вчителя, оскільки загально визнано, що виховати творчу людину здатна лише творча особистість. Відтак особливо актуальними стають такі професійні якості вчителя, як уміння альтернативно мислити, нестандартно працювати зі змістом навчання, відбираючи особистісно значущий для учнів матеріал; засвоювати нові підходи до навчально–виховного процесу й сучасних особистісно розвивальних, креативних технологій; створювати нові моделі навчання, що стимулюють пізнавальну діяльність учнів; творчо засвоювати набутки передового педагогічного досвіду; систематично використовувати у своїй праці експеримент тощо.

Проте доводиться констатувати, що ці якості притаманні не кожному вчителю. Шкільна практика засвідчує, що рівень розвитку педагогічної креативності більшості вчителів, у тому числі і вчорашніх випускників педагогічних університетів, поки що не відповідає вимогам сучасної освіти. Такі педагоги, на жаль, не готові працювати в нових, динамічно змінюваних умовах, тому й намагаються залишитися в рамках традиційного навчання, спрямованого насамперед на інформаційно–рецептурний підхід та зорієнтованого на пам'ять учнів. Проведене експериментальне дослідження показує, що фактор креативності майже не враховується при організації навчально–виховного процесу у ВНЗ, і це стає бар'єром його вдосконалення. Таке становище зумовлює необхідність підготовки майбутніх учителів, здатних професійно працювати в нових гуманістичних категоріях, що передбачають свободу і творчість учнів та педагогів. Отже, вимога до розвитку креативних якостей особистості вчителя є нагальною потребою часу.

Чимало сучасних дослідників (Є.І. Архангельський, Є.М. Базилевич, Н.Ф. Вишнякова, І.А. Колобугіна, Т.Д. Осипова, Т.Є. Стародубцева, Л.О. Степанова, Г.А. Чомаєва, Н.О. Черноусенко та ін.) пов'язують удосконалення підготовки майбутнього вчителя з розвитком його креативності – однієї з найважливіших детермінант педагогічної творчості. С.У. Гончаренко визначає педагогічну

творчість як “оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально–виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання і навчання” [2, 326]; С.О. Сисоєва – як “емоційно забарвлену й особистісно орієнтовану, розвиваючу взаємодію об’єкту й суб’єкту навчального процесу, зумовлену всією варіативністю їх психолого–педагогічних зв’язків і спрямовану на розвиток творчої особистості кожного” [7]; Л.Ф. Мірошніченко – як “виснажливу (якщо згадати відоме поняття “муки творчості”) і радісну (творче натхнення та його здобутки) цілеспрямовану діяльність, наслідком якої стане навчання й виховання всебічно розвиненої особистості” [4, 55].

Відповідно до основних сторін учительської праці (особистість, діяльність та спілкування) можна виділити різновиди педагогічної творчості. Так, у сфері особистості це *самореалізація вчителя на основі самоусвідомлення своєї творчої індивідуальності*. У педагогічному спілкуванні це *комунікативна творчість*, що полягає в пошуку нових форм і засобів мобілізації міжособистісної взаємодії учасників навчального процесу. А в педагогічній діяльності це *діагностична творчість* (пошук та використання різних способів і прийомів вивчення особистостей учнів) і *методична творчість* (нові поєднання методів навчання).

Проблему підготовки майбутнього вчителя до педагогічної творчості в загальному педагогічному аспекті вивчали Ю.П. Азаров, М.А. Байдан, Г.Г. Горелова, В.І. Загвязинський, В.А. Кан–Калик, В.В. Краєвський, Ю.Н. Кулюткін, Д.М. Никандров, Н.Ю. Посталюк, М.М. Поташник, І.П. Раченко, С.О. Сисоєва та ін., проте підготовка студентів–філологів до методичної творчості не була об’єктом спеціального розгляду. Це зумовлює актуальність нашого дослідження, що передбачає визначення шляхів розвитку креативності майбутніх учителів–словесників у системі їхньої методичної підготовки.

За В.І. Андрєєвим, *педагогічна креативність* – це здатність до педагогічної творчості, здатність бачити, ставити й оригінально вирішувати педагогічні проблеми, швидко орієнтуватися в нових педагогічних ситуаціях, передбачити результати [1, 103]. О.Є. Щербакова розуміє педагогічну креативність як “певну психологічну і соціальну готовність педагога, яка дозволяє змінити ситуацію спілкування таким чином, що вчитель й учень досягають ефективного взаєморозуміння в педагогічному процесі” [8]. Основними компонентами педагогічної креативності, на її думку, є педагогічна творчість і творче самопочуття (натхнення). Показниками педагогічної творчості виступають винахідливість, здатність комбінувати, дивергентне мислення, здатність асоціювати. До творчого самопочуття належать саморегуляція, самоконтроль, емоційна стійкість, вольові якості, почуття радості, рівень працездатності, любов і доброта до людей [8, 63].

У психолого–педагогічній науці накреслено кілька напрямків розвитку креативності суб’єктів освітнього процесу:

1) через створення креативного середовища – спеціальних умов, що стимулюють творчі здібності особистості й запобігають виникненню бар’єрів розвитку творчого потенціалу (Н.Ф. Вишнякова, Т. Ембайл, І.А. Колобутіна, К.Г. Кречетников, О.Л. Солдатова, К. Роджерс, П. Торранс, Н.В. Хазратова та ін.);

2) через використання творчих проблемних завдань (А.В. Брушлинський, Ю.З. Гільбух, В.В. Давидов, С.І. Мельникова, Т.О. Сидорчук, Г.В. Теренова, А.І. Чигринов та ін.);

3) через використання інтерактивних методів навчання (А.А. Вербицький, В.Н. Дунчев, Є.В. Замка, О.І. Мещерякова, Г.А. Чомаєва та ін.).

Представники першого напрямку роблять акцент на формуванні креативного середовища та виявленні умов, необхідних для досягнення належної результативності процесу розвитку креативності:

а) програма К. Роджерс (1961), що пропонує моделювання зовнішніх умов творчого процесу: психологічної безпеки, відсутності зовнішньої оцінки, психологічної свободи у вираженні власних думок, почуттів та переживань; а це у свою чергу забезпечує дію внутрішніх факторів творчої діяльності: відкритість досвіду, можливість незалежної внутрішньої оцінки свого “Я” та ін.;

б) програма Г. Смітта (1983), спрямована на формування творчих здібностей шляхом забезпечення комплексу умов:

– фізичних – наявність матеріалів для творчої діяльності та можливості вільної взаємодії з ними;

– соціальних – створення зовнішньої безпеки, заохочення творчих проявів;

– психологічних – створення внутрішньої безпеки, стимулювання розкутості та свободи;

– інтелектуальних – стимулювання вміння творчо вирішувати задачі, розвивати творче мислення, уяву, інтуїцію, антиципацію та ін.

в) умови, розроблені Л.С. Виготським для забезпечення розвитку фантазії особистості.

Ми поділяємо концептуальне твердження гуманістичної психології, що для виявлення й розвитку внутрішніх можливостей індивіда необхідно створити певні умови, а не форсувати творчий розвиток, оскільки “сама природа внутрішніх детермінант творчості така, що їх вияв неможливо спровокувати, однак цьому можна сприяти” [6, 160]. Аналіз концепцій креативності (Н.Ф. Вишнякова, В. Піві, Б. Холлеран, П. Холлеран) показав, що творчий потенціал студентів найповніше розкривається й розвивається при забезпеченні таких умов:

- *стимулювання творчості;
- *ігрова атмосфера;
- *незалежність думки;
- *зняття відповідальності за помилку;
- *діалогізм;
- *терпимість до оригінальності іншого індивіда.
- *довіра;
- *увага та визнання;
- *можливість ризику;
- *доброзичливе ставлення;
- *співробітництво;

Креативне середовище у ВНЗ має культивувати у студентів потребу пошуку, ініціативність, бажання висловити власну думку, націленість на успіх. Це можливо за відсутності жорсткої регламентації вирішення задач, неконструктивної критики, авторитарного нав'язування викладачем власної думки. Серед важливих умов, що забезпечують креативний розвиток у навчанні, є такі параметри освітнього середовища: безоцінність, прийняття, невизначеність і проблемність (П. Торранс, О.Л. Солдатова, Н.В. Хазратова).

Безоцінність розуміється як перенесення оцінки навчальної діяльності студента у внутрішній локус, коли це здійснюється не кимось іззовні, а самим індивідом. Реакція педагога при цьому зорієнтована на внутрішнє джерело оцінки студента, що не ставить його в залежність від зовнішніх сил. *Прийняття* виявляється в доброзичливому ставленні до особистості, повазі до цінності її самобутності та індивідуальності незалежно від стану й поведінки в даний момент. *Невизначеність* передбачає, з одного боку, відсутність залежності студентів від авторитету викладача, тиску інших, суворих стереотипів діяльності, а з іншого боку, підтримку ініціативності, самостійності, поліваріантного вирішення навчальних задач. Ці умови створюють у студентській аудиторії атмосферу психологічної безпеки, за якої креативні процеси розвиваються, а не блокуються.

Оскільки проблемність виступає імпульсом до розгортання креативного процесу, то другим шляхом розвитку креативних якостей студентів може стати *включення в зміст навчання системи проблемних творчих завдань*, причому вони можуть бути спрямовані на тренування як окремих креативних якостей, так і на опосередковане стимулювання здатності до творчості в цілому. Серед найвідоміших досліджень:

а) програма Б. Олмо (1977), побудована на методиках спрямованого навчання з використанням завдань на репродукцію, об'єднання в пари незнайомих понять, використання примусових зв'язків;

б) метод Ю. Дері (1987), метою якого є формування дивергентної стратегії вирішення задач та тренування різноманітних прийомів мислення;

в) програма розвитку креативних здібностей Л. Хаскелі (1979), що включає комплекс завдань з різними формами організації (дискусії, демонстрування окремих прийомів творчості). Вона спрямована на тренування швидкості, гнучкості та оригінальності креативного мислення;

г) навчально-тренувальні методики В.А. Моляко, В.В. Рибалки, Т.Н. Третяк, В.Ф. Шевченка, що мають за мету вплив на діяльність суб'єкта і стимулювання вирішення творчих задач.

Погоджуємося з думкою вчених, що здатність до творчості особливо ефективно розвивається в умовах проблемізації змісту освіти, розвитку самосвідомості студента за допомогою процесів рефлексії й використання діалогічних форм навчальної взаємодії. Відтак одним із шляхів розвитку креативності студентів вважаємо *використання інтерактивних форм і методів навчальної діяльності (сучасних різновидів лекції, семінарських занять, групових форм, навчальних рольових та імітаційних ігор тощо)*. Схарактеризуємо деякі з них.

Загально визнано, що в динамічно змінюваному світі в умовах інформаційного буму та масмедійного простору навчальна лекція вже не є єдиним джерелом інформації, тому зростає потреба не просто в передачі готових знань, а в залученні студентів до їх здобуття, що можливо у формі діалогічного спілкування. Сучасна лекція має бути активною співтворчістю, співроздумами лектора й аудиторії, як двох суб'єктів, кожен з яких є носієм активності й передбачає її у своїх партнерах. Відтак неактуальною сьогодні стає інформативно-повідомляювальна лекція, спрямована на механічну передачу якомога більшого обсягу матеріалу й на репродуктивно-відтворювальну діяльність студентів, оскільки вона не забезпечує умов для розвитку творчого потенціалу молодих людей, їхньої ініціативності, самостійності у вирішенні проблем.

Педагоги і психологи (Н.І. Алексєєва, А.А. Вербицький, В. Сергєєв, А.В.Хуторської, Г.В.Чаплицька, А.Ф.Яковцова та ін.) переконливо доводять, що в практиці ВНЗ необхідно впроваджувати нові методики проведення лекційних занять: *проблемна лекція, лекція–діалог, лекція–візуалізація, лекція удвох, лекція–дискусія, лекція–ділова гра, лекція–консультація, лекція із заздалегідь запланованими помилками* тощо. Такі різновиди лекцій поліфункціональні, оскільки спрямовані на реалізацію не лише інформаційно–пояснювальної та пізнавальної функцій, а й розвивальної, виховної, організаційної, професійно–орієнтовної, методологічної, оціночної тощо.

Проблемна лекція збагатила методичний арсенал викладачів вищої школи у 80–х рр. ХХ ст. і впродовж чверті віку переконливо засвідчує свою ефективність в активізації пізнавальної діяльності студентів та розвитку їх творчого ставлення до навчального матеріалу. Вона є першим ступенем залучення студентської молоді до діалогічної співпраці. У ході заняття лектор створює одну чи декілька проблемних ситуацій і висуває гіпотези їх вирішення, таким чином ведучи слухачів до пошуку істини. Проблемні запитання спонукають студентів до роздумів, співставлення різних думок, дискусії.

Характерною прикметою проблемної лекції є спілкування в системі “викладач – студент”, що може мати дві форми: а) двосторонню, коли лектор відкрито звертається до аудиторії із запитаннями; б) односторонню, коли внутрішній діалог лектора із самим собою спонукає слухачів до роздумів, співпраці, співтворчості. Відбувається інформаційно–емоційний вплив на аудиторію, її включення в заочний діалог та співпереживання. Таким чином здійснюється не сприйняття готових знань, а їх спільне вироблення в ході логічних міркувань.

Лекція–діалог, окрім активної навчальної діяльності викладача, передбачає включення в її проведення студентів. Цей діалог, детермінований постановкою проблемних запитань та багатоальтернативним підходом до їх висвітлення, може відбутися лише за умови партнерського ставлення педагога до студентів, поваги до їхньої думки. У ході лекції–діалогу особливо важливим є вміння викладача організувати вільний обмін думками в інтервалах між викладом окремих блоків інформації. Така навчальна форма потребує також його розвинених імпровізаційних умінь, вільного володіння навчальним матеріалом, швидкої реакції на репліки та виступи слухачів. Вона сприяє вдосконаленню креативних комунікативних якостей студентів, необхідних для діалогічного спілкування та співтворчої взаємодії.

“Лекція удвох” проводиться викладачами споріднених предметів, наприклад, методики української та методики зарубіжної літератури, педагогіки чи психології тощо. Мета цього заняття – поглибити сприйняття студентами конкретного педагогічного явища. При її підготовці необхідно пройти такі етапи:

– обом лекторам слід здійснити спільний інтуїтивний пошук рішення, за якого уточнюється найбільш оптимальний варіант теми, формулюються проблеми, моделюються індивідуальні плани їх рішень з урахуванням передбачених дій партнера;

– вербальне спілкування лекторів з окремих фрагментів майбутньої лекції, обговорення прикладів, узгодження ілюстративного матеріалу;

– попереднє читання лекції, що включає моделювання її структури (плану, рекомендованої літератури) і змісту (термінології, логіки розкриття питань кожним із лекторів); узгоджується час на висвітлення кожного блоку лекційного матеріалу, прогнозується реакція аудиторії та відгук викладачів на неї;

– читання лекції в студентській аудиторії та імпровізаційна корекція спроектованої моделі, визначення непереконовливих аргументів, прорахунків у структуруванні матеріалу, моментів, котрі призводять до послаблення уваги й активності слухачів;

– позааудиторне доопрацювання лекції, удосконалення її змісту та структури.

“Лекція удвох” може проводитися не лише у формі регламентованого діалогу лекторів між собою, а і як *проблемний діалог один з одним* (як *“представників різних наукових течій”*). У ході дискусії кожен викладач презентує свою позицію відносно заявленої теми лекції, а студентська аудиторія бере участь в обговоренні. Такий різновид лекційного викладу матеріалу сприяє його глибшому осмисленню, завдяки представленню різних точок зору і включенню слухачів в активний пошук.

Лекція–консультація ефективна під час вивчення тем з яскраво вираженою практичною спрямованістю. Можливі різні варіанти методики проведення такого заняття:

а) за самостійно опрацьованим студентами матеріалом і заздалегідь зібраними запитаннями щодо розкриття певної методичної проблеми;

б) у режимі “on line” – на основі прямих запитань, поставлених студентами в ході читання лекції;

в) лекція за отриманим опорним конспектом.

Перший тип *лекцій–консультацій (за моделлю прес–конференції)* передбачає попереднє ознайомлення студентів із висвітленням теми майбутньої лекції в рекомендованих чи самостійно підібраних наукових та методичних джерелах і постановку запитань, спрямованих на конкретизацію її змісту. Осмисливши матеріал, вони в письмовій формі подають свої запитання, спрямовані на з'ясування незрозумілого, уточнення певних фактів, накреслення перспектив подальшого розгляду проблеми тощо. При підготовці й читанні такої лекції викладач якнайповніше враховує це й відповідає на поставлені запитання, а в кінці заняття оцінює їх. Таким чином, він має змогу побачити рівень осмислення студентами навчального матеріалу, чітко уявляє труднощі в його сприйнятті та розумінні, може заповнити лакуни в знаннях студентської аудиторії. Після прочитаної лекції доцільно провести обмін думками щодо її основних положень, обговорити додаткові запитання, а наприкінці підвести підсумок. Переваги лекцій–консультацій в тому, що діяльність слухачів набуває особистісного характеру, сприяє формуванню вміння ставити запитання, а це є особливо важливим для майбутніх учителів, а також дає змогу викладачеві по якості запитань судити про якість підготовки кожного студента, його ступінь оволодіння навчальним матеріалом та широту професійних, естетичних та загальнокультурних інтересів.

Другий тип *лекцій–консультацій – у режимі “on line”* – передбачає подачу нового матеріалу безпосередньо в ході заняття, після чого відбувається його обговорення в “прямому ефірі”. Питання, що виникли, можуть спричинити дискусію та обмін думками. Така форма потребує швидкої реакції викладача і студентів, сконцентрованої уваги, уміння ставити запитання, вести дискусію, аргументувати й відстоювати свою думку.

Ще одним різновидом лекцій–консультацій є *лекція за заздалегідь отриманим опорним конспектом*. Завдання студентів – опрацювати узагальнений у ньому матеріал, законспектувати рекомендовані науково–методичні джерела, знайти приклади у фахових часописах і підготувати запитання до лектора–консультанта. Заняття проводиться у формі розгорненого коментування опорного конспекту, відповіді на поставлені питання та вільного обговорення проблеми. Завершується лекція узагальнюючим словом педагога.

Лекція із запланованими помилками. Особливість цього різновиду лекції полягає у включенні в її зміст певної кількості помилок різного характеру: фактологічного, методичного й поведінкового, що є найбільш типовими для студентів і молодих учителів. На початку заняття викладач ставить завдання нотувати в конспекті всі неточності й хиби, допущені лектором. Останні 10–15 хв. заняття здійснюється розбір помилок. Слухачі називають свої варіанти, лектор – правильні відповіді. Така інтерактивна форма підвищує інтерес слухачів до викладу матеріалу, тренує увагу, сприйняття, розвиває мислення та формує важливе для майбутніх учителів уміння пізнавати помилки на слух.

Лекція–візуалізація. Сприяття запам'ятовуванню матеріалу може одночасне задіявання в ході лекції слухової та зорової пам'яті за допомогою методу демонстрування наочності. За результатами досліджень учених США, візуалізація лекційного матеріалу дає змогу запам'ятати від 14 до 38% почутого. Якщо до роботи залучається одночасно слухова й зорова пам'ять, то це збільшує шанси задовольнити потреби різних індивідів, чий спосіб сприйняття матеріалу суттєво відрізняється [5, 13]. Лекція–візуалізація передбачає використання опорних сигналів – таблиць, ілюстрацій, графіків, схем, портретів, а також кіно–, теле–, відео– та сучасних комп'ютерних матеріалів тощо.

Особливостями схарактеризованих різновидів лекційних занять є те, що, подаючи інформацію, викладач допомагає студентам створювати нові знання, набувати професійні вміння, оригінально інтерпретувати зміст навчального матеріалу, формулювати проблемні питання, знаходити різноманітні варіанти їх вирішення, робити власні відкриття, активізувати прийоми логічного та дивергентного мислення, а все це сприяє розвитку творчого потенціалу майбутніх словесників.

Проведення семінарських, практичних та лабораторних занять з методики літератури має також бути зорієнтоване на реалізацію принципів діалогізму та співробітництва. Цьому сприяє використання *групових форм навчальної діяльності*, що відбувається в малих групах студентів, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві викладача та в співпраці з ним. Воно здійснюється не прямо, а через постановку завдань та надання необхідної консультативної допомоги. Перевага групової форми діяльності в тому, що вона дозволяє активізувати співробітництво в системах “студент – студент”, “студент – динамічна ситуативна група”, “студент – академічна група”, сприяє реалізації іманентного прагнення людини до

спілкування, взаємодопомоги, самостійності і творчості. Продуктивність групових форм вища від фронтальних, оскільки навіть слабші студенти виконують роботи на 20–30 % більше [5]. Особливо ефективними на заняттях з методики літератури є такі *форми групової навчальної діяльності: мікрофон, мозковий штурм, різні види дискусії, рольові та імітаційні ігри* тощо).

Мікрофон – різновид загальногрупового обговорення, що надає можливість кожному учаснику по черзі щось сказати, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку при оцінюванні навчальної ситуації, фрагменту уроку тощо. За правилами проведення, ведучий (найчастіше – викладач) чітко формулює навчально-творчу задачу й дає уявний мікрофон студентам. Коментування, колективне обговорення й оцінка виступів відбувається не по ходу їх висловлення, а після, що знімає страх критики.

Брейн-стормінг (мозкова атака, штурм) розроблений А. Осборном у 30-ті рр. ХХ ст. як спосіб продукування нових ідей. Його суть полягає в тому, що творчий процес відбувається в групі людей, котрі спільними зусиллями мають вирішити поставлену задачу. Пошук ведеться через висунення різноманітних варіантів рішень без їх критики. Пізніше проводиться експертний аналіз усіх запропонованих варіантів. Важливу роль відіграє “лідер” групи, котрий проходить попередню підготовку, він має бачити в проблемі більш дрібні питання й повинен уміти переключити колективний пошук на інший шлях, якщо учасники заходять у глухий кут. При певних перевагах цього методу (розкріпачення внутрішніх сил; розвиток динамічних мислительних процесів, уяви, інтуїції; забезпечення абстрагування особистості від існуючих обмежень та стереотипних поглядів на явище чи процес) його недоліком може стати домінування активних студентів і придушення генерування ідей іншими учасниками.

В.І. Андреев запропонував модифікацію “мозкового штурму” – “метод колективного пошуку оригінальних ідей”, що полягає у відокремленні процесу генерування ідей від їх оцінки. Завдання викладача – створити сприятливу атмосферу для продукування студентами великої кількості нових педагогічних рішень. Для цього він має володіти технікою організації колективної праці та здібністю до імпровізації.

Чимало потенційних можливостей для розвитку креативних якостей майбутніх словесників мають *дискусії* – широке публічне обговорення якогось проблемного, суперечливого питання. Вони сприяють розвитку їх критичного мислення, дають можливість визначити власну позицію, формують навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблюють знання з обговорюваної проблеми. У їх ході формується комунікативна компетентність суб’єктів, виховується толерантність, сміливість, принциповість та повага до думки інших людей. На обговорення навчальної дискусії мають виноситися дивергентні питання, що є дійсно проблемними й не передбачають однозначної відповіді на відміну від конвергентних питань. Вони спонукають студентів до колективного пошуку і творчого мислення, у результаті чого має знайтися вирішення задачі.

Організація та проведення дискусії потребує значної попередньої роботи. На етапі планування важливо здійснити такі кроки:

1. Разом зі студентами обрати тему дискусії, що міститиме проблемність та різновекторні підходи до її вирішення.
2. Скласти й оприлюднити план дискусії, що включає винесені на обговорення запитання та рекомендовані до опрацювання джерела.
3. Змоделювати можливий хід обговорення і продумати запитання, що його спрямовуватимуть.
4. Розробити правила культури ведення дискусії і створити атмосферу довіри та взаєморозуміння.
5. Визначити особливості проведення конкретного різновиду дискусії, поведінки її ведучого, помічників та учасників.

У світовій педагогічній практиці накопичено чималий досвід організації різновидів дискусії: *круглий стіл, ток-шоу, засідання експертної групи, форум, дебати, акваріум, панельна дискусія*. *Круглий стіл* – полеміка, у якій бере участь невелика кількість учасників (до 5 осіб), при цьому відбувається індивідуальний обмін думками. На *засіданні експертної групи* проходить обговорення проблеми командами по 4–6 учасників, серед яких попередньо обирається капітан (експерт), що має вирішальне слово у відборі варіанта колективної відповіді. *Ток-шоу* – дискусія, структурована за моделлю однойменної телевізійної передачі. Її мета – набуття учасниками навичок публічного виступу, дискутування та відстоювання власної думки, розвиток творчої активності особистості. Ведучим ток-шоу може бути викладач або підготований студент, він оголошує проблему обговорення, презентуючи її за допомогою постановки проблемного запитання, короткої розповіді,

протиставлення різних авторитетних поглядів, демонстрування відеофрагмента тощо. Далі слово надається учасникам розмови, котрі попередньо можуть поділитися на кілька груп, залежно від своїх позицій. Виступи диспутантів регламентовані – не більше 1 хвилини. Ведучий має право переривати їх у разі порушення регламенту, ставити навідні запитання, сперечатися. Ток-шоу також може включати участь “експертів”, котрі оцінюватимуть позиції опонентів та надаватимуть додаткову інформацію з обговорюваної проблеми.

Дискусія–акваріум передбачає спостереження студентської аудиторії за обговоренням поставленої проблеми групою своїх однокурсників. Спостерігачі, закріплені за кожним з диспутантів, уважно фіксують їхні виступи та поведінку в ході спілкування, а згодом коментують, оцінюють це, вказуючи на позитивні та слабкі сторони. Таким чином активізується діяльність усіх студентів, котрі набувають навички висловлення та відстоювання власної думки як безпосередньо в суперечці, так і опосередковано, спостерігаючи за нею. Цікавою формою навчальної дискусії може стати *панельна дискусія*, що проходить за участю викладачів ВНЗ, письменників, журналістів, учителів, методистів і може бути як очною, так і заочною (з використанням радіо–, теле– та інтернеткомунікацій). Її мета – продемонструвати студентам зразок ведення полеміки, культуру спілкування, що особливо важливі в сучасних умовах.

Складнішими різновидами дискусії є *форум* та *дебати*. *Форум* організовується як публічне обговорення в широкій аудиторії конкретних позицій, представлених різними групами. Під час проведення *дебатів* кожна група також презентує колективно вироблену думку й намагається переконати опонентів у перевазі своїх тверджень. Однак можна запропонувати ще одну форму дебатів, яка побудована не лише на конфронтації різних точок зору й виборі однієї з них як більш переконливої, а на необхідності вироблення спільної думки. Тоді після обговорення кожної позиції учасники шукають спільні точки дотику в конструктивному вирішенні поставленої проблеми. Використання названих різновидів дискусії можливе за умови доброго оволодіння її учасниками навичками роботи в групах, а також певного рівня сформованості комунікативної компетентності – публічного аргументування своїх думок. Роль ведучого тут ускладнюється, оскільки успіх таких дискусій у значній мірі залежить від його вміння керувати аудиторією, гасити афективні емоції учасників, спрямовуючи їх до конструктивного діалогу в пошуках істини.

Значний інтерес студентської аудиторії викликають *педагогічні рольові ігри*, що є імітацією реальної навчально–виховної діяльності вчителя в тих чи інших штучно створених педагогічних ситуаціях. Учасники ігор можуть виступати в різних соціальних ролях (учитель, його колеги, завуч, директор, інспектор, учень, його батьки, рідні та друзі тощо), прогнозувати власну поведінку і вчинки інших, аналізувати педагогічну діяльність з різних позицій, поєднувати власні інтереси з інтересами справи, колег, уміти знаходити вихід з несподіваної чи конфліктної ситуації тощо. Імітаційні рольові ігри допомагають майбутнім словесникам навчитися аналізувати умови педагогічного процесу, ставити й вирішувати проблемні задачі, використовувати фонові знання, закріплювати набуті в курсі методики професійні знання, теоретично обґрунтовувати вибір тих чи інших методів, прийомів, структури, типів шкільного уроку.

Великий креативний потенціал містять *імітаційні ігри*, побудовані на виконанні певних дій, що відтворюють, імітують діяльність людей різних професій – науковців (“Наукова конференція”), журналістів (“Засідання редакційної ради”, “Інтерв’ю”), працівників театру (“Режисерський коментар спектаклю”), письменників (“Читацька конференція”, “У творчій лабораторії митця”) та ін. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, виконуючи інструкцію. Викладач має надати чіткі поопераційні дії, що виконуються учасниками гри індивідуально або в групах. Результат імітаційної гри може відрізнятись залежно від індивідуальних особливостей її суб’єктів, складу групи, використання ресурсів тощо. Важливу роль в імітації відіграє обговорення отриманих результатів та усвідомлення учасниками особистого внеску кожного й особливостей поведінки. Це сприяє розвитку навичок критичного мислення та творчої уяви, умінню перейнятися думками та настроями іншої людини, вжитися в художній образ.

Ще одним засобом розвитку творчого потенціалу студентів є *виконання проектів* (Р.Болц, Р.Дін, Дж.Дьюї, В.Килпатрик, С.Т.Шацький, М.Б.Романовська та ін.). У його основі креативність, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі й самостійно конструювати свої знання. Перед окремим студентом чи цілою групою ставиться завдання за визначений термін шляхом дослідницького чи творчого пошуку самостійно спланувати, організувати, виконати проект, що вирізняється винахідливістю й новизною продукту. Викладач виступає в ролі консультанта, котрий опосередковано організує роботу по створенню проекту, надає консультативну допомогу.

Різновидом проектів є *ігрове проектування* – форма навчальної діяльності, що є логічним продовженням розвитку творчого професійного методичного мислення майбутніх учителів. Результат його реалізації – методичне забезпечення планування, складання конспектів уроку чи виховного заходу тощо. Ігрове проектування реалізується в ході таких етапів:

- а) постановка навчально–творчої задачі;
- б) її виконання в малих групах;
- в) рольова імітаційна діяльність засідання методичної ради, педагогічної ради, пленарного засідання, на яких за допомогою використання методу розігрування ролей відстоюються варіанти розробки конкретних методичних рішень;
- г) підведення підсумків ігрового проектування.

Завдяки використанню ігрового проектування в студентів розвиваються такі вміння:

- аналізувати вихідні умови педагогічної дії і ставити педагогічну задачу;
- програмувати вирішення педагогічної задачі, обирати оптимальні форми й методи навчально–виховної діяльності;
- проектувати плани–конспекти уроків та виховних заходів;
- здійснювати керівництво навчально–виховним процесом та вирішенням навчально–педагогічних завдань на практиці, використовуючи найбільш доцільні методи і прийоми;
- аналізувати результати методичного вирішення педагогічних задач та конкретних дій учителя, коректувати й виправляти власні недопрацювання, використовуючи набутки передового педагогічного досвіду.

Креативний тренінг – вправи, спрямовані на розвиток певних компонентів педагогічної креативності майбутніх учителів літератури: творчої та відтворюючої уяви, фантазії, чутливості до художнього образу, антиципації (передбачення), прогнозування, емпатійних, імпровізаційних здібностей тощо. Виконання розробленої системи вправ може здійснюватися під час лабораторних занять з методики, сприяючи оволодінню студентами конкретними креативними якостями та педагогічною технікою. Цікаво, що ще у 20–х рр. ХХ ст. А.С. Макаренко обґрунтував потребу такого тренінгу: “Я ввів би ще такі практичні заняття в педагогічному інституті. Ось група. Вас 25 осіб. Ви збираєтесь, сідаєте... Один з вас займає директорське крісло, а інший грає учня, провина якого в тому, що він сказав неправду. Будь ласка, розмовляйте з ним, а ми подивимося, як ви будете з ним говорити. Це дуже цікава вправа, оскільки товариші обговорять, як ви з ним розмовляли.... Лише таким шляхом можна навчитися розмовляти...” [3, 289].

Такий цілеспрямований вплив на творчі процеси особистості в цілому, а також створення умов підтримуючого середовища підвищує рівень креативних здібностей суб’єктів навчальної взаємодії, що дає змогу поставити питання про включення вище схарактеризованих факторів у модель розвитку креативності майбутніх учителів–словесників у системі їх методичної підготовки.

Отже, аналіз теоретичних джерел та результатів експериментального дослідження переконливо доводить, що розвитку креативності студентів–філологів у процесі опанування курсом методики літератури сприяють такі фактори:

- а) відмова від домінування суто монологічних форм передачі викладачем готових елементів соціального досвіду (знань, зразків професійної діяльності, норм поведінки), що призводить до формалізму засвоєння науково–методичних знань, блокування творчої активності студентів у нестандартних ситуаціях, шаблонного, догматичного мислення, дистанційованості педагога від своїх вихованців;
- б) проблемізація викладу навчального матеріалу шляхом посилення діалогізації всіх форм навчальної діяльності;
- в) збільшення питомої ваги інтерактивних методик навчально–творчої діяльності студентів (сучасних різновидів лекції, імітаційних, рольових ігор, дискусій, креативного тренінгу тощо);
- г) частотніше використання творчих проблемних задач при проведенні практичних, лабораторних занять та педагогічної практики;
- г) переорієнтація зі статичних ізольованих об’єктів впливу – окремого індивіда чи цілого колективу – на інтеріндивідуальні стосунки та взаємодії в системах “викладач – студент”, “студент – динамічна ситуативна група”, “студент – академічна група” за умови пріоритетності самоорганізації, самокерування, саморегуляції над такими педагогічними засобами впливу з боку викладача, як організація, керування, регуляція.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1983. – 236 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
3. Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения // Макаренко А.С. Сочинения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – Т.5. – С.273–303.
4. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 240с.
5. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К., 2003. – 134 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ.; общ. ред. Исинской Е.И. – М.: Изд. группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480с.
7. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: Монографія. – К.: Поліграф-книга, 1996. – 406 с.
8. Щербакова Е.Е. Формирование педагогической креативности студентов вуза в условиях профессиональной подготовки: Дисс... канд. пед. наук: 19.00.07. – Н.Новгород, 2000. – 271с.

Резюме

В статье рассматривается проблема развития креативных качеств будущих учителей-словесников в системе их методической подготовки в высших учебных педагогических заведениях. Определяются пути решения проблемы.

Ключевые слова: педагогическое творчество, методическое творчество, педагогическая креативность, развитие креативности, творческая личность учителя литературы.

Summary

The article deals with the problem of the development of creative qualities of the future teachers-philologists in the system of their methodological training in the higher educational pedagogical establishments. The author stressed the ways of the solving out of this problem.

Key words: pedagogical creativity, methodological creativity, pedagogical creative qualities, development of creative qualities, creative personality of the teacher of literature.

УДК 378

В.А. Каліш

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПРАКТИКИ

У статті розкриваються деякі аспекти фахової підготовки магістрів педагогічної освіти, зокрема окреслюється мета, завдання і зміст педагогічної практики як важливої складової становлення особистості викладача лінгвістичних дисциплін у вищому педагогічному закладі.

Ключові слова: магістр, магістерська педагогічна практика, лінгвістичні та лінгвометодичні уміння і навички, лінгвометодика вищої школи.

На сучасному етапі розвитку освіти актуальною є проблема якісної підготовки педагогічних кадрів, конкурентноспроможних, наділених креативним мисленням, компетентних у фаховій діяльності, готових до самостійного вирішення професійних завдань і розв'язання соціальних проблем, до самореалізації і постійного професійного зростання.

Безсумнівно, найважливішим етапом у становленні майбутніх спеціалістів є педагогічна практика, яка становить підґрунтя для подальшої професійної діяльності.

Саме домінуюча роль педагогічної практики як однієї з найважливіших складових формування особистості педагога зумовлює посилений інтерес науковців і методистів вищих педагогічних закладів до проблем її змісту, організації, процесу проходження, форм і методів контролю, критеріїв оцінювання тощо. Свідченням такого зацікавлення є науково-методичні доробки викладачів провідних вищих педагогічних та науково-дослідних закладів України (Волошиної Н.Й., Вашуленка М.С., Висоцького А.В., Донченко Т.К., Ісаєвої О.О., Карамана С.О., Мацько Л.І.,

Паламар Л.М., Пентилюк М.І., Семенов О.М., Хом'яка І.М. та ін.), спеціальні дисертаційні дослідження (Кузнецова Г.П.), науково–практичні конференції і семінари.

Наша публікація є спробою розглянути окремі аспекти однієї найменш дослідженої проблеми – магістерської педагогічної практики, зокрема її роль у підготовці майбутнього викладача лінгвістичних курсів, мета і завдання та особливості їх реалізації.

Як відомо, підготовка магістрів педагогічної освіти здійснюється відповідно до Законів України “Про освіту” і “Про вищу освіту”, Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно–модульною системою тощо.

Як педагогічний термін слово *магістр* в Україні вживається на позначення освітньо–кваліфікаційного рівня фахівця, який на основі бакалавра чи спеціаліста здобув поглиблені спеціальні знання та вміння інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення професійних завдань у певній галузі народного господарства [2]. Магістр повинен мати широку ерудицію, фундаментальну наукову базу, володіти методологією наукової творчості, сучасними інформаційними технологіями, методами отримання, обробки, зберігання і використання наукової інформації.

Таким чином, підготовка магістрів педагогічної освіти філологічного напрямку зорієнтована на досягнення випускниками високого рівня знань гуманітарних наук – педагогіки, психології, філософії, культурології, мовознавства, літературознавства тощо, формування спроможності до творчої науково–педагогічної і дослідницької діяльності. У процесі навчання магістри педагогічної освіти поглиблюють знання з обраної спеціальності, оволодівають вміннями інноваційного характеру, навичками науково–дослідної (творчої), науково–педагогічної або управлінської діяльності, набувають певного досвіду використання одержаних знань для вирішення завдань у сфері педагогічної діяльності.

Отже, навчання в магістратурі розглядається як один із шляхів підготовки педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів, що і зумовлює мету, завдання та зміст педагогічної практики.

Відповідно до навчального плану магістерська практика проходить у другому семестрі і передбачає виконання студентами магістратури функцій викладача певної навчальної дисципліни. Тому базами її проходження є кафедри філологічного факультету університету.

Мета практики окреслюється майбутньою професійною діяльністю фахівців ОКР „магістр“ – з’ясувати ступінь сформованості у них професійно значущих знань, умінь і навичок, визначити рівень їх готовності до здійснення навчальних, організаційно–методичних, навчально–методичних і виховних функцій у навчальному процесі підготовки вчителів–словесників та рівень їх професійної спрямованості і соціальної активності.

Мета практики зумовлює розв’язання таких навчально–методичних, наукових та виховних завдань:

- актуалізація, систематизація, узагальнення, поглиблення і практична реалізація психолого–педагогічних, лінгвістичних та мовно–методичних знань, умінь і навичок;
- вияв творчого потенціалу магістрантів, їх професійної придатності до викладацької діяльності, вміння вирішувати конкретні професійні завдання відповідно до умов педагогічного процесу;
- ознайомлення з організаційно–методичною, навчально–методичною, науковою та виховною діяльністю викладача дисциплін мовознавчого циклу;
- вивчення психолого–педагогічних основ організації навчально–виховного процесу студентської молоді, навчально–методичних здобутків та індивідуального стилю роботи викладачів кафедри, передового педагогічного досвіду працівників вищої школи;
- реалізація умінь і навичок організації основних форм навчання у вищій школі, застосування сучасних технологій і методик у процесі моделювання та проведення занять з сучасної української літературної мови, основ культури і техніки мовлення, стилістики, історії української мови, української діалектології, історичної граматики, старослов’янської мови, загального мовознавства; вміння й навички моделювати, організовувати та проводити виховні заходи зі студентами філологічного факультету;
- розвиток пізнавально–творчих та науково–дослідницьких якостей викладача–словесника;
- набуття умінь і навичок прогнозувати, планувати, аналізувати і коректувати власну педагогічну діяльність, здійснювати аналіз та самоаналіз;
- формування умінь професійного і педагогічного спілкування зі студентською аудиторією;
- виховання у магістрів стійкого інтересу до викладацької діяльності, морально–етичних якостей фахівця вищої школи, потреби постійного самовдосконалення для вироблення

індивідуального творчого стилю педагогічної діяльності.

Мета і завдання магістерської педагогічної практики визначають її зміст, який реалізується поетапно.

Перший етап – пропедевтичний – передбачає ознайомлення магістрантів зі

• специфікою професійної діяльності у вищій школі, роллю і обов'язками викладача–предметника;

• циклом лінгвістичних дисциплін кафедри, їх роллю у професійному становленні майбутніх учителів української мови і літератури, особливостями їх побудови, взаємозв'язку між ними та іншими філологічними дисциплінами;

• плануванням і реалізацією усіх напрямів роботи колективу кафедри та індивідуальними планами кожного викладача;

• основними формами занять з лінгвістичних предметів та методикою їх проведення, зокрема в умовах кредитно–модульної системи навчання;

• навчально–методичним пакетом кожної дисципліни (робоча програма, інструктивно–методичні розробки до практичних і семінарських занять, завдання самостійної та індивідуальної роботи, форми і зміст тематичного (за змістовий модуль) і підсумкового (модульного) контролю навчальних досягнень студента);

• з сучасними формами контролю навчальних досягнень студентів;

• тематикою курсових, дипломних, магістерських робіт, документацією до підсумкової державної атестації, а також із спеціальною документацією кафедри.

На цьому етапі магістранти розробляють індивідуальні плани власної навчально–педагогічної діяльності на весь період практики, обирають навчальну дисципліну (дисципліни) для проведення пробних і залікових форм навчання студентів, готують графік проведення залікових занять і визначаються з напрямками виховної роботи в академічній групі і на кафедрі (факультеті) в цілому, розробляють матеріали для організації та проведення наукових досліджень.

Продевтичний етап магістерської практики носить організаційно–ознайомлювальний характер, тому практиканти можуть працювати як самостійно, так і у взаємодії з викладачами–предметниками і методистом, основна функція яких визначається як консультаційно–корекційна.

Виконання завдань відповідного етапу практики забезпечує формування умінь правильно розробляти навчально–методичне забезпечення дисципліни, оформляти необхідну документацію, планувати власну діяльність.

Другий етап – навчально–методичний – це підготовка та самостійне виконання функцій викладача. Магістранти відвідують лекційні, семінарські та практичні заняття викладачів кафедри, беруть участь у позанавчальних заходах кафедри (факультету), що проходять у період практики; з'ясовують рівень підготовки відповідного курсу чи академічної групи (вивчають особові картки студентів, результати проміжного і підсумкового контролю, проводять анкетування і зрізові контрольні роботи тощо).

У цей період студенти магістратури активізують свою роботу з науковими джерелами (підручниками, посібниками, науковими статтями у фахових виданнях, монографіями тощо) для поглиблення і розширення теоретичних знань відповідної теми чи розділу навчальної дисципліни, що дозволить їм правильно структурувати навчальний матеріал відповідно до теми залікового заняття та змодельовувати власну методичну систему навчання студентів, ураховуючи форму роботи, дидактичні цілі теми і специфіку навчальної інформації.

На цьому етапі магістранти залучаються до проведення окремих фрагментів лекції та самостійного (пробного) проведення практичних занять, беруть участь у керівництві самостійною роботою студентів та здійсненні контролю за виконанням індивідуальних занять, проводять аналіз і самоаналіз відвіданих та проведених самостійно форм навчання студентів.

Активна педагогічна взаємодія з викладачами і студентами дає змогу магістрантам глибше засвоїти педагогічні та фахові знання, перевірити свої можливості у ролі активних суб'єктів навчально–виховного процесу.

Одним із важливих завдань індивідуального плану магістрантів–практикантів є проведення наукових досліджень. Під час практики магістранти можуть застосовувати різні методики констатувального зрізу, якщо цього вимагає їх магістерське дослідження, а також реалізовувати в навчальному процесі власні наукові доробки, апробувати систему вправ і завдань, авторські програми спецкурсів і спецсемінарів тощо.

Найголовнішою складовою цього етапу є реалізація власної системи навчально–виховної роботи зі студентами, що передбачає проведення залікових лекцій, практичних занять і виховних

заходів. На цьому етапі активно реалізуються лінгвістичні, комунікативно-діяльнісні, психолого-педагогічні уміння, набуті в процесі вивчення базових та професійно зорієнтованих дисциплін ОКР „бакалавр“ і „спеціаліст“ і спеціальні лінгвометодичні уміння та навички, сформовані під час опанування курсів методики викладання сучасної української літературної мови, актуальних проблем мовознавства, методології вивчення лінгвістичних об'єктів. До професійно значущих відносимо, зокрема, такі уміння:

- виділяти в змісті навчальної дисципліни обсяг знань, умінь і навичок, якими мають оволодіти майбутні вчителі-словесники у процесі їх засвоєння;
- моделювати навчальний матеріал;
- обирати форми, методи і прийоми організації навчання відповідно до теми, дидактичної мети, складності і значущості навчального матеріалу;
- передбачати ті труднощі, які можуть виникати в студентів у процесі засвоєння мовознавчої теорії;
- зіставляти прогнозуючи мету і завдання з досягнутими результатами, оцінювати їх;
- моделювати різні форми навчальної діяльності студентів з використанням інноваційних лінгводидактичних методів і методик;
- застосовувати сучасні підходи до вивчення мовних явищ, зокрема когнітивний, комунікативний, функціональний, здійснювати аналіз мовних категорій з урахуванням їх формальних, семантичних і комунікативних властивостей;
- добирати навчальну і наукову літературу;
- створювати різні види наочності, презентації;
- організовувати самостійну, індивідуальну, науково-дослідну роботу студентів;
- добирати систему вправ і завдань та дидактичний матеріал відповідно до освітніх і виховних цілей теми;
- здійснювати виховні функції.

Ці та інші уміння і навички формуються в магістрантів у процесі вивчення курсу методики викладання сучасної української літературної мови, основна мета якого і полягає в підготовці магістрантів до успішного проходження педагогічної практики та до майбутньої педагогічної діяльності у вищій школі. Опановуючи курс, студенти магістратури поглиблено вивчають структуру сучасної української літературної мови та особливості її функціонування в синхронії і діахронії з урахуванням специфіки мовних рівнів, стилістичної диференціації, тенденції її розвитку, соціолінгвістичні, історичні та типологічні особливості; знайомляться з актуальними проблемами україністики, сучасними концепціями вітчизняного і зарубіжного мовознавства, засвоюють новітні наукові підходи до вивчення мови, зокрема когнітивний, комунікативний, функціональний, теоретичні засади лінгвістики тексту.

Такі мовознавчі знання закладають теоретичне підґрунтя для формування зазначених вище спеціальних умінь і навичок та загальних способів розумових дій – здатності побудувати модель власної діяльності, узагальнювати, конкретизувати, аналізувати, синтезувати, творчо опрацьовувати науково-навчальну інформацію і розробляти ефективні технології її інтерпретації в процесі навчання студентів, що є досить важливим для успішної реалізації завдань магістерської практики.

Вироблення комплексу професійно необхідних якостей майбутніх викладачів вищої школи забезпечує система завдань самостійної та індивідуальної роботи магістрантів, які виконуються в процесі оволодіння курсом методики викладання української мови. Наведемо окремі із них, пропоновані до різних тем курсу:

- запропонувати технологічну структуру лекції на тему: „Комунікативний аспект вивчення простого речення”;
- підготувати опорні схеми (таблиці) для опрацювання студентами теми „Складнопідрядне речення” в процесі аудиторної роботи;
- змоделювати фрагмент практичного заняття на тему „Семантико-синтаксична структура простого речення”;
- підготувати питання для дискусії та тематику рефератів до семінарського заняття на тему „Українська мова – національна мова українського народу. Проблеми походження й історичного розвитку”;
- запропонувати технологію самостійної роботи студентів під час вивчення розділів „Морфеміка” та „Словотвір”;

- дібрати систему вправ для формування практичних умінь і навичок з теми „Граматичні категорії іменника”;
- запропонувати комплексні завдання до лексичних вправ на основі текстів (тексти додаються);
- дібрати дидактичний матеріал до практичного заняття на тему „Принципи української орфографії” з урахуванням соціокультурного змістового компонента мовної освіти;
- розробити тести для підсумкового контролю змістового модуля „Фонетика і фонологія”;
- дібрати завдання до студентської олімпіади із сучасної української літературної мови для студентів-філологів (I– III курси).

Пропоновані завдання мають професійну спрямованість і передусім готують магістрантів до самостійної діяльності під час педагогічної практики

Завершальним етапом практики є оформлення студентами необхідної документації, аналіз власної діяльності, звіт про виконання індивідуального плану на засіданні кафедри.

Підсумовуючи, зазначимо, що в цій публікації викладено лише основні аспекти організації і проведення магістерської практики. Досвід же окреслює нові її завдання, а мета і зміст потребують уточнення і подальшого вдосконалення. Проте переконані, що саме практика має забезпечити успішне формування особистості викладача лінгвістичних дисциплін і, найголовніше, визначить професійну придатність молодого педагога до навчання студентства.

Література

1. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Київ – Тернопіль: Видавництво ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К., 2003.
3. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальна програма. – Київ–Тернопіль: Видавництво ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004.
4. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник /За ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004.
5. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К., 1994.
6. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998.
7. Цільова комплексна програма „Вчитель”. – К., 1997.

Резюме

В статье раскрываются некоторые аспекты профессиональной подготовки магистров педагогического образования, в частности определяются цели, задачи и содержание педагогической практики как важнейшей составной становления преподавателя лингвистических дисциплин в высшей школе.

Ключевые слова: магистр, педагогическая практика, преподаватель лингвистических курсов, лингвистические и лингвометодические умения и навыки, лингвометодика высшей школы.

Summary

Some aspects of the professional training of the masters of pedagogical education are discovered in the article. In particular the purpose, tasks and contents of the pedagogical practice as important compound of the becoming of the teacher's person of linguistic disciplines in a higher educational institution is defined.

Key words: the master, the master's pedagogical practice, linguistic and lingomethodic skills, lingomethodic of the higher school.

УДК 378.01+4Укр

Ж.Д. Горіна

МОВЛЕННЄВИЙ ПОРТРЕТ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО СЛОВЕСНИКА

У статті запропоновано лінгводидактичну інтерпретацію типів мовленнєвих портретів мовної особистості студента філологічного фаху. В основу класифікації було покладено основні положення загальної теорії мовленнєвих жанрів, концепції типів мовленнєвої культури, урахування комунікативних стратегій і тактик мовленнєвої взаємодії.

Ключові слова: мовна особистість, мовленнєвий портрет, стратегії і тактики мовленнєвої поведінки, типи мовленнєвої культури.

Як відомо, теорія особистості у класичній психології зосереджена переважно на дослідженні двох аспектів: поясненні та прогнозуванні людської поведінки, в т.ч. і мовленнєвої (П.І. Зінченко, О.М. Леонтьєв). Її доказовість полягає в тому, що ця теорія пропонує схему, яка дозволяє у сконденсованому вигляді тлумачити поведінку людини як певним чином організовану. До того ж, на нашу думку, пояснювальна сила цієї теорії зростає якраз при аналізі великої кількості фактів і спостережень, пов'язаних з мовленнєвотворчою поведінкою людини в тій чи іншій ситуації. Певні успіхи щодо створення типології особистостей наявні в царині психології спілкування (Л.С. Виготський, А.Б. Добрович, О.О. Леонтьєв, К.-Г. Юнг). Поняття «мовленнєвий портрет» не є новим і для лінгвістики, де зокрема запропоновано опис типології мовних особистостей з урахуванням дистинктивних ознак усного чи писемного дискурсу (Г.І. Богін, В.І. Карасик, Ю.М. Караулов, К.Ф. Сєдов, О.М. Шахнарович).

Антропоцентрична орієнтація сучасної лінгводидактики визначила її зацікавленість феноменом «мовна особистість» і змінила акценти в розгляді носія рідної мови як унікального об'єкта вивчення, водночас у реаліях навчального процесу це виявилось нелегкою справою, адже індивідуальне завжди діалектично пов'язане з колективним, соціальним. «Претендуючи на мовну винятковість, люди у схожих комунікативних ситуаціях часто поводяться різоче однаково. Це пов'язано і з тим, що мовці в кожен момент своєї мовленнєвої біографії демонструють особливості групової мовленнєвої поведінки. Носій мови ніби фокусує в собі риси «колективних мовних особистостей» [7, 86]. Ця теза відомого російського вченого К.Ф. Сєдова стала ключовою в започаткованій нами науковій розвідці, присвяченій *актуальній* проблемі створення типології мовних особистостей відповідно до стратегій і тактик жанрової мовленнєвої поведінки. *Метою* наукового аналізу є з'ясування панівного типу мовленнєвої культури студентів філологічного фаху, а *завданням* – спроба створення мовленнєвого портрету студента-словесника, який визначається унікальною комбінацією соціально-психологічних і мовленнєвих характеристик.

Експериментальне дослідження проходилося в два етапи. На першому, підготовчому, етапі нами була використана адаптована методика доповнення поданих речень з двох функціональних стилів – розмовно-побутового та наукового. З огляду на профільні фахові дисципліни респондентів слова в реченнях наукового стилю були пов'язані із лінгвістичною термінологією. Зміст методики полягав у такому: у реченнях (усього 16) пропускається слово, яке потрібно відновити за змістом (*напр., Мова... єдністю, взаємозв'язком і взаємозалежністю всіх одиниць, що входять до її складу; Мені б дуже хотілося..., як ростуть дерева, що посадили ми весною*). Результати аналізу виявилися цілком очікуваними: студенти досить легко відновлювали речення, в яких були пропущені слова загального вжитку (1 курс – 84%, 5 курс – 96%). Значно нижчими були результати на пропуск слів наукового стилю (1 курс – 12%, 5 курс – 56%). Додамо, що серед п'ятикурсників спостерігався креативний підхід до виконання завдання: вони добирали по декілька слів до пропусків, близьких за значенням, намагаючись надати реченню різних семантичних відтінків.

Наступний етап дослідження був скерований на аналіз панівного типу мовленнєвої культури обстежуваних респондентів, на підставі якого передбачалося визначити типи мовленнєвих портретів мовної особистості майбутнього словесника відповідно до стратегій і тактик внутрішньожанрової мовленнєвої поведінки. Обстеження проводилось із використанням «закритого» мікрофонного запису у формальній і неформальній сферах комунікації. Попередньо зауважимо, що запропоновані нами мовленнєві портрети не претендують на вичерпні характеристики, а становлять лише найбільш показові узагальнювальні риси мовленнєвої поведінки студентів філологічного фаху. Водночас наявність спільності комунікативних ознак ідіостилу означених носіїв мови аж ніяк не виключає існування відмінностей у мовленнєвих портретах кожного окремого індивіда, оскільки, як відомо, мовленнєва біографія мовної особистості є унікальною та індивідуальною, що зумовлено чинниками соціолінгвістичного й соціально-психологічного характеру.

Отже, на підставі основних положень загальної теорії мовленнєвих жанрів, концепції типів мовленнєвої культури, з урахуванням комунікативних стратегій і тактик мовленнєвої поведінки нами була здійснена спроба класифікувати мовну особистість студента-словесника за такими типами мовленнєвих портретів, як інвективний, раціонально-евристичний, куртуазний. Розглянемо кожен з них більш докладно.

Розгляд особливостей мовленнєвої поведінки представників першого типу, *інвективного*, свідчить про те, що в переважній більшості це студенти, які швидко пристосовуються до різних комунікативних умов; їхня психологічна мобільність і пластичність у використанні різних

мовленнєвих формул згідно зі сферою спілкування (офіційна – лекція, семінарське заняття, захист курсового проекту, усний виступ на студентській конференції тощо, чи неофіційна – будь-яке неформальне повсякденне спілкування) дозволяють швидко знаходити спільну мову як зі студентами різних академгруп, так і з викладачами факультету. Найчастіше наділені соціальною роллю старости чи, так би мовити, активісти, неформальні лідери. Загалом мовлення підпорядковане ортологічним нормам української мови, доволі чітко диференційовано усну і писемну форму, щоправда, переважно у сфері наукового або ділового стилю. Водночас показовою особливістю мовленнєвої поведінки інвективного типу можна вважати тяжіння до просторіччя, елементи якого використовуються або для підсилення експресивності мовлення, як правило, експресиви з негативним значенням: *(Иди ти // задовбала своїм скеглінням // Иди теперь сама разгребай / мені потрібна стипендія)*, або для створення ефекту словесної гри. У другому випадку ігровий ефект досягається шляхом свідомого порушення рольових стереотипів і стильових норм, тобто йдеться про намагання таких студентів обрати нетипову мовленнєву манеру оповіді, одягнути невластиву «мовну маску». Особливої уваги заслуговує їх ставлення до табуєваних мовних одиниць. Слід відзначити, що в ситуаціях буденного спілкування поряд із просторічними експресивами активно використовуються лихослів'я, обсценна лексика, яка домінує під час сварок з однолітками (про контрольну: *Капець (матюки) / вона (викладач) ж нас не попередила // Ну і що тепер робити // хтось щось готував //: про затримку стипендії: Звичайно / повидавали по тисячі гривень пенсіонерам / і тепер до інфляції недалеко / що вже казати про ціни (матюки) //*). Міське молодіжно-жаргонне середовище, позначившись на формуванні мовної особистості інвективного типу, здійснило істотний вплив на стереотипізацію їх дискурсивної поведінки щодо вибору стратегій у комунікативному конфлікті. Тут яскравими особливостями комунікативної поведінки стають: дещо знижена семіотичність, прямолінійність в оцінках, комунікативна самовпевненість, які іноді втілюються в умисне згрубілі форми, надмірний сарказм, зокрема, коли комунікативним партнером виступає близька людина (у коридорі перед дзеркалом: *Та гарна / гарна // Скільки вже можна на себе / красуню / дивитися // Ти наче на побачення зібралася // В нас ще ж третя пара англійської //*).

У своєму інформативному спілкуванні такі студенти демонструють доволі високий рівень прагматизованості дискурсу, інакше кажучи, оповідь фактично завжди є зорієнтованою на співрозмовника. Однак такий інформативний дискурс часто відхиляється від норм текстовості, напр., респонденти нерідко відходили від початкової теми, закінчуючи або навіть не закінчуючи її: *(Уявляеш / вчора друкувала на комп'ютері свою курсову / і раптом / бах / вимкнули світло / а я на дискету не записала // До речі / цю дискету / забула моя родичка / та / пам'ятаєш я про неї тобі розповідала //*). Іноді дискурс побудований таким чином, ніби слухач знайомий із ситуацією, тобто чуже висловлення передається за допомогою прямої мови *(Викладачка дає один-єдиний ксерокс на всю групу / а вона вже виперлась / і каже // Я зроблю // А я їй / у нас є староста / хай і робить // Вона така надута сіла // Ну і хай / не те ще заспіває //*).

Звичайно, у жанрових уподобаннях вони надають перевагу конфліктним мовленнєвим жанрам (чвари, з'ясування міжособистісних стосунків, обговорення пліток), а отже, типовими тактиками виступають обвинувачення, докори, уїдливість, інвектива, злослів'я тощо. Парадоксальною, з першого погляду, рисою інвективної мовної особистості є також і схильність сприймати як конфліктних своїх комунікативних партнерів, звідси готовність інтерпретувати ілюкцію співрозмовника як наперед негативну *(Мені одна сволота говорила //)*, навіть, якщо такої інтенції в мовця не було. В екстремальних, стресових ситуаціях залюбки провокує комунікативний конфлікт, удаючись до прямої вербальної агресії *(Цікаво / а як же ти знайшла цей матеріал // Скачала / як дебіл / з Інтернету //; Ти ж казала / що будеш готувати перше питання практичної // Якого ж чорта / ти доповнювала інших // (подруга у відповідь): Та не хвилюйся / все одно у всіх нормальні оцінки // (репліка першої) Ну / звичайно / ти ж у нас все знаєш //*).

Як бачимо, за рівнем комунікативної координації мовленнєвої поведінки можна говорити про досить чітко виражену конфліктність, яка виявляється або у формі агресії, або в намаганнях маніпулювати (так звана прихована агресія), остання передається тактиками висміювання, демонстрацією образи, повчання, комунікативного саботажу тощо. Звично це простежуємо на таких специфічних проявах мовленнєвої поведінки: відповісти запитанням на запитання, поставити запитання й або, не чекаючи відповіді, самому відповісти, або, не дослухавши до кінця, перервати співрозмовника та нав'язати іншу тему розмови. Прагнення підкреслити власну значущість, бачити в комунікативному партнері насамперед об'єкт самоствердження, нав'язування власних думок, особистого досвіду якнайкраще демонструють мовленнєві формули, що сконцентровані на власному «Я», фрази типу: «Я вважаю...», «Ти повинна...», «Я знаю, що треба...» і т. ін.

Якщо розглядати жанровий характер дискурсивної поведінки, то слід відзначити непогане володіння нормами нериторичного жанру, тобто здатністю до взаємодії в межах неофіційного непублічного спілкування – як інформативного (розповідь, просьба, запитання), так і фатичного (дружня розмова, балаканина). Щоправда, такий фатичний жанр, як «розмова по душах», зазнає значних обмежень у використанні, очевидно, через дещо прагматизований вибір близького за поглядами співрозмовника. Щодо стандартизованих мовленнєвих жанрів, риторичних, слід констатувати таку закономірність: непогане орієнтування в ситуаціях професійного офіційного чи напівофіційного спілкування (в аудиторії, на кафедрі, на зборах, у деканаті і т. ін.), але, попри непогану контактостановлювальну властивість і легковажність, досить відчутними є прогалини у володінні риторичними жанрами фатичної взаємодії (напр., флірт, комплімент, анекдот, застілля).

Крім того, аналіз одержаного фактичного матеріалу дозволяє говорити також і про наявність у межах дискурсивної діяльності різних комунікативних стратегій, з-поміж яких чітко простежується суб'єктивно-аналітична (нарративна) стратегія з елементами скарги (одногрупникам – *Я вже й забула / що таке відпочинок // То конспект опрацювати / то Вергілія почитати / знов у бібліотеці // Потім ще приготувати вечерю / а ще й прибирання // Як білка в колесі // Хоча мені моє життя подобається //*), а також репрезентативна стратегія, що переважає у фатичному спілкуванні (про тварину – *Я ніколи не звертала увагу / а тут дивлюся / отакенна гуля // (показує) / і знаєш де вона була // Ось тут // (показує) / за вухом // Ми швидко її до ветлікарні//*).

Насамкінець, щодо характеру субкультури, яка складає активний цитатний фонд інвективного мовленнєвого портрета мовної особистості, то він цілком узгоджується із загальними рисами означеного типу, засвідчуючи таким чином мовні переваги й інтереси: фрази з анекдотів, теле- і радіоштампи, кінокомедії, цитування класичної, а особливо, постмодернової прози, віршованих текстів тощо.

Перейдемо до опису мовленнєвого портрета **раціонально-евристичної** мовної особистості майбутнього словесника.

За типом мовленнєвої культури таких студентів також можемо віднести до середньолітературного типу, але, порівняно з попереднім мовленнєвим портретом, у якому виразно простежувався розмовно-фамільярний субстрат, тут бачимо наближення до елітарного. У своїй мовленнєвій практиці в ситуаціях професійно-навчальної, офіційної чи напівофіційної комунікації стильовою домінантою мовленнєвої поведінки виступає мова публічна (усна форма наукового стилю). (Пояснення пропущеної лекції одногрупниці – *Дивись // спочатку починаємо аналізувати слово / за кількістю фонем // Фонем це / ну як сказати / за допомогою їх розрізняємо значення слів...//*). Проте, докладаючи незначних зусиль, здатні використати й інші стилі: публіцистичний (напр., замітка до факультетської стіннівки), офіційно-діловий (грамотно оформити заяву, доповідну чи пояснювальну записку) і навіть художній (невелике есе, нарис або оповідання).

Аналізуючи різновиди комунікативних стратегій, можемо дійти висновку про те, що такі студенти вдаються до використання різних видів, але й виразно простежується тенденція до диглосного використання мовних засобів залежно від ступеня усвідомлення потреби контролювати власне мовлення, що викликано зовнішніми факторами: офіційне / неофіційне, публічне / непублічне спілкування. Промовистим є той факт, що у випадках офіційного спілкування, де превалюють нарративні стратегії інформативного мовлення із залученням етикетних формул мовлення фатичного, вони ніби мимохіть «умикають» мовленнєву цензуру, контролюючи не лише власну мовленнєву поведінку та підкреслено дотримуючись усталених норм спілкування, але й усіяко закликають до цього друзів і знайомих (*А. – Завтра треба разОм сходити на кафедру / нам двом дали однакОві теми реферату // Б. (виправляє А.) – Не разОм / а рАзом / не однакОві, а однАкові*). До цього додамо, що відмітною особливістю мовної особистості раціонально-евристичного типу виступає її постійна та неухильна робота зі словниковою та довідниковою літературою щодо уточнення і засвоєння ортологічних норм української мови, знавцем і носієм яких вона намагається бути. Ця важлива комунікативна риса професійної діяльності майбутнього словесника, до речі, не властива попередньому, інвективному типові, який практично майже ніколи не ставить під сумнів правильність використовуваних мовленнєвих формул і мовних засобів з точки зору їх відповідності літературним нормам, не звертається до словників і довідників, бо вважає свій рівень володіння мовою цілком достатнім, переважно покладаючись на власну лінгвістичну інтуїцію.

У ситуаціях неофіційного непублічного дружнього спілкування, пов'язаних із послабленням внутрішнього контролю за формою вираження, можемо констатувати зміну загальної стратегії мовленнєвої поведінки: різке збільшення репрезентативно-іконічних стратегій у побудові дискурсу, де брак потрібних слів залюбки компенсується невербалікою або звукозображувальними засобами (*А.*

– Ну / як там твоя нова сусідка // Б. – Та нічого // Живемо / нещодавно боти купила / отакенні (жест рукою) // Тепер щоранку по кімнаті цок–цок–цок (імітує ходу) // Я їй // Дай виспатись / неділя // А вона (жест головою, імітує, як сусідка озиратється) // Ой–ой / Лежи я тихо / вже йду // І дверима гуп //). Причому передаючи мовлення іншого, обов'язково цитують автора, змінюючи інтонацію (Я її питаю / Ну ту / що принесла книжку // (підсилення інтонації) А вона мені / Ой / Танюша / я забула // (зміна інтонації на образливо–дратівливу) Це ж треба бути такою егоїсткою // Мабуть / хотіла сама в групі підготуватися / до інших немає діла //; Розповідь подрузі про запізнення на пару: Уявляси / я стою одна в дверях // А вона (викладач) мені // Знайдіть собі місця (інтонація змінюється на передражнювальну) Чи я повинна вам звільнити своє // Прикинь...//). Підкреслимо, що зафіксовані нами стилістично знижені й арготичні елементи (*препод, общага, прикид, крутий, укрлітка*), а також випадки просторічних експресивів (*шаритися, депресуха, втикати, задовбати*) використовуються у сфері інтимно–дружнього спілкування, тоді як у разі офіційної комунікації такі студенти фактично ніколи не виходять за межі нарративних стратегій дискурсивної поведінки, ретельно дотримуючись літературних норм. Табу на використання лихослів'я спрацьовує навіть в екстремально–стресових чи конфліктних ситуаціях. Очевидно, прояви грубості в міжособистісних стосунках у їхній свідомості стійко асоціюються із вербальною агресією, що передається матірними словами. Звідси в ситуаціях з елементами конфлікту, під час сварки чи сперечання замість прямої вербальної агресії з використанням лайливих слів, інквентиви, мовленнєвої погрози спостерігаємо сублімацію агресії за допомогою гумору, використання непрямих предикацій, іронічних ярликів тощо (*Ну звичайно / всі довкола дурні / а ти в нас найрозумніша //; – Постав це на місце // (у відповідь) Не постав / а поклади на місце // Ти це мала на увазі //*). Навіть у межах мовленнєвого жанру «розмова по душах» превалюють нарративні стратегії, зумовлені збільшенням мовленнєвого аналітизму й суб'єктивної модальності (*У п'ятницю пара з літературознавства // Це просто жах / суцільна філософія // Не знаю / але мій мозок просто відмовляється її розуміти // Парадокс / і всі наші теж не розуміють / а нічого не поробиш // Треба якось складати влітку //*).

Зміна прагматичних умов спілкування з неофіційних на офіційні різко впливає на характер їхньої мовленнєвої поведінки. Одразу ж такі студенти починають демонструвати нейтрально стриману тональність, причому до неї вдаються навіть і ті, що в умовах неофіційних були комунікативними лідерами. Знову ж домінують аналітичні стратегії інформативного спілкування, хоча відчутною є схильність до кооперації, яка яскраво простежується в тактиках співчуття, компліменту або неприхованого підтакування.

Характер цитатних уподобань субкультури мовної особистості раціонально–евристичного типу здебільшого відображає особливості, пов'язані з її літературними смаками (переважно зарубіжна та вітчизняна класика), влучні фрази з популярних анекдотів, кінокомедій, пісенних шлягерів, сентенції з телереклами (*А компот //; Тепер я так буду виглядати завжди//; Разом нас багато / нас не подолати //; Тихо / звезда в шоці //*) тощо.

Перейдемо до розгляду мовленнєвого портрета останньої з обраних нами для аналізу мовних особистостей студента–словесника – *куртуазної*. Відповідно до накресленої нами схеми опису типу мовленнєвої культури почнемо з того, що таких студентів з деякими пересторогами можна кваліфікувати як елітарну мовну особистість. Передусім відзначимо, що у своєму спілкуванні – офіційному і неофіційному – вони спираються виключно на літературні форми української мови, намагаються всіляким чином удосконалити свою ортологічну компетенцію. Важливо відзначити й те, що такі студенти однаково володіють основними стилями кодифікованого літературного мовлення: усною і писемною формами наукового стилю (виступ з доповіддю, написання наукової статті), публіцистичним стилем (невеликі оповідання, нариси, актуальне інтерв'ю, авторська рубрика в університетській газеті), усним і письмовим різновидами офіційно–ділового спілкування. Навіть у повсякденній комунікації їхня комунікативна поведінка зорієнтована на літературне розмовне мовлення, хоча і позбавлена властивих такому спілкуванню субстратів, чи то жаргонні чи книжні вкраплення.

Яскраво підкреслена куртуазність мовленнєвого портрета таких особистостей полягає у дещо перебільшеному тяжінні до етикетності й непрямих висловлювань у комунікативній поведінці як в умовах офіційного, так і неофіційного спілкування, напр., у неформальній бесіді з одногрупниками (*втручаючись у розмову двох однокурсниць: Вибачте / що перебуваю / але Наталя Михайлівна просила терміново зайти в деканат //*). Мовленнєві висловлювання таких студентів рясніють етикетними формулами ввічливості (*типу: Вибачте, будь ласка; Якщо вам не складно, то ...; Це, напевно, буде незручно; Чи я вам не заважаю*), що на підсвідомому рівні провокує на обирання кооперативних способів комунікації. Додамо, що, на нашу думку, поява таких індивідуально–

особистісних характеристик мовленнєвого портрета пов'язана із так званою психологічною компенсацією, наслідком якої, у свою чергу, стає активна життєва позиція, що виявляється в мовленнєвій поведінці у вигляді доміантності й мобільності. Таким чином, щодо панівних рис мовленнєвої взаємодії, навіть у колі близьких людей, слід відзначити таке: високий ступінь емпатії, орієнтованість на співрозмовника, намагання вислухати і зрозуміти його точку зору, прагнення висловити ілюкцію опосередковано, через натяк або непрямую мову, демонстрація згоди та небажання говорити партнерові неприємні для нього речі (*подрузі: Ти мене / звичайно вибач / але я мусила це тобі сказати // Я так розумію / сьогодні ми вже нікуди не йдемо //; діалог з подругою, яка не склала залік: А. – Слухай я в шоці / вона (викладач) мене навіть не слухає // В. – Не хвилюйся / вона поставить / до неї треба кілька разів ходити // А. – Ой / не знаю / мене вона не любить //; Б. – Заспокойся // В неї такий підхід до студентів // Треба / щоб залік виходили //*).

У ситуації відвертого невдоволення співрозмовником чи комунікативного конфлікту куртуазна особистість знімає емоційну напругу, стрес шляхом демонстрації образи, виявляючи агресію засобами підвищеної семіотичності (*сусідці з гуртожитку: Я / звичайно / все розумію / всі не мають часу // Але можна прибирати сміття / хоча б раз на тиждень / як це можна / я не знаю... Так просто нечесно //*). Звичайно, така мовленнєва поведінка доволі часто трактується іншими людьми (особливо інвективного типу) як безпринциповість, легкодушність і навіть хитрість.

Прикметною рисою мовленнєвого портрета означених студентів слід уважати абсолютне несприйняття табуованої лексики, лайливих слів, уникання конфліктних мовленнєвих тактик, напр., уїдливості чи погрози, хворобливе реагування на використання інвективи іншою людиною (*Коли я чую чвари / матюки / мені хочеться втекти / або сховатися //*). Щоправда, виражаючи певний комунікативний намір, усіяко уникаючи стилістично зниженої лексики, такі студенти демонструють доволі високий ступінь емоційності, особливо у сфері фатичного інтимно-дружнього спілкування, яке почасти і провокує на використання незначної кількості жаргонних слів (*розповідь про дотепну ситуацію: Я підходжу до аудиторії / і тільки-но хотіла відчинити двері / як мені назустріч Віктор Іванович // От прикоп //*). Загалом тенденцію до усвідомленої експресії, неухильний контроль за використанням у мовленні стилістично забарвлених елементів слід кваліфікувати як важливу стильову доміанту їхньої мовленнєвої поведінки. Крім цього, ще однією особливістю куртуазного дискурсу, яка увиразнює мовленнєву експресію, є використання так званих рефлексивів [2], тобто своєрідних метатекстових коментарів, указівок на цитоване джерело, якими, зазвичай, виступають висловлювання, що належать спільним друзям, знайомим або популярним і відомим особистостям (*звернення до одногрупників: Любі друзі // як каже наш президент // Хто на сьогодні підготував практичну //; до подруги: Я про це не чула / я / як ти любиш повторювати / знову не в парадигмі //*).

У ситуаціях інформативного спілкування широко вдається до різних дискурсивних стратегій, хоча здебільшого переважають аналітичні (*про проведений заліковий захід: Нас взагалі / було двоє // Іванова захворіла / тому її частину ми провели вдвох // Ти знаєш / я непогано знайшла контакт з учнями // Вони досить активно брали участь у вікторині // Такі розумники / один краще іншого // А коли почалася гра / Що / Де / Коли / тут виникли неочікувані проблеми... //*).

Розглядаючи мовленнєву компетенцію куртуазної особистості в аспекті жанрової природи її дискурсивної поведінки, слід відзначити належне володіння нормами як інформативної, так і фатичної комунікації. У жанрах нериторичних уникає будь-яких провокаційних, конфліктних тактик мовленнєвої інтеракції. Доволі відчутним є дискомфорт у жанрі балаканини, як правило, комунікативну ініціативу віддає партнерові, тоді як у жанрі «розмови по душах» упевнено утримує лідерську позицію. Досить комфортно вона почуватється у сфері як риторичної інформативної комунікації (розмова з викладачем, адміністрацією факультету, виступ на конференції чи студентських зборах), так і в ситуаціях риторичної фатичності (спілкування з учнями в школі чи невимушена розмова зі студентами інших факультетів під час розважальних позанавчальних заходів).

Розглянуті нами особливості означеного мовленнєвого портрета позначилися і на функціонуванні цитатних преференцій мовленнєвої субкультури куртуазної особистості, що значним чином нагадують цитатний фонд раціонально-евристичного типу. Тут, зокрема, наявні: фрази з класичної літератури, сентенції з телереклами й телепередач, головним чином розважального характеру, рядки з віршованих і популярних пісенних текстів, а також пародіювання мовленнєвих висловлювань людей з найближчого оточення. Однак, як ми відзначали раніше, цитування виступає переважно як засіб додаткової експресії і свідомого прикрашання власного дискурсу.

Таким чином, застосована в дослідженні концепція типів мовленнєвої культури, яка склала підґрунтя в портретизації мовної особистості студента-словесника (інвективний, раціонально-евристичний, куртуазний типи), з одного боку, дає підстави для висновків щодо прогнозування її

мовленнєвої поведінки, а з іншого, демонструє вподобання щодо вибору комунікативних стратегій і тактик у фатичній, інформативній та іллокутивній жанровій взаємодії. Науковий підхід, викладений нами в статті, започатковує фактично недосліджену ділянку антропоцентрично зорієнтованої лінгводидактики, яка, на нашу думку, потребує докладання зусиль багатьох учених. *Перспективними* вважаємо проблеми вияву чинників, які впливають на формування тих чи інших рис мовленнєвої поведінки особистості, та уточнення особливостей жанрового характеру мовленнєвої культури студентів, що визначає неповторність їхніх комунікативних рис.

Література

1. Бахтин М. М. Проблемы речевых жанров // Бахтин М. М. Собрание соч. в 7 т. – М.: Русские словари, 1996. – Т. 5. – С. 159–206.
2. Вепрева И. Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2002. – 380 с.
3. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
4. Гольдин В. Е., Сиротинина О. Б. Речевая культура // Русский язык. Энциклопедия. – М.: Большая Российская энциклопедия, Дрофа, 2003. – С. 413–415.
5. Иссер О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 284 с.
6. Культура русской речи: Энциклопедический словарь–справочник / Под ред. Л. Ю. Иванова и др. – М.: Флинта, 2003. – 840 с.
7. Седов К. Ф. Дискурс и личность. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.

Резюме

Автором предложена лингводидактическая интерпретация типов речевых портретов языковой личности студента–филолога. В основе классификации лежат основные положения общей теории речевых жанров, концепции типов речевой культуры, учет коммуникативных стратегий и тактик речевого взаимодействия говорящих.

Ключевые слова: языковая личность, речевой портрет, стратегии и тактики коммуникативного поведения, типы речевой культуры.

Summary

The author suggested linguistic–didactic interpretation of the types of linguistic portraits of a student – philologist’s language personality. The basic status of general theory of language genres, conceptions of the types of language culture, the consideration of communicative strategies and tactics of language interaction between speakers are served in the basis of classification.

Key words: linguistic personality, language portrait, strategies and tactics of communicative behavior, types of linguistic culture.

УДК 371

І.М. Коренева

РОЛЬ І МІСЦЕ ІНФОРМАЦІЙНО–КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА–ПРАКТИКАНТА

У статті окреслено місце та функції інформаційно–комунікаційних технологій у навчальному процесі та розкрито чотирирівневу систему підготовки студента–практиканта до використання інформаційно–комунікаційних технологій у процесі викладання біології в загальноосвітній школі.

Ключові слова: інформаційно–комунікаційні технології, функції інформаційно–комунікаційних технологій у навчальному процесі, умови використання ІКТ, система підготовки студентів до використання ІКТ в процесі навчання.

Загальновідомо, що інформатизацію освіти визнано одним із пріоритетних державних завдань. Відповідно до прийнятого Верховною Радою України 9 січня 2007 року Закону України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» одними з основних напрямів розвитку інформаційного суспільства в Україні є створення умов для забезпечення комп’ютерної та інформаційної грамотності усіх верств населення, створення системи

мотивацій щодо впровадження і використання ІКТ для формування широкого попиту на такі технології в усіх сферах життя суспільства та надання кожній людині можливості для здобуття знань, умінь і навичок із використанням ІКТ під час навчання, виховання та професійної підготовки.

Аналіз проблеми впровадження інформаційно–комунікаційних технологій у практику навчання і виховання свідчить про існування ряду наукових робіт, що окреслюють психолого–педагогічні, соціальні, філософські аспекти інформатизації навчального процесу (О.М. Арестова [1], Ю.І. Машбиць [4], А.В. Минаков [5] та ін.) та формування інформаційної культури школярів і студентів (Н.А. Водоп'янова, О.В. Києва, А.Л. Столяревська [6] та ін.). Авторами звертається значна увага на вдосконалення змісту й методів навчання з використанням інформаційних технологій. Зокрема, Г.О. Білявський і В.М. Боголюбов [3] вважають, що інформаційні технології можуть стати головними факторами підвищення ефективності екологізації освітнього процесу. Можливості нових інформаційних технологій, на думку багатьох дослідників, суттєво впливають на сучасні коеволюційні процеси. З новими інформаційними технологіями пов'язується і вирішення екологічних проблем (К.К. Колін [2], А.Д. Урсул [7] та ін.).

Проте вітчизняний досвід навчання біології свідчить про недостатнє впровадження комп'ютерних технологій у навчально–виховний процес загальноосвітньої школи. Недостатньо обґрунтованими досі залишаються роль, місце й основні напрямки впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес з біології, поєднання комп'ютера з традиційними підходами до навчання учнів, відсутня єдина класифікація електронних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема програмно–педагогічних засобів, не розроблено практичних методик їх застосування у навчанні учнів біології. Все це ускладнює формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів біології. Особливо гостро ця проблема постає під час проходження студентами педагогічної практики.

Ураховуючи вищесказане, маємо підстави стверджувати, що проблема формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів біології та їх готовності до використання нових інформаційно–комунікаційних технологій у навчальному процесі є актуальною і потребує ґрунтовних наукових досліджень. Розкриттю одного з аспектів окресленої вище проблеми, а саме визначенню ролі і місця інформаційно–комунікаційних технологій у підготовці кваліфікованого вчителя біології, присвячено подальше дослідження.

Загальновідомо, що інформаційно–комунікаційні технології (ІКТ) – це технології, пов'язані зі створенням, збереженням, передачею, обробкою і управлінням інформацією, тобто способи створення, збереження, передачі, обробки і управління інформацією за допомогою технічних засобів, зокрема комп'ютерів.

Інтерактивність гіпертекстових і мультимедійних технологій та аналіз досвіду використання комп'ютера на природничому факультеті дозволяють виокремити основні функції інформаційно–комунікаційних технологій у навчальному процесі:

1. **Навчальна:** реалізація принципу наочності, збільшення можливостей диференціації та індивідуалізації навчання, реалізація змісту освіти в нових інформаційних умовах, використання інноваційних методів та прийомів роботи, загальна оптимізація процесу навчання (збільшення швидкості та об'єму засвоєваної інформації, охоплення більшої кількості студентів);

2. **Мотиваційно–емоційна:** створення стійкого пізнавального інтересу, зацікавленості не тільки змістом навчання, а й способом здобуття знань, формування позитивного емоційного ставлення до навчання, виховання якостей особистості;

3. **Особистісного розвитку:** розвиток і виховання навичок та здібностей, що мають вирішальне значення для сучасної і майбутньої діяльності молодих людей, будуть сприяти розвитку їх особистісних якостей, дозволять їм виконувати свою роль у суспільних інституціях, наприклад: розвиток та вдосконалення комунікативних здібностей студентів, розвиток та вдосконалення умінь працювати в групі, планувати діяльність, презентувати результати досліджень тощо;

4. **Менеджменту:** управління навчальною інформацією та навчальною діяльністю студентів (планування, організація, приведення в дію та контроль досягнення навчально–виховних цілей).

Використання комп'ютерних технологій на природничому факультеті під час проведення навчальних занять здійснюється у двох напрямках. Один з них – це комп'ютерна підтримка предмета, що виражається у використанні стандартного програмного забезпечення з біології, а саме мультимедійних енциклопедій, електронних підручників тощо. Другий – розробка навчальних занять, що супроводжуються використанням комп'ютера з мультимедійним проектором та ретельно підбраного відеоряду, що допомагає ілюструвати теоретичний матеріал заняття, або з використанням

комп'ютера та тестових оболонки, що дозволяють здійснити контроль засвоєння студентами навчального матеріалу.

Комп'ютерні технології також дозволяють включати у навчальний процес факультету нові форми творчих робіт: розробку біологічних ігор, проектну діяльність, написання власних сценаріїв, зйомку відеофільмів. Вони використовуються під час педагогічної практики для розробки студентами нестандартних уроків (ділові ігри, прес-конференції, змагання, конкурси, КВК, творчі звіти, аукціони, діалоги тощо) і в позакласній роботі, особливо на факультативних та гурткових заняттях.

Для з'ясування стану використання інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітніх школах було проведено опитування вчителів біології загальноосвітніх шкіл Середино-Будського району Сумської області. Так, результати дослідження засвідчили, що більшість респондентів (64%) вказала на недостатню забезпеченість шкіл обладнанням для використання ІКТ (застарілі комп'ютерні класи, відсутність програмного забезпечення, відсутність під'єднання до мережі Інтернет тощо). Лише 27% опитаних зазначили, що головною проблемою є недостатній рівень кваліфікації вчителів та їх консерватизм у використанні сучасних технологій навчання.

Отже, серед причин, що стримують використання інформаційно-комунікаційних технологій у школі, в першу чергу називаються організаційні та технічні (відсутність вільного доступу до комп'ютерного обладнання, труднощі зі своєчасним ремонтом, проблеми із поділом класу на підгрупи під час проведення занять з використанням ІКТ та ін.). Однак головними, на нашу думку, є проблеми психолого-педагогічні, що полягають у низькому рівні готовності вчителів до використання ІКТ, відсутності методики використання ІКТ на уроках, зокрема відсутність методичних розробок зі шкільного курсу біології). Не кожен вчитель психологічно готовий до використання інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій навчання, розуміє можливості та результати їхнього впровадження. Кожного року зростає відсотковий показник забезпеченості загальноосвітніх навчальних закладів комп'ютерною технікою та електронними педагогічними програмними засобами. Творчість, емоційність та натхнення вчителя буде завжди цінуватись суспільством, особливо якщо вчитель використовує ефективні технології навчання, в тому числі інформаційно-комунікаційні. Одним із головних завдань підготовки майбутнього вчителя біології вважаємо формування готовності до використання ІКТ.

Формування готовності студентів до широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної діяльності має свої особливості, зумовлені різноманітними зовнішніми і внутрішніми чинниками. Є цілком закономірним те, що можливості впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес вищого навчального закладу залежать від наявної матеріально-технічної бази. Тому до зовнішніх передумов формування готовності студентів використовувати ІКТ ми відносимо всі ті фактори, що не залежать від особливостей особистості студента та викладача. До них належать матеріально-технічна база вищого навчального закладу та загальноосвітньої школи, де студент проходить педагогічну практику (забезпеченість комп'ютерною технікою, програмним забезпеченням, наявність педагогічних програмних засобів навчання та попередня підготовка учнів до роботи з комп'ютером і навчальною комп'ютерною програмою). До внутрішніх передумов, що сприяють найбільш ефективному використанню комп'ютерних технологій у навчальному процесі з біології, відносимо такі, як відповідний рівень інформаційної компетентності викладача, комплексний підхід студента до використання засобів навчання біології, тобто володіння методикою застосування ІКТ, та попередня підготовка студентів до роботи з комп'ютером.

Умовами ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій студентами у навчальному процесі є:

- наявність стійкої мотивації до запровадження ІКТ у практику навчання;
- інформованість про новітні інформаційно-педагогічні технології, знання новаторських методів роботи;
- володіння практичними навичками освоєння сучасних ІКТ.

На природничому факультеті склалась система підготовки студентів до використання ІКТ в навчальному процесі, що включає 4 рівні.

І рівень. Формування в студентів стійкої мотивації до використання ІКТ під час навчання (1–2-ий рік навчання). Реалізується через використання інформаційно-комунікаційних технологій, мультимедійних засобів навчання під час викладання дисциплін. Залучення студентів до створення простих педагогічних програмних засобів для використання під час навчальних занять та кураторських годин.

II рівень. Оволодіння практичними навичками роботи з комп'ютером, ознайомлення з новими технологіями навчання, спостереження за використанням ІКТ в навчальному процесі на уроках біології, розробка студентами власних програмних педагогічних засобів для використання їх у позанавчальному процесі загальноосвітньої школи та ВНЗ; формування умінь використовувати ІКТ у процесі підготовки та проведення виховних заходів, підтримка мотивації до використання ІКТ (2–3-й роки навчання). Реалізується через вивчення нормативної та варіативної частини навчального плану спеціальності, зокрема таких навчальних дисциплін: «Основи наукових досліджень в біології», «Основи інформаційних технологій і ТЗН», «Педагогіка», «Основи педагогічної творчості», «Методика викладання біології», «Методика педагогічного експерименту», «Класний керівник», «Методика виховної роботи» та ін. А також в процесі проходження безвідривної педагогічної практики у загальноосвітній школі, залучення студентів до проведення позакласних заходів у школі та виховних заходів у ВНЗ з використанням ІКТ.

III рівень. Формування умінь використовувати інформаційно–комунікаційні технології у навчальному процесі під час проведення залікових уроків з біології, виховних заходів, захисту бакалаврських наукових робіт тощо, підтримка мотивації до використання ІКТ (4-й рік навчання). Реалізується через практичну частину таких навчальних дисциплін, як «Методика викладання біології», «Нові педагогічні технології», під час навчально–залікової практики у загальноосвітній школі та написання і захисту курсових робіт з біології і методики викладання біології.

IV рівень. Удосконалення умінь використовувати ІКТ у навчально–виховному процесі (5-й рік навчання). Реалізується через вивчення таких дисциплін: «Основи наукової комунікації», «Комп'ютерні та інформаційні технології», «Педагогіка вищої школи», «Основи наукових досліджень», «Методика викладання біології у ВНЗ», «Інформаційні технології в біологічних дослідженнях» та ін.; а також в процесі проходження педагогічної практики на робочому місці вчителя біології.

Усе це дозволяє підвищити якість підготовки майбутнього вчителя біології, вивести сучасний урок біології на якісно новий рівень; підвищувати статус вчителя; впроваджувати в навчальний процес комп'ютерні та інформаційні технології; розширювати можливості ілюстративного супроводу уроку; використовувати різні форми навчання та види діяльності в межах одного уроку; ефективно організувати контроль знань, умінь та навичок учнів; полегшувати та вдосконалювати розробку творчих робіт, проєктів, рефератів.

Література

1. Аристова О.Н. Психологическое исследование мотивации пользователей Интернета/ О.Н.Аристова, Л.Н.Бабанин, А.Е.Войскунский // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). – М.: Экопсицентр РОСС. – С. 245–246.
2. Колин К. К. Социальная информатика. Базовая модульная программа учебного курса для системы высшего образования. / К.К.Колин. – М.: ИПИ РАН, 2001. – 80 с.
3. Концепція екологічної освіти України / Білявський Г.О., Боголюбов В.М., Замостян В.П. та інші – К.: Всеукраїнська дитяча спілка "Екологічна варта", 2004. – 32 с.
4. Машбиць Ю. Нові інформаційні технології навчання / Ю.Машбиць // Педагогічна газета. – 2004. – № 11. – С. 3.
5. Минаков А.В. Социально–психологические аспекты взаимодействия человека с глобальными компьютерными сетями (Интернет)./ А.В.Минаков // Тезисы докладов международной конференции ИОЛ–99. – С–Пб., 1999. – С. 333.
6. Столяревська А.Л. Формування інформаційної культури студентів педагогічних вузів при вивченні курсу інформатики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ А.Л.Столяревська. – Х., 1998. – 16с.
7. Устойчивое развитие, безопасность, ноосферогенез. [монографія] / Урсул А.Д., Урсул Т.А., Тупало В.Г., Энгель А.А.; Российская академия гос. службы при Президенте РФ. – М., 2008. – 399с.

Резюме

В статті раскрыто место и функции информационно–коммуникационных технологий в процессе обучения, а также выделено четыре уровня системы подготовки студента–практиканта к использованию информационно–коммуникационных технологий в процессе преподавания биологии.

Ключевые слова: информационно–коммуникационные технологии, функции информационно–коммуникационных технологий в процессе обучения, условия использования ИКТ, система подготовки студентов к использованию ИКТ в процессе обучения.

Summary

In the article the place and functions of informatively–communicative technologies in an educational process are outlined and the four–level system of preparation of the intending teacher to the use of informatively–communicative technologies in the process of teaching biology at comprehensive school is exposed.

Key words: of informatively–communicative technologies, functions of informatively–communicative technologies in an educational process, conditions of the use of ICT, system of students' preparation to the use of ICT in the process of studies.

УДК 371.808.3

С.В. Цінько

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ–ФІЛОЛОГІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ АУДІЮВАННЯ В ШКОЛІ

У статті розглядається роль педагогічної практики у підготовці студентів–філологів до майбутньої професійної діяльності, зокрема до проведення уроків аудіювання. У зв'язку з цим акцентується увага на важливості навчання аудіювання як одного із чотирьох видів мовленнєвої діяльності, поглибленні знань про різні види аудіювання, аудіативні вміння та вправи, фази аудіювання, компоненти та функції аудіювання.

Ключові слова: педагогічна практика, педагогічна діяльність, аудіювання, види аудіювання, аудіативні вміння, фази аудіювання, компоненти аудіювання, функції аудіювання, вид мовленнєвої діяльності.

Педагогічна практика студентів філологічного факультету є складовою частиною підготовки випускників до вчительської діяльності. Вона відіграє важливу роль у навчальному процесі, оскільки Глухівський державний педагогічний університет готує не просто фахівців своєї справи, практиків, а спеціалістів, які здатні акумулювати всі сучасні знання з предмета і передавати їх учням у доступній формі.

Найважливішими завданнями практики є:

- поглиблення зв'язку теоретичних знань на основі практичного навчання з реальним педагогічним процесом, використання їх у розв'язанні конкретних навчальних і виховних завдань, формування у студентів психологічної готовності до роботи в школі;
- вироблення у майбутніх учителів–словесників педагогічних умінь та навичок практичної готовності до роботи в школі; потреби в безперервній педагогічній самоосвіті;
- оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими прогресивними технологіями навчання;
- формування творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності, вміння критично оцінювати уроки своїх колег студентів–практикантів та робити на їх основі висновки щодо організації власної педагогічної роботи.

Суто педагогічна практика проводиться на передвипускному і випускному курсах. Під час практики студенти виконують самостійно основні види навчально–виховної роботи: проводять усі види занять із учнями, знайомляться з роботою вчителя за спеціальністю, беруть участь у виховній роботі з учнями та в методичній роботі вчителя.

Головним критерієм оцінки результатів педпрактики є рівень сформованості професійно значущих і педагогічних умінь та рівень професійної спрямованості майбутніх учителів.

Підготовка студентів–філологів до майбутньої професійної діяльності здійснюється в першу чергу на заняттях із методики навчання української мови в школі.

Як відомо, навчання української мови має бути спрямоване на формування мовної особистості – людини, яка є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок, серед яких чільне місце відводиться аудіативним. Адже аудіативна діяльність притаманна людині з перших років її становлення. Завдяки слуханню дитина засвоює також і особливості роботи механізмів породження мовлення. Без аудіювання неможливе спілкування, засвоєння інформації в школі та за її межами. Крім того, за даними досліджень, спеціальне навчання аудіювання “позитивно впливає на розвиток мовленнєвого слуху, пам'яті, на формування навичок усного мовлення, зокрема його виразності, на засвоєння орфоепічних і орфографічних норм” [2, 266]. Т.О. Ладиженська підкреслює, що в школі аудіювання –

“найважливіший шлях засвоєння інформації” [2, 266]. Тому поглиблення теоретичних знань про аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та практична робота, зокрема розробка конспектів уроків, є дуже важливими і професійно необхідними видами роботи у процесі підготовки студентів до майбутньої практичної діяльності.

Основними елементами процесу навчання аудіювання є:

- *змістовий* бік роботи над розвитком відповідних умінь та її місце в загальній системі навчання рідної мови;
- *мотиваційний* (усвідомлення учнями необхідності й важливості їхньої роботи; потреби у вирішенні поставлених завдань);
- *діяльнісний* (використання різних видів вправ і завдань, спрямованих на розвиток аудіативних умінь).

Психологічною основою методики навчання аудіювання є з'ясування його ролі як мовленнєвої здатності людини; механізмів сприймання і розуміння вербальної інформації слухачем, мети і умов людського спілкування; закономірностей взаємодії тексту і реципієнта. *Лінгвістичну основу* складає вчення про жанрово–композиційні та синтаксичні особливості тексту (висловлювання). В основі методики навчання учнів аудіювання лежить функційно–комунікативний підхід до тексту (висловлювання) як особливої комунікативно–мовленнєвої форми, яка за допомогою певних функційно–стилістичних засобів реалізує комунікативний намір слухача.

Основними загальнодидактичними і лінгводидактичними принципами, на яких базується система роботи над розвитком аудіативних умінь учнів основної школи, виступають (на основі праць О.М. Біляєва, Є.М. Дмитровського, М.І. Пентиліук, К.М. Плиско та ін.):

1. Принцип активності й свідомості під час розвитку аудіативних умінь, пов'язаний насамперед з роботою психологічних механізмів.
2. Принцип науковості (які саме аудіативні терміни й поняття слід засвоїти учням).
3. Принцип систематичності та послідовності зобов'язує вчителя використовувати вправи і завдання для розвитку аудіативних умінь на кожному уроці, поступово переходячи від простіших до складніших завдань, які вдосконалюють зазначені вміння.
4. Принцип наступності й перспективності передбачає врахування вмінь, набутих школярами у початкових класах і підвищення рівня вимог до аудіативних умінь учнів на наступних етапах навчання.
5. Принцип доступності враховує вікові та індивідуальні особливості учнів, їхні можливості під час розвитку аудіативних умінь.
6. Принцип зв'язку з життям роботи над розвитком зазначених вище умінь учнів передбачає усвідомлення школярами важливості та необхідності відповідних умінь не лише в навчальному процесі, а й у повсякденному житті.
7. Принцип міцності, глибини й дієвості знань, умінь і навичок, який диктує необхідність закріплення, усвідомлення й осмислення інформації, вироблення необхідних практичних умінь, а також зв'язок теорії з практикою.
8. Принцип пізнавально–практичної спрямованості у навчанні, який передбачає озброєння учнів знаннями про мову і мовлення та формування мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок.
9. Принцип функційно–комунікативної спрямованості, пов'язаний із урахуванням специфіки комунікативної функції мови, яка зумовлює основний напрямок у навчанні мови – ознайомлення учнів із різними типами і формами мовного спілкування, підпорядкування цій меті всього процесу навчання мови.

Важливим є використання міжпредметних зв'язків під час розвитку аудіативних умінь, оскільки школярам доводиться сприймати усну інформацію на різних уроках і від правильності її розуміння залежить успішність навчання.

Для формування і розвитку аудіативних умінь у процесі вивчення систематичного курсу мови необхідно відібрати найбільш ефективні методи і прийоми навчання, серед яких можна виділити *інформаційно–рецептивний метод*, який призначено для передачі та прийому інформації, що відбувається, зокрема, й за допомогою усного слова (повідомлення, пояснення). Прийом же інформації відбувається за допомогою слухання (аудіювання), а учні виконують діяльність, необхідну для першого рівня засвоєння знань – сприймання, осмислення і запам'ятовування. Тому ефективною є розповідь (зв'язний виклад матеріалу вчителем), бесіда, а у старших класах – шкільна лекція і міні–лекція.

Спонукально–репродуктивний метод призначений для формування вмінь і навичок, які набуваються неодноразовим відтворенням повідомлених знань і способів дій. Його суть полягає в

тому, що вчитель показує, яким способом виконується дія, а учні репродукують її, відтворюючи набуті знання (репродуктивні та перетворювальні вправи, конструювання мовного матеріалу за зразком тощо).

Частково–пошуковий метод. Діяльність учителя виражається в постановці інформаційних і евристичних запитань, створенні проблемної ситуації, учнів – у пошуках відповідей на поставлені запитання, розв’язанні проблемних ситуацій, переконструюванні сприйнятого тощо.

Варто також застосовувати метод вправ, моделювання і конструювання (побудова учнями зв’язних висловлювань на основі почутого завдання, матеріалу, початку тощо), методи контролю і самоконтролю ефективності навчання. Доречним, на наш погляд, є поєднання методів усної розповіді вчителя чи висловлювання учнів на лінгвістичні й побутові теми з наступним виконанням аудіативного завдання; моделювання комунікативно–мовленнєвої ситуації на уроці та бесіди, інформаційно–рецептивного і спонукально–репродуктивного методів тощо.

Однією зі специфічних особливостей розвитку аудіативних умінь є робота над аудіотекстом як єдиним смисловим і синтаксичним цілим. Використання технічних засобів є раціональним методичним прийомом (Н.А.Висотська, Л.І.Князева, Г.В.Колосніцина), адже магнітофонні записи та радіопередачі дають учням змогу чути новий зразок мовлення, допомагають чітко організувати навчальний процес. Тому магнітофонні записи радіо– і телепередач, висловлювань людей на різні теми багато важать у процесі розвитку аудіативних умінь учнів.

Засобами навчання виступають: мовлення вчителя і учнів (усне слово); спеціально дібраний дидактичний матеріал (аудіотексти і завдання до них, взяті з підручників, посібників, збірників диктантів, переказів, творів художньої літератури і т. ін., спрямовані на перевірку сприймання почутого); технічні засоби (магнітофон, радіо, телебачення).

Важливим елементом методики повинно бути створення в учнів мотиваційної бази для ефективного розвитку аудіативних умінь. З цією метою використовуються вправи і завдання, які ілюструють значущість і необхідність проведення зазначеної вище роботи. Адже, як свідчать психологічні дослідження (Д.Н. Богоявленський, Л.М. Проколієнко та ін.), школярі добре сприймуть і засвоять матеріал, якщо усвідомлять його важливість і необхідність.

Учням варто пропонувати тексти різних стилів і типів мовлення. У процесі розвитку аудіативних умінь учнів необхідно насамперед навчити бути уважними до змісту і структури мовленнєвих повідомлень, уміти виділяти в них головне, прогнозувати подальший хід подій у висловлюванні, подумки вичленовувати смислові частини повідомлення тощо. Ця робота проводилася на спеціально дібраному текстовому матеріалі. Вправи і завдання добираються з урахуванням характеру словесної активної пам’яті та вікових можливостей школярів. Найкраще, коли в процесі аудіювання відбувається активне розуміння, тобто коли учень сам розумово працює для того, щоб зрозуміти значення невідомого слова чи смисл фрази, уривка повідомлення. Важливо при цьому враховувати й те, що під час активного і творчого розуміння учням допомагають контекст і опорні (важливі для розуміння) слова повідомлення. Експериментально доведено, що усне мовлення сприймається слухачем краще, ніж озвучене письмове, аналогічне за змістом і стилем мовлення [2, 266–267]. Тому тексти для аудіювання краще не читати, а переказувати. Якщо діти бачать, що думка народжується на їхніх очах, вони слухають з більшим інтересом, краще розуміють і запам’ятовують прослухане.

Основні аудіативні вміння, якими повинні володіти школярі для того, щоб робота над усними повідомленнями була ефективною і результативною:

1. **Уміння орієнтуватися в ситуації спілкування**, тобто:
 - визначати насамперед власну мету під час сприймання усного мовлення;
 - створювати первинне уявлення про можливий зміст висловлювання, прогнозувати його загальний характер на основі формулювання теми.
2. **Уміння орієнтуватися в змісті висловлювання**, а саме:
 - сприймати повідомлення, запропоновані один раз, у цілому, без пропусків;
 - утримувати в пам’яті деталі прослуханого;
 - формулювати тему і основну думку повідомлення;
 - добирати заголовок відповідно до теми чи основної думки почутого;
 - запам’ятовувати зміст і особливості мовленнєвого оформлення повідомлення;
 - обмірковувати деталі сприйнятого висловлювання;
 - аналізувати особливості змісту і мовленнєвого оформлення усного повідомлення;
 - відповідати на запитання за прослуханим.
3. **Уміння визначити структуру усного повідомлення:**

- осмислювати і фіксувати (у пам'яті чи на папері) загальну структуру висловлювання;
- виділяти логіко-сміслові частини прослуханого тексту;
- складати простий план почутого;
- встановлювати логічні зв'язки між елементами сприйнятого на слух тексту (висловлювання);

- визначати композицію висловлювання залежно від його типу та стилю мовлення;
- ставити власні запитання до смислових частин почутого повідомлення.

4. Уміння оцінювати мовленнєве повідомлення, перевіряти результати і якість сприйняття почутого:

- перевіряти результат сприймання відповідно до поставленої мети;
- робити висновки з почутого;
- висловлювати власну думку щодо сприйнятого;
- підтверджувати чи заперечувати запропонований учителем висновок (на основі сприймання тексту);
- подумки відтворювати зміст почутого;
- переказувати сприйняте за допомогою записів чи без них.

Розвиток аудіативних умінь можливий лише за умови планомірної, цілеспрямованої роботи на уроках вивчення мови в процесі виконання учнями спеціальних вправ. Завдання повинні розроблятися таким чином, щоб кожне наступне було важчим за попереднє.

Для розвитку вмінь, пов'язаних з дією **оперативної пам'яті**, можна пропонувати такі види вправ:

- прослухати ряд слів чи словосполучень, запам'ятати і відтворити ті з них, які стосуються однієї теми;
- прослухати запропоновані вчителем словосполучення і об'єднати їх у речення, самостійно скласти і додати до цього речення ще одне, пов'язане за змістом із попереднім;
- перелічити сприйняті на слух назви, терміни, які згадуються у розповіді;
- виділити нову інформацію із двох усних повідомлень;
- виділити необхідну інформацію про конкретну особу, подію, явище із прослуханого повідомлення;
- об'єднати прослухані слова у тематичні групи.

Ці завдання сприяють збільшенню обсягу оперативної пам'яті.

Для розвитку вмінь, пов'язаних з **механізмом вірогідного прогнозування**, використовуються такі види вправ:

- закінчити фразу, виходячи зі змісту раніше прослуханого повідомлення;
- закінчити прослуханий текст самостійно або вибрати кращий варіант із запропонованих учителем;
- за поданою темою з'ясувати можливий зміст розповіді;
- домислити епізоди, які могли передувати прослуханій розповіді або відбутися пізніше;
- у прослуханому повідомленні виділити речення, яке не підходить за змістом.

Вправи, що сприяють розвитку **механізму еквівалентних замінів**:

- прослухати повідомлення і стисло передати його зміст (основні смислові віхи) своїми словами;
- дібрати заголовок до прослуханого тексту;
- у ході розповіді вибрати із запропонованих малюнків ті, що відповідають змістові почутого;
- порівняти зміст прослуханого тексту із запропонованим учителем малюнком;
- із кількох прослуханих ситуацій вибрати синонімічні;
- відповісти на запитання за ситуацією спілкування.

Вправи, спрямовані на розвиток уміння **перекодовувати сприйняте мовленнєве повідомлення**:

- згорнути мовленнєве повідомлення;
- розширити мовленнєве повідомлення;
- здійснити внутрішню перебудову мовленнєвого повідомлення;
- вибрати із двох поданих речень те, яке відповідає змісту прослуханого;
- прослухати повідомлення і в максимально згорнутій формі передати його зміст;
- відтворити прослухане з деякими (заданими) змінами початку (середини, кінця).

Оскільки аудіативні вміння, пов'язані з різноманітними психічними механізмами, як уже зазначалося, розвиваються паралельно, то вправи і завдання для їх удосконалення слід подавати комплексно.

Спираючись на досягнення методичної науки та шкільної практики, ми виробили власну типологію та класифікували вправи таким чином:

1. **Підготовчі вправи**, які передбачають розвиток уміння визначати мету аудіювання, з'ясовувати особливості ситуації спілкування, створювати первинне уявлення про можливий зміст висловлювання, прогнозувати його загальний характер;

2. **Вправи основного етапу:**

- **інформаційно–змістові**, які розвивають уміння формулювати тему й основну думку повідомлення, добирати заголовок, утримувати в пам'яті деталі почутого, запам'ятовувати зміст, хід подій тощо;

- **структурно–композиційні**, спрямовані на розвиток умінь ділити аудіотекст на смислові частини, встановлювати засоби зв'язку між ними, визначати композицію;

- **мовно–мовленнєві вправи** включають аналіз усних повідомлень з лінгвістичного погляду: спостереження і аналіз мовних засобів у повідомленнях різних типів, стилів і жанрів мовлення; обґрунтування доцільності вжитих мовних засобів у певному висловлюванні та ін.;

3. **Оцінно–контролюючі вправи** мали на меті розвивати вміння робити висновки з почутого; висловлювати власні думки стосовно сприйнятого; перевіряти правильність власних припущень, висунутих на початку слухання і т.ін.

Місце для аудіативних вправ і завдань можна знайти на будь–якому уроці вивчення мови, адже розвиток аудіативних умінь можливо і доцільно поєднувати з удосконаленням фонетичних, лексичних, орфоепічних, граматичних і синтаксичних умінь і навичок.

Так, під час вивчення теми “Синтаксис. Пунктуація.” доцільно розвивати у п'ятикласників уміння складати план усного повідомлення. Як підготовчий матеріал учням пропонуються завдання на визначення теми і основної думки почутого. Це запитання типу: “Про що говорилося у почутому вами висловлюванні?”, “Який заголовок можна до нього дібрати?” тощо. Наступним етапом роботи є запис п'ятикласниками під час аудіювання слів чи словосполучень, важливих для розуміння змісту висловлювання. Третій етап – визначення кількості смислових частин аудіоповідомлення і постановка запитань до них. Четвертий етап – складання плану почутого висловлювання.

Для розвитку умінь критичного аудіювання пропонуються такі завдання: “Ви повинні оцінити відповідь товариша і свою думку (оцінку) мотивувати, пояснити”, “Ми вчимося обговорювати спірні питання. Намагайтеся зрозуміти іншу думку, тоді зможете переконливо розкрити власну, заперечити чи підтвердити сказане”, “Висловіть свій погляд щодо сприйнятого”, “Чи погоджуєтесь ви з аргументацією, формою вираження думки автором? Свою згоду чи незгоду мотивуйте”. Корисно проводити розмовні п'ятихвилинки на теми “Огляд цікавих радіопередач”, “Коротко про цікаве”, “Чи знаєш ти, що...”, “Сьогодні у ранковому випуску” (за матеріалами теле– і радіопередач).

Система роботи з розвитку аудіювання реалізовувалася як за допомогою так званої “крапельної” методики на уроках вивчення загального курсу української мови, так і на уроках з розвитку зв'язного мовлення.

Показниками розуміння прослуханої інформації є такі:

- точність розуміння;
- глибина розуміння інформації;
- відповіді на запитання за змістом прослуханого повідомлення;
- виконання певних дій відповідно до розуміння сприйнятої інструкції;
- вибір із запропонованих речень того, яке в загальній формі передає зміст прослуханого матеріалу;

- уміння самостійно зробити висновок;

- переказ змісту сприйнятого тексту;

- розуміння основного змісту незнайомого повідомлення монологічного, діалогічного і змішаного характеру під час безпосереднього спілкування або у фонозапису.

Щодо останнього пункту, то в шкільній практиці його використовують найчастіше. Однак слід ураховувати, що зміст прослуханого матеріалу можна передати і без достатнього розуміння – шляхом простого повторення почутого. Саме тому під час перевірки розуміння сприйнятого потрібно використовувати різні види роботи, а не захоплюватися лише переказуванням.

Необхідною і достатньою умовою адекватного сприймання вербального повідомлення є правильне розуміння його смислу.

Орієнтовні види завдань для перевірки розуміння почутого:

а) **для перевірки точності, правильності розуміння інформації:**

– прослухати текст і дати відповідь на одне загальне запитання “Про що говориться в тексті?”;

– прослухати текст і відповісти на 4–6 запитань за конкретними фактами, наявними у повідомленні;

– прослухати текст і поставити власні запитання до нього, враховуючи сприйняті конкретні факти, про які йшлося в тексті;

– прослухати інформацію і передати стисло її основний зміст;

б) **для перевірки глибини розуміння інформації:**

– прослухати текст і виділити його основну думку;

– прослухавши текст, підтвердити чи заперечити запропоноване твердження словами “так”, “ні” або розгорнутою відповіддю;

– прослухавши текст, з’ясувати ставлення автора до подій та дійових осіб у ньому.

Для перевірки сприймання також застосовувалися різні види тестів, зокрема:

1. **Альтернативний тест** (передбачає відповідь “так” чи “ні” на запропоновані вчителем запитання після сприймання усного повідомлення).

2. **Тест вибору** (учням після сприймання аудіоматеріалу треба з трьох–чотирьох запропонованих варіантів вибрати правильну відповідь).

3. **Клоуз–тест** (тест–доповнення або тест–відновлення). У ньому учням треба домислити, враховуючи попередньо сприйнятий цілісно матеріал, спеціально пропущені вчителем слова і записати їх.

За допомогою перших двох тестів перевіряється загальне розуміння тексту; клоуз–тест передбачає перевірку докладного розуміння повідомлення, що сприймається на слух.

Вищий рівень розуміння, як відомо, пов’язаний із оцінкою почутого, коментуванням, висловленням власного погляду. Оцінюючи вміння сприймати почуте, на думку методистів [1], слід виходити з того, що лише за умови розуміння не менше 90% наявної в аудіотексті фактичної інформації та основної ідеї можна поставити учневі позитивну оцінку.

Процес розвитку аудіативних умінь учнів може включати три етапи (підготовчий, основний та контрольний).

1. **Підготовчий, або спеціальний етап** передбачає ознайомлення учнів із аудіюванням як видом мовленнєвої діяльності, його роллю в суспільному житті людей; засвоєння мінімуму теоретичних відомостей про аудіювання; з’ясування різниці між лексичним значенням слів “слухати” і “чути”; ознайомлення учнів з прийомами того чи іншого виду аудіювання, з їх застосуванням на практиці.

Основними вміннями, прийомами діяльності, на яких слід сконцентрувати увагу на підготовчому етапі, є такі:

– розуміти прослухане повідомлення тривалістю звучання 2–3 хвилини;

– розуміти мовлення вчителя й іншого співрозмовника, звукозапис;

– виділяти в прослуханому тексті повідомлення речення і його частини (слова), членувати слова на склади і звуки.

Показниками навченості виступає вміння розуміти аудіотекст і відтворювати окремі його частини.

2. **Основний етап.**

Мета цього етапу полягає в тому, щоб навчити учнів осмислювати, аналізувати й синтезувати сприйнятий на слух матеріал, порівнювати його з уже накопиченими знаннями.

Основні вміння, якими мають володіти учні:

– розуміти на слух мовлення вчителя та інших учнів, усне мовлення в побутових ситуаціях (у магазині, транспорті, по телефону тощо);

– розуміти інформацію, запропоновану в нормальному темпі, мовлення диктора по радіо і телебаченню (новини, хроніка, репортаж), виступи офіційних осіб;

– вказувати на помилки в аудіотексті з порушенням послідовності його смислових блоків.

Кінцевою метою основного етапу є вільне, свідоме володіння учнями прийомами роботи з усними висловлюваннями.

3. Метою *контрольного етапу* є перевірка рівня сформованості в учнів умінь сприймати, аналізувати, розуміти, критично оцінювати усну інформацію.

Під час застосування в шкільній практиці запропонованої системи вправ, спрямованої на розвиток аудіативних умінь, необхідно звертати увагу на якісний бік навчання, тобто враховувати не тільки прискорення процесу сприймання усних повідомлень, а й рівень розуміння запропонованого матеріалу з метою подальшого відтворення і використання в ході поглиблення і розширення знань з певної теми чи предмета в цілому та майбутній трудовій діяльності.

Проведення такої підготовчої роботи дасть змогу студентам якісно підготуватися до проходження педагогічної практики (зокрема, проведення уроків аудіювання) та майбутньої професійної діяльності в освітніх закладах.

Література

1. Иваницкая Г.М. Уроки развития связной речи: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Рад. школа, 1990. – 224с.
2. Методика преподавания русского языка / Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р., Ипполитова Н.А., Ивченков П.Ф. – М.: Просвещение, 1990. – 368 с.
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова, 5–12 класи / Шелехова Г.Т., Тихоша В.І., Новосолова В.І. та ін. – К.: Ірпінь: Перун, 2005. – 176 с.

Резюме

Статья указывает на первостепенную роль педагогической практики в процессе подготовки студентов–филологов к будущей профессиональной деятельности, которая включает в себя и подготовку уроков аудирования. В связи с этим акцентируется внимание на важности обучения учащихся аудированию как одному из четырех видов речевой деятельности в свете новых требований к процессу обучения в образовательной системе Украины. Также конкретизируются аудитивные умения и навыки, предлагаются упражнения, которые способствуют развитию навыков аудирования.

Ключевые слова: педагогическая практика, педагогическая деятельность, аудирование, умения и навыки, процесс обучения, виды упражнений, критерии оценивания знаний и умений, современные технологии обучения.

Summary

The article concerns the role of pedagogical practice in preparing the students philologist for future professional activities specifically for realisation the lessons of listerning comprehension. There for we accept the attention on the necessity of stading listerning comprehension as one of the most important kinds of speech activities to make the knowledge about diferrent kinds of oral comprehension more profound, the oral listerning skills and exersices , the phases of listerning comprehension, the components and functions of oral comprehension.

Key words: a pedagogical practice, a pedagogical activity, oral comrehension, the kinds of oral comprehension, the oral comprehension skills, the phases of skills, the components of oral comprehension, the functions of oral comprehension, the kinds of speech activity.

УДК 37.015.2: 378. 147=371.3

З.П. Бакум

ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНО–ПЛАНУВАЛЬНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ–ФІЛОЛОГІВ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті обґрунтовується проблема формування професійно–методичних умінь студентів–філологів під час проходження педагогічної практики, серед яких важливе місце посідають конструктивно–планувальні вміння, пов’язані з новаціями у змісті предмета „Українська мова”: теоретичні засади побудови, роль і місце змісту навчання мови в цілісній системі шкільної освіти, складові, рівні його презентації та ін.

Ключові слова: педагогічна практика, студенти–філологи, професійно–методичні вміння, конструктивно–планувальні вміння, зміст мовної освіти.

Одним із аспектів навчання студентів у вищій школі є зв'язок із подальшою практичною діяльністю. Тому в системі підготовки майбутнього вчителя-словесника цілком закономірно чи не найважливіше місце посідає практика – „багатогранна за змістом, складна і цілісна система, що охоплює такі компоненти, як мета, потреба, мотив, предмет, на який скерована діяльність, засоби досягнення мети, результат діяльності”, до того ж „впливає на виховання і розвиток усіх сторін особистості, є основою кожного пізнавального акту, розкриття законів і закономірностей, рушійною силою пізнання, сферою застосування знань” [3, 245–246].

Практична підготовка студентів як складова професійної освіти, що відображає закономірності, зміст, методи і форми організації процесу набуття вмінь і навичок, спрямована на формування здатності до кваліфікованої роботи за обраним фахом, розпочинається у процесі теоретичного навчання (під час лабораторно-практичних занять, розв'язування завдань певного виробничого змісту та ін.).

Згідно з вимогами до педагогічної практики [4, 270–271], студенти-філологи повинні оволодіти системою професійно-методичних умінь навчально-виховної та дослідницької роботи, до яких належать: конструктивно-планувальні (складати плани-конспекти, обирати ефективні прийоми, визначати типи вправ, використовувати реальні та проектувати навчальні мовленнєві ситуації, проектувати і створювати наочні посібники, складати плани позакласних заходів); комунікативно-навчальні вміння (встановлювати і підтримувати мовленнєві контакти, визначати об'єкти контролю мовленнєвої діяльності учнів, розуміти характер помилок, яких припускаються учні); організаційні (організувати виконання намальованого плану, забезпечувати мовленнєву діяльність учнів, вносити методично обґрунтовані корективи в плани уроків та ін.); розвивально-виховні (формувати інтелектуальну та емоційну сфери особистості учня, вирішувати питання морального, культурного, естетичного виховання); дослідницькі (вивчати ставлення учнів до предмета, проводити комплексний аналіз відвіданих уроків, узагальнювати досвід учителів та ін.).

Отже, проблема конструктивно-планувальних умінь полягає насамперед у тому, що їх формування значною мірою здійснюється в умовах самостійної роботи студента-практиканта і передбачає відповідь на низку запитань, пов'язаних із новаціями у змісті предмета „Українська мова”: на ґрунті яких теоретичних передумов відбувається його конструювання, яка роль змісту навчання мови в цілісній системі шкільної освіти, які його складові, рівні його презентації, чого необхідно навчати на уроках рідної мови та ін.

Значущість вирішення окреслених проблем очевидна, оскільки зміст предмета є основою всього навчально-методичного забезпечення: програм, підручників, засобів навчання, решті-решт, визначає організаційні форми навчального процесу, освітні технології.

З огляду на це серед конструктивно-планувальних умінь важливе місце посідає вміння визначати типи вправ і послідовність їх виконання з урахуванням етапів оволодіння мовленнєвими навичками, а також труднощів засвоєння навчального матеріалу та рівня підготовленості учнів. Без тренування, одним лише поясненням, не можна досягти належного результату в навчанні мови. Тому ефективною є визначена система вправ і завдань (О. Біляєв, В. Онищук, Л. Симоненкова, О. Текучов, М. Пентилюк, Л. Федоренко). „Вправи – це невід'ємна складова навчання мови, оволодіння високою культурою усного і писемного мовлення”, – зазначає Л. Рожило [2, 77].

Для того щоб правильно обрати систему вправ для засвоєння тієї чи тієї теми, необхідно з'ясувати питання класифікації вправ у лінгводидактиці, оскільки відсутність єдиного критерію, спричиняє виокремлення різноманітних типів: за рівнем засвоєння знань (І. Рахманов, Ю. Пассов, М. Успенський); за дидактичною метою, ступенем самостійності та творчості: підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні (В. Онищук); за зразком, конструктивні, творчі (М. Львов); за характером мовленнєвих операцій: членування мовленнєвого потоку на структурні компоненти, завершення побудови мовних одиниць, розширення і згортання висловлювань, заміна окремих елементів, перебудова і побудова мовних одиниць усіх рівнів мови, редагування, переклад (В. Мельничайко); за видом навчальної роботи: підготовчі та комунікативні (В. Скалкін); за етапом становлення мовленнєвих навичок: мовні / аналітичні, конструктивні / мовленнєві, комунікативні (В. Мельничайко); підготовчі до мовлення / власне мовленнєві (І. Салістра); за способом формування вмінь і навичок: імітаційні, репродуктивні, оперативні, продуктивні, творчі (О. Хорошковська); за формою проведення: усні, письмові (О. Текучов); за змістом: фонетичні, граматичні, орфографічні, стилістичні (О. Текучов); за місцем виконання: класні, домашні (М. Пентилюк, Т. Окуневич).

Важливе місце на уроках української мови відводиться також синтетичному аналізу, що включає фонетичний, словотвірний, граматичний, правописний та стилістичний розбори

(М. Валентій); різні пізнавальні завдання (Л. Скуратівський); творчі вправи: складання зв'язних текстів із певним лексико-граматичним та стилістичним завданням (М. Пентиліук).

Належно оцінивши кожну із запропонованих класифікацій, студентів необхідно осмислити якій же з них віддати перевагу. Так, наприклад, під час підготовки до уроку, на якому вивчається орфоепія, варто згадати, що орфоепічні вправи покликані розвивати мовленнєве чуття, самостійність учнів у правильному вирішенні питань вимови та наголосу. Більшість методистів (Н. Миронюк, М. Вашуленко, Л. Симоненкова, С. Караман) виділяють такі види вправ: робота з орфоепічним словником, вивчення напам'ять спеціально дібраних текстів, види списування з орфоепічним та фонетичним завданнями. Окрім того, у практиці навчання орфоепії необхідно послуговуватися такими вправами, як: вправи на зіставлення та протиставлення діалектних і нормованих фонетичних особливостей, мета яких полягає в тому, щоб шляхом зіставлення звичної для школярів діалектної вимови і нормованого мовлення; вправи, що передбачають знання учнями деяких найважливіших норм вимови та наголос (мета таких вправ – створити умови для усвідомленого засвоєння норм орфоепії, виховати потребу в мовленнєвому удосконаленні); вправи, що формують уміння відтворювати слова з урахуванням орфоепічних позначок (їх мета – навчити учнів правильно читати написане); вправи на зіставлення звуків і букв (дають можливість навчити розмежовувати звуки і букви) та ін.

До конструктивно-планувальних умінь відносять також уміння обирати ефективні прийоми досягнення сформульованих цілей з урахуванням вікових особливостей учнів за етапом навчання. Так, наприклад, на етапі поглиблення, узагальнення та систематизації знань із фонетики в гімназії для формування лінгвістичної компетенції випускників варто застосувати такий прийом, як фонетичний розбір, що полягає в аналізі мовних явищ, є засобом закріплення, узагальнення та повторення відомостей із фонетики, сприяє засвоєнню орфоепічних і правописних навичок, допомагає правильно визначити морфемний склад слів [2, 159]. О. Біляєв стверджує, що перевагу потрібно віддавати усному аналізу, „оскільки така форма сприяє удосконаленню фонематичного чуття учнів” [1, 100].

Усвідомленню звукової оболонки слів сприяє використання елементів фонетичної транскрипції, прийому, який уможливує показ учням звукової структури слова, склад голосних і приголосних звуків, їх м'якості на письмі, до того ж сприяє засвоєнню орфоепічних норм.

Не менш раціональним у навчанні фонетики є фонетико-графічний аналіз, що, в поєднанні з методом спостережень над звуковим складом слова, його графічним зображенням, допомагає усвідомленню, закріпленню теоретичних відомостей, формуванню правописних та орфоепічних умінь і навичок.

Пріоритетним теоретичним завданням у навчанні фонетики є розкриття учням звукового аспекту мови. Роль фонетичних знань, розвинутого фонематичного чуття в лінгвістичному вихованні школярів має неабияке значення. Від уміння чути і розмежовувати звуки в мовленнєвому потоці, виділяти їх зі слова і складу великою мірою залежить становлення навичок читання, бо читання (синтез) можливе лише на ґрунті активної дії зі звуками. Також фонематичне чуття необхідне для свідомого оволодіння нормами літературної вимови, під час формування артикуляційних навичок. Знання з фонетики, систематична звукова робота сприяють усвідомленню і засвоєнню фонематичного характеру більшості українських написань на етапі продуктивних умінь, бо значна частина орфографічних правил орієнтує на дію зі звуками. Ураховуючи окреслені взаємозв'язки, студент може застосовувати прийом імітації (простого наслідування), до якого варто звертатися в тих випадках, коли вимова чи наголос слів вимагає їх термінового відтворення. Учителю кілька разів вимовляє вголос склад чи слово, стежить за вимовою учнів, виправляє їхні помилки, примушує учнів відпрацьовувати слабко засвоєні ними звуки. Імітаційний прийом вважається механічним, розрахований на добре мовленнєве чуття учнів. Під час вивчення в школах російської та української мов доцільним є прийом порівняння (зіставлення) – встановлення в певній послідовності відношень тотожності й відмінності об'єктів, характерних для мов, що вивчаються.

Що ж до вмій використовувати реальні та проектувати навчальні мовленнєві ситуації, а також відбирати і розробляти відповідний мовленнєвий матеріал для сприймання й засвоєння мовних одиниць, застосовувати їх у мовленнєвій діяльності, то тут передовсім необхідно звернути увагу на розвиток усного мовлення учнів. Адже усне мовлення як одна із важливих сфер існування мови характеризується тим, що висловлювання створюється безпосередньо у процесі говоріння, є непідготовленим, лінійним, необробленим; у ньому помітнішою є індивідуальність манери і чинник безпосередності, невимушеності. Саме усне мовлення, на думку О. Сербенської, є „особливим і надзвичайно складним видом діяльності людини”, у якій „досить різнобічно виявляється людська

сутність”, „як своєрідний вокально–звуковий субкод усне мовлення дає можливість максимально чітко висловити свою думку та адекватно її сприймати” [5, 18].

Відтак, плануючи роботу над розвитком усного мовлення, перевага віддається таким видам мовленнєвої діяльності, як говоріння (розвивати вміння коротко і правильно відповідати на спеціальні та загальні питання не лише з мовознавства, а й після прослуханого тексту, висловлювання; вміння ставити запитання до прочитаного тексту; будувати зв'язне монологічне висловлювання з теми, що вивчається, за текстом, з опорою на власний план та ін.) і аудіювання (вміння з першого разу зрозуміти тему повідомлення; уважно слухати текст, усвідомити найціннішу інформацію й оцінити її; знаходити необхідну інформацію в повідомленні та ін.).

У процесі роботи над розвитком усного мовлення майбутньому вчителеві необхідно попередити сплутування учнями таких понять, як „усне мовлення” та „розмовний стиль”, оскільки в усному мовленні впроваджуються жанри інших стилів, наприклад, доповідь, лекція, рапорт тощо, іншими словами, усне мовлення може бути формою прояву різних стилів: і розмовного, і наукового, і публіцистичного. Для цього пропонується виконання таких завдань: 1) знайдіть у будь–якому уривку роману П. Загребельного „Диво” елементи розмовного стилю; 2) складіть діалог на тему „Зустріч друзів”, включивши в нього вигуки, частки, вставні слова, звертання; 3) замініть у поданому діалозі, де це необхідно, повні речення неповними; 4) встановіть різницю в поданих репліках–реакціях: Друже, ти підеш зі мною до річки? – а) ні; б) не зможу; в) навряд чи; г) мені хотілося б, однак, на жаль, я не зможу; г) не знаю, чи зможу; д) дочитаю свою книгу – піду; 5) ви побували в Софіївському парку в Умані; розкажіть своїм друзям про враження від побаченого та почутого.

Під час створення комунікативних ситуацій необхідно звернути увагу на дикцію учнів, що залежить від роботи тих органів мовлення, які розташовані в ротовій порожнині (язик, м'яке піднебіння з маленьким язичком, тверде піднебіння, зуби, губи, нижня щелепа). Правильну дикцію забезпечує бездоганна робота артикуляційних органів. У процесі побутового мовлення учні мало стежать за чіткістю правильної артикуляції, що призводить до нечіткої вимови, артикуляційні органи стають малорухомими, особливо губи.

Ще одним порушенням законів інтонації є поспішна вимова фраз. Для школярів середнього і старшого віку характерним є використання невинувато довгих пауз, під час яких осмислюється про що необхідно далі говорити. Недоліком усного мовлення учнів є недостатня його виразність, засобами якої прийнято вважати силу звука, його висоту, тембр. Зміна висоти звука в мовленні визначає його мелодіку, виділяє найбільш вагомий за змістом слова. Виховуючи звукову культуру дітей, учитель мусить стежити, щоб їхнє мовлення не переходило на спів.

Отже, оволодіння в процесі педагогічної практики студентами конструктивно–планувальними вміннями уможливує виховання стійкого інтересу до професії вчителя–словесника, синтез психолого–педагогічних, лінгвістичних та методичних знань для вирішення конкретних завдань, свідоме застосування теорії навчання, вироблення творчого підходу до педагогічної діяльності.

Література

1. Методика вивчення української мови в школі / О.М. Біляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентиліук та ін. – К.: Рад. шк., 1987. – 246 с.
2. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. І.С. Олійника. – К.: Вища школа, 1989. – 439 с.
3. Поважна Л.І. Практична підготовка у вищій школі та її методичні особливості у процесі підготовки фахівців у сфері туризму // Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / За ред. С.У. Гончаренка. – К.: Вища шк., 2003. – С. 244 – 258.
4. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / За ред. М.І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 268 – 302.
5. Сербенська О.А. Культура усного мовлення. Практикум: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 216с.

Резюме

В статті обосновані проблеми професійно–методических уменій студентів–філологів в процесі проходження педагогіческой практики, среди которых особое место занимают конструктивно–планировочные умения, связанные с новациями в содержании предмета „Украинский язык”: теоретические основы построения, роль и место содержания обучения языка в целостной системе школьного образования, уровни его презентации и т.д.

Ключевые слова: педагогическая практика, студенты–филологи, профессионально–методические умения, конструктивно–планировочные умения, содержание языкового образования.

Summary

The article deals with the problem of professional – methodological skills of philological department students during their pedagogical – training practice. Constructive – planning skills dealing with novation in the context of the subject “Ukrainian language” theoretical basis of studying the role and place of studying the holistic system of school education, its components, levels of its presentation and etc.

Key words: pedagogical–training practice, philological (department) students, professional methodological skills, the context of education.

УДК 378.016: 821.161.2

Г.П. Кузнецова

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФСЬКОГО АСПЕКТУ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ–СЛОВЕСНИКА У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглянуто філософсько–методологічні проблеми формування готовності майбутнього словесника до викладання філологічних дисциплін у процесі навчальної педагогічної практики засобами вітчизняної філософської думки.

Ключові слова: практика, педагогічна практика, методологія, студент–практикант, філософія освіти, філософський аспект становлення особистості, знання, уміння, вітчизняна філософська думка.

Постановка проблеми.

Вища педагогічна школа, незважаючи на радикальні зміни в усій її системі, ще перебуває на позиціях гностичного підходу в підготовці вчителів, і словесників зокрема. Головним завданням філологічної освіти є формування у студентів міцних систематизованих знань з літературознавчих та мовознавчих дисциплін, а рівень сформованості умінь та навичок відступає на другий план.

Відтак, знання є основною метою філологічної освіти, а не засобом розвитку професійної особистості. При цьому слід зазначити, що процес засвоєння знань не викликає у студентів труднощів. Труднощі й проблеми з'являються під час їх упровадження в практичну діяльність. Під «упровадженням» слід розуміти філогенезитичні уміння як такі, що «вказують на особливий характер присутності смислу, усвідомленого сутнісного в пізнанні, і є не особистісним додатком до знання, а необхідною умовою його можливості [2, 107]. Домінування теорії над практичним її втіленням має негативний вплив на організацію, перебіг, результати педагогічної практики як наскрізно–концентричної складової навчального трансферентного процесу у ВНПЗ.

У вирішенні цієї проблеми першочергову роль відіграє філософія освіти, її методи, що функціонують цілісно й усвідомлюються в світлі наукових принципів філософського пізнання, допомагають суб'єктам навчальної діяльності глибше зрозуміти суть категоріальних педагогічних альтернатив, спонукають бачити суспільні явища у взаємозв'язку, дослідити, вивчити своє «Я» у професії, в соціумі. Однією із складових навчального процесу є педагогічна практика, яка є категорією філософії, і філософії освіти зокрема, оскільки як неперервна динамічна система, кожний етап якої має свої незмінні детермінанти, що згодом набувають нових професійних ознак, перебуває на перетині множин двох рівноправних, взаємоперетворювальних і водночас самостійних практичних діяльностей: матеріально–виробничої та соціально–комунікативної [1, 97]. Однак досвід засвідчує, що більшість практикантів нездатні до розуміння методологічних підстав їхньої професійної діяльності, відтак, формування у процесі педагогічної практики методологічної готовності до викладання словесності не є усвідомленим, поняття методології і методики часткової науки не є сприйнятими як керівництво до успішної професійної діяльності.

Аналіз наукових джерел. Проблеми становлення вчителя в процесі педагогічної практики є основою наукової діяльності багатьох педагогів, психологів. Останні дослідження засвідчують увагу науковців до практичної підготовки вчителів початкових класів (Л. Хомич, П. Решетников), математично–природничих, загальнотехнічних дисциплін (У. Новацка, Н. Яковець, В. Харламенко), іноземної мови (С. Ніколаєва, М. Соловей), історії (А. Булда, С. Торно), зарубіжної літератури (Л. Мірошніченко), української мови та літератури (С. Пультер, О. Семенов, С. Привалова, Н. Заремська) тощо. У проаналізованих працях здебільшого розглянуто загальнопедагогічні

принципи, мету, завдання, функції педагогічної практики, однак не простежується формування методологічної готовності майбутніх учителів, і словесників зокрема, до ефективної подальшої практичної діяльності. Розвиток філософії освіти, методичної науки ставить нагальну потребу розробки філософського підґрунтя з метою удосконалення на всіх рівнях трансферентної системи підготовки вчителів філологічного фаху.

Мета і завдання публікації полягають у доведенні того, що філософський аспект становлення майбутнього вчителя словесності залежить не лише від глибини і міцності літературознавчих, педагогічних, психологічних, методичних знань, умінь і навичок, а перодовсім від умінь правильно засвоїти і реалізувати методологічний потенціал “зунів” та наростаючої прогресії педагогічного процесу. Засобом реалізації системи знань і умінь має бути неперервна педагогічна практична діяльність в її системному взаємозв’язку з теоретичною, що забезпечить повне методичне і методологічне рефлексування “Я”–концепції майбутнього словесника в педагогічному процесі.

Виклад основного матеріалу. Актуальність філософського аспекту становлення майбутнього вчителя словесності закладено в дефініції «філософія освіти». І. Зязюн зазначає, що філософія освіти – це і не філософія, і не наука. Водночас вона використовує підходи та завдання всіх рефлексивних дисциплін – методології, аксіології, історії, лінгвістики, власне філософії. Предмет її вивчення – педагогіка й освіта, відтак все трансформоване з інших наук має слугувати для вибудови моделі подолання освітньої кризи, для обговорення найзагальніших проблем педагогічної діяльності, проектування шляхів витворення нової педагогічної науки [3].

Таким чином, для усвідомлення мети, завдань педагогічної діяльності необхідні методологічні знання, формування яких має здійснюватися у колі векторної взаємодії майбутнього вчителя з педагогічною реальністю. Однак, засвоєння узагальнених результатів того, що створено словесними науками на підґрунті філософських принципів, не підкріплюється їх практичним професійним спрямуванням.

По–друге, не враховується фактор індивідуального процесу засвоєння узагальнених наукових знань із літературознавчих та мовознавчих дисциплін на методологічній основі. У кожної людини поряд із науковими знаннями є знання образні (сигніфікативні, денотативні, почуттєві, асоціативні), що проявляються на рівні відчуттів, сприймання, уявлення, аналізу понять, категорій, образів. Цю проблему науковці–практики, методисти намагаються вирішити через загальнопедагогічний принцип наочності та рекомендацій щодо використання методів аналізу того чи іншого лінгвістичного матеріалу, і художнього твору зокрема. Однак, на нашу думку, “психолого–педагогічна чуттєвість” та її аналіз з позицій філософії освіти у вивченні словесності та її навчанні – це першоджерело сприймання мовного й мовленнєвого матеріалу, формування творчого лінгвістично–художнього мислення, своєрідний метод наукового пізнання. Наскільки психологічні чуттєві знання студентів, майбутніх словесників, відійшли від навчального процесу, настільки проблема взаємозв’язку чуттєвих і розумових (теоретичних) знань, що є дуже важливою у практичній діяльності, залишилася поза увагою педагогічної, методичної, філософської літератури. Невирішеність цієї проблеми і нині простежується у процесі активної педагогічної практики студентів–філологів. Проведення педагогічної практики переконали, що об’єктивно наукові знання можуть існувати поза студентом–практикантом – в носіях інформації, у формі підручників, методичних посібників і т.п., а знання майбутніх словесників нероздільно пов’язані з їхніми переживаннями, із системою особистісних цінностей. Поєднання об’єктивно наукового та чуттєвого аспектів автоматично здійснюється в процесі педагогічної практики. Критичний аналіз навчального матеріалу як з історії української літератури, так і з методики її викладання засвідчує, що означена проблема науковцями майже не враховується. Зміст фахових предметів педагогічних університетів відображає наукові знання з погляду структури самого наукового знання, а не з позиції можливостей засвоєння їх студентами–словесниками на підставі методологічних рівнів (аналітичного початкового, аналітико–синтетичного, діалектичного, діалогічного). На нашу думку, архітектоніка навчального матеріалу за такого підходу відбувається без опосередкування особистістю студента знань, які є досягненням літературно–мовної освіти та філософії освіти у їх взаємозв’язку. За таких умов студент–словесник перетворюється на “накопичувача знань”, а не на майбутнього вчителя, який може передавати ці знання учням усвідомлено й через предметну синергетичність. У процесі педагогічної практики з української мови та літератури на здобуття ОКР «Бакалавр», «Спеціаліст» з’ясовується, що в студентів–практикантів відсутнє цілісне наукове уявлення про професію вчителя–словесника, необхідні уміння, навички, а виявляються розрізнені, уривкові знання з педагогіки, психології, теорії літератури, історії української літератури, лінгвістики, методики їх викладання. Педагогічна практика у такому разі перетворюється на конгломерат, чим нехтує і методична, і методологічна науки, оскільки всі проблеми

практики зводяться лише до організаційного інструктажу.

По-третє, практична діяльність студента–практиканта здійснюється на основі знань подвійного змісту: знань про педагогічну дійсність (яким і надається перевага) та знань про діяльність у ній. До перших віднесемо знання із психолого–педагогічних та фахових спеціальних дисциплін, знання іншого роду – це знання технологій, певних специфічних правил виконання педагогічних дій. Сформувати професійні уміння і навички студентів без інтеграції цих знань з філософією освіти неможливо.

На сучасному етапі становлення учителя–словесника його знання про педагогічну дійсність усе ще не стали знаннями про дію в педагогічній діяльності, а продовжують набувати рис конкретних уявлень, перетворюються на “знакову систему” (за С. Рубінштейном) і тому не виступають об’єктом вищого рівня інтегрованих діяльнісних узагальнень. Сформувати висококваліфікованого вчителя–словесника в такий спосіб, коли знання першого рівня не стають для студентів діялісною парадигмою, постійно не включаються в живу життєво мотиваційну діяльність, немає сенсу. Зазначене дає підстави для висновку, що саме педагогічна практика здатна поєднати ієрархію знань у вміннях, вона відіграє роль інтерактивного органона окреслення методологічних основ викладання словесності, з’ясування філософських засад загальнопедагогічної думки, забезпечує «зв’язок часів» через педагогічне буття.

Практична навчальна діяльність студента–словесника, досвідченого вчителя української мови та літератури є специфічною, оскільки саме словесник має можливість не просто “зануритися” у філософські роздуми українських письменників, а навчитися донести національну філософську думку до учнів, пояснити, що основою філософської думки в Україні є звернення письменників до внутрішнього світу людини, її духовності, до розгадування таємниці власного “Я”, до пошуків сенсу буття та призначення людини в світі.

Літературознавчий матеріал, який студентам–практикантам доводиться опрацьовувати разом з учнями 9–11 класів у період педагогічної практики з української літератури на випускному курсі, дозволяє майбутнім фахівцям ґрунтовно попрацювати над вивченням і усвідомленням творчості саме тих письменників, чий доробок не лише є довершеним художньо, але став підґрунтям становлення вітчизняної філософії. Згідно з чинними програмами з української літератури для 9–11 розглядаються твори давньої української літератури (Літописи, “Поучення” Володимира Мономаха, “Слово про закон і благодать” митрополита Іларіона, “Слово о полку Ігоревім”, полемізм Івана Вишенського, Мелетія Смотрицького, творчість Григорія Сковороди), літературний процес кінця XVIII – перших десятиліть XIX ст. (літературний доробок І.Котляревського, Г.Квітки–Основ’яненка) – 9 клас; література 70–90-х років XIX ст. (твори Панаса Мирного, М. Старицького, М. Кропивницького, І. Карпенка–Карого, І. Франка, П. Грабовського, М. Коцюбинського) – 10 клас; літературний процес XX ст. (художні твори Ю. Яновського, М. Куліша, І. Кочерги, О. Довженка; української діаспори У. Самчука, І. Багряного, В. Барки) – 11 клас. Студентам–практикантам доводиться працювати в одному із класів, але кожний із них має знати філософію еволюції людини–українця.

Спонукаючи студентів до оволодіння знаннями про роль художніх творів у становленні вітчизняної філософської думки слід на заняттях з історії української літератури, історії України, етнографії, культурології, філософії тощо, надавши цим заняттям професійного спрямування. Методика викладання літератури та неперервна педагогічна практика з української літератури за таких умов мають стати для майбутнього словесника інтегрованим полем із методологічними сенсоутворювальними діяльностями і смислеутворювальними професійними зонами. Іншими словами, матеріал указаних дисциплін об’єднується наскрізним філософсько–етнізаційним змістом, у центрі якого людина з власним “феноменом людськості” і системою еволюціонування цього феномену. І лише в ході навчальної педагогічної практики з української словесності майбутній фахівець спроможний глибше зрозуміти сам процес еволюціонування людини як національної особистості через одну з найцікавіших форм філософствування – художню літературу.

Питання формування в учнів філософських знань через художню літературу є для студентів–практикантів досить складними. Основні філософські ідеї, на яких ґрунтується і розвивається вітчизняна філософська думка, своїм корінням сягають до літератури Київської Русі. В оригінальній світській літературі починає формуватися образ вітчизняного філософа–любомудра (“Слово про закон і благодать Іларіона”, Літописи Київської Русі, “Поучення” Володимира Мономаха, “Слово о полку Ігоревім”), що обстоє ідеали внутрішньої незалежності, моральної відповідальності людини.

Київський митрополит Іларіон вважається зачинателем давньоруської філософської мислительної традиції, а його “...найблискучіший ораторський твір” (за М. Грушевським) “Слово про закон і благодать” – “це своєрідна державна декларація України–Русі, котра захищає минуле,

проповідує повагу до сучасного і проголошує перспективу державному майбутньому Вітчизни”[5, с.13]. Саме в цьому творі піднімаються важливі питання філософського змісту:

- місце окремих народів у світовій історії (алегоричне співвідношення Старого й Нового Заповітів, “закону” й “благодаті”);
- богообраних народів не існує, бо благодать і щедрість “рівно сяють” усім землям, даруються всьому світові (ідея рівності усіх народів);
- людина вільна у виборі свого шляху і відповідає за свій вибір;
- збереження незалежності рідної землі, утвердження на ній миру і благодаті (молитва Іларіона, яку М.Слабошпицький цілком слушно називає “Молитвою Іларіона за народ”);
- утвердження загальнолюдських ідеалів – добра, любові і злагоди між людьми, милосердя, взаєморозуміння;
- гармонія людського життя – це Благодать, Свобода волі, Совість, Розум і Віра.

Як бачимо, питання досить вагомі і ґрунтовні, тому недарма відголоски Іларіонівських філософських тенденцій знаходимо в літописах, “Поученні” Мономаха, творах Кирила Турівського, Теодосія Печерського, Кліма Смолятича, а через декілька століть – і в творчості Г. Сковороди, І. Огієнка та інших. Зазначені філософські ідеї стали основним чинником і того, що твір “Слово про закон і благодать” (хоч і оглядово) вивчається в загальноосвітній школі. Обов’язок вчителя – в доступній формі донести ці ідеї до кожного учня. Засобом набуття студентами методичних умінь і навичок з’ясувати з учнями першоджерела вітчизняних філософських проблем, безумовно, має бути педагогічна практика.

З огляду на це, варто, на нашу думку, педагогічну практику з української літератури на випускному курсі всім студентам–практикантам проходити в 9 класі та одночасно в 10 або 11. Під час такої педагогічної практичної діяльності майбутній фахівець–словесник не лише усвідомить і проаналізує першоджерела вітчизняних філософських думок, а набуде умінь у цікавій, доступній і зрозумілій формі трансформувати ці знання учням, намагатиметься викликати в них подальший інтерес до художнього тексту.

Таким чином, педагогічна практика з української літератури стане не лише засобом формування готовності майбутнього словесника до якісного викладання літератури, а й методологічно–філософським концептом становлення кваліфікованого фахівця.

З метою підвищення методологічного рівня готовності студентів до викладання української літератури в процесі педагогічної практики ми розробили блок–схему–“старт”(Таблиця 1), яка відображає початкові етапи еволюціонування філософської думки в Україні у творах вітчизняної літератури, що вивчаються в загальноосвітній школі (період педагогічної практики, 9 клас). Запропонована схема не статична, її можна модифікувати, доповнити і, безумовно, продовжити, оскільки вона, як ми зазначили, “стартова”. Основне її призначення – самоорганізувати й спонукати студентів–практикантів до подальшої дослідницько–аналітичної діяльності в сфері філософського прочитання літературних творів, сформувати в них уміння порівнювати свої філософські висновки з думками, що простежуються в наукових працях, вчити учнів розуміти філософський зміст вітчизняної літератури, реалізовувати бажання творчої самостійної діяльності.

Таблиця 1

**Філософія еволюції людини в українській літературі
(загальноосвітній методичний аспект)**

| <i>Етапи становлення української літератури</i> | <i>Твір, автор</i> | <i>Провідна філософська думка, історіософські принципи, проблеми</i> |
|--|---|---|
| Прадавня українська література (Українська середньовічна література) | “Слово про закон і благодать Іларіона” | Людина вільна у виборі шляху свого, але має усвідомлювати відповідальність за свій вибір (принцип вибору); проблема розуму і віри, ототожнення цих понять з метою залучення до інтелектуальної культури світу; серце людини – “місце локалізації духовності, розуміння світу й діяльності в світі” (М.Тарасенко). |
| | Літопис Руський (“Повість минулих літ”, “Київський літопис”, “Галицько– | “Філософ” – це “провідник християнського вчення, просвітитель, наставник” (“Повість минулих літ”); Історія руського людського роду (“...звідки Руська земля постала, і як виникла Руська земля”) – це літопис боротьби добра зі злом, це заклик князів до об’єднання і |

| | | |
|---|---|---|
| | Волинський літопис” | взаєморозуміння задля звільнення землі Руської від ворогів, задля свободи, бо Україна–Русь здатна до самостійного політичного та історичного існування (принцип мирного існування). |
| | “Поучення” Мономаха | Роздуми про державну владу, сутність і моральність людини; заклик до любові, примирення між князями; піклування про бідних, вдів і осиротілих, про свою землю і її підданих; визнання цінності й самостійності людського життя; визнання досвіду як прикладу для наслідування й запобігання допущених помилок; доведення того, що праця (фізична і розумова) – найблагородніша і найвища міра боговибраності людини, основа людського буття. Основні принципи: збереження миру і злагоди; суспільного примирення і милосердя; повага до дружини і вояцької справи, принципи добра, моралі і релігії. |
| | “Слово о полку Ігоревім” | Людина несе відповідальність за свої вчинки, за своє буття, а інколи і за ціле суспільство. Розбрат і непорозуміння між людьми (князями) – одна з причин негараздів і горя. Проблема: похід князя Ігоря на половців – високе суспільно–політичне прагнення захистити Руську землю від нападників чи прагнення здобути собі славу. |
| Давня українська література (Література ренесансу і бароко) | Іван Вишенський. “Послання до єпископів”, “Тобі, котрий мешкає в землі, що зветься Польська” | Осмилення сутності людського: щастя, сподівань, надій, звершень. Пізнаєш істину людського тоді, “коли піднімешся над своєю природою, станеш здатним відчувати розумом, а не тілом”. Праведність життя – запорука щастя. Істина не в абстрактному теоретизуванні, а в практичному виконанні свого обов’язку. <i>“Все стане струп, все рана, все пухлина, все гнилизна, все вогонь пекельний, все хворість, все ошукання, все підступ, все лжа, все мана, все тінь, все пара, все дим, все суєта, все привиддя...”</i> , якщо не покаєшся, країно грішна. |
| | Мелетій Смотрицький. “Тренос, або плач єдиної святої соборної церкви” | Оплакування долі православної церкви (що є алегорією України), яка стогне від національного і соціального гноблення: <i>“Горе мені, злиденній, нещасній, звідусіль в добрах моїх обідраній!..Руки в оковах, ярмо на шиї, пута на ногах, ланцюг на стегнах, меч над головою двосічний, вода під ногами глибока, вогонь з боків невгасимий, звідусіль волання, звідусіль страх, звідусіль переслідування”</i> . Заклик до всіх народів планети Земля бути свідками і суддями кривд, заподіяних нашій Україні: <i>“Приступіть до мене, усі живі, всі народи, всі жителі землі!”</i> Проблема виховання дітей у сім’ї. Значення науки, мудрості для розвитку особистості. Не писати “плачів” і бути щасливим – значить жити за законами Божими, шанувати себе і ближнього свого, свою Церкву, бути вірним рідній землі. |
| | Козацькі літописи (“Літопис Самовидця”, “Літопис Григорія Грабянки”, “Літопис Самійла Величка” “Історія Русів”) | Людей роз’єднує гнів, ненависть, гординя, зневіра, зазіхання на чуже, братовбивство, жага до влади, об’єднує – любов до землі рідної, до Бога, до ближнього. “Козацька республіка” – це демократизм, відвага, хоробрість, висока моральність, освіченість. Звеличення мудрості, “глибоко–мисності” (за І.Франком), чеснот, військового таланту, величності у планах і діях Богдана Хмельницького, Івана Мазепи. Тлумачення історії свого народу в контексті світової історії. Сугестивна всеоб’єднувальна енергія “Історії Русів”, що проявляється через силу історичної правдивості та силу |

| | | |
|--|---|---|
| | | незвичайної художності, змушує нас “стрепенутися” (І.Драч) і усвідомити, що народ український, історія якого починається від часів Яфета, має “натуральне, моральне та історичне право на самостійний державно–політичний розвиток” (В.Шевчук). |
| | Феофан Прокопович. “Володимир” | Основою людської діяльності має бути порядність, чесність, суспільна активність. У своїй творчій діяльності, емоціях, пристрастях людина мусить покладатися на власний розум. Щастя людини – в розумінні цінності людського життя. |
| | Григорій Сковорода (Байки, вірші, притчі, трактати) | Людина – осердя філософії Сковороди, найвище і найпрекрасніше творіння Бога, найбільша цінність світу земного. Народжена людина для щастя, яке завжди поряд з нею і в ній, лише слід навчитися премудрості щастя. Перший крок на шляху до щастя – пізнання себе. Пізнати себе людина може за допомогою серця, бо “серце – корінь життя, обитель вогню і любови”. Що є філософія? “Головна мета життя людського. Голова діл людських є дух людини, думки, серце. Кожен має свою мету в житті, але не кожен – головну мету... Один піклується про череву життя, себто усі діла скеровує, щоб дати життя череву; інший – очам, інший – волоссю, інший ногам та іншим частинам тіла; інший – одягам та подібним бездушним речам; філософія, або любомудрість, скеровує все коло діл своїх до тієї мети, щоб дати життя духу нашому, благородство серцю, світлість думкам, яко главі всього. Коли дух в людині веселий, думки спокійні, серце мирне, той усе світле, щасливе, блаженне. Оце і є філософія” (переклад наш) [4, 520–521]. |

Отже, цим поясненням ми намагалися довести значущість і необхідність для майбутніх словесників знань початкового історичного поступу вітчизняної філософії, який простежуються в українській літературі і є наскрізним у її вивченні та викладанні. Окрім того, дійшли висновку, що педагогічна навчальна практика, в площині якої відбувається становлення фахівця, на всіх рівнях трансферентної навчальної системи має бути творчо усвідомленою основою «прикладання» знань, засобом розвитку пізнання й першоосновою його одержання. Йдеться про категоріальне розуміння практики як найбільш загального й фундаментального філософського поняття. На даному етапі розвитку філософії освіти і її складової – філологічної освіти – доцільно, на нашу думку, під педагогічною практикою майбутніх учителів–словесників розуміти концентричний, реально можливий педагогічний процес, педагогічне буття, що дозволяє студенту–практиканту з площини “нескінченних педагогічних можливостей, а не необхідностей”, філософських, методичних концептів, літературознавчих тенденцій і сентенцій, категорій і понять суміжних дисциплін здійснити доцільний, усвідомлено обґрунтований вибір засобів, форм, методів і прийомів навчання української словесності та сформуванню позитивну професійну “Я”–концепцію, позитивну індивідуальність “вищого порядку”. Як бачимо, у визначенні простежується наскрізний характер педпрактики, основні складові професійної готовності майбутнього фахівця до педагогічної діяльності – методологічна, психологічна, загальнодидактична, літературознавча, методична. Вихідним його положенням є принцип практичного спрямування змісту і форм навчального процесу у вищій школі, який потребує нагального науково–практичного дослідження й втілення у професійну підготовку майбутнього вчителя української мови та літератури.

Література

1. Кузнецова Г.П. Педагогічна практика як категорія філософії освіти // Педагогіка, психологія та медико–біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за ред.проф.Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ (XXIII), 2008. – №1 – 182 с.
2. Лой А.Н. Сознание как предмет теории познания. – К.: Наукова думка, 1988. – 248 с.
3. Педагогічна практика та філософія освіти: Матеріали Міжнародної науково–практичної конференції. – Полтава: ПОПОПП, 1997. – 176 с.

4. Сковорода Г. Твори у двох томах. Т.2. – К.: АНУ РСР, 1961. – 623 с.

5. Сліпущко О. Нариси з історії української літератури доби Київської Русі // Українська мова та література. – 2003. – № 31–32 (335–336). – 48 с.

Резюме

В статье рассматриваются философско–методологические проблемы формирования готовности будущих учителей словесности к преподаванию филологических дисциплин в процессе учебной педагогической практики средствами отечественной философской мысли.

Ключевые слова: практика, педагогическая практика, методология, философия образования, философский аспект формирования личности, знания, умения, отечественная философская мысль.

Summary

Philosophical–methodological problems of future language and literature teachers' preparedness to philological disciplines' teaching during educational pedagogical practice by native philosophical ideas' means are described in the article.

Key–words: practice, pedagogical practice, methodology, philosophy of education, philosophical aspect of personality coming–to–be, knowledge, skills, native philosophical ideas.

УДК 372.8

Г.О. Денискіна

ДЕМОНСТРАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ ІЗ НАУКОВО–ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ПРАЦЬ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядається праця Михайла Драгоманова „Чудацькі думки про українську національну справу” як джерело ілюстративного матеріалу для уроків української мови у загальноосвітній школі.

Ключові слова: науково–публіцистичний підстиль, неологізм, потенційне слово, фразеологізм, епітет.

Нове життя потребує нового вчителя, обізнаного з останніми досягненнями науки та сучасними інформаційними технологіями. А вчитель української мови та літератури завжди був найбільш чутливим до вимог часу. Тож саме на педагогічні університети покладається важливе завдання – гідно увійти в освітній простір Європи, не занедбавши при цьому власних наукових здобутків, не втративши національної самобутності. Взірцем „українця на ґрунті європейському” є для нас видатний освітній та громадський діяч, вчений–енциклопедист Михайло Петрович Драгоманов. Тож цілком виправданим є звернення на уроках української мови до лінгвістичного матеріалу з наукового доробку цієї знакової для нашої культури постаті, справжнього Педагога, який, на думку Л. Мацько, збагатив своєю мовною практикою українську мову і підніс її до рівня високорозвинених європейських мов [5, 149]. Вся його творчість є свідченням щирого наміру долучити українську мову до загальнолюдської наукової скарбниці, зробити її гідним ретранслятором нового знання. Ці намагання яскраво відображені в індивідуальній манері викладу науковця. Починаючи з 70–х рр. XIX століття, діяльність Михайла Драгоманова спрямована на вироблення українського наукового стилю (зокрема його науково–популярного підстилю), яка, на думку В.В. Деркача, є „першою плідною спробою творення й укладання нової української наукової термінології в умовах бездержавності” [2, 3].

Скарбницею, що ознайомить учнів зі специфікою як мови Михайла Драгоманова зокрема, так і науковим стилем викладу XIX ст. загалом, слід обрати працю „Чудацькі думки про українську національну справу”, яка, на думку відомого філософа і правознавця Б. Кістяківського, – „то найкраще, найбільш виважене і зріле з усього написаного Михайлом Драгомановим на політичні теми” [2, 123]. Мова цього науково–публіцистичного твору вирізняється винятковою доступністю, оскільки він (незважаючи на знання багатьох мов) ніколи не зловживав іншомовною лексикою, натомість вдавався до словотвору, через що тексти містять велику кількість неологізмів, утворених за продуктивними словотвірними моделями без порушень загальномовних законів деривації.

Тож у пропонованій статті робиться спроба розглянути працю Михайла Драгоманова „Чудацькі думки про українську національну справу” як джерело ілюстративного матеріалу для

уроків української мови чи позакласних занять, оскільки згадана праця є прикладом афористичного і водночас гранично емоційного мовлення, що спирається на традиційну лексику і водночас дає прекрасні взірці новаторства, яке виявляється у здатності творчої особистості подолати вербальні жанрові стереотипи і створити нову зображальну мову, що сприяла б розвитку, збагаченню та збереженню загальнонародної мови.

Вперше під назвою „Чудацькі думки: Листи на увагу мудрим людям через редакцію „Народа” ця праця надрукована в журналі „Народ” у 1891 році. Наступне, друге видання здійснив І. Франко у Львові 1892 р., супроводивши його своєю передмовою, в якій, зокрема, вказав, що „Драгоманов згодився на це нове видання і зволив для нього ще раз переглянути текст своєї розправи і поробити деякі поправки та додатки”. Пізніше праця була передрукована у Львові 1915р., а також була включена до празького (1937) і київського (1970) видань творів Михайла Драгоманова. В останньому – без четвертого і п'ятого розділів. Цитується за окремим львівським виданням 1915р.

Наскрізна діалогічність „Чудацьких думок...” зумовлена наміром Михайла Драгоманова оформити свої думки не у вигляді осібно наукового трактату чи монографії, призначених для вузького кола спеціалістів, а надрукувати їх у періодичному виданні, що розраховане на широке громадське коло небайдужих. Тож привертати увагу мала вже сама назва, що так пояснювалась науковцем: „*Ми назвали їх (думки – Г.Д.) „чудацькими” через те, що вони йдуть на переріз тому, що звичайно говорить і прихильниками і противниками українського руху*” [1, 114]. Назва містить яскраво оцінний прикметник „чудацькі”, який підкреслює, що автор не претендує на цілковиту беззаперечну істинність власних думок, а закликає до діалогу. Про це, зокрема, свідчать такі прикінцеві слова: „*Таким же оглядом нехай хто хоче й розбива мої думки. Я перший буду вдячний за те*” [1, 106]. З цитованого випливає, що жанрове самовизначення доопрацьованого варіанту твору – науковий огляд. І зміст є цілковитим тому підтвердженням. Водночас мовне оформлення покликане полегшити читачеві сприйняття і допомогти уникнути хибного розуміння викладеного. Саме на це і вказує Михайло Драгоманов у вступі: „*Дуже б мені хотілось просто приступити до деяких поважних речей...*” [1, 4]. Діалогічний характер мають і самі назви розділів, бо стисло у формі автозапитань викладають проблему, спроба розв'язати яку і міститься в основній частині: *Чому я обертаюсь до редакції „Народа”; Що я хотів сказати в «Зорі» про російське й українське письменство* тощо.

Доступний діалог із читачем Михайла Драгоманова може правити за взірць науково-популярного викладу для багатьох сучасних молодих науковців, що подекуди перенасичують виклад запозиченими (інколи навіть з несуміжних дисциплін) іншомовними назвами для загальновідомих понять. Слід, проте, наголосити, що автор аналізованої праці не цурався залучати до наукового неологізми або ж витворювати власні неолексеми за традиційними словотвірними моделями (так звані потенційні слова).

Специфіка динаміки літературних норм, адекватність її відображення у кодифікації, рівень функціонування норм є основою для структурно-історичної диференціації періодів історії літературної мови, у зв'язку з чим нові слова становлять цікаву, своєрідну і малодосліджену категорію лексичних одиниць, які перебувають в епіцентрі взаємодії мови і мовлення.

У сучасній лінгвостилістиці неологізми вивчаються в таких аспектах: словотвірному (Н. Клименко, О. Земська), лексикологічному (Л. Струганець, А. Ликов), соціолінгвістичному (О. Кубрякова) та ін. Найбільш розповсюджений аналіз новотворів у мові художньої літератури (В. Герман) та засобів масової комунікації (О. Стишов, Ж. Колоїз). Однак особливості функціонування потенційних слів у наукових працях спеціально не досліджувалася, тобто важлива частка лексичних інновацій у знаковому для розвитку української літературної мови корпусі текстів залишається поза увагою як вчених-мовознавців, так і методистів.

Слід наголосити, що окремі потенційні лексеми, вживані у наукових та публіцистичних працях Михайла Петровича Драгоманова, згодом таки стали повноправними соціально апробованими нормативними одиницями, але не на території України, де у часи царської та радянської влади насаджувалась російська мова, а в діаспорі. Саме такі слова і реалізували згадану можливість увійти в систему мови: *європейськість* [1, 14] – „європейський спосіб життя і мислення”, *ірландизація* [1, 8] – „втрата корінною нацією своєї мови та послуговування мовою метрополії, що є першим кроком до денаціоналізації”, *всесвітність* [1, 21] – „причетність до всього світу, значимість для всього людства”, *універсалізм* [1, 58] – „різнобічність, багатоплановість”, *покликуватись* [1, 76] – „посилатись”, *людськість* [1, 15] – „людство”, *допись* [1, 2] – „стаття, повідомлення про що-небудь, написані для газети, журналу”, *дописач* [1, 2] – „кореспондент, співробітник журналу, що надсилає статті чи повідомлення про що-небудь”, *народолюбство* [1, 8] – „любов до народу”, *дивоглядний* [1,

2] – „дивний” тощо. Відтінок новизни майже всіх наведених лексем відчувається не відразу, а лише при ґрунтовному аналізі. Про реактивацію таких лексем у мові українських ЗМІ кінця ХХ – початку ХХІ століття згадують у своїх наукових розвідках Л. Мацько, О. Стишов. Пропонуючи учням проаналізувати згадані лексичні одиниці, вчитель не лише матиме змогу закріпити засвоєний теоретичний матеріал, але й долучатиме вихованців до взірців вищого рівня володіння літературною мовою – до наукових текстів.

Науковець прагне зосередити увагу читача на найбільш важливих фрагментах тексту, використовуючи відповідні стилістичні засоби, оптимізуючи наукове мовлення для ефективного його сприйняття пересічним читачем. Саме цим і пояснюється продуктивність **компаративних епітетів**, бо під час осново– чи словоскладання оцінність та експресивність ніби подвоюється, витворюючи нове (інколи виключно okazionale) значення: „...пора вже ставити (...) працю на ґрунт думок, виведених холодно–об’єктивним дослідом...” [1, 106], „...нема реально–політичної думки...” [1, 96], „...дивлячись холодно–науковим поглядом...” [1, 93], „...фактично–національна релігія...” [1, 108], „...над ґрунтом натуралістично–політеїстичним...” [1, 108]. Композитні епітети за характером семантичної структури є вторинними злитими тропами, оскільки спершу витворювались як одиниці з естетичною функцією (називання ознаки) у межах практичної мови – т. зв. первинної моделюючої системи [6, 355]. У науковій мові Михайла Драгоманова (вторинній моделюючій системі) епітет сформувався вже як категорія наукового пізнання через ознаки як дискретні (обчислювані), так і синкретичні (нерозчленовані). Семантика згаданого різновиду епітетів остаточно „прочитуються” тільки за допомогою актуалізаторів у контексті.

Оксиморонний контраст легко привертає увагу читача і формує ставлення до описуваного явища: „...ці одчайдухи москволюбці, вони ж москвожерці...” [1, 93]. Градуальне підвищення семантичної інформації на порівняно невеликому відрізку тексту посилює стилістичний ефект висловлення і враження від нього: „...треба, щоб „безполітичники” вже рішуче й не лізли в політику” [1, 105], „...котрим ніякий москвоненависний українолюбець не може відректи найгарячішої прихильності до Руси–України” [1, 23]. Наведена **висхідна градація** – яскравий приклад майстерної стислої, але надзвичайно емоційно насаженої, неповторної манери викладу Михайла Драгоманова.

У „Чудацьких думках...” переважають поширені **логічні порівняння**, що додають до предмета опису нову інформацію, а **образні** є поодинокими, наприклад: „...були покірливі, мов вівці пастухові...” [1, 5]. Однак, незважаючи на цілком природну для наукового тексту непоширеність образних порівнянь, їх спорадична поява зумовлюється наміром автора активізувати уяву та метафоричне мислення читача і допомагає емоційно сприйняти (а отже, і краще запам’ятати) інформацію.

Залучення великої кількості різних за походженням фразеологічних одиниць – характерна особливість праць науковця, оскільки звернення до загальновідомих ресурсів мовної образності та експресивності сприяє продуктивному діалогу між автором і адресатом. У зв’язку з цим частка **народно–розмовних**, а подекуди й **просторічних, фразеологізмів** у „Чудацьких думках...” дуже значна: „... я можу закласти свою голову, що вони самі не тільки іспанської, а й французької не знають...” [1, 24], „...піддані народи вже не вважались за бидло...” [1, 14], „...ся прихильність до письменства українського не засліплює мені очей” [1, 22], „...Франко, котрого громада трохи на той світ не загнала” [1, 44]. Разом із тим автор залучає і загальновідомий вислів античного походження: „...щоб хто–небудь дав собі працю Геркулеса розворушити продукти сеї літературної фабрики” [1, 27], а також численні біблійні: „...він своїм перекладом Біблії для простих людей „розсипав перли перед свинями”...” [1, 59], „...рухи релігійні, що рішуче проповідували: „царство моє не від сього світа” [1, 104], „...національність альфа і омега всіх змагань...” [1, 111] та латинські вирази: „... треба або одно, або друге. Третього не пригадаєш!” [1, 103]. Науковець здебільшого трансформує загальноновживані фраземи, що сприяє оновленню вже стертого унаслідок багаторазового вживання фразеологічного образу.

Проаналізовані стилістичні та конструктивні прийоми створення діалогічності, з особливим, властивим індивідуальній творчій манері Михайла Драгоманова, розподілом елементів, виконують не лише функцію повідомлення, але і функцію впливу на читача, інтригуючи і залучаючи його до „приватної” бесіди. Наукова комунікація, як відомо, становить діалог із „затриманим” зворотнім зв’язком, тому в розгляданій праці спостерігається явище т. зв. „компенсації” за рахунок застосування різноманітних стилістичних засобів із метою наближення до звичайного діалогу з безпосереднім зворотнім зв’язком. Індивідуальне застосування і компоновання мовних засобів

сприяє проникненню в текст „Чудацьких думок...” елементів трьох стилів: наукового, публіцистичного і розмовного.

У процесі творчої діяльності, під час добору найточнішого слова, гранично активізується мовне чуття автора, смак, оскільки доводиться не лише „вибирати” з готового, давно апробованого лексичного матеріалу, але й конструювати на його основі щось нове, оптимальне для описуваного поняття чи явища. Наведені неологізми, маючи нестандартне матеріальне вираження, сприяють точності та економичності вислову, безпосередньо впливають на сам процес сприйняття та розуміння інформації, запропонованої читачу, оскільки інтенсифікація виразності сказаного пов’язана як із вдалим вибором тієї або іншої мовної одиниці, так із її творчою модифікацією.

Як бачимо, зусилля видатного науковця спрямовані на пошук такого влучного слова, яке забезпечило б не абстрактний обмін інформацією, а дало змогу вплинути на вчинки і почуття майбутнього читача. Аналіз механізмів впливу словом чи не найактуальніший і, водночас, чи не найважчий напрям наукових пошуків. Долучивши учнів до таємних механізмів впливу засобами мови, вчитель виконує найбільш важливе завдання педагогіки – зацікавлює дитину, знайомлячи із захоплюючим світом Мови на прекрасному прикладі науково–публіцистичної спадщини видатного Українця.

Література

1. Драгоманов М. Чудацькі думки про українську національну справу / Передне слово І. Франка. – Львів: Друкарня Партії Українських Соціалістів–Револуціонерів. – 1915. – 121с.
2. Деркач В.В. Філологічна термінологія М.П. Драгоманова в системі української національної термінології кінця ХІХ – початку ХХ століття: Автореф. дис.... канд. філол. наук: 10.02.01/ Ін–т мовознавства ім. О.О. Потебні НАН України. – К., 1999. – 16с.
3. Кістяківський Б. Вибрані твори. – К.: Наук. думка, 1996. – 426 с.
4. Колоїз Ж.В. Об’єктивація мовних потенцій і їх перехід до розряду узуальних матеріальних репрезентантів // Література. Фольклор. Проблеми поетики: Зб. наук. праць у 2–х частинах. – Ч.1. – К.: Акцент, 2006. – Вип.24. – С.198–207.
5. Мацько Л.І. Всі гріхи простяться, окрім гріхів проти народу і розуму // Матеріали перших Міжнародних драгоманівських читань: 30 вересня – 2 жовтня 2003 р./ Укл. Г.І. Волинка та ін. – К.: НПУ ім. Михайла Драгоманова, 2003. – Вип.1. – 274с. – С.141–150.
6. Мацько Л.І., Сидоренко О.М., Мацько О.М. Стилїстика української мови: Підручник. – К.: Вища шк., 2003. – 426с.
7. Штрихи до наукового портрета Михайла Драгоманова: Зб. наук. праць /АН України. Ін–т літ. ім. Т.Г. Шевченка; Відп. ред. Р.С. Міщук. – К.: Наук. думка, 1991. – 248с.

Резюме

В статтє рассматривается работа Михаила Петровича Драгоманова „Чудацькі думки про українську національну справу” как источник демонстрационного материала для уроков украинского языка в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: научно–публицистический стиль, неологізм, потенційне слово, фразеологізм, епитет.

Summary

The article examines the work by Mykhaylo Drahomanov “The Eccentric Thoughts About Ukrainian National Affair” as a source of illustrative material for the Ukrainian language lessons at the comprehensive school.

Key words: scientific publicistic substyle, neologism, potential word, phrazeologism, epithet.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАКТИК

У статті розглядається проблема визначення шляхів формування педагогічної компетентності у майбутніх вчителів. Аналізуються підходи науковців до визначення структурних складових компетентності. Підкреслюється, яка забезпечує формування педагогічної компетентності у процесі організації практик орієнтир на модель, що включає педагогічні уміння з точки зору основних операційних функцій вчителя.

Ключові слова: компетентність, педагогічна компетентність, компетенції, педагогічна практика, педагогічні уміння.

Одним із законів, що діє у педагогіці, є закон соціальної зумовленості цілей, змісту і методів навчально-виховного процесу. В умовах сьогодення компетентністний підхід є базовою ідеєю реформування освіти у країнах Європейського Союзу, стрижневою конструктивною ідеєю неперервної освіти. На це і спрямована державна політика України у галузі освіти. Стосується даний підхід і вищої школи, що здійснює підготовку педагогічних кадрів. Основною метою та пріоритетним результатом діяльності вищих педагогічних навчальних закладів має бути формування педагогічної компетентності у майбутніх вчителів. Підготовка компетентного випускника вищого педагогічного навчального закладу – це головний результат його діяльності, це якість вищої освіти.

Компетентністний підхід – відносно новий погляд на проблеми освітньої сфери, але на основі аналізу доробок учених можна стверджувати, що це – стратегічний напрям модернізації вищої освіти.

За словником С. Ожегова, компетентний означає знаючий, поінформований, авторитетний у певній галузі; володіючий компетенцією, тобто колом питань, з якими добре обізнаний [5, 289].

У науковому плані поняття «компетентність» не є однозначним.

Вчені Н. Бібік, О. Биковська, С. Бондар, Л. Ващенко, А. Вербицький, Е. Зеєр, І. Зязюн, Н. Єрмаков, І. Родигіна, О. Савченко, В. Стрельников, В. Сластьонін, Т. Новикова та інші досліджують різні аспекти визначеної проблеми.

Н. Єрмаков, Д. Пузіков наголошують, що структура життєвої компетентності особистості включає компетенцію життєстійкості; компетенцію життєспроможності; життєтворчі компетенції; функціональні компетенції; професійні компетенції [3]. Зазначимо суттєвий інтерес науковців до визначення поняття «професійна компетентність». З даним поняттям тісно взаємопов'язані такі поняття, як кваліфікаційна характеристика (державний документ, що містить перелік вимог до знань, умінь і навичок, якими має володіти фахівець даної професії певного рівня кваліфікації), професіограма (опис професії, що включає вимоги, які ставить професія до якостей, психологічних здібностей, психолого – фізичних можливостей людини, фахових її знань та умінь, а також містить характеристику змісту діяльності, умов праці, шляхів отримання професії та подальшого підвищення кваліфікації); кваліфікація (рівень підготовленості людини до виконання того чи іншого виду професійно-трудової діяльності, тобто ступінь оволодіння професією).

Аналіз наукового фонду виокресленої проблеми засвідчує звернення вчених до характеристики таких понять, як професійно – педагогічна, педагогічна компетентність (Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Стрельников, В. Сластьонін та ін.).

У ракурсі нашого дослідження професійна компетентність – це інтегрована характеристика фахових та особистісних якостей спеціалістів, яка відображає рівень знань, умінь, навичок, досвіду, що є достатнім для здійснення педагогічної діяльності.

В основі компетентності лежить здатність здійснювати професійні компетенції.

Е. Зеєр виділяє наступні основні компетенції педагогів:

- соціальна – здатність взяти на себе відповідальність, уміння кооперувати і співпрацювати, толерантність до різних віросповідань та етнокультур, співставлення особистих інтересів із суспільними;
- комунікативна – володіння мовами, а також засобами Інтернет-комунікацій, електронно – обчислювальними машинами;
- соціально-інформаційна – володіння інформаційними технологіями, критичне ставлення до соціальної інформації, що поширюються засобами масової інформації;
- когнітивна – здатність постійно підвищувати освітній рівень, потреба в актуалізації та реалізації свого особистісного потенціалу, здатність самостійно набувати нові знання та вміння, здатність до саморозвитку;

▪ спеціальна – здатність самостійно виконувати професійну діяльність, здійснювати самооцінку.

Модель випускника вищої школи, як правило, включає дві складові: професійні знання, вміння, навички; особистісні якості.

Поняття педагогічної компетентності інтегрує в собі ці складові. Звернення до педагогічної спадщини підтверджує сказане.

Так, у «Педагогічній поемі» А.С. Макаренка неодноразово звучить те, що справжнім педагогом може бути тільки висококваліфікована людина. У дитячому колективі не може бути показного авторитету. «Хлопці не справджують інтелігентського переконання, ніби діти можуть любити і цінити тільки таку людину, яка до них ставиться любовно, яка їх пестить. Я пересвідчився давно, що найбільшу пошану і найбільшу любов діти ... виявляють до інших типів людей. Те, що ми називаємо високою кваліфікацією, впевнене і чітке знання, уміння, майстерність, золоті руки, небалакучість і цілковита відсутність фрази, постійна готовність працювати – ось що захоплює дітей найбільше» [3, 148]. Педагогічним обов'язком називає Макаренко завоювання поваги серед дітей: «Треба цим хлопцям подобатися, треба, щоб їх брала за серце непереможна спокуслива симпатія» [3, 397].

Формування компетентного вчителя, який здатен мобілізувати отримані фахові знання в умовах навчально-виховного процесу, здійснюється впродовж усього терміну навчання і має розглядатися у цільовому, змістовному, технологічному аспектах. Чільне місце у цьому процесі відводиться педагогічним практикам, в умовах яких діяльність студентів пов'язана з розв'язанням професійних завдань. За педагогічним словником, «педагогічна практика студентів – спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів» [1, 268].

Майбутні вчителі включаються до різноманітних ситуацій професійної діяльності як класного керівника, так і вчителя-предметника. Зміст діяльності студентів за період педагогічних практик включає такі види робіт, як навчально-дослідна, навчальна та виховна.

Дослідження показує, що в умовах практики у студентів передусім розвивається потреба у самовдосконаленні, самоаналізі викладацької та виховної діяльності, самоконтролі. Відбувається не тільки поглиблення теоретичних знань, їх осмислення, але й формуються уміння щодо їхнього застосування на практиці. Ще Ян Амос Коменський однією із складових навчального процесу вважав фактор «для чого викладають».

Крім того, саме практика висвітлює недоліки попередньої теоретичної підготовки. 80% опитаних респондентів серед проблем, що виникли у них під час практики, указують труднощі в установленні взаємовідносин з учнями. Власний педагогічний досвід, аналіз уроків, заходів, що проводять студенти, показують, що шляхами подолання труднощів можуть стати як відвідування уроків, виховних заходів досвідчених учителів, взаємовідвідування уроків, заходів, так і звернення до психолого-педагогічної літератури. Педагогічна практика розкриває можливості широкого використання сучасних педагогічних технологій.

У ході вивчення методик студент має ознайомитися зі змістом інтерактивних технологій у процес навчання, а в період педагогічних практик набути досвід їхнього впровадження у навчально – виховний процес. Інтерактивні технології характеризуються істотними ознаками технологій навчання:

- діагностичне цілепокладання і результативність;
- алгоритмізованість і проєктованість;
- цілісність і керованість;
- коригованість [6, 267].

Інтерактивне навчання реалізується у режимі діалогу, а отже, відбувається активна взаємодія всіх учасників педагогічного процесу. Кожен учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання. Навчання набуває ознак розвивального. А розвивальне навчання є подвійним процесом – нагромадження знань і оволодіння ефективними способами їх застосування.

У період педагогічних практик доцільно проєктувати застосування інтерактивного навчання як групового, коли відбувається взаємодія учасників малих груп, ці групи можуть налічувати від трьох до шести учнів; так і фронтального, коли організується спільна робота та взаємонавчання учнів всього класу.

Орієнтир у процесі організації практик на модель, що відображає педагогічні уміння з точки зору основних операційних функцій учителя, забезпечує формування педагогічної компетентності.

Узагальнюючи різні підходи сучасних науковців, доцільно виділити:

1. Гностичні уміння, тобто пізнавальні уміння засвоєння суспільно-економічних, психолого-педагогічних, предметних знань, їх аналіз, співставлення з педагогічною практикою, власним досвідом.

2. Ідеологічні уміння – соціально важливі уміння проведення виховної роботи серед учнів.

3. Організаційно-педагогічні вміння – загальнопедагогічні вміння планування та здійснення навчально-виховного процесу.

4. Дидактичні уміння – загальнопедагогічні вміння визначення триєдиної мети, найбільш оптимальних форм, методів, засобів навчання, конструювання педагогічних ситуацій, прогнозування ефективності навчально-виховного процесу.

5. Організаційно-методичні вміння – уміння формування мотивації учіння, організації навчальної діяльності учнів, встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин з учнями.

6. Комунікативно-режисерські вміння – загальнопедагогічні вміння, перцептивні, експресивні, сугестивні, ораторські вміння в галузі педагогічної режисури.

7. Рефлексивні вміння – здатність до самопізнання, самооцінка професійної діяльності.

8. Інформаційно-комукаційно-технологічні уміння – вміння пошуку, обробки інформації, вміння настройки інтерфейсу користувача, робота з файлами тощо.

Слід зазначити, що вивчення суспільно-економічних, психолого-педагогічних, фахових дисциплін – це тільки основа для формування компетенцій педагогічного працівника. Педагогічну компетентність майбутні педагоги не можуть здобути в умовах тільки навчального закладу, необхідна тісна співпраця вищих навчальних закладів із загальноосвітніми та позашкільними. У Глухівському державному педагогічному університеті педагогічна практика має наскрізний характер, тобто триває увесь період набуття педагогічного фаху. Тільки за цієї умови можна говорити про якісну підготовку вчителя. Програми педагогічних практик мають бути спрямовані на розвиток у студентів потреби у самопізнанні та самовдосконаленні, на організацію та здійснення різного виду педагогічної діяльності, аналіз власного педагогічного досвіду. В умовах інформатизації школи і динамічного розвитку інформаційних і комунікаційних технологій практика визначає перед студентами необхідність вільного володіння названими технологіями незалежно від їхньої спеціальності. Анкетне опитування студентів після проходження практики на робочому місці вчителя свідчить, що серед умов ефективної педагогічної діяльності вони вказують володіння текстовим редактором, засобами підготовки презентацій, інформаційно-пошуковими системами та системами педагогічного тестування.

Під час педагогічний практик відбувається процес професійної адаптації, у якому можна виділити два взаємоумовлених аспекти: професійний, тобто оволодіння необхідними для фахової діяльності знаннями, вміннями, навичками, вміннями швидко орієнтуватися у складних педагогічних ситуаціях, програмувати свої дії, та соціально-психологічний, що полягає в успішній адаптації своєї поведінки до певних умов, які діють у конкретній соціально-професійній групі.

Педагогічна компетентність – це поняття динамічне. У період навчання у вищих навчальних закладах педагогічні практики відіграють суттєву роль у її формуванні. Загалом же систематичне самовдосконалення на основі досягнень теорії і передового педагогічного досвіду – основна умова набуття педагогічної компетентності.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.–376 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Гос. проф. пед. ун-та, 2000.
3. Єрмаков І., Пузіков Д. Компетентнісний потенціал 12-річної школи / Освіта України №9, 1 лютого 2008 р. – С.5.
4. Макаренко А.С. Педагогічна поема. – К.,: Радянська школа, – 1973, – 508 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов/ под ред. Н. Ю. Шведовой. – 21 е изд. перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1989. –924 с.
6. Ягупов В.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ, –К.: Либідь, 2002. – 560 с.

Резюме

В статті розглядається проблема визначення способів формування педагогічної компетентності у майбутніх учителів. Аналізуються підходи вчених до визначення структурних складових компетентності. Підкреслюється, що забезпечує формування педагогічної

компетентности в период педагогических практик ориентация на модель, которая включает педагогические умения в соответствии с операционными функциями учителя.

Ключевые слова: компетентность, педагогическая компетентность, компетенции, педагогическая практика, педагогические умения.

Summary

The problem of determination of the ways of forming pedagogical competence for future teachers is examined in the article. Approaches of scientists to determination of structural constituents of competence are analyzed. It is underlined, that direction on a model, which includes pedagogical abilities from the point of view of basic operating functions of the teacher, is providing forming of pedagogical competence in the process of organization of practices.

Key words: competence, pedagogical competence, jurisdictions, pedagogical practice, pedagogical abilities.

УДК 378.1

В.Б. Харламенко

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА – СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкриті питання педагогічної практики студентів вищих навчальних закладів як невід'ємної складової освітньо-професійної програми підготовки фахівців. Представлені результати порівняльного аналізу педагогічної практики студентів.

Ключові слова: педагогічна практика, система професійної підготовки, порівняльний аналіз.

Соціально-економічні й політичні зміни у суспільстві, зміцнення державності України, її поступова інтеграція до європейського освітнього простору висувають перед вітчизняною системою освіти нові вимоги, серед яких особливо важливого значення набуває удосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів, а саме: оновлення і розробка моделі змісту підготовки фахівця з вищою освітою, її моделювання з використанням різноманітних концептуальних підходів, професіоналізації дипломованих фахівців; поглиблення та коригування знань, умінь та навичок студентів, необхідних у майбутньому для виконання функцій на відповідному рівні.

Сама структура системи підготовки майбутнього вчителя має складну організацію. Значне місце у підготовці та формуванні особистості вчителя займає педагогічна практика. Практика студентів вищих навчальних закладів України є невід'ємною складовою освітньо – професійної програми підготовки фахівців. Вона спрямована на закріплення теоретичних знань, набуття і вдосконалення практичних умінь та навичок, формування професійної компетенції щодо реалізації державних стандартів, а це в свою чергу дає можливість стверджувати, що педагогічна практика є повноцінною складовою педагогічної освіти. Особливо це актуально на сьогодні, в умовах переходу до системи ступеневої підготовки майбутніх фахівців.

Доведеним є той факт, що правильно організована педагогічна практика, за умови її безпосереднього зв'язку із теорією, є одним із основних шляхів покращення професійної підготовки педагогічних кадрів.

Дослідженню проблем практичної підготовки вчителя присвячено ряд наукових та методичних праць. Зокрема, теоретико-методологічні й дидактичні питання практичної підготовки досліджували О. Абдулліна, В. Бондар, А. Беляєва, С. Гончаренко, І. Зязюн.

Історичні аспекти практичної підготовки розкрито в наукових публікаціях В. Губаря, Г. Захаревича, М. Кузьміна та ін. Психолого-педагогічні проблеми практичної підготовки відображено у працях І. Беха, А. Верхоли та ін. [3].

Важливість педагогічної практики, підвищення її ролі у підготовці педагогічних кадрів в сучасних умовах обґрунтовують у своїх працях О. Абдулліна, Ю. Васін, Н. Загряжкіна, О. Соколова, О. Козарик, О. Іванова [2].

Понятійний аналіз демонструє приблизно однакове тлумачення сутності категорії «педагогічна практика». Так, Г. Шулдик, В. Шулдик розкривають поняття педагогічної практики як ланки, яка пов'язує теоретичне навчання студента і його майбутню роботу в школі [8].

Н. Козакова розглядає педагогічну практику у контексті ступеневої підготовки. З одного боку, як важливу складову професійної підготовки, спрямовану на закріплення та реалізацію набутих студентами предметних, психолого–педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, а з іншого – як засіб творчого розвитку та саморозвитку.

Аналіз літератури з проблеми свідчить, що більшість публікацій має здебільшого методичний характер. Між тим, пошук шляхів підвищення ефективності педагогічної практики, оптимізація її змісту та організації були й залишаються актуальним завданням педагогічних закладів освіти та досліджень, що проводяться у цьому напрямку.

На нашу думку, педагогічна практика є важливою сходинкою у процесі особистісного зростання майбутнього вчителя. Студент самостверджується у новій статусно–рольовій позиції – вчителя, активізується пошук відповідей на запитання «Хто я є?», «Що хочу?», «Що можу?», які за своїм змістом набувають характеру професійного самовизначення («Чи можу вже назвати себе вчителем?», «Чи маю я для цього здібності і базу знань?» та ін.). Отож, педагогічна практика є не лише можливістю набути професійних умінь і навичок, а й реально оцінити власне професійне «Я». За результатами нашого дослідження було встановлено, що 72% студентів 4–х, 5–х курсів саме у процесі практики вперше почали ідентифікувати себе із соціальною роллю «вчитель», порівняно із студентами 2–3–х курсів (32,2%).

Зміст навчально–виховної роботи студентів на період педпрактики визначається не лише завданнями професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів, але й конкретними умовами роботи у школі, де проходить практика. При цьому важливим є врахування вимог певної школи. З цією метою керівники практики і студенти знайомляться з планом навчально–виховної та методичної роботи школи, вивчають специфіку освітніх програм та конкретні умови організації навчально–виховного процесу. Це дозволяє усвідомити навчально–виховні завдання, зміст, форми й методи роботи вчителів та класних керівників загальноосвітнього закладу. З урахуванням програми практики та конкретного змісту й умов навчально–виховної роботи школи складаються індивідуальні плани студентів на увесь період практики.

Таким чином, майбутні вчителі активно включаються в реалізацію навчально–виховних завдань школи з урахуванням конкретних умов її роботи. Єдність завдань підготовки вчителя та потреб школи щодо змісту педагогічної практики є закономірністю та об'єктивною необхідністю її організації. В останні дні педпрактики у школі збирається педагогічна рада, на якій студенти звітують про проведenu роботу, висловлюють свої зауваження і побажання представникам університету та школи. Учителі, методисти та групові керівники оцінюють роботу студентів за такими видами діяльності:

1. Навчальна робота.
2. Виховна робота.
3. Методична робота.

Оцінка "відмінно" виставляється студенту, який відповідально поставився до практики:

- творчо підходив до вибору методів і засобів навчання;
- планував і проводив навчальні заняття різних типів;
- більшість залікових занять студента здобули оцінку "відмінно";
- відвідав і проаналізував по кілька уроків у кожного з студентів–практикантів;
- за час практики налагодив контакти з класом, став справжнім старшим товаришем для своїх учнів, сприяв встановленню і підтримці сприятливого мікроклімату в колективі;
- проводив з учнями додаткові заняття;
- проводив заняття предметного гуртка, факультативу;
- організував для учнів екскурсії;
- випускав предметні газети, бюлетені і т.д.;
- підготував і провів на належному рівні не менше одного позакласного заходу з кожного предмета;
- надав школі допомогу в обладнанні кабінетів, поповненні їх дидактичними матеріалами;
- відвідав та обговорив виховні заходи, які проводили студенти–практиканти;
- брав участь у підготовці учнів до шкільних та районних олімпіад чи проводив індивідуальні заняття з обдарованими дітьми;
- перевіряв робочі зошити учнів;
- вивчав індивідуальні особливості школярів та склав психолого–педагогічну характеристику учня;
- брав участь у загальношкільних заходах, які проходили під час педпрактики;

- вивчав кращий педагогічний досвід учителів школи;
- якісно підготував і вчасно здав звітну документацію;
- особистим прикладом утверджував повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства;
- працював із повною віддачею (тривалість його робочого дня була в межах 6 годин).

Оцінка "добре" виставляється за практику, якщо студент за більшість залікових уроків одержав оцінку "добре", а з інших зазначених видів діяльності студента-практиканта деякі не були виконані або окремі з них здобули низьку оцінку методиста, вчителя, класного керівника. Якісно підготував звітну документацію.

Оцінка "задовільно" виставляється за практику, якщо за більшість залікових уроків студент одержав оцінки "задовільно" і здійснив не менше половини інших видів педагогічної діяльності, але не показав належного рівня сформованості професійно-педагогічних умінь.

Практика оцінюється "незадовільно", якщо студент безвідповідально поставився до її проведення, в урочній діяльності досяг низького науково-методичного рівня, ігнорував інші види педагогічної роботи. При отриманні незадовільної оцінки за практику студент зобов'язаний пройти її повторно у визначений методистом і вільний від занять в університеті час.

Окремо оцінюються результати діяльності з вивчення конкретного учня або класного колективу (психолого-педагогічна характеристика).

У триденний термін після закінчення практики студенти здають всю необхідну документацію методисту чи керівнику групи.

Не пізніше, ніж через тиждень після завершення педпрактики проводиться заключна конференція на факультеті. Її мета – проаналізувати та узагальнити результати педагогічної практики, відмітити успіхи та недоліки у її підготовці та проведенні. Від кожної школи виділяється доповідач (як правило, староста групи), який повідомляє результати педагогічної практики групи, ділиться враженнями, вносить пропозиції, рекомендації. Під час підсумкової конференції проводиться виставка зразків кращої документації, наочних посібників, виготовлених студентами, стіннівок тощо. За підсумками студентам виставляється диференційований залік [7].

На базі природничого факультету Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка нами було проведено дослідження результатів проходження педагогічної практики студентами 4-х та 5-х курсів. Вибірка складала 47 респондентів (24 студенти 42 (52) групи та 23 студенти 41(51) групи). За критерій порівняння результатів педагогічної практики студентів ми взяли загальну оцінку, яку вони отримали після її захисту на підсумковій конференції. Загальна оцінка враховувала рівень проведення уроків, предметних виховних заходів, виконання психолого-педагогічних завдань, ведення звітної документації та оцінювання педагогічної практики студента педагогічною радою школи.

З метою порівняння результатів педагогічної практики 4-го та 5-го курсів ми розрахували їх середнє арифметичне ($\bar{x} = \frac{\sum x_i}{N}$), де X – значення елементів сукупності; N – кількість членів сукупності. Середнє арифметичне 42 групи складає 4,6; арифметичне 52 групи на 0,2 більше і складає 4,8. Аналогічно 41 групи – 4,6 і 51 групи теж – 4,6. Результати обрахунку середнього арифметичного дають підстави стверджувати, що показники результативності проходження педагогічної практики у студентів п'ятого курсу вищі порівняно із показниками студентів четвертого.

Для встановлення зв'язку між результатами педагогічної практики студентів 4-го та 5-го курсів ми застосували порядкову кореляцію.

Коефіцієнт порядкової кореляції (ρ) розрахували за формулою:

$$\rho = 1 - \frac{6 \cdot \sum (d_i)^2}{n^3 - n},$$

де $d_i = (x' - y')$ – різниця рангів об'єкта за ознаками, між якими встановлюється зв'язок

x' – ранг значення першої ознаки (x_i); y' – ранг значення другої ознаки (y_i); n – об'єм вибірки.

Коефіцієнт порядкової кореляції між показниками результативності педагогічної практики студентів 4-го та 5-го курсів становить $\rho = 0,95$, що вказує на прямий та сильний зв'язок між явищами, які підлягали дослідженню.

Таким чином, проведені нами теоретичні та практичні дослідження педагогічної практики дають підстави стверджувати, що вона є одним із системоутворюючих компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця і впливає на її якість.

Література

1. Абдуллина О.А. Особенности деятельности учителя современной школы и проблемы организации педагогической практики студентов // Современные задания общеобразовательной школы и проблемы подготовки педагогических кадров. – М.: АГИН СССР, 1988. – С.47–56.
2. Абдуллина О.А., Загрязкина Н.Н. Педагогическая практика студентов: Учебн. пособие. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
3. Козій М.К. Психолого–педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів. – К.: Вид–во Нац. педуніверситету ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 139 с.
4. Машкіна Л.А. Педагогічна практика у системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів. Програма та методичні рекомендації щодо її реалізації. – Хмельницький: ХГПІ, 2001. – 52 с.
5. Организация педагогической практики в начальных классах / Под ред. П.Е. Решетникова. – М.: Владос, 2002. – 320 с.
6. Педагогическая практика в начальной школе / Под ред. Г.М.Коджаспировой, Л.В.Бориковой. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
7. Педагогічна практика студентів фізико–технічного факультету (III–V курси). / Укладач В.Б.Харламенко. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2007. – С.45.
8. Шулик Г.О., Шулик В.І. Педагогічна практика. – К.: Науковий світ, 2000. – С.4.

Резюме

В статье раскрыты вопросы педагогической практики студентов высших учебных заведений как неотъемлемой составляющей профессиональной программы подготовки специалистов. Представлены результаты сравнительного анализа педагогической практики студентов.

Ключевые слова: педагогическая практика, система профессиональной подготовки, сравнительный анализ.

Summary

In article the questions of higher education establishment's students' pedagogical practice as an inseparable component of preparing specialists professional program are disclosed. The results of pedagogical practice' comparative analyses are presented.

Key words: pedagogical practice, professional preparing system, comparative analysis.

УДК 378.014

Л.В. Задорожна–Княгницька

ПЕДАГОГІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті висвітлюються аспекти практичної психолого–педагогічної підготовки майбутніх учителів на гуманітарних факультетах вищих навчальних закладів.

Пропонуються конкретні рекомендації щодо підвищення ефективності процесу підготовки студентів до педагогічної діяльності. Розкривається сутність та значення педагогізації навчального процесу як вагомого чинника формування особистості майбутнього педагога.

Ключові слова: навчально–виховний процес у вищій школі, професійні уміння та навички, психолого–педагогічна підготовка, педагогізація навчального процесу.

У контексті сучасних змін, що відбуваються в політичному, економічному, культурному, правовому просторі нашої незалежної держави в ХХІ ст., особливої гостроти набувають проблеми модернізації й шкільної, і професійної освіти. Це стосується як самого змісту освіти, так і технологій навчання та виховання.

В умовах переходу від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу виникає потреба в педагогах нового покоління, які б відзначалися широкою

освіченістю, високою загальною культурою, багатим духовним світом, справжньою інтелігентністю, глибоким знанням своєї спеціальності, методичною майстерністю, що дозволить їм успішно виконувати свої професійні функції в умовах постійних суспільних змін.

В останнє десятиліття у вітчизняній педагогічній науці питанням підготовки вчителя приділяється значна увага. Свідченням посиленого інтересу до проблеми є науково-методичні публікації у фахових виданнях, низка дисертаційних досліджень, конференції, методичні семінари, на яких розглядаються різні аспекти підготовки майбутнього вчителя.

Проблема організації та удосконалення професійної підготовки майбутнього фахівця розробляється, зокрема, у таких контекстах: питання філософії та педагогічної освіти (В.П. Андрущенко, О.В. Глузман, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.І. Луговий та ін.), професійна підготовка в системі вищої освіти (О.О.Абдулліна, А.М.Алексюк, Я.Я.Боллюбаш, О.А. Дубасенюк, В.С. Заслуженюк, Л.С. Нечепоренко, О.М. Пехота, О.І. Піскунов, О.М. Семенов, В.О. Сластьонін), проблема формування та розвитку професійної майстерності, творчості вчителя (Є.С. Барбіна, Р.М. Роман, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва, Н.М. Тарасевич та ін.), формування професійних якостей особистості вчителя (Є.П. Белозерцев, О.І. Бульвінська, А.І. Щербаков та ін.), формування професійної готовності студента до педагогічної діяльності (В.Й. Бочелюк, Л.П. Кадченко, А.Й. Капська та ін.), виховання особистості студента як майбутнього фахівця (А.С. Алексєєва, Л.В. Долинська, С.Д. Максименко, О.Г. Мороз, Т.С. Яценко). Однак проблема якісної підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах є багатоаспектною та потребує подальшого пошуку шляхів удосконалення процесу формування професійних умінь та навичок майбутніх педагогів.

Метою нашої публікації є з'ясування і розширення можливостей педагогізації навчального процесу як вагомого чинника формування й удосконалення професійно-педагогічних умінь майбутніх учителів-словесників.

Завдання:

1. З'ясування технологічних та розвивальних можливостей педагогізації навчального процесу в гуманітарному ВНЗі.
2. Обґрунтування значення педагогізації навчального процесу як вагомого чинника якісної підготовки педагогічних кадрів.

Державні стандарти вищої освіти передбачають озброєння майбутніх фахівців знаннями з соціально-гуманітарних, природничо-наукових, професійно орієнтованих дисциплін, дають можливість для простору індивідуального вибору спецкурсів та спецсеминарів на основі особистих уподобань (варіативна частина). Разом із тим, програма підготовки вчителя-майстра поряд із компонентами академічного змісту предметів, що вивчаються, та розвитком позитивних якостей студента передбачає озброєння випускників необхідними прийомами й методами виховання та навчання; вироблення вмінь і навичок їх використання у навчально-виховному процесі. До таких слід віднести: здатність у різних ситуаціях займати адекватну позицію; емпатію, здатність вести діалог; співпрацювати в загальній з учнями, колегами діяльності; вміння адекватно оцінювати, засвоювати і використовувати досвід інших, уникати конфліктів; вміння переконувати і навіювати, приваблювати до себе, надихати; педагогічний артистизм; оптимізм; емоційна стійкість; здатність до педагогічного спостереження; розвинене почуття гумору, культура педагогічного мовлення тощо.

Усі ці вміння та навички достатньо мірою формуються в студентів педагогічних вищих навчальних закладів завдяки вивченню психолого-педагогічних дисциплін, методик викладання відповідних предметів, організації та здійснення численних педагогічних практик, виконанню курсових робіт з психолого-педагогічних дисциплін та фахових методик. Однак підготовка сучасних учителів здійснюється не тільки педагогічними вищими навчальними закладами. Гуманітарний напрям підготовки фахівців (філологія, історія тощо), на жаль, не передбачає цілеспрямованого формування особистості педагога-майстра, тому молоді люди, які мають намір пов'язати своє життя з учительською діяльністю, мають обмежені можливості для формування професійно-педагогічних умінь та навичок.

Разом з тим аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що формування педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості одночасно на операційному рівні можливе лише за умови насиченості процесу професійної підготовки активною практичною діяльністю, під час якої перевіряються теоретичні знання, вдосконалюються вміння та навички майбутнього вчителя. Методологічний принцип єдності свідомості та діяльності, сформульований С.Л.Рубінштейном, плідно використовується при акмеологічному тлумаченні особистісно-діяльнісної природи педагогічної майстерності. Дослідження вчених-акмеологів

свідчать, що готовність випускників вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності слід вивчати в діяльнісних проявах, коли особистість розвиває свої складні загальні та спеціальні можливості, нею засвоюються нові способи вирішення професійних завдань, розширюється система професійних умінь і навичок, змінюється система потреб і цінностей суб'єкта праці [1, 307]. Тому педагогічна практика відіграє виключно важливу, в кінцевому результаті визначальну роль у формуванні в практикантів – майбутніх учителів – професійних умінь та навичок. З одного боку, вона вчить студентів застосовувати набуті науково–теоретичні знання (зокрема з дидактики, теорії виховання та окремих методик) у безпосередній педагогічній діяльності й, у той же час, являючи собою обов'язкову умову свідомого та глибокого засвоєння студентами самої педагогічної науки, дає безмежний простір для прояву індивідуальності кожного студента, формування елементів власного педагогічного досвіду [2, 26–27].

У зв'язку з тим, що педагогічна практика на гуманітарних факультетах не охоплює всього спектру видів діяльності майбутнього вчителя, проблему вироблення необхідних для педагогічної діяльності вмінь та навичок може бути вирішено в контексті здійснення професійно–педагогічної спрямованості навчального процесу в університеті, коли у межах аудиторного навчання створюються умови для моделювання реальної “шкільної” ситуації.

Сутність педагогізації навчального процесу у вищому навчальному закладі полягає в насиченості діяльності студента ситуаціями педагогічного спрямування: надання студенту можливості виступити в якості лектора з певного питання навчальної теми, рецензування та оцінка письмових робіт та усних відповідей інших студентів і своїх власних відповідей, участь у дискусіях, рольових іграх, розв'язання ситуацій морального вибору, організація та проведення мікро–викладання на семінарських і практичних заняттях, виконання індивідуальних творчих завдань та їх подальша презентація, виготовлення ілюстративного матеріалу до певної теми навчальної дисципліни тощо.

Така діяльність студентів сприяє формуванню наступних найважливіших для майбутньої процесійно–педагогічної діяльності вмінь та навичок:

- проектувати власну педагогічну діяльність, використовувати у професійній діяльності педагогічну імпровізацію за умови виникнення непередбачених ситуацій;
- визначати конкретні навчально–виховні завдання, виходячи з загальної мети виховання та враховуючи специфіку аудиторії, з якою доводиться працювати;
- організовувати різноманітні форми занять з предмета викладання;
- створювати проблемні ситуації;
- аналізувати результати діяльності;
- зрозуміло пояснювати навчальний матеріал;
- здійснювати керівництво навчально–пізнавальною діяльністю студентів (ставити та розв'язувати освітньо–виховні завдання, обґрунтовано вибирати та застосовувати методи навчання, використовувати різноманітні засоби навчання, встановлювати міжпредметні зв'язки тощо);
- спостерігати та оцінювати навчальний процес;
- використовувати досвід інших учителів.

Вагомими у цьому переліку постають уміння триматися перед аудиторією, невимушено та вільно спілкуватися, демонструвати зразок культури мовлення і виразного читання. Формуванню цих умінь сприяють організовані викладачами мікровикладання на лекційних, семінарських і практичних заняттях у рамках кожної навчальної дисципліни. На початку їх вивчення визначається коло питань, що підлягають самостійному опрацюванню та наступному висвітленню на заняттях. Після вибору кожним студентом такого питання відбуваються індивідуальні консультації з викладачем, де з'ясовується зміст питання, що буде висвітлюватися студентом, «логічні вузли», на яких слід акцентувати увагу слухачів, основні методичні прийоми роботи з аудиторією (виходячи зі специфіки змісту питання та особливостей аудиторії), перевіряється конспект фрагмента заняття і надаються рекомендації щодо проведення мікровикладання.

Таким чином, проведення фрагменту заняття (15–20 хв.) стає обов'язковим компонентом діяльності кожного студента і проводиться на кожному занятті з визначеної навчальної дисципліни. Оцінка за нього (сума балів) є додатковим бонусом та входить до загальної суми балів, отриманих студентом з навчальної дисципліни.

Діяльність кожного конкретного студента, який проводить фрагмент заняття, оцінюється самою групою за відповідними критеріями, вміщеними у таблиці 1:

Аналіз та оцінка ефективності проведення мікрвикладання студентом

| № п/п | Що оцінюється | Бали |
|-------|---|------|
| 1. | Оцінка основних особистісних якостей студента–вчителя Знання предмета і загальна ерудиція студента–викладача в цілому. | |
| 1.1. | Рівень педагогічної та методичної майстерності (уміння донести навчальний матеріал до рівня розуміння аудиторією, створити психологічний клімат, сприятливий для роботи, уміння зацікавити аудиторію, створити яскраву позитивну мотивацію діяльності, швидко реагувати на виникнення різних ситуацій в аудиторії). | |
| 1.2. | Культура мови та мовлення, темп, дикція, інтенсивність, образність, емоційність, загальна грамотність. | |
| 1.3. | Культура зовнішнього вигляду, доцільність одягу педагога, помірність, естетичність. Доцільність використання жестів та міміки. | |
| 1.4. | Ступінь тактовності й демократичності взаємовідносин з аудиторією. | |
| 1.5. | | |
| 2. | Оцінка основних характеристик аудиторії протягом проведення фрагменту заняття. | |
| 2.1. | Підготовка аудиторії до проведення фрагменту заняття, ступінь мобілізації аудиторії до співпраці. | |
| 2.2. | Рівень урахування студентом–педагогом загальнонавчальних і спеціальних умінь і навичок аудиторії. | |
| 2.3. | Наявність й ефективність колективних (групових) форм роботи. | |
| 2.4. | Ступінь дисциплінованості й організованості. | |
| 2.5. | Наявність зворотнього зв'язку. | |
| 3. | Оцінка змісту діяльності студента–викладача та аудиторії. | |
| 3.1. | Науковість та доступність матеріалу, що повідомляється, доцільність обраних методів навчання. | |
| 3.2. | Актуальність і зв'язок з життям (теорії з практикою). | |
| 3.3. | Ступінь новизни й привабливості навчального матеріалу (одержуваної аудиторією інформації). | |
| 3.4. | Оптимальність об'єму запропонованого для засвоєння матеріалу. | |
| 3.5. | Доцільність засобів та методів перевірки ступеня засвоєння знань. | |
| 4. | Оцінка ефективності діяльності студента–викладача та аудиторії. | |
| 4.1. | Раціональність й ефективність використання часу, відведеного на мікрвикладання, оптимальність темпу роботи, чергування та зміна видів діяльності. | |
| 4.2. | Ступінь доцільності й ефективності використання наочності й ТЗН на занятті. Оцінка педагогічної імпровізації та винахідливості студента–викладача. | |
| 4.3. | Ступінь пізнавальної активності, творчості, самостійності, наявність зацікавленості й бажання працювати. | |
| 4.4. | Внесення елементів власної методики, доцільне використання надбань інших педагогів. | |
| 4.5. | | |

Кожний показник таблиці оцінюється студентами та викладачем за шкалою від 0 до 1. Якщо діяльність студента, що проводить мікрвикладання, задовольняє на 25%, виставляється 0,25 балів; якщо рівень діяльності задовольняє на 50%, виставляється 0,5 балів; якщо рівень діяльності задовольняє більш, ніж на 50%, виставляється 0,75 балів; якщо рівень діяльності фактично задовольняє, то виставляється 1 бал. Таким чином, студент може отримати за проведення фрагмента заняття 5 балів.

Практика роботи зі студентами філологічного факультету Маріупольського державного гуманітарного університету засвідчує, що такі заняття позитивно позначаються на формуванні технологічного мислення майбутніх педагогів та сприяють формуванню найважливіших професійних умінь і навичок ще до проходження студентами педагогічної практики.

Перелік умінь, формування яких відбувається під час використання викладачем зазначених вище видів робіт, звичайно, не охоплює всього об'єму педагогічних умінь, що цілеспрямовано можуть формуватися в студентів у процесі вивчення дисциплін спеціального циклу. Їх перелік може розширюватися, оскільки процес формування особистості майбутнього вчителя має за своєю суттю

всеосяжний характер, він вбирає в себе усі напрями та аспекти діяльності вищого навчального закладу. Головне тут полягає в тому, щоб провідні викладачі фахових дисциплін, озброюючи своїх вихованців глибокими теоретичними знаннями, міцними навичками та вміннями, необхідними для успішної педагогічної роботи, виховували палку любов до учительської професії, захопленість, одержимість, готовність до подолання будь-яких труднощів, безмежне прагнення творити, шукати, осмислювати та впроваджувати у практику передові ідеї і кращий досвід. Досягти такого результату можна лише цілеспрямованою працею вищих навчальних закладів, постійною орієнтацією на підготовку не просто вчителя, а вчителя-майстра, наставника, художника своєї справи.

Література

1. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн.1. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований.–М., 1999.
2. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.–метод. посіб. – К.: МАУП, 2000.
3. Фастовец П.В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: Автореф. дисс.... канд. психолог. наук. – М., 1999.
4. Педагогічна професія і особистість учителя: Методичні рекомендації/Укладач Н.В.Гузій.–К., НПУ, 2000.

Резюме

В статті освещаются аспекты практической психолого-педагогической подготовки будущих учителей на гуманитарных факультетах.

Предлагаются конкретные рекомендации относительно повышения эффективности процесса подготовки студентов к педагогической деятельности. Раскрывается сущность и значение педагогизации учебного процесса как весомого фактора формирования личности будущего педагога.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс в высшей школе, профессиональные умения и навыки, психолого-педагогическая подготовка, педагогизация учебного процесса.

Summary

The article is devoted the aspects of practical psychological and pedagogical preparation of future teachers on the humanitarian faculties of high school.

There are recommendations rather of efficiency of process of preparation of students to pedagogical activity. Essence and value of pedagogical orientation of educational process as a considerable factor of forming of future teacher is exposed.

Key words: educational process at high school, professional abilities and skills, pedagogical preparation, pedagogical orientation of educational process.

УДК 373.5.016

О.П. Садовнікова

ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Ефективність уроку української мови залежить від оптимального поєднання методів і прийомів організації активної пізнавально-творчої діяльності учнів.

Ефективність навчального заняття можна визначити за допомогою точних математичних розрахунків. Відносна ефективність навчального заняття залежить від коефіцієнта корисного часу активної навчальної діяльності, а також від її інтенсивності. Ці параметри корелюють з якісними показниками результатів навчання і є цілком достатніми для порівняння занять і вибору більш оптимальних форм і методів їх проведення.

Ключові слова: ефективність уроку, активна пізнавальна діяльність, пасивна пізнавальна діяльність, коефіцієнт корисного часу, інтенсивність пізнавальної діяльності.

В умовах реформування сучасної системи освіти одним із найважливіших завдань навчально-виховної роботи у загальноосвітній середній школі є формування в учнів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, стимулювання їх до самостійної пізнавальної діяльності, творчих пошуків,

виховання особистості, здатної до прийняття самостійних рішень, розв'язання проблемних ситуацій, до самоосвітньої діяльності упродовж всього життя, що вимагає спеціальної організації навчання учнів, де вони оволодівають науковими знаннями, досвідом емоційно-ціннісного ставлення до світу речей, спілкування і взаємодії. А відтак, не втрачає актуальності питання підвищення ефективності навчального заняття, яке неодноразово перебувало в центрі уваги педагогів, методистів, вчителів-практиків. На різних етапах розвитку методики навчання української мови цієї проблеми торкалися О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, В. Мельничайко, І. Олійник, С. Омельчук, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Рожило, Л. Скуратівський, І. Хом'як, І. Ніколаєнко, І. Мізюк, Н. Пастушенко та ін. Ними, зокрема, визначено вимоги до сучасного уроку української мови, методи і прийоми, які підвищують ефективність роботи учнів на аспектих уроках, засоби підвищення ефективності уроків мовленнєвого розвитку, методи роботи з обдарованими учнями, принципи організації навчання української мови в школах нового типу. Однак на сьогодні залишається не розв'язаною проблема визначення ефективності використовуваних вчителями методів і прийомів роботи. Тому ставимо за мету показати можливості методів математичної статистики в обрахуванні ефективності навчального заняття, визначити шляхи вдосконалення уроку української мови.

Ефективність навчального заняття можна визначити за допомогою точних математичних розрахунків. Відносна ефективність навчального заняття залежить від коефіцієнта корисного часу активної навчальної діяльності, а також від її інтенсивності. Саме ці параметри корелюють, як показують дослідження А. Границької [2], з якісними показниками результатів навчання і є цілком достатніми для порівняння навчальних занять і вибору найбільш оптимальних форм та методів їх проведення.

Хронометраж уроку дає можливість не тільки обчислити відносну ефективність навчального заняття в цілому, але й відносну ефективність кожного з видів діяльності учнів, яка є підставою для визначення порівняльних коефіцієнтів різних видів діяльності у вивченні української мови. Інтенсивність уроку визначається шляхом підрахунку кількості учнів, охоплених усіма можливими видами діяльності, у відношенні до максимально можливої кількості, що корелює з щільністю мовної інформації, яка засвоюється за одиницю часу і є показником інтенсивності навчальної діяльності.

Наведемо хронометраж уроку української мови, побудованого за традиційною методикою, з метою визначення його ефективності. Подаємо середні показники (з розрахунку, що у класі 28 учнів), отримані в результаті спостереження за уроками у 10–11 класах. Оскільки традиційним типом уроку української мови у старших класах є урок узагальнення, систематизації й поглиблення знань, то основна навчально-пізнавальна діяльність учнів відбувається на етапах перевірки домашнього завдання, актуалізації знань й опрацювання матеріалу уроку [6; 7]. У зв'язку з цим подаємо хронометраж і характеристику навчальної діяльності учнів саме на цих етапах уроку (табл. 1)

Таблиця 1

Хронометраж традиційного уроку

| Час | Етап уроку Вид діяльності | Кількість учнів, що працюють | |
|--------|--|------------------------------|------------|
| | | Активно | Пасивно |
| | Перевірка домашнього завдання. Актуалізація знань учнів | | |
| 6 хв. | Усне опитування | 5 | 23 |
| 9 хв. | Письмова робота | 28 | |
| 5 хв. | Індивідуальна письмова робота | 4–6 | 13 |
| 12 хв. | Робота за навчальним посібником або підручником (усно, письмово) | 7–28 | 21–0 |
| | Опрацювання матеріалу уроку | | |
| | Виконання вправ | | |
| 12 хв. | а) фронтально колективно; | 10 | 18 |
| | б) індивідуально; | 6 | 10 |
| 10 хв. | в) самостійно | 28 | 0 |
| 13 хв. | Самостійна робота за навчальним посібником, підручником | 5–28 | 23–0 |
| 10 хв. | Пояснення вчителя | 0 | 28 |
| 10 хв. | Усні відповіді учнів | 7 | 21 |
| | Усього | 74 | 157 |

На такі етапи уроку, як організація класу, повідомлення теми й мети уроку, підсумок уроку і повідомлення домашнього завдання йде приблизно до 7 хвилин навчального часу, для власне пізнавальної діяльності учнів залишається 38 хвилин. У таблиці 1 подано середні витрати часу на різні види робіт і кількість залучених до них учнів. Оскільки можливі різні варіанти організації та проведення уроку, то час, відведений на кожен з видів робіт, і кількість учнів можуть варіювати. Наприклад, перевірка домашнього завдання може бути проведена тільки як самостійна робота, а під час опрацювання матеріалу уроку вчителем можуть бути використані як фронтальне виконання різноманітних вправ, так і самостійне з подальшим обговоренням результатів, індивідуальна робота при цьому виконуються паралельно з іншими формами роботи. Залежно від теми і завдань уроку нові відомості може пояснити вчитель або діти опрацюють матеріал за навчальним посібником (підручником) самостійно тощо. Тому загальна кількість часу, зазначена нами у таблиці, значно перевищує час уроку. Більш важливими, з огляду на предмет дослідження, є показники активності учнів. Як бачимо, за традиційної організації пасивна навчальна діяльність учнів значно перевищує активну.

Кількісний аналіз свідчить про те, що за традиційної організації переважає пасивна діяльність учнів. Слід зауважити, що у визначенні загальної кількості учнів – активних учасників навчання – не враховувалися показники самостійної роботи як організаційної форми, оскільки традиційно вона проводиться з метою виявлення рівня засвоєння навчального матеріалу, предметом же аналізу була самостійна пізнавальна діяльність. Порівняємо результати підрахунків:

- кількість учнів, залучених до активної пізнавальної діяльності, складає від 30% до 35% протягом уроку;
- кількість учнів, пасивних учасників навчального процесу, складає відповідно 65–70%.

Отже, частка активної навчальної діяльності менша на 30–40% за частку пасивної навчальної діяльності.

Аналогічно визначаємо співвідношення активної і пасивної навчальної діяльності учнів на уроці, побудованому за експериментальною методикою, основними етапами якого є: 1) стимулювання пізнавально–творчої діяльності; 2) мотивація пізнавально–творчої діяльності; 3) самостійна пізнавально–творча діяльність з вивчення мовного матеріалу; 4) організація та здійснення контролю і самоконтролю за результатами навчальних досягнень; 5) підсумок уроку; 6) повідомлення завдання для самопідготовки. Для зручності обрахунків до таблиці 2 внесено інформацію про два з них, оскільки саме цей час відводить на формування мовно–мовленнєвих знань і вмінь.

Таблиця 2

Хронометраж експериментального уроку

| Час | Етап уроку Вид діяльності | Кількість учнів, що працюють | |
|---|---|------------------------------|-----------|
| | | Активно | Пасивно |
| Активізація пізнавально–творчої діяльності | | | |
| 3–5 хв. | Обговорення проблемного завдання (робота в малих групах) | 23 | 5 |
| 3 хв. | Бесіда–диспут | 12 | 16 |
| 5 хв. | Виконання різнорівневих тестових завдань | 28 | 0 |
| 8 хв. | Творча робота на основі раніше вивченого (робота в парах) | 28 | 0 |
| Формування пізнавально–творчих умінь | | | |
| 5–7 хв. | Робота в парах по за опорними матеріалами | 28 | 0 |
| 10 хв. | Розв’язання різнорівневих завдань пізнавального характеру (з використанням навчальних матеріалів) | 28 | 0 |
| 7 хв. | Виконання творчих завдань (індивідуально або фронтально) | 6–28 | 22–0 |
| 4 хв. | | | |
| 6 хв. | Виконання різнорівневих завдань на закріплення, | 20 | 8 |
| | взаємо– та самоконтроль | 28 | 0 |
| Усього | | 173 | 51 |

Отже, при організації уроку за запропонованою нами методикою значно збільшується частка активної пізнавальної діяльності. У підрахунку кількісних характеристик свідомо не враховували максимальну кількість учнів, залучених до виконання завдань на виявлення рівня засвоєння навчального матеріалу, оскільки за будь-якої організації уроку (традиційної і нової) вони максимально охоплюють усіх учнів і залучають до активної діяльності, а тому не вносять суттєвих змін у кількісні обрахунки часу пізнавальної діяльності учнів на уроці. Отже, маємо такі результати:

- кількість учнів, залучених до активної пізнавальної діяльності складає від 75% до 80% протягом уроку;
- кількість учнів – пасивних учасників навчального процесу складає відповідно 20–25%.

Відтак, частка активної навчальної діяльності більша за частку пасивної навчальної діяльності приблизно на 55%. Порівняльні характеристики навчальної діяльності учнів на уроках, побудованих за різними методиками, подано у таблиці 3.

Таблиця 3

Результати аналізу навчальної діяльності учнів на уроці

| № п/п | Тип організації уроку | Активна навчальна діяльність | | Пасивна навчальна діяльність | | Різниця % |
|-------|-----------------------|------------------------------|----|------------------------------|----|-----------|
| | | Кількість | % | Кількість | % | |
| 1. | Традиційний | 74 | 32 | 157 | 68 | -34 |
| 2. | Експериментальний | 173 | 77 | 51 | 23 | 54 |

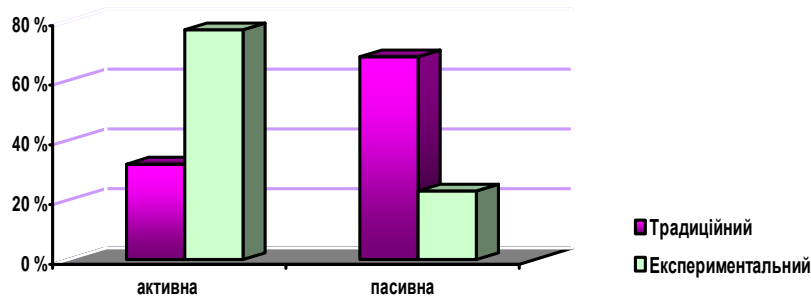


Рис. 1. Діаграма співвідношення видів навчальної діяльності учнів

Діаграма співвідношення видів навчальної діяльності учнів свідчить про те, що ефективність уроку вища, якщо застосовувати запропоновану експериментальну методику організації навчання – частка активної пізнавальної діяльності збільшується на 45%, а частка пасивної діяльності відповідно зменшується за такими ж показниками.

Однак визначення ефективності уроку лише за кількісними показниками якості навчальної діяльності є дещо формальним, оскільки можливий варіант, коли учні, не беручи активної участі у проведенні уроку (відповіді біля дошки, обговорення проблемних питань та ін.), свідомо засвоюють навчальний матеріал і застосовують його під час самостійного виконання різноманітних завдань. Крім того, активна діяльність учнів може бути як продуктивною, творчою, так і репродуктивною, що не завжди відповідає високому рівню знань. З метою більш повної характеристики видів навчально-пізнавальної діяльності, з'ясування співвідношення творчого й репродуктивного видів навчання за одиницю часу, визначення інтенсивності навчання на кожному з етапів уроку, а також ефективності пізнавальної діяльності провели аналіз традиційного й експериментального уроку з урахуванням таких видів пізнавальної діяльності, як активна репродуктивна діяльність, активна продуктивна діяльність, пасивна діяльність.

За емпіричними даними, отриманими у результаті спостереження за діяльністю учнів на уроці, визначили ефективність як окремих видів діяльності, так і відносну ефективність уроку в цілому.

Закономірність залежності ефективності навчального завдання від деяких якісних та кількісних характеристик може бути подана такою символічною моделлю:

$$E = \frac{t \sum n}{TNV}$$

де E – ефективність окремого виду діяльності учня; t – тривалість окремого виду діяльності; T – тривалість навчального заняття; n – кількість учнів, що брали участь у роботі; $\sum n$ – загальна кількість учнів, що брали участь у роботі; N – кількість учнів у класі; t / T – коефіцієнт корисного часу; V – кількість видів роботи; $\sum n / NV$ – інтенсивність.

Для визначення відносної ефективності, крім того, необхідно обрахувати окремо відносну ефективність кожного з видів навчально-пізнавальної діяльності, зокрема:

- $E_{ар}$ – відносна ефективність активної репродуктивної діяльності;
- $E_{ап}$ – відносна ефективність активної продуктивної діяльності;
- $E_{п}$ – відносна ефективність пасивної діяльності.

Отже, відносна ефективність навчального заняття являє собою суму значень наведених елементів і її можна подати у вигляді такої формули:

$$E_{відн.} = E_{ар} + E_{ап} + E_{п}$$

Проаналізуємо структуру, хронометричні дані та якісні характеристики уроку, побудованого за традиційною методикою (табл. 4) і відповідного уроку, проведеного за розробленою нами методикою (табл. 5).

Таблиця 4

Традиційний урок

| Етап уроку | Час, хв. | Вид завдання | Вид діяльності | | |
|-----------------------------------|----------|--------------------------------|----------------|-------------|---------|
| | | | Активна | | Пасивна |
| | | | репродуктивна | продуктивна | |
| Опрацювання навчального матеріалу | 7 | Репродуктивна бесіда | 5 | | 23 |
| | 10 | Робота біля дошки | | 3 | 25 |
| | 5 | Індивідуальна робота | | 5 | |
| | 5 | Самостійне виконання вправ | 28 | | |
| | 6 | Усне виконання завдань | | 28 | |
| | 5 | Виконання конструктивних вправ | 14 | 14 | 14 |
| | | | 8 | | 20 |

Таблиця 5

Експериментальний урок

| Етап уроку | Час, хв. | Вид завдання | Вид діяльності | | |
|---|----------|--|----------------|-------------|---------|
| | | | Активна | | Пасивна |
| | | | репродуктивна | продуктивна | |
| Стимулювання пізнавально-творчої діяльності | 5 | Обговорення морально-етичної проблеми. | | 28 | |
| | 3 | Спостереження за мовним матеріалом з теми уроку (робота в групах) | 12 | 12 | 16 |
| Опрацювання навчального матеріалу | 6 | Опрацювання теоретичного матеріалу за опорними схемами (відтворення раніше вивченого, поглиблення знань) | 28 | 28 | |
| | 4 | Здійснення самоконтролю за контрольними запитаннями | 28 | 28 | |
| | 7 | Конструктивні вправи з опорою на навчальний посібник (робота в парах) | 28 | 28 | 14 |
| | 6 | Творче завдання | | 14 | |
| | 7 | Тестові завдання для самоконтролю | 28 | 28 | |

Проведемо обрахунки відносної ефективності кожного з уроків.

Традиційний урок

$$E_{відн.}^1 = E_{ар}^1 + E_{ап}^1 + E_{п}^1$$

$$E_{ар}^1 \approx 0,26; E_{ап}^1 \approx 0,39; E_{п}^1 \approx 0,35$$

$$E_{відн.}^1 \approx 0,26 + 0,39 + 0,35; E_{відн.}^1 \approx 1$$

Як бачимо, сума значень ефективності кожного з видів діяльності наближається до 1, що свідчить про раціональне використання часу, методів і форм діяльності. Однак не байдуже, за рахунок якого виду діяльності відбувається таке наближення. У проаналізованому уроці майже

однакове співвідношення активної продуктивної діяльності й пасивної діяльності учнів на уроці, до того ж спільна частка активної діяльності перевищує частку пасивної діяльності учнів. Отже, можемо зробити висновок, що структура уроку і час, відведений на кожен з видів навчальної діяльності, є оптимальними. На практиці досить часто зустрічається така організація навчання, коли відносна ефективність значно нижча за 1, а частка пасивної діяльності перевищує активну діяльність учнів під час вивчення матеріалу уроку.

З метою визначення шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів необхідно з'ясувати, яким чином можна реконструювати урок, щоб підвищити його ефективність. На основі аналізу складових відносної ефективності дійшли висновку, що основними чинниками для її підвищення є:

- а) збільшення часу активної діяльності кожного учня, зокрема активної продуктивної діяльності;
- б) збільшення інтенсивності активної діяльності усіх учнів;
- в) зведення до мінімуму часу некерованої пасивної діяльності;
- г) встановлення оптимального співвідношення активної репродуктивної та продуктивної діяльності учнів на уроці.

Проаналізуємо експериментальний урок, організований відповідно до зазначених положень.

Експериментальний урок

$$E_{\text{відн.}}^2 = E_{\text{ар}}^2 + E_{\text{ап}}^2 + E_{\text{п}}^2$$

$$E_{\text{ар}}^2 \approx 0,62; E_{\text{ап}}^2 \approx 0,84; E_{\text{п}}^2 \approx 0,12$$

$$E_{\text{відн.}}^2 \approx 0,62 + 0,84 + 0,12; E_{\text{відн.}}^2 \approx 1,58$$

Математичні обрахунки свідчать про те, що відносна ефективність уроку, побудованого за експериментальною методикою, підвищилася більше, ніж на 50%. Це відбулося за рахунок збільшення ефективності активної репродуктивної діяльності та ефективності активної продуктивної діяльності, а також значного зменшення частки пасивної діяльності учнів на уроці. Отже, можемо говорити про ефективність запропонованої нами методики експериментального навчання в організації пізнавально-творчої діяльності з української мови.

Про ефективність експериментального навчання, крім результативності організаційних форм і змісту уроку, свідчать якісні зміни навчальних досягнень учнів. Тому в перспективі необхідно розглянути ефективність вправ і завдань, які використовуються учителем для формування мовно-мовленнєвих умінь учнів загальноосвітніх шкіл.

Література

1. Беляев О.М. Сучасний урок української мови. – К.: Рад. шк., 1981. – 176 с.
2. Границкая А.С. Научить детей думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
3. Донченко Т.К. Формування пізнавальної самостійності школярів у вивченні української мови. // Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. – К., 1995. – С.205 – 239.
4. Караман С. Технологія навчання української мови в гімназії. Методи і прийоми навчання української мови./ Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – №3. – С.25–28.
5. Мельничайко В.Я., Пентилюк М.І., Рожило Л.П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. – К.: Рад. шк., 1982, – 216 с.
6. Методика викладання української мови в середній школі: Навч. посібник / І.С.Олійник, В.К.Іваненко, Л.П.Рожило, О.С.Скорик; За ред. І.С.Олійника. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Вища шк., 1989. – 439 с.
7. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За редакцією М.І.Пентилюк: підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.

Резюме

Ефективність уроку українського язика зависит от оптимального соотношения методов и приемов организации активной познавательно-творческой деятельности учеников.

Ефективність учебного занятия можно определить с помощью точных математических расчетов. Относительная эффективность учебного занятия зависит от коэффициента полезного времени активной учебной деятельности, а также от ее интенсивности. Эти параметры коррелируют с качественными показателями результатов обучения и есть достаточными для сравнения учебных занятий и выбора более оптимальных форм и методов их проведения.

Ключевые слова: эффективность урока, активная познавательная деятельность, пассивная познавательная деятельность, коэффициент полезного времени, интенсивность познавательной деятельности.

Summary

The effectiveness of the Ukrainian language lesson depends on the optimal connection of methods of organization the active cognitive creative work of pupils. The effectiveness of lesson can be determined with the help of exact mathematic calculations. The relative effectiveness of the lesson depends on the efficiency of active studying process and its intensity. These parameters are close to qualitative exponents of the studying results and are quite suitable for the comparing of school hours and choosing the most optimal forms and methods of their holding.

Key words: the effectiveness of the lesson, active cognitive work, passive cognitive activity, coefficient of useful time, the intensity of cognitive activity.

УДК 371

В.А. Терехова

МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ–ФІЛОЛОГІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ МОВИ

У статті розглядаються окремі аспекти підготовки студентів до проведення інтегрованих уроків, пропонуються рекомендації щодо реалізації цього завдання у процесі вивчення методики української мови.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, інтеграція навчання, інтегрований урок, урок словесності, педагогічна практика.

Переорієнтація суспільства на розвиток людини зумовила якісно нові вимоги до вивчення шкільних предметів. На сучасному етапі робота вчителів–предметників спрямована головним чином на формування національно–мовної особистості – людини, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно вправно користуватися усіма засобами української мови, термінами й висловами з різних галузей наук, постійно виявляє увагу до культури й естетики. Важлива роль у цьому плані відводиться міжпредметним зв'язкам у навчально–виховному процесі.

Упровадження міжпредметних **зв'язків** на уроках української мови сприяє **інтегрованому навчанню**, яке реалізується у формі **інтегрованих уроків**.

Ідея інтегрованого навчання нині є надзвичайно **актуальною**, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентноздатної, спроможної забезпечити кожній людині можливість самостійно досягати ті чи інші життєві цілі, творчо самоутверджуватися у різних соціальних сферах.

Побудова предметного навчання **на інтегрованій основі** відповідає завданням особистісно орієнтованої освіти, бо дає можливість виявити ставлення учня до навколишнього світу, що є для нього цілісним, багатограним, динамічним.

До найважливіших проблем, продиктованих вимогами часу та потребами шкільної практики й методичної теорії, належить проблема **роботи над словом** під час вивчення української мови та літератури.

На думку авторів Концепції навчання державної мови в школах України, можлива альтернатива: "... рідну мову в середніх класах вивчати разом з літературою на основі аналізу художніх текстів, запровадивши **курс української словесності**. За традицією, що склалася, мова і література сьогодні – це різні шкільні предмети, що хоч і вивчаються в певних зв'язках, проте все–таки кожен окремо. Тим часом у школах багатьох країн світу рідну мову і літературу викладають як один предмет." [1, 19].

Досвід показує, що в основній і старшій школі **інтегровані уроки** через недостатню розробленість питання і брак належного практичного досвіду їх проведення застосовуються порівняно рідко. Як зазначає О. Біляєв, поки що маємо лише перший практичний досвід організації інтегрованих уроків української мови, нерідко без чіткого визначення їх мети (для чого урок інтегрується з іншими уроками і якими саме), обґрунтування вибору навчального матеріалу для інтегрування, структури (органічне поєднання складових частин), ефективної методики. Підготовка і

проведення інтегрованих уроків – складна справа, яка потребує високого професіоналізму й ерудиції вчителя [2, 63].

Надзвичайно важливою складовою професійної підготовки студентів є **педагогічна практика**, яка є основою для подальшої репродуктивно–творчої професійної діяльності майбутніх учителів. Саме у процесі педагогічної практики майбутні філологи оволодівають умінням проводити уроки різних типів, зокрема інтегровані.

За останні роки у зв'язку із переакцентацією основної освітньої мети шкільної мовної освіти посилилась й увага до проблеми використання **міжпредметних зв'язків** у викладанні української мови. Це знаходить своє відображення у збільшенні кількості наукових досліджень, спрямованих на теоретичне осмислення даної проблеми, вивченню передового педагогічного досвіду, у якому намічено шляхи інтеграції на уроках української мови, але ця проблема на сьогодні остаточно не розв'язана, зокрема не визначено шляхи підготовки студентів до проведення інтегрованих уроків.

Аналіз педагогічної та методичної літератури показує, що необхідність **міжпредметних зв'язків** у навчанні та вихованні доводили Ф.І. Буслаєв, К.Д. Ушинський, М.Т. Баранов, а серед українських методистів – О.М. Біляєв, В.Я. Мельничайко, Г.Р. Передрій, С.О. Пультер та ін.

Запропонований підхід **інтегрованої взаємодії** у наукових працях О. Біляєва, М. Пентилюк, Л. Варзацької, І. Лопушинського, Г. Грибан дає можливість виявити нові резерви для розвитку пізнавальної активності учнів на уроках словесності.

Окремі аспекти взаємопов'язаного вивчення мови та літератури знаходимо у дослідженнях учених–методистів Т. Бугайко, Ф. Бугайка, О. Бандури, Л. Бондарчук, Є. Пасічника, С. Пультера, Б. Степанишина, М. Стельмаховича, Т. Донченко, Л. Скуратівського та інших. Проте і сьогодні вчителі–словесники мають недостатньо адресованих їм посібників щодо взаємозв'язку у викладанні мови та літератури, співвідношення мовленнєвої, мовної, літературознавчої, естетичної змістових ліній і принципів навчання мови та літератури.

Уроки з елементами інтеграції змісту двох чи більше предметів можемо віднайти в передовому досвіді вчителів–практиків України, висвітленому у низці статей, уміщених на сторінках фахових часописів.

Зауважимо, що **інтеграція** (від лат. integer – повний, цілісний) у довідковій літературі тлумачиться як створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин із кількох раніше розрізнених одиниць (навчальних предметів, видів діяльності тощо). Під інтеграцією у найширшому розумінні вбачають процес становлення цілісності.

Мета нашої **статті** – висвітлити окремі аспекти підготовки студентів у шкільному курсі української мови до проведення інтегрованих уроків з метою використання набутих знань та практично–методичних умінь у процесі педагогічної практики.

У новітніх дослідженнях з'ясовується сутність міжпредметної інтеграції як однієї із провідних розвивальних функцій особистісно зорієнтованої освіти та перспективних шляхів її реалізації (В.І. Вернадський, С.У. Гончаренко, Н.М. Зверева, О.Я. Савченко, О.М. Біляєв, А.В. Хуторської). Хоча дослідження названих авторів презентують різноманітні погляди на проблеми інтеграції знань, усі вони відображають наполегливі пошуки методик, що сприяють формуванню в учнів цілісної уяви про світ, про місце і роль у ньому людини.

Дидактичні та лінгводидактичні засади проведення інтегрованих уроків розкриваються у працях педагогів та методистів (К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський, О.Я. Савченко, О.М. Біляєв, Г.Т. Шелехова, Л.О. Варзацька, М.І. Пентилюк тощо). Зокрема, в працях видатного вченого О.М. Біляєва розкрито особливості інтегрованих уроків, визначено два основні **типи міжпредметної інтеграції**, запропоновано розробку окремих фрагментів уроків [2].

Система інтегрованих уроків рідної мови і мовлення в 1–5 класах, створена Л.О. Варзацькою, ґрунтується на комунікативно–функціональному підході до опанування мовних знань, знаходить методичну конкретизацію в сукупності комплексних вправ і завдань **за способами інтеграції змісту предметів та видів діяльності**, рівнем самостійності й творчості.

У посібнику І.П. Лопушинського і І.І. Маруніч теоретично обґрунтовується можливість **інтегрованого курсу** як форми взаємопов'язаного навчання рідної мови і літератури в середній ланці навчання (5–7 класи) шкіл нового типу, розроблена й описана методична система завдань і вправ для роботи над художнім текстом у межах інтегрованого курсу [5].

Пропонує введення різноманітних **інтегрованих спецкурсів** в практику роботи старших класів гімназії С.О. Караман.

Розкриваючи власні підходи до навчання української мови, Т.К. Донченко вбачає ефективність організації навчальної діяльності учнів у максимально можливому використанні

міжпредметного зв'язку з літературою: «уроки української мови мають стати **уроками словесності**» [3, 10].

У науковій розвідці Г. Лещенко теоретично обґрунтовано необхідність проведення **уроків словесності** як засобу формування мовної особистості, визначено їх сутність, змістові та структурні особливості, окреслено методичні засади побудови системи **бінарних** уроків словесності для 5 класу [4].

Ознайомлення майбутніх фахівців з психолого–педагогічними та лінгвометодичними засадами інтегрованого навчання на уроках мови та передумовами формування професійних умінь здійснювати таке навчання відбувається на лекціях, практичних та лабораторних заняттях з методики навчання української мови, під час самостійного опрацювання окремих тем курсу, виконання індивідуальних науково–дослідних завдань.

Цінними є думки сучасних лінгводидактів (М.І.Пентилюк, О.І.Потапенко, В.Ф.Дороз) про необхідність оновлення змісту лекційного курсу з методики мови. У ньому варто передбачити висвітлення найважливіших проблем лінгводидактики, серед яких **інтегроване навчання й інтегровані уроки** мови.

Майбутній філолог сьогодні повинен не тільки розуміти концептуальні засади мовної освіти в Україні, проводити методичний аналіз чинних програм, підручників, встановлювати міжпредметні зв'язки, складати плани–конспекти уроків, володіти технологією основних методів і прийомів навчання мови, проводити позакласну роботу, а й бути готовим до змін, нових підходів, мати внутрішнє бажання зайняти інноваційну позицію.

Надзвичайно важливо в умовах запровадження кредитно–модульної системи навчання підготувати студентів до інноваційної діяльності, зокрема до проведення інтегрованих уроків. Такими показниками, за І.М. Дичківською, зокрема стосовно нашої теми, є:

- **усвідомлення потреби** запровадження інтегрованого навчання у власній практиці;
- **інформованість про** новітні педагогічні технології, зокрема про **інтегроване навчання** на уроках рідної мови, знання новаторських методик роботи;
- **зорієнтованість на створення власних розробок інтегрованих уроків**, творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;
- **готовність до подолання труднощів**, пов'язаних зі змістом та організацією інтегрованого навчання на уроках мови [6, 15].

Наш досвід роботи засвідчує, що в процесі підготовки майбутніх учителів до викладання української мови в школі важливо акцентувати їхню увагу на необхідності забезпечувати як внутрішньопредметні, так і міжпредметні зв'язки, що передбачено державними документами, на які спирається методика навчання української мови. Це сприяє міцності знань учнів і свідомому застосуванню їх у практичній діяльності.

Так, ознайомлюючи студентів з Концепцією когнітивної методики навчання української мови (автори М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна), зауважуємо, що вона ґрунтується на загальнодидактичних та лінгводидактичних принципах навчання, а одним з провідних серед останніх є принцип інтегративності, який, на думку авторів концепції, дає можливість інтегрувати здобуту пізнавальну інформацію, спонукає учнів і вчителів до спільної творчої діяльності. А джерелом розвитку інтересу до вивчення української мови можуть стати **міжпредметні зв'язки в навчанні**, особливо мови з літературою, історією, географією, образотворчим мистецтвом, музикою. Міжпредметні зв'язки виявляються й у використанні **текстів** відповідної тематики.

До нетрадиційних уроків мови науковці зараховують й **інтегровані уроки**, що уможливають реалізацію когнітивної методики навчання, оскільки вони створюють умови для розвитку пізнавальної активності школярів, їхнього самовираження й самовдосконалення [7].

Вважаємо за доцільне ознайомити студентів з особливостями інтегрованих уроків, основними видами і способами інтеграції: інтеграцією за змістом (залучення матеріалу з інших, дотичних, предметів) та за способами пізнавальної діяльності, якими є спостереження, мислення, мовлення; з **типологією, структурою та технологією інтегрованого уроку мови**, висвітлених у методичній літературі (О. Біляєв, М. Пентилюк, Л. Варзацька, Г. Лещенко).

Наголошуємо на відмінності міжпредметної інтеграції та міжпредметних зв'язків. На думку науковців (О.Савченко, О.Біляєв, Г.Грибан), **інтегровані уроки** (міжпредметну інтеграцію) слід відрізнити від звичайних занять з мови, на яких використовуються передбачені програмою міжпредметні зв'язки, що являють собою коротке принагідне використання на уроці відомостей з матеріалу інших предметів, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню виучуваного поняття або явища.

Першим кроком до інтегрованого вивчення матеріалу двох навчальних предметів (**українська мова й українська література**), які веде той самий учитель або студент–практикант, є уроки словесності – «інтегровані за змістом і формою заняття, які на паритетних початках поєднують програмовий матеріал обох предметів, тобто це бінарні уроки» [4, 38].

На такому уроці доцільно користуватися як дидактичним матеріалом якимось одним художнім твором або принаймні цитатами з творів одного автора. Дітям коротко треба розповісти про його життя і творчість, якщо цей автор їм невідомий, хоча продуктивнішим є використанні на уроці мови текстів того письменника, який у цей час вивчається з літератури. Крім аналізу власне мовленнєвих явищ, у процесі такого дослідження розвиваються навички первинного сприйняття й аналізу художнього тексту, визначення і характеристики художніх засобів, обговорюються стилістичні функції тих чи інших мовних одиниць.

Ми вважаємо, що практичні та лабораторні заняття з методики навчання мови у школі мають бути організовані так, щоб у процесі розробки конспектів та фрагментів уроків студенти використовували навчальний матеріал з української та зарубіжної літератури, англійської мови, історії, географії, математики, інформатики, музики, образотворчого мистецтва.

Майбутні філологи мають самостійно навчитися моделювати інтегровані уроки, заняття мовного гуртка та факультативу із залученням міжпредметних зв'язків.

Вважаємо за необхідне будувати практичні заняття у формі **дослідження, дискусії, розв'язання проблемної задачі, моделювання мовленнєвої ситуації** тощо.

На таких заняттях в ході вільного спілкування майбутні фахівці обмінюються цікавими думками, ідеями, досвідом тощо.

Водночас вправи та завдання для студентів мають бути **проблемно–пошукового, творчого** характеру. Цьому сприятиме запровадження на практичних та лабораторних заняттях **інтерактивних** технологій, **ділових ігор, тренінгів**; проведення занять у формі **круглого столу, презентації** власних, розроблених студентами **інтегрованих уроків** мови; слід частіше використовувати мультимедійні засоби, музику, живопис, пісні, поезії для формування чуття слова, естетичних смаків.

Значну увагу приділяємо формуванню у студентів умінь добирати текстовий матеріал, зокрема художніх текстів, які вивчаються на уроках української літератури, для комплексної мовно–мовленнєвої роботи, формування загальнонавчальних та комунікативних умінь. Така робота допоможе майбутнім фахівцям у **процесі педагогічної практики** використовувати дібрані тексти для навчання учнів аудіювання, читання, складання діалогів, переказування, написання детального чи стислого переказу, доповнення художніх описів, міркування з використанням авторських слів, складання колективної композиції чи індивідуальних малюнків за мотивами тексту, добору музичного супроводу чи картини.

Інтегровані уроки спонукають **студентів** до творчої роботи у навчанні української мови, розвивають творчі здібності учнів, дослідницькі вміння й навички, привчають до самостійності, індивідуальної, диференційованої роботи, що допомагає краще засвоїти матеріал, сформувані комунікативну компетенцію.

Змістом самостійної роботи студентів з курсу методики навчання української мови може бути опрацювання рекомендованої літератури та ознайомлення із зразками методичних матеріалів з теми дослідження; розробка інтегрованих уроків, позакласних заходів та методичних рекомендацій до них; аналіз програм навчальних предметів, спецкурсів та факультативів, календарного планування, шкільних підручників на предмет інтегрування навчального матеріалу на уроках мови, написання рефератів, рецензій; анотування наукових джерел; пошук інформації в мережі Інтернет тощо.

На науково–методичних семінарах та конференціях знайомимо студентів з учителями–предметниками, які можуть поділитися власним досвідом упровадження інтегрованих уроків, а якщо можливо, і відвідуємо такі уроки в школах міста.

Теми бакалаврських робіт філологів, що також передбачають дослідження з проблем реалізації на уроках української мови міжпредметних зв'язків, інтегрованого навчання, мають містити власні ідеї, методичні знахідки, бути апробованими у процесі педагогічної практики, базуватися бодай на елементарному педагогічному експерименті.

Проблема підготовки майбутніх учителів–словесників до міжпредметної інтеграції у шкільному навчанні української мови потребує подальшого теоретичного осмислення й удосконалення, а раціональна організація студентами інтегрованих уроків у процесі педагогічної практики сприятиме значному оновленню змісту, форм і методів навчання, підвищенню якості знань, рівня мовних і мовленнєвих умінь та навичок учнів.

Література

1. Біляєв О.М., Скуратівський Л.В., Симоненкова Л.М., Шелехова Г.Т. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – №1. – С. 16 – 22.
2. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови: Навчально–методичний посібник. – К.: Генеза, 2005. – 180с.
3. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. – К.: Фондація ім. О.Ольжича, 1995. – 251с.
4. Лещенко Г. Уроки української словесності (бінарні) як засіб реалізації нового змісту мовно–літературної освіти // Українська мова і література в школі – 2007. – № 1. – С. 36–43.
5. Лопушинський І.П., Маруніч І.І. Взаємопов'язане навчання рідної мови і літератури в школах нового типу: Методичний посібник для вчителів / Відпов. за випуск К.Ю.Голобородько. – Херсон: Айпант, 1999. – 100с.
6. Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно–модульний курс: Навч.–метод. посіб. / О.І.Потапенко, Г.І.Потапенко, Л.П.Кожуховська, Л.Е.Довбня, Т.В.Чубань, Н.Д.Юрійчук, Т.М.Левченко, Т.І.Товкайло, М.І.Навальна. За заг. ред. О.І. Потапенка. – К.: Міленіум, 2006. – 332с.
7. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – №8. – С. 5–9.

Резюме

В статті розглядаються окремі аспекти підготовки студентів до проведення інтегрованих уроків, пропонуються рекомендації для реалізації цієї задачі в процесі вивчення методики української мови.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, інтеграція навчання, інтегрований урок, урок словесності, педагогічна практика.

Summary

Some aspects of students' training for providing integrated lessons are presented. The author suggests recommendations for realization of this task in the process of learning Ukrainian language methods.

Key words: integration of education, integrated lesson, Ukrainian language lesson, pedagogical practice.

УДК 81'23

М.В. Лиля

ПРОБЛЕМА ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається проблема засвоєння знань у зв'язку з розвитком мислення та навчальною діяльністю студентів, вказано різні наукові підходи щодо формування інтервербальних зв'язків і функціонально–лінгвістичних узагальнень та понять, зв'язок навчальної успішності з окремими складовими мислення.

Ключові слова: розумовий розвиток, мислительні процеси, засвоєння знань, продуктивне та репродуктивне мислення.

Перехід вищих навчальних закладів на ступеневу підготовку фахівців зумовлює зміни у системі професійного навчання майбутніх учителів іноземної мови. Їх професійно–комунікативна поведінка визначається виробничими функціями і типовими для цих функцій завданнями діяльності. Навчання іноземної мови є невід'ємною складовою, тому сучасна школа ставить значні вимоги до вчителя іноземної мови, який скеровує систему її навчання, визначає творчий характер роботи, сприяє формуванню всебічно розвиненої, гармонійної особистості.

Навчання професійної діяльності – дуже складний і багатогранний процес, який передбачає засвоєння необхідних знань та розвиток у студентів певних навичок і умінь, зокрема, реалізовувати загальноосвітні завдання, узгодивши їх із запланованими практичними завданнями уроку, формувати

знання про фонетичну, лексичну, граматичну будову іноземної мови, відповідні лінгвістичні поняття, залучати до діалогу культур тощо.

Проблемою засвоєння знань займалися і займаються багато вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, П.П. Блонський указував на залежність якості засвоєння знань від: 1) розуміння матеріалу; 2) зацікавленості у засвоєнні знань; 3) уваги; 4) бадьорого самопочуття. Цю проблему він розглядав на основі дидактичного принципу взаємозв'язку таких психічних процесів, як: сприйняття, пам'яті, мислення і мовлення, на основі трактування процесу учіння як складного виду діяльності. Разом з тим, науковець стверджував, що засвоєння знань тісно пов'язане з розвитком вербальної і логічної пам'яті, яку він розглядав як вербальну пам'ять, що працює під контролем мислення. Процес розуміння, що є одним із компонентів структури засвоєння знань, залежить від досконалості пам'яті, завданням якої є актуалізація наявних знань, що служить опорою розуміння.

Л.С. Рубінштейн підкреслював, що процес засвоєння знань є центральною частиною процесу навчання. Цей процес ніяк не зводиться до пам'яті чи запам'ятовування. В нього включаються сприйняття матеріалу, його осмислення, запам'ятовування і те оволодіння ним, яке дає можливість вільно користуватися набутими знаннями у різних ситуаціях. На основі результату експериментальних даних він сформулював ряд положень, що виражають у конкретній формі залежність запам'ятовування матеріалу від форми викладення: 1) основи міцного засвоєння матеріалу закладають в процесі первинної його подачі; 2) повторення, при правильній його організації, є поглибленим осмисленням матеріалу; 3) необхідність відтворення активізує осмислення.

Згідно думки Г.С. Костюка, засвоєння знання – це не просто запам'ятати результати людської пізнавальної і практичної діяльності в їх готовому вигляді. Це означає під керівництвом педагога повторити, хоч би у скороченому вигляді, ту діяльність, яку здійснювали люди, утворюючи ці знання.... Повноцінно засвоєння знання, тобто зробити їх власним здобутком можна, тільки оволодіваючи виробленими людьми процесами і способами утворення знань. Знання, на думку вченого, це система понять, що є результатом багатовікової мислительної діяльності людства. Як такі, вони можуть стати власним надбанням тільки через відповідні мислительні дії, що включають підпорядковані їм акти сприйняття, запам'ятовування, інші психічні процеси. Якщо структура навчальної діяльності спрощується, зводиться до сприйняття і запам'ятовування готових істин, словесних формулювань, то поняття по-справжньому не засвоюються, і позитивний вплив навчання значно зменшується.

Вітчизняна психологія розглядає засвоєння знань як складну діяльність, виконання якої значною мірою залежить передусім від мотивів, що спонукають до засвоєння цих знань, від ставлення до їх засвоєння, що, звичайно, пов'язано, але не зовсім збігається із загальними мотивами учіння, зі ставленням до навчальної діяльності у цілому.

Важливо підкреслити, що вся робота щодо засвоєння знань, формування і розвитку умінь та навичок в тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності може принести успіх лише за умови інтенсивного становлення і реального запуску механізму мовлення.

Складну природу комунікаційних процесів підкреслював М.М. Бахтін. Він відзначав, що створення словесних значень вимагає встановлення зв'язків між зоровими, моторними, слуховими реакціями у процесі тривалого й організованого соціального спілкування між індивідами [2].

Чарльз Осгуд розглядав проблеми породження і сприйняття мовлення на основі так званої теорії рівнів мови. Пропонуючи цю теорію, він вважав, що в процесі породження мовлення (кодування мовлення) існують чотири рівні:

1. Мотиваційний рівень – одиницею якого є речення у широкому неграматичному розумінні. На цьому рівні приймаються рішення загального характеру: говорити чи ні, якщо говорити, то у якій формі (ствердження, питання, наказ) і що виділити логічним наголосом, які вибрати моделі інтонації.

2. Семантичний рівень – на якому почергово виділяють у реченні послідовність слів – функціональні класи.

3. Рівень послідовності – на якому одиниця–слово розглядається не як семантична одиниця, а як фонетичне слово. У процесі кодування на цьому рівні діють такі механізми:

- розпізнавання звукових послідовностей;
- визначення довжини відрізків таким чином, щоб інтервали між словами були більшими, ніж інтервали всередині слів, навіть на межі морфем;
- механізми граматичних послідовностей, котрі мають справу з „великими сегментами”;

4. Інтеграційний рівень, де у якості одиниці виступає склад. На цьому рівні діють моторні механізми кодування, проходить звукове оформлення висловлювання.

Л.С. Виготський вважав, що суть процесу породження мовленнєвого висловлювання міститься у переході від думки до слова. Він виділяв три площини мовленнєвого мислення: думку, внутрішнє мовлення, слово. Визначаючи сутність процесу породження мовлення, вчений звертав увагу на те, що у живій драмі мовленнєвого мислення рух йде від мотиву, який породжує якусь думку, до оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, потім – у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, в словах.

А.Р. Лурія розглядав формування висловлювання як перехід смислу у значення. При цьому автор виділяв ряд етапів:

1. Етап первинного семантичного запису, або висхідної схеми, що містить в собі дві частини теми і рему, котрі утворюють початкову думку і систему зв'язків, які фігуруватимуть у майбутньому мовленнєвому висловлюванні.

2. Етап внутрішнього мовлення, на якому відбувається перехід внутрішнього смислу в систему розгорнутих, синтаксично організованих мовленнєвих значень, тобто, перекодування в організовану структуру майбутнього розгорнутого синтаксичного висловлювання.

3. Етап формування мовленнєвого висловлювання, на якому, з одного боку, розгорнуте мовленнєве висловлювання включено в процес спілкування і передачу інформації, а з іншого – до його складу входить не одне речення, а цілий ланцюжок взаємопов'язаних речень. Важливою є думка Лурії про те, що фрази чи речення, які входять до складу розгорнутого мовленнєвого висловлювання, неможливо вивчати поза залежністю від контексту.

О.О. Леонтьєв запропонував наступну теорію породження мовлення. Першим етапом її є внутрішнє програмування висловлювання. Воно відповідає змістовному ядру майбутнього висловлювання. В основі внутрішнього програмування є образ, який має особистісний смисл. З одиницями програмування здійснюються операції: включення, перерахунку і об'єднання частин у єдине ціле.

На етапі граматико–семантичної реалізації автор виділяє ряд підетапів:

- текстограматичний (переведення на об'єктивний код);
- фонограматичний (лінійний розподіл кодових одиниць);
- синтаксичне прогнозування (надання елементам граматичних характеристик);
- синтаксичний контроль (співвіднесення прогнозу із ситуацією).

Слідом за внутрішнім семантико–граматичним програмуванням висловлювання проходить його моторне програмування. Далі здійснюється вихід мовлення – реалізація. На кожному етапі породження мовлення діє механізм контролю за реалізацією.

У навчанні мови вчений наголошував на необхідності врахування фактора людини, співвідношенні особистості з структурою і функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку, та з мовою як головною „утворюючою” образу світу людини, з іншого.

Л.В. Щерба також зазначав, що мовленнєва діяльність обумовлюється складним мовленнєвим механізмом людини, її психофізіологічною мовленнєвою організацією. Ця мовленнєва організація не дорівнює сумі мовленнєвого досвіду (говоріння та розуміння), а є його переробкою. Вона є соціальним продуктом і слугує індивідуальним виявом мовної системи (яка виводиться із мовного матеріалу).

І.Я. Лернер стверджує, що у навчанні репродуктивне мислення займає значне місце. У протилежному випадку не можна було б засвоїти за короткий час об'ємний навчальний матеріал передбачений програмою. Продуктивне мислення розглядається як основа навчання, як загальна здібність до набуття нових знань, як інтелектуальна здібність до учіння.

У процесі навчання іноземній мові особливості мислення того, хто навчається, впливають на швидкість формування інтервербальних зв'язків і функціонально–лінгвістичних узагальнень, на гнучкість трансформаційних процесів тощо.

Залежно від характеру навчального завдання та рівня розвитку продуктивного мислення студентів викладач повинен спрямовувати мислення від конкретного до абстрактного, або навпаки – від абстрактного до конкретного. Наявність індивідуальних відмінностей мислення вимагає різних прийомів навчання.

Ряд авторів вважають, що тісний зв'язок мислення і мови виявляється насамперед у тому, що мова є формою мислення. Думки завжди обирають мовну форму, хоч би вона і не була звуковою мовою. Проте мова є не лише форма, але і знаряддя мислення. Це означає, що, виражаючи думки у розгорнутій словесній формі, ми сприяємо успіхові мислительної діяльності.

Узагальнення, які ми робимо в процесі мислення, закріплюються у поняттях. Засвоєння знань, оволодіння ними – це складний процес, який потребує різнобічного вивчення того, що охоплюється

цими поняттями. Він проходить ряд ступенів, або етапів, у міру того як розширюються і уточнюються наші знання про предмети або явища, охоплені цими поняттями.

На різних етапах засвоєння зміст понять неоднаковий. Найважливішу роль у засвоєнні понять відіграє практичний досвід; він знайомить нас з предметами і явищами, що охоплюються поняттями, які ми засвоюємо. Оволодіти поняттям – значить не тільки вміти назвати його ознаки, але і вміти застосувати поняття на практиці, вміти оперувати ними.

Поняття відіграють важливу роль у розумінні. Багато зв'язків, які ми розкриваємо, їх різнобічність і, головне, їх закономірність, характеризують собою глибину розуміння.

Мислення, за визначенням О.М. Леонтьєва, – це психічні процеси відображення об'єктивної реальності, які складають вищий ступінь пізнання.

Мислення нерозривно пов'язане з розумовим розвитком, що характеризується сукупністю показників, між якими існує певна ієрархія. Дослідники виділяють різні показники розумового розвитку у різних видах психічної діяльності: Л.В. Занков – на основі різнорідних завдань (аналізуючи спостереження, формування понять, вміння мисленно складати план практичних дій, необхідний для виконання – уміння діяти в „розумі”), які якісно відрізняються від навчальної діяльності школяра, і якоюсь мірою є новими для них; А.А. Люблінська – як процес аналізу та синтезу; О.М. Кабанова–Меллер – як широке і самостійне перенесення сформованих раціональних прийомів розумової діяльності на навчальні й позанавчальні завдання.

У дослідженнях сучасних науковців увага відводиться ролі асоціацій у розвитку навчально–пізнавальної діяльності. Цей підхід виправдовується тим, що складні психічні утворення (думки, почуття, уявлення) виникають за допомогою асоціацій. Як стверджують психологи, розвиток асоціативного мислення є важливою умовою адекватного сприймання і творення мовлення, формування мовної і мовленнєвої компетенцій. Асоціації відіграють суттєву роль у проблемному, креативному та інтегрованому навчанні.

Оптимізація навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах на сучасному етапі аналізується у контексті соціальних змін, що відбуваються у системі освіти України в цілому і пов'язується із необхідністю посилити значення освіти у підготовці випускників до розв'язання майбутніх завдань.

Як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками в галузі навчання іноземних мов підкреслюється важливість професійної мовної компетенції вчителя і фактора врахування ним особливостей навчального предмета, а також індивідуальних особливостей учнів, зокрема, їх мотивації, в яку включаються інтереси, потреби, наміри, мотиви тощо. Майбутні вчителі іноземних мов, зазначають науковці, повинні володіти технологіями формування іншомовної комунікативної компетенції, а також набути певного рівня сформованості методичної компетенції вчителя іноземної мови.

Як структурно–функціональне поняття, професійна компетенція вчителя іноземної мови має свій зміст, будову та рівневу організацію. Зокрема, змістовний аспект професійної компетенції вчителя іноземної мови може бути представлений у вигляді щонайменше восьми груп професійно значущих умінь: проєктуючих, адаптуючих, організаторських, комунікативних, мотиваційних, контролюючих, дослідницьких і допоміжних.

Компонентний склад професійної компетенції ще остаточно не оформився як стандартний модуль, оскільки продовжує бути предметом наукових суперечок. Ю.І. Пассов, відображаючи сучасні наукові розробки з цієї проблеми, пропонує один із варіантів модуля професійної компетенції вчителя іноземної мови – „культурний модуль”. У межах цього модуля поняття „професійна компетенція” прирівнюється до поняття „культурна модель” і розглядається з позиції соціокультурного підходу до навчання іноземної мови та трактується як частина загальної культури людства.

Професійна компетенція вчителя іноземної мови, згідно словника методичних термінів, включає знання з галузей дидактики, психології, мовознавства, методики, психолінгвістики та інших наук, значущих для його професійної діяльності, володіння професійними вміннями (конструктивними, організаторськими, гносеологічними, комунікативними), а також уміннями організації й управління навчально–пізнавальною діяльністю учнів.

Г.І. Вороніна виділяє чотири рівні професійної компетенції вчителя іноземної мови: базовий професійний рівень (рівень учителя–початківця – випускника закладу освіти), який включає базові знання про теорію і методику навчання іноземних мов, знання про форми, методи, технології та засоби навчання; професійно достатній рівень (рівень грамотного вчителя); професійно просунутий

рівень (рівень учителя–методиста) та професійно високий рівень (рівень учителя–інноватора чи вчителя–дослідника).

О.Б. Бігич, досліджуючи формування у студентів методичної компетенції, звертає увагу на трактування мовної компетенції як комплексу мовних знань, навичок, умінь і здібностей, оволодіння якими дозволяє студенту породжувати граматично правильне і лексично коректне іншомовне мовлення, функціонально характерне для науково–педагогічної та навчально–педагогічної сфер спілкування, а також лінгвістично коректно інтерпретувати зміст різних типів висловлювань у зазначених сферах спілкування.

Мовленнєва компетенція визначається як комплекс комунікативних завдань, мовленнєвих навичок та умінь, а також здібностей, оволодіння якими дозволяє студенту комунікативно прийнято будувати, наповнювати і варіювати професійне іншомовне мовлення та комунікативно коректно інтерпретувати різні функціональні типи фахових текстів.

Лінгвокраїнознавча компетенція включає комплекс соціокультурних знань, навичок, умінь і здібностей, оволодіння якими дозволяє студентам – майбутнім учителям іноземних мов – коректно використовувати іншомовну і вітчизняну професійну термінологію в іншомовному мовленні; професійно коректно продукувати термінологічно насичене мовлення в умовах професійного спілкування, а також розпредмечувати соціокультурний контекст професійного іншомовного мовлення; професійно коректно викладати чи переповідати рідною мовою суть професійних іншомовних матеріалів, які функціонують у сфері освіти, зокрема, мовної освіти; передавати іноземною мовою суть вітчизняних професійних текстів, які акумулюють досягнення теорії і практики вітчизняної мовної освіти.

Культурознавча компетенція містить знання про релігійні, філософські і соціологічні основи системи освіти в рідній країні та в країнах виучуваних іноземних мов, вміння ними оперувати при розгляді моделей мовної освіти.

Лінгводидактична компетенція визначається як комплекс умінь описувати мовні одиниці в навчальних цілях, лінгводидактично інтерпретувати особливості функціонування мовних одиниць у мовленні, формулювати правила вживання мовних одиниць у мовленні, систематизувати й описувати лінгвокраїнознавчий потенціал у навчальних цілях, складати навчальні мовні, лінгвокраїнознавчі, країнознавчі та комунікативно–мовленнєві мінімуми, методично структурувати автентичний мовленнєвий матеріал у навчальних цілях, укладати навчальний соціокультурний коментар мовленнєвих творів.

Отже, професійна підготовка вчителів складається із багатьох компетенцій, тому майбутнім учителям іноземної мови необхідно засвоїти знання, котрі забезпечуватимуть успішне формування в учнів усіх видів іншомовної діяльності як на уроках, так і в позакласній роботі.

Далеко не всі випускники педагогічних мовних вищих навчальних закладів володіють основними професійними навичками та вміннями тією мірою, яка дозволяє їм керувати навчальним процесом і вибирати правильне рішення в різних ситуаціях педагогічного спілкування. Професійні педагогічні навички та вміння студента закладаються підсвідомо ще в школі в результаті взаємодії з учителем на уроках іноземної мови.

На лекціях і семінарських заняттях із мовних та педагогічних дисциплін, особливо під час проходження педагогічної практики в школі, відбувається осмислення прийомів і способів, які використовуються. Однак, для формування міцної професійної основи цих зусиль недостатньо. У зв'язку з цим виникає необхідність більш ранньої, поступово здійснюваної спеціалізації, передусім, на уроках іноземної мови з метою професійної орієнтації ще з початку навчання спеціальності.

Психолінгвістичний підхід може мати дуже широке застосування у рамках іншомовної освіти з метою формування предметної компетенції. Застосування цього підходу до мовленнєвого розвитку як школярів, так і в подальшому студентів, залишається перспективною проблемою для подальших лінгводидактичних досліджень.

Література

1. Brasford J.D. Human cognition: Learning, Understanding and Remembering. – Belmont, California, 1979.
2. Белянин В.П. Психолінгвістика. М.: Московський психологічний соціальний інститут. 2003. – 232с.
3. Clark H.H. and Clark E.V. Psychology and language.–N.Y., 1977.
4. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., Московський психологіко–соціальний інститут, Воронеж: НПО „МОДЭК”, 2001. 432с.

5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
6. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979. – С. 18–36.
7. Лурия А.Р. Речь и мышление. – М.: Наука, 1975. – 162 с.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д.Хомской. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
9. Лиля М.В. Психологічні фактори успішного засвоєння учнями 7–9 класів іноземної мови. Дис. – Київ, 1997. – 150с.

Резюме

В статье рассматривается проблема усвоения знаний в связи с развитием мышления и учебной деятельностью студентов, указаны разные научные подходы относительно формирования интервербальных связей и функционально-лингвистических обобщений и понятий, связь учебной успеваемости с отдельными составными мышления.

Ключевые слова: умственное развитие, мыслительные процессы, усвоение знаний, продуктивное и репродуктивное мышление.

Summary

In this article the problem of knowledge mastering is reflected in the connection of thinking development and educational activity of students, are showed different scientific approaches as to the formation of interverbal connections and functional linguistic conclusions and notions, connection of educational successfulness with some constituent parts of thinking.

Key words: intellectual development, processes of thinking, knowledge mastering, productive and reproductive thinking.

УДК 378

Н.В. Борисова

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядаються особливості формування професійної компетентності студентів факультетів іноземних мов. Звертається увага на соціокультурний компонент у процесі навчання майбутніх фахівців-філологів.

Ключові слова: формування професійної компетентності, студенти факультету іноземних мов, соціокультурна компетентність.

На сучасному етапі входження України до світової та європейської спільноти особливої актуальності набувають міжнародні культурні та ділові стосунки українців з представниками інших країн. Відповідно, у всіх сферах діяльності посилюється потреба у спеціалістах, що володіють іноземними мовами та можуть самостійно здійснювати комунікацію в іншомовному середовищі. Незвичайна динаміка зростання обсягу інформації, яку виробляє людство у ХХІ столітті, поява великої кількості нових технологій приводить до того, що сучасному фахівцю потрібно значну частину свого часу витратити на вивчення новітньої інформації за фахом, що значно ускладнює його діяльність. У зв'язку з цим, актуальною є потреба у компетентному фахівці нового зразка, який вирізняється великим творчим потенціалом, багатобічним розвитком всіх аспектів своєї особистості, спроможністю до постійного навчання протягом всього життя.

Такий багатобічний розвиток майбутнього фахівця потребує орієнтацію на міждисциплінарний підхід, на використання дидактичних та виховних ресурсів усіх навчальних дисциплін, зокрема й іноземної мови. Тому зусилля освітян зараз мають зосереджуватися на виявленні цих ресурсів та розробці цілісної системи формування компетентного фахівця засобами всіх навчальних дисциплін.

Унаслідок цього, оскільки професійна компетентність сучасного фахівця виходить за рамки, окреслені особливостями його фаху, виявляється потреба у формуванні спеціаліста взагалі, що характеризується уніфікованим набором загальнопрофесійних та життєвих якостей, на базі яких отримують становлення інші більш специфічні та вузькопрофесійні аспекти людини.

Проблема формування професійної компетентності вчителя була предметом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних педагогів та психологів (М. Єрмоленко, Н. Разіна, А. Маркова, Д. Алфьорова, В. Семиченко, В. Бондар, Н. Глинянюк, Г. Ковальчук, В. Крижко, М. Елкін). Проте проблема формування професійної компетентності студентів факультетів іноземних мов не знайшли належної розробки серед науковців.

Звичайно, іноземну мову вивчають як у загальноосвітніх школах, так і у вищих навчальних закладах України. Але, на жаль, варто зазначити, що незважаючи на велику увагу в процесі навчання, зокрема англійської мови, у ВНЗ лексиці та граматиці, недостатньо вивчаються соціокультурні аспекти вербальної та особливо невербальної, поведінки мовців в іншомовному середовищі, що призводить до виникнення так званого явища "культурного шоку". Адаже для успішної комунікації з представниками іншомовних середовищ недостатньо "механічного" знання іноземних мов, важливо також знати культуру та стандарти поведінки іноземців. Саме тому для оптимізації процесу вивчення англійської мови до нього необхідно включати лінгвосоціокультурні аспекти, які допомагають покращити не тільки рівень мовних знань учнів (оскільки вивчення цих понять базується в першу чергу на моделюванні учнями ситуацій спілкування, де відповідно вони застосовують вивчені лексичні та граматичні норми іноземної мови), а й їх соціокультурну компетенцію, завдяки якій майбутні спеціалісти можуть уникнути мовних та культурних труднощів, перебуваючи за кордоном та спілкуючись з іноземцями.

Метою нашої статті є аналіз сучасних концепцій щодо формування професійної компетенції у студентів ВНЗ у процесі навчання та розгляд деяких практичних аспектів формування соціокультурної компетенції на заняттях англійської мови.

Для забезпечення можливості навчання студентів мовних і немовних спеціальностей не тільки іноземної мови, а й стандартів комунікативної поведінки (термін "стандарти комунікативної поведінки" використовується за визначенням О.Б. Тарнопольського) необхідне створення оптимального посібника, що відповідав би сучасним вимогам. Навчання аспектів соціокультурної поведінки передбачає передусім набуття студентами комунікативної мовленнєвої компетенції, яка зумовлює здатність вільно спілкуватися в іншомовному середовищі. Адаже комунікативна мовленнєва компетенція реалізується, за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти Ради Європи, у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, а саме: рецепції, продукції, інтеракції та медіації. І саме взаємодія, тобто усний / писемний обмін думками, є тим комунікативним актом, де, на думку Л.О. Гастиншикової, "відбувається майже одночасна... або з невеликим розривом у часі рецепція і продукція учасником діалогу" [1, 343]. Для успішного навчання комунікації в іншомовному середовищі та кращої адаптації до нього необхідне використання технологій комунікативного навчання, за допомогою яких на заняттях іноземної мови і створюється "атмосфера спілкування" [1, 343].

Питання необхідності рольових ігор заслуговує окремого розгляду. Під час вивчення ситуацій соціокультурного спілкування, в яких важливу роль відіграють невербальні засоби комунікації, різні у мовних спільнот, їх засвоєння найефективніше лише за моделювання студентами комунікативної ситуації. Адаже, як вважає Г.А. Чердиченко, "ігровий підхід до організації навчання містить у собі великі можливості для стимулювання рефлексивної діяльності студентів. Програвання ролі, пошук виходу із запропонованої комунікативно-ігрової ситуації, аналіз ходу гри й досягнутих результатів сприяє тому, що студенти усвідомлюють себе, власні дії, переживання, прийоми саморегуляції, нові утворення, що виникають у пізнавальному та комунікативному досвіді" [3, 531]. Саме тому в процесі вивчення тем студентам пропонується не тільки зіграти подані ситуації, але й створити свої власні за запропонованою темою, моделюючи правильну та неправильну поведінку в іншомовному середовищі. Це не тільки підвищує зацікавленість студентів (що є впливовим психологічним фактором), а й покращує процес засвоєння матеріалу.

У навчанні соціокультурної компетенції особливого значення набувають засоби пояснення певних аспектів невербальної поведінки. Такі паралінгвістичні характеристики, як жести, міміка, часто несуть таке значення, яке неможливо уявити за допомогою прочитаного тексту. Найкраще такі комунікативні характеристики відображаються за допомогою відеоматеріалів, проглядаючи які, студенти мають можливість побачити, яким саме чином використовуються ті чи інші аспекти, що вивчаються, у реальній ситуації спілкування. Перед переглядом відеосюжету викладач повинен вказати на його особливості та звернути увагу студентів на ті аспекти поведінки в іншомовному середовищі, які становлять особливе значення для засвоєння теми уроку. Крім цього, використання відеоматеріалів під час навчання значно підвищує зацікавленість студентів не тільки у предметі, який вивчається, а й культурі та стандартах комунікативної поведінки представників іншомовного

середовища, що в свою чергу допомагає досягти прагматичної мети створення вищеописаного курсу. Як показує практика, студенти починають звертати більше уваги на невербальні аспекти поведінки та соціокультурні особливості навіть при перегляді відеофільмів, читанні іноземних видань та безпосередньому спілкуванні з іноземцями (у нашому випадку американцями). Це, звичайно, допомагає їм не тільки долати мовний бар'єр (оскільки для того, наприклад, щоб отримати інформацію, яка їх цікавить, від носія мови, вони змушені використовувати свої мовні знання), а й підвищити свою екстралінгвістичну компетенцію (читаючи автентичну літературу). Звичайно ж, використання відеоматеріалів, безумовно, робить заняття з іноземної мови надзвичайно цікавими.

Як свідчить аналіз сучасних наукових джерел з проблеми компетентності, процес формування компетентного спеціаліста входить до контексту формування особистості, тому цей процес у своїх суттєвих рисах має бути особистісно центрованим та орієнтуватися на три сфери реалізації цієї особистості: сфера суб'єкта (суб'єкт–особистість); сфера взаємодії людини з іншими людьми (суб'єкт–суб'єктна взаємодія); сфера діяльності людини. У всіх цих сферах важливими є якості особистості (яка є ключовим аспектом цих сфер), що і зумовлює потребу у процесі формування компетентного спеціаліста орієнтуватися на його особистість. Тому професійну компетентність сучасного спеціаліста доцільно розглядати у єдності трьох її компонентів: (мотиваційно–ціннісного, предметно–практичного та саморегулятивно–вольового), які є одночасно й аспектами особистості.

У плані формування професійної компетентності сучасного фахівця доцільно спрямовувати психолого–педагогічні впливи на ці компоненти. Важливими в цьому є розвиток у студентів механізмів творчості (як вищого рівня будь–якого виду діяльності), соціально–рольових якостей (соціально–рольової перцепції, механізмів емпатії як основи гармонійної комунікації та міжособистісних взаємин), механізмів саморегуляції (як основи ефективного навчання будь–якому фаху та ефективної діяльності у будь–якій сфері).

Учені, що досліджують проблему формування професійної компетенції викладача, визначають її зміст, структуру та складові. Так, С. Зеєр вважає, що існує декілька видів професійної компетенції,

Незвичайна динаміка зростання обсягу інформації, яку виробляє людство у XXI столітті, поява великої кількості нових технологій приводить до того, що сучасному фахівцю потрібно значну частину свого часу витратити на вивчення новітньої інформації за фахом, що значно ускладнює його діяльність. Тому вельми актуальним зараз є потреба у компетентному фахівці нового зразка, який вирізняється великим творчим потенціалом, багатобічним розвитком всіх аспектів своєї особистості, спроможністю до постійного навчання протягом всього життя.

Такий багатобічний розвиток майбутнього фахівця потребує орієнтації на міждисциплінарний підхід, на використання дидактичних та виховних ресурсів усіх навчальних дисциплін, зокрема й іноземної мови. Тому зусилля освітян нині мають зосереджуватися на виявленні цих ресурсів та розробці цілісної системи формування компетентного фахівця засобами всіх навчальних дисциплін.

Отже, оскільки професійна компетентність сучасного фахівця виходить за рамки, окреслені особливостями його фаху, виявляється потреба у формуванні спеціаліста взагалі, що характеризується уніфікованим набором загальнопрофесійних та життєвих якостей, на базі яких отримують становлення інші більш специфічні та вузькопрофесійні аспекти людини.

Досягнення розуміння складних реалій та феноменів буття на сучасному рівні розвитку науки як форми суспільної свідомості реалізується у теоретичній площині, де поєднується аналіз різних і навіть протилежних понять та категорій. Саме до таких належить категорія компетентності, яка є в центрі наукової уваги сучасних дисертаційних досліджень[1,2].

У науковій психолого–педагогічній літературі поняття "компетентність" визначається як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів.

Окрім зазначених завдань, сугестопедичні методики виявили багато ресурсів щодо розвитку сенсорної сфери студентів через вправи із зосередженого сприйняття візуальних об'єктів (репродукцій та ін.), аудіальних об'єктів (звуки, просодичні елементи мови та ін.), які отримували вербальну репрезентацію, виражалися іноземною, а саме:

- спеціальна компетенція – підготовленість до самостійного виконання завдань, уміння оцінювати результати своєї роботи, здатність самостійно набувати нових знань та вмінь;
- соціальна компетенція – здатність до групової діяльності з іншими працівниками, готовність до прийняття на себе відповідальності за результати своєї професійної діяльності, за докільця та інші цінності;

- індивідуальна компетенція – готовність до постійного підвищення кваліфікації, здатність до самоосвіти, самовдосконалення, рефлексії.

У дослідженнях В. Буренко згадуються такі компетенції, як загальнокультурна, соціальна, професійна.

Загальнокультурна компетенція, на думку вченого, передбачає рівень освіченості, достатній для самоосвіти й самостійного вирішення проблемних, пізнавальних завдань, визначення своєї власної позиції. Соціальна компетенція – оволодіння соціальними навичками (обов'язками), які дають змогу адекватно виконувати норми й правила життєдіяльності в суспільстві. Професійна компетенція включає оволодіння необхідною сумою наукових знань, умінь, навичок, які забезпечують кваліфіковану педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, розвиток особистості як носія певних гуманістичних цінностей та ідеалів.

Щодо компетентності, то її визначають як специфічну здатність, яка дає змогу ефективно вирішувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях. Більшість дослідників під компетентністю розуміють загальну здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих завдяки навчанню і вихованню, зорієнтованих на розвиток і становлення особистості як суб'єкта життя і культури, активну інтеграцію в суспільство. Компетентність одночасно поєднує мобілізацію знань, умінь, поведінкових відносин [4, 30–34].

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, навички, опорні знання.

Російський дослідник В. Безруков під компетентністю розуміє оволодіння знаннями та вміннями, що дозволяють висловлюватися професійно, грамотно, мати власні судження, оцінювати думки.

За В. Афанасьєвим, "компетентність" – це сукупність функцій, прав і відповідальностей спеціаліста.

В Україні, як і в інших розвинених країнах світу, реформування вищої освіти є одним із пріоритетних напрямів розбудови державності.

На жаль, певні здобутки в освіті не забезпечують необхідної якісної підготовки майбутніх спеціалістів. Соціологічні дослідження свідчать, що чимало випускників вищих навчальних закладів не мають належного рівня конкурентоспроможності як на внутрішньому, так і на зовнішньому ринках праці. Саме тому актуальною є проблема підготовки кваліфікованих та компетентних педагогічних кадрів для вищої школи країни, готових забезпечити ефективний навчально-виховний процес.

В. Кричевський трактує "компетентність" як наявність знань для успішної діяльності, розуміння значення цих знань для практики; набір операційних умінь, володіння алгоритмами розв'язання задач; здатність творчо підходити до професійної діяльності.

Отже, педагогічна література визначає компетентність як систему знань і вмінь особистості, що проявляється в процесі розв'язання теоретичних і практичних задач.

Л. Богомолів вважає, що структурними компонентами компетентності є знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності, соціальні нахили, ціннісні орієнтації, мотиви діяльності [2, 20].

На думку Т. Браже, структура професійної компетентності спеціаліста детермінується не тільки професійними базовими знаннями та вміннями, але й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, усвідомленням себе в навколишньому світі, стилем взаємовідносин з людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу.

А. Маркова, розробляючи психологічні засади професійної компетентності викладача, виділяє у її змісті процесуальні та результативні показники. До процесуальних вона відносить педагогічну діяльність, педагогічне спілкування та особистість викладача, до результативних – навчання, учіння та процес виховання [2, 82].

Професійно-педагогічна діяльність, як і будь-яка діяльність, містить у собі мету, об'єкт, суб'єкт, результат і сам процес діяльності.

Змістова характеристика основних компонентів професійно-педагогічної діяльності може бути репрезентована таким чином: мета діяльності (виховання особистості студента як гідного громадянина своєї країни); об'єкт діяльності (студент, куратор, викладач) та сукупність дій і операцій, за допомогою яких реалізується діяльність (способи, прийоми впливу викладача на студента); результати діяльності (рівень сформованості необхідних рис і якостей особистості студента).

У педагогічній літературі виділяють три основні напрями педагогічної діяльності викладача, а саме: методичну творчість, комунікативну творчість, професійне самовдосконалення (самовиховання, самоосвіту, розвиток педагогічного мислення і здібностей).

А. Леонт'єв вважає, що педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача з вихованцями у процесі навчання та в позааудиторній діяльності. Спілкування виконує певні педагогічні функції і сприяє (якщо воно повноцінне та оптимальне) створенню сприятливого психологічного клімату, а також на психологічну оптимізацію навчальної діяльності і стосунки між педагогом та його вихованцями в межах самого колективу.

Оптимальне педагогічне спілкування викладача зі студентами у процесі навчання створює ефективні умови для розвитку їх мотивації та творчого характеру навчання, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання та управління соціально–психологічними процесами у студентському колективі. Таке спілкування дозволяє максимально реалізуватися особистості викладача в процесі педагогічної діяльності.

Професійне спілкування викладача базується на загальних та індивідуальних принципах. Загальні принципи спілкування базуються на характері суспільних відносин, успадкованих цінностях, у яких реалізується діяльність, єдині цілі та завдання навчання й виховання. Індивідуальні принципи спілкування, або стиль спілкування, притаманний певному викладачеві, – це сукупність конкретних прийомів та засобів, які викладач залежно від конкретних умов навчання та виховання, досвіду, здібностей та вмінь реалізує у своїй діяльності. Відсутність того чи іншого компонента свідчить про некомпетентність та непрофесіоналізм педагога.

Отже, на формування педагогічної компетентності студентів факультетів іноземних мов впливають: знання та вміння, наявність педагогічних здібностей, ціннісні орієнтації, загальний рівень культури тощо.

Література

1. Гастинщикова Л.О. Створення атмосфери спілкування та забезпечення інтерактивної практики на занятті з англійської мови як передумова формування іноземної комунікативної компетенції // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України. – К., 2003. – С.341–350.
2. Маркова А. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С.82–88.
3. Чередниченко Г.А. Ігровий підхід у навчанні англійської мови як засіб розвитку професійного та творчого потенціалу студентів // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України. – К., 2003. – С.527–534.

Резюме

В статті розглядаються особливості формування професійної компетентності студентів факультетів іноземних мов. Звертається увага на соціокультурний компонент в процесі навчання майбутніх спеціалістів–філологів.

Ключевые слова: формирование профессиональной компетентности, студенты факультета иностранных языков, социокультурная компетентность.

Summary

Peculiarities of professional competence formation of students of foreign languages' faculties are reviewed in the article. Attention is paid to a social–cultural component in a process of teaching of future specialist–philologists.

Key words: professional competence formation, students of foreign languages' faculties, social–cultural competence.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ–СЛОВЕСНИКІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ОРІЄНТАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглядається проблема формування професійної готовності студентів–філологів до викладання східних творів у загальноосвітній школі. Пропонуються шляхи вирішення цієї актуальної проблеми, зокрема запровадження спецкурсу «Література Сходу в шкільному вивченні» та інші.

Ключові слова: світова література, орієнтальна література, орієнталістика, орієнталістичні знання, комплексний підхід, компетентність, компетенція, європоцентризм, етнокультурні компоненти твору.

Східна література є невід’ємною складовою *світової літератури*. Ідею всесвітньої літератури як діалектичної єдності різнонаціональних літератур вперше проголосив німецький просвітник **Й.В. Гете**. «Він один із перших поетів Європи спробував знайти спільну ідею, яка поєднує дві культури: Сходу й Заходу», – зазначає С.Д. Артамонов [1].

Прихильником Гете, поруч з іншими, став російський сходознавець **М. Конрад**. Дослідник висловлював сподівання щодо популяризації в суспільстві як західної, так і східної літератури: «Широкому читачеві нашого часу зараз відомі: Медея, Ромео і Джульєтта, Фархад і Шірін, Петрарка, Лі Бо, Басьо, Омар Хайям та багато іншого. Але хай молода людина нашого часу знає не тільки Беатріче й Лауру, але й Ян Гуй–фей та Суламіф. Хай звучить для неї героїка не тільки „Пісні про Роланда“, але й „Сказання про Тайра“. І хай звучить, – тому що і це потрібно, – для нас не тільки Монтень, але й Екклезіаст» [2]. Суспільне значення ознайомлення з новими літературними фактами Заходу й Сходу Конрад вбачав у поширенні розуміння їх естетичної цінності, а головне – наявному показі того, що «Історія світової літератури» – «продукт сумісної діяльності всього людства» [там само].

Концепція світової літератури покладена в основу шкільного курсу «Зарубіжна література». За час існування курсу (з 1992 р.) до кола основного читання українських школярів потрапила низка творів усної й письмової літератури Сходу, зокрема міфологічні оповіді, священні книги, індійський епос, китайська, японська, перська, грузинська класична поезія, японська й єврейська проза ХХ ст. тощо. Однак організація вивчення *орієнтальної літератури* викликає значні труднощі в учителів–словесників, професійна підготовка яких у свій час обмежувалась вивченням літератури західного регіону. Нерозуміння сутності орієнтального матеріалу та специфіки його шкільного вивчення призводить до численних методичних прорахунків. Наявні випадки «викидання» східного твору з навчального процесу з ініціативи вчителя.

Необхідність вивчення східних творів у шкільному курсі «Зарубіжна література» та неготовність учителів до повноцінної організації цього процесу зумовили **актуальність** теми нашого дослідження.

До вирішення проблеми формування професійної готовності студентів–філологів до викладання літератури Сходу останнім часом зверталися **С. Руссова** [3; 4], **Л. Грицик** [5], **З. Кирилюк** [6; 7] та ін. Їх праці сприяють подоланню європоцентризму вищої літературної освіти в Україні, містять окремі методичні рекомендації до вивчення східних творів. Проте й на сьогодні відсутнє комплексне бачення зазначеної проблеми.

Мета нашої статті – окреслити основні шляхи комплексного вирішення проблеми формування професійної готовності майбутніх учителів–словесників до викладання орієнтальної літератури.

Готовність учителя до професійної діяльності (психологічна й науково–методична) визначається рівнем його компетентності в цій царині. Сучасний російський дидактик **А.В.Хуторської** так пояснює різницю між поняттями «компетенція» й «компетентність»: «**Компетенція** включає сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності, які задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них. **Компетентність** – володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи її особистісне ставлення до неї й предмету діяльності» [8].

Підготовка майбутнього вчителя–зарубіжника до викладання літератури Сходу передбачає передусім, поступове засвоєння певної системи знань з орієнталістики. «Літературознавчий словник–довідник» подає таке визначення цього поняття: «**Орієнталістика** (лат. *orientalis* – східний) – сходознавство – наука, що займається комплексним вивченням історії, економіки, мов, літератури,

етнографії, мистецтва, релігії, філософії, пам'яток матеріальної та духовної культури Сходу (країн Азії та Північної Африки)» [9]. Комплексний характер науки про Схід вимагає *комплексного підходу* до формування професійної компетентності вчителя–словесника.

Компетентність студента–філолога педагогічного ВНЗ в царині літератури Сходу та методики її викладання формується **в межах різних навчальних дисциплін**, кожна з яких містить низку необхідних *базових* і *фонових* (по відношенню до східної літератури) *знань* (див. рис. 1):

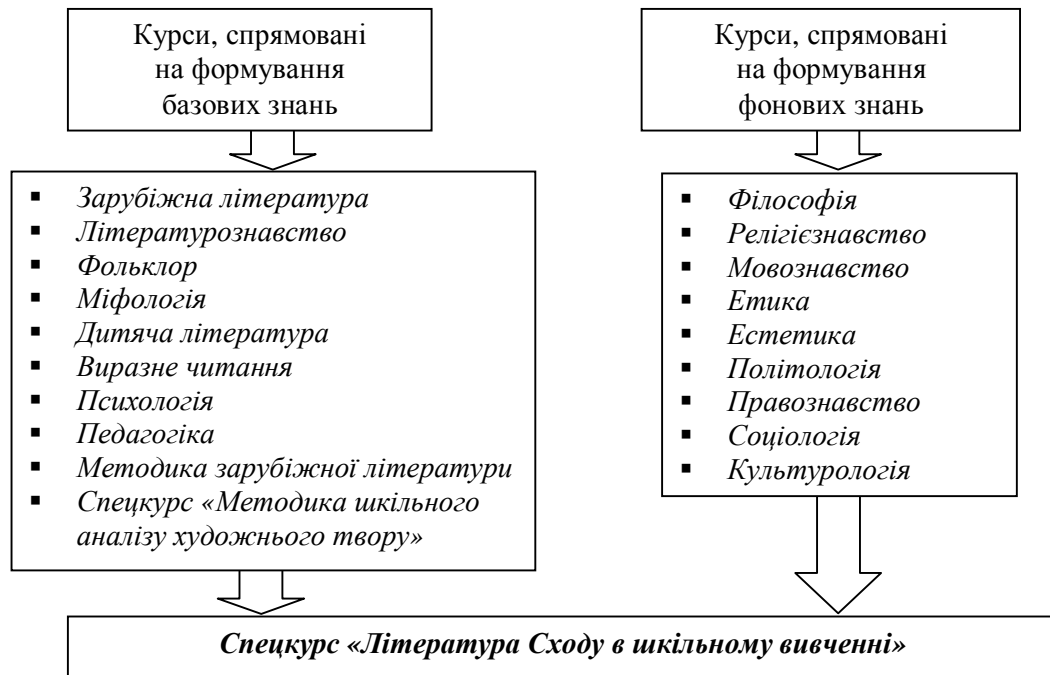


Рис. 1. Комплекс навчальних дисциплін, у межах яких формується професійна готовність майбутнього вчителя–словесника до викладання орієнтальної літератури

Ефективне засвоєння необхідних орієнталістичних знань у процесі вивчення різних навчальних дисциплін можливе за таких **умов**:

- представленість орієнтального матеріалу в змісті кожного із зазначених курсів;
- розробка теоретичних засад курсів на основі матеріалу Сходу і Заходу;
- широке застосування компаративного вивчення орієнтального й оксидентального (західного) матеріалу.

Такий підхід до організації вищої літературної освіти в педагогічних ВНЗ сприятиме *переборенню європоцентризму*, який призводить до односторонності наукового світогляду майбутніх учителів, значно звужує їх професійні можливості. На необхідності вирішення цієї проблеми в свій час наполягав академік **М. Конрад**. Вбачаючи в такому переборенні одне з головних завдань науки про людину й суспільство, він стверджував: «Таким шляхом вона, ця наука, зможе стати по–справжньому загальноважливою, тобто дійсною для вивчення життя й діяльності людства в усі часи його історичного існування» [10]. Подолання європоцентризму навчальних курсів призведе до формування комплексу *орієнталістичних* і *методичних знань*, необхідних для викладання східної літератури в школі.

Акумулювати й узгодити розпорошені в різних навчальних курсах орієнталістичні знання, поглибити уявлення студентів про твори Сходу, запроваджені до шкільного вивчення (або такі, що потрапляють до позакласного й самостійного читання учнів різних вікових категорій), та методику їх вивчення в школі допоможе літературознавчо–методичний **спецкурс «Література Сходу в шкільному вивченні»**. Розроблена на базі НПУ ім. М.П. Драгоманова *робоча програма* спецкурсу (автор – **О. Бицько**) має таку структуру:

1. Пояснювальна записка (мета, основні завдання, зміст професійної компетенції тощо).
2. Тематичний план (основні теми модуля та розподіл годин на вивчення кожної з них (за видами занять)).
3. Зміст дисципліни (основні питання лекційних та семінарських занять, а також для самостійного опрацювання).
4. Навчально–методична карта спецкурсу (структура спецкурсу за змістом та видами навчальної діяльності в поєднанні з графіком навчального процесу).

5. Рейтингова система оцінювання (система рейтингових балів для різних видів контролю (поточного й підсумкового) та порядок їх переведу до національної й європейської (ECTS) шкали).
6. Завдання для самостійної й індивідуальної роботи та проведення модульного контролю.
7. Навчально–методичні матеріали спецкурсу (основна й додаткова література, наочні посібники й ТЗН, список орієнталістичних понять для засвоєння студентами; перелік текстів для читання, твори для вивчення напам'ять).
8. Додаток (плани лекційних та семінарських занять з модуля, опорні конспекти до них, методичні рекомендації щодо підготовки студентів).

Мета спецкурсу – сприяти формуванню компетентності студентів–філологів у царині літератури Сходу та методики її шкільного вивчення. Реалізація провідної мети передбачає вирішення низки **основних завдань**:

- розширити знання студентів зі світової літератури для дитячого й юнацького читання, сформуванню їх уявлення про твори східних літератур, що входять до кола читання українських школярів;
- сформуванню загального уявлення про орієнталістику як комплексну науку про Схід, особливості її розвитку, основні галузі, провідні концепції; увиразнити досягнення українських сходознавців та перекладачів зі східних мов;
- розглянути специфіку літератур різних регіонів Сходу, їх світоглядні основи, літературний канон, особливості історичного поступу, прикмети творчості видатних представників;
- сформуванню уявлення студентів про особливості сприймання орієнтальних творів учнями середніх та старших класів;
- дати методичні рекомендації щодо вивчення творів літератур Сходу на уроках зарубіжної літератури, організації їх позакласного й самостійного читання учнями різних вікових категорій;
- залучити студентів до читання програмових орієнтальних творів, опрацювання окремих праць українських та зарубіжних сходознавців;
- формувати навички виразного читання й аналізу орієнтальних творів з урахуванням їх національної специфіки.

Професійна компетенція, яку засвоюють студенти в процесі опанування матеріалу спецкурсу, складається з низки базових і фонових знань, а також умінь і навичок, способів діяльності й емоційно–ціннісних установок (див. табл. 1).

Таблиця 1

Зміст компетенції, необхідної для викладання східної літератури в школі

| Знання | Уміння, навички, способи діяльності | Емоційно–ціннісні настанови |
|--|---|---|
| – сутності орієнталістики як науки, етапів її історичного поступу; – імен видатних вітчизняних і зарубіжних орієнталістів та їх вкладу в розвиток сходознавства; – основних понять з орієнталістики; – світоглядних основ національних культур Сходу; – літературного канону різних східних регіонів; – відомостей про життєвий і творчий шлях яскравих представників національних літератур Сходу, твори яких залучаються до кола основного, позакласного чи самостійного читання школярів; – сюжетної основи, образної системи, художніх особливостей та ідейного змісту | – пояснити сутність програмових орієнталістичних понять; – стисло представити шлях розвитку світової й вітчизняної орієнталістики; – охарактеризувати життєвий і творчий шлях східного письменника, особливості його стилістичної манери; – аналізувати програмові твори Сходу в єдності їх форми і змісту; – дослідити представлені в творі світоглядні основи культури певного регіону Сходу; – застосовувати елементи культурологічного (етнокультурного), символічного, жанрового, етностильового аналізу творів, що вивчаються; – виразно читати напам'ять окремі орієнтальні твори ліричного характеру; – аргументувати свій вибір твору | – переконаність у цілісності світового літературного процесу й необхідності подолання европоцентризму в науці та свідомості школярів; – усвідомлення загальнолюдської цінності літератур та культур Сходу; – поважливе ставлення до культурних відмінностей східних народів, їх мови, літератури, культури, національних традицій, ментальності; – переконаність в необхідності збереження для майбутніх поколінь культурного різнобарв'я світу; – толерантність по відношенню до представників східних |

| | | |
|---|---|--|
| <p>програмових творів; – напам'ять окремих орієнтальних творів різних авторів та жанрів; – особливостей сприймання школярами орієнтальних творів; – методики шкільного вивчення творів різних регіонів Сходу.</p> | <p>для вивчення напам'ять; – розрізнати орієнтальні твори різних жанрів, авторів, національних літератур Сходу; – порівнювати орієнтальні й оксидентальні художні тексти, знаходити спільне та національно відмінне; – пропонувати методичні шляхи вирішення проблеми вивчення орієнтальних творів в школі.</p> | <p>народів; – розуміння освітнього, розвивального й виховного значення вивчення творів літератур Сходу в школах України; – психологічна готовність до викладання літератури Сходу в школі.</p> |
|---|---|--|

Вивчення зазначеного спецкурсу організовується за **кредитно-модульною системою**, що сприяє оптимізації навчального процесу, підвищенню рівня мотивації студентів-філологів до засвоєння програмового матеріалу. Процес навчання передбачає застосування модульної технології та рейтингового оцінювання рівня компетентності студента.

Навчальний матеріал спецкурсу складає 1 модуль, що дорівнює 1 заліковому кредиту (37 год.) і включає всі види навчальної діяльності студента. У **тематичному плані** (див. табл. 2) представлено основні теми модуля, подано розподіл навчального часу за видами занять студентів. **Аудиторні заняття** студента в процесі засвоєння матеріалу спецкурсу складаються з лекцій, семінарських занять, індивідуальної роботи та заліку. **Індивідуальна робота** студента здійснюється під керівництвом викладача й передбачає індивідуальне консультування студентів і проведення модульного контролю. **Самостійна робота** включає підготовку студентів до аудиторних занять, читання програмових східних творів, вивчення напам'ять окремих текстів (за власним вибором), самостійне опрацювання тем, які не розглядатимуться в ході лекцій та семінарських занять, написання роботи реферативного чи творчого характеру (за вибором студента), підготовку до модульного контролю.

Таблиця 2

Тематичний план спецкурсу «Література Сходу в шкільному вивченні»

| № з/п | Тематика модуля | Усього | Розподіл годин | | | |
|--|--|--------|-------------------|----------|----------|--------------|
| | | | Аудиторні заняття | | | Самост. роб. |
| | | | Лекції | Семінари | Індивід. | |
| Модуль I. Література Сходу в шкільному вивченні | | | | | | |
| 1. | Вступ. Схід як культурологічна, літературознавча, психологічна й методична проблема. | 3 | 2 | – | 1 | – |
| 2. | Міфологія та священні книги Сходу в шкільному вивченні | 3 | 2 | – | – | 1 |
| 3. | Фольклор Сходу в дитячому читанні | 3 | 2 | – | – | 1 |
| 4. | Китайська література в шкільному вивченні | 3 | 2 | – | – | 1 |
| 5. | Японська література та її вивчення в школі. | 11 | 2 | 4 | 2 | 3 |
| 6. | Персько-таджицька поезія в системі шкільної літературної освіти | 4 | – | – | 1 | 3 |
| 7. | Грузинський Ренесанс і Шота Руставелі на уроках зарубіжної літератури | 4 | – | – | 1 | 3 |
| 8. | Шолом Алейхем у дитячому читанні | 4 | – | – | 1 | 3 |
| Модульний контроль (залік) | | 2 | – | – | 1 | 1 |
| У с ь о г о: | | 37 | 10 | 4 | 6+1 | 16 |

Зміст дисципліни складається зі змісту лекційних (табл. 3) і семінарських (табл. 4) занять та матеріалу, поданого для самостійного опрацювання (табл. 5). Пропонуємо таке змістове наповнення спецкурсу «Література Сходу в шкільному вивченні»:

Лекційні заняття зі спецкурсу

| № з/п | Теми та зміст лекційних занять |
|-------|---|
| 1. | Вступ. Схід як культурологічна, літературознавча, психологічна й методична проблема 1.1. «Схід – Захід» як основна цивілізаційна дихотомія. М.Й. Конрад про проблему наукового європоцентризму. 1.2. <i>Орієнталістика</i> й <i>орієнталізм</i> . Основні царини й історичний поступ зарубіжного та вітчизняного сходознавства. 1.3. Специфіка <i>орієнтальної літератури</i> . 1.4. Особливості дитячого та юнацького сприймання літератури Сходу. 1.5. Вивчення східних творів в українській школі. |
| 2. | Міфологія та священні книги Сходу в шкільному вивченні 2.1. <i>Міфологія</i> як наука та сукупність міфів певного народу. Класифікація міфів. Міфологічні персонажі. 2.2. <i>Космогонічні</i> міфи народів Сходу. 2.3. <i>Героїчні</i> міфи Сходу. 2.4. <i>Священні книги</i> основних релігій Сходу. 2.5. Методичні рекомендації щодо організації читання учнями орієнтальних міфів і священних книг. |
| 3. | Фольклор Сходу в дитячому читанні 3.1. Прислів'я, приказки, загадки народів Сходу. 3.2. Анекдот, притча, байка в східній традиції. 3.3. Казковий епос народів Сходу: 3.3.1. Збірка індійських байок і казок «Панчатантра»; 3.3.2. Збірка казок «Тисяча і одна ніч». 3.4. Героїчний епос східних етносів. «Рамаяна» – пам'ятка індійської культури. 3.5. Особливості вивчення орієнтальних фольклорних творів на уроках зарубіжної літератури. |
| 4. | Китайська література в шкільному вивченні 4.1. Світоглядні основи китайської культури. 4.2. Історичний поступ китайської літератури. Літературний канон. Розквіт поезії в епоху Тан. Лі Бо, Ду Фу, Ван Вей – яскраві представники <i>танської поезії</i> . М.Й. Конрад про життя та творчість «трьох поетів». 4.3. Китайська проза ХХ ст. Лао Ше як сатирик і дитячий письменник. Повість–казка «День народження Сяопо». 4.4. Особливості шкільного вивчення літератури Китаю. |
| 5. | Японська література в читанні школярів. 5.1. Світоглядні основи японської культури. Т. Григор'єва про культуру Японії. 5.2. Історичний поступ японської літератури. Літературний канон. Розквіт літератури в <i>епоху Едо (японський Ренесанс)</i> . 5.3. Класична поезія Японії в ХХ ст. 5.5. Особливості японської прози ХХ ст. |

Таблиця 4

Семинарські заняття зі спецкурсу

| № з/п | Теми та зміст семінарських занять |
|-------|--|
| 1. | Класична поезія Японії в шкільному вивченні 1.1. Класична японська поезія танка і хайку: жанрові відмінності, еволюція жанрів. 1.2. Майстер танки Сайгьо. 1.3. «Співак осіннього вітру» Мацуо Басьо: життєвий і творчий шлях. 1.4. Басьо – теоретик хайку. І. Бондаренко про принципи поезії Мацуо Басьо. 1.5. Оновлення жанру танки в творчості Ісікави Такубоку. 1.6. Вивчення японської поезії в загальноосвітній школі. |
| 2. | Японська проза ХХ ст. в шкільному вивченні 2.1. Новели Акутагави Рюноске («Сніжок», «Павутинка», «Батько», «Усмішка богів», «Сад хризантем» та ін.). 2.2. Кавабата Ясунарі. «Тисяча журавлів». 2.3. Абе Кобо. «Людина–коробка». «Жінка у пісках». 2.4. Мураками Харукі. «Погоня за вівцею» та інші романи. 2.5. Методичні рекомендації до вивчення японської прози в школі. |

Матеріал зі спецкурсу для самостійного опрацювання студентами

| № з/п | Теми й питання для самостійного опрацювання |
|-------|--|
| 1. | Персько–таджицька поезія в системі шкільної літературної освіти 1.1. Світоглядні основи перської культури. Літературний канон. Видатні представники поезії мовою <i>фарсі</i> . 1.2. Омар Хайям – учений, поет, філософ. <i>Рубаї</i> . 1.3. Вивчення персомовної поезії в школі. |
| 2. | Грузинський Ренесанс і Шота Руставелі на уроках зарубіжної літератури 2.1. Шота Руставелі – зірка грузинського Ренесансу. Біографічні відомості про письменника. 2.2. Поема Руставелі «Витязь у тигровій шкурі». 2.3. Особливості шкільного вивчення героїчної поеми Шота Руставелі. |
| 3. | Шолом Алейхем у дитячому читанні 3.1. Біографічні відомості про письменника. 3.2. Повість «Хлопчик Мотл». 3.3. Особливості шкільного вивчення повісті. |

Важливою складовою спецкурсу «Література Сходу в шкільному вивченні» є організація читання студентами орієнтальних текстів. У розділі 7 робочої програми «Навчально–методичні матеріали спецкурсу» подаємо **список художніх текстів для читання**, складений на основі програм шкільного курсу «Зарубіжна література» з урахуванням можливостей їх подальшого вдосконалення:

I. Міфологія народів Сходу. З міфів Стародавньої Індії: «Творення», «Про створення ночі», «Хлопчик Місячний Сміх» та ін. З міфів Стародавнього Єгипту: «Плач Ізиди за Озірісом» та ін. *Міфи різних народів Сходу про виникнення світу* (на вибір).

II. Священні книги Сходу. *Конфуцій. «Лунь юй».* *З Біблії для дітей:* «Історія Лота», «Ізраїльтяни в Єгипті», «Мойсей», «Сорокарічна мандрівка євреїв до Землі Обіцяної», «Дужий Самсон», «Давид і Голіаф», «Суд Соломона»; «Народження Ісуса Христа», «Життя Ісуса Христа»; «Притча про блудного сина», «Притча про доброго самаритянина». *З Біблії:* «Книга приповістей Соломонових». «Псалми Давидові». «Історія Йосипа».

III. Фольклор народів Сходу. *Загадки, прислів'я, приказки народів Сходу* (за вибором). *Східні народні казки:* «Синдбад–мореплавець» (арабська), «Вдавано хворий тигр» (туркменська), «Добрий селянин» (японська), «Пензлик Маляна» (китайська) та інші (за вибором); Індійська збірка народних казок і оповідей «Панчатантра» (за вибором). *Шумеро–аккадський «Епос про Гільгамеша»* (уривок). *Давньоіндійський епос «Рамаяна»* (у переказі для дітей Премчанда). *Вірменський епос «Давид Сасунський»* (уривок).

IV. З персько–таджицької поезії. *Рудакі. Рубаї. Омар Хайям. Рубаї. Гафіз. Газелі.*

V. З китайської поезії епохи Тан. *Лі Бо. Вибрані вірші. Ду Фу. Вибрані вірші.*

VI. З японської літератури. Японська класична поезія: *Мацуо Басьо. Хайку. Ісікава Такубоку. Танка.* З японської літератури ХХ ст.: *Кавабата Ясунарі. Тисяча журавлів.*

VII. З літератури Закавказзя. *Шота Руставелі. «Витязь в тигровій шкурі».*

VIII. З єврейської літератури. *Шолом–Алейхем. «Хлопчик Мотл». «Тев'є–молочар». «Пісня над піснями».*

Необхідно також подати в програмі перелік текстів для вивчення студентами–філологами напам'ять, а також словник основних сходознавчих понять. Потребує визначення й тематика реферативних і творчих робіт зі спецкурсу.

Представлена робоча програма зорієнтована на програми шкільного курсу «Зарубіжна література» й враховує можливі зміни в них щодо вивчення творів Сходу.

Методичні прийоми та форми організації навчальної діяльності, які застосовуються в ході спецкурсу під час лекцій та семінарських занять, повинні спрямовуватися на активізацію діяльності студентів, формування мотивації до навчання, розвиток креативних здібностей майбутніх учителів, їх психологічної й науково–методичної готовності до викладання орієнтальної літератури в школі. Для цього доцільно використовувати елементи шкільної методики організації вивчення творів Сходу, такі як: мультимедійний супровід лекції викладача або повідомлення студента, інтерактивна лекція (лекція з елементами бесіди), виразне читання напам'ять викладачем та студентами невеликих ліричних творів, складання коментаря до твору, написання власних стилізацій, усне малювання, ілюстрування творів, укладання поетичної антології на основі робіт студентів академічної групи,

конкурс на краще виразне читання твору, евристична бесіда, розв'язання та складання кросворду, написання передмови до збірки перекладів японського майстра, порівняння кількох перекладів, написання твору в жанрі «сакубун» на кшталт тих, які пишуть про себе японські діти (докладніше про це див. [11]), написання реферату за результатами власного дослідження та ін.

На **практичних заняттях з методики зарубіжної літератури** варто попрацювати над подальшим вдосконаленням набутого рівня компетентності студентів. Наприкінці слухання курсу доцільно провести спеціальне практичне заняття з методики вивчення орієнтальної літератури в школі. Методичною формою такого заняття може бути **рольова гра**. Перетворення студентів на «вчителів» та «учнів» під час проведення фрагментів уроків сприятиме розвитку навичок шкільного вивчення літератури Сходу. Доцільним буде й проведення 1–2 **лабораторних занять** в школі у формі спостереження за уроком та його подальшого обговорення. Під час аналізу уроку звертаємо увагу студентів на увиразнення вчителем специфіки орієнтальної літератури та її врахування в побудові уроку.

Культурна своєрідність й незвичність творів Сходу для українського читача вимагають особливих підходів до організації їх шкільного вивчення. Заслуговує на увагу сучасне **«положення про необхідність аналізу твору з урахуванням особливостей культури, яку він репрезентує»** [12, 229–230]. У цьому контексті особливої актуальності набувають шляхи аналізу, спрямовані на дослідження **етнокультурних компонентів твору**, як, наприклад, запропонований методистом **Ж.Клименко етнокультурологічний шлях аналізу** [12, 231]. У разі наявності в педагогічному ВНЗ спецкурсу «Методика шкільного аналізу художнього твору» варто акцентувати увагу студентів саме на таких шляхах осмислення різнонаціональних художніх світів. Аналогічні підходи доцільно застосовувати також у літературознавчих курсах та в спецкурсі «Література Сходу в шкільному вивченні».

Невід'ємною частиною підготовки вчителя до викладання східних творів повинна стати **шкільна практика**. Під час **виробничої педагогічної практики** студенти НПУ імені М.П.Драгоманова залучаються до проведення уроків та позакласних заходів з орієнтальної літератури, як от: хайку Мацуо Басьо (5 і 8 класи), танка Сайгьо та Ісікави Такубоку (8 клас), новели Акутагави Рюноске (6–8 й 10–11 класи), паремії, загадки, казки народів Сходу (5 клас), східна міфологія (6 клас), героїчний епос східного регіону (7 клас), ліричні перлини Сходу (8 клас) та ін. Така робота значно підвищує рівень професійної готовності студентів до викладання в школі східної літератури, спрямована на закріплення відповідних знань і навичок, розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів.

Студенти, які виявили особливий інтерес до проблеми шкільного вивчення орієнтальної літератури, залучаються до написання відповідних **курсівих робіт**.

На основі вищесказаного приходимо до таких **висновків**:

1. Підготовка студентів до викладання літератури Сходу викликана потребами сучасної шкільної літературної освіти.
2. Формування професійної готовності майбутніх учителів до такого виду діяльності здійснюється поетапно й передбачає:
 - наявність орієнтального матеріалу в різних навчальних курсах;
 - запровадження літературознавчо–методичного спецкурсу «Література Сходу в шкільному вивченні»;
 - проведення спеціальних семінарсько–практичних і лабораторних занять з окресленої проблеми в курсі методики зарубіжної літератури;
 - акцентування уваги на новітніх шляхах шкільного аналізу, спрямованих на увиразнення національної специфіки східних творів;
 - залучення студентів до самостійного проведення уроків та позакласних заходів з орієнтальної літератури в ході виробничої педагогічної практики;
 - написання курсівих робіт з проблеми шкільного вивчення літератури Сходу.

Перспективи дослідження вбачаються у вдосконаленні існуючих програм навчальних курсів, що засвоюються студентами–філологами педагогічних ВНЗ, та подоланні наявного в них європоцентризму, а також у розробці варіантів програм запропонованого спецкурсу залежно від спеціалізації майбутніх учителів–зарубіжників, навчального плану педагогічного закладу тощо.

Література

1. Артамонов С.Д. История зарубежной литературы XVII–XVIII вв. – М.: Просвещение, 1978. – С. 11.

2. Конрад Н.И. О некоторых вопросах истории мировой литературы // Конрад Н.И. Запад и Восток: Статьи. – М.: Наука. Главн. ред. вост. лит., 1972. – С. 428.
3. Руссова С.М. Джерело перлин: Поетика східних літератур. – К.: УАННП «Фенікс», 2000. – 345 с.
4. Руссова С.М. Джерело перлин: Хрестоматія. – К.: УАННП «Фенікс», 1999. – 253 с.
5. Зарубіжна література: Матеріали до вивчення літератур зарубіжного Сходу: Хрестоматія / Упоряд. Л.В.Грицик. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2006. – 689 с.
6. Кирилук З.В. Зарубіжна література. Античність. Середньовіччя. Відродження. Бароко. Класицизм. – Тернопіль, 2002. – 259 с.
7. Кирилук З.В. Література Середньовіччя: Посібник для вчителя. – Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2003. – 176 с.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
9. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т.Гром'як, Ю.І.Ковалів та ін. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – С.524.
10. Конрад Н.И. Старое востоковедение и его новые задачи // Конрад Н.И. Запад и Восток: Статьи. – М.: Наука. Главн. ред. вост. лит., 1972. – С. 27.
11. Буяльский Б.А. Курс на мастерство: Начала методики изучения литературы: Пособие для учителя-словесника. – К.: Радянська школа, 1970. – С. 192–195.
12. Клименко Ж.В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія. – К.: Вид-во Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 340 с.

Резюме

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной готовности студентов-филологов к преподаванию восточных произведений в общеобразовательной школе. Предлагаются пути решения этой актуальной проблемы, в частности введение спецкурса «Литература Востока в школьном изучении» и другие.

Ключевые слова: мировая литература, ориентальная литература, ориенталистика, ориенталистические знания, комплексный подход, компетентность, компетенция, европоцентризм, этнокультурные компоненты произведения.

Summary

The problem of forming the professional readiness of students-philologists to teach east works at general schools is examined in this article. The ways of solving this topical problem are offered, in particular introduction of the special course «Literature of the East in a school study» and others.

Key words: world literature, oriental literature, orientalist, orientalist's knowledge, complex approach, competence, jurisdiction, europocentrism, ethnocultural components of work.

УДК 378.147:802.0

С.М. Танана

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена актуальній проблемі використання інформаційних технологій у професійній мовній освіті майбутніх економістів. Розглядаються особливості їх професійної діяльності, зокрема ініомовної комунікативної діяльності, в умовах комп'ютеризації.

Ключові слова: професійна діяльність, інформаційні технології, електронні навчальні посібники, комунікативні навички, ініомовне спілкування.

Вступ. Сучасний період державотворення в Україні вимагає нового, нестандартного бачення проблеми професійної підготовки висококваліфікованих спеціалістів економічного профілю. Тому необхідність застосування нових інформаційних технологій у вищих навчальних закладах освіти сьогодні вже не викликає жодних сумнівів. Із розвитком комп'ютерних технологій почалось інформаційне оновлення, яке охопило усі сфери життя, тому підготовка спеціалістів високого рівня

неможлива без оволодіння ними основами застосування нових інформаційних технологій у професійній діяльності.

Поширене застосування інформаційних і комунікативних технологій створює нові перспективи для інтенсифікації навчального процесу з іноземних мов у контексті реформаторських ідей вищої мовної освіти [5].

Той факт, що сьогодні сформувалось нове середовище існування людини, яке філософи називають інформаційним середовищем або інфосередовищем, показує, що вимога змінити цілі, зміст і форми сучасної вищої освіти не може бути реалізована повною мірою, доки не буде сформований належний сегмент інфосередовища – освітнє інформаційне середовище. Саме це обумовлює особливості курсу ділової англійської мови для майбутніх економістів. Зміст курсу відображає потреби різних навчальних груп – від студентів, які ще тільки планують займатися професійною діяльністю, до професіоналів у бізнесовій сфері. Програма курсу ділової англійської мови для майбутніх економістів ВДНЗ „Переяслав–Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” базується на двох основних блоках: знання мови (Language Knowledge) і комунікативні навички (Communication Skills). Зміст цього курсу доповнюється конспектами лекцій та практичних занять, друкованими та електронними навчальними посібниками, монографіями, комп’ютерними програмами та базами даних, а також ресурсами інтернету [6].

Проблемами створення комп’ютерних програм, електронних навчальних посібників та інших електронних навчальних матеріалів займались В.П. Беспалько, П.Я. Гальперін, Е.Л. Носенко, Є.С. Полат, D. Keegan, O. Peters та ін., однак аналіз стану сучасної системи освіти показує, що використання інформаційних технологій у навчанні зазнає серйозних проблем. Коротко їх можна звести до наступних:

- відсутність системного підходу до застосування інформаційних технологій у процесі навчання;
- „неінтегрованість” існуючих інформаційних ресурсів у навчальні програми;
- необхідність трудомісткої роботи викладача по підбору та підготовці лексичного наповнення комп’ютерних програм;
- відсутність у значної частини викладачів знань або інформації про можливості використання інформаційних технологій;
- фінансові труднощі, через які значно уповільнюються темпи впровадження інформаційних технологій у навчальний процес.

Означені проблеми призводять до невідповідності рівня підготовки фахівців у сучасних вищих навчальних закладах вимогам, які висуваються суспільством до молодих спеціалістів. Таким чином, сьогодні гостро стоїть проблема усунення цих невідповідностей. У цьому контексті вважаємо за необхідне зазначити, що при постановці цілей та завдань у процесі підготовки фахівців необхідно брати до уваги не лише широкі можливості використання інформаційних технологій у навчальному процесі, а й зміну характеру та особливостей професійної діяльності в умовах комп’ютеризації. Передусім це стосується студентів, які будуть працювати у сфері бізнесу, тобто майбутніх економістів. По-перше, існує таке поняття, як автоматизоване робоче місце економіста, яке дає змогу працювати з різноманітними пакетами програм, а також використовувати локальні та глобальні мережі, отже, студенти повинні навчитись використовувати комп’ютер для вирішення професійних проблем. По-друге, становлення інформаційного суспільства призводить до формування та розвитку комп’ютерного середовища, у якому здійснюється ділове, наукове та повсякденне спілкування. Таким чином, мова повинна йти не лише про навчання студентів комп’ютерної грамотності, а й про навчання спілкування у комп’ютерному середовищі, зокрема іноземною мовою.

І хоча сьогодні існує значний досвід використання різноманітних комп’ютерних навчальних матеріалів з іноземної мови (П.Г. Асоянц, М.Г. Євдокимова, О.В. Їльїна, В.Е. Краснопольський, О.П. Крюкова, І.П. Павлова, О.А. Палій, П.І. Сердюков, Г.С. Чекаль, S. Fortescue, C. Jones та ін.), однак у літературі висвітлені лише окремі проблеми, які можна вирішити у конкретних обмежених умовах. Недостатньо розглянуті питання створення ефективних форм організації навчання з урахуванням сучасного рівня можливостей комп’ютерної техніки у контексті сучасних підходів до навчання іноземних мов, питання розвитку самостійності студента в освітньому інфосередовищі тощо. Ці питання потребують подальшої теоретичної та практичної розробки.

Формулювання цілей роботи. Мета статті полягає у висвітленні особливостей професійної діяльності та спілкування сучасних економістів, аналізі та узагальненні вимог до їх підготовки у вищих навчальних закладах, а також у визначенні стратегії організації навчання майбутніх економістів іноземній мові.

У сучасній літературі з питань психології професійної діяльності наводиться таке визначення професіоналізму: „Професіоналізм – інтегральна психологічна характеристика людини праці, що відображає та фіксує рівень відповідності людини вимогам професії” [1].

Автори відзначають, що поняття „професіоналізм” охоплює три компоненти праці: професійну діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала. При цьому: „Професійна діяльність – це активність людини, спрямована на перетворення предмета праці з метою отримання результату, що відповідає суспільним та особистим, матеріальним та духовним потребам. Професійне спілкування – це активність людини, спрямована на встановлення взаємодії і співпраці з іншими людьми у процесі перетворення предмету праці, причому професійне спілкування може бути розглянуто як один із засобів підвищення ефективності професійної діяльності. Особистість професіонала – це сукупність психічних якостей, властивостей, станів людини праці, яка створює можливості виконання нею професійної діяльності і разом з тим змінюється та вдосконалюється у процесі праці” [1].

У процесі професійного навчання відношення „людина – професія”, яке до теперішнього часу визначалось лише уявою суб’єкта про дану професію, починає опосередковуватись його участю у спеціально організованій діяльності [4]. Діяльнісний підхід, як вважають спеціалісти, повинен призвести до розвитку, по–перше, адекватних уявлень про професію, по–друге, до операційної основи професійного самовизначення [10].

Оскільки невід’ємним елементом загальної і професійної підготовки фахівця вважається формування його комунікативної та когнітивної професійної культури, зокрема іншомовної, то можна говорити про те, що іноземна мова як навчальний предмет може зробити позитивний внесок в усі компоненти професіоналізму: професійну діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала [4].

У рамках особистісно орієнтованого підходу до навчання у сучасній лінгводидактиці активно розвивається теоретична платформа, яка базується на концепції „потужної особистості”, з позицій якої навчання іноземної мови розглядається як процес формування „вторинної мовної особистості” [7]. Під концептом мовної особистості розуміють сукупність здатностей/готовностей людини до здійснення мовних вчинків, до адекватної взаємодії з представниками інших культур в умовах автентичного спілкування з ними, результатом чого є оволодіння іноземною мовою. Рівень розвитку вторинної мовної особистості проявляється у спроможності мотивованого обміну текстуально організованою смисловою інформацією, що структурована з урахуванням мотивів та цілей спілкування, у цілеспрямованому породженні та інтерпретації цілісних, ієрархічно організованих семантико–сміслових структур [9].

Як відомо, у структурі вторинної мовної особистості виділяють три рівні [9]: 1) вербально–семантичний (слова; граматичні, текстові, дискурсивні моделі); 2) лінгвокогнітивний (тезаурусний – поняття, концепти, ідеї, ідеологічні стереотипи тощо); 3) мотиваційний (діялісно–комунікативні потреби, мотиви мовної поведінки).

В умовах немовного вищого навчального закладу формування вторинної мовної особистості можливе лише в обмежених рамках, що визначаються потребами майбутньої професії, тобто міжкультурного професійного спілкування. Тому необхідною метою навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі немовного профілю повинно бути формування професійно орієнтованої мовної особистості, зміст усіх рівнів структури якої мінімізовано у відповідності до особливостей професійно значимих сфер і ситуацій іншомовного спілкування [4]. З методичної точки зору, саме формування мотиваційного рівня мовної особистості повинно стати центральною ланкою всієї системи навчання студента немовного вищого навчального закладу, яка визначає всі інші складові системи навчання, оскільки „мовне спілкування не є самоціллю ні соціуму, ні індивіду, потреба у ньому породжується суспільними взаємовідносинами і відповідними цим взаємовідносинам видами соціальної діяльності” [11].

При цьому, як уже зазначалось вище, в комунікативній підготовці фахівців, зокрема майбутніх економістів, акцент все частіше ставиться на особливостях комунікації, що опосередкована комп’ютером. Унаслідок цього докорінно трансформуються основні кваліфікаційні вимоги, що висуваються до фахівців у більшості професійних галузей. Означені вимоги охоплюють уміння кваліфіковано користуватись комп’ютерними та телекомунікаційними засобами для отримання та переробки інформації, коректно та ефективно спілкуватись за допомогою комп’ютерних телекомунікаційних мереж [2]. Ймовірно, що іншомовна складова професійної комунікативно–пізнавальної діяльності майбутнього спеціаліста буде здійснюватися у багатьох випадках в електронному середовищі комунікації. Комп’ютерно опосередкована комунікація, в тому числі й іноземною мовою, все більше необхідна суспільству, що потребує уміння володіти грамотним писемним

мовленням, проводити презентації і самопрезентації іноземною мовою, ефективною роботи з різною інформацією, що поступає через електронне середовище, критичної оцінки інформаційних ресурсів [4].

З метою визначення ролі іноземної мови та комп'ютерно опосередкованих комунікативних умінь майбутніх економістів у процесі підготовки до подальшої професійної діяльності ми націлюємося як на покращення знання іноземної мови, так і на розвиток комунікативних навичок. Однак, те, що відрізняє ділову англійську від загальної англійської частково відноситься до мови, частково до комунікації: мовні форми, які вводяться й відпрацьовуються, відворюють професійну орієнтацію студентів; канали комунікації, які потрібно розвинути, відворюють професійний світ презентації, зустрічі, переговорів та ін.

Результати дослідження. Усе вищевикладене доводить факт формування комп'ютерного середовища комунікативно-пізнавальної діяльності спеціалістів економічного профілю і підтверджує правомірність орієнтації на активне використання цього середовища під час навчання студентів немовних вищих навчальних закладів професійно-орієнтованого спілкування іноземною мовою. Ураховуючи інтереси студентів як майбутніх професіоналів, необхідно розкрити роль та місце іноземної мови у майбутній професійній діяльності та моделювати навчальний процес згідно зі специфікою цієї діяльності.

Таким чином, розробка конкретних технологій навчання іноземної мови у немовному вищому навчальному закладі повинна спиратись на особистісно орієнтований діяльнісний підхід, ураховувати специфіку майбутньої професійної діяльності студентів та зростаючу роль в цій діяльності комп'ютерних програмних засобів.

Засобами, що дозволяють оперативно вирішувати найбільш актуальні проблеми навчання майбутніх економістів професійно орієнтованого спілкування, можуть стати програми, розроблені для дистанційного навчання, яке останнім часом набуває все більшої популярності. Цей вид навчання відрізняється передусім освітніми технологіями – сукупністю дидактичних методів і засобів, що використовують інформаційні технології.

Однак ми цілком поділяємо думку О.О. Леонтьєва про те, що суто дистанційне навчання мови, навіть в інтерактивному режимі, не може сьогодні забезпечити повного і всебічного оволодіння іноземною мовою. Виникає необхідність конструювання змішаної системи мовної освіти, яка включає елементи як дистанційного, так і безпосереднього „живого” навчання [8].

Не слід забувати, що завдання повного і всебічного оволодіння мовою, тобто оволодіння всіма чотирма основними видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання та писемне мовлення), стоїть перед студентами не завжди. Найчастіше це завдання обмежено одним або двома видами мовленнєвої діяльності та певною професійною спрямованістю навчання [8].

Висновки. Використання інформаційних технологій у формуванні мовної особистості майбутніх економістів у процесі навчання іноземної мови має унікальні дидактичні можливості сучасних комп'ютерних технологій, ефективно посилює мотивацію студентів до означеного процесу, суттєво прискорює навчання і підвищує його якісний результат.

Саме для цього доцільно, на нашу думку, розробляти дистанційні курси, що носять не глобальний, а порційний характер і можуть бути легко інтегровані у навчальний процес як під час аудиторних занять, так і в процесі самостійної роботи.

Досвід нашої роботи свідчить про те, що, фокусуючись на чотирьох аспектах ефективною презентації – змістові, структурі, способі подачі інформації, мові, майбутні економісти впевнюються в своїх можливостях досягнення бажаного результату, використовуючи при цьому інформаційні технології.

Література

1. Акмеология: Учебник / Под ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
2. Галицына И.Н. Вопросы эффективности внедрения компьютерных технологий в профессиональное образование // Educational Technology & Society. – 3 (3). – 2000 ISSN 1436–4522. – P. 538–547.
3. Долматовская Е.Ю. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в современных условиях (неязыковый вуз) // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Сб. науч. тр. – М.: МГУ, 2000. – Вып. 454. – 134 с.
4. Евдокимова М.Г. Проблемы теории и практики информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам: Монография. – М.: МИЭТ, 2004. – 312 с.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – Ленвіт, 2003. – 273 с.

6. Зими́на О.В. Дидактические аспекты информатизации высшего образования // Вестник Московского университета: серия 20: пед. обр. – 2005. – № 1. – С. 17–19.
7. Краснопо́льський В.Е. Активізація навчально–пізнавальної діяльності студентів засобами комп’ютерної техніки (на матеріалі викладання англ. мови): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Луганськ, 2000. – 20 с.
8. Леонтьев А.А. Психолого–педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков. Лекция–доклад. /Под общ. ред. А.Н. Селезневой, И.И. Дзегеленка. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 24 с.
9. Маслова О.О., Карпова Н.О. Комп’ютеризація навчання. Її переваги і недоліки // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: Зб. наук. праць. – Вип. 7 / Ред. кол. А.П. Загнітко та ін. – Донецьк: ДонНУ, 2005. – С. 71–73.
10. Огурцова О.Л. Методика використання Інтернет–технологій для цільового вилучення вербально–графічної інформації англійською мовою студентами економічних спеціальностей з метою використання у діловій сфері // Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як: Між нар. наук. конференція, Дніпропетровськ: Вид–во ДУЕП, 2004. – С. 110–113.
11. Хоменко Ф.В. Використання комп’ютерної техніки в процесі навчання іноземним мовам // Матеріали III Між нар. наук.–практ. конф. „Динаміка наукових досліджень. Методика викладання мови та літератури”. – Д.: Наука і освіта, 2004. – С. 63–64.
12. English for Specific Purposes (ESP) in Ukraine. A baseline Study. – К.: Ленвіт, 2004. – 12 с.

Резюме

Статья посвящается актуальной проблеме использования информационных технологий в профессиональном языковом образовании будущих экономистов. Рассматриваются особенности их профессиональной деятельности, в частности иноязычной коммуникативной деятельности, в условиях компьютеризации.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, информационные технологии, электронные учебные пособия, коммуникативные навыки, иноязычное общение.

Summary

The article deals with the topical problem of use the information technologies in professional language education for future economists. The article reveals the peculiarities theirs professional activity and exactly of foreign communicative activity in condition of computer.

Key words: professional activity, information technologies, electronic educational manuals, communicative skills, foreign communication.

УДК 378(09)

П.Г. Біліченко

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СРСР

У статті висвітлюється динаміка розвитку питання організації практики студентів у педагогічних навчальних закладах СРСР. Узагальнено основні характерні риси змісту і обсягу навчально–педагогічних завдань практик на різних історичних етапах радянського періоду.

Ключові слова: педагогічна практика, студенти, навчальний процес, навчальний план.

Сучасні умови розвитку української державності вимагають оновлення змісту навчально–виховної роботи середньої школи, який значною мірою залежить від рівня професійно–педагогічної підготовки вчителя. Невід’ємним важливим складником змісту педагогічної освіти виступає педагогічна практика. Разом з тим вона є самостійним, визначальним напрямом підготовки вчителя, в головних своїх завданнях спільним для всіх спеціальностей незалежно від фаху.

У зв’язку з цим, виходячи з пріоритетних напрямків національної програми “Освіта” (Україна XXI століття), Національної доктрини розвитку освіти, педагогічна наука в процесі пошуку варіативних систем і моделей практичної підготовки майбутніх учителів звертається до актуалізації ретроспективи і творчого використання цінного історичного досвіду організації педагогічної практики у вищих навчальних закладах СРСР.

У контексті сучасної вищої педагогічної освіти проблема педагогічної практики представлена переважно в методичному аспекті в працях з узагальнення досвіду педагогічних ВНЗ щодо її організації та проведення.

Проблемам змісту і організації педагогічної практики студентів педагогічного ВНЗ присвячені праці О. Абдуллої, Л. Булатової, К. Дурай–Новакової, Н. Загрязкіної, Н. Кичук, Г. Коджаспірової, В.Розова, О. Щербакова та багатьох інших науковців. У цих роботах акцентується увага на тому, що педагогічна практика виступає об'єднувальною ланкою між теоретичним навчанням студентів та їхньою майбутньою професійною діяльністю в школі, розкривається роль і значення педпрактики у професійному становленні майбутнього вчителя.

Історико–педагогічні питання організації педагогічної практики опосередковано відображено в дисертаційних дослідженнях і монографічних виданнях з історії становлення та розвитку педагогічної освіти багатьох науковців: І. Важинського, Ш. Ганеліна, О. Глузмана, М. Євтуха, Л. Задорожної, С. Золотухіної, Д. Коржова, М. Кушкова, М. Левченко, Є. Луценка, Ф. Паначина, Т. Стоян, Л. Хомич, М. Ярмаченка.

Отже, аналіз сучасних історико–педагогічних досліджень, близьких до нашого наукового пошуку, свідчить про актуальність питання організації педпрактики як форми професійної підготовки вчителя в радянський період та наявність накопиченого досвіду її здійснення в різних типах педагогічних навчальних закладів в Україні.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні особливостей становлення і розвитку системи організації педагогічної практики у вищих навчальних закладах у радянський період.

На підставі аналізу матеріалів із теми дослідження нами було встановлено, що вже у перші роки радянської влади була розроблена й здійснена програма підготовки вчителів для нової школи. “Але особливе значення при настільки яскравій революції в школі, – писав О. Луначарський, – треба визнати за формуванням нового учительства, а отже, за правильною постановкою педтехнікумів і педвузів” [1, 44].

У постанові Першого Всеросійського з'їзду працівників освіти (1918 р.) йшлося про необхідність створення єдиного типу вищого навчального закладу, де готувалися б учителі для нової радянської школи. Програма Наркомпросу в галузі підготовки педагогічних кадрів, викладена М. Покровським у “Тезах до питання про реформу учительських інститутів”, підкреслювала необхідність тісного зв'язку теоретичної підготовки вчителів з їх професійною й загальнотрудовою практикою та забезпечення студентам достатньо повної загальної освіти. Випускники педагогічних навчальних закладів повинні були вільно орієнтуватися у всіх предметах навчального плану єдиної трудової школи. Особливе значення надавалося суспільним наукам, які формують світогляд студентів.

У ході дослідження було виявлено, що різні аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів розглядалися в роботах відомих радянських педагогів 20–30–х рр. Великий внесок у теорію й практику педагогічної освіти зазначеного історичного періоду внесла Н. Крупська. Очолюючи науково–педагогічну секцію Державної вченої ради (Двру) Наркомпросу РРФСР, вона найпильнішу увагу приділяла питанням роботи педагогічних установ. Надія Костянтинівна була тісно пов'язана з педвузами й педтехнікумами; зустрічалася з викладачами й студентами; брала участь у нарадах з актуальних питаннях їхньої роботи. У статті “Реорганізація підготовки учительства” (1923 р.) Н. Крупська писала, що педвуз повинен стати педагогічною лабораторією, через яку пропускаються ідеї нової школи, де вони “перемелюються, розробляються”. Особливу увагу вона приділяла практичній підготовці майбутніх учителів, що повинна була полягати в роботі у пересувних бібліотеках, у довідкових бюро, у проведенні бесід на політичні, виробничі теми тощо [2, 406]. Думки, висловлені нею в статті, отримали подальший розвиток на Всеросійській конференції з педагогічної освіти, де Н. Крупська у своєму виступі зазначила, що просвітительську практику студенти повинні проходити на заводах, у селах. У доповіді на ректорській нараді з підготовки майбутніх учителів (1930 р.) Н. Крупська запропонувала програму діяльності педвузів, спрямовану на поліпшення теоретичної та практичної підготовки студентів. Вона висунула положення про зв'язок педтехнікумів і педінститутів; останні повинні були взяти на себе відповідальність за постановку роботи в школах–десятирічках з педагогічним нахилом та у педтехнікумах. Виступаючи на Всеросійській нараді представників педтехнікумів (1930 р.), вона виділила пріоритетні напрямки в навчанні студентів цього типу навчальних закладів: на молодших курсах основна увага повинна була приділятися їхньому ознайомленню з педагогічною теорією, на третьому курсі – “мистецтву педагогічної діяльності” [3, 189].

Ряд важливих питань організації педагогічної освіти підняв у своїх статтях і виступах О. Луначарський. Він неодноразово звертав увагу на необхідність удосконалювати навчально-виховний процес у вузах і технікумах, які є “тим апаратом, який дає найбільш кваліфікованих фахівців” [1, 472].

Особливої уваги питанням підготовки вчителів приділяв А. Макаренко. У статті “Деякі міркування про наших дітей” (1935 р.) він виділив основні напрямки в підготовці студентів педвузів. Необхідно, писав він, давати їм широку освіту незалежно від профілю, який вони обирають; вони повинні одержати не тільки фахову освіту, але й спеціальне виховання. А. Макаренко вважав за необхідне введення практичних занять і вправ у роботу студентів з різних аспектів виховної діяльності вчителя [3, 194].

Отже, як свідчить аналіз літературних джерел, у 20-і рр. у СРСР склалася система педагогічної освіти, яка включала наступні типи навчальних закладів: педтехнікуми (пізніше педучилища), педінститути, педагогічні факультети університетів, педагогічні курси, педагогічні класи в школах другого ступеня. Термін навчання в педагогічних інститутах встановлювався в чотири роки (три роки теоретичних й один рік практичних занять). Постановою Наркомпросу студенти III й IV курсів зобов'язувалися щодня працювати в єдиній трудовій школі дві години на день.

У 1924 р. відбулася Всеросійська конференція із проблем педагогічної освіти, на якій було сформульовано нові вимоги до підготовки педагогів. З доповіддю “Сільськогосподарський нахил у педвузах й організація педагогічної практики” виступив С. Шацький, який підкреслив значущість практичної підготовки вчителів у період їхнього навчання у вузі. Відомий радянський педагог вважав, що підготовку молодих фахівців варто вести в процесі їхньої роботи, нагромадження особистого досвіду, постійних вправ, що сприяють виробленню педагогічної майстерності. Теоретична робота студентів повинна супроводжуватися “систематичним практиканством”.

У роботі “Школа для дітей або діти для школи” (1922 р.) С. Шацький писав, що існуючі педтехнікуми, педагогічні інститути та педагогічні факультети університетів треба вводити “у рамки загальної організації педагогічної роботи”. Роль і завдання цих установ повинні полягати, на його думку, у наступному: визначення частки своєї участі в педагогічній роботі міста та району; організація педагогічних курсів для працюючих учителів; встановлення зв'язку з місцевими організаціями по вивченню соціального середовища, облаштуванню музеїв, виставок, екскурсій, експедицій дослідницького характеру тощо. “Молоді вчителі повинні навчатися в середовищі, яке насичене живою, широкою, життєвою педагогікою”. Розвиваючи закладені в “Училищі наставників” ідеї, С. Шацький пропонував створювати не окремі педагогічні навчальні заклади, а комплексні педагогічні центри, програму роботи яких він розкрив у статті “Гострі питання педагогічної освіти” (1923 р.). на основі аналізу п'ятирічного досвіду розвитку педагогічної освіти, С. Шацький відзначив невідповідність “духу” нової школи й характеру підготовки педагогів, що проявлялося як у змісті, так і в організації роботи педагогічних навчальних закладів. До їхніх основних недоліків він відносив перевагу пасивних методів навчання й відірваність від школи. У комплексних центрах, – на його думку, – студент був би не слухачем–“засвоювачем”, а живим співучасником спільної справи” [4, 115].

У ході дослідження ми встановили, що у 1924 р. був прийнятий новий навчальний план педтехнікумів, який підсилив професійно-педагогічну підготовку учнів та студентів. Підвищувалася питома вага педпрактики, яка повинна була починатися з I курсу. У 1927 р. були затверджені так звані типові навчальні плани педвузів, що відводили 50% часу на спеціальні, 35% на суспільно-економічні, 11% на педагогічні дисципліни, 4% часу на педагогічну практику.

Наприкінці 20-х – початку 30-х рр. Наркомпрос провів реформування системи підготовки вчителів. Більшість педагогічних інститутів були реорганізовані в агропедагогічні або в індустріально-педагогічні інститути із трирічним терміном навчання. Суспільно-літературне відділення інститутів готувало вчителів історії для шкіл дев'ятирічок і викладачів ФЗС.

Аналіз матеріалів дослідження показав, що місце педагогічної практики в навчальних планах педагогічних вузів у 20-ті рр. неодноразово змінювалося. До 1923 р. вона була обов'язковою тільки для студентів IV курсу. Пізніше практику включили в навчальний план II курсу. У ряді педвузів вона починалася з I курсу. Студенти ознайомлювалися з досвідом роботи виховних установ, з організацією народної освіти в місті, районі, селі, з методикою позашкільної роботи. З II курсу вивчалася політпросвітрова й дитячий комуністичний рух. Студенти включалися в активну пропагандистську роботу: читали лекції, проводили бесіди, готували масові політосвітні заходи. На IV курсі вони давали пробні уроки, проводили класні збори, бесіди, екскурсії тощо.

Типовими навчальними планами Головпрофосва (1927 р.) педпрактика не передбачалася. Проте багато педвузів проводили її понад сітку годин, передбачених навчальним планом [5, 192]. У 1930 р. була здійснена модернізація навчальних планів педвузів. Час на педагогічну практику збільшувався до 38–40% усього робочого часу. Вводилася безперервна виробнича практика на підприємствах, у колгоспах і культурно–виховних установах, тривалість якої становила не менше місяця на молодших курсах і до одного семестру на старших.

У зв'язку з постановою РНК СРСР і ЦК ВКП(б) від 15 травня 1934 р. “Про викладання громадянської історії в школах СРСР” з 1935 р. у ряді педагогічних інститутів були відкриті історичні факультети, навчальні плани яких передбачали ґрунтовну теоретичну й практичну підготовку студентів.

Було реорганізовано й середню педагогічну освіту. Педпрактика у педагогічних технікумах починалася з II курсу й тривала протягом усього III курсу. У січні 1939 р. було затверджено нове положення про організацію й зміст педпрактики студентів вузів.

У 30–і рр. педагогічна практика студентів вищих навчальних закладів включала ознайомлювальну практику на II курсі, суспільно–політичну на III курсі, навчально–методичну практику на старших курсах – це було, на нашу думку, безсумнівним кроком уперед, тому що вивчення теорії педагогіки передувало або проходило одночасно з організацією практичної роботи в школі. Наприкінці 60–х рр. були вдосконалені навчальні плани вузів, складені ще в 50–х–початку 60–х рр. У них значно скорочувалася кількість навчальних годин на теоретичне навчання за рахунок збільшення часу на виробничу практику (з деяких спеціальностей до 30 тижнів).

Змістовна й організаційна сторона педпрактики знайшли відбиття в програмних й інструктивних документах. Інструкції й програми 40 – 50–х рр. визначали переважно організаційні й правові норми проведення педпрактики як виду навчального процесу (види практики по роках навчання, керівництво нею, питання фінансування тощо). У програмі 1960 р. поряд з переліком заходів було визначено коло практичних умінь і навичок, необхідних у роботі вчителя, встановлені етапи оволодіння цими вміннями по курсах [6, 56].

- ознайомлювальна практика (I – II курс);
- літня педагогічна практика (II – III курс);
- шкільно–педагогічна практика (III – V курс).

У ході дослідження ми встановили, що з 1984–85 навчального року на всіх факультетах педвузів була уведена безперервна педагогічна практика, що передбачала оволодіння студентами молодших курсів різноманітними вміннями та навичками суспільної роботи й залучення старшокурсників до практичної участі в навчально–виховному процесі школи [7, 363]. Практика студентів I – III курсів була включена до навчальних планів інститутів (по 4 години на тиждень).

Система безперервної педагогічної практики містила в собі суспільно–педагогічну, літню й навчально–виховну практику. Суспільно–педагогічна практика розглядалася як складова частина суспільно–політичної практики й включала основні напрямки та види суспільної роботи майбутнього вчителя.

У її процесі студенти виконували функції помічника вчителя початкових класів, загонового вожатого 4–7 класів, помічника класного керівника в 8–10 класах, помічника вихователя в групі продовженого дня, керівників предметних гуртків, гуртків художньої самодіяльності та технічної творчості, керівників спортивних секцій, клубів і товариств за інтересами.

Літня професійна практика дозволяла реалізувати накопичені студентами знання та набуті уміння. Практиканти вивчали особливості роботи з дитячими та молодіжними організаціями, методику підготовки і проведення піонерських та комсомольських зборів, лінійок, оглядів строю та пісні тощо.

Навчально–виховна практика студентів старших курсів була завершальним етапом їхнього професійного становлення у вузі. Вона мала комплексний характер і була орієнтована на підготовку студентів до виконання функцій учителя–предметника та класного керівника. Студенти проводили навчально–виховну роботу з учнями (психолого–педагогічне вивчення учнів і колективу, планування роботи, проведення уроків і факультативних занять, позакласна робота із предмета, робота на посаді класного керівника, робота з піонерською та комсомольською організаціями), роботу з батьками учнів, із учителями та викладачами, методичну та дослідницьку роботу.

На нашу думку, в 20 – 80–і рр. у СРСР склалася струнка система педагогічної практики студентів педагогічних вузів, що включала різні її аспекти.

Подальша розробка поставленої проблеми буде пов'язана із конкретизацією завдань, змісту обсягів педагогічних практик у різні історичні періоди радянського періоду.

Література

1. Луначарский А.В. О народном образовании. – М., 1958.
2. Королев Ф.Ф., Корнейчик Т.Д., Равкин З.И. Очерки по истории советской школы и педагогики (1921 – 1931). – М., 1961.
3. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние. М., 1975.
4. Шацкий С.Т. Пед.соч.Т.2. М., 1964.
5. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917 – 1941 гг.) /Отв.ред. Н.П.Кузин. М., 1980.
6. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1990.
7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986 гг.) /Под ред. Ф.Г.Паначина. М., 1987.

Резюме

В статье отображена динамика развития вопроса об организации практики студентов в педагогических учебных заведениях СССР. Обобщены основные характерные черты содержания и объёма учебно-педагогических заданий практик на различных исторических этапах советского периода.

Ключевые слова: педагогическая практика, студенты, учебный процесс, учебный план.

Summary

In the article the dynamics of the development of the problem of students' practice organizing at pedagogical educational establishments of the USSR is revealed. Basic distinctive features and the volume educational and pedagogical tasks of the pedagogical practices at various historical stages of the Soviet period are generalized.

Key words: pedagogical practice, students, educational process, curriculum.

УДК 371

Г.П. Кузнецова, О.Б. Кірдей

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ВИВЧЕННЯМ ЛЕКСЕМ-ПОБУТИВІЗМІВ ІЗ СИМВОЛІЧНИМ КОМПОНЕНТОМ У ШКОЛАХ НОВОГО ТИПУ (НА ПРИКЛАДІ СПЕЦКУРСУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ)

У статті подано методичну систему (спекурс) вивчення лексики із символічним компонентом на позначення назв одягу на основі комунікативно-діяльнісного та соціокультурологічного підходів у класах гуманітарного напрямку.

Ключові слова: символ, знак, символічний компонент, слова-побутивізми, комунікативно-діяльнісний, соціокультурологічний підхід, спецкурс.

Постановка проблеми. Одним з найважливіших завдань учителя-словесника є формування мовленнєво вправної особистості школяра, такої, що здатна не лише на високому рівні володіти лінгвістичними знаннями, вміннями залежно від мети спілкування доцільно оперувати мовними засобами, ефективно обмінюватися інформацією, а й бути духовно багатою, спроможною зберігати, розвивати мовні традиції, примножувати національні надбання. Йдеться передусім про формування національно свідомої мовної особистості.

Важливим засобом формування національної свідомості учнів є лексеми-побутивізми з символічним компонентом на позначення назв одягу. Значимо, що лінгводидактичний, виховний потенціал цих слів невичерпний, оскільки вони в своєму інтенціоналі містять «образне відбиття народного духу, народного мислення» (за М.Костомаровим). Українські символи створено на тлі особливої соціальної значущості, вихідних реалій за принципом різноманітних мотиваційних моделей, в яких відображено національне бачення навколишнього світу.

Незважаючи на наявність багатьох досліджень, що торкаються проблем сутності символу (праці С. Аверинцева, В. Єрьоміної, О. Киченко, О. Лосєва, А. Мойсеєнка, Є. Панова, В. Сиротіної, Л. Савицької, В. Тернера, Ц. Тодорова, А. Топорова, М.Філона та ін.), способів творення слів-

символів (наукові розробки З. Василько, Е. Гаврилюк, М. Комариці, В. Кононенка, О. Куцик, Л. Микуліної, О. Сімович, Г. Усатенко, О. Цвид–Гром, Т. Черданцевої та ін.), значення і функціонування їх у системі художніх образів (дослідження Я. Автамонова, Л. Артюх, Г. Бейлі, Г. Віват, Т. Даренської, М. Дмитренка, В. Жайворонок, Т. Ковтун, Т. Косміної, Н. Науменко, А. Пономарьова, О. Потапенка, О. Потебні, І. Сирко, Н. Слухай, О. Таран та ін.), низка теоретичних і практичних питань, особливо пов'язаних з вивченням механізму виникнення символічного компонента в семантичній структурі побутової лексики, а відтак з'ясування її значення через внутрішньослівні, синтагматичні, парадигматичні, асоціативно–дериваційні зв'язки, залишаються відкритими й потребують більш ґрунтовного аналітичного дослідження й вивчення в шкільному курсі словесності.

Зважаючи на це, **метою** і завданнями нашої публікації є довести значущість вивчення лексем–побутивізмів із символічним компонентом у школах нового типу, подати ефективну методичну систему формування в учнів знань, умінь, навичок із досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Розпочати роботу над методикою дослідження й вивчення лексем–побутивізмів із символічним компонентом на позначення назв одягу нас спонукали результати констатувального експерименту, проведеного в процесі проходження магістерської практики в старшій школі гуманітарного профілю. Експеримент засвідчив, що рівень засвоєння учнями етнокультурознавчих слів–символів, умінь користуватися ними в усному й писемному мовленні є низьким. Більшість учнів або недостатньо розуміють значення лексем–символів на позначення назв одягу, або не можуть пояснити їх взагалі (*сап'янці, постолі, намітка, очіпок, личаки, жупан, коралі, дукач тощо*). Окрім того, учні доводять, що названі слова не можуть виступати символами, це лише слова, що вийшли з ужитку й їх не обов'язково знати, а тим паче, використовувати в мовленні.

Водночас проведена зі школярами відповідна робота викликала в них зацікавленість, зосібна в старшокласників. З'ясувавши разом з учителем–практикантом сутність таких понять, як символ, символ–знак, символ–емблема, взаємозв'язок символу з художнім перенесенням, що простежуються в назвах одягу в різних контекстах (наприклад: хустка – символ квітучої душі жінки, дівочості, закінчення дівування після заміжжя, перехід дівчини у владу чоловіка, символ вроди дівчини або жінки, символ краси, згоди на заміжжя, поєднання долі при одруженні, вірності в коханні, прихильності, любові, побажання щастя–долі, символ матері, материнського добра, трауру, прощання, суму, туги, печалі тощо), учні перейнялися етнолінгвістичним аналізом художніх творів, які містять означену систему лексики, зрозуміли її значущість як у розвитку науки про одяг, так і у вивченні історичних традицій українського народу.

На нашу думку, саме розробка й впровадження в навчальний процес старшої школи спеціального курсу «Символічний компонент в семантиці побутової лексики (на прикладі назв одягу)» стимулюватиме інтерес школярів до читання, спонукатиме до інтелектуальної діяльності й словесної творчості, розширюватиме їхній кругозір, збагачуватиме словник, сприятиме розвитку комунікативно–діяльнісних умінь. Для реалізації поставленої мети слід таким чином спроектувати заняття спецкурсу, щоб лінгвістичний матеріал виступав не просто предметом пізнання, а засобом розвитку мислення, науково–дослідницьких здібностей учнів, опанування ними когнітивного, функціонального, соціокультурологічного підходів до вивчення мовних явищ. Окрім того, темарій спецкурсу має бути спрямований на формування національного характеру, на вироблення особистістю ціннісних життєвих орієнтацій – поваги до національних традицій, прилучення до витоків рідної мови, до збереження законів мовленнєвого етикету, а відтак, на втілення в життя поради–мрії В.Сухомлинського: «Зробити рідне слово надбанням духовного світу дитини – це значить разом із звучанням рідного слова влити в душу відчуття краси й емоції, які вклав народ у слово, творячи й відшліфовуючи його протягом століть» [6, 4].

На важливість спецкурсів у процесі оволодіння рідною мовою вказують такі відомі вчені–методисти, як О. Біляєв, Л. Скуратівський, М. Пентилюк, О. Потапенко, С. Караман, Г. Шелехова, Т. Донченко, Т. Левченко та інші. Особливість цієї форми диференційованого навчання полягає в тому, що вона взаємопов'язана, з одного боку, з основним курсом української мови, літератури, а з іншого – є їх органічним продовженням, інтегровальним курсом, що виник на стику лінгвістики, літературознавства, народознавства, історії.

За методичною літературою, *спецкурс* – це одна з ефективних форм диференційованого навчання, яка розрахована на розширення знань учнів з певної навчальної дисципліни, а також на розвиток пізнавальних інтересів, здібностей та формування професійної орієнтації учнів [4]. Головне його завдання – мобілізація учнів на поглиблене вивчення окремих тем чи розділів певного курсу.

Зважаючи на це, ми визначили такі основні *ознаки спецкурсу*: інтерактивність, рефлексивність, комунікативно-діяльнісна спрямованість, особистісний підхід, диференційована реалізованість, практична спрямованість, творчий характер, поліфункціональність, результативність.

Науковим підґрунтям визначення сутності цих ознак стали праці науковців (Г. Сиротенко, О. Ісаєва, О. Пометун, Л. Пирожено, І. Кухарчук, В. Шуляр, А. Хуторской, А. Фасоля, Г. Кузнецова), вчителів-практиків (В. Савченко, Л. Щербина, Л. Фиртич, О. Рудницька, С. Омельчук), а також наші власні спостереження за процесом навчання в школі.

В основу експериментальної методики, втіленої в змісті спецкурсу, покладено:

- мету, завдання, функції, принципи, змістові лінії мовної освіти, що відображені в державних освітніх документах, науково-методичній літературі;
- критерії сформованості в учнів знань про символічність лексем на позначення назв одягу;
- інноваційні технології, напрями, підходи сучасного вивчення й викладання словесності: сугестопедичний (від лат. *suggestio* – навіювання), комунікативно-діяльнісний, соціологічний, особистісно орієнтований, акмеологічний (від грец. *акме* – зрілість, найкраща пора для всього, на що здатна людина), таксономічний (класифікація системи умінь, якими мають оволодіти учні), гуманістичний (вільне навчання, зосереджене на учневі); специфічні (компонентного аналізу, семантичних диференціалів) та загальнолінгвістичні (дистрибутивний, трансформаційний, контрастивний) методи дослідження лексики із символічним компонентом на позначення назв національного одягу;

- навчальний матеріал з художньої літератури (твори Г.Квітки-Основ'яненка, І.Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Т. Шевченка, Лесі Українки, Марка Вовчка, Олександра Олеся, Остапа Вишні, В. Сосюри та інших).

Взявши за основу філософські засади лінгвістичної літератури, психолого-педагогічні основи викладання словесності в школі, результати констатувального експерименту, критерії сформованості в учнів знань про символічність лексем на позначення назв одягу, ми розробили *вихідні положення експериментальної методичної системи*:

1. Основою досягнення високої практичної результативності є мотиваційний компонент розуміння учнями необхідності оволодіння знаннями про слова-побутивізви із символічним компонентом.

2. Синтез лінгвістичних ідей і понять, знань навчального матеріалу з української мови й літератури, суміжних дисциплін.

3. Практичні вміння як вільне володіння засвоєним матеріалом, можливість його використання залежно від мети, умов комунікації мають творчий характер, спонукають до практичного розвитку й удосконалення.

Для розробки експериментальної системи важливим є вчення І.Я. Лернера [3] про те, що опанування учнями культурним досвідом, і мовленнєвим зокрема, здійснюється на основі чотирьох взаємопов'язаних етапів, де засвоюються:

- система знань про природу, суспільство, мислення, діяльність, це забезпечує формування в свідомості учнів картини світу та створює підґрунтя для забезпечення пізнавальної і практичної діяльності;
- система інтелектуальних і практичних умінь і навичок;
- досвід творчої діяльності, її загальні риси, які були накопичені людством у процесі розвитку суспільно-практичної діяльності;
- норми ставлення до навколишньої дійсності, що ґрунтуються не на знаннях чи вміннях, а почуттях та емоціях.

Для уточнення засад правильної організації роботи над засвоєнням учнями етнокультурознавчої лексики з символічним компонентом на позначення назв одягу, нами було систематизовано загальнодидактичні та спеціальні принципи навчання мови, а саме: принцип науковості, наступності і перспективності, принцип зв'язку теорії з практикою, принцип зв'язку роботи над збагаченням мовлення учнів з вивченням фонетики, лексики, морфології, синтаксису, принцип доступності, свідомості, реалізації міжпредметних зв'язків, принцип взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку, принцип історизму, культуровідповідності.

На основі загальнодидактичних та лінгвістичних принципів визначено зміст навчального матеріалу з досліджуваної проблеми та запропоновано форми роботи з учнями, спрямовані на реалізацію комунікативно-діялісного підходу до навчання рідної мови. Однією з особливостей спецкурсу є те, що хоча типи занять є звичайними, форми роботи обрано нестандартні, що сприятиме

активній участі школярів у творчому навчальному процесі. Нижче подаємо програму спецкурсу для учнів 11(12) класів філологічного профілю.

Символічний компонент в семантиці побутової лексики (на прикладі назв одягу)

Пояснювальна записка

Мова є однією із знакових систем. Про її знаковий характер було відомо ще вченим стародавньої Греції. Нині існує наука, що вивчає структуру та функціонування різних знакових систем – *семіотика*.

Основним поняттям семіотики є *знак* – матеріально, чуттєво сприйманий предмет, який є представником іншого предмета і використовується для отримання, зберігання і передачі інформації. Свого значення знак набуває лише в певній системі.

За типом відношень між матеріальною формою знака і позначуваним об'єктом всі знаки поділяються на знаки–індекси, знаки–копії, знаки–сигнали і знаки–символи.

Однією з особливостей символу є множинність значень, котрі виявляються в різних контекстах і ситуаціях.

Символи, що виражають значення, можуть бути спільними для великої частини людства. Проте дуже часто вони набувають яскраво вираженого національного характеру, відтворюють картину національного світосприйняття, в них відбивається національна специфіка мови.

Значна кількість символів має вселюдський планетарний характер – сюди здебільшого належать символи, що мають абстрактне значення. Однак більшість словесних символів породжена народним світосприйняттям.

Українська символіка – явище національно специфічне. Вона характеризується значною кількістю неповторних народних образів, обрядів, яких немає в інших культурах

В українській лінгвістиці питаннями дослідження символу як лінгвістичного та семіотичного поняття займалися такі знані вчені, як М. Костомаров, О. Потебня, В. Кононенко, О. Потапенко, М. Дмитренко, І. Голубовська, В. Кравченко та інші.

Цікавими й значущими є погляди психолінгвістів на механізм засвоєння слів–символів, які є невід'ємною складовою етнокультурознавчої лексики. Так, ученими–психологами (Л.С. Виготським, Н.Г. Салміною, В.П. Зінченком, О.О. Леонтьєвим та ін.) встановлено, що діти починають сприймати символічні значення слів у старшому дошкільному віці (5–6 років). Зокрема в працях Л.Виготського читаємо: "...найвищі функції сприймання, пам'яті, уваги внутрішньо пов'язані з розвитком символічної діяльності дитини" [2, 54]. Символічна діяльність допомагає школярам контролювати поведінку, виробляти власну позицію щодо навколишнього світу.

Засвоєння слів–символів – процес надзвичайно складний і динамічний, впливає на все життя людини, однак механізм його розвитку до кінця ще не вивчений. Встановлено, що внутрішній досвід дитини впливає на сприймання символу і потребує постійного розвитку. Досягти його можна, працюючи над відтінками символічних значень одних і тих же слів у різних контекстах. Для цілісного сприймання й засвоєння символів необхідно враховувати і той факт, що учні засвоюють і накопичують лише ті символічні значення, які сприймаються як естетичні й етичні цінності. Зосібна В. Пищальникова [5] зазначала, що естетичні елементи сприяють прискоренню процесу розуміння символів. А. Зекаріадзе, Л. Коротаєва, досліджуючи специфіку засвоєння слів–символів, указували, що для розуміння їх символічних значень, поряд із формуванням мислення, необхідно розвивати почуття прекрасного.

Слід зазначити, що загальна думка, ідея, що формується через символ, досить часто набуває яскраво вираженого національного характеру. Саме в символах і через символи відображаються народні традиції, обряди, звичаї, поведінка, манера спілкування тощо, а зрештою, й національні риси характеру, рівень національної свідомості, менталітет нації.

Отож, саме словесна символіка й лексеми–побутивізми на позначення назв одягу зокрема, виступають важливим чинником творення національно–культурної картини світу, до пізнання й усвідомлення якої обов'язково слід долучати сьогоdnішнього школяра.

Однак, у програмах з української мови як для 11–річної школи, так і 12–річної (навіть із поглибленим вивченням рідної мови) теми, які б торкалися символів–побутивізмів на позначення назв національного одягу відсутні. Окрім того, не знаходимо й програм факультативів чи спецкурсів з означеної проблеми.

Певною мірою компромісним виходом із ситуації можна вважати впровадження в навчальний процес загальноосвітньої школи, і з поглибленим вивченням мови зокрема, спецкурсу "*Символічний компонент в семантиці побутової лексики (на прикладі назв одягу)*". Зміст занять спецкурсу має стосуватися передусім ключових понять лексикології як одного із розділів

лінгвістики, а саме “побутова лексика”, “лексика на позначення назв одягу”, “пряме і переносне значення слів–символів” тощо, а також, як уже зазначалося, семіотики, основними поняттями якої є знак, знак як символ у мові, мовленні, емблема, семантичні поля тощо.

Доцільним будуть екскурси в історію розвитку українського одягу і дуже важливими – матеріали про закони функціонування слів–символів, їх специфіку, структуру, стилістичне значення.

Програма спеціального курсу “Символічний компонент в семантиці побутової лексики (на прикладі назв одягу)” охоплює такі **основні питання**, як:

- ✓ природа й сутність символу;
- ✓ закономірності та способи творення слів–символів;
- ✓ значення і функціонування символів у системі художніх образів;
- ✓ механізм виникнення символічного значення в семантичній структурі побутової лексики.

Основна **мета спеціального курсу** – на особистісно зорієнтованій основі формувати в учнів наукове розуміння сутності символу як джерела важливої інформації про менталітет, історію, матеріальну та духовну культуру українського народу, вчити розуміти й усвідомлено аналізувати закономірності та механізми виникнення символічного значення в семантичній структурі слова, функціонування слів–символів на позначення назв одягу в художній літературі, розвивати творчі, комунікативно–діяльнісні, когнітивні, науково–дослідницькі вміння й навички старшокласників, виховувати комунікативно вправну особистість, здатну плекати рідну мову, примножувати національні надбання, творити добро словом і ділом.

Завдання спеціального курсу:

- на підставі сучасних підходів до розуміння значення слова – внутрішньослівного (референційно–інгерентного), функціонального, операційного, діяльнісно–антропоцентричного – з’ясувати значення понять символ, знак, символ–знак, емблема, символічний компонент;
- дати системне розширене уявлення про символ, зокрема його природу та сутність, принципи відмежування символів від інших типів художніх образів та знаків, про основні ознаки слів–символів, специфіку їх значень, експресивно–стилістичні ознаки й функціонування в мовленні;
- поглибити знання учнів про особливості матеріальної та духовної культури нашого народу, зокрема про його традиційне вбрання, а також звичаї, традиції, обряди, в яких функціонують елементи національного одягу;
- формувати вміння правильно розуміти національну українську символіку та аналізувати її;
- формувати у школярів уміння й навички виокремлювати слова на позначення назв одягу з символічним значенням у творах українських письменників, здійснювати порівняльний аналіз;
- збагачувати, уточнювати й активізувати словниковий запас школярів;
- удосконалювати навички творчої, науково–пошукової роботи учнів на основі лінгвостилістичного спостереження, аналізу мовних одиниць з елементами зіставлення, систематизації здобутих знань, формулювання відповідних висновків тощо.

Засвоєння програми спеціального курсу “Символічний компонент в семантиці побутової лексики (на прикладі назв одягу)” має сформувати в учнів такі **знання**:

- предмет і завдання лексикології як розділу мовознавства, його основні поняття, зокрема такі, як семантика, асоціативні зв’язки, лексико–семантичне поле, лексико–семантична система, семантичний контекст, семантичний компонент, лексема, семема, сема, побутова лексика;
- роль і місце символу в знаковій системі мови;
- спільні й відмінні риси символів та інших мовних знаків;
- домінуючі ознаки символів як різновидів мовного знака, особливості їх значень та стилістичних функцій;
- історія походження, виникнення символу в світовій теоретичній думці;
- основні підходи до тлумачення сутності символу з погляду мовознавства, літературознавства, мистецтва, філософії, естетики тощо;
- розряди символіки на основі класифікації О.Ф.Лосєва;
- основні шляхи і чинники формування національної символіки;
- особливості семантичної структури та функціонування слів–символів у побутовій лексиці на позначення назв одягу;
- характеристика лексем на позначення назв одягу із символічним значенням за семантичними підгрупами: натільний одяг, верхній одяг, головні убори, прикраси, взуття.
- найпоширеніші способи використання символів, зміни в їх значенні відповідно до контексту, комунікативної мети, індивідуально–авторського вживання;

- словники української та міжнародної символіки, принцип їх укладання, особливості структури та правила використання;
- функції слів–символів на позначення назв одягу у творах українських письменників (Г.Квітка–Основ'яненко, І.Нечуй–Левицький, Т.Шевченко, Леся Українка, Марко Вовчок, О.Олесь та ін.).

Засвоєння матеріалу спецкурсу дасть змогу учням виробити **вміння**:

- здійснювати лінгвоетностилістичний аналіз побутових лексем із символічним значенням (на прикладі назв одягу), визначати їх семантичні й функціональні особливості на матеріалі творів українських письменників;
- пояснювати шляхи виникнення в семантичній структурі слів на позначення назв одягу символічного значення;
- визначати символічне значення слів на позначення назв одягу в творах українських письменників;
- пояснювати значення й походження найпоширеніших символів–побутивізмів самостійно або за допомогою словників;
- визначати мету, роль та особливості функціонування слів–символів у художніх текстах;
- характеризувати стилістичні особливості слів–символів; методом семантичних диференціалів досліджувати інтенсивність вияву символічної семантики побутивізмів у системі синтагматичних відношень;
- доречно використовувати символи в мовленні з урахуванням значення й стилістичного потенціалу та відповідно до норм літературного мовлення;
- розрізняти універсальні, специфічні, випадкові, міфологічні, первісні, традиційні, архетипні, а також колективні та індивідуальні символи;
- добирати символічні синоніми, антоніми, розрізняти значення полісемічних символів; з'ясовувати структурні типи побутово–символічної багатозначності: ланцюжкової, радіальної, ланцюжково–радіальної;
- визначати й характеризувати індивідуально–авторські риси у використанні слів–символів на позначення назв одягу;
- робити порівняльний аналіз значень та функціонування слів–символів на позначення назв одягу в споріднених мовах (методом контрактивного аналізу);
- користуватися словниками символів та довідниками різних типів відповідно до потреби, укладати міні–словники символів, лексем із символічним компонентом на позначення назв одягу тощо.

Спеціальний курс “Символічний компонент в семантиці побутової лексики (на прикладі назв одягу)” пропонується для вивчення в 11 (12) класах філологічного профілю загальноосвітніх навчальних закладів, школах (класах) із поглибленим вивченням української мови й літератури або суспільно–гуманітарних дисциплін, а також учнями ліцеїв, гімназій, колегіумів. Загалом на реалізацію програми спецкурсу відводиться 34 години протягом навчального року, оптимальний часовий формат – дві спарені навчальні години у два тижні.

Методика вивчення символу за пропонованою програмою спеціального курсу має свою специфіку, яка полягає насамперед у потребі завчасної проектувальної підготовки школярів до роботи зі словами–символами на позначення назв одягу, а також у систематичному характері такої роботи.

Окрім того, учні повинні володіти достатнім рівнем інформації про традиційне українське вбрання, його специфіку та певні регіональні особливості, адже ці знання є базовими, на їх основі буде формуватися розуміння школярами сутності символу та особливостей слів з символічним компонентом на позначення назв одягу.

Основними формами й методами роботи з учнями є лекція вчителя з елементами бесіди, семінар, практичне заняття, урок–практикум, комбіновані й інтегровані уроки, творча дискусія з обговорюваної проблеми, виступи учнів з власними повідомленнями на основі опрацювання додаткової літератури, учнівська конференція, навчально–наукова презентація, уроки–салони, уроки–дослідження, уроки–ділові ігри тощо.

Чільне місце в системі роботи за програмою спецкурсу має посісти самостійна та індивідуальна, групова, колективна навчальна діяльність учнів (робота з художніми творами, виконання творчих робіт, підготовка повідомлень за результатами власного пошуку, доповідей, презентацій, проєктивна діяльність тощо). Учителеві слід практикувати активні форми роботи, які пробуджують і стимулюють думку учнів, спонукають їх до осмислення мовних явищ, передбачають

вироблення вмінь аналізувати, порівнювати, зіставляти мовні факти, робити висновки, рефлексуватися у власній діяльності.

У програмі подано орієнтовний розподіл годин за темами. У разі потреби вчитель може вносити зміни до цього розподілу, частково доповнюючи коло тем для вивчення, чи, навпаки, звужуючи його, а також змінюючи запропоновану в програмі орієнтовну кількість годин на вивчення тієї чи іншої теми.

В основу спецкурсу покладено комунікативно–діяльнісний, соціокультурологічний, когнітивний та функціональний підходи до вивчення мовних явищ.

Орієнтовне календарно–тематичне планування занять курсу

34 год на рік (2 год у два тижні)

(пропонуються спарені, здебільшого бінарні уроки словесності)

| № п/п уроку | Зміст навчально–пізнавального матеріалу | Тип уроку | Форма заняття |
|--------------------|---|---|---|
| 1–2 | Лексикологія як розділ мовознавства. Предмет і завдання лексикології, основні поняття, проблематика | Вивчення нового матеріалу з елементами узагальнення та систематизації | Наукова лекція з елементами бесіди |
| 3–4 | Історія походження, виникнення символів | Комбінований | Урок–журнал з використанням мультимедійних технологій |
| 5–6 | Знак. Художні тропи. Символічний компонент. Символ. | Вивчення нового матеріалу | Інтегрований урок–спостереження |
| 7–8 | Спільне й відмінне в категоріях “мовний знак”, “художній троп”, “образ”, “емблема”, “символ” | Поглиблення вивченого матеріалу | Інтерактивна лекція з елементами диспуту |
| 9–10 | Значення символів, їх ознаки та стилістичні функції | Комбінований | Урок–семінар з елементами ділової гри |
| 11–12 | Основні шляхи і чинники формування національної символіки | Комбінований | Народознавча вітальня |
| 13–14 | Робота зі словниками (символів, тлумачним, етимологічним, народознавчим тощо) | Формування умінь і навичок | Урок–дослідження |
| 15–16 | Символ як загальнонаціональне явище та його значення для народу | Розвитку зв’язного мовлення | Урок–проект |
| 17–18 | Словесний символ у художній літературі | Формування умінь і навичок | Урок–практикум |
| 19–20 | Символізація лексем на позначення головних уборів | Комбінований | Урок–презентація |
| 21–22 | Символіка українських прикрас | Комбінований | Урок–репортаж |
| 23–24 | Образно–символічні компоненти лексем на позначення натільного одягу | Комбінований | Урок–телепередача |
| 25–26 | Символіка верхнього одягу на Україні | Комбінований | Навчальна екскурсія |
| 27–28 | Символізація лексем на позначення українського взуття | Комбінований | Урок–спектакль з елементами малювання та дизайнування одягу |
| 29–30 | Способи використання символів, зміни в їх значенні відповідно до контексту, комунікативної мети, індивідуально–авторського вживання | Формування умінь і навичок | Практичне заняття з елементами ділової гри “Аукціон” |

| | | | |
|-------|---|--|-----------------------------|
| 31–32 | Традиційне українське вбрання. Символічний компонент у назвах національного одягу | Розвитку зв'язного мовлення (інтегрований) | Лінгвонародознавчий салон |
| 33–34 | Особливий світ символів українського народу (на прикладі лексем на позначення назв одягу) | Узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок | Підсумкова прес–конференція |

Зазначимо, що вивчення слів–побутивізмів із символічним компонентом має становити цілісну систему, що відображає наскрізність і наступність: розпочинати знайомити учнів із значенням і символічною специфікою означеної лексики з початкової ланки й продовжувати протягом усього навчання в школі. Найбільш прийнятним способом реалізації поставленої нами мети (без особливих переструктурувань усталеної системи навчання та упровадження у середній і старшій ланках загальноосвітньої школи додаткових навчальних ресурсів) слід визнати практику активного дослідження й вивчення слів–символів загалом, слів із символічним компонентом у процесі вивчення української мови та інших предметів, зокрема української, зарубіжної літератури, історії, музики, образотворчого мистецтва, а також при викладанні спеціальних курсів. Такі уроки й пропонується спецкурс, на нашу думку, мають проводитися з опертям на матеріал, що вивчається, на різні методичні моделі, творчі вправи й, основне, відповідати таким вимогам: мати системний характер; охоплювати всі класи (від 5 до 12); бути практично спрямованими; характеризуватися інтерактивністю, результативністю, життєвою необхідністю.

Література

1. Біляєв О.М., Симоненкова Л.М. та ін. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – №1. – С. 12–21.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений в 6 томах. – Т. 2. – М.: Просвещение, 1982. – 392 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 185 с.
4. Нестандартні уроки в школі та їх аналіз: Науково–методичний посібник / За ред. Н.М.Острроверхової. – К.: Видавництво Харитоненка, 2003. – 152 с.
5. Пищальникова В.А. Психология: Учебник для педагогических институтов. – Изд–во перераб. и доп. – М.: Ретайп, 1999. – 401 с.
6. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Українська мова та література в школі. – 1959. – №4. – С.3–8.

Резюме

В статті представлено методическу систему (спецкурс) изучения лексики с символическим компонентом, которая функционирует для номинавания одежды. Специальный курс базируется на коммуникативно–деятельностном, социокультурологическом подходах к изучению лексики в старших классах гуманитарного направления.

Ключевые слова: символ, знак, символический компонент, слова–номинанты одежды, коммуникативно–деятельностный, социокультурологический подход, спецкурс.

Summary

The methodical system (special course) of vocabulary, meaning clothes' names, with the symbolic component learning, based on communicative operative, socioculturelogical approaches, in humanitarian tendency forms is presented in the publication.

Key words: symbol, sign, symbolic(al) component, social words, communicative operative, socioculturelogical approach, special course.

УРАХУВАННЯ ДОМІНУЮЧИХ РЕПРЕЗЕНТАТИВНИХ СИСТЕМ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СЛОВЕСНИКА

У статті розглянуто значення домінуючих репрезентативних систем у процесі розвитку аудіативних умінь майбутніх словесників; запропоновано тренувальні завдання для розвитку аудіативних умінь студентів–візуалів, аудіалів, кінестетиків.

Ключові слова: домінуючі репрезентативні системи, аудіативні вміння, майбутні словесники, візуали, аудіали, кінестетики.

Дані практичної психології (П.К. Анохін, Л.І. Божович, О.О. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов) дозволяють стверджувати, що в навчанні аудіювання значну роль відіграють психофізіологічні особливості тих, хто навчається, зокрема такі психічні механізми, як пам'ять, увага, уява, сприйняття тощо. Причому індивідуальні особливості сприймання залежать від функціонування півкуль головного мозку, тобто від того, яка з півкуль є домінуючою. Згідно з думкою С. Спрингер, Г. Дейч, ліва півкуля відповідає за аналітичний склад розуму, математичні, вербальні здібності й словесно–логічне мислення, тоді як у людей з домінуючою правою півкулею – синтетичний склад розуму, художні здібності, хороша орієнтація в просторі й координація рухів, чуттєвий тип мислення [11].

Останнім часом теорія функціональної асиметрії півкуль знаходить усе більшу підтримку як у психології, так і в педагогіці, а також у такому сучасному напрямі досліджень, як нейролінгвістичне програмування, або НЛП (Х. Алдер, Р. Бендлер, Дж. Гріндер, Б. Люїс, Дж. Міллер, С. Найт, Дж. О'Коннор, О. Любимов, М. Павлова). Отже, НЛП – це специфічний підхід до використання знань, одержаних з різних галузей (нейрології, психології, лінгвістики) й інтегрований у спеціальні методи. *Нейро* – засвідчує стосунок до процесів, які відбуваються в нервовій системі та відіграють важливу роль у формуванні людської поведінки, а також до нейрологічних процесів у сфері сприймання – зору, слуху, тактильних відчуттів, смаку й нюху. *Лінгвістичний* – означає те, що нервові процеси подані й скеровані за допомогою мовних засобів і комунікативних систем. *Програмування* – вказує на той спосіб, за допомогою якого ми організуємо наше мислення, включаючи почуття й переконання, аби досягти поставленої мети [1].

З погляду НЛП, у людини наявні кілька репрезентативних систем (репсистем), тобто «сукупностей елементів, які дозволяють подавати (репрезентувати) у психіці необхідну інформацію» [12, 506]. Згідно зі словниковою номінацією, «репрезентація» походить від латинського «representatio» – наочне зображення, що, власне, становить процес внутрішнього перекодування зовнішньої інформації, щоби «репрезентувати» (переуявити) переживання, які через зовнішні аналізатори надійшли від органів чуття [4]. У фаховій спеціальній літературі звично під репрезентативними системами розуміють «особливості сприймання й обробки інформації», «індивідуальні моделі сприйняття того, що передають сенсорні органи» [3, 64]. Відповідно до активності того чи іншого аналізатора науковці виокремлюють три основні репрезентативні системи: аудіальну, візуальну і кінестетичну. Хоча останнім часом багато хто з дослідників додає ще дискретну модель сприймання, яка полягає в «рецепції такої інформації, що логічно структурована, організована» і подана у вигляді чітких формул, схем і графіків [3, 65]. Відтак, *актуальною* проблемою процесу підготовки майбутнього словесника у вищій школі (і не тільки) вважаємо потребу налагодження не лише інтерактивної, комунікативної, але й перцептивної взаємодії між викладачем і студентами як потенційними адресантами й адресатами мовленнєвої діяльності. Як свідчить практика, і до сьогодні переважна більшість навчальної інформації має здебільшого аудіально–дискурсивний характер, переобтяжуючи роботу лівої півкулі мозку. Як наслідок, кінестетики «переходять в аутсайдери навчального процесу, <...> трохи довше тримаються аудіали – переважно за рахунок засвоєння розповідної частини, <...>, а першість в успішності міцно утримують швидкі на зір візуали і кмітливі дискрети» [3, с. 67].

Мета запропонованої статті полягає в науково–теоретичному обґрунтуванні використання даних теорії нейролінгвістичного програмування про домінуючі репрезентативні системи людини в процесі розвитку аудіативних умінь майбутніх словесників. *Завдання дослідження* має на меті уточнення технології навчання студентів–візуалів, кінестетиків, аудіалів.

Деякі люди краще усвідомлюють внутрішні образи, які вони створюють у своїй візуальній системі. В основі навчання візуалів міститься зорове сприйняття інформації, адже вони навчаються через спостереження та демонстрацію. Візуала можна вгадати за голосом: говорить голосно, швидко,

гучність голосу має тенденцію до нарощення, від тихого спочатку до крику наприкінці; у жестах превалюють – зображувальні і вказівні. Оскільки спосіб мислення в таких людей здебільшого образний – значна частина інформації трансформується в голові в зорові малюнки, відповідно рухи ніг, рук й усього тіла спрямовані на зображення для співрозмовника цього малюнка. Аудіали надають перевагу слуховому сприйманню. Вони краще сприймають усне пояснення викладача, люблять слухати. Аудіалів відрізняє високий темп мовлення, вони добре відстежують відтінки чужого голосу й спроможні його скопіювати. Жестикуляція аудіалів більш стримана, ніж у візуалів.

Треті якнайкраще усвідомлюють відчуття свого тіла та його окремих органів – кінестетична система. Звідси кінестетики переконані, що їхні відчуття так само реальні, як реальна інформація, що надходить із зовнішнього світу. Вони сприймають довкілля переважно через свої емоції, почуття, відчуття, які виникають у їхньому тілі у відповідь на імпульси зовнішнього середовища. Мовлення кінестетика вповільнене, емоційно–заспокійливе, він говорить, ретельно добираючи слова. Цікавим є той факт, що жести кінестетиків розподіляються на два типи: жести від тіла, із зазначенням місця, яке щось відчуває – вдовolenня/невдовolenня, або жести «пробуджувальні» – різного типу почісування, прогладжування, обмацування свого тіла. Їм неодмінно потрібно щось робити: дряпати стіл, гризти олівець, аби відчути світ довкола себе і себе в цьому світі. Кінестетики навчаються через безпосередні дії, тому жодна наочність істотно не вплине на них, адже їм обов'язково потрібно дотикове відчуття. Студенти–кінестетики значно краще запам'ятовують інформацію через дотик, тому їм рекомендовано конспектувати почуте або побачене, тобто усвідомити її через моторику [11, 45].

Проведений нами аналіз навчально–методичної літератури, присвяченої розвитку механізмів аудіювання з урахуванням домінуючих репрезентативних систем тих, хто навчається, виявив, що розробці системи комплексу вправ приділено недостатню кількість уваги. Це, у свою чергу, спонукало нас до пошуку тих тренувальних завдань, які б спиралися на домінуючу репсистему кожного окремого студента академгрупи. Нагадаємо, що для візуалів, на відміну від аудіалів чи кінестетиків, для поліпшення ефективності процесів розуміння та запам'ятовування доцільно пропонувати зорове підкріплення, напр., у вигляді ілюстрацій, перехід безпосереднім прослуховуванням, або тексту – експозиції у друкованому вигляді, що допомагатиме створенню зорових образів, які слугують корисним підкріпленням у подальшому сприйнятті повідомлюваного. Цілком можливо запропонувати перед безпосереднім процесом аудіювання на кілька хвилин ознайомлення з письмовим варіантом аудіотексту. Кінестетики, як відомо, навчаються через дії, тому для них ми пропонуємо діяльнісні завдання. Проілюструємо наші теоретичні міркування конкретними видами завдань.

1. Вправи для візуалів:

- послухайте і запишіть лиш ті слова, що римуються, прочитайте вголос записані пари слів;
- послухайте слова, відзначте відповідним номером почуте слово в контрольній таблиці;
- послухайте звуки, виголошені в умовах шумових завад, складіть слова із цих звуків, зачитайте вголос один одному;
- розгляньте уважно малюнки, ілюстрації, на яких зображено різні ситуації, прослухавши з магнітофонного запису декілька уривків, розкладіть малюнки таким чином, щоб утворився суцільний текст;
- послухайте аудіотекст у прискореному записі, прочитайте запропонований текст у друкованій версії, чи помітили ви розходження в почутому та прочитаному тексті;
- послухайте в записі діалог осіб, мовлення яких насичене діалектними фонетичними й лексичними відхиленнями, зімітуйте діалог у парах.

2. Вправи для кінестетиків:

- послухайте слова і словосполучення, підніміть руку, коли почуєте неправильні варіанти;
- послухайте слова, намагаючись запам'ятати якомога більшу кількість, не записуючи, складіть з ними речення;
- послухайте речення, доберіть ключові слова, що відображують зміст почутого;
- послухайте кілька речень, запишіть лише останнє слово з кожного;
- послухайте приклади простих речень і запишіть у зошит варіанти із синтаксичними ускладненнями;
- складіть цитатний план до почутого уривка з тексту художньої літератури;
- послухайте діалог, запишіть запропоновані впереміш репліки в логічній послідовності;
- зведіть зміст почутого тексту до 10 ключових слів або до 1 речення;

- складіть фабульний текст, використовуючи запропоновані слова.

Як бачимо, завдання такого типу ґрунтуються на усвідомленій аналітико–синтетичній діяльності студентів, унаслідок виконання таких завдань у майбутнього словесника формують уміння дискурсивно–логічного характеру, напр., розкласти мовленнєвий потік на значущості сегменти, сконцентрувати увагу на головних елементах смислового сприйняття, спрогнозувати ймовірність появи тієї чи іншої мовної одиниці. Причому під час експериментального навчання підтвердилося і наше наукове припущення щодо того, що навчання аудіювання виявиться більш успішним за умови, коли не лише враховуються головні механізми цього виду мовленнєвої діяльності, а й репрезентативні системи тих, хто навчається. Приміром, використання нашої системи завдань дозволило значно поліпшити сприйняття аудіоінформації в ЕГ (в аудіалів на 38%, візуалів на 34%, кінестетиків на 31%), тоді як у КГ лише аудіали дещо покращили розуміння слухової інформації на 10,5%.

У зв'язку з викладеним виникає питання про те, яким чином можливо визначити домінуючу репсистему в тих, хто навчається. Існує декілька способів визначення сенсорних переваг (див. тест [1, 54]), один з яких відомий, як рухи очей. Так, очі людини рухаються відповідно до того, який сенсорний процес відбувається цієї миті в її свідомості, коли вона розмірковує над чимось. Рухи очей догори свідчать про превалювання візуальних процесів, убік – переважають аудіальні. Кінестетичні відчуття відображають погляди, спрямовані вниз. Отож, достатньо студентам лише поставити проблемне запитання й спостерігати за рухами очей у процесі обмірковування, як стає очевидним те, який тип репсистеми є домінуючим у кожного з них.

Крім того, науково доведено, що деякі люди тяжіють до висловлювань візуальної системи, інші частіше використовують слова з аудіальної, треті – з кінестетичної. Приміром, студенти, які думають образами, вдаються до таких слів, як «бачити», «показати», «подивитись», «зазирнути всередину» і т. ін.; студенти, які думають звуками, використовуватимуть слова типу «говорити», «розповісти», «передзвони», «звучить добре» тощо. Студент, який для розумового процесу використовує почуття у своєму мовленні уживатиме такі лексеми, як «дати відчуття», «я відчуваю», «торкнутися», «не схопила» тощо.

Для нашого дослідження придатним виявився й такий експеримент, у якому студентам пропонують прочитати три описи фільму й обрати той варіант, який їм сподобався найбільше.

Перший. *«Кінотрічка дійсно є яскравою подією. Операторська робота – блискуча. Ти глибоко проникаєш у внутрішній світ героїв. Образи персонажів добре запам'яталися. Я б із задоволенням подивився ще раз.»*

Другий. *«Сильний кінофільм. Такі сильні характери героїв – тримають твою увагу. По–справжньому відчуваєш героїв. Піди й відчуй сам, чим би не був заклопотаний. Це вражає. Тебе буде не відірвати від екрану.»*

Третій. *«Я повинен сам тобі розповісти про фільм. Чудові діалоги й прекрасний звуковий супровід. Мотиви головних героїв вишили чіткими та голосними. Я люблю фільми, в яких розповідають чудові, реальні історії» [7, 95].*

Як бачимо, перший опис – візуальний, другий – кінестетичний, третій – аудіальний. Урахування домінуючих репрезентативних систем у процесі підготовки майбутнього словесника має двобічний характер: по–перше, розглядається як необхідна педагогічна умова, що значним чином залежить від знань і вмінь мовця і передбачає встановлення та подальше підтримання контакту з аудиторією; по–друге, як передумова розвитку природних нахилів студентів у їх сприйманні і тлумаченні лінгвістичних явищ.

На нашу думку, у процесі підготовки майбутніх словесників, зокрема під час розвитку їхніх аудіативних умінь, слід враховувати такі аспекти:

- підготовка фахівців філологічного профілю – ретельно продуманий і організований процес, складові якого повинні передбачати і вплив на кожну з репсистем реципієнта задля більш повного передавання інформаційного задуму мовцем;
- в аудиторії наявні адресати з різними домінуючими репсистемами, тому під час лекційного викладу матеріалу слід зважати на вроджені індивідуальні можливості студентів, активізувати сенситивні аспекти їхнього сприймання й осмислення інформації;
- розвиток аудіативних умінь передбачає створення науково обґрунтованої, цілеспрямованої системи навчання, яка охоплює комплекс вправ і завдань, що узгоджуються з типами сприйняття слухачів;

- цілком очевидно, що «чистих» типів сприймання не існує, тому в окремих випадках методично доцільно варіювати вправи, оскільки це підвищуватиме мотивацію навчальної діяльності студентів і сприятиме розвитку недомінантних аналізаторів;
- індивідуальні особливості сприймання зі слуху залежать від функціонування півкуль головного мозку.

Означена проблема, як уже зазначалося, розглядається в нейролінгвістичному програмуванні, яке визначено як специфічний підхід щодо використання знань, одержаних з нейрології, психології, лінгвістики й інших галузей науки та інтегрованих у різні методи, призначені для створення засобів, які сприяють особистісному розвитку того, хто навчається. З точки зору нейролінгвістичного програмування мислення людини становить комбінацію трьох доміантних репсистем: візуальної, аудіальної та кінестетичної. Візували навчаються на підставі спостережень і демонстрації, а отже, в основі їхнього навчання містяться зорові сприймання інформації. Аудіали надають перевагу слуховому сприйняттю, добре засвоюють усні пояснення. Кінестетики більше керуються відчуттями свого тіла, вони навчаються через практичну дію, через безпосередню участь. Відтак, урахування домінуючого типу репсистем студентів у викладі слухової інформації дозволить значно покращити засвоєння фахової інформації студентами вищих закладів освіти.

Додаток

ТЕСТ НА ВИЗНАЧЕННЯ ДОМІНУЮЧОЇ РЕПСИСТЕМИ

Прочитайте запитання і спробуйте уявити собі ту чи іншу ситуацію. Оцініть кожне запитання за 9-ти бальною системою. Наприклад, якщо образ якогось предмета у вашій уяві реальний, чіткий, поставте собі максимальну кількість балів. Якщо ви відчуваєте певні труднощі з уявленням чіткого образу, поставте 1 чи 2 бали.

Візуальні уявлення

1. У кого з ваших друзів чи родичів найдовше волосся?
2. Пригадайте обличчя свого першого шкільного вчителя.
3. Уявіть смужки на шкірі тигра.
4. Уявіть свого улюбленого телеведучого в якійсь височенній шляпі.
5. Пригадайте колір вхідних дверей у будинку, де ви мешкаєте або працюєте.
6. Уявіть найбільшу книжку зі своєї домашньої бібліотеки.

Аудіальні уявлення

1. Пригадайте свою найулюбленішу мелодію.
2. Спробуйте почути у своїй уяві віддалений церковний дзвін.
3. У кого з ваших друзів найтихіший голос?
4. Пригадайте голос свого друга дитинства.
5. Уявіть собі, яким чином звучав би ваш голос над водою.
6. Спробуйте в уяві почути плескіт морського прибою.

Кінестетичні уявлення

1. Спробуйте уявити, що ви занурюєте ліву ногу в холодну воду.
2. Уявіть, що ви тримаєте в руках гладку паперову склянку.
3. Уявіть, що ви відштовхуєте ногою kota або собаку.
4. Уявіть, що ви одягли на ноги мокрі шкарпетки.
5. Уявіть, що ви стрибаєте з високої стіни.
6. Уявіть, що ви котите по дорозі колесо від машини.

Візуальні уявлення

- 1) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 2) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 3) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 4) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 5) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 6) 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Аудіальні уявлення

- 1) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 2) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 3) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 4) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 5) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 6) 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Кінестетичні уявлення

- 1) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 2) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 3) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 4) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 5) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 6) 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Обробка результатів: розподіліть загальну кількість балів, набраних за кожною модальністю, на шість (за кількістю запитань), щоб одержати середнє число. Відзначте, в якому з трьох випадків ви отримали найбільшу кількість балів.

Література

1. Алдер Х. Самоучитель НЛП. Методические рекомендации к курсу НЛП–тренинга. – М., 2000. – 192 с.
2. Ананьев В.А. Психологический «диагноз» в практике общения // Журнал практического психолога. – М., 1999. – № 7–8. – С. 31–46.
3. Ковалев С.В. Исцеление с помощью НЛП. – М.: КПС, 1999. – 576 с.
4. Лобанова Т. Коммуникация в организациях // <http://onby.ru/tlobanovakommunikatsii/18>.
5. Миллер Дж. Информация и память // Восприятие. Механизмы и модели: Сб. научн. ст. / Пер. с англ. Л.Я. Белопольского и Ю.М. Ляшкевич / Под ред. Н.Ю. Алексеенко. – М.: Мир, 1974. – С. 28–36.
6. Немов Р. С. Психология. – М.: Просвещение, 1990. – 300 с.
7. О'Коннор Дж., Приор Р. Успешные продажи вместе с НЛП. – Санкт–Петербург: Культ Информ Пресс, 1998. – 219 с.
8. Павлова М.А. Интенсивным курс повышения грамотности с помощью НЛП. – М.: Изд–во Института Психотерапии, 2000. – 240 с.
9. Познавательные процессы: ощущение, восприятие / Под ред. А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1982. – 336 с.
10. Сенсорные репрезентативные системы // <http://nlp.cdtrade.ru/index.7.htm>
11. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. – М.: Мир, 1983. – 256 с.
12. Шевадрин Н.И. Социальная психология в образовании: учебное пособие. – Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: Владос, 1995. – 544 с.

Резюме

В статье рассмотрено значение доминирующих репрезентативных систем в процессе развития аудиативных умений будущих словесников; предложены тренировочные задания для развития аудиативных умений студентов–визуалов, аудиалов, кинестетиков.

Ключевые слова: доминирующие репрезентативные системы, аудиативные умения, будущие словесники, визуалы, аудиалы, кинестетики.

Summary

The article shows meaning of dominant representative systems for the process of development of auditive skills of the future philologists. Exercises for training auditive skills of students–visuals, audials and kinesthetics are proposed.

Key words: dominant representative systems, future philologists, visuals, audials, kinesthetics.

УДК 79+414

Н.Ф. Босак

ПРИЙОМИ ОБСТЕЖЕННЯ ВИМОВНОЇ НОРМИ СТУДЕНТІВ–БІЛІНГВІВ

У статті розглянуто основні прийоми обстеження вимовної норми студентів–білінгвів південного регіону України: спеціально розроблені тестові завдання, експериментальний текст і запис «живого» усного мовлення респондентів.

Ключові слова: вимовна норма, орфоепічна помилка, тестові завдання, білінгви.

Необхідність масового обстеження мовців була запропонована й обґрунтована американським соціолінгвістом У. Лабовим [6]. У російській лінгвістиці це питання вперше порушив М.В. Панов [3]. У таких обстеженнях, розроблених зазначеними вченими у вигляді питальників з літературної вимови, чітко простежується орієнтація на мовленнєву діяльність. Схожі експерименти щодо обстеження вимовної норми були проведені й українськими вченими – І. В. Борисюк, Л.І. Прокоповою, Н.І. Тоцькою [2; 7; 8].

Метою нашого дослідження виступив опис особливостей української вимови у студентів–білінгвів філологічних факультетів ВЗО південного регіону України. Інформантами були студенти–першокурсники. Залучення до дослідження саме такого контингенту опитуваних було зумовлено тим, що на початку першого курсу студенти ще перебувають у полоні тих мовленнєвих навичок, яких вони набули під впливом мовного оточення у місці свого проживання.

Головними інструментами соціофонетичного обстеження виступили: спеціально розроблені завдання тестового типу, спеціально дібраний експериментальний текст і запис «живого» мовлення студентів–білінгвів, що взяли участь в експерименті.

Отже, одне із серії завдань полягало у виконанні тестових завдань студентами I курсу, які здобувають вищу філологічну освіту. Розроблені завдання тестового типу [1], виконували дві функції: функцію діагностичного тесту, тобто виявляли сильні і слабкі місця в оволодінні теоретичними фонетичними знаннями студентів на початку навчання у вищій школі; а також функцію тесту – досягнень, що мав на меті перевірити набуті теоретичні знання наприкінці навчання, тобто після вивчення курсу фонетики у вищій школі.

Проаналізувавши наявні в методичній літературі різноманітні типи тестів щодо їх структури і способу оформлення відповідей [5; 9], ми для контролю сформованості фонетичних знань уважали найбільш ефективним застосування письмових виборчих тестів. Саме такі тести, що мають більше ніж два варіанти відповідей, на нашу думку, є більш надійними, оскільки ймовірність вгадування відповіді значно зменшується, порівняно з альтернативними тестами, де така вірогідність складає 50%.

Усього нами було складено 38 тестових завдань для студентів, згідно з навчальною програмою курсу. Частина з них (20 завдань) була спрямована здебільшого на виявлення теоретичних знань із курсу фонетики української мови, інші завдання (18 завдань) мали на меті перевірити також і фонетичні навички. Водночас деякі завдання мали синкретичний характер, бо, виконуючи їх, студент повинен був продемонструвати одночасно і знання, і навички, тобто загальний рівень обізнаності з певної теми (15 завдань). Попереджаючи зауваження з приводу складності виконання окремих завдань студентами–першокурсниками відразу ж у перші дні навчання, зазначимо, що, по–перше, знання, необхідні для виконання більшості завдань, студенти повинні були отримати ще під час навчання в середніх закладах освіти, а, по–друге, як ми вже відзначали, ці ж самі тестові завдання пропонувалися студентам для виконання у вигляді тесту–досягнень наприкінці навчання після прослуханого курсу фонетики у вищій школі. Саме таким чином ми спромоглися простежити динаміку знань, умінь і навичок кожного учасника експерименту й дійти на цій підставі відповідних важливих висновків.

Отже, за оцінювання нами була прийнята загальна кількість правильно опрацьованого фонетичного матеріалу. За основу також було взято 8–бальну шкалу оцінювання, згідно з якою оцінці “відмінно” відповідало 7–8 балів; оцінці “добре” – 6–5 балів; “задовільно” – 4–3 бали; “незадовільно” – до 3–х балів. Ураховуючи особливості вузівського контролю, для зручнішої обробки результатів тестування одержані в балах результати було розподілено на чотири рівні виконання тестових завдань: високий – від 304 (максимальна кількість правильних відповідей на всі завдання) до 247 балів; достатній – від 247 до 171 бала; середній – від 171 до 95 балів; низький – 95 і менше. Відповідно, у відсотковому відношенні, це склало таку пропорцію: достатньому рівню відповідало виконання 90–100 % завдань; рівню достатньому відповідало 75–89 % виконаних завдань; середньому – 60–74 %, а нижня межа достатності виконання завдань складала 60 % і нижче.

Отже, технологія застосування й інтерпретації результатів виконання тестових завдань дозволяла за досить короткий проміжок часу здійснити об’єктивну перевірку одержаних відповідей. Після того, як кожен студент на окремому аркуші паперу у стовпчику навпроти з номером завдання зазначав номер правильної відповіді, експериментатор, користуючись “ключем”, перевіряв і оцінював роботу студента згідно з означеними вище математичними підрахунками.

Наступний прийом обстеження вимовної норми студентів–білінгвів – дібраний експериментальний текст, що включав слова, вимова яких спеціально перевірялась (уривок із новели М.Коцюбинського «На крилах пісні», 260 слів). Цей текст було запропоновано для читання вголос

учасникам експерименту, а їх мовлення фіксувалося на магнітофонну плівку. Добираючи експериментальний текст, ми дотримувались обов'язкових вимог, а саме: текст повинен бути максимально невимушеним за стилем, що забезпечувало б від читця невимушеності при його відтворенні; текст повинен відрізнятися цілісністю і зв'язністю сюжетної лінії; текст повинен бути достатньо насиченим у фонетичному відношенні, тобто приблизно 2/3 усіх слів у ньому містили б орфоепічне навантаження.

Відтак, проаналізуємо, які фонетичні явища української мови дає можливість відстежити поданий текст.

- Усі голосні представлено у всіх позиціях – відносно наголосу, відносно твердих чи м'яких приголосних. Принаймні, у тексті міститься така кількість слів, що дозволяє встановити так зване “акання” у вимові читця.

- Подано граматичні форми, у яких після приголосних замість голосних повного творення може вимовлятися зредукований [ъ] (або [ь]).

- Наявні слова, де можлива вимова [oʷ] як варіанта фонем /o/ у певних позиціях.

- Представлено належну кількість слів із голосними [e], [и], що дає можливість відстежувати додаткові варіанти цих фонем під час помилкового змішування ([eʷ], [иʷ]).

- Текст насичений і необхідною кількістю слів із нескладовими звуками [ў] та [ї] у трьох позиціях: на початку слова перед приголосним, у середині слова після голосного перед приголосним, у кінці слова після голосного.

- Текст містить як іншомовні, так і українські слова, на яких ставало можливим перевірити наявність або відсутність процесу подовження приголосних.

- Достатня кількість слів для перевірки твердої чи м'якої вимови звуків [ч], [р], [ц].

- Представлено слова на розрізнення у вимові звукосполучень [дж], [дз] та африкативних звуків [дж], [дз] на стику двох морфем і в межах однієї морфemi.

- Необхідна кількість слів для перевірки твердої або напівпом'якшеної вимови глухих, шиплячих, задньоязикових і глоткового звуків.

- Звуки [ш:] – [шч] наявні у тексті переважно у межах однієї морфemi.

- Налічуються слова на варіативну вимову з [чн] або [шн], на варіативну вимову приголосних [г], [г], що є представниками відповідних фонем.

- Для перевірки вимови фонем /в/ у тексті представлені слова з її варіантами (основним [w], позиційним [ў], додатковим [v]).

- Оскільки, як відомо, особливою варіативністю характеризується вимова глухих і дзвінких приголосних на кінці чи в середині слів, то наведена кількість слів у тексті, що різняться частотою уживання й стилістичною забарвленістю, цілком дозволяє простежити: а) вимову дзвінкого приголосного на кінці слова; б) вимову дзвінкого приголосного перед глухим у середині слова; в) вимову кінцевого прийменникового чи префіксального дзвінкого [з] перед кореневим глухим; г) вимову глухого перед дзвінким у середині слова.

- Кількісно проілюстровано сполучення, “свистячий + шиплячий” або “шиплячий + свистячий”, “проривні [д], [т] перед свистячими” та “проривні [д], [т] перед шиплячими”, сполучення “твердий + м'який” [н'ц' – с'т' – з'н' – с'н' – з'д' – л'ц' – н'с'].

- Також у тексті містяться слова зі спрощеною вимовою певних груп приголосних та слова на вияв діалектної вимови, спричиненої явищами дисиміляції, епентези, протези, та слова з апострофом на вияв роздільної вимови.

Виконання цього завдання студентами дало необхідні підстави для певних висновків. Насамперед слід визнати, як прикрий факт, одну з парадоксальних особливостей – студенти в широкому загалі (70–75 %) не володіли технікою читання тексту вголос. Це, на нашу думку, певним чином можна віднести за рахунок недостатньо сформованих навичок читання в середній школі, недостатньої уваги з боку вчителів–словесників щодо розвитку навичок дикції, чіткості артикуляцій, а також, як слушно зауважують Л.І. Прокопова і Н.І. Тоцька, “на рахунок загальної моди, поширеної серед молоді, до прискороного темпу розмови, що може переходити в скоромовку” [7, 26]. Звичайно, це призводило до порушень норм вимови, особливо в галузі артикуляційного послаблення звуків, посилення асимілятивних явищ, редукції голосних і приголосних у широкому розумінні цього слова – аж до повного випадіння окремих звуків і складів. У значної кількості студентів (83 %) відчувався суттєвий вплив орфографії при читанні вголос, що виявлявся через побуквену вимову африкативних звуків [дж], [дз] ([дж]ерело, пробу[дж]еної, на[дз]емної) та побуквену вимову сполучень приголосних (рі[чч']і (замість [ч':]), [з ш]овку (замість [ш:]), бе[зш]умною (замість [ш:]), не му[чс']а

(замість [ц']), тисну[t'c']а (замість [ц':]), ві[д з]аходу (замість [дз:]), ві[д з]ливи (замість [дз:]), здійсмає[t'c']а (замість [ц':]), закві[тч]ана (замість [ч:]).

Значною стійкістю характеризувалася така помилка, як відсутність асиміляції за м'якістю (67 %) (напр. ве[с]няна, шпиль[с]ті, ли[с]тя, каламу[т]ній, гри[з]ні, украї[н]ська, пі[с]ня, могу[т]нім, яскраві[с]тю). У багатьох студентів (приблизно 40%) було зафіксовано “акання” (напр., п[а]чуття, [а]бкипає, [а]дин, з р[а]ка́ми, р[а]злогі, п[а]різани, вин[а]градник, зах[а]ду, [а]бривав, р[а]зрухи, т[а]ркала, х[а]дою, д[а], з[а]ри, д[а]цу) і редукція голосного (пор., з[ъ]л[ъ]вою, з[ъ]платити, н[ъ]храпом, к[ъ]л[ъ]мутній). Як і очікувалось, найбільшу кількість помилок було допущено студентами при вимові голосних [о], [е], [и] через змішування додаткових варіантів фонем (напр., п[о]чуття, рідн[о]ю, країн[о]ю, зах[о]ду, р[о]зрухи, тих[о]ю, д[о]цу, п[о]шукати, п[о]чув, обк[и]пає, чуж[и]на, пс[и]хічний, ж[и]ття, в[е]сняної, з[е]лені, в[и]ноградник, шп[и]лясті, обр[и]вав, молод[и]лась, д[и]вився, роз'ятр[е]ний, т[и]хою, бер[е]гом, змус[и]ли, м[е]не, оз[и]рнутись, напруж[е]них, удар[и]ла, м[е]ні, в[и]разно, викл[и]кала, п[е]р[е]кочується). Помітним було змішування звуків [і] та [и] після деяких приголосних, особливо шиплячих (чи^[i], фізи^[i]чно, обки^[i]пає, психі^[u]чний, гу^[i]рлами, ви^[i]ноградни^[i]к, шп^[i]лясті, ти^[i]хою, перші^[u], упали^[i], трохи^[i], тиші^[u]). У переважній більшості студентів (63 %) спостерігалася ненормативна м'якість цих звуків (напр., по[ч]уття, рі[ч]кою, [ч]орна, не помі[ч]аю[ч]и, по[ч]ув, [ч]асом, о[ч]има, Бессара[б']ія, під[з']ір'я, в заду[м']і, ти[ш']і, зу[к']ів, з[м']ішаєся, [п']існя, яскра[в']ість). Частим у вимові студентів (42 %) було змішування фонем /г/ і /г'/, а також варіантів фонем /в/ (напр., [г]остре, нудь[г]а, з[г]ук, розло[г]і, [г]ирло, [г]ори, [г]нав, [г]різні, [г]аразд, [г]олос, [г]алюцінація, [г]ине, спра[г]лий, [w']ідомий, [w']ітер, на[w']іть, голо[v]ою, журли[v]о). Вимова студентів (69 %) характеризувалася частими порушеннями при відтворенні глухих або дзвінких приголосних (напр., обра[с], не всти[х], гараз[т], а[п]кипає, пона[т] Прутом, бли[с']кий, ду[ш]чає, о[п] гори, [с] глухим, у боро[т']бі я[к] земля).

Проте, незважаючи на великі переваги такого прийому вивчення вимовної норми, як читання вголос підготовленого тексту, як уважає М.Я. Гловинська, привертають до себе увагу, принаймні, два істотних недоліки цього способу збирання експериментального матеріалу. По–перше, “виникає сумнів: чи не позначається на вимові під час читання вголос сильний вплив орфографії. По–друге, штучні умови, в яких опиняється досліджуваній (читання перед мікрофоном), а також присутність експериментатора–спостерігача, який цікавиться його вимовою, – все це може призвести до неприродної, награної для читця вимови” [4, 164]. Ураховуючи це, з метою одержання більш об'єктивного й достовірного експериментального матеріалу, необхідного для подальшої паспортизації типових помилок, попередній прийом вивчення вимовної норми (читання тексту вголос) сполучався із записом “живого” мовлення студентів – учасників експерименту.

Запис в аудиторних умовах проводився з використанням “закритого” мікрофону. Кожному із запрошених учасників експерименту пропонувалося коротко розповісти про себе, що, у свою чергу, обумовлювало роль експериментатора, який виступав співрозмовником, націлюючи студентів своїми репліками на необхідну тему розмови. Як додаткове джерело одержання експериментального матеріалу, використовувалося звичне в польовій практиці фонетистів підслуховування природного мовлення в позааудиторних умовах із використанням “відкритого” мікрофону, а офіційність ситуації знімалася намаганнями експериментатора надати бесіді приватного характеру, що, безсумнівно, сприяло зняттю психологічного напруження під час запису. Одержані в такий спосіб записи, що характеризували не самооцінку інформанта, а його реальне мовлення, були ретельно проаналізовані і склали таким чином об'єктивний експериментальний матеріал для нашого дослідження.

Насамперед результати аналізу магнітофонних записів українського мовлення студентів послуговували підставою для виділення типових фонетико–орфоепічних помилок і встановлення їх поширеності і причин виникнення. Уніфікувавши дані про кількість помилок, яких, у середньому, припускались учасники експерименту, нижче подаємо перелік фонетико–орфоепічних відхилень, що характеризувалися найбільшою стійкістю:

- фонема /о/ під наголосом вимовлялася цілком виразно, проте в частини студентів спостерігалася в одних випадках спорадично, в інших – більш–менш послідовно явище “акання”, коли звук [а] виступав замість [о] в ненаголошеній позиції (к[а]лхоз, к[а]рова, у в[а]ді, на ст[а]лі);
- найчастіше в позиції з наголошеним або побічно наголошеним складом з /н/, /у/, /о/, /і/, /а/, /е/ звук [е] ненаголошений вимовлявся із значним наближенням до [и], часом повністю збігаючись у вимові (зач[и]пили, д[и]сятірчний, бр[и]зентова, мат[и]рі, пр[и]красний, сер[и]довище, ч[и]кали, шістд[и]сят). І, навпаки, ненаголошений звук [и] в позиції перед

наголошеним або побічно наголошеним складом з /а/, /е/, /и/, /і/ надто зближувався або повністю збігався у вимові з /е/ (*не бач[е]ли, р[е]балок, на кр[е]жині, вдал[е]ні, т[е]хенько, вел[е]чезне*);

- нерідко спостерігалось й відхилення у правилі чергування /о/, /е/ з /і/ в закритому складі: часто паралельні форми одних і тих же слів вимовлялися з чергуванням або без нього (пор., *остр[і]в і остр[о]в, рад[о]сті і рад[і]сті, чоб[о]т і чоб[і]т, на кам[е]ні і на кам[і]ні, ш[е]сть і ш[і]сть*);

- значна частина помилок була зафіксована у вимові слів іншомовного походження, де спостерігався помітний нахил до вимови [і] замість [и] (*д[і]ректор, з[і]гзаг, поз[і]ція, магаз[і]н, с[і]мпатія*) або навпаки після [б], [п], [в], [м], [ф], [х], [л] перед наступним приголосним, де згідно з правилом “9” мав виступати [і], виразно вимовлявся [и] (*футбол[и]ст, п[и]рам[и]дон, пом[и]дор, л[и]нія, м[и]н[и]ральний, економ[и]чний*). Означене явище мало місце й у вимові українських слів, особливо в позиції після задньоязикових [к], [х] та фарингального [г] вимовлявся [і] замість [и] (*к[і]слий, х[і]трий, ч[і]стота, нах[і]лився, пох[і]тнувся, пок[і]нула, зах[і]сний*);

- питому вагу вимовних помилок склала досить стійка вимова напівм’якого, а часом і м’якого [ч] у будь-якій позиції (*[ч]ас, [ч]ого, [ч]асто, [ч]асом, но[ч]ами, [ч]ашка, [ч]отири, [ч]етвер*). Причому, найчастіше це спостерігалось в іменниках середнього роду IV відміни (*кур[ч]ат, зай[ч]ата*) та в дієсловах 3 особи множини перед закінченням –ать (*кри[ч]ать, мов[ч]ать, воло[ч]ать*);

- однією з характерних особливостей української вимови першокурсників була непослідовність у виявленні другої палаталізації приголосних [г], [к], [х], оскільки в багатьох із них не спостерігалось перехідного пом’якшення **к/ц** (*на ру[к]і, в бібліоте[к]і, г/х (свекру[х]і, на му[х]і), г/з (подру[г]і, в катало[г]і)*);

- хоча розрізнювання твердого і м’якого [р] в основному збігалось з літературною вимовою, проте для частини студентів було характерним і збереження давньої м’якості цього приголосного, що особливо проявлялося в кінці слова чи складу (*секрета[р’], ца[р’], з Ха[р’]кова, го[р’]кий, переви[р’]те, вда[р’]те*);

- дуже рідко, але мали місце випадки диспалаталізації [р’], що проявлялося через помилки такого типу, як *по[ра]док, т[ро]х, з[ра]зюка, гост[ру], п[ра]мий, [ра]жанка* і под.;

- в окремих випадках подовжені м’які приголосні у вимові студентів звучали як нормально короткі (*воло[с’а], обли[ч’а], бажса[н’а], підборі[д’а], запита[н’а], ті[н’у]*);

- спорадично зустрічалось сильне або помірне “укання” (*х[у]дімо, в[о’]гонь, п[у]лудень, д[о’]дому*);

- фонема /в/ більш-менш послідовно реалізовувалась в алофонах /v/, /w/, /ʋ/, натомість в окремих студентів можна було спостерігати й значне послаблення у вимові нескладового /ʋ/ (*[v]перед, [v]читель, ходи[v], [v]плав, пра[v]да*);

- фонема /г/ реалізовувалась у двох алофонах /г/ і /г/. Переважна більшість студентів послідовно вимовляла глотковий звук (*триво[г]а, в[г]олос, ба[г]ато, по[г]омоніти*). Однак ми відзначили, хоча і поодинокі, але наявні випадки ненормативної вимови проривного звука [г] у невластивих позиціях (*[г]оворила, [г]олосний, [г]оловне*);

- нерідко можна було почути пом’якшену вимову приголосних перед [е], щоправда, здебільшого у словах іншомовного походження (*пара[л’]ельний, [л’]ектор, лі[т’]ературознавець, кабі[н’]ет, [л’]ексичний, [т’]ематика, [с’]еміотика, ко[л’]екція*);

- як поодинокі випадки у мовленні окремих студентів спостерігалась відсутність йотації наступного голосного після губних і [р] (*ні[р’а], подві[р’а], з[в’а]зок, де[в’а]тка, [н’а]тий*);

- як наслідок загальної тенденції до спрощення у групах приголосних, середньоязиковий [й] після голосного у ряді випадків у вимові зникав (*перешла, вишла, виняв, придуть, прийняли, зішла*);

- подекуди фіксувалася ненормативна дуже пом’якшена вимова [з’], [с’], [ц’], [дз’], що сприймалися на слух як звуки, забарвлені шиплячими приголосними (*[с^м’іно], [ц^н’іна], [хл’оц^н’і], [дз^{дз}’ен’кіт]*), а також пом’якшена /т’/ набувала більш-менш виразного призвуку /ц’/, що загалом можна характеризувати як так звану вимову з російським акцентом (*[т^н’іши’ти], [жи’т^н’а], [ўт^н’ік’ати]*);

- переважна більшість студентів припускалися помилок при вимові груп приголосних, нехтуючи асимілятивними явищами (*здає[т’с’а], роби[т’с’а], збирає[т’с’а], до[чч’і], на пі[чч’і], у рі[чч’і], учи[шс’а], б’є[шс’а], усміхає[шс’а], помиляє[шс’а], вилі[зиши], льо[тч]ик, сі[тч]астий, я[кз]емля, бе[зш]умною*);

- досить стійкими виявилися помилки й у вимові африкативних звуків [дж] і [дз] як звукосполучень [дж], [дз] (*перешко[дж]ати, дого[дж]ати, по[дз]вонити*) або як [ж] в дієсловах 1 особи однини (*хожу, сижу, сужу*);

- серед акцентуаційних відхилень передусім домінували: ненормативне наголошування прикметників (*старий, новий, низький, гладкий, близький*); однокореневих українських і російських слів, які дістали різне акцентуаційне оформлення (*спина, подруга, ненависть, дочка, загода, приятель, ремень, столяр* і под.); особових форм дієслова (*спала, живемо, несемо, підете, будуть*).

Отже, дослідження довело, що для якомога кращого обстеження вимовної норми респондентів варто використовувати не один, а декілька прийомів, оскільки всі вони взаємодоповнюють один одного.

Представлені результати обстежень вимовної норми студентів–білінгвів дають необхідні підстави для практичних рекомендацій відносно тих чи інших нормативних зразків, оскільки, з одного боку, ілюструють реальну розповсюдженість норми, а з іншого – засвідчують посилення одних фонетичних закономірностей і послаблення інших.

Література

1. Босак Н.Ф. Практичні заняття з сучасної української літературної мови (Фонетика. Фонологія. Графіка. Орфографія. Орфоепія) // Методичний посібник для студентів I курсу історично–філологічного факультету. – Одеса, 2007. – С. 75–82.
2. Борисюк І.В. Форми і функції інтонації українського спонтанного мовлення. – К.: Наукова думка, 1990. – 204 с.
3. Вопросник по современному русскому литературному произношению (инструкция) / Отв. Ред. М. В. Панов. – М.: Наука, 1964.
4. Гловинская М.Я. В защиту одного приема фонетического обследования // Развитие фонетики современного русского языка / Под ред. С. С. Высотского и др. – М.: Наука, 1966. – С. 163–172.
5. Головач Ю.В. Контроль рівня сформованості професійно–фонетичної компетенції студентів першого курсу мовного педагогічного вузу (на матеріалі англ. мови): Дис... канд. пед. наук. – Київ, 1997. – 239 с.
6. Лабов У. Отражение социальных процессов в языковых структурах // Новое в лингвистике: Социолингвистика. – 1975. – Вып. 7. – С. 320–335.
7. Прокопова Л.І., Тоцька Н.І. Соціофонетичний нарис українського мовлення сучасної молоді // Мовознавство. – 1990. – № 3. – С. 17–26.
8. Прокопова Л.І., Тоцька Н.І., Ціпцюра Л.Ф. Лінгвістичні передумови фонетичної інтерференції при взаємодії близькоспоріднених мов // Мовознавство. – 1981. – № 2. – С. 48–49.
9. Тестові завдання з курсу сучасна українська мова: Фонетика (для студентів I курсу спеціальності “Українська мова і література”) / Укл. В.Є. Бузинська, Н.О. Руснак, Л.М. Томусяк. – Чернівці: ЧДУ, 1997. – 64 с.

Резюме

В статье представлены основные приемы проверки произносительной нормы украинской речи студентов–билингвов историко–филологического факультета южного региона Украины: специально разработанные тестовые задания, экспериментальный текст и запись «живой» устной речи респондентов.

Ключевые слова: произносительная норма, орфоэпическая ошибка, тестовые задания.

Summary

This article represents the methods of phonetic description of Ukrainian speech of philological faculties: special made tests, experimental text, a record of oral norm.

Key words: orthoepical norm, orthoepical mistake, test tasks.

УДК 811.161.2'161.2

А.О. Буднік

ДИСКУРСИВНІ ВМІННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОГРАМИ СЛОВЕСНИКА

Обгрунтовано сутність поняття «дискурсивні вміння» з погляду сучасної дискурсології; на підставі аналізу засобів прагматичної організації дискурсу запропоновано структуру дискурсивних умінь словесника.

Ключові слова: навчання рідної мови, дискурсивні вміння, прагматика тексту.

Значне зростання уваги до навчання писемного мовлення рідною мовою, бездоганне володіння якою є на сьогодні однією з цілей підготовки фахівців в умовах ВЗО мовного профілю, і підвищення вимог щодо рівня володіння нею, зумовлені значущістю комунікації у писемній сфері у зв'язку з широким поширенням електронних засобів зв'язку й глобалізацією суспільства. Відповідно, можемо говорити про потребу виокремлення у структурі професіограми словесника такої важливої складової, як дискурсивні вміння, які, власне, й допомагають мовцеві реалізувати свій комунікативний намір у певній ситуації спілкування через створювані ним писемні мовленнєві витвори відповідних жанрів.

Цілеспрямованому розвитку писемного мовлення студентів філологічного профілю у вітчизняній лінгводидактиці присвячено порівняно незначну кількість дисертаційних досліджень, оскільки, на нашу думку, тривалий час воно не розглядалося як мета навчання. Так, з–поміж дисертаційних досліджень останніх років, які стосуються обраної теми, слід відзначити теоретико–методичні знахідки Л.М. Златів (2000 р.), О.А. Кучерява (2008 р.), І.О. Кухарчук (2006 р.), О.М. Семенов (2006 р.), Т.В. Симоненко (2006 р.). Попри наявні спроби науковців оновити методичні підходи до роботи з текстом, надалі переважають у лінгвістичній підготовці студентів традиційний лінгвістичний і стилістичний аналіз тексту, тоді як розглядів тексту у комунікативно–прагматичному аспекті, (т. б. текст у дискурсі) приділено значно менше уваги. Питома вага припадає на опрацювання науково–навчальних текстів як основних для професійного мовлення вчителів–філологів, у той час як поза увагою залишаються інші різновиди інституційного дискурсу.

У методиці навчання іноземної мови (О.М. Волченко, Л.П. Голованчук, Н.К. Присяжнюк, В.М. Топалова), а також у практиці викладання української мови на нефілологічних факультетах (І.П. Дроздова, Н.М. Костиця, Г.В. Онкович, Л.М. Паламар) порушена проблема розроблена значно краще. Водночас навіть у більшості фундаментальних досліджень з лінгвістичного аналізу художнього тексту (М.М. Шанський, І.І. Ковалик, Л.І. Мацько, М.Я. Плющ, Л.О. Новіков, Н.П. Миронюк, В.А. Маслова, Л.Б. Бабенко, Ю.В. Казарін тощо) не враховано повною мірою параметрів екстралінгвістичного контексту, а отже, не розкрито навчання писемного мовлення як процесу розвитку у студентів дискурсивних умінь, що, як відомо, мають свою специфіку. З одного боку, при розвитку дискурсивних умінь у репродуктивному й продуктивному писемному мовленні рідною мовою значна роль належить тексту як зв'язній і цілісній послідовності речень, а з іншого, певну складність становлять аналіз й урахування параметрів екстралінгвістичного контексту, адже писемний текст звично створюється поза безпосередньою комунікативною ситуацією. Таким чином, недостатня теоретична розробленість проблеми в методичній науці визначила *актуальність* теми дослідження.

Ураховуючи актуальність порушеної проблеми, ми поставили за *мету*: визначити сутність поняття «дискурсивні вміння» та з'ясувати структуру дискурсивних умінь майбутнього словесника. Відповідно до поставленої мети було визначено *завдання дослідження*:

а) висвітлити результати констатувального зрізу педагогічного експерименту задля презентації типових помилок у знаннях і вміннях опитуваних;

б) обґрунтувати сутність поняття «дискурсивні вміння» з опертям на сучасні здобутки дискурсології, зокрема на засоби прагматичної організації дискурсу.

З метою обґрунтування лінгводидактичної сутності поняття «дискурсивні вміння» нами було започатковано констатувальний етап педагогічного експерименту, що мав на меті виявити вміння студентів виділяти лінгвістичні й екстралінгвістичні параметри дискурсу, усвідомлювати взаємозв'язок мовних засобів з позамовними чинниками комунікації. Зміст запропонованого комплексу завдань охоплював ключові напрями дослідження дискурсивних явищ:

– прагматичний, у центрі уваги якого перебувають самі учасники комунікативного процесу, їх інтенції, комунікативні стратегії і тактики, аксіологічні аспекти взаємодії тощо;

– семантичний, сконцентрований на проблемах репрезентації експліцитно й імпліцитно виражених смислів, які відображаються в дискурсі і щільно пов'язані із перебігом акту спілкування, а отже, йдеться про опис смислової тканини дискурсу через поняття пропозиції, експлікатури, імплікатури, пресупозиції тощо.

– структурно–граматичний, який скерований на аналіз взаємозв'язку лінгвістичних та екстралінгвістичних складових дискурсу й відображення цього взаємозв'язку на мікрорівні (мовна організація дискурсу) і макрорівні (структурна організація дискурсу).

Аналіз результатів виконання низки письмових завдань фактично підтвердив наше припущення щодо відсутності в опитуваних практичного досвіду концентрувати увагу на екстралінгвальних компонентах тексту під час аналізу його мовної тканини. Типовими помилками

були: невміння виділяти лексику, яка прямо або опосередковано вказує на зовнішні умови написання твору, тобто неспроможність охарактеризувати соціальний, етнографічний, психологічний контексти, і як наслідок – студенти вдавалися до аналізу лише мовних одиниць, ігноруючи запитання, що стосувалися зовнішнього контексту (неправильних відповідей – 80% у КГ і 86% в ЕГ відповідно); слабе володіння прагматичними аспектами вивчення тексту позначалося на виконанні завдань на визначення мовної домінанти твору, яка, власне, і пов'язує учасників художньо–літературної комунікації – автора і читача (частково правильні відповіді – 43% у КГ і 46% в ЕГ, неправильні – 29% у КГ і 32% в ЕГ); невміння описати змістовно–фактуальну і змістовно–концептуальну текстову інформацію, виявляючи пов'язані з ними експліцитно та імпліцитно виражені смисли (68% у КГ та 70% в ЕГ демонстрували поверхневі відповіді); недостатня обізнаність із граматичними засобами зв'язку, тема–рематичними структурами тощо.

Під час пошуково–пілотажного тестування нами було з'ясовано й типові труднощі у створенні власних писемних дискурсів, що переважно виявлялись в наступних прогалинах: складність в усвідомленні комунікативної мети, яку реалізує створюваний текст; слабка сформованість умінь аналізувати комунікативну ситуацію й урахувувати її параметри (учасники спілкування, умови й сфера спілкування і т. ін.) у процесі породження висловлювання; недотримання жанрово–стилістичних норм тексту, наприклад, поширеною помилкою під час написання рецензії на наукову монографію була заміна її або переказом змісту, або описом навчальної дисципліни; невважене розташування частин тексту за мікротемами, що негативно позначалося на послідовності викладу думок; невміння побудувати текст із дотриманням категорій цілісності, зв'язності і членування.

Отже, узагальнений аналіз результатів письмових робіт студентів, які здобувають вищу філологічну освіту, проведений на підставі констатувального зрізу, виявив низький рівень розвитку дискурсивних умінь опитуваних. На нашу думку, це частково можна пояснити реаліями навчального процесу у викладанні лінгвістичного аналізу тексту, де і надалі текст розглядається як статичний об'єкт, а не динамічне явище (дискурс). Водночас обмежуючись тільки таким поглядом на текст, ми не використовуємо всього його потенціалу для розвитку професійних умінь майбутнього словесника і вироблення навичок ефективного спілкування у сфері усної і писемної комунікації. Таким чином, залучення елементів дискурсивного аналізу тексту, що дозволяють простежити комунікативні стратегії автора, взаємозв'язок між комунікативною метою й обраним жанром, способом подання інформації і характером побудови твору складе основне підґрунтя щодо формування дискурсивних умінь студентів філологічного фаху.

З метою визначення теоретичних засад започаткованого дослідження звернемося до однієї з найважливіших проблем дискурсології – це питання типології дискурсів, яке залишається і досі суперечливим, адже «формування дискурсу залежить від того, які комбінації виникають під час взаємодії його компонентів, пов'язаних із партнерами комунікації <...> з темою і предметом спілкування, мовленнєвою ситуацією» [11, 134], а таких комбінацій може бути чимало. Тому маємо сьогодні кілька класифікацій науковців, які комплексно, тобто за сукупністю ознак, характеризують його типи (П.В. Зернецький [3], Л.Г. Бабенко і Ю.В. Казарін [1], Л.М. Макаров [6], Г.Г. Почепцов [8], Г.Я. Солганик [12] тощо). Залежно від того, які ознаки дискурсу опиняються у центрі уваги, вчені виділяють: а) відповідно до дихотомії – мова усна/писемна, дискурс тексту, дискурс усної комунікації (діалогічної, монологічної, полілогічної); відповідно до жанрової специфіки: науковий, художній, ділової документації, публіцистичний та інші; відповідно до фахової специфіки: політологічний, мистецтвознавчий, фізичний та інші [2, 32].

Неабиякої популярності набула останнім часом класифікація дискурсів В. І. Карасика, розроблена з урахуванням соціолінгвістичного і прагмалінгвістичного підходів, що охоплює такі категорії: тип дискурсу – формат тексту – жанр тексту [4]. Причому, на думку вченого, саме формат тексту, який складає «різновид дискурсу, що виділяють на підставі комунікативної дистанції, ступеня самовираження мовця, наявних соціальних інститутів, регістра спілкування і клішованих мовних засобів» [4, 246] і є конкретизацією типу дискурсу і, у свою чергу, увиразнюється мовленнєвими жанрами. На означених наукових позиціях запропоновано виділяти:

1) статусно зорієнтований дискурс, який відображає інституційне спілкування, тобто «мовленнєву взаємодію представників соціальних груп або інститутів один з одним, які реалізують свої статусно–рольові можливості у межах існуючих соціальних інститутів» [4, 232]. До цієї групи, зокрема, належать науковий, масово–інформаційний, політичний, релігійний, педагогічний, медичний, юридичний, дипломатичний, діловий, рекламний, спортивний тощо.

2) особистісно зорієнтований дискурс, у межах такого спілкування комуніканти добре знайомі один з одним, розкривають один одному свій внутрішній світ, намагаючись зрозуміти адресата як особистість. Його різновиди – побутовий дискурс і буттєвий дискурс, який функціонує в художніх, філософських і міфологічних текстах [4].

Окремої уваги заслуговує художньо–літературний тип дискурсу, адже він посідає чільне місце у роботі з писемним дискурсом на філологічних факультетах ВЗО. Художній твір – це процес «віртуальної» взаємодії автора і читача, уявний діалог, який вони ведуть між собою, а результат цієї взаємодії, співтворчості «фіксується в тексті засобами писемної мови, яка є формою розмовного мовлення автора, оповідача, персонажів» [5, 408]. На цій підставі можемо виділити в художньому дискурсі такі складові, як учасників дискурсу (автор і читач) і пов'язані з ними екстра– та інтрасуб'єктивні параметри, ситуативний контекст – екстралінгвістичні чинники творення дискурсу, і безпосередньо текст. На рівні дискурсу ці складові об'єднують у лінгвістичний, семантичний, когнітивний, прагматичний та екстралінгвальний компоненти, з–посеред яких окремого вивчення потребує останній.

Художній твір, з одного боку, відтворює уявну, створену свідомістю автора дійсність, а з іншого, існує і сприймається невід'ємно від тієї дійсності, яка його породила. Звідси підвійне розуміння континууму художнього твору. Так, спираючись на дослідження О.О. Селіванової, будемо надалі розрізняти континуум дискурсу (час і місце комунікації) і хронотоп текстового континууму (художній час і художній простір) [11]. Це, своєю чергою, дасть можливість уточнити дві позиції щодо тлумачення екстралінгвістичного контексту. Перша позиція стосується тексту як об'єкта матеріальної культури, а відтак, текст сприймається невід'ємно від постаті автора. Це власне екстралінгвістичний контекст – час і місце написання твору, конкретна ситуація й умови, в яких він створювався. Екстралінгвістичний контекст щільно пов'язаний із соціальним контекстом (у масштабі – це ціла епоха з її суспільним устроєм, відносинами, релігійні і філософські погляди, ідеологічні і політичні переконання автора); соціокультурним контекстом (духовне життя епохи, естетичні принципи, ідеали, моральні цінності); етнографічним контекстом (відображення в тексті національно–культурних уявлень автора, рис національного менталітету); психологічним контекстом (особливості психології особистості автора, світосприйняття коло інтересів). З іншого боку, в художньому творі відображається реальна дійсність, яка створюється автором за допомогою художніх засобів і яка відтворює просторово–часові характеристики зображуваних явищ. Це внутрішньотекстовий екстралінгвістичний контекст, який сприймається з позиції героїв твору, адже, художній час і художній простір – це форми зображення автором дійсності, в якій діють його персонажі.

Слід окремо зупинитись на прагматичному контексті, ядро якого складає взаємодія автора і читача, що в межах художнього твору розглядається як віртуальна: автор і читач віддалені один від одного і в часі, і в просторі, тому наявність прагматичного контексту фактично фіксується на базі функціонування рис автора і читача в художньому творі як мовленнєвому акті. Як зауважує К.Ф. Седов, «прагмалінгвістичне дослідження дискурсу повинно бути спрямоване, з одного боку, на вияв авторської присутності у творі, інша ж, не менш важлива характеристика побудови дискурсу, – фактор розгорнутості на читача» [10, 30]. Ядро прагматичного контексту окреслюють поняттям «комунікативна мета автора», «стратегії автора», «естетичні, емоційні реакції читача». Авторська інтенція (описати, розповісти, спонукати, вплинути, довести) визначає жанр, форму викладу оповіді, вибір стратегій, детермінує прагматичну установку твору, адже автор ніби керує читачем у його інтерпретації тексту. З протилежного боку знаходиться читач, який не лише заглиблюється у зміст художнього твору, а й інтерпретує його, відшуковує приховані смисли, намагаючись зрозуміти автора. Отже, з позиції читача ми говоримо про його емоційні, естетичні реакції, про те, наскільки авторові вдалося досягти поставленої мети, вибрати жанр та мовні засоби. Водночас в обох випадках прагматичний контекст міцно пов'язаний з екстралінгвістичним, оскільки створення і сприймання художнього твору не відбувається у вакуумі, а в межах певної комунікативної ситуації. До сказаного додамо ще одну прикметну рису художньо–літературного дискурсу – яскраво виражений когнітивний (внутрішній) контекст, який створює концептуальний простір тексту і потребує виділення набору ключових слів і базових концептів. Йдеться передовсім про своєрідний набір спільних пресупозицій автора і читача, який дозволяє виділити в дискурсі не лише фактуальну, а й концептуальну інформацію, експліцитно й імпліцитно виражені смисли.

Як бачимо, крім лінгвістичного компонента – тексту, дискурс залучає й екстралінгвістичний, який охоплює два своєрідних полюси – мовця (суб'єкта) і комунікативну ситуацію, у якій він продукується. Аналіз означеного терміна у тлумаченні зарубіжних і вітчизняних учених

(Ф.С. Бацевич, Т.А. ван Дейк, В.І. Карасик, К.Я. Кусько, М.Л. Макаров, О.О. Селіванова, К.Ф. Сєдов, І.П. Сусов) дозволив дійти висновку, що поняття «екстралінгвістичний контекст» найчастіше розглядають як сукупність таких складових: учасники комунікації, їх комунікативні цілі й наміри, прагматичні установки, соціальні ролі, фонові знання, знання про співрозмовника та часові і просторові умови спілкування. Проте, за нашим переконанням, окрім двох зазначених, потрібно виокремити ще одну складову – жанр дискурсу, тобто тип тексту, який відповідає комунікативному наміру суб'єкта й конкретній комунікативній ситуації (М.М. Бахтін, А. Вежбицька, В.І. Карасик, К.А. Долінін, Т.В. Шмельова). Таким чином, текст у межах дискурсу, крім реалізованих у ньому власне лінгвістичних характеристик (зв'язність і цілісність), відображає специфіку реалізації комунікативного наміру в певній ситуації спілкування, яка виявляється як у виборі типу тексту (жанру), так і в таких текстових категоріях, як, напр., адресованість, модальність і т. ін.

Отже, в організації дискурсу активний початок належить суб'єктові дискурсу, яким постає мовна особистість. Саме вона, керуючи ситуацією спілкування й обираючи ту чи іншу комунікативну роль, відповідні тактики і стратегії, організовує дискурс, визначає його спрямування. Водночас мовна особистість є одним із компонентів дискурсу, адже в ньому відображаються її мотиви, потреби, наміри, знання про довкілля і безпосередню ситуацію спілкування. З огляду на це, мовна особистість словесника, як творця дискурсу, повинна володіти системою вмінь для його породження і сприймання, адже, як слушно зауважує О.О. Пушкін, «спосіб організації дискурсу не можна розглядати окремо від особистості, бо саме поняття «спосіб» передбачає екстеріоризацію внутрішніх властивостей особистості на результати її діяльності, у нашому випадку на дискурс» [9, 52]. Причому для розкриття сутності дискурсивних умінь (у термінології автора – дискурсивних здібностей) О.О. Пушкін застосовує відому трирівневу модель мовної особистості Ю.М. Караулова, де кожен з рівнів на етапі породження дискурсу характеризує «мовну особистість у термінах «готовності» реалізувати ті чи інші дискурсивні здібності» [9, 53].

З метою розв'язання низки практичних завдань методики з розвитку дискурсивних умінь майбутнього словесника ми звернулися до уточнення лінгводидактичної сутності означеного феномена. Беручи до уваги ту обставину, що вміння – це «здатність людини ефективно виконати дію у відповідності з умовами і поставленою метою» [7, 305], нам видається можливим запропонувати таку багатокомпонентну структуру дискурсивних умінь:

- вміння аналізувати комунікативну ситуацію та умови спілкування, на підставі чого відбирати відповідні до неї, адекватні і найбільш оптимальні засоби та способи досягнення комунікативного наміру, здатність чітко планувати своє висловлювання, враховуючи параметри комунікативної ситуації на всіх стадіях породження мовленнєвого повідомлення (тактичний компонент);
- вміння ідентифікувати жанр тексту, прогнозувати й вилучати додаткову інформацію про текст на основі знання норми цього жанру, здатність організувати дискурс у відповідності з канонами конкретного жанру, вибраного для досягнення комунікативного наміру суб'єкта у заданому контексті (жанровий компонент);
- вміння суб'єкта чітко усвідомлювати свій комунікативний задум і власну мовленнєву поведінку та здійснювати загальне планування дискурсу відповідно до комунікативної мети, здатність усвідомити комунікативний намір автора, ключову ідею й тему тексту, який сприймається (стратегічний компонент);
- вміння організувати зв'язну послідовність речень за допомогою лексичних і граматичних засобів когезії як на рівні окремого сегмента тексту, так і здійснювати інтеграцію його окремих частин у єдиний цілісний текст; вміння реконструювати ієрархію смислових предикатів тексту, вилучивши інформацію щодо його структури, взаємозв'язку окремих частин, логіки викладу автором основної думки, особливостей членування, побудови тексту, маркерів цілісності й зв'язності (текстовий компонент).

Як бачимо, особливість запропонованої багатокомпонентної структури дискурсивних умінь словесника полягає у тому, що вона охоплює не тільки процес репродуктивного й репродуктивно-продуктивного видів відтворення текстової інформації, але й її безпосередню рецепцію. Причому когнітивно-дискурсивний підхід до аналізу чинників, що впливають на побудову дискурсу, дає змогу виявити потенційні можливості щодо розвитку дискурсивних умінь не лише внаслідок накопиченого студентами мовленнєвого досвіду, під час власної інтеракції, а й у процесі спеціально організованого навчання. Дискурсивні вміння, як було з'ясовано, виформовуються на основі когнітивного образу контекстуальної ситуації, а отже, визначають форму реалізації дискурсу. До того ж додамо, що дискурсивні вміння входять у структуру дискурсивної компетенції майбутнього словесника, яка, як

відомо, передбачає знання і володіння різними типами дискурсів і їхньою організацією залежно від параметрів комунікативної ситуації, в якій вони породжені та інтерпретовані. З огляду на викладене, з цілковитою упевненістю можемо говорити про те, що викладені нами основні положення сприяють реалізації комунікативно-діяльнісного й компетентнісного підходів до навчання рідної мови у ВЗО філологічного профілю.

Проведене дослідження дає підстави для таких основних висновків: а) художньо-літературний тип дискурсу слугує сприятливим матеріалом для дослідження дискурсивних факторів мовних явищ, оскільки він охоплює екстралінгвістичний і прагматичний контексти (особливості взаємодії у часі і просторі суб'єкта (автора) і читача (реципієнта), семантичний (наявність внутрішніх особистісних смислів, символів, художніх засобів), когнітивний (яскраво виражений концептуальний простір тексту), лінгвістичний (розгорнутість, наявність основних текстових категорій); дискурсивні вміння, що входять до професіограми словесника, становлять цілісну здібність, яка складає сукупність стратегічного, тактичного, жанрового і текстового компонентів; відмінність усної і писемної форм мовлення дозволяє говорити про специфіку вияву дискурсивних умінь під час продукції або рецепції тексту певного жанру в конкретній комунікативній ситуації.

Оскільки структуру дискурсивних умінь словесника запропоновано нами у вигляді синтезу окремих компонентів, то в перспективі це потребуватиме розробки теоретичних засад методики щодо їх формування у студентів філологічного фаху під час навчання рідної мови.

Література

1. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста: Учебник. – М.: Флинта, 2005. – 496 с.
2. Дискурс іноземної комунікації (колективна монографія). – Львів: Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2001. – 495с.
3. Зернецкий П.В. Четырехмерное пространство речевой деятельности // Язык, дискурс и личность. – Тверь: ТГУ, 1990. – с. 60–68
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
5. Літературознавчий словник-довідник / Р. Г. Гром'як, Ю. І. Ковалів. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
6. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2005. – 280 с.
7. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладъженской и А. К. Михальской. – М.: Флинта, 1998. – 312с.
8. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації. – К.: ВЦ «Київський університет», 1999. – 308 с.
9. Пушкин А.А. Способ организации дискурса и типология языковых личностей // Язык, дискурс и личность. – Калинин.: КГУ, 1989. – с. 50–59
10. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.
11. Селиванова О.О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики. – К.: Фітоцентр, 1999. – 148 с.
12. Солганик Г.Я. Стилистика текста. – М.: Флинта, 2003. – 256 с.

Резюме

Обосновано сутність поняття «дискурсивные умения» с точки зрения современной дискурсологии; на основании анализа средств прагматической организации дискурса предложена структура дискурсивных умений словесника.

Ключевые слова: обучение родному языку, дискурсивные умения, прагматика текста.

Summary

The article treats of one of the way of realization of the communicative teaching of native language, which assumes formation of the discourse skills. The theoretical decision of this problem bases on the theory of a discourse as a complex communicative phenomenon, which includes linguistic and extralinguistic parameters. The author suggests definition and structure of the discourse skills.

Key words: teaching of native language, discourse skills.

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД

У статті розглядаються особливості застосування контекстного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії. Автор аналізує індивідуальні та групові форми реалізації сучасних освітніх технологій.

Ключові слова: контекстне навчання, професійна діяльність, індивідуальна робота, групова робота.

У зв'язку з новими умовами розвитку суспільства інформаційної доби – збільшення ролі інформації та знань, поширення інформаційних комунікацій, створення глобального інформаційного простору – змінюється підхід до освіти в цілому і мовної освіти зокрема. Головною метою освіти визнається формування здатності до активної діяльності, до творчої професійної праці. Професійна підготовка фахівця повинна не тільки забезпечувати певний рівень знань, умінь і навичок, а й формувати готовність до саморозвитку і самоосвіти.

Дослідники проблем навчання іноземних мов (ІМ) у вищій школі виокремлюють такі сучасні тенденції у вищій педагогічній освіті:

- глибоке усвідомлення освітніх рівнів, тобто розгляд кожного з них як органічної системи неперервної освіти; тенденція, яка здатна забезпечити спадкоємність не тільки між школою та університетом, але й між вищим закладом освіти та майбутньою професійною діяльністю студентів;
- комп'ютеризація і технологізація навчання; тенденція, яка значно підвищить інтеркультурну діяльність студентів;
- упровадження активних методів і форм навчання, які передбачають залучення до діяльності студентів елементів проблемності, наукового пошуку, самостійної роботи;
- використання активних прийомів навчання: ігрових, таких, які стимулюють спілкування, організують творчу і самостійну діяльність студентів;
- акцентування уваги на пізнавальній діяльності студента, взаємодії педагога і студента, організації навчання як колективної, спільної діяльності [4, 21–22].

Проте головним протиріччям професійної освіти є неможливість оволодіти професійною діяльністю без забезпечення якісно іншої навчальної діяльності. Проаналізувавши навчальну і професійну діяльність, вчені визнали, що вони мають спільну психологічну структуру, але різне змістове наповнення структурних блоків [2, 40]. Так, проблеми навчальної діяльності зосереджені на учінні, у професійній діяльності – на праці; мотивами є пізнання нового, оволодіння професією, у першому випадку, реалізація інтелектуального і духовного потенціалу, у другому; цілі навчальної діяльності включають загальний і професійний розвиток особистості, в той час як професійна діяльність має на меті виробництво матеріальних і/або духовних цінностей. Навчальна діяльність реалізується через пізнавальні, здебільшого інтелектуальні дії; професійна – через практичні, у тому числі теоретико–практичні операції. Засобами навчальної діяльності є психічне відображення дійсності; перетворення реальної дійсності є засобом професійної діяльності. Навчальна інформація як знакова система, з одного боку, і психіка та особистість людини, з іншого, розрізняють предмет цих видів діяльності. Нарешті, в результаті навчальної діяльності формуються діяльнісні здібності людини і система ставлення до інших людей, до самого себе; професійна ж діяльність продукує як результат нові знання, освідченість людей, самореалізацію особистості.

Для переходу від навчальної до професійної діяльності європейськими дослідниками і педагогами застосовується теорія контекстного навчання, суть якої полягає у необхідності створення педагогічних умов для динамічного руху діяльності студента від навчальної до професійної, трансформування першої у другу з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій, засобів, предмета і результатів [1, 72].

Метою статті є визначити особливості застосування контекстного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії. Для вирішення цього завдання розглянемо питання моделювання у формах діяльності студентів предметно–технологічних (предметний контекст) і соціальних (соціальний контекст) складових змісту професійної діяльності фахівців.

Контекст – це система внутрішніх (особистість, її знання і досвід) і зовнішніх умов поведінки і діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння і перетворення суб'єктом конкретної ситуації, надаючи сенсу і значення цій ситуації як цілому, так і її компонентам [2, 37]. На думку

А.О. Вербицького, контекстне навчання передбачає подолання – і в теорії і на практиці – уявлень про педагогічний процес як передавання знакової інформації від слухача до студентів, за допомогою яких би дидактичних засобів це не робилося, включаючи ІКТ [2, 8]. У контекстному навчанні студент з самого початку ставиться у діяльну позицію, оскільки навчальні предмети представлені у вигляді предметів діяльності з певним сценарієм їх розгортання, динамізації. За цих умов включається весь потенціал активності студента – від рівня сприйняття до рівня соціальної активності з приводу прийняття спільних рішень. Засвоєння знань студентами відбувається у контексті вирішення ними майбутніх професійних ситуацій, представлених у навчанні в дидактично обґрунтованій модельній формі, що забезпечує умови для формування пізнавальної та професійної мотивації, особистісний смисл процесу учіння.

Активність студентів має як індивідуальний, так і спільний, колективний характер, що обумовлює формування ділових і моральних якостей особистості майбутнього спеціаліста, уможлиблює виконання кожним навчальної функції стосовно інших студентів. У процесі контекстного навчання створюється досвід використання навчальної інформації у функції засобу регуляції діяльності студента, яка все більше набуває рис професійної, що забезпечує перетворення цієї інформації з предмета навчальної у засіб професійної діяльності, у знання як особистісний здобуток майбутнього фахівця.

Дослідження О.В. Сухих показало, що основний акцент у контекстному навчанні робиться на формуванні професійної спрямованості та професійної мотивації у майбутнього фахівця. Зміст освіти детермінований як логікою дисциплін, які вивчаються, так і специфікою майбутньої професійної діяльності студентів. Відповідно, система форм і методів навчання проектується таким чином, щоб забезпечити послідовне моделювання цілісного змісту професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови з опорою на проблемну технологію навчання і особистісний підхід до студентів [3].

А.О. Вербицький виділяє три базові форми діяльності студентів у контекстному навчанні: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність і навчально–професійна діяльність [2, 44]. У рамках власне навчальної діяльності (лекція, семінар) намічається моделювання контексту професійної діяльності. Квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри, моделювання) задає цей контекст більш виразно: відтворює в аудиторних умовах і мовою відповідних наукових дисциплін динаміку педагогічного, відносини та дії зайнятих у ньому людей. Навчально–професійна діяльність, найяскравішими формами якої є педагогічна практика і навчально–дослідницька діяльність студентів, передбачає інтеграцію навчальної і професійної діяльності. Всі інші форми навчання – лабораторно–практичні заняття, спецкурси і спецсемінари – виступають як перехідні від однієї базової форми до іншої.

Розглянемо більш детально, засобами яких технологій реалізується контекстне навчання в університетах Великої Британії. Аналіз організаційних форм навчальної та квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови у британських університетах доводять, що у навчанні інтенсивно застосовуються і гнучко поєднуються індивідуальна, групова і колективна робота студентів. У контексті загальної тенденції активізації навчальної діяльності студентів на перший план висувається самостійність їх мислення, уміння аналізувати свою діяльність. Серед технологій, які сприяють формуванню цих важливих якостей професійної компетентності, слід визначити такі: індивідуалізоване навчання, персоналізоване навчання, модульне навчання, консультування, взаємоконсультація, групове співробітницьке навчання, саморегульоване навчання, технологія дистанційного навчання (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Технології освітнього процесу професійної підготовки майбутніх учителів ІМ в Європі

| № з/п | Технологія | Характерні риси | |
|-------|--|----------------------|--|
| | Індивідуалізоване навчання (tutorials) | Індивідуальна робота | - регулярні індивідуально–групові заняття викладача з прикріпленими до нього на весь період навчання кількома студентами; - керівництво діяльністю студента в академічній і науковій сферах; - контроль за успішністю студента; допомога у плануванні самостійної роботи; |
| | Персоналізоване | | - самостійне виконання роботи студентом в індивідуальному темпі за спеціально підготовленими друкованими або аудіо / |

| | | | |
|--|----------------------------------|----------------|---|
| | навчання | | відео матеріалами; вибіркове відвідування лекцій, семінарів; щотижневі звіти в усній або письмовій формі; |
| | Консультування | | - вид допомоги у навчальному процесі, який традиційно здійснюється з використанням спеціально розробленого психолого–педагогічного і дидактичного інструментаря; засіб прискорення особистісного розвитку майбутнього вчителя; |
| | Дистанційне навчання | | - відсутність безпосереднього особистого контакту між викладачем і студентом; - використання технічних засобів для забезпечення процесу навчання; - наявність двостороннього зв'язку між викладачем і студентом; - можливість проведення цільових зустрічей між ними; |
| | Саморегульоване навчання | | - навчання студентів стратегій пізнання і метапізнання; використання методу ведення портфоліо / журналу з метою здійснення рефлексивної практики і самооцінювання; - обговорення результатів самоспостереження і самооцінювання з викладачами або студентами. |
| | Взаємоконсультування | Групова робота | - забезпечення високого ступеня засвоєння навчального матеріалу через навчання інших; успішність взаємонавчання за умов вибору студента–вчителя, системності процесу консультування, постійного керівництва студентами–консультантами з боку професійних консультантів (викладачів); |
| | Групове співробітницьке навчання | | - спільне вивчення викладачами і студентами тем, які знаходяться поза компетенцією викладачів; - створення, трансформування і розширення знань студентами; забезпечення умов розвитку здібностей студентів викладачами; |
| | Модульне навчання | | чітка організація самостійного навчання і групових занять з використанням навчальних пакетів і методичного консультування. |
| | | | |

Останнім часом в університетах Британії знижується інтерес до конкретних цілісних технологій. Натомість все більше значення приділяється власному вибору і творчості викладачів, що призводить до вмілого комбінування різних технологій в освітньому процесі [6, 180].

Ефективним засобом інтеграції технологій формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ є Європейський портрет для майбутніх учителів мов (EPOSTL). Це документ для студентів, які отримують вищу мовну педагогічну освіту. Він розроблений Європейським центром мовної освіти Ради Європи з метою:

- сприяння розмірковуванню і розумінню студентами компетентностей, яких має набути вчитель, та усвідомлення знань, необхідних для живлення цих компетентностей;
- допомоги у підготовці студентів до майбутньої професії у різних педагогічних ситуаціях;
- промоції дискусії між самими студентами, між студентами і викладачами та вчителями–керівниками педагогічної практики;
- оптимізації самооцінювання компетентності в її розвитку;
- забезпечення інструментаря моніторингу прогресу студента на шляху до педагогічної професії [5, 5–6].

До складу Європейського портфеля майбутніх учителів ІМ входить:

- 1) розділ для формування власного бачення педагогічних проблем (a personal statement section);
- 2) розділ для самооцінювання, побудований за допомогою дескрипторів «Я–можу»;
- 3) дос'є, в якому студенти збирають зразки будь–якої власної педагогічної діяльності;
- 4) глосарій найважливіших термінів щодо викладання і вивчення ІМ;
- 5) перелік термінів, вжитих у дескрипторах;
- 6) довідник користувача з детальною інформацією про Європейський портфель майбутніх учителів ІМ.

Особливу цінність з позицій контекстного підходу набуває розділ для самооцінювання, який передбачає проведення студентами самоаналізу в таких аспектах:

- розуміння загальної освітньої ситуації в країні (освітньому закладі), знайомство з національною і робочою програмами, цілями навчання і потребами учнів, розуміння ролі учителя іноземної мови, вивчення інституційних ресурсів і обмежень;
- володіння методикою викладання ІМ (навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності з урахуванням культури країни, мова якої вивчається);
- знайомство з ресурсами, які вчитель може використовувати у навчальному процесі (пошук / вибір / укладання текстів, завдань, довідкових матеріалів), відповідно до потреб, віку, рівня володіння мовою, мотивації та інтересів учнів;
- усвідомлення педагогічних, психологічних і методичних основ, планування уроків (визначення навчальних задач, формулювання змісту уроку, організація навчальної діяльності на уроці);
- практичний досвід проведення уроків (визначення якості плану уроку, окреслення змісту уроку, характеру взаємодії з учнями, ефективності організаційних заходів і доцільності застосування професійної мови);
- організація самостійної роботи учнів під керівництвом вчителя (проведення проектної роботи застосування мовного портфеля, формулювання домашнього завдання залучення учнів до позакласних заходів, використання ІКТ для створення спільного віртуального навчального середовища);
- проведення оцінювання навчальних досягнень учнів (розробка інструментаря для оцінювання, організація само- і взаємоконтролю, аналіз помилок, застосування сучасних технологій здійснення оцінювання і контролю).

Не викликає сумніву той факт, що сучасний вчитель іноземної мови повинен у рівній мірі володіти як інтелектуальними / теоретичними, так і професійно-педагогічними знаннями, вміннями їх гармонійного комбінування у різних контекстах. Компаративістський аналіз науково-педагогічної літератури показує, що британськими університетами у практику навчання постійно вводяться нові технології професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, які практикують методи спостереження за власною діяльністю, розподіл професійних функцій з наступним глибшим їх усвідомленням і взаємонавчанням. На наступному етапі дослідження ми вважаємо за доцільне розглянути організаційно-методичні форми мовної педагогічної освіти на основі інформаційних і комунікаційних технологій.

Література

1. Базуріна В.М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії: Дис... канд. пед. наук, 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Житомир, 2006. – 233с.
2. Вербицький А.А. Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе: Автореф. ... д-ра пед. наук, 13.00.01, 19.00.07. – М., 1991. – 55с.
3. Сухих О.В. Средства и методы профессиональной лингводидактической подготовки преподавателей иностранных языков и культур: Дисс... д-ра пед. наук, 13.00.02 – теорія і методика обучения и воспитания (иностран. Языки, уровень профессионального образования), 13.00.08 – теорія і методика профессионального образования (пед. науки). – Пятигорск, 2005. – 370с.
4. Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб.: КАРО, 2005. – 160с.
5. European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education / European Centre for Modern Languages. – Council of Europe Publishing, 2007. – 75p.
6. Roberts, Jon. Language Teacher Education. – London: Arnold, a member of the Holder Headline Group, 1998. – 346p.

Резюме

В статье рассматриваются особенности применения контекстного обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в Великобритании. Автор анализирует индивидуальные и групповые формы реализации современных образовательных технологий.

Ключевые слова: контекстное обучение, профессиональная деятельность, индивидуальная работа, групповая работа.

Summary

This article deals with the peculiarities of using the contextual study in the process of professional training of foreign languages future teachers in Great Britain. The author analyses the individual and group forms of modern educational technologies realization.

Key words: contextual study, professional activity, individual work, group work.

УДК 372.8

О. Жир

РЕАЛІЗАЦІЯ ФУНКЦІОНАЛЬНО–КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ОДНОСКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ МОВИ

Стаття присвячена розгляду особливостей функціонально–комунікативного підходу до вивчення односкладних речень у шкільному курсі мови.

Увагу звернено на з'ясування сутності та визначення ефективності застосування комунікативно–діяльнісного підходу до вивчення речень з одним головним членом і курсу синтаксису в цілому в шкільній мовній освіті.

Ключові слова: комунікативно–діяльнісний підхід, компетенція, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, комунікативна компетенція, мовленнєво–комунікативні уміння, синтаксис.

В умовах сучасного державотворення, науково–технічного розвитку, модернізації мовної освіти в Україні зростає потреба у формуванні особистості з високим рівнем мовленнєвої компетенції, здатної до спілкування в усіх сферах суспільного життя.

Реформування мовної освіти безпосередньо пов'язане з реалізацією комунікативної мети курсу рідної мови, яка полягає у „формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови – її стилями, формами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності” [7].

Оскільки в основу шкільного курсу рідної мови покладено мовленнєвий розвиток особистості, то це вимагає перебудови курсу сучасної української мови на **комунікативно–діяльнісній основі**.

Сучасні дослідження в галузі функціонально–комунікативного синтаксису, у центрі якого – дослідження функціонування синтаксичних одиниць у певній комунікативно орієнтованій мовленнєвій поведінці, створюють передумови для побудови нових сучасних підходів до вивчення синтаксису.

Комунікативно–діяльнісний підхід до вивчення синтаксису достатньо висвітлений лінгвістами (О. Потебня, Л. Щерба, В. Виноградов, О. Бондарко, Б. Головін, О. Безпояско, Г. Золотова, Н. Слюсарєва, В. Кодухов, В. Капінос, І. Вихованець, А. Загнітко та ін.). З проблемою розвитку мовлення пов'язані дослідження вчених: Т.Ладиженської, С.Чавдарова, І.Синиці, О. Біляєва, М. Пентиліук, В. Мельничайка та ін. Окремі питання застосування функціонально–комунікативного підходу в лінгводидактиці висвітлені в працях науковців: Л.Варзацької, М. Вашуленка, Г. Шелехової, М. Пентиліук, В. Мельничайка, В. Каліш, О. Купалової, Л. Скуратівського, Н. Остапенко, Л. Паламар та ін.

У словнику–довіднику з української лінгводидактики за редакцією М.І. Пентиліук дається таке визначення комунікативно–діяльнісному підходу у вивченні української мови: „Це підхід до навчання мови, що полягає в такій організації навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної діяльності з метою оволодіння пошуковими вміннями й навичками” [8].

Комунікативно–діяльнісний підхід спрямований на формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенції. У нашому розумінні **компетенція** – це не лише сукупність знань, умінь і навичок, а передусім здатність суб'єкта до встановлення зв'язків між знаннями і ситуацією, до виконання дій, що дозволяють розв'язати проблему.

Під мовною компетенцією розуміємо знання комуніканта на фонетико–фонологічному, семантичному і структурно–синтаксичному рівнях, необхідні для формування в учнів відповідних мовних умінь та навичок як засобу спілкування, пізнання й самовираження [9].

Мовленнєва компетенція полягає в умінні застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями, адекватними меті спілкування, і виявляється вона у володінні мовленнєвими вміннями й навичками на основі засвоєних мовленнєвознавчих понять [5].

Під комунікативною компетенцією розуміємо сукупність знань про спілкування, умінь і навичок, потрібних для розуміння чужих та побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування [3].

Відзначимо, що дуже важко розмежовувати поняття мовленнєвої і комунікативної компетенцій. Тому в лінгводидактиці й виник термін „мовленнєво–комунікативні вміння”, під яким розуміємо комунікативний підхід до розвитку мовлення, концептуальне положення про нерозривність комунікації й мовлення.

У шкільному курсі мови особлива роль відводиться вивченню синтаксису. „На відміну від інших „рівнів” або „ярусів” мови, – слушно зауважує Г.О.Золотова, – синтаксис безпосередньо співвідноситься з процесом мислення і процесом комунікації: одиниці інших рівнів мовної системи беруть участь у формуванні думки на комунікативному її вираженні лише через синтаксис” [2, 39].

Синтаксис є одним із найскладніших розділів мовознавства, синтаксичні поняття якого досліджуються вченими–мовознавцями з різних поглядів: формально–граматичного, семантичного і комунікативного.

Проблема дослідження комунікативно–діяльнісного підходу до вивчення синтаксису української мови зумовлена тим, що знання про виражальні можливості різних синтаксичних структур та вміння доречно користуватися ними у різних мовленнєвих ситуаціях з метою впливу на свідомість, думки та емоції учнів – це передусім необхідні професійні знання та вміння вчителя–словесника.

Комунікативно–діяльнісний підхід до вивчення синтаксису вимагає від учителя таких сформованих **умінь та навичок**:

- 1) добре володіти сучасними теоретичними положеннями сучасної науки;
- 2) уміти показати учням розмаїття синтаксичних конструкції в українській мові, їх інтонаційні та стилістичні особливості;
- 3) розкривати функціонально–комунікативні можливості речень;
- 4) проводити спостереження за комунікативною організацією речення в тексті та реалізацією цих структурних схем як конкретних висловлювань у комунікативних процесах;
- 5) використовувати різні типи синтаксичних одиниць у власному мовленні відповідно до різних мовленнєвих ситуацій та комунікативної мети;
- 6) збагачувати синтаксичні ресурси мовлення учнів;
- 7) навчити творчо використовувати виражальні можливості мови в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності;
- 8) добирати систему вправ та необхідний навчальний дидактичний матеріал [2].

Особливе значення для підвищення культури мовлення учнів мають якісні знання різних типів простого односкладного речення та вміння, пов’язані з вивченням цієї теми [4]. Від того, наскільки вільно володіють учні цими конструкціями, залежить свідоме засвоєння основних типів простого речення. Як свідчить практика, знання учнів про односкладні речення майже не використовуються в їхній мовленнєвій діяльності. Школярі вчать типи односкладних речень за морфологічним вираженням головного члена, виконують вправи на їх розпізнавання, але не вміють аналізувати виражальні можливості односкладних структур, оцінювати їх комунікативну роль у тексті [1]. Ці конструкції учні рідко використовують у своєму мовленні, незважаючи на те, що інколи застосування їх диктується змістом, ситуацією спілкування та експресивно–емоційним забарвленням висловлювання.

Частково це пояснюється тим, що типова програма з української мови для загальноосвітньої школи (зокрема програма для 5–11 класів) надає перевагу суто граматичному аспекту вивчення мовних явищ і односкладних речень зокрема.

У підручниках та збірниках вправ, як правило, недостатньо уваги звертається на комунікативну роль та функціонування односкладних речень у текстах, що не сприяє комплексній систематичній роботі з удосконалення граматико–комунікативних умінь учнів.

Сучасні досягнення психолінгвістичної та методичної науки свідчать про те, що глибоке, всебічне оволодіння засобами рідної мови виявляється не тільки у з’ясуванні граматичної сутності тієї чи іншої категорії, а й насамперед у вмінні свідомо, комунікативно виправдано і грамотно користуватися ними в різноманітних умовах мовленнєвого спілкування [2].

У синтаксичній системі односкладні речення відзначаються багатими смисловими і синтаксичними можливостями, активне засвоєння яких підвищує культуру мовлення учнів. Тому необхідно поряд із системно–описовим використовувати і комунікативно–діяльнісний підхід.

Ефективність формування мовленнєво–комунікативних умінь учнів під час вивчення односкладних речень залежить від додержання певних **умов**, а саме:

- системності й послідовності у роботі над збагаченням мовлення учнів комунікативно значущими мовними одиницями, зокрема односкладними реченнями;
- стимулювання учнів до активної мовленнєвої діяльності, найвищим виявом якої є творчість;
- урахування комунікативно–діяльнісного і функціонально–стилістичного аспектів вивчення односкладних речень на уроках рідної мови;
- активізації самостійного добору односкладних конструкцій, що дасть змогу залучити засвоєні теоретичні знання до продуктивних видів мовленнєвої діяльності з урахуванням ситуації спілкування [5].

Дотримання цих умов насамперед передбачає усвідомлення того, що вивчення синтаксису односкладних речень – це засіб збагачення, розвитку і реалізації мовлення кожної особистості, яка на належному рівні могла б користуватися синтаксичними засобами мови в найрізноманітніших життєвих ситуаціях [3].

Методистами загально визнано, що тільки тоді, коли кожен із проведених видів роботи виконує роль у формуванні певного комунікативного вміння, коли всі вправи цілеспрямовані, побудовані за принципом наступності, спираються на попередні, вони становитимуть цілісну систему. Саме це і є однією з найголовніших передумов успішного процесу розвитку мовленнєво–комунікативних умінь, які формуються в учнів під час вивчення синтаксису, зокрема односкладного речення.

Під час вивчення односкладних одиниць особливу увагу потрібно звертати на:

- 1) усвідомлення лінгвістичної природи односкладних речень (структурні й семантичні особливості, різновиди односкладних речень), осмислення комунікативної ролі односкладних одиниць у зв'язному мовленні;
- 2) вироблення практичних умінь і навичок розпізнавати односкладні конструкції в готовому тексті, розмежовувати їх між собою, інтонувати односкладні речення залежно від мети висловлювання.

Достатнього рівня розвитку граматики–комунікативних умінь можна досягти за умови планомірної та цілеспрямованої роботи під час вивчення односкладних речень на матеріалі спеціальних – **рецептивних, репродуктивних і продуктивних**, – вправ.

Виконуючи такі вправи, учні переконуються: односкладні речення в різних ситуаціях виконують неоднакові функції, вони можуть уживатися як синтаксичні синоніми, структурно–семантичні особливості їх створюють базу для вираження різноманітних смислових, функціональних і експресивних відтінків, обґрунтування доцільності використання того чи іншого типу речень у висловлюваннях, виправлення помилок у вживанні конструкцій становить зміст комунікативно–діяльнісної роботи під час вивчення односкладних речень. Система подібних вправ і завдань забезпечить не тільки знання граматичних категорій, а й розвиток мовного чуття учнів, відтак сприятиме підвищенню рівня культури їхнього мовлення. Крім того, така робота активізуватиме пізнавальну діяльність учнів.

Отже, комунікативно–діяльнісний підхід є перспективним саме тому, що він спрямований на отримання та закріплення учнями мовних знань та умінь у процесі реальної комунікації. Саме такий підхід дає змогу учням під час вивчення складних теоретичних питань синтаксису вдосконалювати свої мовленнєво–комунікативні навички.

Література

1. Баранник Н. Функціонально–стилістичний підхід до вивчення односкладних речень // Дивослово. – № 3. – 2006. – С. 27–31.
2. Донченко Т. Інтеграція системно–описового, функціонально–стилістичного і комунікативно–діяльнісного підходів до вивчення української мови // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 3. – С. 5–8.
3. Кухарчук І. Вивчення односкладних речень (комунікативно–діяльнісний підхід) // Дивослово. – 2005. – № 10. – С. 38–42.
4. Омельчук С. Формування мовленнєво–комунікативних умінь на синтаксичній основі // Дивослово. – 2004. – № 6. – С. 22–24.
5. Плиско Е.Н. Организация обучения синтаксиса в школе: Пособие для учителя. – К.: Рад. шк., 1990. – 135 с. – На укр. яз.

6. Скуратівський Л., Новосьолова В., Шелехова Р. Програма. Українська мова 5–11 класи – К.: Перун, 2001. – 85 с.
7. Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т., Тихоша В.І, Корольчук А.М, Новосьолова В.І., Остаф Я.І. Програма Українська мова 5–12 класи – К.: Перун, 2005. – 87 с.
8. Словник–довідник з української лінгводидактики: Навч. пос. (Кол. авторів за ред. М. Пентилюк). – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
9. Степанченко Б.О. Формування мовленнєво–комунікативних умінь на синтаксичній основі: Система мовленнєвих вправ у 9 класі // Дивослово. – 2004. – № 6. – С. 8–12.
10. Харченко О.О. Как усилить коммуникативную направленность работы над предложением // Начальная школа. – 2002. – № 1. – С. 27–33.

Резюме

Стаття посвящена рассмотрению особенностей функционально–коммуникативного подхода к изучению односоставных предложений в школьном курсе языка.

Внимание обращено на выяснение сущности и эффективности применения коммуникативно–деятельностного подхода к изучению предложений с одним главным членом в школьном языковом образовании.

Ключевые слова: коммуникативно–деятельностный подход, компетенция, языковая компетенция, речевая компетенция, коммуникативная компетенция, коммуникативно–речевые умения, синтаксис.

Summary

The article is dedicated to review particularities of the functional–communicational approach to study sentences with the one main article in the school linguistic course.

Attention are payed to elucidation the essence and efficacy of application of the functional–communicational approach to study sentences with the one main article in the school linguistic education.

Key words: functional–communicational approach, competence, competence linguistical, speech competence, communicational competence, speech– communicational habits , syntax.

УДК 378.147:371.134

Л.А. Сугак

МІСЦЕ І РОЛЬ СПЕЦКУРСІВ І СПЕЦСЕМІНАРІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються актуальні проблеми викладання спецкурсів і спецсемінарів у вищих навчальних закладах. За результатами анкетування, проведеного серед студентів V курсу філологічного та фізико–математичного факультетів Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, проаналізовано стан викладання спецкурсів і спецсемінарів у ВНЗ, які мають важливе значення при підготовці майбутніх учителів до професійної педагогічної праці.

Ключові слова: професійна підготовка, спецкурс, спецсемінар, педагогічна практика.

Сьогодні змістові та процесуальні характеристики навчального процесу у вищій школі мають відповідати новій освітній парадигмі розвитку вищої освіти в Україні, яка повинна бути зорієнтованою на розвиток особистості майбутнього фахівця. Одним із основних і найважливіших завдань освітнянської галузі є розробка та реалізація особистісно зорієнтованої моделі педагогічної освіти, розрахованої на підготовку висококваліфікованого вчителя, здатного виявити високий професіоналізм у нових умовах входження нашої держави до єдиного європейського освітнього простору. Відповідні зміни зафіксовано в державних документах. Так, у Законі «Про освіту», Законі «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Державній цільовій комплексній програмі «Вчитель» наголошується на збереженні й примноженні національних виховних традицій, гуманізації освіти, розвитку творчої особистості.

Проблему становлення і розвитку особистості студента розглядають педагоги та психологи В. Якунін, Ю. Фокін, Г. Селевко, О. Бодальов, О. Леонтьєв. Різноманітні аспекти особистісно зорієнтованого навчання розробляють М. Алексєєв, І. Бех, О. Бондаревська, І. Зимня, М. Кларін,

В. Рибалко, О. Сухомлинська та інші, а питання теорії та методики особистісно зорієнтованого навчання викладені у працях С. Подмазіна, Є. Степанова, А. Фасолі, М. Степанюк. Проблеми мовної підготовки вчителя–словесника постійно перебувають в центрі уваги таких вчених, як О. Біляєв, Л. Мацько, Л. Скуратівський, Г. Шелехова.

Справжній фахівець ніколи не зупиняється, переосмислює вже пізнане, завжди шукає щось нове, доповнює власні нароби, збагачується досвідом колег. «Щоб стати справжнім і успішним спеціалістом, студенту необхідно постійно поповнювати систему знань, систему умінь і якостей, які забезпечують ефективність професійної діяльності» [1, 353].

Належної уваги набуває професійно орієнтований напрямок, тому особливо вагомими у підготовці майбутніх спеціалістів є спецкурси та спецсемінари, присвячені актуальним питанням певної галузі науки. О. Семенов у своїх працях наголошує на проблемі «ефективності функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури як цілісної особистісно орієнтованої структури, що визначається повнотою реалізації тісних взаємозв'язків між навчально–пізнавальною, науково–дослідницькою, практично–діяльнісною підсистемами, зокрема виявом міжпредметного, інтегративного потенціалу навчальних курсів» [5, 29].

Отже, мета нашого дослідження – визначити місце і роль спецкурсів і спецсемінарів у системі навчального процесу ВНЗ, які спрямовані на сучасні вимоги до підготовки майбутніх учителів, а також вивчити стан викладання спецкурсів і спецсемінарів шляхом опитування студентів СумДПУ ім. А.С.Макаренка.

Визначимося з категоріальним апаратом нашого дослідження. За тлумачним словником, «спецкурс – курс лекцій у вузі, який являє собою поглиблену розробку спеціальної, окремої теми за програмою, запропонованою лектором» [4, 317–318]. Дослідники визначають спецсемінар як «курс, що вивчається студентами на старших курсах у межах вузької спеціалізації і передбачає оволодіння спеціальними засобами професійної діяльності в обраній для спеціалізації галузі науки або практики» [6, 147]. М. Фіцула, автор навчального посібника «Педагогіка вищої школи», зазначає також, що «однією з найактивніших форм опанування спеціальності є спецсемінар» [6, 147] і наголошує на тому, що «важливим завданням спецсемінару є вироблення вміння об'єктивно аналізувати доповіді і рецензії своїх товаришів, індивідуально і колективно обговорювати матеріал, дискутувати» [6, 148].

Програми спецкурсів та спецсемінарів розробляються з метою ефективності фахової орієнтації в навчальний процес вищих навчальних закладів. Студенти під час педагогічної практики мають великі труднощі, пов'язані з відсутністю наукової розробки змісту і методики проведення занять при поглибленому вивченні певної дисципліни. Теоретичне осмислення методики проведення спецкурсів і спецсемінарів як одних із форм вузівських занять не можна вважати достатнім. У першу чергу, це пояснюється відсутністю підручників, посібників, науково обґрунтованих методичних порад і положень із цього питання.

«Кожний із спецкурсів і спецсемінарів – це тривалі роки невтомного наукового пошуку викладача» [3, 5]. На кафедрах СумДПУ ім. А.С.Макаренка викладачі плідно працюють над розробкою програм спецкурсів і спецсемінарів та втілюють їх у навчальний процес ВНЗ. Наприклад, на кафедрах філологічного факультету викладаються спецкурси та спецсемінари: кафедра української мови – «Історія лінгвістичних учень» (Т. Беценко), «Методика викладання української мови у вищій школі» (Н. Дейниченко), «Мистецтво професійної комунікації (риторика)» (О. Переломова), «Етнолінгводидактична культура педагога» (О. Семенов), «Динаміка функціонування лексико–семантичної системи української мови на межі ХХ–ХХІ ст.» (А. Силка), кафедра української літератури – «Методика і методологія дипломного дослідження» (М. Домчук), «Український історичний роман» (О. Єременко), «Українська філософська лірика» (Л. Федько); на кафедрах фізико–математичного факультету: на кафедрі інформатики – «Методика викладання інформатики» (В. Шамоля), на кафедрі експериментальної та теоретичної фізики – «Олімпіадні задачі з фізики» (О. Стаднік), на кафедрі математики – «Підготовка майбутнього вчителя математики до багатоаспектного вирішення професійних завдань», «Загальні питання методики навчання математики» (О. Чашечникова, Л. Чашечникова).

З метою покращення викладання спецкурсів і спецсемінарів було здійснено опитування, у якому взяли участь студенти філологічного факультету (спеціальність «Українська мова та література», «Українська мова, література та іноземна мова», «Російська мова та зарубіжна література»), а також студенти фізико–математичного факультету (спеціальність «Фізика і математика» й «Математика та інформатика»). Усього було опитано 100 осіб.

Аналіз отриманих результатів показує, що спецкурси і спецсемінари дійсно є невід'ємною частиною навчального процесу у ВНЗ: так вважають на філологічному факультеті (далі – ФФ) – 87,8% студентів, а на фізико–математичному (далі – ФМФ) – 66,7% студентів. Отже, позитивно позначається на якості підготовки студентів тенденція до збільшення спецкурсів і спецсемінарів у ВНЗ, які сприяють активності студентів у навчальному процесі, стимулюють їх до набуття належних навичок дослідницької роботи, наприклад, необхідних при написанні курсових, дипломних і магістерських робіт, до тривалої самостійної роботи над вивченням певної проблеми тощо.

На запитання анкети: «На яке місце серед дисциплін, які Ви вивчаєте, Ви б поставили спецкурси і спецсемінари?» більшість студентів (ФФ – 39%, ФМФ – 60%) відзначили третій варіант відповіді – «немає значення». На перше місце віднесли ці дисципліни лише усього 30% респондентів філологічного та фізико–математичного факультетів.

Більшість опитаних студентів на першому місці серед основних проблем, на які повинен звертати увагу викладач на спецкурсах і спецсемінарах, указали на проблеми прикладного характеру: ФФ – 70,7%, ФМФ – 86,7%. Були й інші варіанти, такі як «більше уваги звертати на нововведення та на питання проблемного характеру в школі» (ФФ), «варто поєднувати теорію з практикою» (ФМФ).

Відповіді на запитання відкритого характеру: «Що Ви розумієте під поняттями «спецкурс» і «спецсемінар?» – говорять про належну підготовку студентів, про їх уміння аналізувати, висловлювати власні думки, давати ґрунтовні конкретні відповіді. Але якщо порівняти факультети, то на філологічному факультеті розуміють значення понять «спецкурс» і «спецсемінар» – 70,7% студентів, а на фізико–математичному – 13,3%. Пояснюється це тим, що студенти просто не надають належної уваги визначенням понять «спецкурс» і «спецсемінар». На жаль, серед студентів є й такі, кому взагалі не знайомі поняття «спецкурс» і «спецсемінар» (ФФ – 29,3%, ФМФ – 13,3%).

Щоб з'ясувати, чи достатня кількість годин, на думку студентів, виділяється для спецкурсів і спецсемінарів, нами було запропоновано дати відповідь на це запитання. Аналіз відповідей показав, що лише 24,4% студентів ФФ і 20% студентів ФМФ незадоволені кількістю годин, виділених на спецкурси та спецсемінари. Більшість студентів задоволені кількістю годин, які виділені на спецкурси і спецсемінари (65,9% (ФФ) і 73,3% (ФМФ)).

Визначаючи роль спецкурсів і спецсемінарів у підготовці студента, найчастіше опитувані вказують варіант «систематизація (узагальнення) набутих знань»: 58,5% ФФ і 53,3% ФМФ. Значна частина студентів (ФФ – 34,1%, ФМФ – 50%) вважає, що підготовка висококваліфікованого вчителя має не менш важливе значення у підготовці майбутніх вчителів. Свій варіант відповіді дали всього лише 9% (зі студентів філологічного факультету): «іноді пусте витрачання часу», «поглиблене вивчення певної теми», «марна трата часу на реферати та доповіді».

Студентам було запропоновано вказати, які спецкурси і спецсемінари вони вже прослухали. Більшість студентів філологічного факультету відповіли на це запитання – 93%, але на фізико–математичному факультеті відповіло тільки 33,3%. Студенти філологічного факультету вказали такі теми: «Методика і методологія дипломного дослідження», «Українська філософська лірика», «Сучасний історичний роман», а студенти фізико–математичного факультету – «Олімпіадні задачі з математики», «Огляд математичних пакетів», «Методика викладання інформатики».

Неоднозначні відповіді й на запитання: «Що саме і на яких спецкурсах і спецсемінарах Вам сподобалось?». Студенти як філологічного, так і фізико–математичного факультетів більше схиляються до варіанту відповіді «форми роботи» (ФФ – 41,5%; ФМФ – 50%). Найменша кількість (10% на обох факультетах) припадає на відповідь «методи роботи».

У наступному запитанні анкети студенти мали змогу запропонувати теми спецкурсів і спецсемінарів, які б хотіли відвідати. Серед відповідей зазначено, наприклад, такі теми: «Сучасна молодіжна поезія та проза» (ФФ), «Мультимедійні програми» (ФМФ). На жаль, ті студенти, які не змогли відповісти на це питання, не можуть визначити для себе і запропонувати важливу тему спецкурсу та спецсемінару.

Останнім запитанням анкети було таке: «Ваші пропозиції щодо проведення спецкурсів і спецсемінарів». На основі аналізу відповідей ми з'ясували, що надані такі пропозиції: «спецкурси потрібно впроваджувати на третьому курсі, щоб студенти були більш різнобічно розвинуті» (ФФ), «цікава тематика, неординарний підхід до викладу матеріалу, самостійна робота студентів» (ФФ), «потрібно більше уваги приділяти тим темам, які цікаві студентам» (ФМФ), «використання інтерактивних методів навчання, освітні методики і педагогічні технології» (ФМФ).

Результати проведеного анкетування дають змогу стверджувати, що рівень підготовки студентів філологічного і фізико–математичного факультетів достатній. Завдяки спеціальним курсам студенти, що обрали ту чи іншу спеціалізацію, отримують можливість більш поглиблено й детально

ознайомитися з майбутньою спеціальністю, її специфікою та особливостями. На спецкурсах велика увага приділяється актуальним питанням сьогодення, акцентується увага на проблемних завданнях, що потребують подальшого вивчення. Працюючи на спецсемінарах, студенти під керівництвом викладача готують наукові доповіді із залученням різноманітних джерел. Таким чином, вони практично засвоюють методи наукових досліджень проблематики семінару, адже знання можна вважати надбанням студента тільки за умови, що він приклав для їх здобуття свої розумові та практичні зусилля.

Дані, одержані в результаті анкетування, доводять, що проведення спецкурсів і спецсемінарів створюють умови для формування в студентів стійкого інтересу до вивчення окремих предметів, створюють передумови для розширення та поглиблення знань із галузі вибраних напрямків, а також для розвитку пізнавальних і творчих здібностей студентів.

Ефективність викладання спецкурсів і спецсемінарів у вищому навчальному закладі залежить від рівня компетентності викладачів, рівня розвитку студентів, їх потреб і мотивів навчання, інтересів, а також від того, наскільки їх зміст відповідає потребам сучасної науки і практики. «Адже педагогічний процес у вищій школі – це завжди організація взаємодії викладача і студента в різних видах діяльності, і успіх роботи викладача визначається характером змісту стосунків, що виникають у педагогічному спілкуванні» [2, 97].

Проведене нами дослідження дає можливість адекватно коригувати проведення спецкурсів і спецсемінарів. Узагальнюючи результати опитування, можна запропонувати викладачам внести деякі зміни в систему навчання зі студентами: по–перше, приділяти більше уваги темам, які цікавлять студентів; по–друге, активніше застосовувати наочність; по–третє, оперувати останніми відомостями і так званими «цікавинками» (як часто говорять студенти) з проблематики спецкурсів і спецсемінарів.

На нашу думку, вищезазначені зміни підвищать ефективність роботи викладача вищої школи, сприятимуть розкриттю потенціалу особистості студента, його якісному зростанню та успішному навчанню і нададуть можливість викладачеві вносити корективи у свою діяльність з метою поліпшення якості навчального процесу.

Подальші перспективи нашого дослідження будуть реалізовані під час стажування у ВНЗ, на якому планується здійснити апробацію робочої програми із спецсемінару «Психолінгвістика» для студентів V курсу філологічного факультету (спеціальність «Українська мова і література та іноземна мова»).

Література

1. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / За ред. В.І. Лозової. – Харків: ОВС, 2006. – 496 с.
2. Лосева Н. Професійна реабілітація викладача вищого навчального закладу // Вища освіта України. – 2004. – № 2. – С. 92–97.
3. Науково–теоретичні, теоретико–прикладні, професійно–орієнтовані спецкурси й спецсемінари з української мови: Навчально–методичний посібник для бакалаврів, спеціалістів і магістрів філологічного факультету / За ред. В.В. Герман. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2006. – 144 с.
4. Новий тлумачний словник української мови: У 4–х томах / Укладачі: В. Яременко, О. Сліпушко – К.: Видавництво «Аконіт», 1998. – Т. IV. – 941 с.
5. Семенов О. Інтерактивний потенціал спецкурсів у професійній підготовці майбутніх учителів–словесників // Рідна школа. – № 11. – С. 29–33.
6. Фіцула М. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник. – К.: «Академія», 2005. – 216 с.

Резюме

В статтє рассматриваются актуальные проблемы преподавания спецкурсов и спецсеминаров в высшем учебном заведении, на основании проведённой анкеты проанализировано результаты опрашивания студентов филологического и физико–математического факультетов Сумского государственного педагогического университета имени А.С. Макаренка, которое имеет важное значение при подготовке будущих учителей к профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, спецкурс, спецсеминар, педагогическая практика.

Summary

In the article the actual teaching problems of the special courses and seminars in the Higher School are under discussion. We have analyzed the students in the poll. Students of two faculties the philological and physics–mathematic Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko took part in this polling. It is very important for preparing future teachers.

Key words: pedagogical practice, the special courses and seminar, system of professional training.

УДК 378

Л.Я. Бірюк

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО СПРОМОЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

У статті розглядається аксіологічний підхід до формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: комунікативна компетентність, майбутній вчитель початкової школи, професійна підготовка.

Актуальність дослідження. Нині, на початку нового тисячоліття, людство переживає в своєму розвитку глобалізацію: взаємодію культур і цінностей. Розвиток вищої освіти в Україні визначається у загальному контексті Європейської інтеграції й орієнтацією на фундаментальні цінності загальноосвітньої культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу здобуття освіти будь-якого рівня та інше, що є атрибутом громадянського демократичного суспільства.

Важливою складовою світогляду майбутнього вчителя, що надає духовної визначеності системі мотивів, є ціннісні орієнтації, які поряд з ідеями, моделями є основними складовими аксіологічного підходу й спрямовані на розвиток індивідуальності майбутнього фахівця.

Постановка проблеми За таких умов ціннісний підхід виступає як одна з важливих проблем професійної підготовки учителя початкових класів. Як зауважує О. Сухомлинська, "...сучасні цінності – актуальна ідеологічна, ідейна проблема, проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою, всього людства"[8, 106]. Уважаємо ціннісні орієнтації підґрунтям формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки.

Мета та завдання публікації – визначення основних типів цінностей, що є засадничими для формування означеної якості майбутнього фахівця початкової ланки освіти у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Аналіз психолого–педагогічних досліджень дозволяє виокремити три основні підходи до розгляду цінностей науковцями: як до соціальної проблеми (Т. Бутківська), як до психологічної проблеми (І. Бех, Т. Яценко, М. Боришевський, В. Лисенко, І. Ващенко), як до педагогічної проблеми (І. Бондаренко, П. Давидов, О. Опаленик, В. Сагарда, В. Оржеховський).

Педагогічна проблематика цінностей представлена розглядом її теоретико–методологічних засад (П. Ігнатенко, О. Вишневський, В. Струманський, В. Костів, І. Тараненко, Б. Кобзар та ін.); національних цінностей (І. Бондаренко, П. Давидов, Л. Крицька, О. Опаленик, В. Сагарда, В. Оржеховський); родинні цінності (М. Стельмахович, О. Семенов, В. Постовий, О. Докукіна); валеологічні цінності (Г. Тарасенко, В. Оржеховська, О. М'ягченко, О. Гречишкіна, Ю. Гречишкіна); формування цінностей у підлітків та студентів (А. Малихін, Р. Скульський, Л. Ковальчук, Б. Ковбас, М. Грицишин, Е. Носенко, Н. Фролова, Г. Гаєвська) та ін.

Виклад основного тексту. Як зазначається у преамбулі " Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи", "масштаби і темпи перетворень є такими, що суспільство все більше базується на знаннях таким чином, що вища освіта і наукові дослідження в сучасних умовах виступають найважливішими компонентами культурного, соціально–економічного та екологічного сталого розвитку людини, співтовариств і націй, у зв'язку з цим перед самою вищою освітою постали грандіозні завдання, що вимагають її найрадикальнішого перетворення й оновлення. Цей процес спрямований на те, щоб сучасне суспільство, яке нині переживає глибоку кризу цінностей, могло вийти за межі суто економічних підходів та сприйняти більш глибокі аспекти моралі й духовності" [6, 64].

Учені констатують, що європейський вектор розвитку вищої освіти спрямовує на збереження, зміцнення та поширення головних цілей і цінностей вищої освіти, зокрема, в тому, що стосується її внеску в сталий розвиток і вдосконалення суспільства в цілому, а саме:

а) забезпечувати підготовку висококваліфікованих випускників і свідомих громадян, здатних задовольняти потреби у всіх сферах людської діяльності шляхом надання можливостей для здобуття відповідних кваліфікацій, включаючи професійну підготовку, що поєднують знання і навички високого рівня на підставі використання курсів і навчальних програм, які постійно адаптуються до сучасних і майбутніх потреб суспільства;

б) створювати умови для здобуття вищої освіти і навчання протягом усього життя, надаючи учням оптимальний діапазон вибору її, забезпечуючи гнучкий характер початку і завершення здобуття вищої освіти в цій системі поряд з можливістю індивідуального розвитку і соціальної мобільності з метою виховання у дусі громадянськості, демократії й миру;

в) створювати, поширювати, впроваджувати знання шляхом дослідницької діяльності і в якості однієї із послуг, що надаються суспільству, забезпечувати його необхідними знаннями з метою допомоги на теренах культурного, соціального та економічного розвитку;

г) сприяти розумінню інтерпретації, зберігати, розширювати, розвивати і поширювати національні регіональні, міжнародні та історичні надбання культури в умовах культурного плюралізму й різноманітності;

д) сприяти захистові і зміцненню суспільних цінностей, забезпечуючи виховання молоді у дусі цінностей, які є основою демократичної громадськості, здійснюючи критичний і неупереджений їх аналіз; сприяти розвитку й вдосконаленню освіти на всіх рівнях, у тому числі шляхом підготовки викладачів” [4, 30].

Загальновідомо, що будь-які знання мають ціннісне, культурне наповнення. Цінності – це поняття, у яких зафіксовані критерії соціально визнаного досвіду у даному суспільстві (групі) у певний історичний період, на основі чого відбувається контроль діяльності. Засвоєння таких критеріїв людиною складає необхідну основу формування й розвитку самої людини і підтримування порядку у суспільстві. Цінності вказують на людське, соціальне й культурне значення певних явищ дійсності, вони є орієнтирами діяльності людини. Цінності людини – це вісь її свідомості, що забезпечує стійкість людини, визначає мотивацію й спрямованість її діяльності, у тому числі й професійної. Система цінностей людини є її світогляд.

Визначення сучасних цінностей – актуальна ідеологічна, ідейна проблема, проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою, всього людства. Ученими пропонуються різні типології ціннісних орієнтацій. Фахівці налічують десятки і навіть сотні цінностей. Відомий поділ цінностей на загальнолюдські цінності, національні, громадянські, професійні, сімейно-родинні, особистісні тощо.

Дослідники аксіологічного підходу одностайно виокремлюють *загальнолюдські цінності*. Універсальною цінністю є Добро (моральне благо), Мудрість (знання життя), Краса (естетичне благо), Свобода (самореалізація людини), Мир, Правда (істина, справедливість) і т. ін. Усвідомлення і реалізація їх у майбутній професійній діяльності повинні стати внутрішньою моделлю кожного студента.

Відомо, що від якості освіти залежить духовний, моральний, культурний, інтелектуальний рівень народу і ставлення до нього у світі. Тому у процесі професійної освіти необхідно орієнтувати майбутнього фахівця початкової ланки загальноосвітньої школи на опанування загальнолюдськими цінностями та пріоритетами, зокрема, на демократизацію навчально-виховного процесу. Визнання демократії загальнолюдською цінністю є “видатною тенденцією” ХХ сторіччя, як зазначив нобелівський лауреат Амата Сен, виголошуючи основну доповідь на міжнародній конференції “Розбудова світового духу за демократією” [10]. “Демократія ґрунтується на тому принципі, що всі люди рівні і кожний з нас має рівні права на життя, свободу та щастя, – зауважив Далай-лама. – Багаті ми чи бідні, освічені чи неписьменні, послідовники однієї релігії чи іншої, кожний з нас – людина. Всі ми прагнемо до щастя: не бажаємо страждати, і кожний з нас має право добиватися цієї мети ... Демократія більш за все наближена до нашої суто людської природи і надає нам найкращу можливість плекати почуття єдності та спільної відповідальності” [10].

Аналіз наукових праць П. Ігнатенко, О. Вишневського, В. Струманського, В. Костів, І. Тараненко, Б. Кобзар, Л. Крицької, В. Оржеховського, А. Малихіна, Р. Скульського, Л. Ковальчук, Н. Фролової, Г. Гаєвської та ін. дозволяє нам визначити наступні *загальнолюдські цінності*: планета Земля, життя, природа, людина, суспільство, світова культура, сім'я, любов, продовження роду,

спілкування, мови, праця, робота, професія, пізнання, гра, навчання, співробітництво, краса, релігії, мир, свобода, гуманність, совість, щастя, братство, справедливість (права), добро, добробут, правда, демократія, толерантність, повага, чуйність тощо.

Сучасне суспільство нині переживає глибоку кризу. Сьогодні в Україні людина, як ніколи раніше, відчувається вільною. Вона вільна саме тому, що немає твердих основ світогляду, поперані цінності попередньої системи, панує невизначеність і хаос у процесі становлення нового, демократичного ладу в державі. При цьому відчутні втрати серед молодого покоління у аксіологічному та культурологічному аспектах. Та, попри все, перед молодою людиною завжди постає широке поле вибору. Вона може обирати шляхи свого розвитку, організовувати нове світобачення. Отож за цих обставин саме людина набуває особливого значення й цінності, бо від неї залежатиме не лише її життя, а життя а priori [3, с. 20].

Професійна освіта повинна спрямовувати молоде покоління, показуючи шляхи розвитку, нове світобачення й широке поле вибору аксіологічних орієнтацій, серед яких велике значення мають *громадянські цінності*. Деякі вчені на їх позначення використовують термін “національні цінності”. Вважаємо, що така категорія має право на існування й використання у більш-менш національно однорідних країнах. В Україні, за даними останнього перепису, проживають громадяни близько 130 національностей і народностей. Тому, з огляду на полікультурний потенціал нашої держави, ми не схильні вживати такий термін. Як основа формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього педагога початкової ланки освіти, нами виокремлюються наступні **громадянські цінності**: *Україна (розбудова, її розквіт як мета), природа, земля, ліси, водойми, український народ, кожна національність, полікультура, національна культура, мови, державна мова, спілкування, праця, полірелігійність, рід, воля, менталітет, традиції, пісні, естетизм.*

Уважаємо, що в сучасному часовому вимірі особливо гостро постає питання оволодіння громадянськими ціннісними орієнтаціями майбутніми вчителями (і не лише вчителями), це є передумовою формування толерантного відношення й порозуміння між усіма представниками нашої багатонаціональної держави. Історія розвитку кожного народу представляє собою взаємодію загальнолюдського і національного в духовному, матеріальному й морально-етичному плані. Освітній заклад має враховувати фактор цієї взаємодії. Моральні, етичні, естетичні категорії, звернення до духовних, культурних цінностей допомагають усвідомити світ і людину в ньому на новому рівні, розглянути природничо-наукове, гуманітарне знання як складові загальнолюдської і національної культури.

Методика викладання російської мови у початкових класах, на нашу думку, має великі потенційні можливості забезпечити взаємозв'язок психофізичного і духовного рівнів розвитку майбутніх фахівців початкової школи. У наш час для України, поряд з вивченням культури українського народу, очевидно є необхідність глибокого вивчення культурних цінностей і традицій культури інших етносів, що представляють багатонаціональний народ України. Для цього потрібно здійснити якнайшвидший перехід від інструктивно-інформаційної, особистісно відчуженої взаємодії суб'єктів навчання до системи особистісно орієнтованої педагогіки формування комунікативної компетентності з російської мови у майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки.

Опанування названою типологією аксіологічних орієнтацій у соціумі відбувається в дещо іншій послідовності: сімейні, національні, особистісні, громадянські, загальнолюдські, професійні. Великий вплив на вибір учительської професії відіграють *особистісні цінності*. Найпершою і найбільш важливою, на думку В.О.Сухомлинського, особистісною характеристикою майбутнього вчителя молодших школярів є любов до дітей, спроможність віддавати себе всього педагогічній діяльності до останку. Вчені виділяють й інші аксіологічні орієнтири майбутніх педагогів як важливу умову успішної освіти. Вчені вважають важливими особистісними характеристиками, що впливають на педагогічне професійне самовизначення й становлення, емпатію – здатність розуміти почуття іншої людини, співчувати їй, вміння стати на її позицію; креативність – здатність до творчості; індивідуальність – сукупність особистісних рис, які зумовлюють неповторність у спілкуванні з дітьми, колегами, батьками вихованців, роль і позицію в ідеології освітнього закладу, а також стиль спілкування; динамізм особистості – здатність до змін, прийняття нового.

У процесі професійної підготовки необхідно спрямовувати майбутніх учителів на вибір високої духовності, моральності, віри, надії та любові. Саме на цих засадах ми й примножимо свої високі стремління та велич своєї держави, а для цього кожний має постійно самовдосконалюватися духовно. Прагнення людини до самовдосконалення є природним почуттям. На думку Р.Беланової, рівень та якість духовного розвитку особистості можна визначити, беручи до уваги ту внутрішню

роботу, яку вона здійснює для покращання свого духовного світу. Якщо людина не прагне внутрішнього самовдосконалення, то вона, безумовно, духовно деградує, тому, що все у світі живе, тобто постійно змінюється, і якщо людина не прямує до кращого, то за законами природи вона відкидається назад. Духовне життя людини – це постійна праця, невпинна творчість, спрямована на самовдосконалення. Духовність чи то людини, чи то спільноти проходить через минуле, теперішнє і майбутнє. Ось чому ми відчуваємо внутрішній культурний, духовний зв'язок із нашими пращурами та нащадками, так само, як із нашими сучасниками” [3, 81].

Особистісними цінностями, що мають вирішальне значення у професійному самовизначенні й оволодінні комунікативними цінностями, є, на нашу думку, такі: *гуманізм, любов до людей, спілкування, комунікабельність, здоров'я, пізнання, праця, добро (добро–думка, добро–погляд, добро–вчинок, добро–діяльність), емпатія, креативність, вихованість, толерантність*.

У будь-якій професійній діяльності є своя підсистема цінностей, що є світоглядним стрижнем особистості. Дуже важливо, щоб майбутній учитель глибоко усвідомив свій професійний ідеал як своєрідну модель, на яку орієнтуватиметься у процесі навчання та самоосвіти, виховання та самовиховання.

Більшість науковців небезпідставно вважають, що в системі професійних цінностей учителя повинні синтезуватися якості фахівців кількох профілів. Серед них найчастіше виділяють професійні цінності *лікаря*. Вчитель має справу з живими дітьми. Його обов'язок – піклуватися про їхнє здоров'я. Це вимагає досконалого знання гігієни розумової праці, своєчасного виявлення тих чи інших відхилень у фізичному розвитку дитини, у її здоров'ї, з тим щоб спільно з батьками та професійними медичними працівниками завчасно запобігти можливим негативним явищам. Учитель повинен бути передусім добрим педагогом. Він має ґрунтовно знати теорію навчання, виховання, розвитку, управління навчально–пізнавальною діяльністю учнів і вміти використовувати їх на практиці. Вчитель повинен бути добрим організатором, бо педагогічна діяльність у своїй основі є організаторською, має глибоко володіти теорією та практикою організаторської діяльності. Педагог має бути добрим фахівцем – глибоко знати не тільки навчальний предмет, який викладає, а й ту галузь наукових, технічних, художньо–літературних чи мистецьких знань, основи яких зосереджені в його навчальному предметі. Учитель повинен бути хорошим методистом, хорошим технологом, тобто людиною, здатною на основі педагогічних ідей створювати оригінальні дидактичні технології. Педагог має бути хорошим психологом з добре розвиненою емпатією, гностичними здібностями, високим рівнем культури спілкування. Він повинен уміти об'єктивно оцінювати емоційний стан учня, його потреби, інтереси, прагнення, захоплення, а також сангвіністичний характер темпераменту, здібності тощо, щоб використовувати знання про дитину в її розвитку, навчанні та вихованні. Нарешті, вчитель, бодай частково, має володіти педагогічною технікою, вміти захоплювати дітей, підтримувати їхню увагу [7, 169].

Сучасні вчені, розглядаючи процес професійної підготовки майбутнього вчителя, віддають перевагу духовним цінностям. Так, академік І. Бех вважає, що ”духовні цінності є адекватними індикаторами розвинутої особистості, за допомогою яких вона впізнається. Більш того, особистість володіє цими цінностями, як власними якостями. При цьому, рівень володіння ними повинен бути таким, щоб можна було їх розгортати в реальній життєдіяльності. Особистісне зростання й залежить від того, наскільки певна особистість поєднується із загальноприйнятою системою духовних цінностей, якою мірою змінюється її духовна свідомість. Розвиненою особистістю можна вважати ту, яка досягла вищого рівня духовного освоєння навколишнього світу. Щоб не сталося, вона на такому ж рівні має освоїти і свій внутрішній світ, який часто буває для неї закритим. Тому слід формувати у вихованця здатність дедалі більше відкриватися самому собі, наближатися до найістотнішого в собі” [2, 127].

До **професійних цінностей** учителя початкової ланки освіти нами віднесено наступні: *професія, освіта, спілкування, гуманізм, знання, навички, уміння, досвід (+ технологічність), професійна компетентність, самоосвіта, наука, інтелігентність, вихованість, порядність, педагогічна етика й культура, толерантність, комплекс духовних цінностей, психологічні властивості та якості (перевага сангвіністичного характеру, комунікабельність, інтуїція, емпатія, рефлексія, креативність), творчість, педагогічна індивідуальність, широкий кругозір, динамізм особистості*.

Усвідомлення професійних цінностей, їх культивування у процесі фахової підготовки повинні стати внутрішньою моделлю майбутніх вчителів початкової школи, що згодом реалізується у професійній діяльності.

В. Семиченко [5, 176] вважає, що в методологічному плані важливо, щоб у процесі професійної підготовки була чітко визначена ієрархія цінностей, що відображають структуру кінцевої мети й статусні відносини внутрішнього життя.

I. *Пріоритетна мета*: розвиток особистості, пошук індивідом свого місця в житті, в соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства. ВНЗ має створювати умови для актуалізації й підвищення індивідуального потенціалу кожного студента, надання йому допомоги в соціалізації, прилученні до загальнолюдських цінностей, оволодінні нормативами гуманістичної високоморальної поведінки, в розвиткові та реалізації творчих можливостей.

II. *Професіоналізація*: підготовка до повноцінного включення в професійно-рольові відносини. ВНЗ повинен допомогти студенту усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі і функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних завдань, специфіку професійної майстерності і шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту і структури професійної діяльності.

III. *Спеціалізація*: оволодіння окремими технологіями, прийомами планування і управління, операційною структурою діяльності через інтеріоризацію спеціальних знань, навичок, умінь. ВНЗ має забезпечити високий науковий рівень цих компонентів професійної підготовки, практичні можливості для оволодіння структурними елементами діяльності (окремими діями, операціями), для закріплення ефективних прийомів їх виконання.

С. Вершиловська вважає, що існують критерії впливу освіти на формування певного типу особистості: формування особистості, здатної жити в ситуації соціальної невизначеності, яка вимагає самостійних рішень; підготовка особистості до позитивної самореалізації в основних сферах життєдіяльності; задоволення попиту конкретних соціогруп та ринку праці; задоволення потреб та інтересів основних суб'єктів освітньої діяльності в єдиному соціально-освітньому просторі. Обираючи ту чи іншу цінність, людина тим самим формує стратегічний план своєї поведінки й діяльності, визначає смислову перспективу останньої. Ціннісна орієнтація висвітлює те, заради чого діє людина, чому вона присвячує свою діяльність.

За висловом Хосе Ортега-і-Гассет, "світ – репертуар наших життєвих можливостей. Життя – це передусім те, чим ми можемо бути, можливе життя; тим самим – є вибір між можливостями та рішенням, ким ми будемо в дійсності. Але жити – це також означає перебувати у світі визначеному і необхідному: у теперішньому світі. А тому наш світ – це також первень приреченості, що входить у наше життя. Світ можливостей і необхідностей нав'язує нам багато траєкторій, примушуючи вибирати. Жити – це відчувати фатальний примус, користуватися свободою, вирішувати, чим ми будемо в цьому світі" [9, 6].

Аксіологічний фактор має спрямовувати діяльність усіх учасників педагогічного процесу на встановлення гармонії між загальнолюдськими, особистісними та професійними цінностями в освітньому процесі вищого навчального закладу. Цінності навчання і виховання діють на кожному з етапів професійного розвитку майбутнього вчителя як моральні імперативи. Одночасно вони є основою його самоорганізації і саморозвитку, узагальнених уявлень про бажане і соціально необхідне для суспільства. Цінності в контексті синтезу загальнолюдських, національно-культурних і конкретних соціокультурних форм об'єктивно вводяться до змісту і стандартів освіти [1].

Вдало організована навчально-виховна робота з урахуванням системи цінностей може значною мірою сприяти ліквідації прогалин у навчально-виховному процесі вищої освіти. Така робота повинна ґрунтуватися на цілісному виховному ідеалі, що органічно поєднує в собі цінності особистості, сім'янина, педагога, громадянина України, представника світової цивілізації. Необхідно усвідомлювати необхідність формування нових ціннісних орієнтацій, нових ціннісних ідеалів, ціннісного світогляду майбутнього педагога, який буде жити і працювати у ХХІ ст. в Україні – незалежній європейській державі, де цільові й ціннісні орієнтації сполучатимуть інновації, творчість, нові оригінальні ідеї з народним традиціями й культурою.

Побудова навчально-виховного процесу на основі цінностей – це провідний шлях формування особистості майбутнього вчителя початкової ланки освіти, її духовного світу. У сучасних умовах постає питання не лише про ціннісне виховання, а й про ціннісне навчання, тобто навчання, що має своїм кінцевим результатом не знання, а формування аксіологічного світогляду, що оперує ціннісними категоріями. Ця проблема потребує сучасної організації комунікативно спрямованого навчання на основі рефлексії, емпатії, конструктивного діалогу, на основі інтегративного підходу до викладання методики російської мови у педагогічних ВНЗ.

Висновок та перспективи дослідження проблеми. Отже, ми бачимо, що університет – це важлива соціальна інституція, потенційні можливості якої у справі освіти особистості майбутнього

вчителя початкових класів, а відтак, і вплив на суспільний розвиток необмежені. Все залежить лише від ідеалів, які задають напрям розвитку цим потенціям. Вважаємо аксіологічним підґрунтям формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкової школи інтегративне опанування в процесі професійної підготовки загальнолюдськими, громадянськими, особистісними та професійними цінностями.

Подальшими науковими розвідками у цьому напрямі вбачаємо використання названих ціннісних орієнтацій під час створення засобів формування комунікативно спроможного з російської мови майбутнього фахівця початкової ланки освіти в умовах педагогічного університету.

Література

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.
2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.127.
3. Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США): Монографія. – К.: Центр практичної філософії, 2001. – 216 с.
4. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // Вестник высшей школы. – Alma mater. – 1999. – №3. – С.30. Цит за: Ничкало Н.Г. Перспективна професійна освіта: міжнародний аспект // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: "Віпол". – 2000. – С.64.
5. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: "Віпол". – 2000. – С.176.
6. Ничкало Н.Г. Перспективна професійна освіта: міжнародний аспект // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: "Віпол". – 2000. – С.64.
7. Скульський Р.П. Пріоритетні цінності у вихованні майбутніх учителів // Педагогіка і психологія. Науково–методичний журнал Академії педагогічних наук України. – К.: Педагогічна думка. – 1997. – №1 (94). – С. 166–170 (С. 169).
8. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розробленості проблеми // Педагогіка і психологія. Науково–теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – К.: Педагогічна думка. – 1997. – №1 (14). – 105–111 с. (С. 106).
9. Холл Кэлвин С., Линдсей Гарднер. Теории личности / Пер. с англ. И.Б.Гриншпун. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО–Пресс. – 1990. – С.6.
10. United States Information Agency. – Washington File, Russian Edition. Friday. February 26. – 1999.

Резюме

В статье рассматривается аксиологический подход к формированию коммуникативной компетентности по русскому языку будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: аксиологический подход, будущий учитель начальных классов, коммуникативная компетентность по русскому языку.

Summary

The article is devoted aciology a communicative competention of future teacher of primary school in Russian language.

Key words: aciology, future teacher of primary school department, communicative competention in Russian language.

**ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЯ
СТУДЕНТА–ПРАКТИКАНТА**

У статті висвітлюються методичні аспекти збагачення мовлення студентів–практикантів експресивною лексикою під час проходження педагогічної практики в школі, розкрито прийоми роботи щодо збагачення словника учнів емоційно забарвленою лексикою.

Ключові слова: експресивна лексика, експресія, культура мовлення, комунікативно–діяльнісний підхід.

Педагогічна практика – важлива складова у системі підготовки вчителя–словесника, оскільки без практичної підготовки формування професійної компетентності мовника є неможливим. Важливість практики у наш час збільшується: зростають і вимоги до викладання курсу української мови у загальноосвітніх школах. Державні стандарти: Закон про освіту, Закон про мови, Державна національна Програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепція літературної освіти – орієнтують словесника на те, щоб кожен випускник загальноосвітньої школи будь–якого типу, завершуючи навчання, досконало володів українською мовою. Згідно з Концепцією мовної освіти 12–річної школи, "значення української мови як навчального предмета в середній школі зумовлене суспільними функціями; вона є державною мовою українського народу, визначальною ознакою нашої держави, скарбницею духовних надбань нації і людства, засобом міжособистісного й міжнаціонального спілкування, єднання громадян України в суспільно–історичну спільноту" [7, 4].

Однією з умов педагогічної практики є формування і вдосконалення мовлення студентів–практикантів, яке стане прикладом для їхніх вихованців. Про високу культуру мовлення учнів повинен дбати передовсім учитель української мови та літератури, бо це – його професійний обов'язок.

Загальновідомо, що рідне слово – важливий засіб виховання людини. Відомий український педагог В.Сухомлинський писав: "Мова – це віконця, через які дитина бачить світ" [10, 23]. Видатний учитель вважав, що мова є складовою духовної культури дитини та її культури мови зокрема: "Багата мова – багатий духовний світ, розвинуте почуття краси слова – висока моральна культура. Убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної товстошкірості" [10, 23].

Метою статті є висвітлення методичних аспектів, пов'язаних із збагаченням мовлення студентів–практикантів експресивною лексикою під час проходження педагогічної практики в школі.

На нашу думку, учитель–словесник повинен пам'ятати, що головне завдання навчання мови полягає не в тому, щоб дати комплекс певних граматичних понять, а навчити бачити, відчувати багатство рідної мови і зміло ним користуватися; саме словесник повинен дати зразок змістовного, точного, виразного та емоційного, бездоганно грамотного мовлення. Одним із проявів багатства та виразності мови є наявність у ній лексичних засобів, які виконують експресивно–оцінну функцію і завдяки яким мовлення стає більш яскравим, образним.

Цілком природно склалося так, що експресивно нейтральна лексика української мови (як загальноповживана, так і термінологічна) вивчалася значно активніше (праці І.К Білодіда, А.А. Бурячка, В.С. Ващенко, В.О. Винника, С.І. Головащука, Л.Л. Гумецької, С.Я. Єрмоленко, В.В. Жайворонка, М.А. Жовтобрюха, Г.П.Іжакевич, Л.В. Карпової, І.М. Кириченка, В.Т. Коломієць, В.І. Кононенко, М.П. Кочергана, Л.А. Лисиченко, О.С. Мельничука, О.Г. Муромцевої, В.В. Німчука, Л.С. Паламарчука, Т.І. Панько, М.М. Пилинського, Л.М. Полюги, В.М. Русанівського, Н.М. Сологуб, Л.Г. Скрипник, О.О. Тараненка та інших учених), ніж виявлення й аналіз експресивного лексичного фонду. Нинішній стан вивчення української експресивної лексики зумовлений закономірними причинами: 1) нейтральній лексиці традиційно відводиться провідна роль у комунікативних актах; 2) експресивну лексику послідовно зараховують до периферійної, рідковживаної і додаткової в комунікативних процесах. Досить плідно цей шар лексики досліджувався у зв'язку з комплексним вивченням експресивних засобів української мови. Прикладом є праці В.А. Чабаненка, у яких основи мовної експресії проаналізовано на базі зібраного величезного фактичного матеріалу і які є надійним підґрунтям для спеціального аналізу проблем лексичної експресивності.

Експресивний фонд української мови надзвичайно багатий і різноманітний, його елементи функціонують на різних рівнях мовної системи і становлять «сукупність семантико–стилістичних ознак» мовних одиниць, які виступають засобами «суб'єктивного вираження ставлення мовця до змісту або адресата мовлення» [1]. Активно виявляючись на рівні мови і мовлення, лексична

експресивність належить до найпродуктивніших, оскільки основне навантаження вербального вираження почуттєвих інтенцій мовця пов'язане з суб'єктивним баченням і оцінюванням фрагментів картини світу, виконують лексичні одиниці та їх лексико-семантичні варіанти, належні до лексико-семантичного рівня.

Експресивна лексика як особливе й специфічне явище української літературної мови принагідно досліджувалася з соціолінгвістичного (В.М. Русанівський, В.А. Чабаненко, О.Г. Тодор та ін.), лексикологічного (М.А. Жовтобрюх, Л.П. Жаркова, Г.М. Сагач, О.О. Тараненко та ін), національно-культурологічного (С.Я. Єрмоленко, І.В. Кононенко, А.К. Мойсієнко та ін), стилістичного (В.С. Ільїн, В.П. Ковальов, В.С. Калашник, В.А. Чабаненко, Л.О. Пустовіт, Л.О. Ставицька та ін.) поглядів. Найменш дослідженою залишається семантика українського експресивного слова, тобто ономазіологічний та семасіологічний аспекти, вивчення яких передбачає з'ясування комплексу взаємопов'язаних семантичних проблем.

Уперше в українському мовознавстві в монографії «Українська експресивна лексика: семантичний, лексикографічний і функціональний аспекти» Н.І. Бойко на широкому фактичному матеріалі комплексно розглянула проблеми семантики і функціонування експресивної лексики української літературної мови, обгрунтувала теоретичні засади витлумачення основних категорій, пов'язаних з експресивністю, запропонувала основні критерії виділення експресивної лексики, новий підхід до вивчення таких понять, як «експресія» та «експресивність», визначила роль конотативного, денотативного та образного макрокомпонентів у формуванні експресивних значенневих планів лексичних одиниць, з'ясувала особливості функціонування експресивних слів у художньому мовленні.

Ще на початку 20-х рр. відомий філолог Л. Щерба висловив думку про необхідність вивчення емоційних засобів мови, щоб забезпечити сприймання й розуміння мистецтва слова.

Лінгвістичну проблему виразності мови на різних її рівнях розробляли такі вчені, як Ш. Баллі, Л. Виготський, В. Виноградов. Геніальний засновник психологічного і філософського мовознавства Вільгельм фон Гумбольдт «заслугою» і «недоліком» мови вважав «не те, що здатна відобразити дана мова, а те, на що ця мова надихає і до чого спонукає завдяки власній внутрішній силі» [5, 25]. За концепцією німецького вченого, мова є активним посередником між світом і людиною. Ідеї Гумбольдта лягли в основу лінгвістичних теорій багатьох представників мовознавчої науки, зокрема видатного українського вченого О. Потебні й Д. Овсянико-Куликовського, які досліджували процеси виникнення й розвитку мови як засобу спілкування й творчості, зосередили свою увагу на глибинних проблемах мови та думки [4, 13].

О. Потебня висловив цінну, з погляду методики навчання мови, думку про те, що розглядати слово в такому вигляді, яким воно представлене у словниках, – «все одно, що розглядати рослину у гербарії», тобто у штучному вигляді. Отже, образне мовлення розкривається в художньому контексті й особливо прозоро в поетичному, де його внутрішній зміст набуває гнучкості, варіативності, починає жити особливим життям, поєднуючи старі й нові уявлення, наповнюючи їх новим змістом і цим самим створюючи новий образ [4, 14].

Ш. Баллі зазначав, що у будь-якому висловлюванні є дві основи: логічна та експресивна. «Мовлення виражає зміст розумових процесів, тобто думки і почуття» [2, 1].

На нашу думку, питання збагачення мовлення учнів зображально-виражальними лексичними засобами є актуальним. Аналіз чинних програм з української мови для загальноосвітніх шкіл і шкіл нового типу дав підстави для висновку, що на вивчення поняття «експресивна лексика» години в школі не відводяться. Проте учні мають змогу засвоїти зазначене поняття під час вивчення таких розділів, як «Лексикологія», «Словотвір», а також урахувавши міжпредметні зв'язки з українською літературою, оскільки саме художній стиль є основою творення й функціонування слів-експресивів.

Саме вивчення лексикології у школі сприяє формуванню культури учня, яка залежить від високого рівня культури мовлення, уміння правильно, точно і виразно передавати свої думки за допомогою засобів рідної мови. Формуючи культуру мовлення учнів, педагог повинен звертати їхню увагу на виразність, правильність, логічність мовлення, вміння користуватися мовностилістичними засобами, бачити красу живого народного слова та водночас уникати помилок, пов'язаних з негативним впливом просторічної, діалектної лексики, жаргонізмів, суржику тощо. Учитель насамперед повинен дбати про чистоту мовлення.

На нашу думку, необхідність збагачення мовлення експресивною лексикою полягає в тому, щоб виховувати в учнів потребу добирати найбільш доречний для кожного конкретного випадку лексичний засіб.

Так, учні повинні одержати поняття про емоційно забарвлену лексику в процесі характеристики стилів української мови. Вони мають усвідомити, що відсутність емоційного забарвлення характеризує термінологічну і ділову лексику, а для загальнонавчальної, суспільно-політичної, специфічно побутової та просторічної лексики емоційне забарвлення певних слів є обов'язковим, до них відносять слова, які в своєму лексичному значенні мають позитивну чи негативну оцінку, а також слова, емоційність яких досягається засобами словотворення, що емоційність ряду слів специфічно побутової лексики досягається також засобами словотворення і використовується в художньому зображенні умов життя якоїсь певної групи населення, що ряд слів розмовно-просторічної лексики характеризується відтінком зниженості, згрубілості, фамільярності, безцеремонності чи іншим негативним забарвленням. Слід наголосити й на тому, що стилістично знижені слова знаходяться за межами літературно-нормативного усного мовлення. Треба показати також і використання в розмовному стилі стилістично знижених синонімів відповідно до ситуацій спілкування.

Як уже зазначалось, українська мова багата емоційно-експресивними словами, різноманітна сфера їх уживання. Завдання вчителя полягає в тому, щоб показати, як емоційність та експресивність у мовленні проявляється за допомогою лексичних засобів і навчити учнів уживати ці одиниці у власному мовленні.

Беручи до уваги той факт, що експресивність, емоційність, оцінність мають у лінгвістичній науці неоднозначне визначення, для нас важливо не скільки те, чим вони відрізняються, а те, що їх об'єднує, тобто оцінне значення. Під оцінними розуміють комплекс лінгвістичних засобів, які допомагають мовцю виразити суб'єктивне ставлення до предмета чи явища у висловленні.

Цілком переконані, що в процесі підготовки до письмових робіт учнів (творів і переказів) необхідно дати мінімум знань про експресивну лексику, її вживання в мовленні (як усному, так і писемному). Це відповідає і вимогам провідної концепції навчання мови в загальноосвітній школі – комунікативно-діяльнісному.

Зауважимо, що комунікативно-діяльнісний підхід до роботи над збагаченням мовлення учнів істотно змінює методи навчання. Оскільки лексичні і граматичні одиниці, які вивчаються на уроках, мають бути введені спочатку у відповідні мовленнєві зразки, а потім в систему мовленнєвих дій, виконуваних школярами в різних ситуаціях спілкування, найбільш ефективними методами навчання є метод стилістичного аналізу тексту-зразка, що дозволяє розкрити текстотвірчі функції лексичних одиниць, які вивчаються, і метод моделювання власного висловлення, котрий «реалізується в різного роду ситуативних вправах, які ґрунтуються на залежності змісту і мовленнєвого оформлення висловлення від мовленнєвої ситуації» [6, 12].

Отже, це важливе завдання збагачення мовлення учнів емоційно забарвленою лексикою потрібно вирішувати, зважаючи на те, що слово – частина висловлення, головний стилістичний засіб. Збагачуючи мовлення, необхідно працювати над певними стилістичними поняттями та показувати, як у тексті взаємодіють мовні одиниці різних рівнів.

Окрім понять, передбачених у розділі «Лексикологія» чинною шкільною програмою [11], зокрема, лексичне значення слова, багатозначні слова, пряме і переносне значення слова, синоніми, контекстуальні синоніми, омоніми, антоніми, емоційно забарвлені слова, вивчення лексики в аспекті розвитку і збагачення мовлення емоційно забарвленою лексикою вимагає включення таких понять, як текст, контекст, стилістично забарвлені слова, оцінні засоби, підтекст (без введення терміна), лексичні експресивні повтори, а також поглиблення таких понять, як епітет, пряме і переносне значення слова. Необхідно приділити належну увагу опрацюванню правопису прикметникових та іменникових суфіксів, будови слова, словотвору.

Психологічною основою пропонованої роботи є теорія мовленнєвої діяльності. Спостереження один з етапів. Для створення висловлювання, необхідно володіти такими вміннями:

- знаходити певні засоби у тексті;
- вживати ці засоби у власних висловлюваннях.

Таким чином, пропонована нами система вправ і завдань має будуватися за принципом поступового зростання труднощів: від завдань аналітичного характеру до завдань репродуктивно-продуктивних.

У процесі роботи над збагаченням мовлення учнів емоційно забарвленою лексикою можна виділити відомості загального характеру (поняття про текст, побудову тексту, види зв'язку у тексті) і спеціальні (емоційно забарвлена лексика, контекст, контекстуальна лексика, лексичний повтор).

На нашу думку, збагачення мовлення дітей зазначеним пластом лексики повинно відбуватися лише на рівні тексту. Тільки такий підхід дає змогу зрозуміти системність мовних явищ. Під

поняттям «текст» окремі дослідники розуміють «твір мовотворчого процесу, що характеризується завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно опрацьований відповідно до типу цього документа твір, що складається з назви (заголовка) і низки особливих одиниць (надфразних єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, стилістичного зв'язку, які мають певну цілеспрямованість і прагматичну установку» [3, 12].

Селіванова О. у "Сучасній лінгвістиці: термінологічна енциклопедія" подає таке визначення тексту: "цілісна семіотична форма лінгвоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсалу культури" [9, 599–600].

Поняття текст і контекст співвідносяться як загальне і часткове. Питання про функціонування слова у контексті досить важливе для реалізації мети нашого дослідження. Під контекстом розуміємо «завершений у смисловому відношенні відрізок тексту, який дає можливість точно встановити значення окремо взятого в ньому слова чи речення» [8, 159].

Ураховуючи вище сказане, виділяємо такі типи вправ:

- аналітичні вправи;
- аналітико–синтетичні вправи;
- синтетичні вправи.

Завдання першого і другого типу вправ мають елементи мовного аналізу, основним видом якого є аналіз тексту, створення тексту за аналогією.

Чинними програмами з української мови рекомендується практикувати аналіз тексту з молодших класів, поступово ускладнюючи прийоми аналізу і зміст аналізованих текстів.

Формування умінь аналізувати текст – процес довготривалий і охоплює всі етапи навчання мови в середній школі. Елементи мовного аналізу широко застосовуються на уроках української мови під час вивчення теоретичного матеріалу на текстовій основі; на уроках зв'язного мовлення різних видів усних і письмових переказів і творів.

Вивчення експресивної лексики передбачено також і в процесі оволодіння словниковим складом мови та зв'язним мовленням. Проте цьому аспекту слід приділяти більшу увагу, оскільки засвоєння експресивної лексики сприяє розширенню й активізації словника учнів, формуванню їх світогляду. На нашу думку, потрібно урізноманітнювати форми, методи і засоби вивчення і закріплення навчального матеріалу, що дозволить підвищити ефективність навчання.

Процес збагачення мовлення учнів емоційно забарвленою лексикою може бути успішним лише за умови систематичної і цілеспрямованої роботи на основі виробленої системи вправ і завдань як у навчальний, так і позанавчальний час.

У ході дослідження було з'ясовано, що робота буде більш ефективною, якщо її проводити не лише на спеціальних уроках з «Лексикології», а й під час вивчення іншого лінгвістичного матеріалу.

Можна передбачити, що систематична і цілеспрямована робота, спрямована на збагачення мовлення як учнів загальноосвітніх шкіл, так і студентів–практикантів емоційно забарвленою лексикою, сприятиме формуванню необхідних умінь і навичок учнів, допоможе досягнути виразності, оригінальності мови, мовлення майбутніх учителів та їхніх учнів.

Учитель, навчений за такими вимогами, матиме можливість виховати учнів, які усвідомлюватимуть, що людина, байдужа до власної мови, – "дикун", і що культура людини – це і культура її мовлення, що культура спілкування – це не лише власне добре мовлення, а й уміння вислуховувати співбесідника, етика спілкування засобами мови, і що міміка, жести (в тому числі поза), інтонація мовлення – теж засоби комунікації, які часом володіють більшою силою впливу, ніж слово. І ще усвідомлюватимуть, що спеціаліст за освітою, який робить граматичні й стилістичні помилки, не може бути справжнім спеціалістом, бо що нечітко уявляєш, то нечітко і висловлюєш, а неясно висловлюєш, бо неясно мислиш. Мова засіб набуття і передачі знань, умова життя нації.

Література

1. Апресян Ю.Д. Коннотации как часть прагматики слова (лексикографический аспект) // Русский язык: Проблемы грамматической семантики и оценочные факторы в языке / Виноградовские чтения XIX–XX/М: Наука, 1992. – С. 45–64.
2. Баллі Ш. Загальна лінгвістика і питання французької мови. – М.: Видавництво іноземної літератури. – 1955.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М: Наука, 1981. – 136 с.
4. Грищук В.В. Словотворчий потенціал прикметників на позначення внутрішніх якостей людини // Мовознавство. – 1994.– №6. – С. 13–22.

5. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 2000. – 398 с.
6. Капинос В.И., Сердеева И.Л., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения: 5–7 кл. – М.: Просвещение, 1991. – 342 с.
7. Концепція мовної освіти 12–річної школи (українська мова) // Українська мова та література в школі. – 2002. – «№2. – С. 4–10.
8. Лингвистический энциклопедический словарь – М., 1990.– 986 с.
9. Селіванова Є. А. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія – К: Фітосоціоцентр, 2000. – 700 с.
10. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. – К, 1985.
11. Українська мова. 5–12 класи. Програма для середніх загальноосвітніх закладів (За редакцією Л.В.Скुरатівського). –К: Ірпінь, 2005.

Резюме

В статтє освещаются методические аспекты обогащения речи студентов–практикантов экспрессивной лексикой во время прохождения педагогической практики в школе, раскрыты приемы работы по обогащению словарного запаса учеников экспрессивной лексикой.

Ключевые слова: экспрессивная лексика, экспрессия, культура речи, коммуникативный подход.

Summary

The article deals with the methodical aspects of enrichment the students–probationars speech with expressive vocabulary during the time of passing the pedagogical practice at school, the pruiyomu of work with the aim to enrich pupils vocabulary with emotional words are represented.

Key words: the expressive vocabulary, the exprecioness, the culture of cheech, the communicational – activity approach.

УДК 811.161.2:371.3

Г.І. Дідук–Ступ'як

ПОЄДНАННЯ РІЗНОТИПОВИХ ПІДХОДІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ГУМАНІТАРНИХ КЛАСАХ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються теоретичні засади використання авторської, інноваційної технології інтеракції різнотипових підходів у процесі формування української культуромовної особистості у гуманітарних класах старшої школи, яка має на меті сприяти підвищенню мовно–мовленнєвої компетенції старшокласників; подаються лінгводидактичні стратегії, елементи компаративної авторської методики у фрагменті апробованого уроку з української мови в 10 гуманітарному класі.

Ключові слова: технологія інтеракції; різнотипові підходи; інноваційні форми і методи; компаративна методика; особистісно орієнтоване навчання, текстоцентричний (дискурсний) аспект.

У сучасному техногенному, зглобалізованому світі, коли постає загроза поглинання національної ідентичності, етноособливостей окремих народів штучно створеною низькопробною узагальнюючою масовою культурою, актуальною постає проблема формування української культуромовної особистості.

І саме фундаментальна освіта має сприяти підготовці випускників, здатних на основі набутих знань діяти відповідно до методів здобуття фундаментальних знань, самостійно знаходити і приймати відповідальні рішення в критичних, стресових ситуаціях під час розв'язання складних природничих чи соціальних проблем.

Питання допрофесійної підготовки в гімназіях, ліцеях, коледжах, школах та класах з поглибленим вивченням української філології були присвячені науковій розвідки О. Біляєва, О. Горошкіної, Т. Донченко, В. Дороз, С. Карамана, Л. Мацько, Л. Скुरатівського, О. Семеног, Ю. Романенко, В. Тихоші, Г. Шелехової, І. Ющука, М. Ніколіна та ін. На нинішній день ще недостатньо дослідженою залишається тема профільного навчання в освітньому просторі України.

Еталонною може бути тільки фундаментальна наукова освіта, головна мета якої – поширення наукового знання як невід’ємної частини світової культури.

Згідно з Концепцією загальноосвітньої 12-річної школи, в Україні діти навчатимуться, як і в країнах Заходу, 12 років. Тож є можливість за рахунок подовження терміну навчання акцентувати увагу на посиленні фундаментальності знань, розробити механізм та умови їх реалізації. Адже фундаментальна освіта має на меті сформувати в учня науковий світогляд. У Концепції профільної освіти головною є не світоглядна культурна модель, а прагматична. У навчальних планах і програмах таких шкіл профільність повинна оптимально поєднуватися з фундаментальністю освіти.

За Концепцією профільного навчання, у старшій школі визначено основні напрями профільного навчання: філологічний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний, суспільно-гуманітарний.

Мовно-мовленнєва освіта в Україні передбачає вдосконалення лінгводидактичних стратегій навчального процесу, наближення його до вимог сучасного суспільства, яке потребує високоосвічених, інтелектуально розвинених і відданих своїй державі громадян, які легко і вільно можуть спілкуватися між собою, утверджуючи статус української мови як рідної і як державної. Досягти цього нинішня школа може за умов підвищення рівня викладання мови, розв’язання багатьох методичних проблем, пошуків нових підходів до навчання мови у різнотипних середніх навчальних закладах.

Ураховуючи важливість статусу української мови як державної, у всіх середніх навчальних закладах України впроваджується компетентісно орієнтований і комунікативно-функціональний підходи до її вивчення. Дослідження вітчизняних та зарубіжних учених-методистів, психолінгвістів, мовознавців останніх років довели, що мовна і мовленнєва компетенції учнів ґрунтуються на усвідомленні основної функції української мови – комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їх духовний розвиток.

Мета нашої статті – з’ясувати теоретичні основи застосування технології інтеракції різнотипових підходів у процесі формування української культуромовної особистості у гуманітарних класах старшої школи.

Необхідність формування української культури особистості учня зумовлює потребу розширення змістової основи навчання рідної мови, яка передбачає не лише засвоєння базових усних і писемних норм української літературної мови, формування базового лінгвістичного світогляду школярів, але й розвиток “цілісного гуманістичного світогляду, засвоєння найважливіших здобутків вітчизняної і світової культури (спільно з іншими освітніми галузями)” [1, 10].

Надзвичайно велику роль у цьому процесі відіграють уроки української мови, тому що саме на них акцентується увага на національних мовних нормах, на комунікативній доцільності використання мовних одиниць різних рівнів за певних обставин мовлення. Правильно організована навчальна діяльність на таких заняттях сприяє підвищенню рівня грамотності учнів, у нашому випадку у гуманітарних класах старшої школи (10–12 класів).

Державний стандарт загальної середньої освіти, в основу якого покладено “Концепцію навчання державної мови в школах України”, ставить освітню мету щодо вивчення української мови, котра полягає у “формуванні особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних формах, сферах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні належного рівня мовленнєвої компетенції учнів, що є однією з найважливіших умов їхньої успішної соціалізації. Концентрується увага на способах реалізації цього положення і зазначається, що процес навчання має ґрунтуватися не на пояснювально-ілюстративному, а передусім на діяльнісно-проблемному підході; проблемність змісту повинна виражатися в системі проблемно-ситуативних і проблемно-пізнавальних завдань; належне місце на заняттях має посісти диференціація навчання мов. Невід’ємною ознакою сучасних технологій навчання є його індивідуалізація за допомогою системи програмованих матеріалів, розроблених на основі оновленого змісту курсу української мови і комп’ютерної техніки.

Ще більшої ваги цим аспектам вивчення мови надає програма 12-річної загальноосвітньої школи. На жаль, проведений моніторинг серед учителів-словесників і серед учнів старших класів засвідчив, по-перше, що у структурі уроків і далі превалюючою залишається мовна лінія, хоча маніфестовано, що “на перший план висувається необхідність різнобічного мовленнєвого розвитку учнів, якому підпорядковується завдання системного вивчення мови” [3, 5], на практиці цього не завжди вдається досягти. По-друге, органічне поєднання змістових ліній можливе лише на основі текстів з чітким ідейно-виховним спрямуванням: логічною структурою, достатньо насичених тими лінгвістичними одиницями і явищами, що їх вимагає тема уроку.

Самотужки знайти такі тексти і забезпечити сприйняття їх учнями вчителям–словесникам не завжди під силу, а належної методичної допомоги (збірників пізнавально–ситуативних, диференційованих, інтегрованих завдань, комп’ютерно–технічного забезпечення) вони поки що майже не мають. Є і третій мотивований чинник – психологічний – недооцінювання предмета “українська мова” і учнями, і батьками, і громадськістю, і навіть деякими членами самого вчительського осередку. Тому рівень культури мовлення старших школярів бажає кращого.

Зважаючи на висловлене, пропонуємо своє бачення щодо вирішення цієї проблеми. Вимога підвищення комунікативної культури, формування висококультурної україномовної особистості особливо стосується старших класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Розвиток мовної освіти в загальному інноваційному контексті інтерпретований нами як технологія інтеракції різнотипових підходів у процесі вивчення української мови як рідної і як державної. Концептуальна система цієї технології у культуромовній підготовці старшокласників визначає зв’язок таких її парадигм–підходів: комунікативно–функціонального, діяльнісно–проблемного, особистісно зорієнтованого, компаративного, текстоцентричного (дискурсного), соціокультурного (культурологічного), компетентнісного, які характеризуються відповідними загальнодидактичними та лінгводидактичними закономірностями й принципами, стратегіями і тактиками, формами, методами і прийомами.

При вивченні мовно–мовленнєвого матеріалу у гуманітарних старших класах загальноосвітніх навчальних закладах нами активно використовуються елементи компаративної методики – порівняння, зіставлення і аналіз вивчених мовних явищ на уроках української, російської та іноземних мов. Це дає змогу учням краще зрозуміти комунікативне спрямування й стилістичні особливості фонетики, словотвору, морфології, синтаксису і лінгвістики тексту української мови. Побіжно питання компаративного підходу до вивчення української мови торкалися Л. Паламар, О. Хорошковська, Д. Кобцев. Нами ж цей аспект навчання української мови як рідної і як державної пропагується у курсі методики викладання української мови для студентів–філологів з додатковою спеціальністю “іноземна мова” та “російська мова і література” упродовж одинадцяти років й практично втілюється у школах м. Тернополя й Тернопільської області під час проходження четвертокурсниками педагогічної практики. Тим більше, що запропонована нами методика поєднує різновекторні парадигми навчання мови, які актуалізують, допомагають повторити вивчене і розвивають у старшокласників логічне, критичне мислення, уміння самостійно аналізувати й вирішувати проблемно–когнітивні завдання мовно–мовленнєвого характеру. Так, при формуванні граматичних і стилістичних норм старшокласникам пропонуємо роботу з текстом увиразнити узагальнюючими процедур–прийомами, які допоможуть засвоїти комунікативно–пізнавальні принципи побудови зв’язних текстів різних стилів при вивченні синтаксичних конструкцій і опанувати законами організації інформації у цих текстах. У процесі проведення формувального експерименту нами спостерігалось, що в експериментальних класах в основному одинадцятикласники–гуманітарії подавали у ділових текстах послідовність речень у суворій хронологічній послідовності, вмilo використовували штампи та кліше ділового мовлення, дотримуючись головних ознак цього стилю для з’ясування чи пояснення певних подій та причин; у науковому тексті – у довільній упорядкованості для розкриття теми й головної думки.

Важливим кроком у роботі з текстом є поділ інформації на “нову” і “дану”. Додаток нової інформації до вже відомої складає основу побудови концепту тексту в процесах його розуміння і породження учнями.

Серед ряду узагальнюючих процедур обробки когнітивної та мовної інформації в тексті, які були запропоновані учням 10–11 класів, найбільш ефективними виявилися творчі вправи таких типів:

- 1) членування тексту на складові частини;
- 2) уведення у речення однорідних членів, вставних слів та конструкцій;
- 3) увиразнення тексту прямою мовою, діалогом;
- 4) зміна мовного матеріалу (доповнення різнорівневими емосемами, що надали б висловленню забарвлення; заміна певних мовних елементів–синтаксем іншими в структурі одиниць вищого рівня; перебудова синтаксичних одиниць відповідно до дидактичних та комунікативних цілей);
- 5) розширення зв’язних висловлювань;
- 6) згортання синтаксичних емосем у мовній тканині;
- 7) перебудова зв’язних висловлювань відповідно до стилю умов та мети повідомлення;
- 8) дезінтеграція двох або декількох текстів, поданих як один текст;
- 9) відновлення вилучених синтаксем–маркерів відповідно до стилю тексту;

10) відновлення пропозованих фрагментів тексту, які є носіями “даної” (відомої) інформації.

11) вилучення з текстової партитури сторонніх синтаксем.

Ознайомлення учнів з прийомом – процедурою розширення змістової інформації за допомогою синтаксичних одиниць передбачала виконання низки завдань. Наведемо деякі з них:

- розширення меж тексту розповідного типу шляхом його заповнення подіями попереднього або наступного характеру;

- уведення в текст додаткової інформації (опису місцевості, архітектурних пам'яток, психологічних характеристик персонажів, опису подій, політичних та культурних явищ суспільства);

- створення тексту на основі нової міні-інформації (наприклад, першого абзацу, репліки, діалогу, прислів'я).

У формуванні та розвитку мовленнєвих умінь і навичок чільне місце займає вдосконалення аудіювання (слухання–розуміння), що передбачає регулярне використання спеціально підготовлених, цілеспрямованих (навчальних і контрольних) завдань з розвитку умінь слухати, розуміти, аналізувати й оцінювати усне висловлювання (його зміст, особливості побудови, мовного оформлення тощо), добір з прослуханої інформації тих її елементів, які необхідні для розв'язання комунікативних завдань. Зокрема, на основі прослуханих текстів інструктивного характеру доцільно застосовувати завдання, що передбачають короткі відповіді на запитання за змістом тексту, складання плану прослуханого, вибір правильної відповіді із декількох запропозованих, спостереження за мовними виражально–зображувальними засобами; використовувати на уроках тексти художнього, публіцистичного, наукового (науково–навчального, науково–популярного його різновидів) та інших стилів для диктантів, переказів, складання діалогів, читання вголос і мовчки, спостереження за мовними засобами, списування тощо.

Другий вид мовленнєвої діяльності – говоріння – передбачає формування і розвиток умінь та навичок діалогічного і монологічного мовлення.

Робота з читання спрямована на вироблення навичок виразного читання вголос, що передбачає його інтонаційну правильність, достатню швидкість, уміння виражати за допомогою темпу, тембру, гучності читання особливості змісту, стилю тексту, авторського задуму та ін.

Заняття з української мови треба будувати так, щоб кожен із проведених видів робіт виконував свою роль у формуванні певного комунікативного вміння, щоб учні успішно оволодівали і монологічним, і діалогічним мовленням, спираючись на знання про текст, стилі, типи, жанри мовлення, ситуацію спілкування, набували культури мовлення.

Комунікативна діяльність має здійснюватися в ході розв'язання учнями системи усних і письмових мовленнєвих завдань, розташованих у порядку зростання їх складності. Для надання школярам більше можливостей спілкуватися, висловлювати власні думки, почуття, необхідно, зокрема, ширше впроваджувати групову форму проведення занять, індивідуалізувати та опосередковувати систему письмових робіт.

А також, на нашу думку, слід у профільних класах застосовувати нові технології з метою безадаптаційного переходу до форм навчання у ВНЗ. Вважаємо за необхідне передусім змінити форму уроку як основну. Під час вивчення профільних предметів у профільних школах частіше, ніж у непрофільних, слід використовувати уроки–лекції, уроки–семінари, уроки–дослідження як основні складники організаційної структури навчального процесу. Ускладнення змісту профільних предметів ставить учителя перед необхідністю застосування таких інтерактивних шкільних лекцій, як керована лекція, лекція–“коло ідей”, лекція з паузами тощо. А в режимі семінару школярі оволодіють прийомами полілогу, діалогу, правилами ведення наукової дискусії та інше. Окрім шкільних лекцій і семінарів, є чимало споріднених інтерактивних форм: конференції, ділові ігри, захист проєктів. Способи навчання в сучасній профільній школі наближаються до дослідницьких методів здобуття знань. У профільних класах все частіше застосовуються науково–практичні експедиції (етнографічні, діалектологічні тощо) для особливо обдарованих учнів. Наша технологія інтеракції різнотипових підходів пропонує дослідницькі завдання, які є привабливими для молоді тим, що дають змогу оволодіти методами розв'язання наукових завдань, розвивають самостійність. А орієнтація на самостійність передбачає розвиток в учнів рефлексії. Рефлексія – це не згадування головного з навчального матеріалу чи формулювання висновків, а осмислення способів діяльності, виділення її змістових особливостей. Форми освітньої рефлексії можуть бути різні: усне обговорення, письмове анкетування, наочне зображення граматичних та стилістичних текстових змін, аналіз граматичних труднощів у зіставленні двох і більше мов. Проілюструємо технологію інтеракції

різномісних підходів до вивчення української мови у профільному гуманітарному 10 класі на фрагменті уроку.

Тема. Стилiстичні засоби лексикології. Ділова лексика.

Мета: навчити учнів визначати роль і доречність використання в текстах стилістично забарвлених лексичних одиниць; з'ясувати характерні риси ділової лексики та орієнтуватися у її синоніміці, дотримуватися стилістичних та лексичних норм у своєму мовленні; знаходити і виправляти стилістичні та лексичні помилки у своєму і чужому мовленні; розвивати аналогічне мислення, доречне і точне мовлення; виховувати повагу до українського слова.

Тип уроку: урок систематизації і узагальнення знань.

Обладнання: 1) підручник О.М.Біляєва та ін. "Українська мова" для 10–11 кл. – К.: "Освіта", 1998 р.; 2) роздатковий матеріал.

Методи й прийоми: усний виклад учителем теоретичного матеріалу, метод роботи з підручником, метод вправ (лінгвостилістичних, комунікативно–ситуативних, творчих), метод шкільної лекції з паузами, технологія "інтерації різномісних підходів" до вивчення ділової лексики, метод евристичної бесіди.

Хід уроку

Застосовуючи технологію інтерації комунікативно–функціонального, текстоцентричного, соціокультурного підходів, перевіряємо домашнє завдання.

II. Перевірка домашнього завдання

Учням попередньо було запропоновано провести завдання–дослідження. Дома слід було уважно прислухатися до мовлення своїх рідних і знайомих. Записати вжиті ними слова–кальки, суржик.

2. Повторити лексичні ознаки офіційно–ділового стилю.

Використовуючи поєднання особистісно зорієнтованого, компаративного і текстоцентричного підходів проводимо процедуру повторення на матеріалі зв'язного тексту.

Текст. Закон України про державну мову: Правовий статус української мови як державної мови України передбачає обов'язкове використання української мови у сферах, які визначені цим Законом, іншими законами та нормативними правовими актами України, її захист і підтримку, а також забезпечення прав громадян на користування українською мовою як державною мовою України.

Методом евристичної бесіди актуалізуємо опорні знання десятикласників.

– До якого стилю належить текст? (Офіційно–ділового).

– Які комунікативні ознаки в ньому переважають? (Логічність, точність, чіткість).

– Які лексеми вказують на цей стиль? (Штампи, шаблони, канцеляризми).

– Вкажіть конкретно слова і словосполучення ділового стилю (Закон України, правовий статус; сфери, визначені Законом; правові акти, забезпечення прав громадян).

– Чи вивчали ви діловий стиль, його ознаки на уроках іноземної мови? Наведіть приклади.

III. Повідомлення теми і мети уроку

IV. Сприйняття й засвоєння учнями матеріалу

4.1. Методом шкільної лекції один із учнів робить повідомлення про офіційно–ділову лексику (ваучер, ідентифікаційний код, приватизаційний сертифікат тощо).

Текст лекції.

Офіційно–ділова лексика – це лексика, яка містить у своєму складі слова, що використовуються в ділових паперах і в різних видах усного ділового мовлення (в установах та організаціях, у публічних виступах тощо). Цю лексику знаходимо в документах XI–XII ст., в українсько–монгольських грамотах, літописах та ін.

Основними групами такої лексики є назви ділових паперів – заява, ваучер, ідентифікаційний код, приватизаційний сертифікат, інструкція, доповідна, пояснювальна записка, накладна, протокол та ін., номенклатурні назви (назви установ, службових осіб тощо) – міністерство, генеральна дирекція, генеральний прокурор, директор, інспектор, начальник відділу збуту тощо, аббревіатури для позначення номенклатурних назв – МЗС (Міністерство закордонних справ), ВАТ (відкрите акціонерне товариство). Прикладами офіційних слів і словосполучень є також реквізит, обсяг коштів, довіритель, позивач, відповідальний наймач, ухвалити, уповноважувати, визнати недійсним, рекомендувати, зобов'язати, передати повноваження, оголосити подяку, реєстраційний номер, подати у відставку.

Значна частина ділової лексики стала чи стає у наш час загальноживаною. Наприклад: *автобіографія, довідка, закон, доповідна записка, наказ, конспект, характеристика, план, квитанція* тощо.

4.2. Робота з підручником.

1) Опрацювання теоретичного матеріалу, ст. 23.

Слова і словосполучення, що забезпечують усне й писемне ділове спілкування між установами та між працівниками й установами, називаються офіційно-діловою лексикою.

Усне ділове спілкування відбувається на нарадах, зборах тощо.

Писемне спілкування здійснюють за допомогою документів (ділових паперів).

До офіційно-ділової лексики належать слова однозначні, повністю позбавлені емоційного забарвлення: *акт, довідка, ухвала, позивач, свідок, майно, домовласник, ухвалити, затвердити*.

З погляду походження в цій групі слів переважають іншомовні слова {*протокол, поліс, кодекс, біографія, алібі, інструкція*), хоч є чимало питомої української лексики {*оголошення, угода, заява, звіт, допит*).

4.3. Виконання лінгвостилістичної вправи № 1.

Прочитайте. З'ясуйте стиль висловлювання, свою думку доведіть. Визначте офіційно-ділову лексику.

Стаття 16.

Жодна людина не може бути об'єктом свавільного або незаконного втручання в здійснення її права на особисте та сімейне життя, недоторканість житла, таємницю кореспонденції або незаконного посягання на її честь і гідність.

З конвенції про права людини.

4.4. Методом редагування виконуємо лінгвостилістичну вправу № 2.

Запам'ятайте вислови, які вживаються в офіційно-діловому мовленні.

ПРАВИЛЬНО

Брати участь

Провести захід

Листуватися

НЕПРАВИЛЬНО

Приймати участь

Провести міроприємство

Переписуватися

4.5. Творча вправа №3. Виправте стилістичні помилки в реченнях, доречно використовуючи ділову лексику.

1. Десятикласники поспішали на шкільне міроприємство.

2. У конкурсі з мови будуть приймати участь всі охочі.

3. Ми хотіли б переписуватися з нашими ровесниками із зарубіжжя.

4.6. Складання діалогів на основі ситуацій.

На цьому етапі уроку застосовуємо технологію диференційованої роботи в групах та елементи компаративної методики. Кожній групі пропонується ситуація для діалогу, у якій вони повинні відтворити такі моменти: *причина, що спонукала працівника звернутися за роботою на підприємство (фірму); що зумовило звільнення з попереднього місця роботи; освіта; рівень володіння англійською (чи іншою іноземною) мовою; посада, що обіймає; соціальний стан; питання житла, контактний телефон, додаткові відомості про себе, наявність ідентифікаційного коду та приватизаційного сертифікату або ваучера.*

I група. Ви маєте намір працювати з цією людиною.

II група. Ваші інтереси не збігаються.

III група. Ваші інтереси збігаються частково.

V. Робота над висновками. Рефлексія.

Ділова гра із використанням технології поєднання комунікативно-функціонального, текстоцентричного, компаративного, соціокультурного підходів до вивчення ділової лексики.

5.1. Бесіда.

1. Що називається ідентифікаційним кодом? Як це називається в іноземних мовах, що ви вивчаєте?

2. Як мовознавці трактують термінологічну словосполучення приватизаційний сертифікат?

3. Чи знадобляться вам отриманні сьогодні на уроці знання про ці економічні терміни?

4. За яких обставин життя ви їх будете використовувати?

5. Чи була новою для вас інформація про ділову лексику, яку ви отримали на уроці?

Проблема комунікативно-діяльнісного підходу в навчанні рідної мови не нова. Вона тісно пов'язана з практичною спрямованістю, на яку орієнтують концепції мовної освіти, чинні програми з української мови. Вважається, що учні можуть опанувати рідну мову як систему на

основі засвоєння словникового складу фонетичної і граматичної системи тощо. Набуті знання вони зможуть використовувати для спілкування. Однак на практиці часто маємо протилежні наслідки: знаючи лінгвістичну теорію, діти не набули комунікативних умінь і практичне володіння мовою залишається на низькому рівні, зводиться до примітивного повсякденного спілкування чи повної відмови від нього через використання російської мови або суржику двох мов. Як видно з пропонуваного фрагменту уроку з вивчення ділової лексики можна змінити методику вивчення української мови у профільній старшій школі, щоб практична спрямованість у навчанні рідної мови забезпечила формування української культуромовної особистості – людини, яка вільно і легко висловлюється з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення.

Висновки. Отже, використання технології інтеракції комунікативно-функціонального, компетентісно орієнтованого, компаративного, соціокультурного, текстоцентричного (дискурсного) аспектів вивчення української мови є досить актуальним, оскільки вона впроваджується новою програмою і сприятиме кращому засвоєнню учнями профільної старшої школи навчального матеріалу.

При дослідженні комунікації на уроках української мови ми формуємо в учнів мовленнєво-комунікативні уміння-компетенції. Як показала апробація, вивчення ділової лексики на уроках української мови сприяє ефективному формуванню лінгвістичних знань, практичних умінь і навичок учнів. Тому у шкільній практиці потрібно частіше дотримуватись комунікативного спрямування, особливо при вивченні тем синтаксису, які сприяють формуванню мовної й мовленнєвої компетенції школярів.

Інтеракція компетентісно орієнтованого і функціонально-комунікативного принципів вимагає розкриття функцій мовних одиниць у висловлюваннях різних типів, стилів і жанрів під час спілкування, а функції мовних одиниць осмислюються і засвоюються під час аудіювання, читання, говоріння і письма.

Література

1. Мацько Л., Семенов О. Програмні засади навчання української мови учнів старшої школи (профіль – українська філологія) // Дивослово. – 2007. – №3. – С. 2–8.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі // Українська мова в гімназіях, ліцеях, колежіумах. – 2003. – № 3.
3. Програма для загальноосвітніх закладах. Українська мова 5–12 класи. / Підгот. Г.Т.Шелехова. – К.: Перун, 2005. – 176 с.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.
5. Освітні технології: Навч.– метод. посібн. / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

Резюме

В статті освітлені теоретичні основи використання інноваційної авторської технології інтеракції різних типів підходів (комунікативно-функціонального, соціокультурного, компаративного, дискурсного) к изучению языкового материала, способствующего формированию коммуникативной, лингвистической компетенции старшеклассников в гуманитарных классах общеобразовательного учебного заведения; рассмотрены перспективы развития обучения украинского языка с использованием личностно ориентированных форм, методов и приемов.

Ключевые слова: технология интеракции; компаративная методика; разнотипные подходы; личностно ориентированное обучение.

Summary

The article deals with theoretical issues of using the author's innovative technology of interaction of heterotypical approaches in the process of molding a Ukrainian culture-speaking personality at senior school humanities classes that aims at contributing to the increase of senior graders' language and speaking competencies. There have also been disclosed lingo-didactical strategies, elements of the comparative author's methods approbated at a fragment of a Ukrainian Language class in a 10-th humanities grade.

Key words: the technology of interaction, heterotypical approaches, innovative forms and methods, comparative methods, a person-oriented training, a text-centered (discourse) aspect.

ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СТИЛЮ ПИСЬМЕННИКА

Стаття присвячена розгляду актуальності використання історичних джерел на уроках зарубіжної літератури та ролі у сприянні розуміння учнями стилю письменника. Водночас, окрім теоретичного матеріалу, автором статті подаються таблиці, наводяться приклади фрагментів уроків, пропонуються важливі варіанти розв'язання поставленої проблеми.

Ключові слова: історичні джерела, типологія, види історичних джерел, словникова робота, історичний коментар, стиль письменника.

Сучасний дослідник історії Олександр Удод зазначає, що "... історичні джерела є мертвими самі по собі, але поки людина не активізує їх через власний духовний світ". При вивченні світової літератури звернення до історичних джерел відкриває необмежені можливості для ефективного використання усіх видів історичного коментарю. Це буде сприяти виконанню вимоги шкільної програми, щодо відпрацювання з учнями вмінь і навичок аналізу та інтерпретації тексту, здатності сприймати його з розумінням задуму і стилю автора, бачити кожний конкретний твір у літературному, культурному та історичному контекстах [11, 3].

Актуальність визначеної проблеми полягає у потребі і вмінні використовувати історичні джерела на уроках зарубіжної літератури при вивченні стилю письменника.

Певні аспекти цієї проблеми порушуються сучасною наукою у працях Л.Ф. Мірошниченко [7], О.О. Ісаєвої [4], Ж.В. Клименко [6] та ін. Про це також свідчать методичні розробки уроків, надрукованих у фахових періодичних виданнях.

Сучасне українське джерелознавство, спираючись на здобутки світової науки і національні традиції, подає таке визначення історичного джерела: **історичне джерело** – це носій історичної інформації, що виник як продукт розвитку природи і людини й відбиває той чи інший бік людської діяльності [5,68].

Зазначимо, що всі існуючі в сучасному джерелознавстві моделі групування джерел є умовними, гнучкими і залежать від предмета дослідження, його мети, завдань, характеру й особливостей самої джерельної бази. Наприклад, науковець Калакура Ярослав Степанович розробив і запропонував декілька класифікацій історичних джерел.

Таблиця 1

Класифікація історичних джерел

| Типологія | Типи джерел |
|---|-------------------------------------|
| За способом кодування та відтворення інформації | Речові |
| | Словесні (усні та писемні) |
| | Зображальні |
| | Звукові (фонічні) |
| | Поведінкові |
| | Конвенціональні та ін. |
| За змістом | Соціально-економічні (господарські) |
| | Політичні |
| | Правничі |
| | Культурологічні |
| | Релігійні та ін. |
| За походженням | Особові |
| | Колективні |
| | За фондоутворювачем і т. ін. |
| За хронологічно-географічною ознакою | Історичні епохи, періоди |
| | Регіони, країни і т. ін. |
| За формою | Будівлі |
| | Літописи |
| | Картини |
| | Кінофільми і т. ін. |

1. Речові джерела в усіх їх різновидностях. Це і пам'ятки архітектури, знаряддя праці різних епох, предмети і речі домашнього вжитку. Скрізь носієм інформації виступають матеріальні речі та предмети.

2. Словесні (вербальні) джерела – особливий тип джерел, який характеризується тим, що визначальною ознакою для них виступає слово в усній, письмовій чи іншій формі, яке фіксує мову людини. Носієм інформації словесних джерел пам'ятки мови (лінгвістичні джерела), усної творчості (думи, перекази, міфи, інші фольклорні жанри), писемні пам'ятки (літописи, документи, листи, щоденники тощо). До словесних джерел відносять більшість різновидів документів, комп'ютерні тексти.

3. Зображальні джерела складають тип джерел, інформація в яких зафіксована у вигляді різноманітних зображень. Це – настільні малюнки, унікальні зображення на прикрасах, фрески і мозаїки, мистецькі картини, скульптура середньовіччя і наступних епох, твори кіномистецтва, фотографії тощо. До цього типу належать також джерела, що містять графічну інформацію, тобто її вираження за допомогою наочних графічних зображень (схеми, графіки, репродукції, фотокопії т. ін.).

4. Звукові, або аудіальні, джерела – це великий масив джерельної інформації, яка на відміну від словесної, зафіксована переважно музичними звуками (музичні твори). Звуковим джерелом можуть вважатися не тільки фотодокументи, що містять записи музики, пісенних творів, а й записи усної мови, яка супроводжується музикою чи іншим звуковим оформленням.

5. Поведінкові джерела фіксують інформацію, що відображає поведінку, дії, вчинки людей, обряди, звичаї, ритуали, які сприймаються візуально або відтворюються художніми, поведінковими засобами.

6. Конвенціональні джерела (від лат. “конвенцію” – угода, умова) – джерела умовних позначень. Саме умовні знаки виступають тут символами, що містять у собі відкриту або зашифровану інформацію [5, 101 – 103].

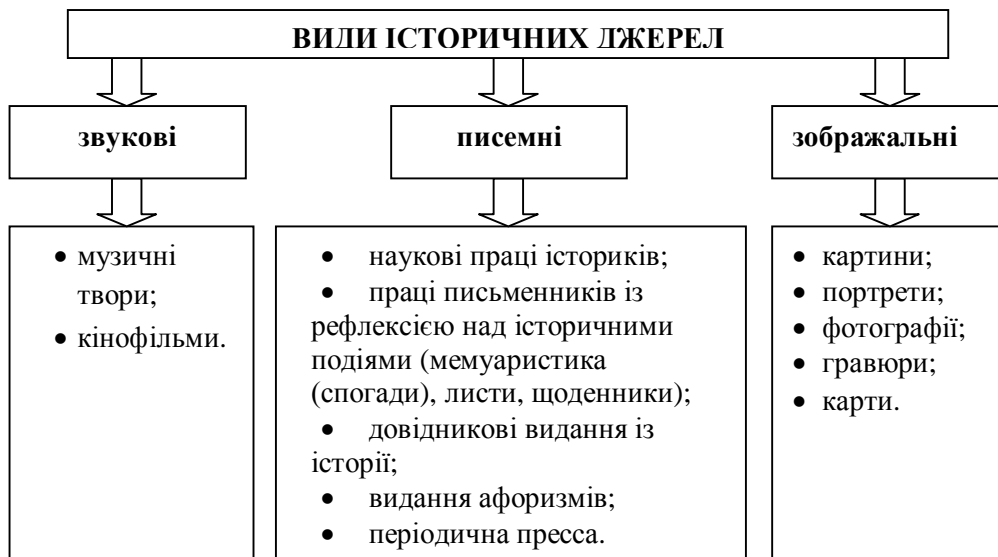
Друга класифікація створена Калакурою Я.С. за видами історичних джерел (табл. 2).

Таблиця 2

| Речові | Писемні | Звукові |
|-----------------------------|---|-------------------|
| залишки людей | листи, щоденники, мемуаристика (спогади), періодична преса і т. ін. | грамофонні |
| знаряддя праці | повісті, угоди | магнітні |
| посуд, гроші | акти | лазерні |
| прикраси, предмети одягу | анкети | електронні та ін. |
| предмети озброєння і т. ін. | грамоти, угоди | |

Аналізуючи створені науковцем класифікації, доходимо висновку, що серед історичних джерел варто узагальнити наступні:

- наукові праці істориків;
- праці письменників із рефлексією над історичними подіями (мемуаристика (спогади), листи, щоденники);
- довідникові видання з історії;
- твори мистецтва, які є відображенням історичного часу: архітектура, скульптура, живопис, музика, кінематограф;
- допоміжні історичні ресурси: геральдики, антропоніміки, нумізматики (символи країн, власні імена, псевдоніми, назви міст, місцевості, предмети одягу);
- періодична преса.



Залучення різних видів історичних джерел потрібне вчителю для активізації художнього сприйняття стилю автора, що допоможе учням "...побачити себе у далеких пращурах і почути биття їх сердець у власному серці!". Письменник, пишучи текст на історичну тематику, створює просторово-часовий колорит, вдаючись до спеціальних прийомів стилізації тексту, зокрема використання хронологічно маркованої лексики – історизмів, архаїзмів. Художній твір відбиває особливості епохи, презентуючи історичних осіб, описуючи події минулого, віддзеркалює стиль, художні, ідейні, естетичні уподобання автора. Історичні джерела допомагають у тлумаченні тексту, який вклав автор у свій твір в усій повноті словниково-мовного і логічного змісту. Такий підхід передбачає як тлумачення контексту вчителем, так і учнями. Звернення на уроці літератури до історичних джерел, цілком доречне і необхідне. За допомогою них на етапі сприйняття, читання твору учень розкриє окремі факти, походження слів, виразів тощо. Наприклад, балада Роберта Льюїса Стівенсона "Вересовий трунок", яка вивчається у 7 класі, починається так:

Із вересового квіту
Пікти варили давно
Трунок, за мед солодший,
Міцніший, аніж вино.

У цих рядках є незнайоме для учнів слово *пiкти*. Вони легко зрозуміють і запам'ятають його зміст, якщо ми звернемося до історичних джерел. Учень не зможе зрозуміти, хто такі пікти, де вони жили, без залучення потрібних історичних джерел, зокрема – *зображальних (допоміжні історичні ресурси (картографічні)) та писемних (підручники з історії, історична публіцистика, словники)*. Насамперед можна показати на карті відзначену вчителем територію Шотландії, яка увійшла в склад Об'єднаного Королівства. По-друге, розповісти вчителю або прослухати повідомлення двох учнів, котрі підготувались вдома, про те, хто такі пікти.

Між тим, всеєвропейське відоме кам'яне святилище на острові Льюїсе споруджене нащадками піктів. Єдина велика внутрішня війна, яку Риму довелося вести на Британських островах, – це війна Піктська (367–369). Проти "маленьких дикунів" були кинуті не тільки професійні війська, але і кращі полководці Риму. І дві величезні стіни впоперек всієї країни, якими Рим відгородив свої британські володіння від "північних варварів": Адріанів Вал і Пієв Вал, – оборонні стіни проти піктів. Більш прогресивний британський Південь виявився більш схильним на принади римської цивілізації: на імператорські предмети розкоші, на міське життя, на потопуючі в садах заміські вілли. Люта піктська Північ продовжує жити у своїх „тунах“: городищах на вершинах пагорбів, ставках вождів. (Від „тунів“ підуть потім середньовічні замки і середньовічні міста – „тауни“). Північ пила свій ритуальний мед по святах, воду із річок і сироватку в будень, їла вівсяну кашу (майбутній англійський "поридж" і наш „геркулес“) і овечий сир, обгорталася у цільноткані полоси клітчастої шерстяної матерії, тартана – "шотландки", навколо бедер і через плече, співала і танцювала під волинку, – але не здавалася ні римлянам, ні (після римлян) британам. Розмальовувала себе перед битвою у блакитне священне татування, що залишиться звичаєм у середньовічних шотландців. Тільки в IX столітті пікти об'єднуються із британцями і скотами (з'явилися в VI столітті) перед новою небезпекою – англосаксами, після чого Шотландія і стане Шотландією. Їх не винищили, вони стали пращурами сучасних шотландців, злившись із завойовниками – кельтськими племенами скотів. Але

пиктська непоступливість, постійна жага незалежності (як і протиставлення зніженого, барвистого “Півдня” гордій і демократичній “Півночі”) залишиться невід’ємною частиною шотландської історії, культури, самого шотландського менталітету. На землі Шотландії кельти прийшли, як мінімум, трьома змінними потоками. Пиктів деякі вчені взагалі вважають народом змішаним: нащадком перших імгрантів–кельтів і докельтських аборигенів [8, 17–19].

Потім слід пояснити лексичну семантику незрозумілих слів, звертаючись до виносок у тексті. Наприклад: архаїзми: пікти – найдавніше населення Шотландії; трунок – напій переважно алкогольний; бровари – пивовари; васал – підлегла, залежна людина; нурт – вир, володар, омут. Або організувати самостійне звернення учнів до тлумачного словника, наприклад, трунок – напій, переважно алкогольний. Така методична форма допоможе учням відповісти на наступні питання бесіди за прочитаним: На вашу думку, чому Р.Л. Стівенсон звернувся до подій історії? Що прагне письменник донести через художнє слово до читача? Чому хоче навчити?

Після відповідей на запитання учням буде нескладно розкрити зв'язок балади „Вересковий трунок“ з історичним минулим Шотландії і зрозуміти, чому воно близьке не лише автору, але і нам.

Залучення історичних джерел може відбуватися на всіх етапах вивчення художнього твору. Наведемо приклад уроку з вивчення твору Олександра Пушкіна “Пісня про віщого Олега” у 7 класі. Програмою 2005 р. передбачено, що учень “виразно читає та аналізує”. Доречним буде у словниковій роботі не пропустити трактування незрозумілих слів. Так, пояснення семантики слова тризна, в “прочитайте мовою оригіналу”, у підручниках Півнюк Н.О., Чепурко О.М., Гребницька Н.М. Зарубіжна література: Підручн. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів. / Надія Півнюк, Олена Чепурко, Наталія Грибницька. – К.: Освіта, 2007. – 288с.), Ковбасенко Ю.І., Ковбасенко Л.В. Зарубіжна література: Підручн. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів. / Юрій Іванович Ковбасенко, Людмила Василівна. – К.: Грамота, 2007. – 296 с. не подається. Учні, під час читання перекладу, не зрозуміло, на якому горбі сидить князь Ігор і Ольга. Щоб уникнути цього, учитель дає завдання двом учням із творчої групи вдома підготувати повідомлення із історичного джерела, зокрема *писемних (довідникових видань)*, що таке тризна. Тризна (архаїзм) – язичницьке поминання небіжчика, що закінчувалося військовими іграми, поєдинками, які були символами боротьби життя і смерті. Вірили, що душа покійника була тут, а тому тішилася цими іграми. Визначних осіб ховали з почестями та часто верхи на коні, щоб конем скоріше дістатися до раю. Тому на тризнах відбувались і кінні змагання. Кінь символізував перехід людини від смерті до воскресіння. Тризни за покійниками справляли першого року кілька разів, але перші, щоб задобрити небіжчика, були найпишніші. Арабський письменник X ст. Ібн–Русте згадує, що на такі поминки брали з 20 кухлів меду, несли на могилу, й там родина пила та їла. При кожних поминках могилу над покійником досипали [3,542]. Для кращої активізації діяльності учнів після прослуховування повідомлення однокласників учитель може задіяти *зображальні історичні джерела – твори мистецтва (живопис)*. Звертаючи увагу на репродукцію картини художника В. Васнецова «Тризна за Олегом», що сприятиме не лише слуховому, але й зоровому сприйняттю. Таке пояснення і унаочнення допоможе відповісти учням на питання бесіди: Які звичаї і вірування наших предків описано в “Пісні про віщого Олега”? Яку роль у тексті виконують архаїзми? А також доповнить їх висновок про зацікавлення Пушкіна історією Київської Русі.

Цікавим різновидом презентації *писемних (наукові праці істориків)* історичних джерел, що сприятиме кращому їх запам'ятовуванню учнями, буде ілюстративне їх оформлення. Вдаючись до таблиць і схем, учитель розтлумачить значення слова в контексті твору. Таким прикладом є запропонована схема 2 у статті Сиви В.В. «Історичний коментар як засіб глибшого розуміння тексту. Методика його використання під час вивчення повісті М. Гоголя “Тарас Бульба”» // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. – №10. – С. 32 – 33. Безсумнівно, над розумінням стилю письменника учнями вчитель має працювати систематично під час словникової роботи.

Таким чином, виходячи з викладеного, ми можемо констатувати, що використання вчителем на уроці літератури у 5–8 класах різних типів історичних джерел допомагає зрозуміти зміст прочитаного, розкрити історичну основу сюжету твору, формує вдумливого і творчого реципієнта, а отже, сприяє розумінню стилю письменника, є пропедевтичним етапом до сприйняття учнями в старших класах стилістичного аналізу художнього твору та самостійного дослідження художнього тексту.

Література

1. Варшавчик М.Я. Джерело історичне // Джерелознавство історії України: Довідник. / Микола Якович Варшавчик. – Київ, 1998. С. 40 – 42.
2. Волощук Є.В. Зарубіжна література: Підручн. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів. / Євгенія Волощук. – К.: Генеза, 2007. – 288 с.
3. Войтович В. Українська міфологія. – Вид. 2-ге, стереотип. / Валерій Миколайович Войтович. – К.: Либідь, 2005.
4. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02/ НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 446 с.
5. Історичне джерелознавство: Підручник / Я.С.Калакура, І.Н.Войцехівська, С.Ф.Павленко та ін. / Калакура Ярослав Степанович, Войцехівська Ірина Нінелівна, Павленко Світлана Федорівна та ін. – К.: Либідь, 2002. – 488с.
6. Клименко Ж.В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія. – К., 2006. – 340 с.
7. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. / Мірошніченко Леся Федорівна. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
8. Новикова М. (сост., пер., комм.). Шотландии кровавая луна: Антология шотландской поэзии (с XIII-го века до века XX-го). / Марина Алексеевна Новикова. – Симферополь: СОНАТ; Крымский Архив, 2007. – 320 с.
9. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. / Євген Андрійович Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
10. Півнюк Н.О., Чепурко О.М., Гребницька Н.М. Підручн. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів. / Надія Півнюк, Олена Чепурко, Наталія Грибницька. – К.: Освіта, 2007. – 288 с.
11. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання: Зарубіжна література (для 12-річної школи). – К., 2005.
12. Сова В.В. Історичний коментар як засіб глибшого розуміння тексту. Методика його використання під час вивчення повісті М. Гоголя “Тарас Бульба” // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. – №10. – С. 32–33.

Резюме

Стаття посвячена розгляду актуальності використання історичних джерел на уроках зарубіжної літератури та ролі в содействіи розуміння учениками стилю письменника.

Ключевые слова: історичні джерела, типологія, види історичних джерел, словникова робота, історичний коментарій, стиль письменника.

Summary

The article dwells upon the actual side and propriety of the usage of the historical sources at the foreign literature classes and their helping role in students' understanding of the author's style.

Key words: historical sources, typology, types of historical sources, vocabulary work, historical commentary, author's style.

УДК 378

Н.О. Баранник

САМОСТІЙНА РОБОТА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ФАХОВИХ ПРАКТИЧНИХ УМІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

У статті розглянуто роль самостійної роботи у становленні професійної компетентності майбутніх учителів-словесників. Розкрито сутність самостійної роботи, її види і форми. Визначено місце самостійної роботи в аудиторній (лекційній) час.

Ключові слова: професійна підготовка, самостійна робота, види самостійної роботи, самостійна робота на лекції.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, що відбуваються сьогодні в житті суспільства, стосуються всіх сфер його діяльності й існування, зокрема освітньої сфери як основного компонента формування світогляду особистості. Ці зміни відбуваються такими темпами, що зумовлюють потребу негайного реформування освіти на всіх рівнях, оскільки, як відомо, наявні системи не зовсім відповідають сучасним запитам та потребам переорієнтації [4].

Формування ринкових відносин і демократизація суспільного життя визначили зміну цільових орієнтирів професійної освіти, підвищили вимоги до підготовки спеціалістів, зумовили розробку і впровадження інших підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців, що визначаються у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальноосвітньої культури [6].

У “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”, Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту” зазначено, що головною метою освіти є розвиток людини, а відтак можна стверджувати, що пріоритетом підготовки майбутніх фахівців є формування творчої, активної, самостійної і відповідальної за якість свого навчання особистості. Особливо важливу роль у процесі такої підготовки відіграє самостійна робота студентів (СРС).

Аналіз досліджень і публікацій. У психолого–педагогічній науці та практиці завжди приділялася належна увага проблемі професійної підготовки вчителя. Дослідження здійснювалися вченими в різних аспектах, зокрема: теоретико–методологічні засади професійно–педагогічної підготовки вчителя (А.М. Алексюк, В.П. Безпалько, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, М.В. Луговий, О.Г. Мороз, М.М. Скаткін); управління процесом професійної підготовки вчителя (О.А. Анісімов, С.І. Архангельський, В.С. Безрукова, І.І. Ільясов, М.І. Приходько, В.О. Сластьонін, П.В. Стефаненко, Г.П. Щедровицький) та ін.

Проблема самостійної роботи досить різносторонньо висвітлювалася вітчизняними та зарубіжними ученими. Так, сутність, роль і структуру самостійної роботи знаходимо в працях відомих дидактів Ю.К. Бабанського, Є.Я. Голанта, М.Г. Дайрі, Б.П. Єсипова, А.П. Молибога, М.О. Данилова, П.І. Підкасистого, В.К. Буряка; форми проведення самостійної роботи визначено А.М. Алексюком, М.М. Скаткіним; класифікацію її видів розглядали В.П. Стрезікозін, А.О. Вербицький, В.О. Онищук, Є.Я. Голант, П.І. Підкасистий. У лінгводидактиці над означеною проблемою працюють О.А. Барінова, Л.Г. Вяткін, Г.Р. Передрій, В.М. Смирнова, О.В. Текучов, Л.П. Федоренко, О.М. Біляєв, Л.М. Паламар, М.І. Пентиліук, К.М. Плиско, С.О. Караман, Л.В. Скуратівський, О.Д. Соколова та ін. Учені досліджують види, форми, методи самостійної роботи, її роль у навчальному процесі, висувають вимоги до її проведення.

На рівні дисертаційних досліджень ця проблема порушувалася в працях С.В. Глушук, Н.В. Кардаш, Т.М. Лободи, Л.М. Журавської, Н.М. Гончаренко, Г.М. Романової, І.А. Шайдур та ін.

Таким чином, актуальність проблеми самостійної роботи студентів та її ролі в становленні їх професійної компетентності незаперечна.

Самостійна робота, як відомо, є одним із основних резервів підвищення ефективності навчання спеціальних предметів, і української мови зокрема. Значущість проблеми полягає в тому, що вона спрямована не лише на оволодіння певною дисципліною, а й на формування навичок самостійної роботи у цілому, в навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити вихід з кризової ситуації [9].

Проблема самостійної діяльності студентів не нова. Актуальність і значущість її спостерігається ще в працях давньогрецьких учених (Архит, Арістоксен, Сократ, Платон, Арістотель), які глибоко і всебічно обґрунтували значення добровільного, активного і самостійного оволодіння дитиною знань. Так, Сократ наголошував, що розвиток мислення людини може успішно відбуватися лише в процесі самостійної діяльності, а вдосконалення особистості та розвиток її здібностей – шляхом самопізнання. Подальший розвиток цієї ідеї знаходимо у висловлюваннях середньовічних учених (Франсуа Рабле, Томас Мор, Томазо Кампанелла), які вимагали від тодішньої схоластичної школи вчити дітей самостійності, виховувати в них вдумливих, критично мислячих людей. Для цього, на думку Монтеня, людині необхідно навчитися самостійно набувати нових знань, вміти обирати шляхи пізнання.

Проблема самостійної роботи широко представлена в класичній педагогічній науці (Ян Амос Коменський, Ж.–Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці, А. Дистервег, Г.С. Сковорода, К.Д. Ушинський та ін.).

Особливої актуальності вона набула на сучасному етапі в умовах становлення майбутнього фахівця з високим інтелектуальним потенціалом, здатного вчитися і працювати в умовах постійного розширення інформаційного простору. Система вищої освіти, як відомо, спрямована не лише на забезпечення студентів певною системою знань, формування в них професійних умінь та навичок,

розвиток творчого мислення, але й на озброєння методикою самостійного пошуку і здобуття інформації, необхідної для подальшої професійної діяльності.

Мета нашої статті – проаналізувати і узагальнити наявні в науково-методичній літературі погляди на сутність самостійної роботи студентів та її види, визначити місце і види СРС в аудиторний час (на лекціях).

Виклад основного матеріалу. Відсутність у науковій літературі загальноприйнятого тлумачення поняття «самостійна робота» зумовлює нечіткість у поглядах учених на її зміст, форми, основні ознаки та класифікацію її видів. Досить часто науковці й практики для позначення цього терміна використовують такі синонімічні відповідники, як «самостійна пізнавальна діяльність», «позааудиторна навчальна робота». При цьому під **самостійною діяльністю** розглядають діяльність студентів, яка виконується без допомоги і вказівок викладача, на основі сформованих раніше уявлень про порядок і спосіб виконання дій; під **самостійною роботою** – вид навчальної праці, яка поряд із засвоєнням навчальної інформації сприяє формуванню в студента самостійності.

У фахових виданнях з проблеми дослідження знаходимо, що в зарубіжній літературі для визначення терміна „самостійна робота” використовують ряд понять, які підкреслюють різні аспекти цієї роботи. Німецькі педагоги термін „самостійна робота” (selbständige Arbeit) використовують, як правило, у тому значенні, яке найбільш поширене у вітчизняній педагогіці. Іноді застосовується поняття „опосередковане навчання” (mittelbarer Unterricht), тобто робота, яка здійснюється під опосередкованим керівництвом викладача, протилежне поняття – „пряме” (безпосереднє) навчання (unmittelbarer Unterricht), що відбувається під керівництвом викладача. У педагогічній літературі Австрії, Швейцарії знайшов застосування термін „тиха робота” (Stillarbeit), який підкреслює, що робота здійснюється наодинці. У французькій і англійській педагогічній літературі можна зустріти термін „індивідуальна робота” (le travail individuel, the individual work). У США користуються терміном „незалежне навчання” (independent study), що означає таку пізнавальну діяльність, за якої студенти отримують навчальні плани-програми і їм надається відносно велика свобода добору засобів і методів засвоєння [7].

У вітчизняній та зарубіжній дидактиці сутність поняття „самостійна робота” розкривається у працях А.М. Алексюка, Е.Я. Голанта, М.Г. Дайрі, М.О. Данилова, В.П. Єсіпова, В.А. Козакова, І.Я. Лернера, Р.М. Микельсона, П.І. Підкасистого та інших. В основному дослідники розглядають СРС як різноманітну і багатогранну індивідуальну пізнавальну діяльність студентів, хоча кожен з них по-своєму визначає її зміст: як форму організації навчального процесу, як метод навчання, як прийом учіння, як засіб організації навчальної діяльності.

Способом активної навчальної діяльності, спрямованої на виконання дидактичної мети, що організовується викладачем і здійснюється під його керівництвом у спеціально відведений час розглядають самостійну роботу І.Унт, А.М.Алексюк, А.А.Аюрзанайн, П.І.Підкасистий, В.А.Козаков.

Автори методики російської мови Е.А.Барінова, Л.Ф.Боженкова, В.І.Лебедев вважають, що самостійна робота – *це метод* вивчення нового, закріплення пройденого і перевірки знань, умінь і навичок. Такої думки дотримуються і відомі методисти А.В.Текучов, А.І.Власенков [13], вважаючи, що самостійною може бути така робота, яка вимагає від учня напруження думки, творчих зусиль, подолання труднощів.

Прийомом навчання самостійну роботу вважають А.Ф.Соловйов, Т.П.Герасимов, В.А.Коринська, А.В.Усова.

Як *форму організації навчальної діяльності* самостійну роботу розглядають Б.П.Єсіпов, В.А.Щенев та ін. Підтримує цей погляд Ю.І.Палкін [8], який особливо наголошує, що на сучасному етапі у всьому світі прийнято вважати, що самостійна робота студентів є *формою навчального процесу*, оскільки сьогодні вона включена у навчальні плани як форма навчального процесу і розглядається позааудиторними заняттями, на яку відводиться значна кількість годин. В умовах кредитно-модульної системи навчання з такою думкою не можна не погодитися.

З огляду на вище викладене щодо сутності поняття СРС можна зробити узагальнення, що самостійна робота студентів – це специфічний вияв реальності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта на аудиторних і позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей та пізнавальних можливостей під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі.

Методична система самостійної роботи студентів на заняттях з сучасної української мови розроблялася нами з урахуванням існуючих у науково-методичній літературі підходів до класифікації її видів. Наведемо окремі з них.

С.О.Нільсон у своїх наукових працях пропонує класифікувати самостійну роботу за такими напрямками: 1) з *організаційного погляду* (фронтальна, групова, парна та індивідуальна). До цього виду науковець відносить і *індивідуалізовану самостійну роботу*, під час якої учні отримують завдання відповідно до їх індивідуальних особливостей; 2) *від місця виконання*: робота, виконувана в аудиторії та в позааудиторний час; 3) за *способом виконання*: усна, письмова, предметна, комбінована; 4) *залежно від етапів розвитку пізнавального процесу*: самостійна робота як джерело знань – етап первинного знайомства з навчальним матеріалом; самостійна робота як засіб отримання й закріплення знань – етап формування знань; самостійна робота як спосіб формування і закріплення умінь – етап формування й закріплення умінь; самостійна робота як спосіб практичного застосування знань і вмінь – етап застосування знань і вмінь; самостійна робота як спосіб контролю результатів навчання – етап перевірки й оцінки.

М.І.Моро *залежно від дидактичної мети* розглядає самостійну роботу навчального характеру і перевірконого характеру [5]; *за функційною характеристикою*: 1) збір і аналіз інформації, отриманої під час роботи в бібліотеці; збір та аналіз інформації, одержаної на лабораторних заняттях; 3) творчість; *за джерелом знань*: робота з підручником, газетами, додатковою літературою, ілюстраціями, картою, атласом та ін

Найбільш повно класифікація самостійної роботи за джерелом знань розроблена В.П.Стрезікозіним [11]: робота з навчальною літературою (складання плану, відповіді на питання вчителя, аналіз ідейного змісту або художніх особливостей твору, робота над документами чи іншими першоджерелами); робота з довідковою літературою (довідники з окремих галузей знань, словники, енциклопедії тощо); розв'язання і складання задач; навчальні вправи; твори і описи (за опорними словами, картинами, особистим враженням; робота з роздатковим матеріалом).

Автори посібника з педагогіки та психології вищої школи [9] пропонують такі *види індивідуальної самостійної роботи*: підготовка до лекцій, семінарів, лабораторних робіт, заліків, екзаменів, написання курсових та дипломних робіт.

А.М.Алексюк, автор підручника з педагогіки вищої школи [1], пропонує усі види самостійних робіт студентів розділити на роботи *репродуктивного типу, творчі і комбіновані*. Деякі педагоги вищої школи з метою організації управління позааудиторною самостійною роботою студентів виділяють дві взаємопов'язані підсистеми – *систематичну* (розподілену по днях невеликими порціями) і *акордну* (компактну, довготривалу за часом) самостійну роботу. З метою цілеспрямованого й оптимального управління процесуальною стороною пізнавальної діяльності студентів дослідники пропонують використовувати технологічні картки для різних видів самостійної роботи, зокрема: 1) процесу складання тез, 2) складання карток за статтею; 3) складання виписок; 4) читання наукової літератури; 5) процесу конспектування першоджерела; 6) роботи з періодичною пресою; 7) підготовка доповідей, повідомлень, виступів; 8) виконання курсової роботи; 9) виконання дипломної роботи [1].

Усі наведені класифікації заслуговують на увагу і можуть бути використані в навчальному процесі під час вивчення різних дисциплін.

Однак у своїй статті ми ставимо за мету висвітлити реалізацію лише деяких видів самостійної роботи студентів на лекції з сучасної української мови.

Як відомо, *взівська лекція* є головною ланкою дидактичного циклу навчання, основна мета якої – формування орієнтовної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу. Такий високий статус лекції учені пояснюють тим, що вона дозволяє: 1) за короткий час познайомити студентів з основними теоретичними положеннями дисципліни; 2) висвітлити найсучасніші наукові досягнення лінгвістики; 3) економно передати великий обсяг лінгвістичної інформації; 4) класифікувати і прокоментувати тенденції при значній кількості різних, іноді протилежних, точок зору на певну проблему; 5) деякою мірою компенсувати брак новітніх підручників і посібників; 6) максимально враховувати рівень розвитку аудиторії. Найбільшою перевагою цієї форми навчання є те, що вона виступає *фактором неформального керівництва самостійною роботою* студентів, поштовхом до їх саморозвитку та самовдосконалення, якщо для цього створені умови індивідуально особистісного оволодіння лекційним матеріалом [3].

Лекційний курс з сучасної української мови будується з урахуванням вимог до сучасної лекції (науковість, інформативність, доказовість і аргументованість, наявність достатньої кількості яскравих переконливих прикладів, фактів, обґрунтувань, наукових доведень, емоційність форми викладу, активізація мислення слухачів, постановка питань для роздумів; чітка структура і логіка розкриття послідовно викладуваних питань) [9]. Передбачено також недоцільність винесення всього теоретичного матеріалу на лекції, що зумовлюється, з одного боку, неможливістю висвітлення

стрімкого потоку нової лінгвістичної інформації за час, відведений на лекцію, з іншого, – тим, що деякі відомості студенти знають зі школи.

Саме такий підхід до відбору лекційного матеріалу сприяє вивільненню часу для самостійної роботи та активізації майбутніх учителів до самостійного поповнення своїх знань, орієнтування в науковій інформації, оскільки саме від умінь самостійно планувати, організувати і контролювати процес навчально–пізнавальної діяльності залежить якість оволодіння студентами необхідних знань, умінь і навичок. До того ж, слід врахувати, що, за даними ЮНЕСКО, людина на слух здатна запам'ятати приблизно 15% інформації, зором – 25%, при одночасному впливі на слуховий і зоровий апарат – 65%. При цьому значно збільшується швидкість сприйняття інформації.

Самостійна робота студентів на лекції має надзвичайно важливе значення, оскільки лекція створює каркас усього обсягу знань з дисципліни, який пізніше поповнюється інформацією на практичних заняттях, консультаціях, під час написання курсових і дипломних робіт.

Дехто з науковців вважає, що самостійна робота на лекції охоплює такі моменти: сприйняття інформації, систематизація матеріалу, узагальнення і логічна фільтрація інформації, запам'ятовування, фіксація матеріалу. З такою думкою не можна не погодитися, тому що кожен студент індивідуально сприймає матеріал і самостійно його усвідомлює, по–різному виділяючи в ньому основну, допоміжну і «необов'язкову» інформацію. Крім того, студенти по–різному фіксують лекційний матеріал. Допомогти їм сприйняти нову інформацію цілісно, у системі, полегшити процес усвідомлення можна шляхом використання на занятті роздаткового дидактичного матеріалу, побудови структурно–логічних схем і таблиць, написання опорних конспектів, які передбачають подальшу самостійну роботу над їх детальним заповненням у позааудиторний час.

Самостійна робота може здійснюватися *під час підготовки до лекції, на самій лекції та після її проведення*. Вивчення науково–методичної літератури та практика роботи дозволяють визначити ще й *такі ефективні її види, як*: написання рефератів, лінгвістичних повідомлень, розв'язання проблемних ситуацій і завдань, доповнення конспектів лекції за рекомендованою літературою тощо.

Результативними видами самостійної роботи *під час підготовки до лекції* є написання студентами *лінгвістичних повідомлень, рефератів* до окремих питань лекції, визначених викладачем. Наприклад, «Підготувати лінгвістичні повідомлення на одну з тем: «Походження письма у слов'ян», «Історія виникнення кирилиці та глаголиці», «Підготувати реферати на одну з тем: «Вчення про фонему у мовознавстві», «Фонологічні школи» тощо.

Написання рефератів та лінгвістичних повідомлень є серйозною самостійною роботою, що ґрунтується на описовому та аналітичному методах дослідження. З одного боку, стислий письмовий виклад включає огляд рекомендованої викладачем та дібраної самостійно наукової, навчально–методичної, довідкової літератури, вміння фіксувати й узагальнювати прочитану інформацію, з іншого, – виробляє необхідний для майбутнього вчителя науковий стиль мовлення, характерною особливістю якого є формально–логічний спосіб викладу матеріалу, оперування спеціальною термінологією, що вимагає особливої точності, наявності міркувань, обґрунтування висновків. Крім того, студент продумує свій виступ на лекції перед аудиторією, намагається викласти матеріал стисло, аргументовано, переконливо, грамотно. Виступити з повідомленням на лекції викладач пропонує окремим студентам, а якщо це питання розглядається на практичному занятті, тоді його виконує кожний. Реферати і повідомлення обов'язково здаються на перевірку, студенти отримують оцінку за виконану роботу. Практикування виступів на лекції дає можливість студенту відчути себе в ролі майбутнього вчителя, оцінити свої ораторські можливості.

На лекції самостійна робота може включати такі види – розв'язання проблемних ситуацій, створення структурно–логічних схем або заповнення вже готових схем–опор чи таблиць, написання опорних конспектів.

Як зазначалося вище, у зв'язку з браком часу і значним обсягом матеріалу курсу на лекції доцільно висвітлювати нові підходи до вивчення проблеми, відсутню у підручниках новітню інформацію, а також складний або найбільш важливий для подальшої фахової діяльності матеріал. Питання, які уже частково відомі студентам із школи, доречно подавати у вигляді узагальнювальних опорних схем чи таблиць, які необхідно детально поширити і заповнити вдома самостійно. Інколи студенти заповнюють таблиці чи схеми на лекції, слухаючи пояснення викладача.

Наприклад: розкриваючи питання про стилістичні функції дієслівних форм, викладач роздає кожному студенту таблиці і пропонує заповнити перші дві колонки у процесі слухання лекції, а третю – вдома, дібравши приклади з художньої літератури.

| Переносне вживання інфінітива | Стилістичний ефект | Приклади речень |
|-------------------------------|--------------------|-----------------|
| | | |
| | | |

У кінці заняття кожен матиме опорну таблицю, завершити яку необхідно вдома:

| Переносне вживання інфінітива | Стилістичний ефект | Приклади речень |
|---|--|-----------------|
| Інфінітив у значенні наказового способу | Передає категоричність дії (накази, команди) | |
| | Заклик до здійснення необхідних заходів (у публіцистиці) | |
| Інфінітив у сполученні з часткою <i>би</i> (умовний спосіб) | Означає не категоричний наказ, а бажану дію | |
| Інфінітив у значенні дійсного способу | Початок інтенсивної дії | |
| Інфінітив у значенні дійсного способу минулого часу | Для називання раптової дії | |

Подібна робота доцільна під час вивчення тем з морфології і синтаксису (схеми для ілюстрації лексико-граматичних розрядів повнозначних і службових частин мови, класифікацій різних видів речень тощо). Готові схеми у вигляді роздаткового матеріалу, по-перше, звільняють викладача від необхідності розписувати пояснення на дошці, чекати, доки студенти спишуть його в конспекти, по-друге, такий вид роботи вивільнює час для фронтального опитування з метою виявлення рівня засвоєння знань. Система запитань на узагальнення активізує діяльність студентів, змушує бути не просто пасивними слухачами, а активно мислити в пошуках правильної відповіді.

В умовах розвивального навчання особливого значення набуває створення на лекції *проблемних ситуацій*, які дозволяють студентській аудиторії вести самостійний аналіз вирішуваних питань.

Названий метод навчання застосовується у тих випадках, коли зміст навчального матеріалу спрямований на формування понять, а не на повідомлення фактичної інформації; коли зміст не є принципово новим, а логічно продовжує раніше вивчене, і студенти можуть зробити самостійні кроки в пошуку нових елементів знань.

Головна особливість проблемного навчання – пошукова, дослідна діяльність студентів. У проблемному навчанні виділяють навчальну проблему, проблемні ситуації, задачі та запитання.

Навчальна проблема не тотожна науковій проблемі. Особливість навчальної проблеми в тому, що її рішення відоме науці, але невідоме студентові. Головною ознакою навчальної проблеми є наявність суперечливої інформації або ситуації. Лектор спонукає тим самим аудиторію до самостійної розумової діяльності, стимулює пізнавальну активність студентів на основі невідомого їм матеріалу. Так, під час вивчення теми «Другорядні члени речення» можна створити таку проблемну ситуацію, запропонувавши студентам зробити частковий синтаксичний аналіз речень: *Діти вилізли зі снігу бабу. Баба зі снігу всім сподобалась. Проліски повилазили зі снігу.* Перед студентами постає проблема у визначенні, яким членом речення виступає одна і та ж граматична форма (одні схиляться до думки, що це означення, інші – визначать її як обставину, треті – як додаток). Вислухавши відповіді, викладач пропонує студентам ознайомитися з поглядами мовознавців на зазначену проблему, узагальнити їх і зробити висновки щодо даної мовознавчої ситуації. Подібні завдання зорієнтують студентів на активну пошукову роботу за умови наступного контролю.

Проблемні задачі та запитання створюють навчальні проблеми. Проблемними вони стають лише тоді, коли в своїй суті несуть інформацію, раніше невідому студенту, їх не можна вирішувати як типові. Наприклад: *Проблемна задача.* Накресліть на дошці алгоритм визначення категорії стану дієслова і сформулюйте питання таким чином: «Яка диференційна ознака лежить в розподілі дієслів із постфіксом –ся на зворотньо-середній, нульовий і пасивний стан?». Прикладами *проблемних запитань* можуть бути такі: «Обґрунтуйте, чому постпозитивні поширені означення відокремлюються комою, а препозитивні – ні?» або «Чому в безособових реченнях особа не визначається?» Студенти намагаються відповісти на запитання, якщо не виходить, слухають лектора, а в кінці заняття дають правильну відповідь. У разі потреби на допомогу приходять викладач, «наштовхуючи» їх на правильний хід думок.

З іншого боку, проблемні завдання можна вирішувати шляхом спостереження над мовним матеріалом. Так, наприклад, під час вивчення вставних і вставлених конструкцій студентам ставиться завдання визначити стилістичні можливості цих категорій. Щоб полегшити виконання завдання, викладач пропонує кожному студентові п'ять текстів різних стилів, невеликих за обсягом. Завдання полягає у визначенні стилю і мети кожного тексту, виявленні їх спільних і відмінних ознак, з'ясуванні особливостей уживання вставних слів у кожному з них. У ході пізнавальної діяльності задіюються такі мислительні операції, як аналіз, порівняння, зіставлення, узагальнення. Студенти глибоко осмислюють стилістичний матеріал, у результаті роблять висновки, що для наукового й офіційно-ділового стилів найбільш характерними є вставні слова, що вказують на стосунки між частинами тексту, зазначають джерело повідомлення, передають ставлення мовця до висловленої думки тощо. **У кінці лекції** студентській аудиторії пропонується самостійне завдання: узагальнити вивчений матеріал про стилістичний потенціал вставних слів і подати його в таблиці за зразком. Зразок:

Вставні слова в художньому стилі

| Різновиди вставних слів | Місце в реченні | Стилістична роль | Приклад речення |
|-------------------------|---------------------------|--|---|
| Бач, уявіть, повірте | Початок, середина речення | Виражають підкреслену діалогізацію, активізацію уваги співрозмовника | Але доля звела нас дуже близько і, повірте , здружила (Ю.Збанацький) |
| | | | |

Цікавим видом роботи може бути лекція із заздалегідь запланованими помилками змістового чи методичного характеру. Для цього підбираються найбільш характерні помилки, яких припускаються учні, студенти. На початку заняття викладач попереджає про це, націлює їх на те, що помилки мають бути поміченими і обґрунтованими в кінці пари. Така робота насамперед активізує увагу слухачів, підвищує інтерес до предмета, створює атмосферу довірливості між педагогом і учнем.

Крім того, студентам можна запропонувати ще й такі види роботи у зв'язку з прослуханою лекцією: доповнити конспекти лекцій тезами з рекомендованої літератури; доповнити почату, але не закінчену лектором думку; творчо переробити конспект лекції в опорний конспект, дібрати літературу до теми, дослідити, як питання окремих тем лекції висвітлено в підручниках для школи тощо.

Висновки. Таким чином, розроблена нами система видів самостійної роботи студентів на лекції значно активізує їхню навчальну діяльність, стимулює до подальшої самостійної праці, що, в свою чергу, формує потребу постійного пошуку, накопичення знань, здатність майбутніх учителів застосовувати набуті знання і навички як у процесі проходження педагогічної практики, так і в подальшій професійній діяльності.

Література

1. Алексюк А.Н., Аюрзанайн А.А., Пидкасистый П.И., Козаков В.А. Организация работы студентов в условиях интенсификации обучения. – К.: ИСДО, 1993. – С. 6–7.
2. Барина Е.А., Боженкова Л.Ф., Лебедев В.И. Методика русского языка. – М., 1974. – С.18
3. Вяткин Л.Г., Ольнева А.Б. Развитие самостоятельности и творческой активности педагога: Учебное пособие. – Саратов, 2001.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Моро М.И. Самостоятельная работа учащихся на уроках арифметики в начальных классах. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 160 с.
6. Мороз І.В. Педагогічні умови застосування кредитно-модульної системи навчання студентів економічних факультетів вищих навчальних закладів: Автореф. дис канд. пед. наук: 13.00.04. – Житомир, 2004. – 20 с.
7. Організація самостійної роботи студентів / За заг. Ред.. В.М.Король, В.П.Мусієнко, Н.Т.Токової.– Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2003. – С.11.
8. Палкин Ю.И. Самостоятельная работа студентов по общественным наукам: новые подходы. В кн. Самостоятельная работа студентов как приоритетная форма учебного процесса / Ред. кол. Б.И.Королев (отв. ред.) и др. – К.: Лыбидь, 1992. – С. 3.

9. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Дону: Феникс, 2002. – С.125.
10. Рейнгарт И.А., Распопов И.В., Клименко Л.В. Вопросы организации самостоятельной работы студентов. – Днепропетровск, 1981. – С. 16–24.
11. Стрезикозин В.П. Организация процесса обучения в школе. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.
12. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М., 1970. – С.47.
13. Унт И.Э. Индивидуализация учебных заданий и ее эффективность (на материалах 5–8 классов). Докторская диссертация, Тарту, 1975. – С.112.

Резюме

В статье проанализирована роль самостоятельной работы в становлении профессиональной компетентности будущих учителей–словесников. Раскрыта сущность самостоятельной работы, ее виды и формы. Определено место самостоятельной работы в аудиторное (лекционное) время.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, самостоятельная работа, виды самостоятельной работы, самостоятельная работа на лекции.

Summary

The article deals with the role of the separate work in the formation of professional competence of the future philological disciplines teachers. The article reveals the essence of the separate work, its kinds and forms, determines the place of the separate work in the lecture time.

Key words: professional training, separate work, kinds of the separate work, separate work during the lecture.

УДК 378.371

М.В Іващенко

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ТЬЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті на основі теоретичного аналізу та практичного досвіду розкрита сутність готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності та обґрунтовано її структуру (мотиваційний, інформаційний, процесуально–діяльнісний та рефлексивний компоненти). Розглянуто особливості рівнів сформованості зазначеної готовності, показники та критерії їх визначення.

Ключові слова: Інформаційно–комунікаційні технології, тьютор, готовність, тьюторська діяльність, структура готовності, рівні готовності.

Інформаційно–комунікаційні технології є основою інноваційних процесів у сучасній системі освіти, що зумовлено суспільною потребою комплексного створення, упровадження, поширення новацій і змін освітнього середовища, у якому здійснюється їх життєвий цикл. Створення глобального інформаційно–освітнього простору, зокрема можливість відкритого доступу до баз даних, оперативної обробки значних обсягів інформації надало освіті таких якостей, як відкритість, особистісна зорієнтованість, гнучкість індивідуалізованого навчання, варіативність освітніх програм тощо. Специфіка впровадження відповідних технологій обумовлює певні зміни у навчальному процесі, що безпосередньо відображається в педагогічній діяльності тьютора. Тьютор – це викладач–консультант, наставник, радник, куратор інформаційного обміну, який ефективно організовує індивідуальну освітню траєкторію та міжособистісну комунікацію суб'єктів навчального процесу. Не викликає сумніву той факт, що для підготовки такого фахівця необхідна спеціальна технологія, спрямована на формування готовності до тьюторської діяльності.

Аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що формування готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності як педагогічна проблема вивчалася в таких основних напрямках: психолого–педагогічні аспекти розвитку особистості педагога (А.Троцько, В.Гриньова, В.Євдокимов, В.Лозова, В.Шпак, І.Зязюн, І.Підласий, І.Прокопенко, Л.Подимова, М.Євтух, М.Подберезький, О.Микитюк, О.Попова, С.Золотухіна, С.Сисоєва та інші); формування готовності до реалізації окремих функцій педагогічної діяльності (В.Сластьонін, Л.Кадченко, Л.Кандибович, Л.Кондрашова, М.Карченкова, О.Глузман, О.Безпалько, С.Гончаренко,

Ю. Богданова та інші); основи тьюторської діяльності (А. Теслинов, В. Кухаренко, В. Овсянников, Г. Чернявська, Е. Комраков, Л. Бендова, О. Андреев, О. Попович, С. Федотова, С. Щенников, Т. Койчева та інші).

Проте існуючі праці не розв'язують комплекс проблем формування готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності. Так, тенденції розвитку вищої освіти та аналіз теоретичних і практичних напрацювань учених дозволили виявити суперечності між визначенням ролі та значущості наукових досліджень із проблеми підготовки тьюторів у цілісному процесі професійної освіти, науково-методичного забезпечення процесу формування готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності.

Отже, виходячи з теоретичного та практичного досвіду, метою статті є аналіз проблеми формування готовності майбутніх педагогів до здійснення тьюторської діяльності, що є необхідним компонентом професіоналізму та конкурентоспроможності сучасного педагога.

З метою виявлення сутності поняття «готовність» доцільно розрізняти довготривалу й ситуативну готовність. Довготривала готовність – це інтегральна, стійка характеристика особистості, що є передумовою успішного виконання діяльності, а ситуативна готовність – це психофізіологічний стан, який відповідає умовам виконання діяльності за конкретних обставин. «Крім готовності як психічного стану, існує й виявляється готовність як стійка характеристика особистості. Її називають по-різному: підготовленістю, тривалою або стійкою готовністю. Вона діє постійно, її не треба кожного разу формувати у зв'язку із завданнями діяльності. Виявляючись завчасно сформованою, ця готовність – визначальна передумова успішної діяльності» [1]. Готовність до педагогічної діяльності, на думку В. Сластьоніна, не є природженою якістю особистості, а являє собою результат її підготовки в педагогічному навчальному закладі. До факторів, які сприяють оптимізації процесу формування готовності, науковець відносить теоретичну і практичну підготовку студентів до педагогічної діяльності, розвиток у них адекватної мотивації та професійно важливих якостей особистості [2].

Ураховуючи той факт, що тьюторська діяльність є специфічною формою педагогічної діяльності, то під готовністю майбутніх педагогів до тьюторської діяльності будемо розуміти інтегративне особистісне утворення, що є регулятором і умовою успішної професійної діяльності та професійного становлення студентів педагогічних ВНЗ як суб'єктів сучасної системи освіти.

Виходячи з результатів загальнотеоретичного та професіографічного аналізу структури готовності, доцільно виділити мотиваційний (позитивне ставлення до тьюторської діяльності та стійкий рівень мотиву досягнення успіху в обраній галузі професійної діяльності), інформаційний (наявність системи знань щодо сутності тьюторської діяльності), процесуально-діяльнісний (сформованість умінь щодо здійснення функцій та виконання ролей тьютора) та рефлексивний (здатність аналізувати та оцінювати власну діяльність) компоненти готовності до тьюторської діяльності.

Мотиваційний компонент у структурі готовності до тьюторської діяльності базується на регулятивних психологічних механізмах, які відображають вибірковість активності особистості. Він визначається за критерієм схильності та сформованості системи мотивів, що пов'язані з позитивним ставленням до тьюторської діяльності та стійким рівнем потреби досягнення успіху в обраній галузі професійної діяльності, чіткими уявленнями про можливості і перспективи вибору тьюторства як основного або допоміжного профілю професійної педагогічної діяльності. Структура досліджуваної готовності виявляється через намагання самостійно поглиблювати свої знання та вміння щодо опанування засобів ІКТ, удосконалювати свої навички, методику роботи зі слухачами з використанням технологій дистанційного навчання тощо.

Інформаційний компонент готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності визначається за критерієм обізнаності, що є системою знань, якими тьютор повинен володіти. Ця система складається із таких основних блоків: обізнаність щодо сутності, принципів, методів і форм організації навчання з використанням технологій дистанційного навчання, методики викладання, змісту діяльності тьютора і засобів їх реалізації на базі ІКТ.

Процесуально-діяльнісний компонент у структурі готовності до тьюторської діяльності визначається за критерієм спроможності за низкою вмінь, якими тьютор повинен володіти, до якої належить: умінь працювати з усіма основними ІКТ; умінь виявляти, кваліфікувати та розв'язувати проблеми, що виникають у слухачів під час роботи з навчальним матеріалом у процесі навчання; вмінь проектувати навчальні взаємодії, планувати й організовувати зворотний зв'язок у спілкуванні, активізувати пізнавальну діяльність слухачів в умовах і за допомогою засобів ІКТ; умінь добирати та використовувати педагогічні технології та засоби для організації процесу навчання [3].

Рефлексивний компонент у структурі готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності визначається за критерієм спроможності до рефлексії, що пов'язана з наявністю критичного об'єктивного ставлення до результатів своєї діяльності як тьютора (адекватна самооцінка), їх аналізом та прогнозуванням можливих досягнень у процесі майбутньої професійної діяльності.

Для формування готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності в умовах традиційних педагогічних вищих навчальних закладів нами розроблено спеціальну систему заходів, побудовану на основі моделювання умов навчання з використанням дистанційних технологій засобами мультимедіа, результати якої втілено в спецкурсі «Вступ до тьюторської діяльності», який сприяє студентам традиційних педагогічних вузів реалізувати себе як учасника сучасного процесу навчання з різних позицій (спостерігача, слухача, тьютора, розробника курсу). Вивчення спецкурсу, що ґрунтується на ідеях особистісно орієнтованого навчання, вдосконалює процес формування готовності фахівця як до виконання тьюторської діяльності в рамках дистанційного навчання, так і поєднання тьюторства з педагогічною діяльністю в рамках традиційного навчання. В основу процесу формування готовності до тьюторської діяльності, що охоплює мотиваційний, формувальний та підсумковий етапи, покладена самостійна інтерактивна робота студента зі спеціально розробленими мультимедійними навчальними матеріалами у поєднанні зі спеціально організованим супроводом викладача–консультанта (тьютора).

На мотиваційному етапі передбачено демонстрацію мультимедійного матеріалу з використанням презентації та мультимедіа–лекції, зорієнтованих на ознайомлення студентів з основами роботи тьютора, концептуальними положеннями тьюторської діяльності, перспективами впровадження тьюторства в освітній процес ступеневої освіти. Формувальний етап передбачає формування технологічних навичок діяльності тьютора з використання педагогічних та технічних прийомів і засобів під час тьюторської діяльності. На цьому етапі передбачена практична групова та самостійна робота з мультимедійними електронними інтерактивними додатками, конкретними навчальними ситуаціями та мережевими ресурсами. Підсумковий етап передбачає захист студентських проектів, робота над якими тривала впродовж теоретичного та практичного вивчення спецкурсу.

Таким чином, на всіх етапах формування готовності до тьюторської діяльності передбачено використання активної групової та індивідуальної роботи студентів із залученням конкретних педагогічних ситуацій, використання поточного контролю та корекції процесу навчання з обов'язковою організацією стійкої мотивації, зворотного зв'язку, обміну досвідом, встановленням ділових стосунків. Передбачено обов'язкове використання спеціально розроблених навчальних матеріалів, інтенсивних методів навчання та їх оптимальне поєднання; організацію навчання на основі взаємонавчання з активним залученням ІКТ, використання локальної мережі для моделювання мережевої системи навчання.

Для перевірки дієвості моделі доцільною є організація діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності на початку та після реалізації програми спецкурсу. Залежно від наявності названих компонентів структури готовності та рівнів їх розвитку в майбутніх педагогів будемо визначати рівні сформованості готовності до тьюторської діяльності. Оскільки готовність до здійснення тьюторства передбачає активну форму діяльності, пропонуємо визначати динаміку її розвитку відповідно до класифікації рівнів пізнавальної діяльності за Т.Шамовою, Н.Половниковою та їх інтерпретації О.Собаєвої (репродуктивний, інтерпретуючий та творчий рівні).

Репродуктивний рівень готовності до тьюторської діяльності характеризують: ситуативний інтерес до діяльності, що зазвичай згасає з виникненням труднощів; стихійні мотиви; загальне уявлення про особливості тьюторства та середовища його здійснення; діяльність копіювального характеру; найпростіше перенесення за аналогією готового зразка педагогічної дії (акту, операції); інтуїтивний аналіз ситуації; аналіз педагогічної ситуації виконується тільки за зразком чи планом; відсутнє самостійне встановлення суперечностей пропонованої ситуації і формулювання задачі конкретної діяльності; неможливість встановити зв'язки між запропонованою ситуацією й одержаними теоретичними знаннями; студент пропонує неаргументоване (інтуїтивне), формальне розв'язання педагогічної задачі.

Інтерпретуючому рівню готовності до тьюторської діяльності відповідають: наявність стійкого інтересу до універсальних складових тьюторської діяльності, що здатні забезпечити професійну діяльність, проте вони не виходять за рамки програмового матеріалу; діяльність вибірково відтворювального характеру; складне перенесення, що вимагає оволодіння основними

способами і прийомами тьюторської діяльності; наявність запитань викладачеві і товаришам щодо деталей педагогічної ситуації, яку необхідно вирішити; самостійне виявлення основних суперечностей; уміння залучити до їхнього розв'язання певні теоретичні положення; уміння добирати доцільні засоби здійснення елементів тьюторської діяльності, проте сфера їх застосування обмежена.

Творчий рівень, як найвища стадія готовності до тьюторства, передбачає стійку потребу до самореалізації себе в цій професійній галузі; студент пов'язує свої майбутні успіхи та кар'єру з відповідною діяльністю на основі використання передових педагогічних та інформаційних технологій; діяльність творчого характеру; складання нових дій із відомих способів, прийомів, умінь; здібність особистісного бачення поставленої задачі і здатність запропонувати різні варіанти перебігу подій; самостійне встановлення суперечностей, формулювання на їх основі мети і завдань вирішення педагогічної ситуації; уміння залучити до вирішення проблем необхідні теоретичні положення; уміння добирати ефективні засоби для розв'язання поставлених завдань; адекватне розв'язання проблеми різними способами; наявність самостійних висновків та узагальнень щодо розв'язання аналогічних педагогічних ситуацій; виявлення здібностей і бажання до навчання інших.

Організація оцінки готовності до тьюторської діяльності має певні труднощі, безпосередньо пов'язані з її різноплановою структурою. Враховуючи специфіку тьюторської діяльності, що нерозривно пов'язана з ІКТ загалом та дистанційними технологіями зокрема, є сенс процедуру визначення її рівня проводити з використанням спеціально розробленого програмного забезпечення. Отже, слід зазначити, що впровадження розробленої нами моделі процесу формування готовності до тьюторської діяльності надає можливість студентам педагогічних вузів сформулювати уявлення про діяльність тьютора.

Література

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976. – 176с. – С. 20.
2. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
3. Койчева Т.І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т (м. Одеса) ім. К.Д.Ушинського. – О., 2004. – 20с.
4. Педагогічні технології: Навч. Посібник. / І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов. – Х.: Колегіум, 2006. – 224 с.

Резюме

В статті на основі теоретичного аналізу і практичного опыта раскрыта суть готовності будучих педагогов к тьюторской деятельности и обосновано ее структуру (мотивационный, информационный, процессуально-деятельностный и рефлексивный компоненты). Рассмотрено особенности уровней сформированности указанной готовности, показатели и критерии их определения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, тьютор, готовность, тьюторская деятельность, структура готовности, уровни готовности.

Summary

The article is based on theoretical analysis and practical experience, the essence of preparedness for future teachers to tutor activities and justify the structure of (motivational, informational, procedural, and reflexive activity components). Features of formation of this readiness, the indicators and criteria for their definition are written in this article.

Key words: Information and communication technology, tutor, willingness, tutor's work, the structure of preparedness, readiness levels.

**ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

У статті визначається роль і місце педагогічної практики у формуванні готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Ключові слова: педагогічна практика, педагогічна діяльність, професійне становлення, творча особистість.

Сучасне суспільство вимагає від людини нового, вільного, індивідуального, конструктивного, ідеального мислення. Відповідно до вимог суспільства сучасна школа потребує компетентного висококваліфікованого та високоорганізованого вчителя, здатного працювати творчо, йти в ногу з часом, використовуючи нові підходи до навчання школярів, брати участь в інноваційних процесах у вітчизняній освіті. Щоб сформувавши такого вчителя, необхідно ще в процесі здобуття освіти створити майбутньому фахівцеві умови для його творчої самореалізації й інтелектуально-культурного розвитку, що передбачено основними завданнями і напрямками Закону України „Про освіту”, Державної програми „Освіта” (Україна XXI століття), Національної доктрини розвитку освіти в Україні XXI століття, інших державних документів.

Назріла гостра потреба у пошуках шляхів і засобів активізації діяльності вчителя, формування у нього творчого ставлення до виконання професійних обов'язків. У процесі формування готовності майбутнього вчителя до реалізації принципів гуманної педагогіки розв'язуються такі завдання:

- виховання стійкого інтересу і любові до обраної професії;
- утвердження віри в кожную дитину, у свої педагогічні можливості і здібності;
- усвідомлення потреби запровадження у професійній діяльності нових навчальних технологій;
- прищеплення навички творчого розв'язання педагогічних завдань;
- розвиток інтересу до класичної педагогічної мудрості.

Загальні аспекти практичної підготовки вчителя розкрито в працях К.Ушинського, А.Макаренка, В.Сухомлинського, П.Блонського, Ю.Бабанського, В.Кан-Калика, М.Сметанського, А.Хуторського та ін.

Питання ролі і місця педагогічної практики у професійному становленні вчителя розглядали В.Майборода, Н.Дем'яненко, М.Євтух, О.Лук'янченко, М.Барна, Л.Хомич та інші.

Заслуговує на увагу й зарубіжний досвід пропедевтично-практичної підготовки майбутніх фахівців: Великої Британії, Канади, Франції, США, Німеччини, Білорусі, Росії та ін.

У професійному становленні вчителя педагогічна практика посідає чільне місце. Як форма професійного навчання у вишому педагогічному закладі вона спрямована на практичне засвоєння майбутнім учителем закономірностей і принципів педагогічної діяльності, на формування основних професійних умінь і переконань.

Метою даної статті є висвітлення окремих шляхів підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності у процесі викладання методик з предметів початкового навчання та педагогічної практики як дієвого засобу професійного становлення.

Педагогічна практика забезпечує поєднання ґрунтовної теоретичної підготовки майбутніх учителів з практичною діяльністю у початковій ланці загальноосвітньої школи, сприяє формуванню творчого ставлення до педагогічної діяльності, визначає ступінь професійної здатності і рівень педагогічної сформованості.

У процесі педагогічної практики студенти осмислюють закономірності і принципи навчання й виховання, набувають професійних умінь: визначати мету і завдання навчально-виховного процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, планувати педагогічну діяльність, використовувати різні форми і методи організації навчання і виховання молодших школярів, на основі емпіричного досвіду аналізувати навчально-виховну роботу, коригувати та прогнозувати її.

На рівень готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності впливає вільне володіння ґрунтовними знаннями навчального матеріалу з предметів початкової ланки та методик їх викладання.

Педагогічній практиці передують комплексна аудиторна і самостійна робота студентів: ознайомлення з навчально-виховним процесом початкової ланки школи, планування, підготовка розгорнутих конспектів уроків різних типів і проведення мікро-уроків, виховних заходів, збір методичного й дидактичного матеріалу для майбутньої професійної та наукової діяльності. Це

забезпечує поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю і передбачає ознайомлення студентів з теоретичними основами конструювання уроків на основі використання сучасних навчальних технологій.

Значна увага приділяється культурі усного і писемного мовлення, оскільки, як відомо, залежно від того, якою мірою людина володіє мовою певної професії, визначається її активність у відповідній сфері діяльності. Студент–практикант має вільно і зрозуміло висловлювати свої думки, застосовувати свої знання. Він, як і вчитель, ознайомлює учнів з науковими поняттями і уявленнями, відповідними термінами, словами і словосполученнями. У словнику учнів з'являється велика кількість числівників, прислівників, прийменників, сполучників. У зв'язному мовленні часто трапляються речення з підрядними причини, мети тощо. Тому на уроках різних предметів повинна проводитися словникова робота, робота над звуковою стороною мови, над формуванням культури мовлення, над розвитком зв'язного мовлення.

Загострюємо увагу на нормативному наголошуванні звичайної загальнонавчальної лексики і тієї лексики, яку вводить до учнівського словника вчитель у процесі навчальної діяльності (*вира́зне чита́ння, завда́ння, запита́ння, озна́ка, предме́та, вірші́, течі́я, листопа́д, добу́ток, мно́жник, чисе́льник, знаме́нник, одина́дцять, чотирна́дцять, міліме́тр, сантиме́тр, дециме́тр, кіломе́тр, мно́жина, величи́на, це́нтер, котри́й, нови́й, стари́й тощо*), утворенні правильних форм слів (*п'ятна́дцять гриве́нь, а не гривні́в, ші́стдесяти метри́в, а не шестидесяти, семисот ві́сімдесяти кіломе́трів, а не сі́мсот востьмидесяти, у тися́ча дев'я́тсот ві́сімдесят шостому році́, а не тися́чу... або тися́чнове́дя́тсот востьмидеся́тишостому* тощо), культурі оформлення записів у зошитах і на дошці.

Методична підготовка майбутніх учителів – справа складна і багатогранна. Ґрунтовність знань є необхідним компонентом педагогічної майстерності, яка шліфується в ході безпосереднього спілкування з учнями.

У процесі підготовки до майбутньої педагогічної діяльності, оволодіваючи методиками початкового навчання, кожен студент готує методичну скарбничку, до якої входять:

- предметні й сюжетні малюнки;
- вірші, загадки, прислів'я, скоромовки;
- дидактичні, сюжетно–рольові, логічні ігри, ребуси, анаграми, кросворди;
- узагальнюючі схеми й таблиці;
- хвилинки здоров'я;
- передовий педагогічний досвід.

Майбутнього вчителя вчимо одержувати нову інформацію, систематизувати, відтворювати її, наближати одержану інформацію до рівня сприймання учнів через:

- огляд новин періодичних фахових видань;
- включення в хід занять з методик початкового навчання рубрики „МОН інформує”;
- створення методичних скарбничок;
- переведення словесної інформації в схеми, таблиці;
- подання інформації у вигляді плану, тез, опорного конспекту;
- підготовка рефератів, курсових робіт тощо.

Разом з теоретичними знаннями з методик студент ознайомлюється з навчально–методичними комплектами з предметів початкового навчання – шкільними підручниками, методичними посібниками, зошитами з друкованою основою, аудіо– та відеоматеріалами.

Підручник є основним засобом навчання молодших школярів, у якому визначені зміст і методика роботи над певним матеріалом програми. На нього зорієнтовані всі інші навчальні посібники, які використовуються сьогодні в початковій школі. Ефективність навчання значною мірою залежить від уміння обрати найкращий серед існуючого розмаїття. Аналізуючи шкільні програми, підручники, навчальні й методичні посібники, у студентів формуються уміння раціонально поєднувати їх, добирати ефективні методи і прийоми роботи на уроках, враховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів, вимоги до організації сучасного уроку.

Оновлення змісту початкового навчання та перехід на нову структуру спрямовують вчителя на збільшення комунікативної активності між учасниками спілкування, що є основою відомих нині під назвою інтерактивних технологій. Вони мають певні переваги:

- у роботі задіяні всі учні класу;
- учні вчаться працювати у групі (команді);
- формується доброзичливе ставлення до опонента;

- кожна дитина має можливість пропонувати свою думку;
- створюється „ситуація успіху”;
- за короткий час опановується багато нового матеріалу;
- формуються навички толерантного спілкування, вміння аргументувати свою точку зору, знаходити альтернативне вирішення проблеми тощо.

Застосування інтерактивного навчання здійснюється шляхом використання фронтальних і кооперативних форм організації навчальної діяльності учнів, інтерактивних ігор та методів, що навчають учнів дискутувати. Найбільш уживаними є такі прийоми: „Мікрофон”, „Мозковий штурм”, „Ажурна пилка”, „Розв’яжи вузлик”, „Асоціативний куш”, „Обличчям до обличчя”, „Карусель”, „Коло ідей”, „Вправи впорядкування”, інтерактивні ігри, технології навчання у дискусії. Ці та подібні прийоми доцільні й в організації навчання студентів: іде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Випробувавши їх на собі, студенти активно і впевнено застосують їх і в роботі з учнями.

Використання інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів позитивно впливає на традиційний процес навчання, підвищує його ефективність, спрямовує на розвиток особистості учня, оскільки навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів і вчителя, яка передбачає обмін знаннями, способами діяльності в атмосфері доброзичливості та взаємодопомоги. Для кожної дитини необхідно створити ситуацію успіху, помічати хоч найменше досягнення, підкреслюючи, що це результат її праці (колективної чи самостійної). Дитина має впевнитись у тому, що завдяки праці і співпраці можна досягнути успіху. А тому вона прагне ще краще здійснювати свою діяльність.

Від творчої активності школярів, їхнього уміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватися з однокласниками, з учителем залежить результативність уроку, а тому важливо переконати студента у необхідності старанної підготовки до кожного уроку.

Особливої уваги потребує підготовка до уроку на першій педагогічній практиці, оскільки студент має певну теоретичну і незначну практичну підготовку щодо техніки проведення уроку. Перед практикою знайомимо з вимогами до структури, змісту, підготовки й організації уроку, реалізації мети, техніки проведення уроку, діяльності студента як організатора навчально-виховного процесу.

Оцінка вимог до структури уроку:

- чи визначені роль і місце уроку в системі з іншими, на яких формуються знання, уміння й навички;
- як поставлена мета (дидактична, розвивальна і виховна);
- тип уроку (раціональність, відповідність меті);
- чи відповідає його структура обраному типу;
- зв'язки з попередніми й наступними уроками;
- методи вивчення нового матеріалу, їх доступність, взаємозв'язок;
- форми контролю знань учнів як раніше сформованих, так і нових;
- чи відповідає система повторення і закріплення вивченого з теми;
- зміст і обсяг домашнього завдання (доцільність, обґрунтованість);
- форма підведення підсумку уроку.

Оцінка підготовки й організації уроку:

- врахування вікових особливостей учнів;
- дотримання вимог шкільної гігієни (освітлення, санітарний стан учнів і приміщення тощо);
- якість дидактичних засобів, використання інноваційних технологій навчання, доцільність їх застосування.

Оцінка змісту уроку й учіння дітей щодо реалізації мети:

- дотримання основних вимог, які впливають з дидактичних принципів навчання: науковість, систематичність викладу матеріалу; системність, міцність знань учнів, урахування індивідуальних особливостей, практичного досвіду;
- помилки школярів і шляхи їх виправлення;
- реалізація розвивальних аспектів уроку, виховної мети.

Оцінка техніки проведення уроку:

- емоційність (доцільна, достатня);
- вміння зацікавити дітей матеріалом;
- темп уроку, його відповідність віковим особливостям дітей;

- взаємодія з учнями (достатня, уміла);
- педагогічний такт;
- поєднання різних видів діяльності школярів (доцільність);
- дотримання єдиного орфографічного режиму.

Оцінка діяльності студента–практиканта як організатора навчально–виховного процесу:

- знання фактичного матеріалу;
- методики ведення уроку;
- практичні уміння і навички роботи з наочними посібниками, знання методики їх застосування;
- якість дидактичних матеріалів та вміння ними користуватися;
- спеціальне навчальне приладдя та інструменти, їх використання;
- зовнішній вигляд, мовлення студента–практиканта;
- розподіл уваги між різними видами навчальної роботи (опитуванням, поясненням тощо);
- вміння враховувати індивідуальні пізнавальні можливості школярів, їхні вікові особливості;
- взаєморозуміння з учнями і класоводом;
- опанування методики організації учнівського колективу (початок, кінець уроку, зміна різних видів навчальної роботи тощо);
- формулювання запитань;
- психологічна підготовка дітей до зміни завдань;
- реагування на спонтанні порушення режимних і навчальних вимог (запізнення, невиконання домашнього завдання тощо);
- наявність безособистісних, загальних зауважень (скажімо, „Закрити підручники!”, „Не підказувати!” та под.);
- вміння триматися в класі (пересуватися, стояти біля дошки, звертатися до учнів тощо).

Методичний аналіз проведеного студентом–практикантом уроку доцільно, на нашу думку, починати з **самоаналізу уроку** за такими запитаннями:

1. Чи вдалось відступити від запланованих дій і чому?
2. Що не вдалось врахувати при плануванні уроку, що змусило відступити від запланованих дій?
3. Чи досягнуто запланованої мети уроку? Як це можна визначити?
4. Якщо не досягнуто запланованої мети, то яку мету все–таки досягнуто? Яку частину уроку вдалось реалізувати?
5. Які моменти уроку виявилися неочікуваними? Що не вдалось передбачити?
6. На які запитання чи відповіді дітей не вдалось відреагувати?

Наведемо приклад методичного аналізу уроку математики:

1. Яка тема і мета уроку?
2. Чи відповідає логіка побудови уроку його меті?
3. Яка внутрішня структура уроку: використовувалась проблемна ситуація чи урок побудований з переважаючим використанням пояснювально–ілюстративного догматичного методу? Яка діяльність дітей переважала: наслідувальна, відтворювальна чи пошукова?
4. Чи правильно була використана математична термінологія, наскільки чітко й логічно були поставлені запитання? Якою була реакція на відповіді дітей?
5. Як урок сплановано й витримано в часі? Чи доцільно розподілені види діяльності учнів, враховані вимоги здоров'язберігаючої організації навчального процесу?
6. Як враховано індивідуальні особливості учнів з метою організації навчального співробітництва?
7. Які форми і засоби навчальної діяльності використано на уроці?
8. Чи вдалось встановити контакт з усіма учнями класу? Як створювалася ситуація успіху, реалізація співробітництва між учнями та студентом і учнями?
9. Які моменти уроку вийшли особливо вдалимими? Не зовсім вдалимими?
10. Який підсумок уроку (діяльнісний, розвивальний, змістовий, емоційний): *Що встигли зробити на уроці? Чого навчилися? Що нового дізнались? Кому з учнів ви хотіли б подякувати за співпрацю? Чи сподобався вам урок?*

Методичний аналіз і самоаналіз уроку формують уміння бачити за зовнішньою формою внутрішній зміст, методичне чуття і методичну інтуїцію. Щоб модель уроку на практиці була міцною, недостатньо заповнити урок різними прийомами, методами, формами. Необхідно під час його проведення дотримуватися таких принципів педагогічної техніки: свободи вибору, відкритості, діяльності, зворотного зв'язку, ідеальності; відмовитись від шаблонів та стереотипів, використовуючи нові ідеї в творчому пошуку. При цьому слід пам'ятати, що досконалість уроку – майже недосяжна мета. Але прагнути цього потрібно.

Проблема формування професійної готовності майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики не вичерпується матеріалами статті і потребує подальшого дослідження.

Література

1. Дем'яненко Н.М. Роль і місце практики в системі загальнопедагогічної підготовки// Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша половина XX ст.). – К., 1998. – С. 226 – 246.
2. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.
3. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Магістр–S, 1997.
4. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.// Початкова школа. – 2001. – №7. – С.1–4.
5. Симонов В.П. Урок: планирование, организация и оценка эффективности. – М., 2003.
6. Хомич Л.О. Сучасні види педагогічних практик.//Шлях освіти. – 1999. – №4.–С. 4– 8.

Резюме

В статті розглядається роль і місце педагогічної практики в формуванні готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Ключевые слова: педагогическая практика, педагогическая деятельность, профессиональное становление творческая личность.

Summary

The role and place of the pedagogical practice in forming the future teachers readiness for professional activity are defined in the article.

Key words: pedagogical practice, professional activity, professional development, creative personality.

УДК 378

Л.В.Слінченко

РОЛЬ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкриваються основні завдання суспільно-політичних наук у формуванні національної свідомості та її складових – політичної і правової культури у процесі підготовки майбутніх учителів-словесників до професійної педагогічної діяльності.

Ключові слова: національна свідомість, політична культура, правова культура.

Межа ХХ–ХХІ століть характеризується новими підходами й напрямками підготовки висококомпетентних педагогів, упровадженням ефективних педагогічних та інформаційних технологій, перебудовою навчально-виховного процесу, його максимальною індивідуалізацією. Сучасна педагогічна освіта зорієнтована на формування фахівця нової генерації – конкурентноспроможного вчителя, адаптованого до успішної діяльності в різних сферах життя, освіти, науки, культури, з гуманістичним світоглядом, стійкими переконаннями, повагою до демократичних цінностей. А для цього молодь має бути передусім історично освіченою, знати минулу і сучасну політичну історію України, розуміти хід соціально-економічних, духовних і політичних процесів, можливі перспективи та знаходити своє місце в ньому.

Початок творення незалежної Української держави покладено Декларацією про державний суверенітет України 1990 року. Саме вона визначила основні засади внутрішньої і зовнішньої політики, заклала підвалини розбудови суспільства і держави. Проголошення Акта про державну

незалежність України (1991 р.) та його всенародне схвалення на Всеукраїнському референдумі (1991 р.) ще раз підтвердило прагнення українського народу збудувати власну державу.

Сьогодні Україна самостійна у вирішенні питань науки, освіти, культури і духовного розвитку української нації, гарантує всім національностям, що проживають на її території, право їх вільного національно-культурного розвитку, має державну мову і забезпечує вільний розвиток, використання та захист мов національних меншин.

Прийняттям Конституції України (1996 р.) розпочато якісно новий етап у розвитку суспільства і держави. Його особливістю є не лише утвердження України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної, правової держави, а й формування й утвердження конституційної свідомості громадян України, що формується під впливом різних чинників – освіти, культури, виховання – і вимагає насамперед знання законів держави, їх дотримання та відповідальність за їх виконання. Передусім це стосується системи освіти, підвищення її якості. На це спрямовано ряд державних документів, зокрема Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття), Закони "Про освіту", "Про вищу освіту", Концепція національного виховання та Концепція громадянського виховання, Проект концепції гуманітарного розвитку України, Державна програма розвитку української мови на період до 2010 року та інші. Вони окреслюють важливу роль суспільно-політичної підготовки, яка здійснюється насамперед у процесі вивчення політології, соціології, права та інших дисциплін у системі освіти взагалі і вищої освіти зокрема.

Означена проблема в різних аспектах висвітлюється в працях політологів, соціологів, істориків, педагогів (В.П.Андрущенко, В.Д.Бабкін, О.В.Бабкіна, В.П.Горбатенко, Ф.М.Кирилук, В.Г.Кремін, М.І.Сазонов, О.І.Салтовський, О.І.Семків та ін.).

Мета нашої публікації – розкрити роль суспільно-політичних дисциплін у становленні особистості майбутнього вчителя, у його підготовці до здійснення професійних функцій у процесі педагогічної практики та в подальшій самостійній діяльності.

Відповідно до державних документів, які визначають зміст і напрями педагогічної освіти, випускники вищих навчальних закладів, крім виконання фахових функцій, повинні:

- готувати особистість до компетентної і відповідальної участі в житті суспільства і держави;
- розуміти такі засадничі поняття демократії, як свобода, рівність, справедливість, республіканізм, конституціоналізм;
- виховувати свідоме ставлення до базових цінностей і принципів демократичної політичної системи;
- виробляти вміння спостерігати за політичними процесами, аналізувати й оцінювати їх, впливати на політиків і урядовців, мати й обстоювати власну позицію в суспільному житті.

Загальновідомо, що демократичні й соціальні зміни в суспільстві можливі лише за умови, якщо громадяни мають знання, уміння і бажання їх здійснити. А тому важливою складовою становлення особистості має бути громадянська освіта, формою реалізації якої є впровадження спеціальних навчальних курсів, уведення змісту громадянської освіти до інших шкільних предметів. Найбільші можливості для цього надають такі предмети інваріантної частини навчального плану, як історія України, всесвітня історія, основи правознавства, українська і зарубіжна література. З цією метою організація самостійної роботи зі студентами передбачає пошукову діяльність, спрямовану на поглиблене вивчення українських національно-визвольних змагань 1917–1921 років з ролі висвітленням їх учасників – наших земляків генерала УНР О.П.Грекова, міністра освіти УНР академіка Василенка, члена дипломатичної місії в Італії (1918), письменника-енциклопедиста Є.Д.Онацького, розробника українського герба УНР (1918), видатного художника-графіка Г.І.Нарбута, вшанування пам'яті Героїв Крут, Дня Соборності тощо.

Це сприяє послідовному і систематичному національному вихованню, змінам у духовному житті молоді як людини, як члена національної спільноти, глибокому усвідомленню себе як суб'єкта культурно-історичної творчості свого народу, нації, чіткішому і впевненішому самовизначенню в процесах національного відродження.

Суттєвим у викладанні суспільно-політичних і гуманітарних наук є вивчення інституту державної мови, формування поваги до нього як важливої складової незалежності і суверенітету народу, прав та свобод людини і громадянина, національної свідомості. Саме останнє має слугувати ідеологічною основою виховання молодого покоління, становлення людини як фахівця і громадянина.

У процесі вивчення відповідних дисциплін необхідно акцентувати увагу на тому, що корінною нацією на території нашої держави є українська, бо саме вона дала назву державі – Україна. Визнання за українською мовою статусу державної є одним із засобів самозахисту й самозбереження етнічної

самобутності українського народу. І тільки 28 жовтня 1989 року Верховна Рада Української РСР прийняла Закон "Про мови в Українській РСР" – перший в історії сучасної України юридичний акт, спрямований на регулювання владних відносин.

Основні положення закону знайшли своє втілення в Декларації про державний суверенітет України від 16 липня 1990 року, Конституції України (28.06.1996), Державній програмі розвитку української мови та інших національних мов в Українській РСР на період до 2000 року, Державній програмі розвитку і функціонування української мови на період 2006–2010 рр., ратифікації Верховною Радою України Європейської хартії регіональних мов та мов меншин (2003).

Ці основні аспекти сприяють тому, що всі складові навчально–виховного процесу у вищій школі "проникаються" українським духом, духовністю нашого народу, яка впливає з його природи, культурно–історичних традицій і творчо збагачується вищим досягненням світової культури.

Ще однією складовою суспільно–політичних наук є соціокультурне середовище, що включає не просто освітнє (розвивальне) середовище, де молода людина оволодіває науковими знаннями, досвідом емоційно–ціннісного ставлення до світу речей і людей, спілкування, а й дає можливість самій визначити шлях індивідуального розвитку, власні переконання, основу яких складають література і мистецтво, мова і культура, історія, діяльність в органах студентського самоврядування та громадських організацій. Саме вони мають стати стратегічними пріоритетами держави у формуванні науки, високої духовності, поваги до традицій, формуванню національної історичної пам'яті, національної культури і духовних цінностей. Досить ефективними для реалізації означених пріоритетів, особливо на емоційно–вольовому рівні, є різноманітні заходи (організація і проведення виставок, майстер–класів, турнірів ерудитів, вікторин, конкурсів, конференцій) до Дня української писемності та мови, Міжнародного дня рідної мови, Дня слов'янських мов тощо. Вони сприяють мовно–культурному розвитку, виховують імунітет проти духовного зубожіння.

Набувши відповідного досвіду, майбутні вчителі вміло поєднують з професійно–орієнтованими знаннями і відповідні організаторсько–виховні вміння, що виявлятимуться в ході організації різних урочистостей і свят українського і міжнародного календарів під час педагогічної практики – Дня матері, Дня Європи, Дня сім'ї, Дня незалежності тощо.

Основним завданням системи політико–правової освіти студентів вищих педагогічних навчальних закладів є такі:

- опанування студентами базових знань з основ політологічних і правових наук, розуміння їх об'єктивної і предметної сфер, понятійно–категоріального апарату, методів і функцій;
- навчання успішно здійснювати структурно–функціональний і правовий аналіз політичної системи суспільства за допомогою загальнонаукових процедур;
- формування у майбутніх учителів усвідомлення особистої причетності до перебудовних процесів у країні шляхом політико–правової просвітницької місії серед широких верств населення.

В основі викладання названих дисциплін мають бути активні форми навчання, передусім різнобічні форми спілкування, через які пізнаються різноманітні аспекти культури.

Гуманітаризацію необхідно здійснювати в кілька етапів, віддаючи пріоритети пошуку індивідуальних програм з урахуванням умов конкретного навчального закладу.

На першому етапі мають вирішуватися питання залучення студентів до певного циклу гуманітарних знань, які пов'язані із суспільною сферою їх майбутньої діяльності. На цьому етапі здійснюється організація нормативних курсів, спецкурсів і відповідних факультативів, що становлять мотиваційний чинник задоволення інтересів студентів до конкретної, іноді специфічної інформації і формують потребу в прикладних гуманітарних знаннях.

Другий етап передбачає загальну орієнтацію на розгляд науки і технології крізь призму суспільних процесів із урахуванням зумовленого на них впливу, суспільних орієнтирів і структур. На цьому етапі курси, які відносяться до аналізу науки і технології, мають бути доповнені курсами, спрямованими на забезпечення політико–правової грамотності студентів.

Таким чином, перед вищою освітою стоїть завдання підготовки спеціалістів з високим рівнем професійних знань, суспільної зрілості і політичної культури. Процес реформування вищої школи і гуманітаризація освіти, мають передбачати нову модель професійної підготовки, орієнтованої на широкий спектр можливостей, які передбачають значення гуманітарних дисциплін, одержання політико–правової грамотності майбутніх спеціалістів, залучення їх до досягнень світової, вітчизняної, національної культури.

Звичайно, окреслені мета і завдання потребують виваженого комплексного підходу до їх реалізації, оскільки ускладнюється політичними суперечностями й економічними негараздами в

сучасному українському суспільстві. Проте саме вони допомагають сформувати у майбутніх педагогів аналітично–критичне мислення, спонукають виробити власний погляд на ту чи іншу проблему, знайти підхід до їх вирішення.

Це досягається під час спеціально організованої системи семінарів–дискусій, у процесі підготовки наукових рефератів і доповідей на засіданнях Центру правових знань, у проведенні "круглих столів" і науково–практичних конференцій в усіх студентських групах за такими темами: "Молодь і політика", "Формування політичної еліти в Україні" та ін., залучення обдарованих і схильних до наукової діяльності студентів до роботи в органах студентського самоврядування.

Вважаємо за доцільне наголосити на тому, що сприятливими чинниками для формування поглядів, уявлень, теоретичних концепцій та політичної культури на своїй національній основі, виховання справжніх патріотів Вітчизни є те, що історія політичної думки України, економічна теорія, політологія, соціологія, основи права та конституційне право, основи демократії викладаються на одній кафедрі, що дає можливість узгодження навчальних програм і громадсько–політичних заходів, спрямованих на удосконалення політико–правової освіти молоді. Проте упровадження в навчальний процес нових інноваційних технологій вимагає посилення зв'язків із кафедрою української мови, української літератури, інформатики, педагогіки і психології.

У результаті вивчення дисципліни "Політологія" студент повинен:

- знати об'єкт, предмет і метод політичної науки, її понятійно–категоріальний апарат;
- орієнтуватися в головних політичних школах, концепціях і напрямках;
- мати уявлення про суть влади та політичного життя, політичних відносин і процесів, про суб'єкти політики;
- знати права людини і громадян;
- розуміти і знати роль політичних режимів у житті держави, місце та функції громадянського суспільства у різних країнах;
- уміти виділяти практичні і прикладні, аксеологічні та інструментальні компоненти політичного знання, розуміти їх роль і функції у підготовці та обґрунтуванні політичних рішень, у забезпеченні особистого внеску в суспільно–політичне життя;
- мати уявлення про міжнародне політичне життя, геополітичне становище, політичний процес в Україні, її місце і статус у сучасному політичному світі;
- володіти навиками політичної культури, уміти використовувати знання у своїй професійній та суспільній діяльності.

Важливого значення набувають вузівські суспільно–політичні курси у вихованні студентів, зокрема у політичному, що охоплює політичне просвітництво, головною метою якого є формування побутового рівня політичної свідомості, політичної освіти, спрямованої на наповнення змістом теоретичного рівня політичної свідомості та власне політичного виховання, що формує норми політичної культури. У комплексі цей процес зумовлює політичну поведінку як окремих індивідів, так і суспільства в цілому.

Національна свідомість є визначальною складовою нації, вона визначає політичну свідомість і політичну культуру індивідів і нації в цілому. Отже, важливим завданням суспільно–політичних наук є формування національної свідомості. Теоретичні надбання в галузі філософії, соціології, історії, політології можуть увійти до змісту національної свідомості, коли вони набули загальнозначущих для нації ідей, теорій, підходів до розв'язання певних проблем і духовно збагатили її інтелектуальний потенціал. Вивчаючи суспільно–політичні дисципліни, студенти повинні зрозуміти, що політична свідомість і політична культура є визначними чинниками формування політики та її реалізації. Разом з тим, політична свідомість не є достатньою умовою щодо втілення політичних ідеалів, програм у життя, реалізації політичної поведінки. Політична ж поведінка є неможливою без політичної культури та політичної відповідальності. Політична культура включає у себе політичні ідеї, концепції, традиції, соціальні почуття, переконання щодо взаємовідносин між різноманітними суспільно–політичними інститутами. Головним елементом політичної культури є політичний світогляд (система світоглядних позицій, нормативно–ціннісних постанов), що істотно впливає на характер політичних орієнтацій суб'єктів політичного процесу.

Одним із центральних компонентів особистості майбутнього педагога є його політична освіта, мета якої – формування у нього комплексу систематизованих, логічно узгоджених знань, уявлень, теорій, гіпотез, концепцій, що забезпечують цілісність і прогнозованість як поведінки суб'єктів політичних відносин, так і цілісність самого суспільства.

Важливу роль у безперервному процесі підготовки вчителя відіграють практично всі суспільно–політичні й гуманітарні дисципліни (вони формують політичні цінності, ідеали, норми

політичної поведінки), а особливо ті, що пов'язані з вивченням основного інституту політичної системи суспільства – держави. Відтак, на особливу увагу заслуговують формування й утвердження правових аспектів політичної культури, політичної свідомості, політичної поведінки майбутнього фахівця, основою яких є Конституція держави. Тому вивчення юриспруденції спрямоване на роз'яснення основних положень Конституції, конституційних прав і свобод людини і громадянина, їх реалізації в умовах різних політичних і державних режимів, на підготовку кожної людини до виконання нею ролі громадянина, активної участі в політичному житті, засвоєння норм цивілізованої політичної поведінки та культури політичного спілкування.

Тому в процесі викладання курсу доцільно використовувати "круглі столи": "Державна політика в галузі прав людини: досвід і проблеми", "Права і свободи громадян України, гарантії та їх реалізації"; конференції "Реалізація основних положень декларації прав людини, конвенції ООН про права дитини в національному законодавстві", засідання дискусійного клубу: "Ювенальна юстиція: світовий досвід і Україна" та ін, у ході яких студенти мають можливість на практиці реалізувати набуті знання, а також набувають практичного досвіду в організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах різних типів з урахуванням професійної спрямованості педагогічної освіти.

Таким чином, суспільно-політичні науки є важливою складовою підготовки студентів, які вже за кілька років, посівши посади керівника – вчителя, вихователя, майстра виробничого навчання – візьмуть на себе відповідальність за розвиток держави і суспільства, стануть носіями політичної культури громадянського типу.

Література

1. Політологія в Україні: стан та перспективи розвитку. Збірник наукових доповідей і статей. – К.: Вид-во Європейського університету (фінанси, інформаційні системи, менеджмент і бізнес), 2000. – 252 с.
2. Національна програма правової освіти населення. Указ Президента України від 18 жовтня 2001 р. № 992/2001. – Офіційний вісник України. – 43. – 2001. – С. 36 – 45.
3. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI ст.). – К., 1994.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. //Шлях освіти, 2000. – № 3. – С. 7 – 13.
5. Андрущенко В., Руденко О. Характер особистості: гармонія національних і загальнолюдських цінностей. //Освіта. – 2008. – № 53. – С10 – 11.

Резюме

В статтє раскрываются основные задачи общественно-политических наук в формировании национального сознания и его составных – политической и правовой культуры в процессе подготовки будущих учителей-языковедов к профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: национальное сознание, политическая культура, правовая культура.

Summary

The article deals with the main tasks of the social-political sciences in forming the national consciousness and its constituents – political and law culture in the process of the future language teachers training for the professional pedagogical activity.

Key words: national consciousness, political culture, law culture.

УДК 378

Т.А.Хоруженко

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано сучасні підходи до визначення дефініцій «компетентність» та «ключова компетентність». Розглянуто види ключових компетентностей майбутнього учителя трудового навчання.

Ключові слова: компетентність, ключова компетентність, ключові компетентності учителя трудового навчання.

Інтеграція національної освіти у європейський освітній простір згідно із принципами Болонської декларації, формування інформаційно–технологічного суспільства та докорінні зміни у соціально–економічному розвитку держави висувають нові вимоги до освіти підростаючого покоління, які негайно відображаються також і в поглядах на систему підготовки вчителів. Сучасний педагог, зокрема й учитель освітньої галузі «Технології», повинен «здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно–культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці» [6, 1]. Підготовка вчителя нової генерації здійснюється відповідно до Закону України «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, Державної національної програми «Освіта. Україна XXI століття», Державної програми «Вчитель» та іншими нормативними актами.

Традиційний підхід до визначення цілей вищої педагогічної освіти, що пов'язувався із набором знань, умінь, навичок, якими повинен володіти випускник, наразі виявився недостатнім. Суспільству потрібні спеціалісти, готові до включення у подальшу життєдіяльність, здатні практично вирішувати життєві і професійні проблеми, що постають перед ними. А це багато в чому залежить не від одержаних ЗУНів, а від додаткових якостей особистості фахівця, для позначення яких уживається поняття «компетентність». Дослідник М.А.Чошанов вважає цей термін найбільш доцільним для опису реального рівня підготовки студентів, адже він одним словом виражає значення традиційної тріади «знання, уміння, навички» і служить сполучною ланкою між її компонентами. На його думку, компетентність припускає постійне оновлення знання, оволодіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань зараз і в даних умовах і включає як змістовний (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Компетентного фахівця відрізняє здатність не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти розв'язувати її практично, тобто володіти методом вирішення, причому серед безлічі варіантів вибирати найбільш оптимальний, залежно від конкретних умов.

Тлумачні словники української мови пов'язують поняття «компетентність» (від лат. *competens* – належний, здатний) із обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю, що включає знання, уміння, навички, а також способи їх реалізації у діяльності. За словником із освіти і педагогіки воно визначається як «сукупність необхідних знань і якостей особистості, що дозволяють професійно підходити і ефективно вирішувати питання у відповідній галузі знань, наукової або практичної діяльності» [7, 67]. Державний стандарт України (ДСТУ ISO 9000:2007) називає компетентністю виявлені особисті якості і доведену здатність застосовувати знання та вміння. У нормативних документах, а саме у «Загальних критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти», компетентність визначається як «загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді та цінностях особистості» [2, 1].

Найбільш універсальними компетентностями, яких потребує сучасне життя, є ключові, які ще називають «життєвими», «надпредметними», «транс» або «міжпредметними». Вони відносяться до «загального (метапредметного) змісту освіти» [9, 63], мають «метапрофесійний характер і виступають результатом особистого розвитку суб'єкта діяльності» [3, 70]. В освітній практиці поки не існує єдиного підходу до визначення цього поняття. У більшості публікацій воно розглядається як узагальнені знання й уміння, універсальні здібності, що допомагають вирішувати великі групи завдань у самих різних ситуаціях і є однаковими для усіх професій і спеціальностей.

Поняття «ключові компетентності», яке було уведено у науковий ужиток на початку 90–х рр. Міжнародною організацією праці, започаткувало жваве обговорення, за результатами якого багато країн зробили власні визначення й узагальнення. Так, педагоги Австрії виокремили предметну, особистісну, соціальну, методологічну ключові компетентності. Німецькі педагоги визначили інтелектуальні знання, знання, які можна застосовувати, навчальну компетентність, методологічні компетентності, соціальні компетентності, ціннісні орієнтації. Бельгійські експерти виділили такі ключові компетентності, як соціальні, мотиваційні, функціональні, позитивне ставлення, ментальну рухливість, здатність діяти та думати самостійно.

Основна роль у розробці проблем ключових компетентностей належить міжнародним організаціям, адже саме вони спробували узагальнити доробок педагогів із різних країн світу. Так, експерти міжнародної комісії Ради Європи ключовою компетентністю вважають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби, а також комплекс цінностей особистості, знань і навичок. Вони пропонують об'єднати ключові компетентності, якими мають володіти молоді європейці, у соціальні, мотиваційні, функціональні напрями та віднести до них політичні й соціальні; компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному інформаційному

суспільстві; компетентності, що стосуються володіння усним та письмовим спілкуванням; здатність вчитися протягом життя.

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) застосовує поняття ключових для визначення таких компетентностей, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, які роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху і можуть бути застосованими до багатьох життєвих сфер. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізовані за навчальними галузями у комплекс знань, умінь, навичок, цінностей і відносин. Вони поділяються на три категорії:

1) автономна дія – передбачає дві центральні ідеї: розвиток особистості й автономію щодо вибору та дії у заданому контексті, тобто здатність захищати та піклуватися про відповідність, права, інтереси інших, складати та реалізовувати особистісні проекти;

2) інтерактивне використання засобів – розуміється як таке, що дає можливість особистості взаємодіяти із навколишнім світом. Це спроможність інтерактивно застосовувати мову, символіку і тексти, знання та інформаційну грамотність, нові інтерактивні технології;

3) вміння функціонувати у соціально гетерогенних групах – здатність жити й успішно взаємодіяти з іншими, співпрацювати, вирішувати конфлікти, що пов'язано із полікультурним суспільством у широкому розумінні (взаємодія із людьми, які спілкуються іншими мовами та відрізняються за поглядами тощо).

При цьому фахівці ОЕСР наголошують на тому, що поділ ключових компетентностей на три категорії є умовним, і кожна із них містить такі аспекти, як мотивація, ціннісні орієнтації та емоційний досвід.

За результатами діяльності робочої групи із питань запровадження компетентнісного підходу, створеної у рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», запропоновано такий перелік ключових компетентностей: уміння вчитись (навчальна), громадянська, загальнокультурна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, соціальна, підприємницька, здоров'язберігаюча. Такий підхід суголосний із фундаментальними цілями освіти, сформульованими ЮНЕСКО: навчати здобувати знання (учити вчитися), працювати та заробляти (навчання для праці), жити (навчання для здорового, цікавого, достойного життя), жити разом (навчання для спільного життя).

Російські науковці С.Є.Шишов та В.О.Кальней вважають ключову компетентність визначальною, тому що вона відповідає умовам реалізації, які є певною мірою універсальними. Вони пропонують сукупність ключових компетентностей як перелік певних дій чи вмінь: вивчати, шукати, думати, співпрацювати, братися за діло, адаптуватися. А.В.Хуторський визначає ключові компетентності на основі провідних цілей освіти, структурної презентації соціального досвіду та досвіду особистості, а також основних видів діяльності, які дозволяють студенту формувати навички життя та практичної діяльності у суспільстві. Так, у структурі ключової компетентності дослідник виділяє ціннісно-сміслову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова компетенції та компетенцію особистісного самовдосконалення [9, 63].

На думку Є.Ф.Зеєра, поняття ключових компетентностей характеризує «універсальні компетентності широкого спектру, що створюють основу для формування компетенцій більш специфічного застосування» [3, 52]. На основі аналізу законодавчих документів відповідно до цілей сучасного освітнього процесу дослідник виділяє наступні ключові компетентності випускника: ухвалення активної життєвої і професійної позиції; відповідальність за власний добробут і за стан суспільства, здатність до самоорганізації; орієнтація на соціальне і професійне самовизначення і самореалізацію; засвоєння основних соціальних навичок, практичних умінь у галузі економіки і соціальних відносин; здатність ухвалення у глобалізований світ, у відкрите інформаційне співтовариство (інформатика, іноземні мови, міжкультурне взаєморозуміння); толерантність (терпимість до чужої думки), уміння вести діалог, шукати і знаходити змістовні компроміси; досягнення сучасного загальнокультурного рівня; правова культура: знання основоположних правових норм і уміння використовувати можливості правової системи держави.

Українські педагоги вважають ключову компетентність суб'єктивною категорією, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати у широкій сфері діяльності людини. Набуття особистістю необхідних життєвих компетентностей сприятиме її участі у створенні демократичних засад суспільства, соціальному взаєморозумінню та справедливості, дотриманню прав людини й автономії всупереч глобальній нерівності та нерівним можливостям, індивідуальній маргіналізації [5, 11]. Так, за О.В.Овчарук,

ключові компетентності – це «багатовимірні утворення, що належать до загальногалузевого змісту освітніх стандартів та є спеціально структурованим комплексом якостей особистості, що дають змогу ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер» [5, 93]. На думку дослідниці, ключові компетентності як поняття відбивають три аспекти: сприяють досягненню успіху у житті, стимулюють розвиток якості суспільних інститутів, відповідають різноманітним галузям життя людини. Вони становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізованими у комплексі знань, умінь, навичок, цінностей і відношень за навчальними галузями та життєвими сферами особистості. О.В.Овчарук подає узагальнену класифікацію ключових компетентностей за трьома основними блоками [5, 64]:

1) соціальні компетентності, пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості та репрезентованою здатністю до співпраці, мобільністю у різних соціальних умовах, соціальними і громадянськими цінностями, вміннями тощо;

2) мотиваційні компетентності, які відбивають внутрішню мотивацію, інтереси, індивідуальний вибір особистості – винахідливість, бажання змінити життя на краще, здатність до навчання тощо;

3) функціональні компетентності, що відображають сферу знань, уміння оперувати науковими знаннями і фактичним матеріалом з метою власного розвитку.

І.В.Родигіна вважає, що комплекс життєвих умінь, визначених О.В.Овчарук, є центральним у системі компетентнісного підходу і виступає кінцевим результатом навчання. Модель охоплює всі ланки та види освіти із виходом на неперервну освіту, на здатність особистості навчатися протягом усього життя. Дослідниця зазначає, що основні блоки (групи компетентностей) тісно пов'язані між собою. Тому кожний суб'єкт системи супроводу може впливати на розвиток і соціальної, і мотиваційної, і функціональної компетентності. Так, родина та початкова освіта мотивують на навчання та розвиток (мотиваційна компетентність), шкільна та вища освіта створюють умови і здійснюють навчання і розвиток (функціональна компетентність), інші суб'єкти системи сприяють соціальному становленню особистості (соціальна компетентність). Діалектика розвитку у цьому плані може бути визначена так [8,32]:

Мотивація —> Функціональні вміння —> Соціалізація

Цю схему І.В.Родигіна розглядає як шлях від мотивів через набуття певного функціонального багажу до соціалізації, у процесі соціалізації формуються нові мотиви – і ланцюжок перетворень здійснюється на більш високому рівні. Тому основні компетентності обов'язково пов'язані між собою.

Інший український науковець О.І.Пометун визначає ключові компетентності як «здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми» [4, 52]. Причому кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння не окремих непов'язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно–діяльнісний характер. Із погляду вимог до рівня підготовки випускників, зокрема й педагогічних ВНЗ, ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості навчання студентів, вони пов'язані з їх здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певного міждисциплінарного кола проблем, відбивають предметно–діяльнісний складник освіти і мають забезпечити комплексне досягнення його цілей. До ознак ключових компетентностей дослідники [3,52; 4,52; 5,26] відносять наступні:

- поліфункціональність – ключові компетентності дають змогу вирішувати проблемні ситуації у різних сферах особистого і суспільного життя;
- надпредметність і міждисциплінарність – життєві компетентності, застосовані не тільки у навчальному закладі, а й на роботі, у сім'ї, у політичній сфері тощо, їх формування спирається на певний рівень інтелектуального розвитку (абстрактне, критичне мислення, саморефлексія тощо);
- багатовимірність – ключові компетентності містять когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи, включають різні особисті якості, інтелектуальні здібності, комунікативні уміння;
- життєві компетентності забезпечують широку сферу розвитку особистості: її логічного, творчого та критичного мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінки, самовиховання тощо.

Крім цих ознак ключових компетентностей, Н.Бібік визначає наступні їх особливості: вони пов'язують воєдино особистісне і соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання, виявляються не взагалі, а у конкретній справі чи ситуації, їх набуває молода людина не лише під час

вивчення предметів (або групи предметів), але й засобами неформальної освіти, унаслідок впливу середовища тощо [4, 24].

Як зазначають І.Єрмаков та Д.Пузіков, ключова компетентність виконує три основні функції: забезпечує життєстійкість, життєздатність і життєтворчість особистості. На думку науковців, структура життєвої компетентності складається із п'яти основних блоків:

1) компетенцій життєстійкості: здорового способу життя, психологічної стійкості, екзистенційності, життєвої мужності;

2) компетенцій життєспроможності: творчості та новаторства, здійснення і реалізації життєвого вибору, самореалізації, життєпобудови;

3) життєтворчих компетенцій: життєпізнання і самопізнання, життєпередбачення, життєвизначення, життєздійснення, життєорганізації та життєвдосконалення;

4) функціональних компетенцій: навчання впродовж життя, соціальної, комунікативної, інформаційної, політичної (політико-правової), полікультурної компетенцій;

5) професійної компетенції, що визначає здатність і готовність до трудової, професійної діяльності та зумовлює соціальний статус і можливості особистості.

Успішність життєдіяльності особистості, на думку науковців, визначається дотриманням основного принципу розвитку життєвої компетентності: «особистість повинна бути мінімально (достатньо) компетентною в усьому в житті, але абсолютно компетентною в найнеобхіднішому життєвому мінімумі. Це, насамперед, компетенції життєтворчості та професійна компетенція» [1, 5].

Отже, формування ключових компетентностей випускників можна вважати одним із головних завдань сучасної школи, зокрема й вищої. Згідно із «Загальними критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» ключові компетентності є найбільш універсальними. Їх перелік визначається на основі «цілей загальної середньої освіти та основних видів діяльності учнів, які сприяють оволодінню соціальним досвідом, навичками життя й практичної діяльності в суспільстві» [2, 1].

Ключову компетентність «уміння вчитися» слід розуміти як «цілісне індивідуальне психологічне утворення, яке має кілька складників та інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою й процесуальною основою учіння і характеризується розвиненою навчальною діяльністю» [5,86]. Наявність цієї компетентності забезпечує формування індивідуального досвіду участі студента у навчальному процесі, запобігає його перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу і навчальних засобів. Компетентність «уміння вчитися» виявляється у вмінні організувати свою працю для досягнення успішного результату, в оволодінні вміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки. У процесі підготовки вчителя трудового навчання дана компетентність формується через усі цикли навчальних предметів.

Здоров'язбережувальна компетентність проявляється у «характеристиках, властивостях учня, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного і духовного здоров'я – свого та оточення» [5, 87]. До структури цієї ключової компетентності українські педагоги відносять життєві навички, що сприяють:

- фізичному здоров'ю – навички раціонального харчування, рухової активності, санітарно-гігієнічні навички, режим праці та відпочинку;
- соціальному здоров'ю – навички ефективного спілкування, співчуття, розв'язування конфліктів, поведінки в умовах тиску, погроз та дискримінації, спільної діяльності і співробітництва;
- духовному та психічному здоров'ю – самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, навички самоконтролю, мотивація успіху і тренування волі.

Отже, ця компетентність пов'язана із готовністю і здатністю студентів вести здоровий спосіб життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах. У підготовці вчителя трудового навчання здоров'язбережувальна компетентність формується в основному через такі навчальні дисципліни, як вікова фізіологія та шкільна гігієна, фізична культура, загальна хімія, основи екології, основи безпеки життєдіяльності, фізіологія харчування, санітарія і гігієна тощо.

Загальнокультурна (комунікативна) компетентність «стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною і світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму» [5, 87] і передбачає опанування студентами усним і письмовим спілкуванням у сфері культурних, мовних, релігійних відносин, здатність цінувати найважливіші досягнення національної, європейської та світової культур, зберігати соціальні, громадські і

культурні традиції тощо. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів освітньої галузі «Технології» забезпечують такі дисципліни, як історія України, українська та зарубіжна культура, етика, естетика, українська мова, іноземна мова, загальна психологія, вікова і педагогічна психологія, педагогіка тощо.

Соціально-трудова компетентність виявляється у сферах суспільних (політика, релігія, міжнаціональні відносини) та трудових відносин. У межах цієї компетентності повинні бути сформовані [2, 2]: здатність орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя; готовність робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних і колективних рішень, ураховуючи інтереси й потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства і держави; здатність брати на себе відповідальність, приймати рішення, здатність до співпраці, уміння розв'язувати проблеми у різних життєвих ситуаціях; оволодіння етикою громадянських стосунків, навичками соціальної активності, функціональної грамотності; уміння організувати власну трудову та підприємницьку діяльність; уміння оцінювати власні професійні можливості та співвідносити їх із потребами ринку праці. Соціально-трудова компетентність студентів спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання» формується через такі предмети, як історія України, філософія, основи економічної теорії, соціологія, релігієзнавство, основи права, політологія, основи виробництва, практикум у навчальних майстернях, декоративно-прикладне мистецтво, художня обробка матеріалів, технічна творчість, українські народні ремесла, домашнє господарство, основи швейного виробництва, основи харчових технологій тощо.

Інформаційна компетентність пов'язана із «якостями технічно та технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя й активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства і охоплює основні компоненти інформаційної культури учнів, базовані на раціональному співіснуванні з техносферою, відповідно до їхнього професійного самовизначення з урахуванням індивідуальних можливостей» [5, 89]. Вона передбачає оволодіння студентами новими інформаційними технологіями, уміннями відбирати, аналізувати, оцінювати та систематизувати інформацію, використовувати джерела інформації для власного розвитку та відповідно до потреб ринку праці. У процесі підготовки майбутнього вчителя трудового навчання інформаційна компетентність формується через такі дисципліни, як вища математика, загальна фізика, машинознавство, електротехніка, автоматизація виробництва, сучасні інформаційні технології та технічні засоби навчання, основи інформатики, комп'ютерна графіка тощо.

Здійснений нами розподіл дисциплін, засобами яких формуються ті чи інші ключові компетентності майбутнього учителя трудового навчання, є умовним, адже життєві компетентності за своїм характером є «наскрізними і їх слід досягати у процесі навчання через усі без винятку предмети та виховні заходи» [5, 93] «засобами міжпредметного і предметного змісту освіти» [2, 2]. Таким чином, орієнтація вищих навчальних закладів на формування ключових компетентностей майбутніх учителів, зокрема трудового навчання, дозволить їм здійснювати більш цілеспрямовану підготовку фахівців, здатних не тільки виконувати роботу відповідно до професійних вимог, але і виступати суб'єктами власного розвитку, сприятиме мобільності і конкурентоспроможності випускників на ринку праці.

Література

1. Єрмаков І., Пузіков Д. Компетентнісний потенціал 12-річної школи // Освіта України. – 2008. – №9. – С.5.
2. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.mon.gov.ua>>.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
4. Компетентісна освіта: від теорії до практики. – К.: Плеяди, 2005. – 120 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112с.
6. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.mon.gov.ua>>.
7. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш.шк., 2004. – 512 с.
8. Родигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Видавнича група "Основа", 2005. – 96 с.

9. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно–ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58–64.

Резюме

В статье проанализированы современные подходы к определению дефиниций «компетентность» и «ключевая компетентность». Рассмотрены виды ключевых компетентностей учителя трудового обучения.

Ключевые слова: компетентность, ключевая компетентность, ключевые компетентности учителя трудового обучения.

Summary

The modern approaches to the definition of the words «competence» and «key competence» are analysed in the article. The kinds of the key competencies of the labour training teacher are considered.

Key words: competence, key competence, key competencies of the labour training teacher.

УДК 373:502

А.В. Рябко

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА І МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

У статті розглядається проблема міжпредметної інтеграції природознавства і математики у 5–6-х класах загальноосвітньої школи. Проведений аналіз стану реалізації міжпредметних зв'язків у навчальних програмах, підручниках та практиці шкільної освіти.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, міжпредметна інтеграція, природознавство, математика, міжпредметні асоціації, синтез, інтегрований курс.

У структурі загальноосвітньої школи 5–6-й класи є проміжною ланкою між початковою та подальшою природничою освітою учнів, тому викладанню пропедевтичних природничих курсів, спрямованих на формування в учнів початкового, але цілісного уявлення про світ, з часів незалежності нашої держави приділяється особлива увага.

Природознавство (5–6 класи) – інтегрований навчальний курс, у ході вивчення якого в учнів формуються елементи знань з астрономії, біології, фізики, хімії, географії, екології, що створюють основу для більш глибокого їх вивчення в базовій і старшій школі.

Метою вивчення природознавства є формування в учнів уявлень про цілісність природи та місце людини в ній, при цьому інтегрований навчальний предмет об'єднує різні об'єкти вивчення та знання, щонайменше, з сімох природничих наук. Незважаючи на таку складну структуру курсу, яка ставить питання про способи побудови та внутрішньопредметні зв'язки різномірного навчального матеріалу, систематичне здійснення міжпредметних зв'язків природознавства з іншими предметами тільки допомагає учням сприймати кожний предмет, розвивати, закріплювати вивчений матеріал. Здійснення міжпредметних зв'язків сприяє розвитку в учнів системного способу мислення, а саме поняття „система” є ключовим в курсі природознавства шостого класу.

Відомо, що, починаючи з сьомого класу, під час вивчення дисциплін природничо–математичного циклу у багатьох учнів виникають труднощі, пов'язані з стрімким збільшенням математизації вивчення природничих курсів (фізика, хімія). Явища природи в 5–6 класах вивчаються на якісному рівні, в той же час, починаючи з 5-го класу, учні повинні оволодіти системою наукових понять, особливою системою знаків, яка існує в математиці і природничих дисциплінах, та навчитися міркувати в теоретичному плані. Метою статті є висвітлення проблеми міжпредметних зв'язків природознавства і математики, яка у 5–6 класах також є інтегрованим предметом, оскільки об'єднує знання з алгебри і геометрії.

Проблемі міжпредметних зв'язків приділялась увага багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (М.С. Антонов, М.О. Данилов, І.Г. Огородников, О.Ю. Шмідт, Г.К. Юрков та інші). Сучасний стан дослідження цієї проблеми висвітлений у працях І.Д. Зверева, Л.Г. Кулагіна, В.М. Максимової, О.Я. Савченко, М.О. Сорокіна, С.В. Тадіяна, В.М. Федорової та ін.

Чільне місце в наукових дослідженнях посідають питання змісту пропедевтичних природничих курсів початкової та основної школи. Про це йдеться в роботах Г.С. Ковальової, М.О. Рикова, Д.І. Трайтака, М.М. Скаткіна, В.М. Федорової, Е.В. Шухової та ін.

Процес навчання характеризується великою кількістю зв'язків, серед яких міжпредметні займають особливе місце. Саме оптимальні міжпредметні зв'язки визначають існування й оптимальну структуру всієї системи освіти. Міжпредметні зв'язки передбачають взаємоузгодженість змісту освіти з різних навчальних предметів, побудову і відбір матеріалу, які визначаються спільною метою освіти та оптимальним урахуванням навчально-виховних задач, зумовлених специфікою кожного навчального предмета.

У сучасній педагогіці міжпредметні зв'язки розглядаються як початковий рівень педагогічної інтеграції – принципу здійснення навчального процесу, який засновано на взаємодоповненні різних форм пізнання дійсності. Педагогічна інтеграція створює умови для становлення особистісно-багатовимірної картини світу і пізнання людини у цьому світі. Інтеграція передбачає відкритість педагогічних систем, орієнтацію на потреби особистості, сім'ї, суспільства, яке стрімко змінюється. У теорії педагогічної інтеграції міжпредметні зв'язки реалізують трансляційний і проблемний тип інтеграції, коли відбувається перенесення спільних структурних компонентів змісту однієї дисципліни до іншої.

Усе це свідчить про важливість і складність проблеми міжпредметних зв'язків, від розв'язання якої суттєво залежить якість і ефективність сучасної шкільної освіти, а також напрям її подальшого розвитку.

Міжпредметні зв'язки закладені у змісті всіх основ наук, які вивчаються у школі, і в яких можна виявити елементи практично всіх інших навчальних предметів, що зумовлено єдністю і взаємозв'язком всіх явищ навколишнього світу і природних, соціальних, культурних тощо.

Сучасні уявлення людини про світ формуються у складній системі наук, кожна з яких займає певне місце в загальній науковій картині світу. Жодна наука не може розвиватися ізольовано від інших. Кожне явище природи може бути об'єктом вивчення різних наук. Таким чином, різні науки взаємопов'язані у знанні про один предмет. Навчальні предмети побудовані в логіці певної науки, тому також не можуть бути ізольованими один від одного. В цьому полягає основна необхідність реалізації міжпредметних зв'язків.

Потреба в синтезі наукових знань зумовлена значною кількістю комплексних проблем, що стоять перед людством. Розв'язання таких проблем можливе за умови залучення знань з різних галузей науки.

Інтеграція наук забезпечує сумісність наукового знання з різних систем завдяки спільній методології, універсальним логічним способам сучасного мислення. Міжпредметні зв'язки вносять методологічний апарат сучасної науки у навчальне пізнання. Методологічна єдність взаємодіючих наук проявляється, зокрема, у застосуванні спільного математичного апарата.

Математизація виступає в якості одного з основних способів взаємодії, інтеграції сучасних наук. Характерною рисою сучасного періоду розвитку культури є зростання ролі математики в усіх галузях наукового знання. Математичні методи застосовуються для пізнання різних об'єктів не тільки у традиційних галузях знання (фізика, астрономія), а поширюються також на інші галузі науки і практичної діяльності (біологія, екологія, космос). Математика виконує роль інтегруючого фактора у наближенні наукового знання до єдності.

Вплив математики на інші науки має багаторівневий характер. Дослідники проблем взаємодії наук виділяють три рівні:

- 1) математика використовується для розрахунків і формулювання закономірностей емпіричного характеру певної галузі знань – на цьому рівні здійснюється перехід від явищ до закономірностей, підхід до пізнання їх сутності;
- 2) модельний рівень – розвиток і поглиблення теоретичних аспектів певної галузі знань;
- 3) формування математичного варіанту відповідної теорії [7].

Перший рівень впливу математики може бути частково представлений при ознайомленні з основами природничих наук у процесі вивчення курсу „Природознавство” у 5–6-х класах. Основне завдання цього курсу – закласти предметно-діяльнісні основи природничих понять, які потім послідовно розглядаються у відповідних навчальних предметах (біологія, фізика, хімія). Основний акцент робиться на засвоєнні наукового методу, принципів проведення досліджень, експериментів. Застосування математичних методів у процесі вивчення курсу, в якому явища природи розглядаються на якісному рівні, хоча й обмежене, але має важливе методологічне і світоглядне значення. Необхідно показати учням, що, за висловлюванням Галілея, „книга Всесвіту написана

мовою математики”, тому зрозуміти природу зможе тільки той, хто добре знає цю мову. Керувати і прогнозувати природу неможливо на основі наближеного знання, розв’язання даної проблеми з необхідністю приводить до вимірювальних процедур, здійснювати які неможливо без математики.

Міжпредметні зв’язки математики і природознавства можуть здійснюватися у двох напрямках:

1) природознавство може виступати джерелом задач для математики. Вчителі математики для відпрацювання математичних навичок пропонують учням велику кількість однотипних задач. Відомо, що одноманітна робота стомлює школярів, вони швидко втрачають інтерес до теми заняття, не розвинувши необхідних навичок. Для пробудження інтересу до навчання необхідно задачам, які вимагають застосування однакового математичного підходу, надавати різної форми, застосовуючи відомості з інших дисциплін (природознавство). Задачі можна пропонувати учням після пояснення нової теми з математики у вигляді вправ до даної теми для демонстрації практичного значення поняття, формули, означення. Наприклад, вивчаючи тему „Звичайні дроби”, можна запропонувати учням задачі з числовим матеріалом про склад атмосфери, компонентів складу ґрунту тощо [4]. Прикладні математичні задачі є джерелом міжпредметних асоціацій, засобом формування евристичної діяльності. На основі міжпредметних асоціацій за умови достатньої глибини і широти знань з’являється реальна можливість формування складних узагальнень, різнобічний підхід до предметів дійсності, відбиття їх у різноманітних зв’язках і відношеннях.

2) математичні методи стають інструментом дослідження у природознавстві. Застосування наукових методів сприяє формуванню в учнів загальнонавчальних умінь практичної діяльності. Математичні методи дозволяють кількісно оцінити досліджувані процеси, логічно пояснити результати спостережень і дослідів.

Проведемо аналіз програм з математики і природознавства, підручників, робочих зошитів з метою виявлення стану реалізації міжпредметних зв’язків. Систематизацію зв’язків математики і природознавства здійснюватимемо на основі поширеної класифікації, зробленої В.М. Максимовою [6].

Поклавши в основу класифікації загальні ознаки структури навчальних предметів і структури процесу навчання, виділяють наступні види міжпредметних зв’язків: змістово–інформаційні, операційно–діяльнісні, організаційно–методичні.

Змістово–інформаційні міжпредметні зв’язки встановлюються під час формування змісту елементів знань (фактів, уявлень, понять, теорій), в процесі осмислення їх ознак і властивостей.

Операційно–діяльнісні міжпредметні зв’язки пов’язані зі способами пізнавальної діяльності (використання загальнонавчальних умінь, мислительних, творчих, мовних, оціночних).

Організаційно–методичні міжпредметні зв’язки узагальнюють методи, прийоми та форми організації навчання. Вони забезпечують ефективні шляхи засвоєння учнями загальнонавчальних знань і вмінь.

Основний зміст математики (5–6 клас) – раціональні числа (цілі й дробові, додатні, від’ємні, нуль). Учні цих класів повинні мати уявлення про квадрат і куб числа, округлення чисел, середнє арифметичне, модуль числа. У пропедевтичному плані учні ознайомлюються з найпростішими і важливими геометричними поняттями. З алгебраїчних понять учні 5–6-х класів вивчають такі: символічні вирази, рівняння, нерівність [1].

Навчальні теми програми для загальноосвітніх навчальних закладів „Природознавство. 5–6 класи” („Тіла і речовини, що оточують людину”, „Світ явищ, в якому живе людина”, „Небесні тіла”, „Умови життя на планеті Земля”, „Організм як жива система”, „Природні та штучні екосистеми”, „Рукотворні системи”, „Біосфера”) є логічно завершеними блоками навчального матеріалу, котрі об’єднані в три розділи – „Людина та середовище її життя”, „Всесвіт як середовище життя людини”, „Природні та штучні системи в середовищі життя людини” [9].

У різних формах навчальної, урочної і позаурочної роботи з природознавства і математики реалізуються всі види міжпредметних зв’язків:

| Змістово–інформаційні міжпредметні зв’язки | |
|---|--|
| Натуральні числа і дії над ними. Позначення і читання натуральних чисел. Класи і розряди чисел. Порівняння натуральних чисел. | Ціле і частина. Різноманітний числовий матеріал, який характеризує природні об’єкти і явища: відомості про Сонце і планети Сонячної системи; вимірювання і порівняння величин; характеристики географічних об’єктів; відомості про атмосферу Землі, клімат; характеристики біологічних об’єктів. |
| Геометричні фігури і величини. Точка і пряма, | Тіла і речовини, що оточують людину. |

| | |
|---|--|
| площина. Промінь, відрізок. Шкала. Кути. Прямокутник, квадрат. Куб, прямокутний паралелепіпед. Коло. Циліндр. Пряма призма. | Характеристика тіла: довжина, маса, об'єм, густина. Сонячна система. Рух планет навколо Сонця. Форма і розміри Землі. Рукотворні системи. Прості і складні механізми. Прилади. |
| Звичайні і десяткові дробі. Відсотки. | Суміші. Розчини. Склад повітря. Ґрунт, склад ґрунту. |
| Масштаб, його використання. Знаходження відстаней на карті. | Фізична карта. |
| Додатні і від'ємні числа. Кут. Вимірювання кутів. Види кутів. Паралельні і перпендикулярні прямі. | Термометри. Сонячний годинник. Прилади для дослідження небесних тіл із Землі. Нівелір. |
| Операційно–діяльнісні міжпредметні зв'язки | |
| Розв'язування текстових задач, що вимагають використання залежностей між величинами. | Природничий матеріал для задач інтегрованого характеру: маса і розміри тіл; речовини, склад речовин; суміші; механічний рух (швидкість, час, відстань); машини і механізми; особливості будови рослин і тварин; умови життя на планеті тощо. |
| Дії з натуральними числами. Округлення натуральних чисел. Вимірювання довжини. Шкали. Середнє арифметичне, його використання для розв'язування практичних задач. Лінійні, стовпчасті, кругові діаграми. Графіки залежностей між величинами. | Спостереження і фіксація результатів спостережень. Проведення дослідів. Користування вимірювальними приладами. |

Організаційно–методичні міжпредметні зв'язки природознавства і математики реалізуються у формі інтегрованих уроків та методу розв'язування задач інтегрованого змісту. Інтегровані уроки мають яскраво виражену прикладну спрямованість і викликають пізнавальний інтерес учнів. За допомогою міжпредметних зв'язків учитель удосконалює зміст навчального матеріалу, методи і форми організації навчання.

Аналізуючи наведені зв'язки, можна стверджувати, що у змісті фактичного навчального матеріалу природознавства і математики можемо виділити фрагментарні міжпредметні зв'язки. Щодо операційно–діяльнісного компонента – можна стверджувати, що у проведенні дослідів, спостережень, їх фіксації, інтерпретації даних, побудові графіків застосування математичного апарата необхідне за будь–яких умов. Не тільки в проведенні фізичних дослідів і вимірювань, але й при проведенні фенологічних спостережень (за розвитком рослин, тваринами, за погодою) учні 5–6 класів використовують компас, флюгер, опади вимірюють опадоміром, снігомірною рейкою, лінійкою, термометром. Обробку і узагальнення результатів спостережень учні проводять письмово (таблиці, діаграми). Тільки за умови чіткої фіксації цифрового матеріалу результат може бути вірогідним. Узагальнюючи матеріал, учні встановлюють закономірності явищ у природі, причинні залежності, зв'язки між живою і неживою природою.

Висновок. Міжпредметні зв'язки природознавства і математики виступають, по–перше, синтезуючим фактором, який дозволяє виражати взаємозв'язок між різнорідним матеріалом інтегрованого курсу „Природознавство”; по–друге, міжпредметні зв'язки виконують важливу методологічну функцію під час ознайомлення учнів з методами наукового пізнання природи – вимірюванням, спостереженням, дослідом.

Систематичне здійснення міжпредметних зв'язків природознавства і математики сприятиме подоланню традиційних труднощів на початковому етапі вивчення систематичних природничих курсів, зокрема фізики – найбільш математизованого шкільного предмету.

Література

1. Бевз В. Математика. 5–11 класи [Текст]: програми для загальноосвіт. навч. закл. / В.Бевз, М.Бурда, М.Жалдак, Т.Колесник, Т.Хмара, М.Ядренко; М–во освіти і науки України, Акад. пед. наук України. – К.: «Шкільний світ», 2001. – 29 с.; 21 см. – ISSN 996–03–1573–2.
2. Дніпренко В.І. Математичні завдання з біологічним змістом [Текст] / В.І.Дніпренко // Математика. – 2006. – № 16 – С.20–21.

3. Зверев, И.Д. Взаимосвязь учебных предметов [Текст] / И.Д.Зверев. – М.:«Знание», 1977. – 164 с.
4. Корінь Г.В. Прикладні задачі як засіб реалізації міжпредметних зв'язків [Текст] // Математика в школі. – 2004.– № 9–10 – С. 30–34.
5. Лянгузова Л.І. Математика і природа. Інтегрований урок [Текст] // Математика. – 2008. – №19 –С. 22–23.
6. Межпредметные связи в процессе обучения [Текст] / В. Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.: ил.; 22 см. – (Б–ка зам. директора шк. по учеб.–воспитат. работе). – Библиогр.: с. 189–190. – ISBN 5–09–000389–0.
7. Маковский Н.А. Взаимодействие наук. Философско–методологические проблемы [Текст] / Н.А.Маковский. – Харьков: изд–во при ХГУ издат. объедин. «Вища школа», 1984. – 138 с. – ISBN 9305–01–6501–1.
8. Соколенко Л. Про необхідність створення прикладних задач природничого характеру: Профільне навчання математики [Текст] //Математика. – 2006. – № 26 – с.10–14.
9. Ярошенко О.Г. Природознавство [Текст]: програма для 5–6–х класів загальноосвітніх навчальних закладів / О.Г.Ярошенко, Т.Г.Гільберг, В.Р.Ільченко, І.П.Крячко, В.В.Курсон, Т.В.Сак // Біологія. – 2005. – № 10 (94) – С.3–8.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы межпредметной интеграции природоведения и математики в 5–6–х классах общеобразовательной школы. Проанализированы межпредметные связи в содержании учебных программ, учебников, а также в школьной практике.

Ключевые слова: межпредметные связи, межпредметная интеграция, природоведение, математика, межпредметные ассоциации, синтез, интегрированный курс.

Summary

The article deals with the intersubject ties of Sciences and Mathematics in the 5–th and 6–th forms of the comprehensive school. The ties are analyzed in the programme content and in the textbooks.

Key words: intersubject ties, intersubject integration, synthesis, integrated course.

УДК 378

В.П. Волинський, Л.П. Воронець

ПОНЯТТЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ ДЛЯ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Здійснено порівняльний аналіз понять «навчальний предмет», «навчальна дисципліна», «навчальний курс». На основі діяльнісного підходу окреслено зміст поняття «навчальний курс» для вищих закладів освіти.

Ключові слова: навчальний предмет, навчальна дисципліна, навчальний курс.

Входження України до європейського освітнього простору вимагає перегляду всіх складових національної системи освіти. Одне з центральних місць в процесі підготовки фахівця з вищою освітою займає навчальний курс.

Аналіз науково–педагогічної літератури показав, що, не дивлячись на тривалі і ґрунтовні дослідження з питань змісту освіти, досі чітко не розмежовуються поняття навчального курсу, навчального предмета та навчальної дисципліни.

Метою даної статті є порівняльний аналіз різних підходів до трактування означених понять та експлікація на цій основі поняття «навчальний курс» для вищих закладів освіти.

Основна частина. На сьогодні в науково–педагогічній літературі найбільш розкритим та вивченим є поняття навчального предмета.

Навчальний предмет, як основний засіб реалізації змісту освіти, досліджується науковцями з часів становлення дидактики як науки до сьогодні. Так, за думкою одних дослідників, навчальний предмет є педагогічно переробленою галуззю відповідної науки [0; 4; 10; 11]. Інші науковці дещо конкретизують це поняття, зазначаючи, що навчальний предмет – це дидактично перероблена, обґрунтована, призначена для цілей освіти система знань, відібрана з відповідної галузі науки чи мистецтва, а також система вмінь та навичок, які необхідні для застосування в типових видах

діяльності [0, 12]. Деякі дослідники розглядають навчальний предмет як об'єкт, що обумовлений цілями навчання і пізнавальною діяльністю учнів, у якому наукові знання є результатом відображення наукової картини світу [4; 6; 7]. У ряді фундаментальних праць з теорії змісту освіти поняття «навчальний предмет» розглядається з позицій його розуміння як частини змісту освіти. Якщо зміст освіти розглядати як педагогічну інтерпретацію соціального запиту підготовки фахівця з певними якостями, то навчальний предмет теж містить в собі соціальний запит, але одночасно ще й реалізує його відповідно до закономірностей пізнавальної діяльності учнів та інших умов навчання. Отже, навчальний предмет розглядається як форма фіксації змісту освіти. Крім того, навчальний предмет містить два блоки – змістовий та процесуальний. Змістовий блок містить навчальний матеріал, який пропонується учням для опанування та засвоєння. Процесуальний блок охоплює комплекс допоміжних знань, способів діяльності, форми організації навчального процесу. Отже, за цим визначенням, навчальний предмет містить навчальний матеріал, зафіксований у різних формах (тексти, завдання, вправи, ілюстрації тощо), а також засоби подання і передачі навчального матеріалу учням (робота з текстом, відповіді на питання, розв'язання задач, самостійна робота, лабораторна робота тощо) [7, 9, 10].

У нормативних документах, що стосуються вищої школи, застосовується поняття «навчальна дисципліна», яке тлумачиться як педагогічно адаптована система понять про явища, закономірності, закони, теорію, методи тощо (система змістових модулів, об'єднаних за змістом освіти) будь-якої галузі діяльності (або сукупності галузей діяльності) з визначенням необхідного рівня сформованості у тих, хто навчається, певної сукупності умінь і навичок, передбачених для засвоєння студентом [3, 7, 8]. Як бачимо, в цьому визначенні відсутня процесуальна складова. Проте акцентується на майбутньому бажаному кінцевому результаті навчання.

Останнім часом як педагогами–науковцями, так і педагогами–практиками все більше критикується предметний принцип побудови змісту освіти, який не дозволяє належним чином урахувати в навчальному процесі такі тенденції розвитку наукового знання, як синтез, інтеграція знань з різних наукових областей на основі нових ідей і уявлень. Процес інтеграції наук нерозривно пов'язаний з їх диференціацією, оскільки проникання методів дослідження одних наук в інші призводить до появи «граничних» наук, таких, як біофізика, біохімія тощо. Порушення монополії предметного принципу дослідниками вбачається в побудові змісту освіти таким чином, щоб знання з різних наукових галузей групувались навколо практичних задач і пов'язаних з ними наукових проблем, що підсилює міждисциплінарний синтез окремих навчальних предметів. У науково–педагогічній літературі такі новоутворення отримали назву *інтегрованих (комплексних) навчальних предметів* [7, 11]. Однак останнім часом поширилось практичне застосування терміна «навчальний курс», який, як нам здається, більш точно відбиває описані вище інтеграційні процеси, особливо для вищої школи. Так, при заданні критеріїв пошуку «навчальний курс» через будь-яку пошукову систему Інтернет ми зустрічаємо велику кількість посилань типу «Навчальний курс з практичного застосування програмного забезпечення "MS Office"», «Міжнародний навчальний курс "Управління інноваціями" в європейському центрі інновацій м. Мюнхені», «Навчальний курс «Техніка пошуку праці», «Навчальний курс «Практична соціальна робота з сім'ями та дітьми» тощо. З аналізу тільки назв наведених курсів можна побачити, що вони спрямовані на розв'язання певного кола практичних завдань з врахуванням професійної спрямованості тих, кому пропонується вивчати той чи інший курс.

Водночас у науково–педагогічній літературі, не дивлячись на таке широке вживання зазначеного терміна, немає чіткого визначення цього поняття. Так, згідно нормативних документів та довідникових літературних джерел, у вищій школі під навчальним курсом здебільшого розуміють рік навчання (перший, другий, третій ...) [5, 7, 13]. Зустрічається й інше розуміння навчального курсу як закінченого у певних межах викладу будь-якої наукової дисципліни, галузі знання; точно окресленого кола знань, умінь і навичок з деякого навчального предмета чи наукової дисципліни, наприклад, курс математики в школі [3, 5, 13]. На нашу думку, навчальні предмети є окремою складовою навчальних курсів. Так, наприклад, у школі навчальний курс «Біологія» представлений окремими навчальними предметами «Ботаніка», «Зоологія», «Людина», «Загальна біологія» тощо. Навчальний курс «Математика» складається з навчальних предметів «Математика», «Алгебра», «Геометрія» тощо. Кожний навчальний курс, не дивлячись на різницю в назвах навчальних предметів, що його складають, описує реально існуючу дійсність, спираючись на постулати однієї конкретної науки, підпорядковуючись одним і тим самим її законам, правилам, принципам тощо.

Порівняння змісту понять “навчальний курс”, “навчальний предмет”, “навчальна дисципліна”

| Елемент змісту понять | Наявність даного елемента у змісті поняття | | |
|--|--|-----------------------|-------------------|
| | навчального предмета | навчальної дисципліни | навчального курсу |
| об’єкт, що обумовлений цілями навчання | + | + | + |
| відібрана з відповідної галузі науки чи мистецтва система знань, умінь та навичок, які необхідні для застосування в типових видах діяльності | + | – | + |
| відібрана з відповідної галузі діяльності система понять про явища, закони, теорію, методи тощо | – | + | + |
| педагогічно перероблена галузь відповідної науки | + | + | – |
| об’єкт, обумовлений пізнавальною діяльністю учнів | + | – | – |

Аналізуючи наведені визначення, можна зробити висновок, що поняття навчального курсу, навчального предмета та навчальної дисципліни тісно пов’язані між собою. В табл. 1 наведена порівняльна характеристика складових цих понять.

Аналіз табл. 1 показує, що практично всі дослідники розглядають поняття навчальних предметів, курсів, дисциплін як об’єкти, що зумовлені цілями навчання.

У визначенні навчального предмета відсутня така складова, як «система понять про явища, закони, теорію, методи тощо». Однак її цілком справедливо, на наш погляд, з позицій діяльнісного підходу замінює вислів «система знань, умінь та навичок, необхідних для застосування в типових видах діяльності». Крім того, в педагогічній літературі більш–менш точно визначено, як діагностувати рівні засвоєння знань, умінь та навичок.

В окресленому понятті навчального курсу такі аспекти, як «педагогічно перероблена галузь відповідної науки» і «об’єкт, зумовлений пізнавальною діяльністю учнів», випущені, що не зовсім виправдано. Незважаючи на те, що зміст навчального предмета, курсу, дисципліни, як правило, формується на основі відповідної галузі науки, слід відзначити, що її призначення, інформаційні функції та роль для різних предметів можуть суттєво відрізнитися між собою. Наука і навчальний предмет мають різні завдання. Педагогічні завдання, що ставляться перед студентом і викладачем, не можуть бути виконані засобами галузевої науки, тому що логіка такої науки може надати уявлення про структуру самої науки, але не може повністю розв’язати питань трансформації науки у зміст, завдання освіти, систему знань, умінь, навичок суб’єктів навчання [13].

Структура поняття навчального курсу як деякого цілісного завершеного етапу навчання, на наш погляд, повинна відбивати всі елементи структури навчальної діяльності з вивчення даного курсу. Навчальна діяльність включає орієнтирні дії, виконавчі дії, контрольні дії та дії, що коригують хід навчального процесу [2, с.80]. Отже, навчальний курс, на нашу думку, повинен забезпечувати наявність та дієвість кожного елемента представленого ланцюжка навчальної діяльності. Однак, не дивлячись на те, що у тлумаченні кожного поняття зроблено акцент на необхідності визначення рівнів сформованості певної сукупності умінь і навичок (або на досягненні цілей навчання), відсутня така важлива, на наш погляд, складова, як деякий контрольний блок, що має містити систему контрольних завдань для визначення рівня сформованості того чи іншого уміння або навички.

Узагальнюючи викладене вище, ми пропонуємо під *навчальним курсом* у вищому навчальному закладі освіти розуміти *спеціальну цілісну педагогічну конструкцію, що складається з трьох блоків – змістового, процесуального і контрольного*.

Змістовий блок включає в себе *педагогічно адаптовану систему знань, умінь, навичок* з визначенням потрібного рівня їх засвоєння (сформованості), відібрану з відповідної науки (або сукупності наук), які необхідні для застосування в типових видах майбутньої діяльності, *з урахуванням професійної спрямованості студентів*, що вивчають цей навчальний курс.

Процесуальний блок – *блок засобів*, за допомогою яких відбувається *реалізація змістового блоку*. До нього відносяться організаційні форми навчання, методи навчання, засоби навчання, прийоми навчання тощо.

Контрольний блок – **блок контрольних завдань** для **визначення рівня сформованості** знань, умінь та навичок, а також для перевірки здатності виконувати виробничі функції і виробничі завдання (сформованості компетенцій).

Дидактичну модель навчального курсу подано на рис. 1.

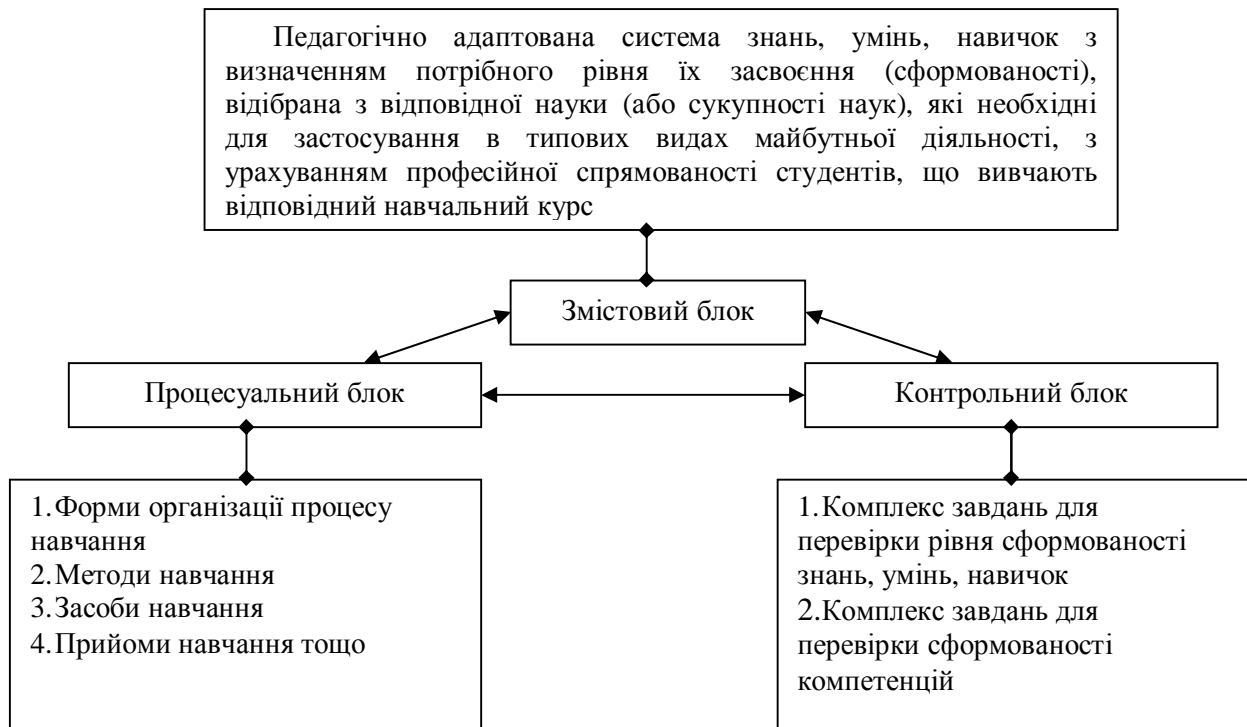


Рис. 1. Дидактична модель навчального курсу для вищого навчального закладу

Висновки. Запропонована дидактична модель навчального курсу для вищого закладу освіти відбиває всі складові навчальної діяльності – орієнтовні дії, виконавчі дії, контрольні дії. Крім того, на її основі в подальших дослідженнях можна досить конкретно визначити поняття формування змісту навчальних курсів для вищих закладів освіти і чітко окреслити основні складові цього процесу.

Література

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Бабанский Ю.К. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Петрович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Болюбаш Я.Я. Организация навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Болюбаш Я.Я.. – К.:ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
4. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Гершунский Б.С. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.
5. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник / С.І. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Грішин Є.О. Термінологічний словник з педагогіки / Є.О. Грішин, М.І. Рудакевич. – Тернопіль, 1995. – 79с.
7. Зорина Л.Я. Системность – качество знаний / Зорина Л.Я. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
8. Збірник законодавчих та нормативних документів про освіту. – К.: Вип.1, 1991. – 311 с.
9. Краевский В.В. Методологические основы построения теории содержания общего среднего образования и ее основные проблемы // Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – С. 40–59.
10. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структуры, перспективы / Леднев В.С. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
11. Ровкин Д.В. Дидактические основы конструирования интегративного содержания учебного предмета: дис... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Ровкин Дмитрий Владимирович – Омск, 1997. – 206с.
12. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / Скаткин М.Н. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
13. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Талызина Н.Ф. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 134 с.

Резюме

Проведен сравнительный анализ понятий «учебный предмет», «учебная дисциплина», «учебный курс». На основе деятельностного подхода очерчено содержание понятия «учебный курс» для высших учебных заведений.

Ключевые слова: учебный предмет, учебная дисциплина, учебный курс.

Summary

The concepts of “subject”, “school discipline”, “education course” were analyzed. On the base of activities approach the concept of “education course” was defined.

Key words: subject, school discipline, education course.

УДК 371.134

О.І. Курок, С.А. Тігаренко, О.М. Шовкопляс

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена актуальним проблемам практичної підготовки студентів в умовах ступеневої педагогічної освіти. Приводиться аналіз видів практик. Особлива увага приділяється обґрунтуванню теоретичних положень педагогічних практик у системі методичної підготовки студентів до фізичного виховання дітей дошкільного віку. Описується технологічна карта практики відповідно до вимог кредитно–модульної системи.

Ключові слова: педагогічна практика; майбутні вихователі; компетенції; види діяльності, кредитно–модульна система.

Педагогічна практика є важливим компонентом у системі професійної підготовки фахівців з фізичного виховання дітей дошкільного віку. Вона має неперервний характер, що забезпечує достатній фундамент для закладання педагогічних умінь та навичок у майбутнього фахівця. К.Ушинський писав, що "метод викладання можна вивчити із книг чи із слів викладача, але набути навичок у використанні цих методів можна лише завдяки довгій та тривалій практиці" [10].

Практика є сполучною ланкою між навчанням у вузі і самостійною педагогічною діяльністю студентів у дошкільному навчальному закладі. Педагогічна практика дозволяє набути початкового досвіду застосування отриманих знань і практичних умінь як вихователя.

Важливість удосконалення методичної підготовки педагогічних кадрів слід розглядати як одне з важливих завдань освіти. Сучасний дошкільний навчальний заклад потребує вихователя вищої кваліфікації з творчим науково–педагогічним мисленням. Це, у свою чергу, вимагає удосконалення педагогічної практики як важливої форми практичної підготовки майбутніх педагогів–вихователів.

У сучасних психолого–педагогічних дослідженнях педагогічна практика студентів розглядається як форма професійного навчання у вищих і середніх педагогічних навчальних закладах, важлива ланка практичної підготовки майбутніх вихователів (О.Абдуліна); засіб підготовки майбутнього педагога до інноваційної діяльності в процесі професійно–педагогічної освіти (О.Гребенюк); як органічна ланка єдиного процесу педвузу, що передбачає відповідність теоретичної підготовки вимогам практики, формування педагогічних умінь і професійно значущих якостей особистості майбутніх вихователів, форма становлення і формування особистості майбутнього вчителя (Л.Трепоухова); як основна форма методичної підготовки студентів (К.Матвеева); як вид навчальної роботи, що організовується викладачем ВНЗ зі студентами в умовах вивчення предмета (Л.Андріянова); як одна з основних форм професійної підготовки у вищій школі, що дозволяє здійснювати навчання студентів на прикладі досвіду педагогічної діяльності (І.Бочкарьова) та ін.

Під педагогічною практикою слід розуміти поетапну систему організації взаємодії викладача і студента в реальних освітніх умовах (дошкільний навчальний заклад, ВНЗ), спрямовану на поступове ускладнення багаторівневої підготовки студента, що сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього вихователя з метою вдосконалення професійної майстерності.

Розвиток професійної компетентності майбутнього вихователя з фізичного виховання реалізується в процесі проходження педагогічної практики. З огляду на це завданнями практики є: 1) формування у студентів професійних знань, умінь і навичок, необхідних для успішної практичної діяльності в ДНЗ; 2) розвиток у студентів ціннісного ставлення до досвіду творчої професійної

діяльності; 3) розвиток інтересу до дослідження актуальних питань теорії і методики дошкільного виховання; 4) вивчення досвіду вихователів-новаторів; 5) усвідомлення своїх педагогічних можливостей; 6) підвищення рівня готовності до здійснення індивідуально-диференційованого підходу з дітьми різних груп здоров'я.

У літературі є публікації, що розкривають різні аспекти педагогічної практики: різні підходи до організації і проведення всіх видів педагогічних практик студентів у процесі підготовки сучасного фахівця освітньої сфери (О.Абдуліна, Е.Белозерцев, В.Вільчинський, В.Горленко, П.Гречко, О.Гребенюк, А.Захарова, Л.Загрекова, М.Каган, В.Морозова, Т.Ойзерман, В.Сластьонін, Н.Сергеев, О.Семенов, І.Харламов, Г.Ястребова та ін.); специфіку педагогічної практики майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (О.Богиніч, Н.Голота, М.Машовець, Г.Сухорукова, О.Кошелівська, Н.Білоус); особливості практичної діяльності студентів з курсу «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку» (А.Кенеман, Т.Осокіна, О.Аракелян, О.Поліщук); ґрунтовне висвітлення загальних проблем, пов'язаних з підготовкою майбутніх фахівців до практичної діяльності містять праці відомих вчених у галузі вищої педагогічної освіти: А.Алексюка, С.Архангельського, В.Бондаря, І.Зязюна, Н.Кузьміної, О.Мороза, М.Шкіля; вибір адекватних педагогічних технологій у взаємозв'язку мети, змісту і результатів навчання на педагогічній практиці (В.Беспалько, В.Боголюбов, Н.Кузнецова, П.Васильєва та ін.); суть педагогічної практики як цілісного процесу, що забезпечує підготовку студентів не тільки до практичної роботи з дітьми, але і до інноваційного стилю своєї навчальної діяльності (І.Дичківська, О.Гребенюк, Т.Гребенюк, Л.Гришних та ін.); роль педагогічної практики в професійному становленні і розвитку майбутнього фахівця, її види, зміст, найбільш поширені форми і методи організації, основні критерії оцінки результатів практики (О.Абдуліна, В.Горленко, О.Гребенюк, А.Захарова, Л.Калініна, В.Сластьонін, та ін.).

У літературі також наголошується, що на сучасному етапі розвитку освіти в організації та змісті практик виявляється цілий ряд невирішених питань, що істотно знижують ефективність професійної підготовки. Тому **метою нашої статті** є теоретичний огляд видів практики у підготовці майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дітей дошкільного віку та представлення технологічної карти начально-методичної практики, розробленої відповідно до кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Педагогічні практики в системі підготовки студентів до фізичного виховання дітей дошкільного віку базуються на наступних провідних ідеях: гуманізації (пріоритет віддається загальнолюдським цінностям); інтелектуалізації (нероздільне становлення інтелектуально-особистісних особливостей майбутнього фахівця з набуттям професійних знань та умінь); фундаментальності і комплексності освіти (закладання теоретичних основ для професійної мобільності студента на все життя) [3].

Поряд з провідними ідеями процесу підготовки майбутніх вихователів до фізичного виховання дошкільників існують принципи, що стосуються загальної педагогічної та спеціальної освіти. Принцип безперервності педагогічної освіти (включення педагогічних практик на всіх етапах підготовки студентів, визначення ролі вихователя як ключової фігури в процесі модернізації змісту, методів освіти); принцип спадкоємності (планування діяльності на весь період навчання у вузі з урахуванням рівня професійної підготовки); поетапності (поступове ускладнення мети, змісту практик, форм роботи від курсу до курсу); принцип фундаментальності (орієнтація змісту освіти на найбільш загальні основоположні теоретичні ідеї педагогічної науки, адаптація цього змісту до професійних завдань майбутніх фахівців, широке використання проблемних методів навчання в підготовці студентів до професійної діяльності, формування дослідницьких умінь); принцип самостійності (організація своєї роботи, основана на усвідомленні завдань кожного етапу); принцип свідомості (відповідальне ставлення до навчання); принцип самоосвіти (професійне вдосконалення протягом усього життя); принцип творчої відповідності суспільним вимогам та професійної спрямованості.

Основною метою педагогічної практики студентів спеціальності «Дошкільне виховання» є оволодіння сучасними методами, формами організації рухової діяльності дошкільників; формування професійних умінь і навичок, необхідних для самостійного вирішення педагогічних завдань в умовах реального навчально-виховного процесу з фізичного виховання дітей; виховання потреби систематичного професійного самовдосконалення [6].

Спостереження, проведені нами за педагогічною практикою студентів педагогічного університету, свідчать про те, що вони зустрічають низка труднощів під час проходження педагогічної практики, а саме: психолого-педагогічні труднощі; труднощі у плануванні та організації

роботи з сім'єю; труднощі, пов'язані з плануванням різних форм роботи з фізичного виховання; труднощі, пов'язані з аналізом та самооцінкою власної діяльності тощо.

Як показують дослідження, структура основних компонентів педагогічної діяльності змінюється внаслідок оволодіння студентом (вихователем) педагогічною майстерністю в роботі з дітьми та батьками [7].

Для конструктивно–проектувальної діяльності вихователів–початківців характерне вміння планувати власну діяльність. Вони здатні також підбирати матеріал для занять (хоч і не завжди кращим чином). Початківці погано володіють гностичною діяльністю (діагностування, облік та оцінка розвитку рухів у дітей, а також проектування на цій основі системи подальшої роботи). Унаслідок поетапного оволодіння майстерністю всі знання вихователів у галузі того, чого вони хочуть навчити дітей, набувають психолого–педагогічного освітлення: педагог починає враховувати анатомо–фізіологічні та психологічні особливості дітей у сприйнятті та оволодінні рухами, відповідним чином підбирати методи і прийоми навчання та виховання.

Організаторська діяльність педагогів–початківців розвивається інтенсивніше, ніж конструктивно–проектуюча: мається на увазі реалізація на практиці запроєктованого способу дій. Але вони ще не вміють реконструювати інформацію в процесі її повідомлення (сковані конспектом, не можуть перебудувати роботу відповідно до тієї ситуації, яка змінилася; не вміють забезпечити поєднання індивідуальної та групової діяльності дітей, зробити своїх слухачів активно мислячими). А тому початківцям необхідно допомогти оволодіти активними методами навчання та виховання через порівняння, зіставлення, пошук істини і зосередження уваги на найважливішому та найнеобхіднішому.

Комунікативна діяльність студентів–практикантів різна. Одні з них завдяки своїм знанням і емоційному та цікавому поясненню матеріалу досить швидко завойовують повагу вихованців та батьків. У таких студентів з перших занять спостерігається хороша поведінка дітей, вони відносно швидко набувають і інших умінь, характерних для педагогів майстрів своєї справи.

В інших вона характеризується передусім невмінням розподілити увагу між усіма вихованцями. На їх заняттях низька дисципліна, поганий контакт з дітьми та батьками, а в результаті недостатній рівень засвоєння спеціальних знань та рухових умінь і навичок дітьми, відсутній авторитет у дорослих.

Гностична діяльність як у початківців, так і в педагогів зі стажем формується складніше. Нерідко і ті, й інші внаслідок того, що вони не в змозі своєчасно проникнути в психологію свого виховання і пізнати її, а також через невміння швидко перебудувати свою діяльність відповідно до психологічних та індивідуальних можливостей об'єкта діяльності та через незнання своїх достоїнств і недоліків мають в кінцевому результаті низький ефект виховання та навчання.

Підготовка до педагогічної практики здійснюється поетапно. На першому етапі вирішуються завдання психологічної підготовки студентів до фізичного виховання дітей. При цьому формуються конкретні уявлення про майбутню професію, про навчальний і виховний процес у дошкільних закладах освіти, функції і педагогічну діяльність вихователя з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку, потреба в цій діяльності та інтерес до неї. Пропонується певна система спостережень та інструкції для наступного аналізу і обговорення, спрямовані на поглиблене ознайомлення з вивченими теоретичними питаннями [7].

Самостійна робота студентів у період навчальної практики в дошкільному навчальному закладі передбачає наступне: спостереження за професійною діяльністю вихователя, зокрема за проявом його педагогічних умінь, розробка конспектів занять, сценаріїв розваг, залікових заходів (у період всієї практики); виготовлення дидактичного матеріалу; виконання дослідницької роботи відповідно до тематики курсової роботи; виконання індивідуальних завдань.

На період навчальної практики в дошкільному навчальному закладі студенти отримують наступні індивідуальні завдання:

- спостереження (з подальшим відображенням у щоденнику практики) за навчально–виховним процесом у групах дітей дошкільного віку;
- спостереження за практичною діяльністю та вивчення досвіду вихователя;
- порівняльний аналіз, форм і методів роботи, які застосовує вихователь з дітьми раннього та дошкільного віку;
- аналіз заняття з фізичного виховання, який проводить вихователь (охарактеризувати тип, структуру заняття);
- визначення застосування вихователем індивідуально–диференційований підхід до дітей з різним рівнем фізичного розвитку та здоров'я;

Самостійна робота студентів на період проходження методичної практики в дошкільному навчальному закладі включає такі види діяльності: спостереження та аналіз роботи вихователя у першу та другу половину дня; допомога у роботі вихователя; складання індивідуального перспективного та календарного плану; проведення ігрової, навчальної, трудової та інших видів діяльності; складання розгорнутих конспектів занять; аналіз методичної роботи (власної та колег); здійснення щоденної роботи з батьками (бесіди, консультації, батьківські збори).

Під час проходження методичної практики у ДНЗ студенти отримують наступні завдання:

- спостереження та аналіз роботи вихователя в першу та другу половину дня;
- ознайомлення з документацією з питань лікарсько-педагогічного контролю;
- здійснення науково-педагогічного дослідження;
- виступ з результатами свого наукового дослідження на науково-методичному семінарі;
- оцінка стану здоров'я групи дітей;
- розподіл дітей за групами здоров'я відповідно до стану здоров'я та фізичного розвитку.

Самостійна робота студентів у період практики магістрантів має визначати наступні завдання: самостійне складання планів і конспектів семінарських занять з теорії та методики фізичного виховання; самоаналіз власних занять з метою вдосконалення професійно-методичних умінь; самоаналіз семінарських занять; виконання дослідницької роботи відповідно до тематики магістерської роботи. Навчитися самостійно і творчо використовувати на практиці теоретичні знання, отримані при вивченні педагогіки, психології, методики викладання спецпредмету і спеціальних дисциплін. Навчитися цілеспрямовано спостерігати за ходом педагогічного процесу зі спецпредмету шляхом ознайомлення з різною документацією: програмами, робочими планами тощо.

Оцінка за період практики враховує всі види діяльності, які необхідно виконати студенту. Підсумки проходження практики відбиваються в технологічній карті. Оцінювання результатів проходження педагогічної практики здійснюється з використанням кредитно-модульної системи організації навчального процесу [4].

Наводимо приклад технологічної карти, яку можна пропонувати для оцінки навчально-методичної практики в дошкільному навчальному закладі на робочому місці вихователя дітей дошкільного віку. Технологічну карту студент отримує перед проходженням практики, в кінці практики здає керівнику практики (табл. 1).

Таблиця 1

Технологічна карта педагогічної практики

| № з/п | Види поточної атестації аудиторної та поза аудиторної роботи | Мінімальна для атестації кількість балів | Максимальна для атестації кількість балів |
|-------|---|--|---|
| 1 | Звіт про результати практики | 3 | 7 |
| 2 | Перспективний план з фізичного виховання з урахуванням спортивної (оздоровчої) секції | 3 | 10 |
| 3 | Конспекти фізкультурних занять у залі та на повітрі; конспект залікового режимного моменту; сценарій фізкультурного свята; конспект пішохідної прогулянки | 9 | 32 |
| 4 | Практичні рекомендації батькам щодо організації профілактично-корективних заходів на основі оцінки фізичного стану дитини | 8 | 28 |
| 5 | Участь у підсумковій конференції | 4 | 15 |
| 6 | Оформлення звітної документації | 3 | 8 |
| | ВСЬОГО | 30 | 100 |

Необхідний мінімум – 30 балів («3» – «задовільно»). Якщо студент набирає 80 балів, ставиться оцінка «добре» («4»). Критеріями оцінки за педагогічну практику служать: виконання програми практики; підготовленість студентів до діяльності вихователя і викладача кафедри дошкільної педагогіки (у магістраті), яка виражається через професійні вміння і навички інтеграційного характеру виконувати вищезгадані види діяльності; досвід творчої діяльності, прояв властивостей особистості (дисциплінованість, відповідальність, активність та ін.).

Результатом практичної підготовки студентів є професійна компетентність, тобто оволодіння ними вищезазначеними компетенціями, які дозволяють говорити про сформованість професійних знань, професійних умінь; досвід творчої діяльності, що виявляється в умінні вирішувати професійні завдання з урахуванням життєвого досвіду, ціннісних орієнтацій, здібностей.

Педагогічна практика є найважливішим етапом формування професійної компетентності вихователя до здійснення фізичного виховання дітей дошкільного віку в реальних умовах навчального процесу. В період педагогічних практик студент самостійно ухвалює рішення в процесі педагогічної діяльності і професійного спілкування. Застосування технологічної картки для атестації практики, як показав наш досвід, значно полегшує та спрощує роботу студента і керівників практик, гармонійно вписується в кредитно–модульну систему оцінювання навчальної діяльності.

Наша стаття не вичерпує всіх питань організації та проведення педагогічних практик, спрямованих на підготовку майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дітей дошкільного віку. Подальші науково–методичні розробки будуть стосуватися проблеми наповнення змісту та удосконалення організації практик для майбутніх вихователів.

Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Козакова Н.В. Організаційно–методичні засади педагогічної практики майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: Дис. канд. пед. наук: 13. 00. 04. – К., 2004. – 248 с.
3. Нечепоренко Л.С. Совершенствование общепедагогической подготовки учителя в университете. – Х.: Основа. 1990. – 135 с.
4. Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно–модульною системою / Розроб.: Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І., Губа А.В., Гончаров О.І., Стканкова Т.П., Харченко Л.П. – Харків: ХНУРЕ, 2004. – 28с.
5. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально–педагогических умений учителя–воспитателя. – Ярославль. 1976. –117с.
6. Педагогічна практика студентів спеціальності «Дошкільне виховання»: Навчально–методичний посібник / Н.О.Білоус, О.Л.Богініч, Н.М.Голота, О.І.Кошелівська, М.А.Машовець, Н.В.Нападій – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – 49 с.
7. Поліщук О.В. Педагогічна практика студентів з курсу «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку»: Навчальний посібник. – К.: Міленіум, 2004. – 144 с.
8. Формування виховних умінь майбутніх педагогів. /за ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. – Житомир, 1996.
9. Шульдик Г. О., Шульдик В. І. Педагогічна практика: Навчальний посібник для студентів педагогічних вузів. – К.: Науковий світ, 2000. – 143 с.
10. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: в 2–х т. Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки / Ред. О.І. Пискунов. – 488 с.

Резюме

Статья посвящена актуальным проблемам практической подготовки студентов в условиях ступенчатого педагогического образования. Проводится анализ видов практик. Особое внимание уделяется обоснованию теоретических положений педагогических практик в системе методической подготовки студентов к физическому воспитанию детей дошкольного возраста. Ведется описание технологической карты соответственно требований кредитно–модульной системы.

Ключевые слова: педагогические практики, будущие воспитатели, компетенции, виды деятельности, кредитно–модульная система.

Summary

The article deals with the actual problems of students practical preparation in the sedate pedagogical education's conditions. The analysis of practices's types is brought in the article. Theoretical positions of pedagogical practices in the system of students methodical preparation to preschool age children's physical education are grounded. Practice's technological map is defined in accordance with credit–module system's requirements.

Key words: pedagogical practice, future educators, jurisdiction, types of activity, credit–module system.

ІНТОНАЦІЯ В МОВІ ТА МУЗИЦІ

У статті розкривається сутність поняття та особливості інтонації. Аналізується інтонаційна єдність музики й мови та загальні закономірності сприймання інтонації.

Ключові слова: мова, музика, інтонація, музична інтонація, інтонація мови.

Однією з центральних проблем музикознавства є проблема взаємозв'язку мови та музики. Е.Назайкінський писав, що глибока спорідненість музичної й мовної інтонації є важливою із основ, на якій базується виразність музики, її здатність впливати на слухача [4,248].

Спорідненість музики й мови була помічена ще стародавніми філософами. Протягом всієї історії наука про музику постійно зверталася до порівняльного вивчення специфічних і загальних закономірностей музичної та мовної інтонації.

Аналізу взаємозв'язку музики й мови присвячені спеціальні психологічні роботи, в яких розглядаються процеси відтворення та сприймання мови, вплив її на інші сторони психічної діяльності, відображення в мові характерних, типових, індивідуальних рис особистості, тих чи інших проявів, емоційних станів. Дослідження Ю.Б.Гіппенрейтера, Н.В.Вітт, А.М.Леонтєва, О.В.Овчинникової, П.Ф.Отсвальда, Р.Фермана присвячені сприйманню мовних і музичних звуків, вираженню емоцій у мові, аналізу об'єктивного акустичного виявлення в мові особливостей характеру й темпераменту.

Великого значення слову як знаряддю думки та пізнання надавалося ще в античній риторичі. Демокріт говорив про звуко–слухове сприймання мови як фактор пізнання дійсності. Перша праця з теорії красномовства «Риторика» була написана Арістотелем.

Дослідники визначають інтонацію мови вчителя як засіб виразності педагогічної доцільності переживань. У психолого–педагогічній літературі виділені такі рівні впливу інтонаційної виразності мови – психічний, поведінковий, особистий та соціально–психологічний. Сприйняття інтонаційної виразності мови пов'язується з особливостями психічного стану людини. Саме інтонації мови дають можливість словам стати засобом впливу на свідомість [2, 354].

Прислухаючись до людини, яка говорить незнайомою мовою, ми починаємо розуміти, про що говориться. Інша людина висловлюється схвильовано – про це ми здогадуємося по підвищеній інтонації її мови. Залежно від змісту, який вкладається, від емоційного стану змінюється і виразність людського голосу – він звучить різко або легко, питально або ствердно, гнівно чи лагідно. Всі ці змістові відтінки людина виражає відповідним підвищенням чи пониженням голосу, посиленням чи послабленням звучання. Зміст фрази і навіть окремого слова залежить від способу його вимови. Це усвідомлене звучання вимовленого слова і буде мовною інтонацією.

Інтонація майже завжди пов'язана зі словами. Але робота фантазії, творчої уяви підсилюється в тих випадках, коли сприймання мови не підкріплюється знанням змісту слів, наприклад, під час слухання незнайомої іноземної мови. Тоді вона спрямована на визначення змісту висловлювання за однією лише інтонацією.

Інтонація мови у сприйманні вимагає від слухача великої творчої роботи, оскільки, по–перше, мова є однією із форм звукових сигналів і підпорядковується загальним закономірностям сприймання звуків; по–друге, будучи пов'язаною зі словами, інтонація здатна включати механізм асоціацій; втративши опору на слова або за умови зменшення, ослаблення змістової цінності слів вона намагається компенсувати недостатність семантичної інформації власними силами, розраховуючи на розуміння слухача.

Таким чином, інтонація допомагає не лише більш глибоко розкрити зміст мови, але й в окремих випадках є основним носієм інформації.

Велике значення має виховання у дітей правильної вимови. Чим багатша й правильніша мова дитини, тим легше їй висловлювати свої думки, тим ширші її можливості пізнати дійсність, повноцінними будуть її взаємовідносини з товаришами та дорослими. Будь–яке порушення мови позначається на діяльності та поведінці дитини. Для нормального становлення мови необхідно, щоб кора головного мозку досягла певної зрілості, а органи чуття були достатньо розвинені. Отже, мова є одним з важливих джерел інформації, матеріальною основою мислення.

Мовна інтонація є першоджерелом музичної інтонації.

Латинське слово *intonare* перекладається як характер вимови. Інтонація – в широкому розумінні слова – це втілення художнього образу в музичних звуках. У вузькому значенні – це

мелодичний зворот, самостійно виразна найменша частина музичного твору в її реальному звучанні, «вимовленні» виконавцем [6, 46].

Музична інтонація близька за походженням до мовної й розуміється як зміна звучання висоти голосу. Інтонація в музиці подібна до інтонації в мові за своєю змістовною функцією та за деякими структурними особливостями, являючи собою процес зміни висоти звуків, які виражають емоції й регулюються в мові та вокальній музиці закономірностями дихання та діяльністю голосових зв'язок. Раніше в мовознавстві інтонація розумілася як мелодійна звуковисотна крива мови. Наступні фонетичні дослідження привели до розширення змісту поняття. Під інтонацією, в широкому розумінні слова, стали розуміти реальне звукове втілення мовного висловлювання. Весь комплекс звукових змін в часі, які утворюють інтонацію, складається з таких компонентів: звуковисотна крива, зміна тембру й динаміки в часі, певний ритм звукових змін або поліритмія різних сторін інтонації. Ритмічна сторона інтонації виявляється як в загальній тривалості елементів мови, в темпі, так і в співвідношенні тривалостей звуків цих елементів один з одним. Ведучим елементом в інтонаційному комплексі вважається звуковисотна крива [4, 266].

Носіями основної інтонаційної інформації є стаціонарна частина тону в музиці й голосний звук складу в мові. Прийнято порівнювати музику й мову, говорити про те, що специфічною особливістю музичних звуків, на відміну від мовних, є витриманість тону, стійкість висоти протягом звуку. Це свідчить про відмінність музичного й мовного матеріалу на фонетичному рівні.

У людини співочий голос не завжди відповідає мовному голосу: буває високий мовний голос при низькому співочому й навпаки. До цього приводить різне положення гортані: спів при підвищеній гортані, а мова при пониженій.

Тембр мовного й співочого голосу теж не завжди співпадають. За мовним голосом некрасивого тембру іноді приховується гарний співочий, а красивому мовному голосу може відповідати некрасивий співочий голос. Співочий голос вільно вкладається в певну частину нотних знаків. Мовний голос, не фіксований мелодією, складається з великої кількості мовних зворотів, які не вкладаються в певну рамку нотних знаків. Але звуки, які складають музичну інтонацію, мають точно зафіксовану висоту та ритм.

У сприйнятті мови й музики бере участь не лише слуховий аналізатор, але й артикуляційний апарат. Важливе значення в сприйманні інтонації займає слух. Необхідно протягом всього життя тренувати його як музиканту, так і педагогу. М.Мусоргський у листі до М.Римського-Корсакова писав, що яку б мову він не почув, хто б не говорив, у його мозку завжди спрацьовує музичний виклад такої мови.

Основою музики є мелодія. А.Серов писав, що в мелодії головна чарівність мистецтва звуків, без неї все бліде, неясне, мертво. Він відзначав, що музика є поетичною мовою, яка має своїм органом певні звуки. В самій музиці немає слів. Композитор П.І.Чайковський ставить перед собою завдання розповісти мовою музики, наприклад, про пори року. У музичному творі «Октябрь» – «Осенняя песня», з циклу фортепіанних п'єс «Пори року» композитор передав зачуреність осінньої пори, сумного настрою, який навіює змарніла природа. А в чудовій п'єсі «Тройка» («Ноябрь») – ми чуємо швидкий рух саней, дзвін бубенчиків і чудову дивовижну російську мелодію, яку співає ямщик.

А чи можна говорити про музичну мову, коли ніякого зв'язку зі словесною мовою встановити не вдасться? Наприклад, перед нами симфонія чи квартет, увертюра чи концерт, етюд чи прелюдія. Вони мають свою особливу музичну мову.

Отже, слово й мова часто полегшують нам сприймання музики, викликаючи певні асоціації. Музична мова – це мова музики, тобто всі ті виразні засоби, якими вона розпоряджається. Слухаючи музичний твір, ми відчуваємо «музичні коми», «крапку з комою», просто «крапку» і навіть «абзаци».

Мова людини не складається з окремих дієслів чи дієприкметників: вони з'єднуються, утворюючи фрази та речення. Так і в музиці немає окремо ритму, окремо тембру. Подібно до вчення про розмовну мову, про її членування на речення, про значення окремих слів у реченні, тобто синтаксису розмовної мови, існує «музичний синтаксис» – вчення про поділ музичної мови на частини, кожна з яких відіграє свою роль.

Музика, як і мова, може викликати стан тривоги або вселяти бадьорість, енергію, почуття радості, суму, гніву, надію, збагачує людину духовно, пробуджує думку, прикрашає життя й допомагає ще краще й глибше пізнати це життя.

Культура мови вчителя, її якість відіграє велику роль у вокальному вихованні школярів. Виховання правильної вимови у дитини дає можливість ширше пізнати дійсність, а планомірне виховання вокальної мови здійснює благотворний вплив на фізичний стан здоров'я дитини.

С.Нікольська писала, що слово в мові й у співі вчителя повинно бути ясным, чітким, вокально сформованим. Вчителю не обов'язково мати спеціальні вокальні дані, невеликий за об'ємом і силою співацький голос може бути дуже виразним і точним за висотою.

Мовленнєві та музичні інтонаційні особливості, а також їх структура, виховують певні оцінки, очікування. Це має позитивний вплив на розвиток ціннісного ставлення дітей до мови людини взагалі. Інтонаційна виразність мови вчителя спрямовується, по-перше, до дітей та залежить від їх колективних оцінок. І якщо вчитель упевнений, що діти його розуміють, що його мова викликає співчуття школярів, він збагачує свій мовленнєвий потенціал взагалі та у безпосередньому спілкуванні. По-друге, соціальна природа інтонаційної виразності мови вчителя залежить від ставлення педагога до предмета, до змісту навчально-виховного матеріалу. Музичне мистецтво, що за природою інтонаційне, вимагає художньо-естетичної витонченості та вишуканості мови вчителя [2, 355].

Професія вчителя потребує великого голосового навантаження. Деякі вчителі на заняттях дуже напружують свій голос, у результаті чого вони відчувають в голосі втому, яка може привести до хрипоті. Це привело до появи проблеми охорони голосу.

Таким чином, знання музики, майстерне володіння нею мають важливе значення в роботі педагога й музиканта. Музика й слово є сильним фактором впливу на людину. Виховання через слово та музику формує відчуття художньо-естетичної єдності оточуючого світу та унікальності мови людини.

Література

1. Волошинов В.Н. Слово в жизни и слово в поэзии //Бахтин под маской. – Вып.5. – М.: Лабиринт, 1996.
2. Крюкова В.І. Творчі можливості вчителя музики у використанні інтонаційних особливостей музичної мови як засобу педагогічного впливу/ Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. – К.: НПУ, 1999. –В.2. – 428 с.
3. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
4. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 367 с.
5. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Муз. Украина, 1981. – 166 с.
6. Романовский Н.В. Хоровой словарь. – Л.: Музыка, 1972. – 135 с.

Резюме

В статье рассматривается сущность понятия та особенности интонации. Анализируется интонационное единство музыки и речи, общие закономерности восприятия интонации.

Ключевые слова: речь, музыка, интонация, музыкальная интонация, интонация речи.

Summary

The article is devoted to the essens of intonation and peculiarities. The analysis intonational unity of music and language and common regularities of perception of intonation is made.

Key words: language, music, intonation, musical intonation, communicative intonation.

УДК 378.1

Н.М. Мироновська

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ „ТЕХНОЛОГІЯ”

У статті розглядається проблема професійної готовності майбутніх учителів освітньої галузі „Технологія” до організації профільного навчання в загальноосвітній школі. Визначені критерії готовності майбутнього вчителя технології до організації профільного навчання школярів та розглянуті її компоненти.

Ключові слова: профільне навчання, готовність майбутніх вчителів до організації профільного навчання, професійна готовність, критерії готовності майбутніх учителів.

Характерною рисою сучасного розвитку суспільства є невідповідність між зростаючою складністю світу та готовністю людини орієнтуватись у нових умовах. Значні перетворення відбуваються в системі вищої освіти, триває процес розроблення та затвердження державних стандартів освіти, впроваджуються новітні технології навчання, підвищується професійна підготовка випускників. Нові вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів висуваються в Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державному стандарті базової і повної середньої освіти, Концепції профільного навчання в старшій школі, Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа).

На основі аналізу літературних джерел нами встановлено, що вдосконалення підготовки вчителя трудового навчання розглядається сьогодні як невід’ємна складова реформи системи вищої педагогічної освіти в цілому, а чітким орієнтиром вирішення цього повинен стати Державний стандарт шкільної освітньої галузі “Технологія”. Він визначає, що головна мета оновленої зазначеної освітньої галузі полягає у формуванні технічно, технологічно і комп’ютерно освіченої особистості, підготовленої до життя й активної трудової, гуманістичної і природовідповідної перетворюючої діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства. Виходячи з цього, має відбутися і переорієнтація підготовки вчителів трудового навчання. Головна мета, завдання та змістові лінії освітньої галузі „Технологія” визначають зміни у підготовці вчителів трудового навчання [2].

Проблеми фахової підготовки вчителів трудового навчання були предметом уваги багатьох провідних вітчизняних дослідників: А.В.Вихруща, О.І.Гедвілло, Р.С.Гуревича, В.І.Гусєва, П.В.Дмитренка, О.М.Коберника, В.М.Мадзігона, Н.Г.Ничкало, В.К.Сидоренка, Г.В.Терещука, Д.О.Тхоржевського. Різним питаннями змісту та методики підготовки вчителів трудового навчання присвячені дослідження В.В.Борисова, М.С.Корця, В.П.Курок, Є.І.Мегема, Д.О.Лазаренка, В.М.Назаренка, Л.В.Оршанського, А.М.Плутка, Б.В.Прокоповича, В.Б.Харламенко, М.О.Ховрича, В.І.Чепка тощо.

Актуалізація профільного навчання в педагогічній теорії і практиці пов’язана з переходом сучасної системи освіти до особистісно орієнтованої моделі. Теоретичні положення цієї педагогічної парадигми розглянуті у працях Є.Л. Богданова, Д.Б. Богоявленської, Є.В. Бондаревської, А.П. Вилицької, С.В. Герасимової, Е.Н. Ковалевської, В.А. Петровського, Г.Н. Прозументової, В.В. Серікова, І.С. Якиманської та ін. Запровадженню профільного навчання у старшій ланці загальної освіти присвячені праці Е.А. Аксьонової, Л.К. Артьомової, І.С. Артюхової, Л.В. Байбородової, С.Г. Броневщук, А.І. Влазнева, П.С. Лернера, Н.В. Новожилової, Н.Ф. Родичева, М.М. Фірсової, А.В. Хуторського та ін.

Практика показує, що значна частина вчителів трудового навчання не готова до роботи в режимі профільної школи: їм не вистачає як спеціальної, так і професійно-педагогічної підготовки, яка включає знання теорії профільного навчання, уміння практичного здійснення індивідуалізації та диференціації навчання, допрофільної, профільної і професійної орієнтації школярів.

Аналіз змісту профільного навчання в цілому і технологічного профілю зокрема дозволяє виділити основні вимоги до вчителя профільної школи. Вчитель повинен бути не просто спеціалістом високого рівня, відповідного профілю і спеціалізації своєї діяльності, але й має забезпечити:

- варіативність та особистісну орієнтацію навчального процесу (проектування індивідуальних навчальних траєкторій);
- практичну орієнтацію навчального процесу з уведенням інтерактивних, дієвих компонентів (засвоєння проектно-дослідних і комунікативних методів);
- завершення профільного самовизначення старшокласників і формування здібностей і компетентностей, необхідних для продовження навчання у відповідній галузі професійного навчання;
- створення умов для реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання, виховання та розвитку особистості [5].

Таким чином, постає проблема професійної готовності вчителів, їх підбору і навчання. Не можна говорити про якісний методичний супровід навчальних планів без підготовки кваліфікованих кадрів, їх бажання і прагнення працювати на істотно більш високому професійному рівні.

Готовність учителів освітньої галузі „Технологія” до організації профільного навчання є складовим компонентом їх професійної готовності. У сучасній педагогічній науці професійна підготовка вчителя розглядається як цілісний процес формування системи загальних, психолого-педагогічних, наочних і методичних знань і умінь. Структуру готовності фахівця, на думку більшості дослідників, складають компоненти, які утворюють цілісне психічне явище, що інтегрує знання і уміння, необхідні для виконання конкретної діяльності.

Згідно В.А. Сластьоніна, в структурі професійної готовності вчителя виділяються наступні компоненти: психологічна готовність (сформована спрямованість на педагогічну діяльність); науково–теоретична готовність (об'єм необхідних для педагогічної діяльності суспільно–політичних, психолого–педагогічних і спеціальних знань); практична готовність (наявність сформованих на необхідному рівні професійно–педагогічних умінь і навиків); психофізична готовність (сформованість професійно–значущих якостей особистості); фізична готовність (відповідність стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності і професійної працездатності) [7].

Професійна готовність є необхідною умовою успішного виконання професійної діяльності фахівця; вона інтегрує психологічні і особистісні характеристики, якості і властивості особистості, які зумовлені системою професійних вимог до фахівця. Така готовність може бути результатом тільки спеціально організованого процесу підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Отже, готовність учителя технології до організації профільного навчання є комплексним новоутворенням, що включає мотиваційний (сформованість мотивації студентів до організації профільного навчання школярів), когнітивний (наявність системи знань про суть і зміст профільного навчання школярів), діяльнісно–практичний (сформованість умінь і навичок, необхідних для організації допрофільної підготовки і профільного навчання школярів) компоненти.

Розглянемо кожний компонент готовності з урахуванням вимог Державного освітнього стандарту, професіограми вчителя технології, визначимо критерії готовності майбутнього вчителя технології до організації профільного навчання школярів.

Мотиваційний компонент розкривається через проблему мотивації педагогічної діяльності вчителя. Мотивація – це, з одного боку, система чинників, що детермінують поведінку людини (включає потреби, мотиви, цілі, наміри), з другого боку – процес, стимулюючий поведінкову активність на певному рівні [6]. Цей компонент містить усвідомлення вчителем технології необхідності і важливості організації профільного навчання в сучасній школі і позитивного ставлення до цієї діяльності.

Особливий мотиваційний стан пізнавального характеру називають інтересом. Інтерес пов'язаний з інтенсивністю орієнтовно–дослідницької діяльності вчителя [6]. Позитивний емоційний стан, який супроводжує інтерес, сприяє засвоєнню нових знань, розвитку умінь і навичок.

Мотиваційний компонент, на нашу думку, включає і спрямованість особистості як сукупність соціально–етичної, професійно–педагогічної і пізнавальної спрямованості. Серед найважливіших професійно значущих властивостей і якостей особистості вчителя В.А. Сластьонін [7] виділяє любов до дітей, інтерес до професії вчителя і до предмета, що викладається, педагогічний обов'язок і відповідальність, самовідданість, педагогічний такт, педагогічну справедливість, культуру науково–педагогічного мислення. Ці якості особистості вчителя характеризують, на нашу думку, і його готовність до організації профільного навчання.

Когнітивний компонент допускає наявність у вчителя комплексу знань про суть, зміст, форми, методи і засоби профільного навчання і передпрофільної підготовки, про критерії і показники профільного і професійного самовизначення школярів, а також про методи профільної діагностики. Ми вважаємо, що когнітивний компонент також повинен включати систему знань з обраної спеціальності. Так, вчитель технології повинен володіти знаннями теоретичних основ сучасних технологічних процесів і сучасного виробництва в цілому і з конкретних спеціальностей, зокрема (автосправа, кулінарія, деревообробка, обробка металів тощо). Як свідчать відповідні дослідження, не всяка отримана інформація може вважатися знанням. А.А. Вербицкий уточнює, що інформація стає знанням тоді, коли зрозуміло її значення, перебудований минулий досвід особистості з урахуванням нового вмісту в тих ситуаціях, які відображені в цій інформації [3]. Ю.К. Бабанський і В.А. Сластьонін надають особливе значення навіть не об'єму знань, а їх мобільності і керованості, гнучкому пристосуванню до шкільних умов [1].

Діяльнісно–практичний компонент включає уміння і навички, необхідні для організації профільного навчання: уміння проводити передпрофільну підготовку, здійснювати діагностику переваг і інтересів школярів, організовувати ділові ігри, застосовувати проектний метод навчання, організовувати продуктивну працю школярів і т.д. Важливими складовими цього компонента, на нашу думку, повинні бути прикладні уміння з різних спеціальностей. В.І. Загвязинський і Л.І. Грищенко розглядають уміння як здатність використовувати наявні знання для вирішення теоретичних і практичних завдань [4]. Знання, уміння і навички взаємозв'язані: знання служать передумовою формування умінь, а вміння, у свою чергу, можуть поступово переходити в навички – дії, сформовані шляхом багатократного повторення і доведені до автоматизму.

Вищеназвані компоненти не вичерпують в цілому характеристику готовності майбутнього вчителя технології до організації профільного навчання, проте в рамках нашого дослідження їх виділення має певну продуктивну значущість.

На основі викладеного вище, нами були визначені критерії, що дозволяють визначити той або інший рівень готовності студентів в досліджуваному напрямі. До таких критеріїв ми відносимо:

- потребово–мотиваційний (усвідомлення значущості організації профільного навчання в сучасній школі і позитивне ставлення до діяльності, інтерес до вчительської професії в цілому і до обраної спеціальності зокрема);
- когнітивний (наявність комплексу знань про сутність і зміст технологічного профілю навчання, про показники спрямованості і схильності школярів до вивчення технологічного профілю навчання, про методи профільної діагностики і профільної орієнтації, спеціальних знань);
- діяльнісно–практичний (уміння і навички, необхідні для реалізації технологічного профілю: уміння проводити ділові ігри, застосовувати проектний метод навчання, організовувати продуктивну працю школярів, здійснювати профільну діагностику і профільну орієнтацію і т.д.).

Виділені критерії дозволили нам дати характеристику різних рівнів готовності вчителя технології до організації профільного навчання в сучасній школі. Ми припустили, що таких рівнів може бути три: високий, середній, низький.

Високий рівень готовності характеризується наявністю у вчителя повного обсягу знань: загальнопедагогічних (знання теорії профільного навчання і передпрофільної підготовки), психологічних (знання психологічних і вікових особливостей школярів і їх професійного самовизначення), спеціальних (з предмета в цілому і з якої–небудь галузі виробництва), методичних (знання методики профільного навчання школярів). Вчителі з високим рівнем готовності володіють сформованими загальнопедагогічними і прикладними (спеціальними) уміннями. Вони люблять дітей, вчительську професію і свій предмет, усвідомлюють необхідність і доцільність введення профільного навчання.

Середній рівень готовності властивий вчителям, які володіють достатнім, але не повним об'ємом необхідних знань. Ця неповнота знань виявляється в тому, що вчителі не володіють всіма уміннями, що становлять діяльнісно–практичний компонент досліджуваної готовності. Наприклад, відсутність достатніх знань з профільної діагностики може бути зв'язане з тим, що у вчителя не розвиваються уміння діагностики професійних інтересів і схильностей школярів і т.п. Педагоги не мотивовані до профільного навчання, хоча і визнають необхідність його введення в старшій ланці загальноосвітньої школи.

Низький рівень готовності виявляється в задовільному об'ємі знань, достатніх для традиційного ведення занять з освітньої галузі «Технологія», але недостатніх для організації профільного навчання як поглибленого навчання основам якої–небудь спеціальності.

Щоб визначити рівень обізнаності майбутніх учителів з питання профільного навчання, нами було проведено анкетування. Результати такого дослідження показали, що переважна більшість студентів не мають робітничих професій, які б знадобилися їм у подальшій роботі вчителя трудового навчання. З них тільки 56% планують отримати розряд робітничої професії. На питання „Чи повинен вчитель трудового навчання мати розряд кваліфікованого робітника для викладання у профільній школі?” майже всі відповіли ствердно. При цьому аргументація такого твердження виявилася різною: 40% респондентів впевнені, що такий розряд потрібен вчителю для спрямування учнів на вибір професії; 58 % – для більш компетентного викладу навчального матеріалу; 2 % – це додасть авторитету вчителю. На основі анкетування можемо зробити висновок, що аналіз стану готовності студентів до організації профільного навчання виявив низький рівень їх обізнаності з цього питання, студенти не розуміють суті впровадження профільного навчання в загальноосвітню школу.

На основі вище сказаного зазначимо, що проблема підготовки майбутніх учителів технології до організації технологічного профільного навчання в загальноосвітній школі залишається недостатньо розробленою і потребує подальшого вивчення.

Література

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект / Ю.К.Бабанский. – М.: Педагогика, 1982.–192 с.
2. Базовий навчальний план основної і старшої школи (Проект, освітня галузь „Технології”)// Трудова підготовка в закладах освіти,– 2003 – №1 – С. 11–14
3. Гришин В.В. Методика психодіагностики в учебно–воспитательном процессе / В.В. Гришин, П.В. Лушин; [Под общ. В.В.Гришина]. – М.: Наука,1990.–64 с.

4. Загвязинский В.И. Основы дидактики высшей школы: Учеб. пособие В.И. Загвязинский, Л.И. Грищенко; [Под общ. ред. В.И. Загвязинского].– Тюмень: ТГУ, 1978.–91 с.
5. Освітня галузь „Технологія”. Проект (Витяги)// Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – №1. – С.11–14
6. Пемов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 2 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманитарный издательский Центр ВЛАДОС, 2002. – 61 с.
7. Слостенин В.А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования /В.А. Слостенин. – М; МГПИ, 1992. –180 с.

Резюме

В статье рассматривается проблема профессиональной готовности будущих учителей образовательной области „Технология” к организации профильного обучения в общеобразовательной школе. Определены критерии готовности будущего учителя технологии к организации профильного обучения школьников и рассмотрены ее компоненты.

Ключевые слова: профильное обучение, готовность будущих учителей к организации профильного обучения, профессиональная готовность, критерии готовности будущих учителей.

Summary

The article deals with the problem of the future technology teachers professional readiness for organizing the profile teaching at the comprehensive school. The future technology teacher readiness criteria and its components are defined and analysed.

Key words: profile education, professional readiness, teachers professional readiness criteria, profile education organizing.

УДК 373.3.016: 51:371.31

Г.І. Непомняща

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО–МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто педагогічні умови використання дидактичних засобів під час формування природничо–математичних понять в учнів початкових класів, охарактеризовано достатні та необхідні умови, визначено види перевірки рівня сформованості понять.

Ключові слова: педагогічні умови, дидактичні засоби, природничо–математичні поняття.

Пріоритетними напрямками реформування початкової освіти є набуття учнями якісно нових знань у процесі вивчення базових навчальних предметів, що включає систему інтегрованих наук, особливо знань з природничо–математичних дисциплін, про різні об'єкти і співвідношення між ними. Вивчення навчальних дисциплін природничо–математичного циклу у початковій школі сприяє розвитку логічного мислення у дітей початкових класів та формує інтелектуально розвинену особистість. Основним завданням початкового курсу природничо–математичних наук є формування та засвоєння понять учнями початкових класів.

Процес формування природничо–математичних понять є динамічною системою. Він неможливий без залучення до нього відповідних дидактичних засобів. Тому актуальним на сьогодні є визначення впливу дидактичних засобів на процес формування природничо–математичних понять в учнів початкових класів, що сприятиме свідомому їх засвоєнню учнями, формуванню їх світоглядної культури, індивідуального досвіду, інтуїції, творчості, цілісності, інтегрованості мислення.

Це питання розкривається у дослідженнях Г.Ф.Суворової, О.В.Усової, О.Я.Савченко, Ш.О.Амонашвілі, Л.Я.Зорина, М.В.Ричик, Т.В.Рибакова, Н.Г.Салмина та інших. Але у своїх працях вони не звертають належної уваги на умови використання дидактичних засобів під час формування понять. Мета статті полягає у ґрунтовному дослідженні педагогічних умов ефективного використання дидактичних засобів у процесі формування природничо–математичних понять в учнів початкових класів.

У науковій літературі існують різні погляди на визначення таких понять, як «умови», «педагогічні умови», «комплекс педагогічних умов».

Ми розглядаємо «умову» як співвідношення об'єкта з навколишньою дійсністю, без якого він не може існувати, а «засіб» – як інструмент впливу на навколишню дійсність. Саме умови визначають доцільність впливу того чи іншого засобу на процес формування поняття.

Педагогічні умови – це зовнішні чинники, що діють через внутрішні мотиви і самостійно формуються у результаті зовнішніх впливів. На думку О.М.Леонтєва [2], зовнішні причини, опосередковані внутрішніми, змінними відносинами і протиріччями, складають необхідні умови розвитку особистості. Відповідно, виділення педагогічних умов підвищує її суб'єктивність, пізнавальну активність та інтерес.

Термін "педагогічні умови" у широкому розумінні можна визначити як сукупність заходів і остаточних результатів дій соціально-педагогічних процесів на відповідному етапі розвитку суспільства [3].

Отже, можна зробити висновок, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і педагогічних прийомів матеріально-просторового середовища, які спрямовані на досягнення поставленої мети.

Шкільна практика показує, що педагогічні умови представлені трьома складниками процесу навчання: учень – учитель – узгоджені дії учня і вчителя у цілісному навчально-виховному процесі. На нашу думку, «педагогічні умови» мають бути націлені на підтримку психологічного комфорту, на розвиток когнітивних, емоційних і вольових процесів дитини, на заохочення творчої активності молодших школярів.

"Комплекс" у перекладі з латинської означає зв'язок, поєднання окремих частин в єдине ціле. Цілісність проявляється у характері зв'язку, який встановлюють між компонентами структури комплексу. Це найбільш ефективна структура, в якій зв'язки виникають на основі принципів збагачення, доповнення чи інтеграції.

Ураховуючи зазначене, під «комплексом педагогічних умов» добору дидактичних засобів ми розуміємо сукупність заходів дидактичного процесу, структура яких, з одного боку, цілісна, а з іншого – достатньо гнучка, динамічна. Вона враховує розгортання цього процесу в оптимальному режимі на кожному новому його етапі.

У філософському енциклопедичному словнику [5] суттєвим компонентом комплексу об'єктів (речей, їх стану, взаємодії), за умови наявності яких впливає необхідність існування будь-якого явища, називають достатні умови явища. У зазначеному трактуванні підкреслюється, що, якщо зі всієї множини достатніх умов відібрати загальні, отримаємо необхідні умови, тобто ті, які застосовуються постійно. Отже, необхідні умови – це ті умови, з яких не можна виключити жодного компонента, щоб не порушити їхню взаємозумовленість, і до яких нічого не можна додати. Такі педагогічні умови є необхідними і достатніми.

У педагогічному словнику [4] необхідні і достатні умови трактуються наступним чином: необхідні умови ефективного функціонування будь-якої системи – це умови, без яких вона не може працювати повною мірою, а достатні умови – це умови для нормальної роботи будь-якої системи. Для нашого дослідження вищезазначені трактування є достатніми, оскільки традиційна система дає свій результат у процесі формування природничо-математичних понять.

Успішний вплив дидактичних засобів на процес формування природничо-математичних понять можливий під час визначення необхідних і достатніх педагогічних умов за рівнем їх наступності та новизни. У необхідних умовах домінує наступність, а в достатніх – новизна.

У розроблений нами комплекс педагогічних умов уходять три необхідні і дві достатні умови.

Необхідні умови:

- дидактичні засоби у процесі формування природничо-математичних понять мають використовуватися з урахуванням їх інтелектуального та емоційно-чуттєвого потенціалу;
- дидактичні засоби повинні активізувати самостійність та ініціативність логічного мислення молодшого школяра;
- дидактичні засоби мають спонукати учня до взаємодії з різними елементами навчального процесу, підвищувати функціональну активність молодшого школяра, стимулювати взаємодію вчителя й учнів під час формування понять.

Достатні умови:

- дидактичні засоби повинні відповідати етапам формування поняття і допомагати чітко визначати суттєві та несуттєві ознаки поняття;
- дидактичні засоби мають використовуватися для об'єктивної та оперативної діагностики рівня сформованості понять і пізнавальних умінь учнів початкових класів.

Розглянемо кожну із запропонованих педагогічних умов більш детально.

Обґрунтовуючи першу необхідну умову, варто звернути увагу на важливість активізації емоційного компонента мислення дитини під час формування природничо–математичних понять. Дидактичні засоби мають зацікавлювати дитину, викликати лише позитивні емоції, спиратися на чуттєве сприйняття молодшого школяра. Водночас, дидактичний засіб повинен спонукати дитину мислити, міркувати, висловлювати особисті думки.

Друга необхідна умова передбачає позитивне ставлення учня до процесу формування понять, що залежить від використання дидактичних засобів на тому чи іншому етапі їх формування. Це відбувається за наявності відповідних позитивних мотивів учіння. Під час формування природничо–математичних понять дидактичні засоби мають активізувати самостійну мисленнєву діяльність учнів. Одним із прийомів, що сприяє цьому процесу, є створення проблемної ситуації. У результаті її аналізу учні приходять до висновку, що наявні у них знання є недостатніми для пояснення нового явища, об'єкта чи факту і потребують уведення нового поняття. Проблема ситуація підвищує емоційний настрій учнів, їх інтерес до вивчення нового, активізує увагу, мислення, сприяє кращому розумінню значень засвоєних понять у практичній діяльності.

Проблемна ситуація може бути поставлена як на початку формування природничого чи математичного поняття, так і в процесі роботи над ним або на етапі закріплення. Час і місце постановки проблеми залежить від характеру навчального матеріалу, дидактичних засобів, рівня підготовки учнів та наявності у них внутрішніх знань з теми, що вивчається.

Для вирішення проблемних питань ми пропонуємо використовувати такі дидактичні засоби: матеріальні об'єкти, алгоритми, пам'ятки, схеми–опори, опорно–логічні схеми, граф–схеми, опорні знання; внутрішньо–предметні та міжпредметні зв'язки, які спонукують учнів до аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації та інших мислительних операцій. Це у свою чергу дозволить активізувати процес формування понять і оцінити рівень їхньої сформованості в учнів.

Дидактичні засоби у процесі формування природничо–математичних понять мають свою логічну послідовність використання. Знакові системи матимуть більшу ефективність, якщо їм передуватимуть матеріальні об'єкти. Молодші школярі краще засвоюють ознаки тих понять, які можна проілюструвати, побачити наочно, визначити самостійно. Тому доцільно використовувати такі дидактичні засоби:

- предметні (рахівниця, абак, знаряддя праці, посуд, терези; гербарій, живі та неживі об'єкти тощо);
- умовно–графічні (таблиці, схеми, алгоритми тощо);
- ілюстративні (репродукції, ілюстрації, таблиці–аншлаги, карти, малюнки).

На уроках природознавства і математики у початковій школі доцільно практикувати «проговорювання» нових понять під час заняття, що позитивно впливає на грамотність письма, вимову та запам'ятовування.

Для розвитку уваги і пам'яті молодших школярів, для накопичення і систематизації їхніх природничо–математичних знань пропонуються різні вправи, опорно–логічні схеми тощо. Це сприяє активізації образних компонентів мислення дітей, що є важливим під час формування відповідних понять.

Процес навчання можливий тільки за умов тісної співпраці вчителя та учнів, що складає третю необхідну умову. Взаємодія вчителя й учнів під час формування нового поняття є відкритим процесом, який реалізує готовність дітей до змін, їхнє поступове оволодіння новими можливостями у вирішенні комплексу питань, пов'язаних з розвитком оптимістичного світосприйняття у процесі навчання та отримання знань. Під час формування природничо–математичних понять вчитель орієнтується на особистість кожного учня, враховує його індивідуальні та вікові особливості, потреби, інтереси, здібності, рівень особистого розвитку.

Добираючи навчальний матеріал до уроку, вчитель має керуватися такими положеннями:

- кількістю відібраних для формування понять;
- рівнем їхньої доступності;
- ступенем новизни понять;
- реальними можливостями пізнавальних здібностей учнів даної вікової групи.

У процесі формування природничо–математичних понять доцільно використовувати опорні схеми для свідомого засвоєння їхніх ознак. Під час вивчення нового поняття учням можна запропонувати заповнити таку таблицю (Таблиця 1).

Утворення нового поняття

| Тема | Нове поняття (вводиться вперше) | Опорні поняття (конкретизуються, доповнюються, аналізуються) | Означення нового поняття |
|------|------------------------------------|--|-----------------------------|
| | | | |

Під керівництвом вчителя школярі зазначають тему, нове поняття, опорні поняття, які використовуються під час формування нового. Визначаючи суттєві ознаки нового поняття, вони формулюють його визначення (це може відбуватися протягом кількох уроків).

У процесі проведення такої роботи вчитель повинен вирішити такі завдання:

1. Чітко сформулювати мету і зміст навчального матеріалу, виділити нові та опорні поняття. Визначити ті дидактичні засоби, які він буде використовувати у процесі формування нових понять та під час закріплення опорних понять. Представити логіку формування поняття у наочному і текстуальному вигляді.

2. Вирішити проблему структуризації змісту навчального матеріалу. У науковій літературі сьогодні використовуються дві моделі: матрична і графічна. Матрична технологія структуризації дозволяє визначити логічну послідовність вивчення понять, а графічна – наочно побачити їх взаємозв'язок.

Основну увагу вчитель має звернути на конкретні об'єкти, не перевантажуючи дітей молодшого шкільного віку зайвою інформацією. У доборі навчального матеріалу він повинен спиратися на життєвий досвід дітей.

Перша достатня умова передбачає управління процесом формування поняття, що реалізується через відповідні розумові операції. Це сприяє виробленню в учнів рефлексивних умінь. У зв'язку з цим важливими є інтегративні поняття, які є масштабними та об'ємними.

Формуванню характерних ознак будь-якого поняття сприяє систематичне виконання наступних завдань:

1. З'ясуйте, до якого типу відносяться поняття (предметні, якості відношень, дій, абстрактні).

2. Позначте дії, які відповідають кожному етапу розвитку даного поняття:

- сприйняття властивостей, ознак предметів і явищ;
- узагальнення уявлень (їх абстрагування);
- виділення суттєвих і несуттєвих ознак, означення поняття;
- виявлення зв'язків і відношень з іншими поняттями;
- уточнення об'єму, розширення змісту поняття.

3. Визначте, які дидактичні засоби використовуються на кожному етапі.

4. Охарактеризуйте, на якому етапі можна використовувати знаково-символічні засоби як з'єднуючі ланки образного і логічного мислення.

5. Позначте засоби, які ви використовуєте на кожному етапі даного поняття: слово, образ, дія, гра, праця, творчість.

6. Зазначте види розумових дій (операцій), які домінують на кожному етапі формування нового поняття.

7. Уточніть зміст кожного етапу розвитку поняття (варіанти питань).

Друга достатня умова безпосередньо спрямована на вивчення процесу формування у молодших школярів природничо-математичних понять за допомогою спеціальних тестів, вправ, завдань для поточного контролю.

Залежно від дидактичних цілей кожного з етапів уроку до дидактичних засобів висуваються такі вимоги:

- структура і зміст дидактичних засобів мають бути адекватними компонентам моделі формування природничо-математичних понять, при цьому поряд з навчальною (дидактичною) і розвивальною (пізнавальною) функціями вони повинні реалізовувати і мотиваційну функцію;

- структура і зміст дидактичних засобів мають сприяти вирішенню методичних завдань;

- вибір дидактичних засобів повинен визначатися віком учнів і особливостями окремих навчальних предметів.

Для ефективного поточного контролю рівня сформованості понять можуть бути використані такі види перевірки:

1. Альтернатива вибору варіантів відповідей – контрольні завдання, які мають форму застосування, коли метою є набуття знань.

2. Речення на конструювання відповіді – такі форми завдань (завдання на відтворення усної інформації) використовуються на етапі закріплення учнями набутих знань, сприяють формуванню умінь і навичок.

3. Типові і нетипові завдання – завдання такої форми використовуються тоді, коли метою етапу навчання є застосування учнями сформованого поняття.

Таким чином, зазначені дидактичні засоби повинні відповідати змісту та об'єму навчального матеріалу, який фіксується у вигляді понять. Це перевіряється спеціально дібраними завданнями, в основі яких лежать рекомендації сучасних психолого–дидактичних концепцій з організації процесу засвоєння знань.

Можна зробити висновок, що процес формування природничо–математичних понять за допомогою дидактичних засобів буде ефективним, якщо під час планування навчальної діяльності враховувати вищезазначені педагогічні умови.

Література

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4т. – М.: Русский язык, 1989. – 693с.
2. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2–е изд., перераб. и доп. – М.: Нальчик: Эль–Фа, 1996. – 93с.
3. Найн А.Я. Инновации в образовании. – Челябинск: ФИНО РФ, 1995.– 218с.
4. Педагогический словарь: В 2 т. – М., 1960.– Т.2.– 766с.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА–М, 1997. – 576с.

Резюме

В статті розглянуті педагогічні умови використання дидактичних засобів при формуванні естесивно–математичних понять в учасихся младших классов, охарактеризовано достаточные и необходимые условия, определены виды проверки уровня сформированности понятий.

Ключевые слова: педагогические условия, дидактические средства, естесивно–математические понятия.

Summary

The article is devoted to analysis the pedagogical conditions of using the didactic means in the process of the natural–mathematical concepts at the primary school. In the article are described delineate the sufficient and necessary conditions and determined the kinds of testing the level of formed concepts.

Key words: pedagogical conditions, didactic means, natural–mathematical concepts.

УДК 372.3:741.02

О.М. Удіна

СВОЄРІДНІСТЬ САМОСТІЙНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Стаття присвячена вивченню своєрідності самостійності на етапі дошкільного дитинства і визначенню компонентів і рівнів її вияву у старших дошкільників.

Ключові слова: самостійність, компоненти самостійності, діяльність, рівні вияву.

Нового звучання для сучасної дошкільної педагогіки набуває проблема виховання самостійності у дошкільників. Удосконалення системи дошкільної освіти, нові дані про потенційні можливості розвитку дитини в дошкільні роки, поглиблення розуміння самоцінності дошкільного дитинства і його значущості для всього подальшого розвитку особистості – все це безпосередньо впливає на усвідомлення суті феномена «самостійність» і визначає підходи до його подальшого вивчення.

Дана стаття є спробою показати своєрідність самостійності на етапах дошкільного дитинства, визначити її компоненти, рівні вияву, що допоможе педагогам дошкільних установ удосконалювати процес її виховання у дошкільників.

Вивчення проблеми виховання самостійності індивіда має довгу історію. Коріння її сягає філософських трактатів учених Стародавньої Греції, що мали свій подальший розвиток у роботах відомих вітчизняних психологів Б.Ананьєва, К.Абульханової–Славської, П.Блонського, Л.Виготського, В.Давидова, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, і педагогів Т.Алмазової, Ш.Амонашвілі, П.Підкасистого, Г.Цукерман та ін.

Проблема виховання самостійності багато років розглядалася дослідниками в руслі окремих її аспектів. Це відбилося у відповідних поняттях: інтелектуальна, вольова, емоційна самостійність. Останнім часом самостійність трактують як інтегральну якість особистості, що об'єднує всі зазначені вище аспекти (Т.Бабаєва, Т.Бистрова, О.Кононко та ін.).

Довгий час серед дослідників тривали дискусії про те, в якому віці і в якому вигляді самостійність виявляє себе, і яку поведінку дитини можна вважати самостійною. Одні вчені (В.Крутецький, М.Левітов, В.Селіванов та ін.) припускають, що істинна самостійність властива тільки дорослій людині, дорослій особистості; інші (В.Бабій, Т.Бистрова, К.Оспанова, Л.Ростовецька) розглядають самостійність як розвинену якість, що виявляється у підлітків; деякі (Ш.Амонашвілі, Г.Цукерман та ін.) виявляють яскраво виражену самостійність у шестирічок; а такі дослідники, як Г.Годіна, Т.Гуськова, О.Кононко, О.Люблінська, доводять наявність тенденції до самостійності вже у трирічних дітей у період кризи «Я сам». Не дивлячись на протиріччя у визначенні термінів, учені одностайні в одному: самостійність є найважливішою характеристикою особистості, без якої вона не є повноцінною. Це зумовлено органічним зв'язком цього феномена із загальним протіканням фізіологічного, психологічного, соціально–особистісного розвитку дитини дошкільного віку та її індивідуальними особливостями.

Так, психофізіологічний механізм самостійності зумовлюється тими змінами, які відбуваються в розвитку дитини протягом усього періоду дошкільного дитинства. Самостійні дії переддошкільника, збагачуючись і набуваючи системності, на початок дошкільного дитинства починають набувати форми діяльності. Різні форми самостійної поведінки в різних її видах починають виявлятися в середньому дошкільному віці. Набуваючи стійкості, самостійна поведінка у старшому дошкільному віці перетворюється на тенденцію, яка свідчить про появу самостійності як особистісної якості. Динаміка розвитку самостійності залежить від особливостей, потреб та інтересів дітей в різні вікові періоди життя. Це дозволяє висловити думку про те, що на різних вікових етапах наявні такі види діяльності, в яких розвиток самостійності відбувається більш інтенсивно й успішно, оскільки ґрунтується на інтересах і потребах дітей. У ранньому віці це предметна діяльність, спілкування з дорослими, елементарне самообслуговування; в дошкільному – гра, продуктивні види діяльності, пізнавальна діяльність; у шкільному – навчальна діяльність.

Порівняльний аналіз психолого–педагогічних досліджень з розглядуваної проблеми дозволяє визначити три підходи до самостійності: діяльнісний, особистісний, міжособистісний. Залежно від позиції дослідників щодо трактування цього поняття, подається її структура і співвідношення її компонентів, будується методика, визначаються шляхи виховання.

Так, у дослідженнях Т.Бабаєвої, Т.Волчанської, Г.Годіної, Ф.Ізотової, М.Крулехт, Н.Кухарева, І.Лернер, М.Махмутова, Л.Порембської, О.Сафонової, Н.Шибанової, де самостійність визначена як спосіб діяльності, структура її є ідентичною компонентам діяльності (мотив, мета, способи діяльності), а методика будується на формуванні уміння діяти без допомоги ззовні, «поступово передаючи виконання окремих елементів діяльності самій дитині для самостійного здійснення без втручання дорослого» [6, 46].

У дослідженнях Т.Бистрової, М.Дідори, В.Зінченко, О.Кононко, Л.Круглової, Л.Кувіко, К.Кузовкової, М.Лятецької, С.Марутян, І.Молнар, К.Оспанової та ін., де самостійність вважається якістю особистості, до структури зараховуються і змістово–операційні, і власне особистісні компоненти. Методика формування будується на вивченні ролі інтересів, потреб і мотивів у дитини.

У дослідженнях О.Амелькова, Е.Михайловського, Т.Решіної, Т.Сенько з погляду позиції особистості в групі розкривається змістово–операційний компонент самостійності в контексті з характером міжособистісних відносин. Методика будується на вивченні змін, які відбуваються у стрижневому, фундаментальному творенні особистості.

Ґрунтуючись на позиціях дослідників Т.Бабаєвої, Т.Волчанської, Г.Годіної, Ф.Ізотової, М.Крулехт, Н.Кухарева, І.Лернера, Л.Порембської, О.Сафонової та ін., ми визначаємо самостійність як спосіб діяльності, зумовлений тим, що дошкільник з раннього віку пов'язаний з опануванням різних видів діяльності (предметної, ігрової, трудової, продуктивної, пізнавальної). Ми вважаємо, що формування самостійності як характеристики способу діяльності є першим етапом у розвитку цього явища і виступає як функціональна сходинка у вихованні самостійності як якості особистості. Інакше

кажучи, на основі самостійності як ідеального образу незалежних дій, що формується в результаті суб'єктивно–об'єктивних відношень уже в наслідувальній діяльності дітей, у них формується ідеальний образ себе як самостійного діяча, якому властивий певний тип відношень до себе, до інших людей, до певної діяльності.

Усе вищезазначене дозволяє виділити три етапи і три компоненти становлення самостійності в молодшому дошкільному віці: перший етап – (мотиваційний) самостійність властива лише на рівні наміру; другий етап (виконавський) – здатність здійснювати доцільні дії, які призводять до досягнення поставленої мети; третій етап (контролю) – співвідношення результату діяльності з попереднім наміром. У старшому дошкільному віці простежуються чотири етапи: перший етап – *мотиваційно–цільовий* (етап усвідомлення і постановки мети); другий – *змістово–виконавський* (виконання доцільних дій); третій – *процесуально–регулятивний* (етап зіставлення змісту і доцільних дій, їх регуляція в процесі виконання дій); четвертий – *контрольно–оцінний* (етап самоконтролю і самооцінки). При цьому показниками вияву самостійності будуть: незалежність дій і вчинків особистості, прагнення реалізувати свої плани без сторонньої допомоги; здатність активно, ініціативно ставити і вирішувати різні діяльнісні завдання.

Ці компоненти самостійності виникають в онтогенезі, як ми відзначили, не одночасно. Спочатку слова «я сам» з'являються у віці двох років, коли дитині властива самостійність на рівні наміру. Поступово ця риса малюка поширюється на все більшу кількість предметних дій і набуває характеру нестримної ініціативності в намірах. Успіх цього етапу багато в чому залежить від дорослого. Адже ініціатива дитини суттєво випереджає його можливості. Завдання дорослого – підтримати наміри дитини і надати, за необхідності, обов'язкову практичну допомогу.

Другим компонентом формування самостійності є потреба здійснювати доцільні дії, які призводять до досягнення поставленої мети. Цей етап характеризується наполегливими діями малюка за бажання одержати не будь–який, а саме задуманий результат. Дитина починає діяти без опори або з частковою опорою на допомогу дорослого.

Третім компонентом самостійності буде здатність дитини до оцінки своїх дій. Значущість цього етапу, який виникає за межами трирічного віку, полягає в тому, що дитина виробляє здатність звірити одержаний результат із початковим. Четвертий етап – самоконтроль і самооцінка, які завершують формування самостійності як цілісного особистісного утворення і докорінно змінюють уявлення дитини про себе і ставлення до самого себе. Заслужує на увагу положення про те, що самостійність на дошкільному етапі розвитку складається з простих форм; розвивається в змістовій діяльності при цілеспрямованому навчанні і пов'язується із поступовою зміною умов від звичайних, звичних для дитини, до нових, незнайомих. Засвоєні знання, уміння, навички набувають узагальненого характеру і стають критерієм для визначення дітьми своїх дій і поведінки в будь–яких умовах, зокрема незвичайних і нових для них, що спонукає до активних дій, творчого пошуку.

Самостійність виступає як сукупний результат системи виховання, спрямований на повноцінний особистісний розвиток кожного дошкільника. Проявом самостійності є низка новоутворень розвитку, які починають «заявляти» про себе до кінця дошкільного віку. До них відносяться риси довільної діяльності, елементарної саморегуляції, прагнення до самоствердження, визнання своїх досягнень, оцінка своїх дій.

Завдяки виникненню таких новоутворень старший дошкільник все більше емансипується від дорослого, стає більш незалежним, починає діяти цілеспрямовано й усвідомлено, розуміючи й оцінюючи результати й наслідки своїх дій.

Мотиваційно–цільовий компонент необхідно розглядати як систему потреб, мотивів і цілей, що дозволяють дитині самостійно втілити будь–який зміст діяльності й одержати відповідний результат. У встановленні початкового значення *мотиваційно–цільового компонента* необхідно керуватися наявністю у дитини показників:

- усвідомлення й обґрунтування мотивів діяльності;
- постановка й усвідомлення мети діяльності.

Відповідно до цієї характеристики можна визначити його рівні: низький, середній, оптимальний, високий.

Низький рівень характеризуватиметься безпорадністю у визначенні мети, відсутністю обґрунтування мотивів діяльності або тимчасовим прийняттям мети (нагадування мети дорослим), де потрібна додаткова стимуляція з боку дорослого.

Середній рівень передбачає часткове усвідомлення цілей і здатність мотивувати власну діяльність з допомогою дорослого.

Оптимальний (достатній) рівень виявляється у здатності до визначення і реалізації мети, мотивування своїх дій.

Високий рівень характеризується високою мотивованістю дій, самостійною постановкою й усвідомленням мети діяльності задля отримання результату.

Змістово–виконавчий компонент слід розглядати як систему доцільних дій, які призводять до виконання поставленої мети. При визначенні початкового рівня змістово–виконавчого компонента необхідно дотримуватися таких показників:

- уміння планувати етапи діяльності;
- уміння знаходити раціональні засоби і визначати способи здійснення мети діяльності;
- володіння технічними навичками й уміннями.

Відповідно до цього можна визначити його рівні:

Низький рівень виявляється у відсутності вміння планувати етапи діяльності, в невмінні добирати потрібний для роботи матеріал, вибирати засоби і способи для здійснення мети, у відсутності сформованих технічних навичок і вмінь.

Середній рівень включає здібність планувати дії, шукати окремі матеріали та інструменти з допомогою (підказки) дорослого. За наявності цього рівня дитина іноді припускається певної помилки у виконанні.

Оптимальний (достатній) рівень виявляється в умінні планувати діяльність, самостійно добирати матеріали й інструменти, необхідні для майбутньої діяльності. Для дитини характерним є належне володіння технічними вміннями і навичками.

Високий рівень змістово–виконавчого компонента характеризується самостійним плануванням роботи, ретельною організацією свого робочого місця й раціональним добором усього необхідного матеріалу й устаткування для здійснення своїх цілей. Технічні навички й уміння є точними, чіткими, відпрацьованими.

У поняття **процесуально–регулятивного** компонента слід вкладати систему дій зіставлення, порівняння для формування вміння планувати, дотримуватися певної послідовності дій, здійснювати їх корекцію.

При визначенні початкового рівня процесуально–регулятивного компонента варто дотримуватися таких показників:

- уміння регулювати свою діяльність, встановлювати зв'язки між характером дії й одержуванним від нього результатом (проміжний контроль),
- уміння зіставляти й порівнювати результати з початковим задумом або метою;
- здійснення самоконтролю (контролюючі й коректуючі дії).

У зв'язку з цим слід виділити наступні рівні:

Низький рівень виявляється у відсутності вміння здійснювати проміжний контроль, регулювати свою діяльність, встановлювати зв'язки між характером дії й одержуванним від нього результатом, у відсутності самоконтролю.

Середній рівень передбачає дії самоконтролю за допомоги або підказки дорослого, характеризується несформованим проміжним контролем.

Оптимальний (достатній) рівень виявляється в умінні зіставляти, порівнювати, здійснювати корекцію в процесі виконання дій за незначної допомоги ззовні, в умінні здійснювати самоконтроль.

Високий рівень характеризується навичками проміжного контролю (сам знаходить та усуває помилки, неточності), сформованими навичками самоконтролю.

Під **оцінно–результативним компонентом**, на наш погляд, розуміється система оцінювання результату з урахуванням початкового наміру (підсумковий контроль), оцінка себе як діяча, статична й технічна оцінки діяльності, та передбачається:

- уміння порівняти одержаний результат із початковим наміром (підсумковий контроль);
- самооцінка;
- статична й технічна оцінки готового продукту.

Відповідно до цього слід виділити:

Низький рівень виявляється у відсутності вміння зіставити одержаний результат із початковим наміром, часто байдужістю до своєї роботи, невмінням оцінити себе як діяча.

Середній рівень передбачає вміння зіставити одержаний результат із початковим наміром як відповідний або невідповідний тільки за допомогою дорослого, або часткове співвідношення, неадекватну самооцінку.

Оптимальний (достатній) рівень характеризується умінням зіставити одержаний результат із початковим наміром (оцінює роботу сам або через порівняння зі зразками дорослого чи з роботою інших дітей), адекватною самооцінкою.

Високий рівень передбачає адекватне оцінювання роботи (задоволений, незадоволений, порівнює результат із задуманим, прагне привернути до роботи увагу, обігрує його, прагне використовувати в іншій діяльності та ін.; самостійно порівнює одержаний результат із початковим наміром (самостійно знаходить помилки, неточності); самостійно оцінює свої зусилля для досягнення мети, адекватно оцінює себе як діяча).

Сучасна наука тлумачить самостійність як особистісний вияв, показник індивідуальності. Самостійність виконує роль регулятора, своєрідної інтегруючої, самоорганізуючої функції та виявляється в незалежності, автономності особистості як суб'єкта діяльності, тобто в постановці мети, її реалізації, корекції, оцінці, а також у власному ставленні до навколишньої дійсності. Знання компонентів, можливість визначення рівнів, допоможуть вихователям дошкільних установ організувати процес виховання самостійності у дітей дошкільного віку.

У межах однієї статті неможливо детально висвітлити всі компоненти й рівні самостійності. Необхідно підкреслити, що повноцінне виховання самостійності дитини є можливим за умови їх комплексної реалізації.

Література

1. Абульханова–Славская К.А. Типология активности личности / К.А.Абульханова–Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 5. – С. 3–18.
2. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность: Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г.Ананьев. – М.: – Педагогика, 1980 – Т. 1. – С. 124–178.
3. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн.1: Особистісно–орієнтований підхід: теоретико–технологічні засади / І. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
4. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника / Кононко О. Л. – К.: Стило, 2000. – 336 с.
5. Психология личности и деятельности дошкольника / [под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина]. – М.: Просвещение, 1965. – 295 с.
6. Шибанова Н.Я. Воспитание самостоятельности в рисовании у детей младшего дошкольного возраста / Н.Я. Шибанова // Ученые записки Пермского гос. пед. ин-та. – Пермь: ПГПИ, 1971. – Т. 74. – С. 46.

Резюме

Стаття посвящена изучению своеобразия самостоятельности на этапе дошкольного детства, определению ее компонентов, выявлению уровней. Автором выделены критерии и показатели самостоятельности.

Ключевые слова: самостоятельность, компоненты, уровни, деятельность.

Summary

The article is devoted to the problem of the levels of independence of pre-schoolers in graphical activity (on material of appliqué). In the article the marks and the criterions of independence of pre-schoolers are accentuated, the diagnostically methodic for definition of levels is presented.

Key words: independence, graphical activity, appliqué, diagnostics.

УДК 378.147

М.О. Кириченко

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ОЧИМА СТУДЕНТІВ

У статті досліджується стан впровадження та використання інтерактивних форм роботи викладачами ВНЗ. Подається аналіз анкетування, проведеного серед студентів Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, щодо визначення ролі інноваційних форм у навчальному процесі вищої школи.

Ключові слова: інноваційні технології, інтерактивне навчання, традиційні форми роботи, інтерактивні форми навчання.

Основним напрямом удосконалення вищої педагогічної освіти України на сучасному етапі є особистісно зорієнтоване навчання, за якого буде зростати професійна компетенція студента як майбутнього фахівця. Завдяки введенню нових освітніх технологій забезпечується всебічний розвиток, самовдосконалення, підвищується активність того, хто навчається. Тому інтерактивні форми роботи є невід'ємним елементом навчального процесу ВНЗ.

Процес реформування вищої освіти України тісно пов'язаний із упровадженням європейських стандартів і кредитно-модульної системи навчання. Уводиться ступенева освіта, вносяться зміни в навчальні плани і програми, але цього недостатньо, щоб підвищити якість навчання студентів ВНЗ. Проблема полягає в тому, що система освіти зорієнтована на інформаційні цілі, а не на інтелектуальний та професійний розвиток учасника навчального процесу. Цього можна досягти лише завдяки інноваційним технологіям, зокрема інтерактивним, які допоможуть звичайні лекцію, семінар перетворити на такі, що будуть максимально стимулювати мисленеву діяльність, розвивати та виявляти здібності, інтереси, нахили студентів, створювати атмосферу творчої взаємодії, змушувати виробляти ціннісні орієнтації тощо.

Формування професійної компетенції майбутніх учителів-філологів найбільше відбувається у процесі навчальної педагогічної практики, стажування магістрантів, де покликання стати педагогом має розкритися повною мірою. Та для цього необхідно підвищувати якість підготовки майбутніх учителів. Важливо на заняттях із методики викладання української мови та літератури розвивати у студентів уміння і навички роботи з інтерактивними формами, інноваціями в сучасній системі освіти, необхідно в навчальному процесі ВНЗ використовувати такі методи і форми роботи, що дадуть змогу студентові в процесі педагогічної практики застосовувати їх.

Розробкою елементів інтерактивного навчання займалися такі видатні педагоги, як Ш.Амонашвілі, Є.Ільїн, С.Лисенкова, В.Шаталов та інші. Їхні праці стали підґрунтям для виникнення теорії і практики розвивального навчання.

На сучасному етапі науковці досліджують інтерактивне навчання як специфічну освітню технологію в загальнодидактичному аспекті (Л.Пироженко, О.Пометун та інші). Вивченням доцільності й ефективності використання інтерактивних форм роботи займаються Н.Богомолова, А.Вербицький, В.Райх та інші. Окремі аспекти проблеми вдосконалення підготовки майбутніх учителів української мови та літератури у вищих навчальних закладах є предметом дослідження у працях О.Біляєва, Т.Донченко, Л.Мацько, О.Семенов та інших. Цій проблемі присвячують свої праці й учителі-практики (Л.Варваська, Л.Кратасюк, О.Павлик та інші).

Метою дослідження є висвітлення окремих аспектів впровадження інноваційних технологій у навчальний процес ВНЗ у системі особистісно зорієнтованої освіти, а також виявлення особливостей використання інтерактивних форм роботи викладачами вищої школи. Дослідження передбачає також аналіз результатів анкетування, проведеного серед студентів Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, щодо визначення стану використання інтерактивних форм роботи у вищій школі.

За умов упровадження особистісно зорієнтованих технологій важливого значення набуває питання введення в навчальний процес таких моделей навчання, які органічно поєдналися б із традиційними формами та методами і застосовувалися б на різних етапах навчального процесу. О.Павлик, вважає, що „інтерактивність освіти сприяє формуванню як предметних умінь і навичок, так і загальнонавчальних. Студенти під час такого навчання вчаться демократично спілкуватися з іншими людьми, критично та творчо мислити, що є невід'ємним в особистісно зорієнтованій освіті. Інтерактивне навчання змінює звичні ілюстративні форми на діалогічні, що ґрунтуються на взаємодії та взаєморозумінні” [2, 1]. Є підстави вважати, що розв'язання цієї проблеми – завдання інтерактивних технологій, які перетворюють навчальний процес на активну взаємодію всіх його учасників.

У межах дослідження нами проведено анкетування серед студентів V курсів філологічного та фізико-математичного факультетів Сумського державного педагогічного університету ім.А.С.Макаренка для з'ясування стану використання інтерактивних форм роботи викладачами в процесі навчання у ВНЗ. В опитуванні взяло участь 100 осіб. Студентам була запропонована анкета, у якій міститься десять питань, чотири з яких оформлені як відкриті питання, тобто потребують розгорнутої відповіді, решта – як закриті.

Проаналізуємо відповіді на закриті запитання. Нас цікавило, які інтерактивні методи застосовує викладач у процесі пояснення чи перевірки завдань. Студенти як філологічного факультету (далі – ФФ), так і фізико-математичного (далі – ФМФ) на перше місце ставлять дискусію (ФФ – 76,3%, ФМФ – 63,3% відповідно), а також „Мозковий штурм” (ФФ – 50% і ФМФ – 43,3%). Як

бачимо, викладачі використовують найпопулярніші інтерактивні методи, які не потребують значного технічного оснащення. У ВНЗ використовуються й інші методи, які, за результатами опитування, опинилися на нижчому щаблі популярності. Наприклад, групові дослідження (ФФ – 21%, ФМФ – 36,6%), мікрофон (ФФ – 18,4%, ФМФ – 20%), акваріум (ФФ – 5,2%, ФМФ – 3,3%). Такі дані можна пояснити, очевидно, тим, що перелічені інтерактивні методи більше застосовують у загальноосвітніх навчальних закладах. Робота в малих групах дає змогу учасникам навчального процесу набути умінь, необхідних для спілкування та співпраці, висловлювання думок, допомагає їм відчувати особисті можливості та зміцнити їх. Крім того, з'являється дух суперництва, що стимулює до більш якісного виконання завдання. У групах учасники навчального процесу спроможні раціонально розподіляти навантаження, щоб найслабші теж брали участь й оволоділи матеріалом, що вивчається.

Важливим для дослідження є питання «чи використовуються на заняттях інтерактивні форми роботи?». Проаналізувавши отримані дані, з'ясуємо, що 44,7% респондентів ФФ і 93,3% ФМФ вважають, що інтерактивні форми використовуються викладачами, але 18,4% опитаних ФФ зазначили, що не використовуються. Окремі студенти пропонували свої варіанти, зокрема: *не завжди, рідко, іноді, неактивно* (ФФ – 36,8%, ФМФ – 6,7%). Із зазначеного бачимо, що на фізико-математичному факультеті інтерактивні форми роботи застосовують активніше, ніж на філологічному. Можна зробити припущення, що точні науки більше цього потребують, і тому для студентів ФМФ створюють сприятливі умови – це і наявність комп'ютерних класів, інтерактивної дошки, чого бракує гуманітаріям.

Вагомим для дослідження маємо відповіді на питання «чи потрібно відмовитися від традиційних форм роботи?». Студенти розуміють, що не все традиційне доцільно вважати застарілим чи недосконалим, оскільки воно перевірене часом і має право на існування поряд із нововведеннями у навчальному процесі ВНЗ. Тому значна кількість студентів вважає, що традиційні й інтерактивні форми навчання потрібно *поєднувати* (ФФ – 55,2%, ФМФ – 50%). Інші студенти виступають за *збереження і використання* традиційних форм роботи (ФФ – 28,9%, ФМФ – 33,3%). Але дехто з опитуваних вважає, що традиційні форми роботи *не повинні використовуватися* в сучасному навчальному процесі (ФФ – 15,8%, ФМФ – 16,7%).

З відповідями на питання, яку з наведених інтерактивних лекцій Ви б із цікавістю відвідали, бачимо, що зацікавленість студентів викликала *лекція–візуалізація* (ФФ – 71%, ФМФ – 60%), але деякі з опитуваних студентів надають перевагу *узагальнено–інструктивній* (ФФ – 10,5%, ФМФ – 13,3%) і *науково–оглядовій лекціям* (ФФ – 18,4%, ФМФ – 33,3%). Ці факти переконують, що нові форми роботи привертають увагу студентів, спонукають їх до навчання, кращого засвоєння знань. Є очевидним, що студенти фізико-математичного факультету більше схиляються до проведення занять у формі лекції–візуалізації, яка допомагає краще сприймати навчальний матеріал, дозволяє зекономити час для побудови графіків, геометричних фігур. Таким чином, застосування мультимедійних засобів на занятті надає йому новизни, дає можливість за короткий час відтворити значний за обсягом матеріал і одночасно подати його у незвичній формі, при цьому поглиблюючи здобуті знання з предмета.

Головним питанням сьогодення в системі реформування освіти є використання інтерактивних засобів навчання, до яких відносять мультимедійні програми, електронні підручники, інтерактивну дошку. Все частіше в навчальних закладах можна почути термін „Інтерактивна дошка”, тому ми поставили запитання, чи доцільно її використовувати на заняттях. Ствердно відповіло 73,6% студентів із ФФ і 90% із ФМФ. Таких результатів слід було очікувати, адже викладачі фізико-математичного факультету більшість лекцій читають за допомогою інтерактивної дошки, і студенти уже звикли до такої форми роботи. Це можна пояснити тим, що матеріал дисциплін їхнього фаху потребує наочного пояснення, що сприятиме кращому розумінню, запам'ятовуванню, полегшенню сприйняття. Використання інтерактивної дошки дозволяє оперативно втручатися у виведене на екран зображення і робити власні записи під час викладання і не витратити зайвого часу. Усі помітки, які на занятті зробить викладач, автоматично зберігаються, і вже наступного разу ці уточнення не потребуватимуть вдосконалення, що зручно, коли певна тема є оглядовою.

Проаналізуємо відповіді студентів ФФ і ФМФ на відкриті питання анкети, де респонденти могли висловлювати свою думку, творчо підходити до відповіді, що сприяло стимулюванню мисленевої діяльності, критичному мисленню, введення їх у сутність досліджуваної проблеми.

У багатьох опитуваних такі питання викликали труднощі. Так, студенти фізико-математичного і філологічного факультетів не змогли дати відповідь на наступні питання: інтерактивні технології зорієнтовані на... (ФФ – 23,7%, ФМФ – 16,6%); як Ви вважаєте, скільки потрібно часу, щоб інтерактивні форми роботи стали провідними у навчальному процесі (ФФ – 21%,

ФМФ – 36,7%); що, на Вашу думку, сприятиме впровадженню інтерактивних форм роботи у навчальний процес ВНЗ (ФФ – 40%, ФМФ – 60%). Такі результати говорять, на нашу думку, про некомпетентність студентів у цьому питанні, незацікавлене ставлення до такого виду завдань.

Як свідчать отримані дані, студенти вважають, що інноваційні технології спрямовані на: *підвищення розумової активності студентів на заняттях, покращення рівня засвоєння знань, індивідуальний підхід до студентів, поглиблення знань, залучення всіх учасників заняття, розвиток творчої особистості, вступ викладача у технологічний процес, активізацію студентів у процесі навчання та інше (ФФ); поглиблене розуміння предмета, вдосконалення завдань і засвоєння матеріалу, підвищення якості освіти, розвиток просторової уяви, творчих здібностей, покращення сприймання матеріалу, формування всебічно розвиненої особистості в сучасних умовах, економія часу, різноплановість дій (ФМФ)*. Результати дослідження підтверджують актуальність основних завдань упровадження та використання інтерактивних форм роботи у ВНЗ.

Студенти відзначають, що провідними такі технології стануть приблизно через 5–6 років, коли технічне забезпечення вищих навчальних закладів покращиться, а впровадженню інтерактивних форм роботи в навчальний процес сприятиме, на їхню думку, реформування освіти, створення і впровадження нових навчальних програм, технологізація, комп'ютеризація ВНЗ.

Отже, інтерактивні форми роботи, покликані формувати ініціативну, самостійну особистість, наділену творчим мисленням, стають звичними у ВНЗ. Результати анкетування доводять, що такі форми роботи використовуються на заняттях, але не так, як цього вимагає сучасний розвиток освіти.

Перспективи подальших розвідок з означеної проблеми вбачаємо у дослідженні шляхів застосування інтерактивних форм роботи студентами у процесі стажування.

Література

1. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання: розвиток комунікативних і мовленнєвих умінь // Дивослово. – 2004. – №10. – С. 2–11.
2. Павлик О. Інтерактивні технології в підготовці вчителя–словесника. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: < <http://www.nbuiv.gov.ua/articles/2005/05/05%20rapvs.zip> >. – Мова укр.
3. Пехота О., Кітенко А., Любарський О. Освітні технології. – К.: А.С.К., 2000. – 186 с.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Семенов О. Інноваційні технології у мовній освіті майбутнього вчителя української словесності // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка. – Серія: Педагогічні науки. – Полтава, 2004. – Вип. 2 (35). – С. 58–62.

Резюме

В статье исследуется уровень внедрения и использования интерактивных форм работы преподавателями высших учебных заведений. Подается анализ результатов анкетирования, проведенного среди студентов Сумского государственного педагогического университета им. А.С.Макаренко, относительно определения роли инновационных форм в учебном процессе высшей школы.

Ключевые слова: инновационные технологии, интерактивное обучение, традиционные формы работы, интерактивные формы обучения.

Summary

The article deals with introduction and using of interactive forms of work by higher educational institutions' teaching staff is researching. Here is the analysis of questionnaire realized among students of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko concerning the definition of the role of innovative forms in the higher school's learning process.

Key words: innovative technologies, interactive studies, traditional forms of work, interactive forms of studies.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ЗДІЙСНЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті обґрунтовано необхідність вибору ефективних технологій у процесі здійснення екологічної освіти та виховання молоді. Виокремлено метод проектів як такий, що забезпечує активізацію інтересу до визначеної проблеми, оволодіння необхідними знаннями і навичками, а також організацію проектної діяльності щодо вирішення проблеми для практичного застосування отриманих результатів.

Ключові слова: екологічна освіта, методи, форми організації природоохоронної діяльності.

Техногенний розвиток суспільства, невиправданий людський прагматизм, світоглядна руйнація духовності людини у поєднанні з її екологічним невіглаством стали причиною глибокої екологічної кризи. Проблема формування у підростаючих поколіннях стійкого ціннісного ставлення до природи, утвердження у свідомості дбайливої позиції щодо довкілля, необхідності підвищення рівня екологічної культури суспільства та кожної людини зокрема є особливо актуальною. У контексті останнього на особливу увагу заслуговує питання підготовки учителя до реалізації завдань екологічної освіти та виховання та вибору ним найбільш оптимальних методів еколого-виховної роботи..

Наявний науковий фонд свідчить про те, що означена проблема є предметом дослідження багатьох учених. Так, О.Дорошко, І.Зверев, В.Кашлев, Т.Корнер, Н.Левчук, А.Сидельковський, О.Сластьоніна та ін. вважають необхідним застосування гносеологічного підходу у вирішенні даного питання. У той же час існують протилежні погляди на проблему підготовки учителя до реалізації завдань екологічної освіти та виховання. Важливість аксіологічного підходу до організації цього процесу підкреслено у працях Л.Білик, С.Глазачева, Б.Йоганзена, В.Краєвського, О.Плахотник, Л.Салєєвої, А.Степанюк, Г.Тарасенко, В.Червонецького, Л.Шаповал, Н.Ясінської та ін. У працях деяких учених (О.Біда, Л.Вороніна, І.Жаркова, О.Колонькова, О.Крюкова, В.Маршицька, Д.Мельник, Р.Науменко та ін.) особлива увага приділяється питанням необхідності розв'язання означеної проблеми та виходу із неї шляхом використання ефективних освітніх технологій, підкреслено необхідність застосування таких методів, які сприяли б організації чуттєвого сприймання навчального матеріалу, забезпечували б можливість здійснення керівництва процесом формування екологічних знань, організації безпосередньої практичної діяльності у./ природі тощо. Дана проблема розглядається вченими аспектно, без урахування комплексного підходу щодо її розв'язання. Таким чином, актуальність проблеми, її недостатня теоретична і методична розробленість зумовили вибір теми: "Використання проектних технологій у процесі здійснення екологічної освіти і виховання майбутніх учителів".

Мета статті полягає у презентації методу проектів як найбільш ефективного засобу формування основ екологічної культури майбутніх учителів початкових класів.

Сучасна екологічна криза, незворотні процеси, що відбуваються нині у природі, вимагають нової ціннісної орієнтації на взаємодію з природою, перегляду певних моральних норм, що визначають поведінку людини в природі. Важливість екологічного виховання підростаючих поколінь у сучасних умовах переоцінити неможливо.

Значний внесок у філософське осмислення єдності людини і природи належить В.Вернадському, О.Галєєвій, Е.Гірусову, М.Голубцю, О.Дорошко, М.Кисельову, В.Крисаченку, М.Мойсєєву, В.Нестеренку, Г.Платонову, І.Сафонову, І.Фролову та ін. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії особистості та природи в контексті формування ставлення до навколишнього середовища розкриті в дослідженнях А.Ананьєва, І.Беха, Л.Божович, Л.Виготського, С.Дерябо, О.Запорожця, О.Киричука, Г.Костюка, В.М'ясищева, В.Роменця, С.Рубінштейна, В.Ясвіна та ін.

Теоретико-методичні засади екологічної освіти досліджено у працях Т.Байбари, Н.Бібік, В.Ільченко, Н.Коваль, О.Крюкової, Л.Нарочної, Г.Пустовіта, Н.Пустовіт, О.Савченко, Г.Тарасенко та ін. Актуальними в контексті зазначеної проблеми є дослідження В.Анучина, Л.Архангельського, В.Вербицького, М.Верогіліна, А.Захлебного, І.Зверєва, О.Плахотник, З.Плохій, А.Степанюк, І.Суравегіної, В.Червонецького та ін., в яких проблема екологічної освіти та виховання проаналізована з урахуванням нормативних, ціннісних та діяльнісних аспектів взаємодії людини з природою. Дослідники майже одноставно констатують той факт, що шкільний урок з домінуванням дидактичної спрямованості, на жаль, не здатний забезпечити розвиток емоційно-ціннісних настанов на взаємодію дітей з довкіллям, а також запропонувати необхідні умови для організації екологічно

доцільної діяльності у природі. Тому нагальною стає потреба розробки відповідної системи навчально-виховної роботи, яка стане основою розвитку емоційно-ціннісного ставлення до природи.

Сучасні процеси реформування змісту освіти спонукають учителя до пошуку найбільш оптимальних форм, методів організації роботи з учнівським колективом. Аналіз спеціальних досліджень засвідчує, що сучасна система освіти не забезпечує системного впливу на особистість із метою подолання надмірного прагматизму стосовно навколишнього середовища та потребує ефективних виховних технологій, спрямованих на гармонізацію стосунків у системі "людина – довкілля", результатом якої має стати високий рівень екологічної культури особистості. Очевидною стає необхідність пошуку такої моделі початково-виховної роботи, яка б забезпечила не тільки набуття знань, але й спонукала б до активного їх пошуку та практичного застосування. У цьому контексті необхідні нові педагогічні технології, вихід із класичної системи формування знань, умінь та навичок і переходу до ідеології розвитку на основі особистісно орієнтованої моделі освіти, у якій дослідницькі, творчі методи навчання відіграють провідну роль. У формуванні основ екологічної освіти та виховання особливу роль відіграє метод проектів як провідний дидактичний (О.Коберник, В.Сидоренко, В.Симоненко та ін.). Метод проектів – це система навчання, гнучка модель організації навчального процесу, орієнтована на творчу самореалізацію особистості учня, розвиток його інтелектуальних, фізичних, вольових якостей і творчих здібностей у процесі створення (від ідеї до її втілення) нових товарів і послуг, що мають суб'єктивну і об'єктивну новизну та практичне значення, під керівництвом та контролем учителя [5, 108].

Метод проектів виник з ідеї вільного виховання на початку минулого сторіччя в США та увібрав у себе ідеї гуманістичного напрямку у філософії й освіті. В його основі – активна діяльність учителя й учня, креативність, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі й самостійно конструювати свої знання. Дидактичні основи впровадження методу проектів були вперше розроблені в кінці 19 століття американськими вченими (Д.Снезден, Д.Дьюї, У.Кілпатрик, Е.Коллінгс). Їхні ідеї знайшли своїх прихильників та впроваджені у багатьох країнах: Великобританії, Росії, Німеччині тощо. На сучасному етапі розвитку шкільної освіти постала потреба у впровадженні методу проектів, оскільки саме цей метод забезпечує реалізацію діяльнішого підходу, інтеграцію знань та умінь, які отримують учні під час вивчення різних шкільних дисциплін. Алгоритми проектної діяльності на сьогодні добре відпрацьовані. Розробці цього напрямку присвячені роботи М.Б.Павлової, В.Д.Симоненко, П.С.Лернера, Є.С.Полат, І.Д.Чечель, Ю.Д.Хотунцева, І.А.Сасової, М.Б.Романовської, Е.А.Фураєвої та ін.[5].

У системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів курс "Методика навчання природознавства" посідає вагоме місце. Він має великий інтеграційний потенціал, зумовлений його безпосередньою практичною спрямованістю. Методика навчання природознавства орієнтує студентів на викладання предмета "Я і Україна", що включений до навчальних планів початкової школи. Метою курсу є підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного конструювати цілісний процес навчання природознавства в різноманітних формах і методах організації, прогнозувати його та здійснювати педагогічне управління відповідно до специфіки змісту навчального предмета й психологічних можливостей дітей молодшого шкільного віку. Вивчення методики навчання природознавства відбувається на інтерактивній основі, передбачає активну взаємодію суб'єктів навчання (викладача і студентів), широке застосування проблемно-пошукових та творчих методів навчання, моделювання, ділових ігор, що значно підвищує рівень розумової самостійності майбутніх педагогів, сприяє формуванню їх педагогічного мислення. Серед основних завдань вивчення цієї дисципліни важливе місце відведено питанню формування екологічної культури молодших школярів. У процесі вивчення курсу "Методика викладання природознавства" нами широко використовується метод проектів. Уміння використовувати метод проектів – це показник високої кваліфікації, прогресивності педагогічної діяльності вчителя, спрямованості на творчий розвиток. Використання методу проектів як ефективного засобу формування екологічної культури вимагає від учителя не тільки володіння фактичним матеріалом, але й уміння використовувати свої знання. Вправляючись у виконанні того чи іншого проекту, майбутні учителі, передусім, проектують їх на учнів, вчать бачити та розуміти проблеми, з якими стикаються молодші школярі. Метод проектів дозволяє вчити здобувати знання самостійно, дає можливість розвивати комунікативні навички, уміння працювати в групі, виконувати різні соціальні ролі, налагоджувати контакти, збирати інформацію тощо.

Основною метою використання методу проектів у початковій школі є поглиблене вивчення програмового матеріалу, розвиток інтересів учнів, їх самостійної діяльності, комунікативних здібностей, розвиток уміння доводити правильність того чи іншого твердження, презентувати

результати власної діяльності, виховання гуманізму, уваги до особистості, можливість інтеграції знань. Спрямованість на досягнення конкретного практичного результату, підсилює необхідність використання проекту та надає йому виняткової значущості у формуванні екологічної культури особистості. За допомогою методу проектів створюються прекрасні умови для розвитку життєво необхідних навичок, здатності до співпраці, розв'язання важливих невідкладних екологічних завдань. Крім того, використання цього методу сприяє більш глибокому вивченню екологічної проблеми і, що вкрай важливо, саме метод проектів є таким, який ідеально підходить усім віковим категоріям. Серед етапів проведення проекту виділяють такі: пошуковий етап, аналітичний, практичний, презентаційний. Метою пошукового етапу є визначення теми проекту, пошук та аналіз проблеми, формулювання гіпотези, вивчення мети, обговорення методів дослідження. Аналітичний передбачає пошук оптимального способу досягнення цілей проекту, побудову алгоритму діяльності, покрокове планування роботи кожного учасника проекту. Метою практичного етапу і є виконання запланованих кроків, обговорення проміжних результатів. Презентаційним етапом передбачено оформлення кінцевих результатів, підготовка до проведення презентації, "захист проекту". Аналіз результатів, коригування, оцінка якості проекту є завданням контрольного етапу проекту. Таким чином, робота, організована у вигляді проекту, передбачає детальний аналіз ситуації, стану, якому перебуває природа чи окремий її об'єкт, формування готовності надання допомоги природі, виховання активної екологічно доцільної поведінки в природі, забезпечення учасників проекту живою творчою діяльністю, задоволення їхніх інтересів, природної активності, ініціативи. Правильний вибір теми та завдань проєктивної діяльності забезпечує її яскравість та оригінальність.

Метою залучення молодших школярів до проєктної діяльності є сприяння розвитку творчих рис особистості: допитливості, гнучкості мислення, здібності до оцінки, бачення проблеми, здатності до передбачення, до глибокого розуміння причинно-наслідкових зв'язків у природі тощо. Усе це повинен знати учитель для успішного розв'язання усіх поставлених завдань та досягнення високої результативності проекту. У контексті вирішення еколого-виховних завдань нами використовуються так звані "Проекти дбайливих", які вирізняються тематикою, змістом та тривалістю виконання: довготривалі (протягом 6–8 занять), середньотривалі (3–4 заняття) і короткотривалі (1–2 заняття). Як підтверджують результати експериментальної роботи, довготривалі проекти доцільно пропонувати для виконання на весь колектив методом сіткового графіку. За цих умов учасники розподіляються на групи, визначаються форми, методи роботи.

До етапу планування майбутньої проєктної діяльності залучаються усі її учасники, що дозволяє ознайомитись із планом роботи, виготовити пам'ятки, листівки, телеграми, інструктажі, карти, маршрути тощо. Від якості планування залежить успіх усієї справи. Правильно складений план, як програма майбутніх дій, визначить напрям роботи, головні завдання, забезпечить їх комплексне вирішення. Третій етап – організація безпосередньої діяльності. Ним передбачена реалізація завдань проекту: проведення спостережень, виконання розвідок, підготовка матеріалів. Підведення підсумку роботи – це своєрідний результат, звіт, який проводиться у формі свята, концерту, засідання, включає організацію студентських виставок, нагородження учасників, оголошення плану наступних дій, складання графіків чергувань тощо. Одночасно можна організувати виготовлення стінних газет, виставок малюнків та прозово-поетичних творів, написаних учасниками проекту у процесі виконання різних видів діяльності.

Як підтверджують результати нашого дослідження, використання проектів дає змогу організувати таку діяльність, кожен етап якої самостійно планується. Це ефективний засіб розвитку ініціативи, творчості, впливу на емоції, пізнавальні можливості, формування основ екологічної культури особистості. Специфіка таких заходів у тому, що вони орієнтують майбутніх учителів на пошуково-дослідну діяльність, забезпечують реальну можливість і необхідність активної праці в природі, враховують їх потреби, інтереси, сприяють розвитку емоційно-цінних, пізнавальних, вчинково-діяльнісних установок, забезпечують безпосередню взаємодію людини природою, активну працю, і головне – об'єднують спільні зусилля, спрямовані на розвиток здатності розуміти, відчувати, оберігати природу і творчою працею намагаться примножувати і покращувати її. Плануючи таку специфічну діяльність, варто надавати можливість вибору теми, напрямку проекту, враховувати інтереси та побажання її учасників. Працювати з проєктом можна довго, дописуючи нові факти, добрі справи. Основними принципами виконання проекту є послідовність, науковість, свідомість, активність, творчість.

Результативність виконання проектів у початковій школі значною мірою залежить від креативності вчителя та його бажання передати дітям своє глибоке занепокоєння долею окремих природних об'єктів, а тому особливу увагу звертаємо на момент особистої значущості проекту, його

необхідності. Майбутні учителі мають повинні вміти презентувати результати своєї діяльності. У зв'язку з цим нами було обрано цікаві форми організації звіту про здійснену роботу: фотоколажі, стінні газети, репортажі з місця подій, творчі роботи тощо.

Так, метою проекту "Мій двір" було передбачено покращення зовнішнього вигляду ігрових майданчиків, територій, відведених під зелені насадження, клумб тощо. Під час виконання проекту, студенти висаджували дерева, кущі, стежили за чистотою, спокоєм, упорядковували території. Це дало можливість наочно продемонструвати необхідність дій кожної людини, її значущість у загальнолюдській справі збереження найближчого природного довкілля і природи взагалі. Усі проекти, реалізовані майбутніми педагогами ("Моє дерево", "Квіти мого краю", "Вулицями рідного міста", "Смітник", "Право на життя"), вирізнялись оригінальністю, практичною спрямованістю, орієнтацією на вирішення існуючої проблеми найбільш оптимальним шляхом.

Метод проектів найбільш повно враховує реалізацію особистісно зорієнтованого підходу в освіті. Означена технологія використовується для побудови процесу навчання, спрямованого на активізацію діяльності учнів залежно від їхніх інтересів та уподобань. Мета педагогічної технології "Метод проектів" полягає у стимулюванні інтересу до визначеної проблеми, оволодіння необхідними знаннями і навичками, а також в організації проектної діяльності щодо вирішення проблеми для практичного застосування отриманих результатів. Використання методу проектів спрямоване на практичний результат. У ході виконання проекту його учасники вчаться мислити, вправлятися у вирішенні тієї чи іншої ситуації, прогнозувати результати власної діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність. Використання проектних методів забезпечує можливість застосування знань на практиці у природних умовах, а не штучно створених, чого не забезпечує традиційна система навчання. Крім того, кожен його учасник намагається виконати те чи інше завдання вчасно, творчо, на достойному рівні. Вважаємо за доцільне поряд із звичною системою занять використовувати проекти, які підтримують бажання до самовдосконалення, самореалізації, є своєрідним мотивом навчальної діяльності.

Висновки. Модернізація змісту освіти в Україні спрямовується на підготовку всебічно розвиненої особистості, яка вільно орієнтується в інформаційному просторі, є професійно та соціально мобільною, здатною до активної адаптації у суспільстві, самостійного життєвого вибору, постійної самоосвіти, самовдосконалення. Однією із найбільш презентативних форм творчої діяльності, що задовольняє дану вимогу, є метод проектів. Якщо учитель бере участь у розробці та реалізації різних проектів, він здобуває навички та вміння, які підвищують рівень його професійної підготовки, адаптованість до умов сучасного життя.

Подальші розвідки вбачаємо у визначенні педагогічних умов використання проектних технологій у системі підготовки вчителів початкових класів.

Література

1. Крюкова О.В. Використання екологічних проектів у формуванні екологічно доцільної поведінки молодших школярів / Шляхи вирішення екологічних проблем урбанізованих територій: наука, освіта, практика: Збірник праць / Редкол. В.П.Кучерявий та ін. – Хмельницький: Еко-Хмельницький. – №5. – 2003. – С.182–185.
2. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах. – Київ–Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с. '
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К: Абрис, 1997. – 416с.
4. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів // Підручник для директора. – 2005. – №9–10. – С.25–32.
5. Степанова Л. Методичні засади залучення молодших школярів до проектної-технологічної діяльності на уроках праці // Наукові записки Тернопільського національного університету. Серія: Педагогіка. – 2006. – №3. – С.108–110.
6. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти. – Черкаси: Вертикаль, 2006. – 308с.

Резюме

В статтє підтверджено, що ефективне формування екологічної культури личности происходит благодаря специально организованной работе, а также использованию специальных методов и технологий. Именно такой является проектная технология формирования экологической культуры личности, которая включает коррекцию эмоционально-ценностных установок на взаимодействие с природой, развитие познавательных возможностей, обогащение

интеллектуальной сферы знаниями действенно–практического характера, реализацию программы природоохранительных действий.

Ключевые слова: экологическое образование, методы, формы организации природоохранной деятельности.

Summary

The dissertation deals with the problem of forming of careful attitude to the nature at primary school during extracurricular work. In the dissertation pedagogical conditions of formation forming of careful attitude to the nature at primary school during extracurricular works are allocated, theoretically proved and checked experimentally up, the corresponding organizational–pedagogical model is developed, and the technique of formation forming of careful attitude to the nature at primary school during extracurricular works is offered and approved. In the paper it is proved, that the process of forming of careful attitude of junior schoolchildren to the nature becomes effective if a logic way of deployment of educational influences (from correction of emotional–valuable consciousness through the accumulation of ecologically focused knowledge to the organization of practical activities in the nature) is considered.

Key words: extracurricular educational work, forming of the careful attitude, nature protection activity, ecological education.

УДК 371.3

Г.А.Дегтярџова

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ–РЕСУРСІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті на перший план висунуто вивчення проблеми використання Інтернет–ресурсів для формування мовної культури особистості, дана стисла характеристика освітніх сайтів, що можна використовувати процесі навчання й формування мовної культури особистості, а також докладно розглянуто можливості Українського лінгвістичного порталу.

Ключові слова: мовна культура особистості, Інтернет–ресурси, освітні сайти.

Українська мова є державною мовою України. Вільне володіння нею сприяє реалізації творчих можливостей особистості в усіх сферах життя, її духовному вдосконаленню, доступу до джерел української культури, науки, літератури, мистецтва, традицій, розвитку національної самосвідомості, вихованню української ментальності.

Учитель має бездоганно володіти українською мовою, дбати про чистоту власного мовлення, щоб сприяти збагаченню мовлення учнів, а не призводити до його засмічення, виправляти мовні недоліки учнів, не допускаючи заміни українських слів російськими, відмінювання слів однієї мови за граматичними вимогами іншої, ненормативного калькування, неправильної вимови. Проте, на жаль, на сьогодні існує проблема, коли публічні особи, учителі–предметники, журналісти, ведучі різних телепрограм недостатньо володіють мовною культурою, використовують у мовленні суржик, а їх мовлення має бути взірцем для пересічного громадянина. Тому зараз актуальною є проблема формування висококультурної мовної особистості, яка вмє правильно говорити й писати, добирати мовно–виражальні засоби відповідно до мети й обставин спілкування. Для усунення недоліків та позбавлення труднощів усного та писемного мовлення існує ціла низка словників. Сьогодні, крім джерел, розміщених у підручниках, словниках, довідниках, котрі використовуються у традиційному навчанні, відбувається звернення до сучасних джерел інформації, зокрема до Інтернет–ресурсів. Загальновідомо, що обсяг інформації, що міститься в Інтернеті, у багато разів перевищує обсяг будь–яких друкованих видань. Тому «одним із найважливіших завдань освіти є оволодіння технологіями пошуку і опрацювання необхідної інформації в Інтернеті, забезпечення всіх членів суспільства, передусім учнів, студентів, викладачів, науковців, доступом до інформаційних ресурсів людства» [2].

Доречно зауважити, що розвиток інформаційних ресурсів всесвітньої мережі відкриває перед учителем якісно нові шляхи роботи.

Метою цієї статті є представлення можливостей глобальної мережі Інтернет для формування мовної культури особистості.

Яку ж роль може відігравати Інтернет у формуванні культури мовної особистості як вчителя–філолога, так і вчителя–предметника? «Інтернет надає у наше розпорядження незліченні ресурси та небачені можливості для навчання» [1, 34].

На сьогодні надзвичайно актуальною є проблема використання інформації мережі Інтернет через різні пошукові системи, освітні сайти в процесі навчання й формування мовної культури особистості, що триває протягом усього життя. Словесник має знати ці ресурси Інтернету, щоб розширювати власні знання й удосконалювати мовленнєві навички.

Спробуємо проаналізувати інформацію, яку можна відшукати на різних серверах Інтернету (у тому числі й на освітніх). Найбільш популярними українськими пошуковими системами є **Meta** (www.meta.ua), **Український портал** (www.uaport.net), **Uanet** (www.uanet.com.ua/search), які здійснюють пошук потрібної інформації за ключовими словами, сполученнями слів. На сервері <http://www.ednu.kiev.ua> – **Educational Network Ukraine** представлені всі українські інформаційні ресурси, пов'язані з освітою: організації, вищі навчальні заклади, докладна інформація про системи освіти найбільш розвинених країн, преса, виставки, конференції, фірми тощо.

Крім того, існують web–сторінки, які можуть стати в нагоді вчителям–філологам, учителям–предметникам, студентам, учням тощо. Так, сайт електронної бібліотеки Національної бібліотеки України імені В.І.Вернадського, яка є найбільшою бібліотекою держави, комплексним бібліотечним, інформаційним, науково–дослідним, культурним і видавничим центром України, унікальним зібранням джерел інформації <http://www.nbuv.gov.ua>, що охоплює книги, журнали, автореферати дисертаційних досліджень, образотворчі матеріали, рукописи, стародруки, газети. Цікавими і корисними будуть сайт «**Уроки державної мови**» (<http://mova.kreschatic.kiev.ua>), який пропонує відповіді на проблемні питання щодо стилістичних особливостей української мови; сайт «**Лінгвоцид**» (**мововбивство**) – <http://lingvocyd.narod.ru>, де порушуються серйозні питання щодо збереження та розвитку мов, зокрема української; сайт, на якому міститься **електронний підручник сучасної української мови** (<http://linguist.univ.kiev.ua/WINS/pidruchn/index.htm>); сайти, що містять різноманітні словники, зокрема «**Антисуржик**» (<http://www.arkas-proswita.iatp.org.ua/antysurjyk.html>), словник «**Чужеслов**» (<http://dict.linux.org.ua/dict/other/dict10/index.html>); відкритий словник новітніх термінів (<http://mova/info/wordlist.aspx?&>); сайт, що подає приклади неправильного перекладу деяких російських ідіом та штамів (<http://dict.linux.org.ua/dict/other/SSR/index.html>) та ін.

Інформація, дібрана викладачами та аспірантами Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, що входять до складу редакції сайту «**Нова мова**» (<http://www.novamova.com.ua>), розташована на сайті, має на меті сприяти підвищенню мовної культури молоді в Україні, збагаченню сучасної української літературної мови через відродження національно–самобутньої української лексики. Цей веб–сайт складається з таких тематичних розділів: «Українською професійно», «Тест на українськість», «Знайдіть помилку», «Запитання–відповіді», «У пошуках забутих слів», «Цікаве про мову», «Веб–сторінки мовознавців», «Українська мова в світі», «Влучні вислови», «Суспільні тенденції», «Факти й статистика», «Сенсації і цікавинки», «Життєві орієнтири», «Нові лінки», «Українські бестселери», «Мовна ситуація в Україні», «Мовні новини», «Нові книги про мову», «Нові етапи про мову», «Статистика про мову», «Етюди про мову».

«За рахунок коштів Національної програми інформатизації було створено **Український лінгвістичний портал** (<http://www.mova.info>). Це, можна сказати, «своєрідний внесок у вирішення мовного питання» [2]. Цей веб–сайт складається з таких тематичних розділів: «Вивчи українську з Електронним підручником»; «Ігри», «Морфемно–словотвірна база української мови»; «Морфний сегментатор українського тексту»; «Словники»; «Мовний Арсенал»; «Перекладач»; «Онлайн–перекладачі»; «Мови Світу»; «Проекти».

Спробуємо схарактеризувати освітні можливості цього сайту [4].

На вкладці „**Вивчи українську з Електронним підручником**” розташовано **Електронний підручник української мови з інтерактивним тестуванням**, з можливістю перегляду зроблених під час тестування помилок та із збереженням результатів тестування на сервері. Комплексна навчальна система розрахована на всіх, хто бажає вдосконалити та перевірити свої знання з української мови. Кожний підрозділ Електронного підручника містить теоретичну та практичну частини. Вивчення кожного модуля закінчується контрольними тестами, які дозволять оцінити набуті знання. У межах модуля є термінологічний словник, де системно подається трактування основних термінів певного мовознавчого підрозділу [3].

У розділі „Ігри” пропонуються пізнавальні лінгвістичні ігри online, що створюють багато можливостей для вивчення і вдосконалення мовних і позамовних знань, полегшують процес навчання, а також роблять його більш цікавим.

„**Морфемно-словотвірна база української мови**” пропонує морфемну бази даних української мови (170 тис. слів) зі словотворчими значеннями морфем.

Автоматичний „Морфний сегментатор українського тексту” представляє собою систему, на вході до якої словоформи звичайного тексту, на виході – ті ж самі словоформи, заіндексовані кодами граматичної приналежності до певної частини мови та розчленовані на морфи (кореневі та афіксальні) з відповідними індексами.

Тематичний розділ «**Словники**» дозволяє скористатися матеріалами різноманітних словників, зокрема «Відкритого словника», «Частотних словників», «Тлумачного словника української мови», «Відкритого словника виправлень суржику», «Глоса», «Чотиримовного наукового словника», «Словника порівнянь», «Тезаурусу з комп'ютерної лексикографії», «Лінгвістичної енциклопедії», «Тезаурусу з лінгвістичної термінології», «Семантичного словника української мови» та ін.

Наприклад, проект «**Відкритий словник**» новітніх термінів прийде на допомогу, якщо ви хочете сказати щось українською, а вдалого слова дібрати не можете. Цей проект пропонує розглянути різні варіанти та вибрати той, який найкраще відповідає контексту та найкраще вписується в українську мову. Тут можна пропонувати українські відповідники, голосувати за різні варіанти та обговорювати терміни. Можна познайомитися з «**Частотними словниками**» художньої прози та публіцистики, а також із «Частотним словником сучасної поетичної української мови», який репрезентує лексику поетичної мови з поезій кращих українських митців кінця ХХ століття (обсяг вибірки – 300 тисяч слововживань).

Часто в мовленні трапляються помилки через збіг у вимові українських та російських слів, що мають різні значення. «**Тлумачний словник української мови**» допоможе у розв'язанні цієї проблеми. Це проект СЛОВНИК.НЕТ, що базується на другому виданні «Великого тлумачного словника сучасної української мови» (видавництво Перун) 2005 року. Онлайн містить понад 207 тис. словникових статей та близько 18 тис. фразеологізмів. У словнику представлено активну лексику української літературної мови, терміни, номенклатурні та складноскорочені слова, слова історичного фонду, що свого часу належали до широковживаних, найбільш відомі у вжитку слова, пов'язані з релігійними та філософськими поняттями, найуживаніші архаїзми, лексичні діалектизми та найпоширеніші неологізми, що з'явилися протягом останніх років.

Таке негативне мовне явище, як суржик, з'являється, якщо людина недостатньо добре володіє українською мовою, не користується словником. Тому корисним для формування мовної культури особистості буде «**Відкритий словник виправлень суржику**».

Наводимо зразок однієї зі сторінок цього словника.

Проект присвячений виконанню одного з найважливіших лінгвістичних завдань – очищенню літературної мови від ненормативних конструкцій. Словник є відкритим, тобто дає можливість зареєстрованим користувачам порталу вносити помилкові форми з контекстом, правильний варіант відповіді та визначати категорію помилки. Словник відображає особисту думку дописувачів, яка може не збігатися з нормами української мови.

| Слово | Фраза | Правильно | Джерело помилки | Дата/Випуск/Сторінка | Категорія | Коментар |
|-------|---|---|---------------------|----------------------|---------------|-------------------------------------|
| | США повністю не виключають своєї участі в цій структурі | США не виключають св^єї участі в цій структурі повністю | радіо Ера РМ,новини | 7 квітня 2006, 8:35 | непр.вжив. ф. | спотворення семантичного тлумачення |
| | поговоримо на щот... | поговоримо стосовно, шоло... | | | невд.сл. | |

Зробіть свій внесок у боротьбу з суржиком, додайте слово!

Переклад термінології з хімії, теоретичної хімії, фізики можна відшукати в «**Чотиримовному науковому словнику**» (англійська, німецька, українська, російська).

Електронний «**Словник порівнянь**» (ЕСП), який працює в тестовому режимі, є першим словником такого типу і започатковує укладання електронних словників порівнянь у художньому мовленні. Спеціалізований «**Тезаурус з комп'ютерної лексикографії**» (автори О.Сірук (лінгвістична

частина), В.Сорокін (програмне забезпечення) містить тезаурус з комп'ютерної ідеографії (онлайн-версія аналогічного комп'ютерного словника) і представляє терміносистему комп'ютерної ідеографії, яка на сьогодні налічує 75 термінів.

«Лінгвістична енциклопедія» представляє довідковий філологічний ресурс, що складається з двох великих розділів: «Події», де подано коротку інформацію про важливі для вітчизняної мовно-літературно-освітньої історії дати, та «Особи», присвяченого видатним українським мовознавцям, літературознавцям, письменникам, а інформаційно-пошукова система «Тезаурус з лінгвістичної термінології», створена в діалоговій системі «людина – машина», складається зі словника лінгвістичних термінів з усіх розділів граматики, лексики, мовознавства, прикладної та комп'ютерної лінгвістики (всього 3381 термінів). В електронному «Семантичному словнику української мови», що є пілотним проектом лабораторії комп'ютерної лінгвістики та кафедри сучасної української мови, на сьогодні введено близько 30 слів назв рослин і показано їх семантичні складові та відношення між ними. Перевагою цього проекту є те, що він відкритий для наповнення і розширення.

Рубрика «Мовний Арсенал» містить такі підрозділи: віртуальна «Довідкова служба», яка пропонує допомогу щодо правильного використання багатючих ресурсів української мови, на її сторінках можна ознайомитися з архівом запитань і поставити власне, та «Культура мовлення», яка формує в уміння активно користуватися набутими знаннями щодо властивих мові закономірностей, творчо застосовувати їх, а також уміння вжити відповідне оцінне слово для кожної мовної ситуації, створює ту єдність форми і змісту, яка й робить мову красивою, вражаючою, такою, що надовго запам'ятовується.

До складу рубрики «Мовний Арсенал» входять підрозділи: «Чи правильно ми говоримо?», «Яке слово вибрати?», «Тонкощі перекладу», «З якою буквою написати?», «Що – з великої, а що – з малої?», «Мовна норма», «Як відмінювати?», «Запозичення та їх значення», «Якого роду іменник?», «Навіщо буква Г в українському алфавіті». З короткими статтями про особливості вживання слів у різних граматичних ситуаціях можна ознайомитися в підрозділі «Чи правильно ми говоримо?», а в підрозділі «Яке слово вибрати?» – зі статтями про особливості вживання слів та словосполучень близьких за значенням. *Наводимо приклад сторінки «Яке слово вибрати?».*

Статті про особливості вживання слів та словосполучень, близьких зазначенням.

| Дата | Назва |
|-----------|--|
| 14.3.2004 | АВТОРИТЕТНИЙ – ПРЕСТИЖНИЙ Розглядаються особливості використання деяких слів схожих за значенням. |
| 14.3.2004 | БЛИЗЬКИЙ–БЛИЖНІЙ |
| 14.3.2004 | ВЖИВАТИ (УЖИВАТИ) – СПОЖИВАТИ |

З метою уникнення недоліків у перекладацькій роботі можна скористатися матеріалами підрозділу «Тонкощі перекладу», що містить штампи, кальки, неологізми, омоніми. Наводимо приклад сторінки цього підрозділу.

Штампи, кальки, неологізми, омоніми – скільки є підводних каменів у морі перекладацької роботи. Цей розділ – наша спроба допомогти перекладачеві у його складній щоденній роботі. Розділ поповнюється з "Довідкової служби" нашого порталу.

| Дата | Назва |
|------------|------------------------|
| 09.03.2006 | Обработка документов |
| | Опрацювання документів |
| 09.03.2006 | Advanced |
| | Розширений, сучасний |
| 09.03.2006 | Позиционировать |
| | Позиціонувати |

Роз'яснення до написання деяких слів (наприклад, пріоритет чи пріоритет) подається в розділі «З якою буквою написати?». Правила вживання великої літери в українській мові містяться в розділі «Що – з великої, а що – з малої?». Матеріали про мовну норму загалом, її суть, становлення, причини змін можна відшукати в «Мовній нормі». У підрозділі «Як відмінювати?» даються відповіді на питання щодо складних випадків відмінювання, зокрема особливостей відмінювання іменників–власних назв. Підрозділ «Запозичення та їх значення» знайомить з історією появи слів, запозичених у різні часи з інших мов, робить ці слова прозорими, зрозумілими, дозволяє перевести їх із пасивного словника в активний. Коротку довідку про належність деяких іменників до чоловічого чи жіночого роду можна відшукати в підрозділі «Якого роду іменник?». Стаття про букву Г зі збірки

«Як ми говоримо» Б.Антоненка–Давидовича (Київ, 1994) міститься в розділі «Навіщо буква Г в українському алфавіті».

«Український правопис»–онлайн – це Інформаційно–пошукова система «Український правопис».

Приклади оформлення бібліографічного опису в списку джерел і списку опублікованих робіт, які наводять у дисертації та авторефераті, подано в розділі «**Оформлення бібліографічного опису у списку джерел і списку опублікованих робіт**» на основі нормативних документів, розміщених у Довіднику здобувача наукового ступеня, а «**Основні вимоги до рефератів**» – подають вимоги до змісту та оформлення наукового реферату, розроблені в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка з урахуванням Держстандарту.

Вкладка «**Онлайн–перекладачі**» містить [4]: **ProlingOffice.NET** –українсько–російський і російсько–український онлайн–перекладач, що дає можливість перекладати тексти чи уривки текстів обсягом до 1 тис. знаків; **Онлайн–перекладач PROMT** дає змогу працювати з англійською, німецькою, французькою, іспанською, італійською, португальською та російською мовами в різних комбінаціях. Обсяг тексту – 500 символів та **Онлайн–Транслітерація українського тексту на латинку** за системою ТКПН, про яку можна дізнатися на форумі.

Висновки. Отже, ми зробили спробу більш докладно показати можливості тільки одного Лінгвістичного порталу для формування мовної особистості. Проте не слід забувати, що людину необхідно зацікавити матеріалами, розташованими на освітніх сайтах, постійно їх оновлювати, рекламувати їх, зробиш так, щоб користувач міг перевірити набуті знання, а також міг легко здійснювати навігацію сайтом. Крім того, і вчитель–словесник, і вчитель–предметник повинні регулярно використовувати Інтернет–ресурси для підтримки статусу сучасного педагога з високим рівнем мовленнєвої культури.

Література

1. Морзе Н.В. Модуль 3. Інтернет в дидактиці: Навчально–методичні матеріали. –К, 2007. – 466 с.
2. Ніколаєнко С.М. Освіта в інноваційному поступі суспільства (Тези доповіді Міністра освіти і науки України С.М. Ніколаєнка на підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2006 року) // Освіта України. 2006. – 14 серпня. – № 60–61 (754).
3. Сороко Н.В. Дидактичні функції інформаційних і комунікаційних технологій у професійній діяльності вчителі–словесника / Електронне наукове фахове видання. <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/index.html>
4. <http://www.mova.info>

Резюме

В статтє на первый план выхoдит изучение проблемы использования Интернет–ресурсов для формирования языковой культуры личности, дано короткую характеристику образовательных сайтов, которые можно использовать в процессе обучения и формирования речевой культуры личности, а также детально рассмотрено возможности Украинского лингвистического портала.

Ключевые слова: языковая культура личности, Интернет–ресурсы, образовательные сайты.

Summary

The article is focused on investigating the problem of usage Internet resources for forming language culture of a personality, the short characterization of the educational sites available for using in the process of education and forming language culture of a personality is given in the work, and it also deals with the opportunities of Ukrainian linguistic portal.

Key words: language culture of a personality, Internet resources, educational sites.

**ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ–СЛОВЕСНИКА**

У статті обґрунтовано роль і місце педагогічної практики в системі професійної підготовки майбутнього вчителя–словесника. Доведено, що педагогічна практика сприяє закріпленню, поглибленню та синтезуванню психолого–педагогічних, методичних, мовних, мовленнєвих, літературних знань, умінь, формує методичну компетентність.

Ключові слова: педагогічна практика, система професійної підготовки, знання, уміння, мовленнєва діяльність, методична компетентність.

Систему професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури складають лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття і педагогічна практика. Будь–яка система є ефективною за умови тісного взаємозв'язку між її компонентами. Педагогічна практика має сприяти закріпленню, поглибленню та синтезуванню психолого–педагогічних, методичних, мовних, мовленнєвих і літературних знань у процесі їх використання для розв'язання конкретних навчальних і дослідницьких завдань, свідомому застосуванню студентами теорії навчання в практичній діяльності, розвитку у студентів уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз та об'єктивну самооцінку своєї педагогічної діяльності. В ідеалі у процесі педагогічної практики має відбуватися вироблення у студентів творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності, формування і розвиток професійних умінь і навичок, виховання стійкого інтересу до професії вчителя, потреби в педагогічній самоосвіті, ознайомлення студентів із сучасним станом навчально–виховної роботи в школі, передовим педагогічним досвідом.

Першочерговою метою педагогічної практики насамперед є формування у студентів уміння організувати навчальну діяльність з української мови і літератури в навчально–виховних закладах на базі сформованої в них мовної, мовленнєвої, літературної, психологічної, педагогічної, методичної компетенцій, уміння реалізувати теоретичні знання і практичні вміння майбутніх учителів в організації навчальної діяльності учнів. Зауважу в контексті сказаного той прикрий факт, що студенти не отримують мовленнєвої компетенції ні до вивчення курсу методики, ні до педагогічної практики, хоча у програмі з української мови для загальноосвітньої школи закладено ідею комунікативно зорієнтованого навчання. Відповідно до програми просте речення має вивчатися серед інших речень у тексті, це дозволяє вивчати особливості його функціонування в мовленні, навчити використовувати у власній мовленнєвій діяльності, отже вчитель має бути підготовленим до застосування такого підходу. Однак у вищій педагогічній школі (університеті) просте речення вивчається відокремлено від тексту, внаслідок чого майбутній вчитель не оволодіває комунікативно–зорієнтованим вивченням простого речення, а це означає, що реалізація такого підходу буде викликати в нього значні труднощі. У таких умовах педагогічну практику важко розглядати як черговий етап збагачення майбутніх учителів знаннями й уміннями у сфері методики навчання української мови та літератури, на основі яких вони могли б домагатися свідомого і міцного засвоєння учнями програмового матеріалу з української мови і літератури, ефективно організувати навчальну діяльність школярів з цих предметів, формувати пізнавальну самостійність учнів.

З урахуванням зміни підходів до вивчення української мови в школі внесені суттєві зміни до програми з методики української мови для факультетів української філології педагогічних ВНЗ [2].

Але, на жаль, сьогоднішні випускники вищих педагогічних навчальних закладів не зовсім готові до здійснення сучасних підходів до навчання української мови, оскільки не отримали знань з лінгвістики мовлення, окрім тієї інформації, яку вони одержали в надзвичайно обмеженому курсі методики навчання української мови (у 6–ому семестрі 7 лекційних пар і 4 практичних на лінгвістику мовлення і методику мовленнєвого розвитку).

Безперечно, формування у студентів професійно–методичних умінь має відбуватися насамперед на основні методичних знань. Йдеться про вміння будувати уроки української мови і літератури, осмислювати мету і зміст уроку, прогнозувати результат уроку, конкретизувати мету організації уроку в проміжних цілях, добирати дидактичний матеріал до уроку, планувати супровідні цілі, будувати комплексні завдання учням, спрямовані на досягнення проміжних і супровідних цілей уроку, аналізувати результат уроку, досягнення і прорахунки в його проведенні. І все ж починати потрібно з засвоєння студентами мети навчання української мови, а вона «полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови, її стилями, типами, жанрами в усіх

видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння і письмо), тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетенції» [6, 3].

У курсі методики навчання української мови серед інших тем студент має засвоїти методику формування в учнів понятійної основи мовленнєвого розвитку і мовленнєвих умінь. Понятійна основа мовленнєвого розвитку містить такі теми:

- «мова» і «мовлення», мовлення як вид специфічної людської діяльності, структури мовленнєвої діяльності, мовленнєва ситуація як організаційний компонент спілкування за допомогою мовних засобів;

- ознаки і властивості усного й писемного мовлення;

- монологічне і діалогічне мовлення;

- стилістика і стилі мовлення, зміст шкільної стилістики, а це засвоєння учнями різних стилів і жанрів мовлення;

- текст, його ознаки, тема та основна думка тексту, абзац і мікротеми в тексті, тема і рема у реченнях тексту (у школі «відоме» і «нове»), темо–рематичні зв'язки між реченнями в тексті (обмежуємо послідовним, паралельним і ситуативним зв'язком) – усе це з позицій сучасної лінгвістики мовлення;

- типи мовлення (опис предмета, місцевості, стану природи, стану людини, характеристику людини, опис процесу праці, розповідь, індуктивний і дедуктивний роздум); поєднання в тексті різних типів мовлення);

- види мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння і письмо) і мовленнєві вміння (слухати, читати, говорити і писати), їх структура.

Саме на цій основі майбутній учитель має усвідомити методику роботи з мовленнєвого розвитку учнів. Базовим курсом для методики мовленнєвого розвитку є лінгвістика мовлення. Наголосимо, що лінгвістика мовлення студентам не читається, базових знань і умінь для засвоєння методики мовленнєвого розвитку учнів вони не отримують, хоча лінгвістика мовлення фундаментально напрацьована в світі і зокрема в Росії, щоправда в Україні досить незначні напрацювання, деякі лінгвісти, які вважають себе провідними, зовсім відмовляються від поняття мовлення, але в усіх словниках воно витлумачується як «спілкування за допомогою мовних засобів», про що свідчить і зміст статті професора І.Ковалика «Мова і мовлення та форми їх існування» [5], яка з'явилася ще в 1979 році.

О.С.Мельничук писав про те, що мова наявна тільки у мовленні (СУЛМ, IV т.). І якщо студенти засвоюють, що мова – кодифікована система знаків, то сам по собі напрошується висновок, що помилки трапляються не в мові, а в мовленні. За словами Б.М.Головіна, мова – це «система матеріальних одиниць, що служать спілкуванню людей і відображаються в свідомості колективу безвідносно до конкретних думок, почуттів, бажань, а мовлення – послідовність знаків мови, побудована за її законами та з її матеріалу й у відповідності з вимогами вираженого конкретного змісту (думок, почуттів, настроїв, стану, волі, бажань тощо)». Мова – це «засоби спілкування в потенції», мовлення – це «ті самі засоби в дії (реалізації)» [1, 4]. Але мовлення поки що залишається поза увагою українських лінгвістів. Студентам читається лише «стилістика», правда, після вивчення методики стилістики, але якщо дитяча література вивчається після закінчення курсу методики викладання літератури (зауважимо, в основній школі це насамперед дитяча література, тобто література, яка відповідає певним віковим особливостям учнів), то це загальна тенденція абсурдів у навчальних планах Міністерства освіти і науки України.

Мета навчання зумовлює важливу тезу, яку мають усвідомити вчителі: вивчення всіх розділів шкільного курсу «українська мова» має бути підпорядковане розв'язанню проблеми мовленнєвого розвитку учнів, а вивчення літератури – розвитку читацьких інтересів дітей. Відтак студенти мають засвоїти методику комунікативно–зорієнтованого вивчення мовних одиниць різних рівнів мовної системи. Відповідно до сучасних вимог методики це вивчення має проводитися на основі тісного поєднання системно–описового, функціонально–стилістичного та комунікативно–діяльнісного підходів. Однак вивчення української мови у ВНЗ продовжує обмежуватися системно–описовим підходом.

Обмеження вивчення української мови у ВНЗ системно–описовим підходом, недостатня сформованість у студентів умінь аналізувати художній твір, відсутність уваги до словесного образу, до художньої деталі спричиняють труднощі в підготовці до уроків української мови літератури. У контексті цих проблем наведемо висловлювання В.Г.Кременя про «необхідність оперативного вжиття заходів щодо вироблення нової методології методичної підготовки та створення відповідного науково–методичного забезпечення навчально–виховного процесу у вищих навчальних закладах. І

тут важливо, щоб методична підготовка реалізовувалася не тільки через відповідну навчальну дисципліну і ні в якому разі не зводилася тільки до неї, а розглядалася як основний принцип при викладанні фундаментальних навчальних дисциплін на педагогічних спеціальностях» [4, 100]. Отже, важливою умовою освітньої системи в педагогічних університетах і актуальною проблемою є запровадження спрямованості вивчення всіх предметів на підготовку вчителя.

Педагогічна практика має поглибити знання студентів про закономірності навчальної діяльності з предмета, удосконалити володіння способами її організації, сформуванню вміння розв'язувати конкретні методичні завдання відповідно до умов педагогічного процесу, виховати у студентів потребу систематично оновлювати свої знання і творчо застосовувати їх у діяльності вчителя.

Що стосується методики викладання літератури в середній і вищій школах (слово викладання тут дещо недоречне, викладання від викладати, а це означає подавати учневі в готовому вигляді, а не навчати читати, аналізувати, розуміти, оцінювати, але це слово є), слід виходити з того, що «художня література як навчальний предмет має величезний потенціал у читацькому і мовленнєвому розвитку особистості. Художня мова завдяки своїй організованості, багатству виражально-зображувальних засобів є на кілька порядків вищою за будь-які інші мовні системи, а сам процес сприймання художніх творів є процесом активного навчального спілкування з довершеними текстами. Цей процес супроводжується певними навчально-роз'яснювальними діями з боку вчителя. Учні переказують, коментують, інтерпретують текст усно і письмово – і це теж сприяє ефективному розвитку мовлення. І все це є складовою загального процесу пізнання твору, літератури загалом. Отже мовленнєвий розвиток активно поєднується з пізнанням образно відтвореного світу, з інтенсивним етико-естетичним формуванням особистості»... «Отже, без перебільшення можна сказати, що літературна освіта стала для людства винятково ефективним засобом мовленнєвого та етико-естетичного розвитку [3]. Мова є першоелементом літератури, але досить часто про це забувається в методичних і літературознавчих працях, в самому вивченні літератури.

Не менш важливою метою педагогічної практики є розвиток у студентів уміння проводити науково-дослідну роботу з методики навчання української мови і літератури, хоч на цьому увага, як правило, не акцентується. Спостереження переконують, що викладачі-методисти часто забувають про формування у практикантів уміння проводити науково-дослідну роботу, про організацію науково-дослідної роботи студентів у період педагогічної практики, хоча саме після педагогічної практики студенти захищають курсові роботи з методики навчання української мови і літератури, а курсова робота має відображати володіння студентами методами дослідження в методиці навчання української мови і літератури.

Досить часто подані студентами в період педагогічної практики конспекти уроків свідчать про те, що вони переписані із різного роду «методичок», концептуальна основа яких (якщо така насправді є) не відповідає теоретико-методичним засадам, які вони мали отримати в курсі методики навчання української мови і літератури. Уся організація педагогічної практики має стимулювати науково-методичну творчість студентів, прагнення удосконалити свою педагогічну освіту. Під час педагогічної практики студент-практикант має навчитися застосовувати конструктивно-планувальні, комунікативно-навчальні, організаційні та дослідницькі вміння, удосконалити їх.

До конструктивно-планувальних умінь відносимо уміння проектувати уроки та серії уроків за темою в основній та старшій школі, а це означає осмислювати через зміст навчання мету організації уроку, конкретизувати її в проміжних цілях; добирати дидактичний матеріал, тобто тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення, які дозволяють реалізувати навчально-пізнавальні, розвивальні і виховні цілі уроку; будувати завдання для учнів, спрямовані на досягнення комплексу цілей; визначати послідовність виконання завдань відповідно до логіки засвоєння матеріалу теми, досягнення проміжних і супровідних цілей уроку; добирати ефективні методи і прийоми досягнення навчальних цілей на кожному мікроетапі уроку з урахуванням труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, етапу навчання, рівня підготовки учнів; проектувати та використовувати навчальні ситуації, застосовувати інтерактивне навчання, добирати засоби унаочнення навчального процесу, розробляти плани і сценарії позакласних заходів з української мови і літератури, здійснювати контроль навчальної діяльності учнів з урахуванням вимог програми та визначати рівень сформованості вмінь і навичок – фіксувати помилки учнів, аналізувати їх характер та знаходити способи усунення.

Що стосується організаційних умінь, то до них належать уміння організувати виконання завдань, окреслених у плані (проекті) уроку, забезпечувати різні навчальні дії і види діяльності учнів відповідно до змісту уроку, раціонально поєднувати колективні (фронтальні, малогрупові, парні) та

індивідуальні форми роботи з урахуванням особливостей кожної з них та етапу навчання, використовувати ситуації гри, урахуваючи вікові особливостей учнів та етап навчання; методично грамотно застосовувати різні засоби навчання, використовувати різноманітні прийоми активізації навчальної діяльності учнів залежно від їх вікових особливостей, проводити різні види позакласної роботи з української мови і літератури за складеним планом і сценарієм.

Розвивально–виховними є вміння реалізовувати загальноосвітній, розвивальний і виховний потенціал уроків української мови і літератури; формувати і розвивати на матеріалі української мови і літератури інтелектуальну та емоційно–естетичну сфери особистості учня, його пізнавальні інтереси; розв'язувати засобами української мови і літератури завдання морального, культурного, естетичного, гуманістичного виховання учнів.

Педагогічна практика надає величезних можливостей для формування дослідницьких вмінь студентів. Творчо працювати, впроваджувати в навчальний процес актуальні нові підходи може лише вчитель, який володіє дослідницькими вміннями. Як правило, запозичується не досвід, а ідея.

Дослідницькі вміння передбачають: а) осмислення лінгвістичних, психолінгвістичних, дидактичних, методичних основ досліджуваної проблеми; б) аналіз чинних програм, підручників, навчальних посібників з погляду досліджуваної проблеми, в) проведення констатувального експерименту, спостереження й аналіз (самоаналіз) уроків та позакласних заходів, вивчення та осмислення досвіду вчителів, інших студентів–практикантів, спостереження за тим, як працюють учителі в руслі обраної проблеми, перенесення ефективних прийомів і форм навчання у практику своєї роботи, вивчення ставлення учнів до предмета, до діяльності з ним, і виявлення рівня сформованості різних знань, умінь і навичок учнів з української мови і літератури, труднощів, з якими зустрічаються учні, а також анкетування з метою перевірки виявлення ставлення школярів до стилю навчання, аналіз результатів анкетування.

До дослідницьких умінь належить і впровадження нових технологій в навчальний процес, проведення експериментальної роботи на основі раніше визначеної мети, завдань і принципів побудови експериментальної програми (формульовальний експеримент), проведення контрольного зрізу, аналіз його результатів з метою підтвердження доцільності впровадження експериментальної системи роботи. Доречним є і теоретичне осмислення навчального процесу у формі виступів на методичних семінарах. Йдеться насамперед про проведення експериментального дослідження за темами курсових або дипломних робіт та підведення його підсумків.

Під час педагогічної практики мають бути створені всі необхідні умови як для практичної реалізації набутих студентами в курсах української мови і літератури, психології, педагогіки, соціології, методики професійних знань, умінь і навичок, для розвитку індивідуальних педагогічних здібностей кожного з них, так і для поглиблення всіх знань, умінь і навичок студентів, набутих з психолого–педагогічних, філологічних та суспільствознавчих предметів. Педагогічна практика має сприяти розвитку у студентів уміння організовувати навчальну діяльність з української мови і літератури в школі на базі сформованої у них мовної, мовленнєвої, літературної, психологічної, педагогічної, методичної компетенцій, уміння застосовувати теоретичні знання і практичні вміння майбутніх учителів в організації навчальної діяльності учнів.

Педагогічну практику слід розглядати в системі предметів підготовки вчителя.

Література

1. Головин Б.Н. Основи культури речи. – М.: Высш. школа, 1980. – С.4
2. Донченко Т.К., Мельничайко В.Л. Програма з методики української мови для вищих педагогічних навчальних закладів. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальну програму для студентів філологічних спеціальностей. Лист № 14/182 – 1317 від 17.06.2002 р.
3. Ключек Г. Королева мистецтв – на задвірках освіти // «Дзеркало тижня». – № 44(673) 17– 23 листопада 2007р. – С. 3.
4. Ковалика І.І. Мова і мовлення та форми їх існування // Мовознавство, 1979. – № 3. – С. 3–10.
5. Кремень В.Г. Освіта в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 447 с. – С. 100.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5 – 12 класи. – К.: Перун, 2005. – 176 с.

Резюме

В статтє показана роль педагогической практики в системе профессиональной подготовки будущего учителя украинского языка и литературы. Доказано, что педагогическая практика

сопутствует закреплению, углублению и синтезированию психолого–педагогических, языковых, литературных знаний, умений.

Ключевые слова: педагогическая практика, система профессиональной подготовки, знания, умения, речевая деятельность, методическая компетентность.

Summary

The role and the place of the pedagogical practice in the system of professional training of the future teacher of the language and literature is defined in the article. It is proved that the pedagogical practice promotes the fastening, deepening and synthesizing of the psychological and pedagogical, methodical, linguistic and speech and literary knowledge and skills.

Key words: pedagogical practice, the system of the professional training, knowledge, skills, speech activity, methodics competence.

УДК 378

З.О. Шевченко

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ–СЛОВЕСНИКІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У публікації проаналізовано специфіку підготовки майбутніх учителів української мови та літератури до професійної діяльності в умовах профільного навчання, обґрунтовано основні засоби, форми, методи, прийоми, що сприяють удосконаленню методичної компетенції фахівців.

Ключові слова: профільне навчання, методичні, психолого–педагогічні, умови, педагогічна практика, інноваційні технології, кадрове забезпечення.

Профільне навчання в старшій школі – одна з найбільш актуальних проблем теорії і практики шкільної освіти в цілому, літературної зокрема. Методологічним підґрунтям виданої цілої низки концептуальних і нормативно–методичних матеріалів, згідно цієї проблеми, є цілі й цінності освіти, визначені зокрема в Концепції профільного навчання (2003 р.), створеної АПН України. Цей документ визначає базові поняття й основні підходи до розв’язування проблеми: окреслює напрями профілізації, відбору змісту, організації навчально–виховного процесу в старшій школі.

Вирішальною умовою реалізації Концепції є комплекс розв’язання питань, серед яких чільне місце посідають кадрове і навчально–методичне забезпечення профільної школи. Нові цілі шкільної освіти зумовлюють необхідність подальшої модернізації вищої педагогічної освіти і системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. У Концепції наголошується на необхідності передбачення підготовки педагогічних кадрів з урахуванням потреб профільної школи та внесення відповідних змін у державний стандарт вищої педагогічної освіти для спеціалістів та магістрів, планування необхідної спеціалізації студентів з профільного навчання старшокласників.

Творчою групою науковців Інституту педагогіки АПН України з’ясовано, які ускладнення виникають в організації профільного навчання, серед яких чільне місце займає проблема недостатньої кількості кваліфікованих фахівців для роботи в умовах профільної школи, що безпосередньо призводить до ще однієї проблеми – відсутності інтересу в учнів до навчання за профілем. Водночас для профільної школи потрібен учитель–випускник вищого педагогічного навчального закладу, який здатний генерувати інноваційні ідеї, який виявляє професійний інтерес до розробки та реалізації нових навчальних програм, володіє високим інтелектуальним потенціалом та науковою компетентністю, різними сучасними методами організації активної пізнавальної діяльності учнів на уроці; має ґрунтовну методичну підготовку; володіє умінням проводити разом з учнями пошуково–дослідницьку роботу, зміцнює й розвиває емоційно–мотиваційну сферу старших підлітків.

Отже, вирішальною педагогічною умовою організації профільного навчання в загальноосвітній школі є формування складу педагогічних кадрів. Освітня практика підтверджує доцільність підготовки (не на курсах підвищення кваліфікації, а в студентських аудиторіях передусім) не вузькоспеціалізованого зокрема учителя–словесника, викладача окремого предмета, а фахівця, здатного викладати цикл споріднених дисциплін (світова культура, етика, естетика, риторика, культурологія тощо), обізнаного з інноваційними педагогічними технологіями, методиками активного й творчого навчання тощо. При цьому до навчальних інноваційних технологій прийнято відносити таку сукупність операційних дій педагога з учнем, в результаті якої суттєво покращується

ставлення школярів до навчального процесу в цілому і зокрема до предметів гуманітарного профілю. Серед них значне місце посідають такі технології: особистісно-орієнтовані, інтеграційні, розвивальні, модульно-розвивальні тощо.

Студент-філолог, майбутній учитель профільної школи, повинен бути спеціалістом високого рівня, щоб забезпечувати: варіативність та особистісну орієнтацію навчально-виховного процесу через послідовне, педагогічно доцільне проектування індивідуальних освітніх програм розвитку особистості; практичну орієнтацію освітнього процесу через введення інтерактивних ефективних технологій, проектно-дослідницьких методів; остаточне профільне самовизначення старшокласників і формування здібностей та компетентностей, необхідних для продовження професійної освіти.

Тільки спеціально підготовлений учитель зможе здійснювати диференційований та індивідуальний підхід, а також забезпечити роботу з учнями, які мають здібності у галузі гуманітарних предметів, зокрема української мови і літератури. Удосконалення підготовки майбутніх учителів-словесників до впровадження профільного навчання здійснюється шляхом реалізації таких завдань:

- організація відповідного освітнього середовища;
- формування поглиблених знань зокрема з української мови і літератури, методична підготовка;
- удосконалення методичної бази – формування вмінь і навичок диференційованого підходу до учнів.
- упровадження модульно-рейтингової системи оцінювання знань студентів;
- формування особистісно-професійних компонентів педагогічної майстерності: умінь і навичок педагогічного спілкування; образу «Я – вчитель-словесник»; глибоких теоретичних знань і практичних навичок конструювання уроку;
- розвиток професійної компетенції майбутнього вчителя-словесника, зокрема вміння уявити ситуацію та оперувати набутими знаннями;
- відповідна організація педагогічної практики, що стає полем продуктивного навчання від практики до теорії і навпаки;
- формування в студентів знань, умінь, навичок діагностування пізнавальних інтересів учнів;
- володіння методикою проведення уроків літератури в допрофільних (8–9 кл.) і профільних (10–12 кл.) класах з метою зацікавлення учнів та виявлення нахилів до філологічних предметів.

Підготовка студентів філологічного факультету до викладання зокрема літератури в допрофільних і профільних класах відбувається варіативно, за допомогою різних форм організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі (лекції, лабораторні, семінарські заняття, педагогічна активна практика на IV–V курсах, творчі групи, гуртки, СНТ тощо). Кожна навчальна дисципліна формує науково-методичні знання, вміння і навички, що ускладнюються та вдосконалюються від I до V курсу, пов'язуються в загальний комплекс системою міжпредметних зв'язків. Усе це створює міцне підґрунтя на знаньєвому рівні для ефективного проведення педагогічної практики в класах філологічного профілю загальноосвітніх шкіл.

Набуття студентами-філологами необхідного рівня професійної компетентності під час педагогічної практики на IV–V курсах в умовах допрофільної та профільної підготовки передбачає формування комплексу ґрунтовних і мобільних знань, умінь і навичок, який можна ефективно створити на основі їх узагальнення та вдосконалення шляхом упровадження спецкурсів (напр., «Організація пошуково-дослідницької та наукової роботи учнів філологічного профілю»). Програма спецкурсів має враховувати такі чинники:

- вимоги суспільства до професійної компетентності сучасного учителя, випускника філологічного факультету;
- специфіка педагогічної діяльності в профільних класах студентів-практикантів, у майбутньому вчителів-словесників;
- сучасний науковий рівень філологічних дисциплін та їх ролі в практичній діяльності людства та формуванні особистості школяра;
- міжпредметні зв'язки (внутрішні – у галузі філологічних наук, зовнішні – у системі наук у цілому);
- наявний рівень науково-методичних умінь студентів-практикантів та учителів, у яких вони проходять практику в профільних класах;
- характер проблем, що виникають у процесі здійснення спільної діяльності студентів-практикантів та учителів.

Мета спецкурсів – усвідомлення студентами специфіки професійної діяльності вчителя у профільних філологічних класах, спрямованості на пошукову, дослідницьку, наукову роботу з учнями, формування у них умінь працювати творчо, самостійно, відчувати потребу в самореалізації, постійному самовдосконаленні і головне – розвивати творче мислення. Нині вчитель фактично перестає бути основним джерелом інформації, водночас значно зростає його роль в організації самостійної пізнавальної діяльності учнів, у навчанні їх вчитися і трансформувати здобуті знання у важливу життєву компетентність. Набуття майбутніми вчителями науково–методичних знань, умінь і навичок відбувається на основі критичного переосмислення традиційних підходів до організації науково–дослідної роботи школярів, усвідомлення природних законів розвитку особистості учня та впливу на нього освітнього середовища, використання національних цінностей. Спецкурси мають охоплювати лекції, семінарські заняття, самостійну роботу студентів і обов’язково – колоквиум перед проходженням практики на робочому місці вчителя–словесника в профільних класах (V курс, I семестр).

Науковцями встановлено основні кваліфікаційні вимоги щодо підготовки майбутнього вчителя–словесника до організації науково–дослідної роботи учнів профільних класів у галузі філологічних дисциплін, на які необхідно звертати особливу увагу під час навчання і підготовки студентів V курсу до педагогічної практики:

- володіння необхідними професійними знаннями, вміннями організовувати самостійну, творчу, пошукову роботу учнів філологічного профілю у процесі вивчення літератури за спеціальною навчальною програмою;
- усвідомлення впливу пошуково–дослідної роботи учнів на їхній особистий розвиток, виявлення творчих здібностей, нахилів, задатків до такої роботи, інтересу до філологічних дисциплін;
- наявність знань студентами про те, які якості, вміння необхідно формувати в учня для ефективного здійснення ним самостійної творчої роботи, нахилів до пошуково–дослідницької діяльності тощо;
- спрямування власних зусиль та зусиль школярів профільних класів на розвиток самооцінки з допомогою портфоліо;
- усвідомлення специфічної ролі учителя як консультанта в самостійній творчій діяльності учнів;
- переорієнтація навчальної діяльності учнів на переважання індивідуальних, парних, групових видів самостійної роботи учнів дослідницького, пошукового, творчого характеру.

Сюди ж можна включити вивчення і творче використання передового педагогічного досвіду з проблеми організації навчального процесу в профільних класах, розвиток і виявлення обдарованих учнів, підготовка до олімпіад, конкурсних робіт МАН тощо.

У процесі підготовки студентів до проведення педагогічної практики в профільних і допрофільних класах (8–12 кл.) необхідно належно спрямувати роботу науково–методичних гуртків, на яких обговорюватимуться сучасні проблеми філологічної науки в цілому і зокрема здобутки педагогіки в галузі профільного навчання, що передбачає формування у студентів науково–методичних умінь і навичок, а саме: критичне осмислення літературознавчої та психолого–педагогічної й методичної літератури. Ефективними можуть бути і творчі студентські групи, метою яких є набуття науково–методичних знань щодо особливостей організації навчальної діяльності учнів у профільних філологічних класах з окремих тем, а також науково–практичні конференції, студентські читання, тематичні дискусії та диспути з додержанням вимог до публічного виступу, полеміки, доведення або спростування висловлених думок, самооцінювання, самоаналізу.

Отже, впровадження спецкурсів щодо особливостей вивчення літератури в допрофільних і профільних класах має на меті формування науково–методичних умінь і передбачає цілеспрямоване, систематичне, послідовне та усвідомлене залучення студентів до різноманітних сучасних методичних технологій, характеристик для учителя–словесника, який працює в профільних гуманітарних класах; створення проблемних ситуацій, що спонукають до виявлення самостійності, творчості, ініціативності; організацію спільної дослідницької, наукової діяльності з учнями, спрямованої на професійне становлення студентів у процесі педагогічної практики в профільних класах загальноосвітньої школи.

Література

1. Бібік Н.М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці. Профільне навчання: теорія і практика. – Київ.: Педагогічна преса, 2006. – С. 23–30.

2. Кузнецова Г.П. Формування рівня готовності студентів філологічних факультетів до викладання української літератури у процесі педагогічної практики. – Глухів.: РВВ ГДПУ, 2005. – 85 с.

3. Скуратівський Л.В. Допрофільна підготовка учнів з української мови і літератури. – Київ.: Профільне навчання: теорія і практика. – Київ.: Педагогічна преса, 2006. – С. 114–117.

4. Хуторской А.В. Методика личностно–ориентированного обучения. Как обучать всех по–разному?: Пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2005. – 383 с.

Резюме

В статье проанализировано специфику подготовки будущих учителей украинского языка и литературы к профессиональной деятельности в условиях профилизации обучения, показано основные средства, формы, методы, приемы, которые сопутствуют усовершенствованию методической компетентности специалистов.

Ключевые слова: профильное обучение, методические, психолого–педагогические условия, инновационные технологии, кадровое обеспечение.

Summary

The article is devoted to analyzing the specific of the teaching the future pedagogues of Ukrainian and Ukrainian literature for professional activity in the conditions of profile studying; showing the main means, forms, methods, modes which have positive influence for improvement of methodical professionals' competence.

Key words: profile studying, methodical psychologo–pedagogical conditions, pedagogical practice, establishment providing.

УДК 378.013.32

О.А.Голюк

ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті узагальнено змістовно–процесуальні характеристики поняття «діалогічна культура» студентів – майбутніх педагогів у контексті сучасних стратегічних принципів модернізації їх загальнонаукової і професійно–педагогічної підготовки; обґрунтовано значення методологічної, інформаційної, дослідницької культури як основи розвитку діалогічної культури студентів у навчально–пізнавальній діяльності; визначено сукупність педагогічних умов, що забезпечують системний розвиток діалогічної культури в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Ключові слова: діалог, діалогічність, діалогічне спілкування, діалогічна взаємодія, навчальний діалог, діалогічна культура.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку національної системи освіти характеризується кардинальними змінами. В освітній стратегії пріоритетною стає гуманістична парадигма. Сьогодні можна констатувати, що оформлюється ідеал гуманної демократичної школи, орієнтованої на особистість. Довіра до дитини, навчання без примусу і покарань, співпраця дітей і дорослих, творча праця, дослідницький пошук, можливість вибору діяльності і розуміння відповідальності за свій вибір – основні ціннісні установки нової школи.

З переходом до гуманістичної парадигми освіти, спрямованої на підтримку дитини в її розвитку і саморозвитку, на порядок денний виходять якісно нові вимоги до особистості вчителя. Перед вищою педагогічною освітою постає задача підготовки фахівців, які здатні розуміти й приймати внутрішній світ дитини, прагнуть організувати взаємостосунки на основі діалогу, володіють умінями будувати відкриті відносини, готові до адекватного педагогічного спілкування з учнем у процесі спільної з ним діяльності, до максимальної реалізації здібностей учня. Така професійна гуманістична позиція має забезпечуватись віддзеркаленням певних світоглядних поглядів педагога. У цьому контексті все більша увага надається педагогічній взаємодії, яку гуманістична педагогіка визнає найефективнішим засобом досягнення взаєморозуміння, узгодженості позицій учасників навчально–виховного процесу, де базовою формою комунікації виступає саме діалог.

Новим концептуальним орієнтиром сьогодення виступає й компетентісно орієнтований підхід до формування змісту освіти як один із шляхів інтеграції до світового освітнього простору. Саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти, що сприятиме формуванню творчої особистості, здатної саморозвиватися. При цьому компетентність визначається як результативно діяльна характеристика освіти; як сукупність взаємопов'язаних компонентів (когнітивного, операційно-технологічного, мотиваційного, етичного, соціального та поведінкового); як здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [2, 7].

Як зазначає Н.М.Бібік, компетентності мають охоплювати такі якості людини, що дозволяють їй інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст: усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше явище; бачення внутрішньої альтернативності рішень (урахування плюсів і мінусів) будь-якої діяльності; установка на співпрацю та діалог, уміння організувати спільну діяльність; уміння користуватись інформацією; розуміння унікальності культур, поглядів, звичаїв; навчання співпраці та діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур; вироблення психології ненасильства, уявлень про політичні, соціальні права та свободи людини [2, 49]. Безперечним стає той факт, що вчитель, у якого не сформований певний рівень діалогічної культури, не буде здатним реалізувати особистісно компетентісний підхід у своїй практичній діяльності.

Специфікою сучасного освітнього процесу є і його полікультурність, коли викладач виступає посередником у діалозі культур, реалізує і спрямовує його відповідно до гуманістичних цілей. В умовах сучасного полікультурного простору діалогічна культура стає ключовою професійною й особистісною компетенцією педагога. Культурологічний підхід в освіті вимагає зміни в змісті діяльності вищої школи, в підготовці студентів – майбутніх педагогів до роботи в полікультурній освітній установі. Саме в процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ майбутні вчителі повинні оволодіти навичками міжособистісної взаємодії, способами, формами і культурою організації діалогу, набути досвіду діалогового спілкування, щоб і надалі реалізовувати його в своїй професійній діяльності. Крім того, співпраця і діалог у навчальному процесі забезпечать особистісно-смісловий розвиток суб'єктів взаємодії, де вступають у дію механізми саморозвитку, самореалізації, саморегуляції, самовиховання, необхідні для становлення особистості.

Проте розвиток діалогічної культури не завжди передбачається в умовах професійної підготовки студентів – майбутніх педагогів.

Аналіз досліджень і публікацій. Відомо, що проблема діалогу бере свій початок із часів Сократа, який навчав своїх учнів шукати істину в процесі бесіди шляхом навідних питань. Його метод евристичної бесіди використовується і сьогодні як класичний діалогічний метод навчання. Діалог на сучасному етапі розвитку суспільства не втратив своєї актуальності і виступає предметом дослідження філософів, психологів, педагогів, словесників та ін. У науковій літературі питанням діалогу надавалася і надається значна увага. Для сучасної теорії і практики велике значення мають: філософська концепція діалогу (М.Бубер, М.Бахтін, В.Біблер); психологічна теорія особистості (Б.Ананьєв, Л.Виготський, О.Леонтьєв, О.Петровський, С.Рубінштейн); соціально-психологічні теорії співвідношення спілкування і діяльності (Б.Ананьєв, Г.Андрева, М.Каган, Б.Ломов, С.Рубінштейн та ін.); психолого-педагогічні концепції взаємодії в процесі навчання (І.Котова, Є.Шиянов, І.Зимова, С.Смирнов); дослідження проблем культури педагогічного спілкування, комунікативної компетентності педагога, шляхів підвищення ефективності педагогічної комунікації (А.Бодальов, Н.Бордовська, О.Даниленко, І.Ісаєв, В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, О.Мудрик, А.Реан, В.Сластьонін, Н.Щуркова та ін.); ідеї гуманістичної особистісно орієнтованої педагогіки (М.Алексєєв, Є.Бондарєвська, В.Сериков, І.Якиманська, К.Роджерс та ін.); теорія творчого розвитку і саморозвитку (В.Андрєєв). Науковий інтерес викликає концепція А.Валицької, в основі якої – ствердження принципу діалогічності як вищої форми міжсуб'єктного спілкування, оптимального типу відносин між учителем і учнем. Значну роль виконує осмислення діалогу з погляду мовної культури (Л.Антропова, О.Баскаков, Ю.Жуков, М.Смирнова, В.Соколова, З.Смелкова, Н.Колетвинова та ін.

Широке коло зазначених досліджень дозволяє стверджувати, що ця проблема є значущою для сучасної педагогічної науки й освітньої практики. Проте не можна сказати, що в педагогічному процесі школи взаємовідношення в діаді «вчитель – учень» зазнають радикальних змін. Дотепер учитель у своїй роботі нерідко орієнтується на знеособлений характер і регламентованість

навчально–виховного процесу, хоча в системі шкільної освіти і є значні досягнення (школа «Діалогу культур»).

Проблема такої розбіжності полягає в недостатній сформованості в майбутніх учителів комунікативної компетентності в контексті гуманістичної парадигми освіти, ціннісними установками якої є: емпатія, педагогічна підтримка школяра, висока культура спілкування, здатність до співпраці з дитиною з позиції діалогу, співтворчості. Оволодіння гуманістичними ідеалами безпосередньо пов'язане з особистісно–професійним розвитком педагога, припускає визначення системи цінностей і ціннісних відносин як програмного змісту професійної підготовки майбутнього вчителя.

Таким чином, є протиріччя між необхідністю ефективного використання діалогу в навчально–пізнавальній діяльності для формування в студентів комунікативних і особистісних, професійно–значущих компетенцій та недостатньою розробленістю теоретико–методологічних засад формування діалогової культури студентів – майбутніх педагогів, що мають місце в структурі їх професійної підготовки.

Постановка завдання. Метою нашої публікації є узагальнення змістовно–процесуальної характеристики поняття «діалогічна культура» студентів – майбутніх педагогів у контексті сучасних стратегічних принципів модернізації їх загальнонаукової і професійно–педагогічної підготовки; обґрунтування методологічної, інформаційної, дослідницької культури як основи розвитку діалогічної культури студентів у навчально–пізнавальній діяльності; визначення сукупності педагогічних умов, що забезпечують системний розвиток діалогічної культури в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з тим, що однією з провідних стратегій удосконалення професійної підготовки студентів – майбутніх педагогів є гуманізація освіти, то пріоритетною в освітньому процесі стає орієнтація на формування нової культури взаємодії педагога із студентами – культури діалогу, основу якого становлять ідеї особистісно діяльнісного підходу.

Інтенсивний розвиток педагогічної науки і практики, поява нових концепцій, парадигм, інноваційних технологій супроводжується змінами трактування основних понять, категорій, взаємозв'язків та залежностей між ними, що обумовлює необхідність постійного уточнення та всебічного аналізу робочих термінів, вихідних понять, складових діалогічної культури, їх диференціації. Без цього неможливе правильне розуміння сутності діалогу, його структури, функцій, педагогічних умов формування діалогічної культури в майбутніх учителів.

У контексті нашого дослідження ключовими поняттями виступають: «діалог», «діалогічність», «діалогічне спілкування», «діалогічна взаємодія», «навчальний діалог», «діалогічна культура».

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження показав, що серед науковців, педагогів–практиків, представників управлінської сфери єдиного підходу до тлумачення цих понять немає. Це призводить до неоднозначного розуміння одних і тих же педагогічних явищ, розбіжності в трактуванні сутності діалогічної культури, шляхів її формування і, як результат, низька ефективність упровадження наукових досягнень щодо зазначеної проблеми в практику сучасної вищої школи.

Так, М.Бахтін, В.Біблер, Л.Баткін та ін. діалог визначають як основу людського взаєморозуміння; Е.Сайко, І.Яковенко, А.Пилипенко та ін. – як особливий соціокультурний феномен, засіб спілкування і відтворення суб'єктів культури; С.Белова – як спосіб вирішення гуманітарних проблем, у результаті чого відбувається співвідношення різних точок зору, різних контекстів мислення; В.Сериков – як специфічне соціокультурне середовище, що створює сприятливі умови для набуття особистістю нового досвіду, переоцінки цінностей.

М.Каган акцентує увагу на тому, що поняття «діалог» використовується в двох аспектах – побутовому (розмова двох осіб) та науково–філософському (інформаційна взаємодія людей як суб'єктів незалежно від мовних або інших семіотичних засобів, метою якої є підвищення ступеня їх духовної спільності або досягнення цієї спільності). Він зазначає, що в першому розумінні діалог ніякого педагогічного значення не має, оскільки будь–яке спілкування вчителя й учня (викладача і студента) є їх співбесідою – обміном репліками відомою їм мовою, за участю паралінгвістичних засобів, а в особливих ситуаціях і графічних, звукоінтонаційних, пластично–демонстраційних, кінематографічних засобів. Що стосується другого аспекту, то звернення до такого діалогу стає серйозною педагогічною проблемою [5].

Особливий інтерес, на нашу думку, становить філософський підхід до розуміння проблеми діалогу, висловлений В.Степиховою. Підкреслюючи специфічну роль діалогу («взаємне слухання один одного, відсутність взаємної корекції, тільки самокорекція»), автор зазначає, що діалог – це рівність позицій, де немає домінування однієї людини над іншою, немає одностороннього сходження

однієї особистості до логіки іншої; це справжній і єдиний спосіб саморозвитку людини [5]. На основі аналізу праць, присвячених проблемі спілкування (М.Абалакиної, В.Агеєва, М.Бахтіна, В.Біблера, М.Бубера, М.Кагана, Г.Кучинського, С.Петрової), В.Степіхова зосереджує увагу на п'яти основних компонентах, які необхідно враховувати при організації діалогічної взаємодії: структура діалогу, його основні функції, правила ведення, джерела діалогу, основи загальних принципів інтерпретації контексту. Так, найскладнішою ланкою в діалозі дослідниця визнає його структуру, зміст якої визначають наступні компоненти:

- предмет обговорення містить невизначеність (звідси впливає завдання – здійснити переорієнтацію невизначеності у визначеність);
- учасники знаходяться в стані співмислення; кожен, виходячи зі своєї позиції, пропонує власний варіант думки, рішення, висловлює власну позицію;
- кожен варіант думок збагатить контекст співмислення;
- виникає взаємна напруженість думки, пов'язана з осмисленням поліваріантних думок, з пошуками ефективного рішення, усвідомлюється продуктивність пауз;
- виникає співзвучність партнерів, їх толерантність при різних смислових позиціях;
- діалог розвивається від правдоподібних думок – через становлення сутності – до усвідомлення причетності, що становить істинну цінність діалогу.

У результаті функціями діалогу стають самопізнання і самооцінка, оскільки людина розуміє себе, тільки придивляючись до іншої людини. До джерел діалогу В.Степіхова відносить: діалогічність внутрішнього світу людини; розвинені соціальні відчуття як приховану форму «переддіалогу», як «цілісну особливу систему, що складається з когнітивних і емоційних компонентів, інтегруючих поняття й образи»; соціальні стосунки, що характеризують колектив, у якому здійснюється діалог; ціннісне ставлення людини до людини, яке виникає лише в результаті спілкування; наявність різних позицій – від повної несумісності точок зору до деякої узгодженості думок (саме в другій народжується діалогічна ситуація, оскільки бесіда побудована за принципом питання–відповідь, не виявляє внутрішньої природи діалогу); можливість висловлення вільної думки і усвідомлення індивідуального внеску особистості в розвиток діалогу.

Соціогуманітарне пізнання забезпечується на основі загальних принципів інтерпретації явищ дійсності, різних видів інформації, експериментальних даних: кожен учасник процесу гуманітарного пізнання виступає як дослідник; погляд дослідника спрямований, перш за все, «всередину» і «зсередини назовні»; поняття «значення» і «цінність» – внутрішні передумови розуміння; гуманітарне знання припускає перехід від факту до значення, від відображення до розуміння, від «знання суцього» до «знання належного», тобто до індивідуальної ідеальної моделі усвідомленої практичної діяльності. Зазначені принципи, на думку В.Степіхової, обумовлюють правила ведення діалогу, серед яких найважливішими є: усвідомлення можливості існування іншої логіки, іншої мови, інших правил спілкування, тобто іншого типу мислення (гуманітарно–аксіологічного); витримування пауз у процесі діалогу (закон недомовленості дозволяє знайти несподіваний образ, поворот теми, активізувати підсвідомість, резерви психіки, викликати цілісну реакцію); визнання права особистості на свободу і самовизначення як необхідної умови синергії соціальної взаємодії, виключення можливості диктату (не сперечатися, не переконувати, не оцінювати) [5].

У психологічних дослідженнях Ю.Лотмана, О.Матюшкіна та ін. діалог розглядається як взаємодія позицій, механізм роботи свідомості, особистого зростання. Безперечний інтерес для сучасної теорії і практики становлять педагогічні праці, пов'язані з особистісно орієнтованим діалогом як засобом формування суб'єкт–суб'єктних відносин (Є.Гаспарович), діалоговими технологіями навчання (І.Полушкін), із впливом характеру педагогічної взаємодії викладача і студентів на професійно–особистісний розвиток майбутнього вчителя (В.Льїчова), із формуванням конкурентоздатної особистості в контексті розвитку професійно–комунікативної компетенції студентів педвузів (Н.Колетвінова), із розвитком культури людського спілкування як елементу професійної культури викладача вищої школи (В.Соколова), з підготовкою майбутнього педагога до діяльності в полікультурній освітній установі (Л.Ткач) та ін. Вивчення психолого–педагогічної літератури свідчить про те, що діалог в основному розглядається з погляду мовних конструкцій.

Для усвідомлення сутності діалогу важливим, на нашу думку, є розуміння різниці двох способів духовних контактів людини з людиною, пов'язаних з «розподілом праці». У першому випадку передбачається передача людиною іншим особам інформації (відбувається ставлення суб'єкта до іншої особи як до об'єкта), що називають комунікацією. А в другому – спільне вироблення нової інформації (ставлення суб'єкта до іншого, як до рівного партнера, тобто до суб'єкта), що є безпосередньо діалогічним спілкуванням. Так, І.Виноградова зазначає, що діалогічне

спілкування – це особливий вид мовленнєвої діяльності, який принципово відрізняється від комунікації в систематизованому освітньому процесі. Діалог – глибоко особистісне явище (освітня комунікація – явище суспільне), в якому передбачається добровільне входження суб'єктів у комунікацію, а також участь рівнозначних і рівноправних індивідів, які одночасно є і адресантами, і адресатами. Своєрідністю відрізняється позиція автора щодо неможливості використання діалогічного спілкування (суб'єкт–суб'єктні відносини між викладачем – студентом, учителем – учнем) в освітньому просторі сучасного навчального закладу (ВНЗ, школи), оскільки студент (учень) знаходиться в підлеглому стані, відчуває постійний контроль із боку викладача (вчителя), тоді як останній виступає інстанцією влади, контролюючою, підкоряючою і дисциплінуючою особою, яка встановлює ритм засвоєння матеріалу, спонукає до чітко визначених занять, приводить дискурс студента (учня) у відповідність до загальноприйнятого наукового дискурсу (стандартизація і систематизація його мислення) [5].

На відміну від І.Виноградової, О.Тармаєва розглядає діалог як особливий рівень комунікативного процесу, що відповідає потребі людини в глибокому особистісному контакті; як організацію особливих комунікативних взаємозв'язків у освітньому процесі, які сприяють розв'язанню завдань розвитку і становлення комунікативної культури майбутнього педагога. Під комунікативною культурою вона розуміє здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми на основі внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в ситуаціях міжособистісного спілкування [4,17].

На основі вивчення психолого–педагогічної літератури з теми дослідження можна констатувати, що оволодіння студентами комунікативною культурою, на думку більшості науковців, припускає розвиток, як мінімум, трьох груп умінь: 1) комунікативних або мовних (уміння ясно і чітко висловлювати думки; уміння переконувати; уміння аргументувати; уміння будувати доказ; уміння виношувати думки; уміння аналізувати вислів); 2) умінь сприйняття, тобто перцептивних (уміння слухати і чути – правильно інтерпретувати інформацію, в тому числі і невербальну, розуміти підтексти; уміння зрозуміти почуття і настрої іншої людини – здібність до емпатії, дотримання такту, співпереживання; уміння аналізувати – здатність до "рефлексії і саморефлексії); 3) умінь взаємодії в процесі спілкування, тобто інтерактивних (уміння проводити бесіду, переговори, обговорення, уміння ввічливо висловлювати думки, уміння ставити питання, уміння захопити собою, уміння сформулювати вимогу, уміння спілкуватися в конфліктних ситуаціях, уміння управляти своєю поведінкою в спілкуванні) [5]. Слід відмітити, що необхідність розвитку вищезазначених умінь, на думку О.Даутової, Н.Лапіної, обумовлює організацію «особливих комунікативних зв'язків у освітньому процесі, які можуть бути охарактеризовані як діалог». Цю позицію підтримує й О.Тармаєва, яка зазначає, що саме організація діалогічної взаємодії виступає головною умовою формування комунікативної культури, комунікативної компетентності майбутніх фахівців як сукупності взаємопов'язаних компонентів (мотиваційного, аксіологічного, інформаційно–змістовного, операційно–діяльнісного) [4,16].

Зазначимо, що аналізуючи практику сучасної освіти, О.Даутова характеризує три форми діалогічної взаємодії – непродуктивну (взаємодія здійснюється на формальному рівні, переважає монологічна форма, викладач–учитель не створює умов для співпраці, відсутній рух до співтворчості по лінії комунікативного зв'язку студент – викладач), передпродуктивну (взаємодія здійснюється при домінуючій ролі педагога, при переважанні монологічної форми, частково вводиться діалог, студент привласнює окремі факти, знання) і продуктивну (взаємодія здійснюється на особистісному рівні, виникають відносини рівноправної співпраці, переважає діалогічна форма, досягається співтворчість, піднесення до єдиних значень і цінностей). Автор справедливо зазначає, що тільки в процесі реалізації третьої, продуктивної форми, взаємодія викладача і студента може бути охарактеризована як «інтерактивна, духовна, дієва, а отже – дійсно діалогічна» [5].

О.Коновалова в своєму дослідженні використовує поняття «навчальний діалог» і визначає його як особливу форму суб'єкт–суб'єктної взаємодії в навчально–пізнавальній діяльності, що передбачає зіткнення поглядів, оцінок, ідей, позицій, активне емоційне спілкування, прагнення до співпраці в рішенні освітніх і творчих задач, сприяє розвитку творчого мислення, особистісних якостей студента в цілому. Автор наголошує на тому, що в навчальному діалозі викладач і студент виступають як суб'єкти, що володіють особистісним потенціалом, власною культурою, які удосконалюються в процесі взаємодії, взаємовпливу. Високий рівень діалогової культури суб'єктів взаємодії сприяє продуктивному, науково–пізнавальному діалогу в навчальній діяльності, стимулюючи студента активно мислити, добувати необхідну наукову інформацію з різних джерел, аргументовано доводити свою точку зору [3,211].

Особливого значення, на нашу думку, як для визначення методологічних засад підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності, так і для практичної організації цієї підготовки в контексті сучасного компетентісного підходу, набувають дослідження Є.Бондаревської та С.Кульневича. Критикуючи зміст сучасної вищої педагогічної освіти, побудованої за принципами знанневої, накопичувальної парадигми (орієнтація на знання, уміння, навички; відповідність стандартам, потребам і очікуванням суспільства тощо), Є.Бондаревська та С.Кульневич зазначають, що інтереси і потреби саморозвитку, самовизначення, зростання особистості (як викладача, учителя, так і студента, учня) залишаються вторинними, побічними продуктами традиційно організованої діяльності. Ми повністю поділяємо їх думку про те, що сьогодні робота із змістом вищої педагогічної освіти потребує нових дослідницьких умінь, оскільки зміст – це те, що знаходиться всередині знань, визначає їхню можливість спонукати розвиток або гальмувати свідомість людини, регулювати процеси мислення і діяльності. Але, щоб такі уміння були сформовані, необхідна «культура діяльності душі», яка спонукає людину переживати, відступати, відмовлятися від звичних позицій, шукати і сумніватися, що і передбачає наявність такого вміння, як самоорганізація особистісної рефлексії [1,216].

Діалогічність вище зазначеними авторами розглядається як критерій такої самоорганізації, який визначається показниками (спрямованість на партнерство в спілкуванні, визнання права партнера на власну точку зору і її захист, уміння слухати і чути партнера, готовність поглянути на предмет спілкування з позиції партнера, здібність до співчуття, співпереживання), що можна діагностувати, виміряти. Використання діалогу, на їх думку, дозволить досягнути найвищого рівня самоорганізації – перехід об'єктів навчання в статус суб'єктів за умови, якщо: діалог стане дійсно обміном інформації (змісту культури), а не насадженням «правильних» позицій; знання трактуватимуться як частина культури, а не репродуктивне відтворення прочитаного матеріалу; буде мати місце взаємодоповнення думок, а не орієнтир на «єдино правильну» відповідь; викладач (учитель) буде спонукати студентів (учнів) мислити, критично оцінювати, мотивувати, використовуючи при цьому опосередковані механізми управління (ініціювання, структурування, мотивацію, міжособистісні відносини, мораль, м'яке регулювання тощо) які, за висловленням С.Кульневича, «об'єднуються поняттям культура, як комплексним антиентропійним механізмом» [1,327].

Отже, діалогічна культура майбутнього педагога розглядається нами в контексті професійно–педагогічної культури як рівень розвитку методологічної (спрямованість особистості педагога, його методологічна компетентність і методологічна рефлексія), інформаційної (ступінь оволодіння уміннями працювати з інформацією, орієнтуватися в інформаційному просторі), дослідницької (сукупність дослідницьких умінь, досвіду дослідницької діяльності) культури, які формують сукупність комунікативних і інтелектуальних умінь. У свою чергу, педагогічна культура – це інтегративна якість особистості педагога, яка проектує його загальну культуру в сферу професії. Як зазначає Є.Бондаревська, педагогічна культура – це синтез високого професіоналізму і внутрішніх якостей педагога, володіння методикою викладання і наявність культуротворчих здібностей, ступінь творчого засвоєння і перетворення досвіду, накопиченого людством.

Оскільки діалогічні форми взаємодії припускають високу пізнавальну і мовну активність студентів на занятті, то важливою особливістю застосування діалогу в навчально–пізнавальній діяльності є його орієнтація, по–перше, на інтелектуальний розвиток, на розвиток інтелектуальних умінь студентів (володіння операціями і прийомами мисленнєвої діяльності, уміння творчо розв'язувати завдання, сформованість різних видів мислення, розвиненість якостей мислення: самостійності, критичності, гнучкості та ін.), а по–друге – на розвиток комунікативних умінь (комунікаційних, перцептивних та інтерактивних), що мають першочергове значення в реалізації професійних функцій педагога.

Формування діалогічної культури розуміється нами як багатовимірний процес суб'єкт–суб'єктної взаємодії студентів і педагогів, основоположними компонентами якого є ціннісно–смысловий, інформаційно–комунікативний, проблемно–дослідницький і рефлексія.

Вважаємо, що успішному формуванню діалогічної культури студентів – майбутніх педагогів сприятиме реалізація наступних педагогічних умов у навчально–пізнавальній діяльності студентів:

– розвиток системи ціннісних орієнтацій на творчий саморозвиток, самовизначення і самореалізацію, на формування професійної самосвідомості, заснованої на ціннісному відношенні до професійної діяльності;

– створення проблемно–пошукового простору, атмосфери співтворчості, співдіяльності, що сприяють інтелектуальному й особистісному розвитку студентів – майбутніх педагогів, підвищенню рівня їх методологічної, дослідницької та інформаційної культури;

– інтеграція принципів проблемності, варіативності в освітньому процесі, застосування різних форм і методів навчання.

Безперечним, на нашу думку, є той факт, що навчальні курси педагогічного циклу в системі професійної підготовки майбутнього вчителя в університеті повинні, в першу чергу, створити умови не тільки для засвоєння студентами педагогічних знань (науково–теоретичного, методологічного і методичного) як частини загальнолюдської культури, але й сприяти розвитку творчої, самостійної, ініціативної особистості, здатної продукувати нове гуманітарне мислення в умовах школи (навчального предмету, уроку, лекції тощо), підготовленої до постійного саморозвитку, самовдосконалення, до проєктивної детермінації майбутнього.

Важливість і значущість такої постановки питання обумовлена ще й тим, що саме в студентські роки, коли відбувається становлення професійно–педагогічної самосвідомості майбутнього вчителя, набуття досвіду ведення діалогу з колегами – студентами і викладачами, розвиток умінь слухати та чути іншого і себе, мислити в діалозі із співрозмовником, повинно стати пріоритетною задачею. Оскільки неможливо підготувати вчителя, здатного творчо працювати в оновленій школі, де відбулась переорієнтація на новий тип гуманітарно–інноваційної освіти, в школі, де компетентнісний підхід до навчання і виховання молоді змінив застарілий енциклопедичний, якщо під час навчання майбутній педагог не відчує зазначених змін по відношенню до організації вищої педагогічної освіти. Неможливо сформувати у майбутнього вчителя ставлення до Дитини як до вищої цінності, як до унікального культурного феномену, який має право на власну позицію, власну точку зору, якщо студент педагогічного ВНЗ не відчує відповідного ставлення до себе викладача вищої школи. Неможливо сформувати в нього діалогічну культуру, якщо не впроваджувати в навчальний процес діалогічні форми спілкування.

Під час проєктування навчальних курсів педагогічного блоку ми спираємося на поняття «діалогу» стосовно освіти і розглядаємо його в наступних аспектах: діалог значень, діалог логік, діалог голосів, внутрішній діалог. Система навчальних діалогів складає стрижень педагогічних дисциплін, на який «нарощується» зміст і відповідна технологія. Найважливішою метою педагогічних курсів є створення умов для розвитку розуміння професійно–педагогічної мови співрозмовників, педагогічних текстів, умінь спільно мислити і вирішувати педагогічні задачі, слухати і чути себе та іншого. Критерієм результативності діалогічної взаємодії викладача і студента виступає рух до співтворчості, де вектор творчого руху задається змістом культури.

Діалог припускає бажання і здатність вийти за межі власної культури і вжитися в чужий контекст сприйняття світу, відчуття його. От чому вивчення базових педагогічних категорій (освіта, навчання, виховання, розвиток, формування особистості дитини, учіння, викладання і т.д.) розглядається нами як діалог різних історично існуючих логік, культур, способів розуміння, авторських задумів і значень. Причому, що дуже важливо, відправною точкою їх розгляду є особистісний досвід студентів, їх розуміння, їх контекст. Наприклад, аналізуючи визначення певної педагогічної категорії, поданої в різних джерелах, студенти на основі співставлення ключових ознак намагаються зрозуміти переваги і недоліки кожного визначення, обрати те, яке найбільше відповідає власному розумінню поняття. Діалог відбувається спочатку в парах, потім – у малих групах. Далі кожна група презентує результат своєї праці, аргументуючи вибір. На завершальному етапі можливі три варіанти: обирається одне, найбільш вдале означення; у процесі співтворчості створюється нове означення, яке інтегрує в собі всі висловлені пропозиції; деякі студенти узгоджують свої погляди щодо єдності вибору, деякі – залишаються прихильниками іншої позиції. Таким чином, відштовхуючись від Себе, стикаючись з іншими, намагаючись зрозуміти лінії схожості і відмінності, студенти вступають у «діалог голосів» своїх колег, викладача. І тільки після цього необхідне включення в діалог нових співрозмовників – учених, педагогів–класиків, публіцистів, які розмірковують над цими ж поняттями. Наприклад, співрозмовниками можуть стати Я.Коменський, К.Ушинський, В.Сухомлинський та ін. Важливо осмислити і пережити їх логіку відповідей на поставлені питання, їх розуміння співвіднести зі своїм, важливо «почути» їх голос, що віддзеркалює різні культури.

Навчальною програмою з педагогіки передбачено ознайомлення майбутніх учителів з основними державними освітянськими документами, законами, концепціями. Як свідчить практика, студенти ретельно конспектують завдання, які висуваються перед сучасною школою, шляхи модернізації освіти, принципи, напрями виховання тощо. Під час семінарських занять відбувається

репродуктивне відтворення законспектованих положень. Ми змінили постановку завдання щодо вивчення зазначеної теми. Наприклад, кожному студентові необхідно проаналізувати, які з завдань національного виховання були реалізовані (саме по відношенню до Його особистості) у процесі навчання в школі, які – неповністю, а які – зовсім не реалізовані; спробувати визначити причини і висунути власні пропозиції щодо усунення зазначених недоліків. Вступаючи в діалог із собою, аналізуючи особистісні якості, майбутні вчителі намагаються проникнути в сутність документів, у сутність проблем. Краще зрозуміти Іншого можна, якщо умієш «говорити з собою». У процесі ознайомлення з основними освітянськими концепціями виховання студенти «залучають до співрозмови» педагогів–класиків, сучасних учителів–практиків, що забезпечує розуміння сутності проблем, усвідомлення шляхів їх вирішення в різних культурних епохах.

У процесі проектування курсів нами розроблена система занять на основі полікультурного підходу, які сприяють розвитку колективної та особистої рефлексії. До відповідних тем програми студенти за власним смаком обирають літературні твори, поезії (як класичні, так і сучасні), зміст яких безпосередньо чи опосередковано стосується проблематики зазначеної теми. Аналіз літературних творів із педагогічного погляду дозволяє краще зрозуміти, усвідомити сутність багатьох педагогічних понять, процесів (наприклад, закономірностей, принципів навчання і виховання, змістових компонентів виховного процесу тощо), побачити, «як вони працюють у реальному житті». Такий шлях до знання сприяє формуванню певної педагогічної, діалогічної культури, оскільки діалог – відкрита форма навчального спілкування не тільки з викладачем і однокурсниками, але й з текстом. Для цього текст набуває характеристики контексту відкриття: він перетворюється у відкриту систему (не містить однозначної аксіоматичності), яка має простір для доповнення (орієнтований на те, щоб на його основі студенти мали змогу створювати власні уявлення і відчуття), носить суб'єктний (орієнтований на внутрішню, творчу активність) та діалогічний (містить підстави для виникнення діалогу) характер.

Студентам пропонується особлива форма контролю за вивченням окремих тем педагогіки: вільна співбесіда за вибраною і сформульованою ними самими проблемою на основі програми навчальної дисципліни. Співбесіда може бути індивідуальною (діалог викладач – студент) або груповою (бесіда–дискусія студентів між собою в мікрогрупі за участю викладача). Критерії оцінки такої форми розробляються в спільній дискусії викладача і студентів. Найважливішими з них є уміння сформулювати дискусійну проблему, "що не має однозначного вирішення в теорії і практиці; уміння чути один одного, розмірковувати над висловами; уміння порівнювати свої погляди з поглядами Іншого, Дитини, Викладача, заглиблювати і розвивати свою думку на основі думок інших; уміння оцінити свої труднощі в засвоєнні педагогічного знання і своє просування в особистісному і професійному розвитку.

Зазначимо, що для формування компетентного вчителя надзвичайно важливо впроваджувати цілісну систему залучення студентів до діалогічної взаємодії. Тому в процесі викладання педагогічних дисциплін ми використовуємо такі методи і форми навчання проблемного та інтерактивного характеру, які сприятимуть створенню ціннісно–сміслового, проблемно–пошукового і рефлексивного простору; забезпечать формування стійкого інтересу студентів до процесу розвитку особистісної діалогічної культури та потреби в саморозвитку і самоосвіті (проблемна лекція, діалог–мікродослідження, бінарна лекція, семінар–діалог, лекції–дискусії, інтернет–діалог, рольові педагогічні ігри, аналіз педагогічних ситуацій, групові дискусії з аналізом різних підходів до розв'язання педагогічних задач та їх самоаналізом, захист педагогічних проектів тощо).

Висновки. Таким чином, затвердження пріоритетів навчального діалогу в освітньому просторі вищої школи, продуктивних форм педагогічного спілкування є актуальною проблемою сучасного етапу розвитку вітчизняної освіти і нашого суспільства в цілому. Тому діалогічна культура стає ключовою професійною та особистісною компетенцією педагога.

Діалогічна культура як складовий компонент професійно–педагогічної культури є рівнем розвитку методологічної, інформаційної, дослідницької культур, що формують сукупність комунікативних та інтелектуальних умінь. Системному формуванню діалогічної культури в процесі вивчення педагогічних дисциплін сприятиме дотримання наступних умов: розвиток системи ціннісних орієнтацій на творчий саморозвиток, самовизначення і самореалізацію, на формування професійної самосвідомості, заснованої на ціннісному відношенні до професійної діяльності; створення проблемно–пошукового простору, атмосфери співтворчості, співдіяльності, що сприяють інтелектуальному й особистісному розвитку студентів – майбутніх педагогів, підвищенню рівня їх методологічної, дослідницької та інформаційної культур; інтеграція принципів проблемності, варіативності в освітньому процесі, застосування різних форм і методів навчання.

Література

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для педвузов. – М.–Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. –112с.
3. Коновалова Е.В. Диалоговое взаимодействие в процессе обучения // Материалы XIV Всероссийской научной конференции «Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентноспособной личности». – Казань, 2006. – С. 211–212.
4. Тармаева Е.В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей. Автореф.... канд. пед.наук. –Улан–Удэ, 2007.
5. <http://anthropology.ru> – Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия "Symposium". Выпуск 22. СПб.: С.–Петербургское философское общество, 2002. – 350 с.

Резюме

В статье обобщены содержательно–процессуальные характеристики понятия «диалогическая культура» студентов – будущих педагогов в контексте современных стратегических принципов модернизации их общенаучной и профессионально–педагогической подготовки: обосновано значение методологической, информационной, исследовательской культуры как основы развития диалогической культуры студентов в учебно–познавательной деятельности; определена совокупность педагогических условий, которые обеспечивают системное развитие диалогической культуры в процессе изучения педагогических дисциплин.

Ключевые слова: диалог, диалогичность, диалогическое общение, диалогическое взаимодействие, учебный диалог, диалогическая культура.

Summary

The article generalizes profound–proccessional characters of the concept «dialogic cultwe» of the students – future teachers in the context of contemporary strategic principles of modernization of their global science and professionally–pedagogical preparation; substantiates sense of methodological, informative, exploratory culture as base of development of dialogic culture of the students in the educational–cognitive action; determines totality of pedagogical conditions, which provide the system development of dialogic culture in the process study pedagogical disciplines.

Key words: dialog, dialogic intercourse, dialogic interaction, educational dialog, dialogic culture.

УДК 371.133:372.4

Т.Ф.Потоцька

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ГОТОВНОСТІ ДО МЕТОДИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

Стаття присвячена проблемі формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до творчої методичної діяльності у процесі навчання молодших школярів рідної мови. Акцентується увага на ролі педагогічної практики студентів як засобу розвитку в них методичного мислення та інших творчих якостей.

Ключові слова: педагогічна практика, методична творчість, готовність до методичної творчості.

В успішному оновленні початкової школи провідна роль належить учителям з високим рівнем професійної компетентності, яка передбачає розуміння педагогом нових освітніх технологій, готовність упроваджувати їх у практику навчання й виховання молодших школярів. Суттєвою і необхідною характеристикою сучасного вчителя є творчість (К.Ушинський, В.Сухомлинський, І.Зязюн, О.Мороз, О.Савчченко, Р.Скульський та ін.). На думку акад. О.Савченко, творча праця вчителя початкової школи неможлива без самостійного погляду на методику певного уроку, сміливості й гнучкості професійного мислення, здатності до прогнозування результатів навчально–виховного процесу та їх ґрунтового аналізу.

Великі можливості для педагогічної творчості закладені в навчанні молодших школярів рідної мови. Комплекс завдань початкового курсу української мови охоплює формування в учнів

важливих лінгвістичних понять, засвоєння ними відомостей і правил з різних розділів мовознавства, вироблення спеціальних мовних умінь. Оскільки провідною функцією рідної мови є те, що саме мова виступає засобом спілкування і самовираження особистості, пріоритетним напрямком її вивчення стає різнобічний особистісний і мовленнєвий розвиток учнів. У таких умовах переорієнтації навчального процесу вчителю необхідно створити сприятливі умови для формування мовної особистості молодшого школяра, забезпечити повну реалізацію комунікативно-діяльнісного та функціонально-стилістичного аспектів навчання рідної мови, опанування учнями національних і загальнолюдських культурних і духовних цінностей. Успішно виконати ці завдання спроможний тільки творчий учитель, здатний знайти нестандартні способи розв'язання професійних задач. Отже, проблема розвитку методичного мислення майбутніх учителів початкової школи, формування в них готовності до методичної творчості під час викладання української мови є досить актуальною.

Для нас надзвичайно цінною є думка вітчизняних та зарубіжних дослідників В.Андрєєва, А.Маслоу, В.Моляка, Я.Пономарьова, В.Рибалки та ін. щодо можливості навчання людини творчості, вироблення в неї творчих здібностей шляхом організації вправління у творчій діяльності. Виокремлюючи риси творчого вчителя, дослідники (Ю.Азаров, В.Загвязинський, Н.Кичук, Н.Кузьміна, М.Поташник, С.Сисоева та ін.), крім сформованості креативних рис, мотивів, якостей, називають високий рівень теоретичних знань з різних наук, а також професійних умінь і навичок, необхідних для організації навчально-виховного процесу.

У практиці професійної підготовки спеціалістів у вищих педагогічних закладах III–IV рівнів акредитації не завжди повно реалізуються можливості формування творчої особистості вчителя. Навчання студентів у кращому разі забезпечує засвоєння ними тих базових знань і вироблення практичних умінь, які можуть стати за певних сприятливих умов основою для становлення творчого педагога. Це призводить до того, що потреба у творчій діяльності виникає у студентів переважно тільки на основі особистісних якостей, тобто складається, як правило, стихійно. Не сприяють формуванню в майбутніх учителів готовності до творчої діяльності і такі фактори, як велика завантаженість викладачів аудиторними заняттями, недосконалість навчальних планів і програм дисциплін, брак необхідних підручників (вузівських і шкільних) і посібників, нерозробленість методики індивідуального підходу до студентів з метою розвитку їх професійних здібностей тощо.

Крім зазначених причин, існує ще й така, як позиція самих викладачів щодо формування в майбутніх учителів готовності до творчої педагогічної праці. Так, значна частина викладачів вважає, що потреба і здатність до творчості виникають у вчителя лише за умов наявності в нього певного досвіду практичної діяльності. У вищому освітньому закладі, на їх думку, необхідно сформувати у студентів міцні знання й уміння, застосовуючи які, випускники успішно розв'язуватимуть завдання навчання, розвитку і виховання молодших школярів. Лише згодом, розширюючи професійні рамки, вчитель підніметься на творчий рівень педагогічної діяльності.

Досвід переконує в тому, що за такого підходу процес методичної підготовки вчителя початкових класів неминує набуває репродуктивно-відтворювального характеру, а це значить, що студенти засвоюють методику як систему правил, узагальнень, що стосуються дій учителя в типових ситуаціях викладання різних дисциплін у початковій школі. Як наслідок, творчі сили майбутнього вчителя і його здатність до творчого методичного мислення залишаються нерозвинутими. Більш плідною нам вважається така позиція, яка зорієнтована на організацію спеціальної діяльності студентів з метою розвитку методичного мислення і формування в них готовності до творчої методичної діяльності.

Хоча проблема готовності достатньо широко розглянута у психолого-педагогічних дослідженнях (О.Абдулліна, А.Богущ, І.Зязюн, Н.Кічук, С.Максименко, В.Сластьонін та ін.), проте, як свідчить аналіз наукових джерел, вона вивчалася в контексті окремих аспектів педагогічної діяльності. Доводиться констатувати, що формування в майбутніх учителів початкових класів готовності до методичної творчості в процесі викладання початкового курсу рідної мови не було предметом спеціального дослідження.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що вітчизняними науковцями розглядалися різні аспекти готовності вчителя до професійної діяльності, а саме: своєрідність професійної готовності вчителя і структура процесу її формування (О.Абдулліна, В.Сластьонін, О.Щербаков та ін.); пошук шляхів і оптимальних методів становлення вчителя в умовах вищої педагогічної школи (І.Зязюн, Г.Нагорна, Р.Хмелюк та ін.); визначення психологічних і педагогічних умов формування творчої особистості вчителя (Н.Кічук, В.Моляко та ін.).

Сучасна наука розглядає готовність як комплекс здатностей (Б.Ананьєв, С.Рубінштейн), якість особистості (К.Платонов), складне особистісне утворення (Ю.Гільбух, Л.Кондрашова), синтез

властивостей особистості (В.Крутецький). Найчастіше в педагогічній літературі готовність визначається як стан та якість особистості, що разом забезпечують їй успішний перехід від навчання у вищому закладі до професійної діяльності.

На основі аналізу теоретичних джерел з означеної проблеми можна розкрити сутність готовності вчителя початкових класів до методичної творчості так: це складне структурне утворення, що розглядається у двох аспектах: як функціональний стан і як стійка характеристика особистості; її інтегративна якість, яка охоплює систему мотивів, станів, методичних знань, умінь і навичок, певного педагогічного досвіду, що дозволяє знаходити оригінальні шляхи розв'язання методичних проблем.

Проблема формування готовності до методичної творчості розв'язується не тільки під час теоретичного навчання майбутнього вчителя у ВНЗ, а й значною мірою в процесі педагогічної практики безпосередньо в школі. Як відомо, її основою є підготовка, проведення й аналіз уроків з різних навчальних предметів. Отже, метою статті є розкрити можливості педагогічної практики студентів–майбутніх учителів початкової школи для формування в них готовності до методичної творчості під час навчання молодших школярів рідної мови і розробити технологію їх реалізації.

З метою вироблення в майбутніх педагогів творчих якостей на заняттях з методики викладання української мови в початкових класах, які передували проходженню студентами педпрактики, пропонувалися завдання, пов'язані з оволодінням загальними способами методичних дій: логікою продумування уроку мови і читання, умінням працювати з науково–методичною літературою, умінням обґрунтовувати вибір тих або інших методичних прийомів, порівнювати, робити висновки, оцінювати позитивні сторони методичних підходів та їх недоліки. Прикладами таких завдань є: визначити комплекс навчально–розвивальних і виховних цілей уроку рідної мови з певної теми, розробити методику формування в учнів певного мовного поняття, скласти алгоритм дій учня щодо застосування певного правописного правила, дібрати групові та індивідуальні завдання для виконання дітьми на уроці мови або читання та ін.

Для творчої роботи вчителя початкової школи конче потрібно навчитися використовувати шкільні підручники "Буквар", "Рідна мова" і "Читанка" як нормативну модель, орієнтир. Для цього необхідно розвинути в студентів методичне мислення і здатність глибоко аналізувати вміщений у навчальних книгах матеріал. Під час підготовки до педпрактики майбутні вчителі вчать виділяти в змісті розділу, теми або уроку головне, істотне. Окремо працюють студенти з вправами та ілюстраціями підручників: оволодівають уміннями бачити їх методичні можливості, визначити дидактичні цілі, аналізувати їх з погляду розвивальної і виховної значущості, обґрунтовувати доцільність використання завдання на певному етапі формування в учнів лінгвістичного поняття.

За умовами кредитно–модульної системи організації навчального процесу у вищій школі студенти виконують індивідуальні завдання з різних навчальних дисциплін. Замість підготовки рефератів з методики викладання рідної мови в початкових класах до кожного практичного заняття пропонуємо тематику коротких повідомлень. Наприклад, до теми "Методика навчання молодших школярів орфографії":

1. Методика засвоєння учнями фонетичних написань.
2. Методика роботи над правописом слів з орфограмами в корені слова.
3. Засвоєння правопису слів, які треба запам'ятати.
4. Семантичні написання в початковому курсі рідної мови.
5. Облік і аналіз орфографічних і пунктуаційних помилок учнів та ін.

Кожне повідомлення має містити три частини: теоретичну (стислий аналіз методичної літератури); фрагмент уроку або план–конспект уроку; практичний додаток (пам'ятка, матеріал для мовних ігор, схема аналізу учнівських помилок, зразки наочності тощо). Як бачимо, виконання студентами таких індивідуальних завдань сприяє посиленню практичної спрямованості їхньої професійно–методичної підготовки.

Ефективним видом самостійної роботи, яка примушує майбутніх педагогів систематизувати наукові знання, моделювати методи й форми організації навчальної діяльності молодших школярів, є складання методичних довідників. У нашій практиці добре зарекомендувала себе така структура методичного довідника з вивчення певної лінгвістичної теми:

1) місце і значення теми в початковому курсі рідної мови (У якому класі за програмою опрацьовується тема? Чим зумовлено її введення до початкового курсу рідної мови? Яке значення цієї теми для мовної освіти й мовленнєвого розвитку школярів?);

2) знання, вміння і навички, яких учні набувають під час вивчення теми (Перерахувати, якими знаннями мають оволодіти учні під час роботи над темою, які компетенції в них слід сформувати);

3) науково–лінгвістичний (стосовно уроків читання – літературознавчий) і методичний аналіз навчального матеріалу (Як у сучасній лінгвістичній науці трактується виучуване мовне поняття? У якому обсязі методика рекомендує розглядати це явище? Які аспекти його вивчатимуться пізніше?);

4) труднощі вивчення теми (Що створюватиме труднощі на шляху оволодіння учнями мовним матеріалом? Які типові недоліки в знаннях і вміннях учнів трапляються? Які їх причини? Як їх можна усунути?);

5) основні методичні рекомендації до її вивчення (Які методичні рекомендації містяться у посібниках, статтях, присвячених опрацюванню теми? Наприклад: робота з таблицею, складання схеми на дошці, евристична бесіда на основі тексту, спостереження за вживанням у мовленні (тексті), вправи аналітико–синтетичного характеру тощо).

Зазвичай методичний довідник оформляється студентами у спеціальних зошитах. Робота над складанням такого довідника дозволяє майбутнім учителям перспективно готуватися до педагогічної практики в певному класі, оволодівати навичками тематичного планування і відповідно до нього розробляти систему уроків.

Надзвичайно важливим для викладача–методиста є переконати студентів у необхідності творчого осмислення й доопрацювання готових розробок уроків, що містяться в численних посібниках для вчителів. Цьому сприяють завдання на складання методичного коментаря до типового плану уроку рідної мови. Виконуючи їх, студенти аналізують подану розробку з кількох позицій, а саме:

- На якому з етапів вивчення теми доцільні такий зміст і така структура уроку?
- Які зміни можливі в структурі уроку?
- Де, коли і як краще провести на цьому уроці перевірку домашнього завдання?
- Чи достатньою на уроці є робота з розвитку дитячого мовлення?
- Як посилити мовленнєву спрямованість уроку? та ін.

Значне місце в методичній підготовці вчителів початкових класів до педагогічної практики в школі належить виробленню в них умінь самостійно складати плани–конспекти уроків мови й читання. Досвід переконує, що на практичних і лабораторних заняттях слід створити умови для поступового опанування студентами технології сучасного уроку в початковій школі, оволодіння конструюванням оригінальної структури уроку. Так, пропонуємо майбутнім педагогам спочатку осмислити мету і завдання уроку читання, зміст і форми організації підготовки молодших школярів до сприйняття тексту літературного твору і розробити оригінальну методику цього структурного компонента уроку. Потім студенти оволодівають методичними прийомами проведення словникової роботи у зв'язку з читанням твору, самостійно визначають лексичні одиниці, семантика яких може бути незрозумілою учням, добирають різні варіанти тлумачення значень цих слів, обговорюють розроблені ними фрагменти уроку, вдосконалюють їх. У такий спосіб майбутні вчителі початкової школи залучаються до методичної творчості.

Найскладнішим у методичному відношенні є етап здійснення вчителем цілісного (в єдності змісту й форми) аналізу літературного твору на уроці читання. Ефективність його є передумовою успішного виконання молодшими школярами синтетичних видів роботи (виразне читання твору, різні види переказу його змісту, словесне, музичне і графічне ілюстрування та ін.). Студенти переконуються в тому, що залежно від жанру, теми, ідеї, мови твору літературознавчий аналіз його тексту може бути проведений по–різному. Так, один твір вимагає посиленої уваги до характеристики персонажів, інший – до багатства художніх засобів або ж до особливостей композиції. Шліфуючи формулювання ключових питань, обмірковуючи зміст і структуру уроку читання, майбутні вчителі домагаються його логічної завершеності, точності, досконалого мовного оформлення. Отже, в процесі розробки планів–конспектів студенти бачать, як народжується урок, від чого залежить його ефективність, які дидактичні, розвивальні й виховні можливості мають різні варіанти уроку, у чому суть творчої лабораторії вчителя. Крім того, вони переконуються в тому, що вчителеві необхідні розвинуте відчуття краси художнього слова, уміння самостійно проаналізувати твір як ідейно–естетичне ціле, а для народження нестандартного уроку – ще й методична творчість.

Безумовно, таке поступове збагачення змісту й методики уроку дозволяє виробити у студентів міцні методичні знання і професійні вміння, пов'язані з моделюванням і проведенням уроків рідної мови в початкових класах. За такого підходу майбутні педагоги вчать розглядати всі компоненти навчального процесу не тільки відповідно до конкретних завдань уроку, а й до тих методичних проблем, які формулює викладач. Наприклад: «Проаналізуйте, чи достатньою на уроці є робота з удосконалення техніки читання учнів».

Задовго до проведення педагогічної практики в школі студенти вчать складати фрагменти уроків, проводити їх у вигляді ділової гри, пояснювати, чому саме вони дібрали такі прийоми, засоби й організаційні форми навчання молодших школярів. Заслугує на увагу виконання майбутніми педагогами завдань, що пропонуються учням на уроках мови й читання. Відтворюючи пояснення дітей, студенти міцніше засвоюють вимоги до відповідей учнів, наприклад, під час виконання різних видів лінгвістичного розбору, під час проведення аналізу тексту літературного твору на уроці читання, під час організації письма з коментуванням тощо.

Процес оволодіння способами виконання методичних дій буде найтісніше пов'язаний з проявом творчої ініціативи майбутніх учителів за умови, якщо вони частіше потраплятимуть у ситуації, які вимагають активного застосування методичних знань і обґрунтування логіки пошуку шляхів виходу з цих ситуацій. Саме в них найповніше виявляється творчість студентів. Отже, професійно-методична підготовка до викладання навчальних предметів початкової школи має бути максимально зорієнтована на розвиток методичного мислення майбутніх учителів, на формування в них умінь здійснювати творчу методичну діяльність на різних етапах дидактичного циклу: в педагогічному моделюванні навчального процесу, його реалізації, аналізі, дослідженні та постійному вдосконаленні.

Як слушно зазначають відомі науковці Л.Стойлова, Н.Світловська, М.Соловейчик та інші, сьогодні потрібна нова технологія методико-філологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Суть її, вважають вони, полягає в навчанні студентів розв'язувати спеціально сконструйовані методичні задачі [9; 13]. Така технологія все ширше застосовується у практиці професійної підготовки педагогів. Ми також маємо певний досвід використання методичних задач як засобу вироблення в майбутніх учителів початкових класів спеціальних умінь, необхідних для викладання рідної мови, розвитку їх методичного мислення, формування готовності до творчої діяльності під час педагогічної практики. Спинимось на цьому докладніше.

Методичні задачі в курсі "Методика викладання рідної мови в початкових класах" виступають як:

- засіб усвідомлення студентами теоретичного матеріалу і вироблення на його основі методичних умінь;
- джерело нової пізнавальної інформації з лінгводидактики і конкретної методики;
- метод організації навчальної та науково-дослідної діяльності студентів;
- засіб стимулювання до спілкування викладача зі студентами і студентів між собою;
- засіб набуття студентами позитивного досвіду і запобігання можливим методичним помилкам під час педпрактики і майбутньої професійної діяльності;
- засіб забезпечення зворотного зв'язку;
- засіб виявлення рівня сформованості методичних компетенцій, якості професійної підготовленості випускників до викладання рідної мови, творчої методичної діяльності.

Найціннішим у навчанні майбутніх учителів розв'язування методичних задач є те, що студенти осмислюють лінгводидактичну теорію, шукають необхідну інформацію з різних джерел, набувають досвіду виконання методичних дій, які відображають професійну діяльність учителя початкових класів. Так, студентам доводиться визначати мету і конкретні завдання уроків мови й читання, шукати різних шляхів їх реалізації, вибирати з низки можливих підходів найбільш оптимальний варіант розв'язання методичної проблеми, самостійно добирати дидактичний матеріал для опрацювання певної теми, розробляти фрагменти уроків і конструювати уроки читання й мови, дотримуючись сучасних вимог. Завдяки використанню методичних задач викладачеві вдається привернути увагу майбутніх педагогів до типових труднощів учителів-практиків.

Як правило, методичні задачі мають форму педагогічної конструкції з чітко визначеною методичною проблемою, шлях до розв'язання якої студенти шукають самостійно. Під методичною задачею науковці розуміють таке навчальне завдання, у якому моделюється певний елемент реальної методичної ситуації, що вимагає від учителя усвідомлення проблеми, умов, стосовно яких вона має бути розв'язана, актуалізації необхідних знань і виконання грамотних дій для виходу з цієї ситуації [13].

Найбільш поширеною класифікацією методичних задач є та, яка враховує дидактичну мету їх використання, а саме:

- задачі, що сприяють засвоєнню студентами теоретичних (лінгводидактичних і конкретних методичних) питань курсу;
- задачі, спрямовані на вироблення вмінь застосовувати знання для розв'язання практичних питань методики.

Окремі автори виділяють ще й таку групу методичних задач, які пов'язані з аналізом завдань у підручниках для початкової школи. Ми вважаємо, що їх розв'язання також має на меті формування у студентів професійних умінь працювати з навчальною книгою, уміло використовувати дидактичні можливості її методичного апарату, питання і завдання, ілюстративний матеріал, вправи.

Найбільш поширеними в нашому досвіді є такі типи задач, які вимагають: 1) проаналізувати готовий методичний розв'язок; 2) обґрунтувати доцільність добору вчителем вправ, типу і структури у року, методичного підходу до опрацювання теми тощо; 3) вибрати один із кількох можливих варіантів розв'язання методичної проблеми; 4) самостійно сконструювати урок або окремий його фрагмент. Наприклад:

1. Свідомому виправленню допущених правописних помилок допомагають пам'ятки. Як ви оцінюєте використання учнями пам'яток для виправлення помилок у написанні слів? На конкретному прикладі покажіть методику роботи з пам'яткою (орфограма на вибір).

2. Під час пояснення учням правила вживання апострофа після префіксів учитель запропонував для аналізу такий мовний матеріал: "Від слова їздити утворіть за допомогою префіксів ви-, за-, пере-, про-, об-, під-, в-, з- нові слова". Чи доцільною є така словотворча робота на етапі підготовки до засвоєння нового правила?

3. У якій послідовності доцільно розташувати такі види вправ під час вивчення теми "Правопис слів з ненаголошеними [е], [й] в корені, які перевіряються наголосом": контрольний диктант, списування з граматичним завданням, слуховий диктант з орфографічними картками, творчий диктант, коментоване письмо, попереджувальний диктант, пояснювальний диктант?

4. Під час роботи над байкою Л.І.Глібова "Чиж і Голуб" учитель після першого читання і бесіди за змістом твору пропонує учням виконати байку в особах. Яка робота має передувати виразному читанню в особах? Складіть фрагмент уроку.

Ми цілком поділяємо думку науковців щодо доцільності саме такого теоретико-практичного характеру методичної підготовки вчителів початкових класів, адже вона дозволяє сформувати в них загальний спосіб діяльності, пов'язаної з моделюванням і проведенням уроків рідної мови, активним застосуванням спеціальних (мовно-літературних), психолого-педагогічних і методичних знань для обґрунтування логіки професійних дій. Безумовно, оволодіння загальним способом діяльності вимагає від студентів прояву творчої ініціативи, творчого методичного мислення. Так, їм доводиться шукати відповіді на низку послідовних запитань, а саме:

- Які лінгвістичні поняття (відомості, правила) розглядаються на даному уроці?
- Що я про них знаю?
- Яке місце даного уроку серед інших?
- Які суттєві ознаки засвоюваного поняття необхідно розкрити учням на уроці?
- На які знання і вміння учнів слід при цьому спиратися?
- Які труднощі можуть виникнути в дітей?
- Яких помилок вони можуть припуститись?
- Як краще поставити перед ними навчальну задачу?
- Які етапи її розв'язання?
- Як ефективніше використати зміст уроку для розвитку молодших школярів?

Відповіді на ці та інші питання потребують застосування таких прийомів розумових дій, як порівняння, аналогія, аналіз, синтез, узагальнення. Наприклад, студенти мають уважно проаналізувати матеріал підручника, зробити висновок про сукупність істотних ознак мовного поняття, над формуванням якого працюватиме вчитель на уроці, обміркувати спосіб створення проблемної ситуації, формулювання проблемного питання, фіксацію результатів спостереження за мовними явищами за допомогою схеми або таблиці, характер вправ на первинне закріплення нових знань тощо.

Досвід свідчить, що особливо складно сформувати у студентів вміння, пов'язані з аналізом і самоаналізом уроку рідної мови (читання) в початковій школі. На практичних і лабораторних заняттях розглядаємо зразки пам'яток, схем аналізу. Під час проходження педпрактики в школі пропонуємо студентам здійснити аналіз педагогічної діяльності вчителів, однокурсників і самоаналіз проведеного уроку в усній або письмовій формі. Осмислення власних методичних дій поступово виробляє в них рефлексивні вміння. Якщо майбутній учитель бачить свої досягнення і прорахунки, аналізує їх причини, встановлює зв'язки між прийомами, методами й отриманими результатами, усвідомлює, наскільки ефективно він організував діяльність школярів на уроці, можна вважати, що такий студент готується до методичної творчості. Не менш важливим є його здатність оцінювати

сформованість певних професійних умінь, усвідомлювати власний рівень підготовки до майбутньої творчої методичної діяльності.

Проблема професійного аналізу уроку студента–практиканта неодноразово висвітлювалася у науково–методичній літературі (І.Гайдаснко, Т.Окуневич, К.Плиско, Г.Пристапа, В.Симонов та ін.). Заслуговує на увагу теорія, методика і технологія аналізу уроку, розроблена В.П.Симоновим [10]. Автор розглядає урок як систему навчально–виховної та організаційної діяльності вчителя в єдності з навчально–пізнавальною діяльністю учнів, спрямовану на досягнення мети і завдань їх навчання, виховання і розвитку відповідно до державного освітнього стандарту. Отже, основу аналізу уроку становлять п'ять структурно–функціональних компонентів діяльнісного підходу:

- оцінка основних особистісних якостей учителя;
- оцінка основних характеристик учнів класу;
- оцінка змісту спільної діяльності вчителя й учнів під час уроку;
- оцінка ефективності способів діяльності вчителя й учнів;
- оцінка ролі і результатів проведеного уроку з позицій ефективності основних дій учителя й учнів.

Варто прислухатися до поради науковців–дидактів і методистів, що головне в уроці – його результат. Не оригінальна структура, не новизна прийомів роботи визначають ефективність певного уроку, а те, наскільки повно були реалізовані навчально–розвивальні й виховні завдання уроку. Враховуючи творчий характер учительської праці, не можна вимагати від студента, щоб певну навчальну задачу він розв'язував саме тими, а не іншими методичними прийомами. Вибір прийомів, таким чином, справа і його індивідуальних якостей: знань, досвіду тощо. Отже, аналіз проведеного студентом уроку слід здійснити так, щоб поглибити його знання з лінгводидактики, розвинути конструктивно–планувальні, комунікативно–навчальні, організаційні та дослідницькі професійні вміння, забезпечити формування в майбутнього вчителя початкової школи індивідуального стилю педагогічної діяльності. Особливо ефективним для залучення студентів до методичної творчості є використання відеозйомки уроків практикантів з організацією їх подальшого системного аналізу на практичних і лабораторних заняттях.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до методичної творчості значною мірою залежить від організації всіх етапів проходження ними педагогічної практики в школі, якнайповнішого використання її можливостей для розвитку методичного мислення студентів, навчання їх активно оперувати набутими методичними знаннями й уміннями, здійснювати пошук нестандартних способів розв'язання методичних проблем.

У подальшому планується більш детальне розроблення проблеми залучення майбутніх учителів початкової школи до навчально–наукової (дослідницької) діяльності з метою формування в них готовності до методичної творчості під час викладання рідної мови.

Література

1. Абдулліна О.А. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в системі вищої педагогічної освіти. – М.: Просвещение, 1990. –141с.
2. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навчальний посібник. – К., 1995. – 168 с.
3. Загвязинский В.Й. Педагогическое творчество учителя.–М.: Педагогика, 1987.–160с.
4. Кічук І.В.. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991.–93с.
5. Львова Ю.Л. Творча лабораторія вчителя. – М., 1980. – С.8.
6. Мороз О.Г., Сластьонін Н.І., Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: Навчальний посібник. – К., 1997.–168с.
7. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя.–К., 1988.–С.5–60.
8. Савченко О.Я. Творчість учителя у підготовці й проведенні уроку // Початкова школа. – 1985. – №4.
9. Светловская Н.Н. О возможности реализации идеи двухступенчатой методико–филологической подготовки учителя начальных классов // Начальная школа.–2000.–№2.
10. Ю.Симонов В.П., Дементьева Ю.В. Пришел в школу практикант. Чому научим? // Начальная школа.–2001.–№12.
11. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник.–К.: ІСДОУ, 1994.–112с.
12. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. – К.: Вища школа,

1992. –135с.

13. Соловейчик М.С. Методические задачи как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности // Начальная школа. – 2000. – №2. – С.48–51.

14. Сухомлинский В.А. Собрание соч.: В 3-х т. Т3.–М.: Просвещение, 1978.

15. Потоцкая Т. Роль педагогической практики в формировании у будущих учителей начальной школы готовности к методическому творчеству.

Резюме

Статья посвящена проблеме формирования у будущих учителей начальной школы готовности к творческой методической деятельности в процессе обучения младших школьников родному языку. Акцентируется внимание на роли педагогической практики студентов как средства развития у них методического мышления и других творческих качеств.

Ключевые слова: педагогическая практика, методическое творчество, готовность к методическому творчеству.

Summary

The article is devoted to the problem of philological–methodical training of future primary teachers for their rediness to methodical creation. A great attention paid on the role of methodical tasks as a mean of the development of methodical thinking at students.

Key words: pedagogical practice; methodical creation; rediness to methodical creation.

УДК 378; 14: 82 (07)

Є.В.Драч

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК КОНСТРУКТИВНИЙ ЕЛЕМЕНТ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ–СЛОВЕСНИКА

Розглядається роль педагогічної практики в професійній підготовці майбутнього вчителя, перелік основних завдань та вимог до проходження педагогічної практики, організації педагогічної практики студентів.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, педагогічна практика, завдання педагогічної практики, обов'язки студента під час проходження педагогічної практики.

Педагогів називають «інженерами людських душ». І це справедливо. Сучасна освіта потребує вчителів – творчих особистостей з високим рівнем здатності до продукування нових ідей, із нетрадиційним мисленням, готових швидко й оригінально розв'язувати навчальні проблемні завдання [5, 19].

Сучасний учитель відрізняється принциповістю, високими моральними якостями. Саме він несе учням духовність, відчуття свободи, відрізняється високим інтелектом, культурою й високою моральністю. Ще Л.М.Толстой зазначав: «Якщо вчитель любить тільки свою справу, він буде гарним учителем. Якщо вчитель має любов до учня, він буде кращим за того вчителя, який компетентний у своєму предметі, але не любить ні свою справу, ні учнів. Якщо ж учитель поєднує в собі і любов до справи, і любов до учнів, він – досконалий учитель [9].

Головною метою стандартизованої мовної освіти є формування комунікативної компетенції майбутніх учителів, яка базується «на знаннях і вміннях пізнавального і творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях» [2, с. 76].

Мовна освіта, таким чином, є фундаментом пізнавально–творчої діяльності школярів. Вона забезпечує виховання національно і суспільно свідомої людини, громадянина України.

Теоретичними засадами комунікативної методики є загальнометодичні положення комунікативної лінгвістики, які останнім часом активно досліджуються вченими (Н.Арутюнова, А.Баромов, Ф.Бацевич, І.Горелов, Т.Винокур, З.Смелкова, І.Стернін та ін.). Науковці вважають комунікативну лінгвістику розділом мовознавства, що вивчає мову як діяльність, здійснення спілкування в певних ситуаціях, спрямованість мовних засобів на повідомлення певної інформації, передавання емоційного стану мовця, спонукування до дії [3, 78].

На думку авторів „Концепції мовної освіти 12–річної школи“, мета навчання української мови полягає „у створенні умов для формування національної свідомої, духовно багатой мовної

особистості, яка володіє виражальними засобами рідної мови, усіма її видами, типами, стилями і найважливішими жанрами» [4, 60].

Студент–практикант, майбутній словесник, повинен не лише добре знати предмет, а й уміти ефективно, цікаво передати свої знання іншим. Саме на це спрямовані й теоретичне навчання, і педагогічна практика такого студента.

За словами І.Гайдаєнко та Т.Окуневич, «підготовка до проведення педагогічної практики розпочинається на лекційних та практичних заняттях із предметів лінгвістичного циклу: сучасної української літературної мови, культури мови, стилістики, вступу до мовознавства, історичної граматики, діалектології, ономастики, зарубіжної літератури, теорії літератури, історії літератури, усної народної творчості, дитячої літератури та предметів нелінгвістичного циклу (суміжних дисциплін): педагогіки, психології, безпеки життєдіяльності тощо [6, 274].

Практикант–словесник повинен добре знати, що характерними особливостями сучасної педагогічної діяльності є переорієнтація філософії освіти, повернення до гуманістичної парадигми, прагнення діалогічних взаємин, практична спрямованість освіти, орієнтація на особистість вчителя й особистість учня, їх спільна діяльність і спілкування. Саме від виконавців навчально–виховного процесу – педагога й учня – залежать його наслідки.

Конкурентноспроможність учителя – нова проблема нашої школи. Сьогодні, коли школа переорієнтовується на вимоги ринкової побудови всіх сфер соціального життя держави, змінилося становище вчителя як центральної фігури в організації навчально–виховного процесу. Сучасній школі потрібен учитель, який би виконував свою роботу професійно.

Йому потрібні нові вміння аналізувати, прогнозувати, бути комунікабельними, ризикувати, не боятися нового, бути оптимістом, відмовлятися від застарілого, традиційного.

Педагогічна практика студентів 4–5 курсів денної форми навчання ВНЗ посідає важливе місце у підготовці висококваліфікованого вчителя. Вона є складовою навчального процесу, оскільки протягом практики студенти оволодівають уміннями та навичками навчання української мови та виховання школярів, вчатьса самостійно і творчо застосовувати отримані знання, що, в свою чергу, значно полегшує і скорочує адаптаційний період учителя–початківця.

Значення педагогічної практики важливе особливо тепер, коли зросли вимоги до викладання української мови в загальноосвітній школі у зв'язку з новими Програмами Міністерства освіти і науки України, відповідно до «Концепції інтенсивного навчання мови», «Концепції мовної освіти в Україні», «Концепції навчання державної мови в школах України».

М.Рубінштейн виділив найбільш важливі функції педпрактики у формуванні особистості майбутнього педагога: 1) набуття педагогічних навичок; 2) діагностика (визначення здатності до педагогічної діяльності); 3) практика як навчальний засіб, коли в процесі її відбувалось підвищення загального і педагогічного рівня освіти, творче осмислення теорії [7, 28].

Гуманістичне виховання школярів, вважав В.О.Сухомлинський, полягає у спонуканні їх до постійної віддачі душевних сил конкретній живій істоті – людині, рослині, тварині, в перетворення турботи про людину з обтяжливої повинності на найважливішу душевну потребу, у виявленні гуманного ставлення до людей через конкретні вчинки.

Завдання педагогів – «пізнавати серцем усе, чим живе, що думає, з чого радіє й чим засмучується наш вихованець» [8, 424–425].

Практиканти–словесники повинні добре знати, що виховувати гармонійну особистість, формувати логічне мислення – це впорядковувати підсвідомість дитини.

Мова найглибше пронизує свідомість і підсвідомість людини. Через мову дитина усвідомлює своє Я. Тому, викладаючи рідну мову, потрібно дбати про те, щоб дитина правильно, не перекручено відчула й сприйняла її внутрішні закони. А це буде збагачувати, розвивати, відшліфовувати мовлення учнів. Учні самоутверджуються, у них виникає самоповага, вони стають більш самостійними, спостережливими, коли самі доходять до істини, формують правило, знаходять помилку. На уроках української мови, звісно, переважає практика. Проте не варто давати багато прикладів: це захаращує пам'ять і відволікає увагу від основного. Правила, теоретичні положення не повинні бути багатослівними, бо губиться основне. На думку І.Ющука, шкідливими з погляду формування грамотності учнів є вправи із завданням переписати і вставити пропущені орфограми, якщо дитина, виконавши таку вправу, не може відразу перевірити себе й виправити допущені помилки, уже через 30–40 хв. помилка, зроблена дитиною, переходить у її тривалу пам'ять і залишається чи не на все життя» [10, 32].

Викладання рідної мови в основній школі має сприяти саморозвиткові, самовдосконаленню підсвідомості дітей, тому й потрібно враховувати їх психологічні особливості. Саме на це й звертається увага студентів під час підготовки до практики.

Учитель – найдавніша професія, найвище звання в суспільстві. Професія педагога вимагає самовдосконалення особистості вчителя. Студенти–практиканти повинні переглянути свої вміння, навички, перебудувати свою роботу з учнями відповідно до вимог сьогодення. Учитель – лідер, організатор. І цьому вчителеві також треба вчитись.

На педагогічній практиці студенти – майбутні вчителі – мають не лише перевірити і закріпити теоретичні знання з фаху, з педагогіки і методики викладання, а й вивчити багатогранну роботу школи, складну роботу вчителя, дитячого колективу, опанувати прийоми і методи навчально–виховної роботи з учнями.

Під час педагогічної практики вони потрапляють у нові умови роботи школи (інша школа, інший педагогічний колектив, нові підвищені вимоги до навчання і виховання шкільної молоді) і виступають уже в ролі наставника, учителя і вихователя. Студент відразу ж дорослішає, намагається здаватися учням освіченим, ерудованим, вихованим.

Під час педагогічної практики студент перевіряє, чи правильно він обрав фах, і замислюється над своїм майбутнім шляхом у житті. Практика формує методологічні засади майбутнього вчителя–словесника, зменшує кількість огріхів під час перших кроків педагогічної діяльності вчителя–початківця. Ось чому педагогічна практика є не лише відповідальним етапом у навчанні студента, але й періодом справжнього формування його як майбутнього педагога.

У процесі педагогічної практики студенти набувають професійних умінь, визначають мету виховання відповідно до рівня вихованості учнів, виробляють стратегію навчально–виховного процесу на підставі педагогічної діагностики та прогнозування, використовують різні форми і методи організації навчально–виховного процесу, аналізують, узагальнюють та корегують його. Отже, професійні уміння – це застосування знань у практичній діяльності.

На сучасному етапі зміст виробничої практики повинен зумовлювати діяльність, що базувалася б на суб'єктних взаєминах і сприяла б розкриттю можливостей індивідуального зростання школярів, стимулювала б їх внутрішні сили до творчого саморозвитку і самовдосконалення. На початковому етапі характер цієї діяльності конструктивний, а згодом – творчий з елементами наукового дослідження.

На допомогу студентам та викладачам педвузів у реалізації завдань педагогічної практики складено Програму, яка базується на принципах науковості, наступності, системності, комплексності, взаємозв'язку з вивченням педагогічних дисциплін, поєднанням практики з життям. Програма педагогічної практики укладена з урахуванням мети, завдань теоретичного курсу «МНУМ». У ній відзначено особливості, завдання, зміст практики, форму контролю за діяльністю студентів та їх звітністю і перелік основних знань, умінь і навичок, якими повинні володіти майбутні вчителі на шляху до педагогічної майстерності.

Виробнича практика триває 6–8 тижнів. Вона позитивно впливає на якісні характеристики майбутнього вчителя, які сприяють розвитку його творчих здібностей • (ерудиція, уява, здатність до аналізу, самоаналізу, готовність до інноваційної діяльності). Педагогічна практика студентів вищих навчальних закладів передбачає:

1. Ознайомлення з навчально–матеріальною базою, із станом навчально–виховної роботи в школі і в окремому класі, учнівським самоврядуванням, позакласною і позашкільною роботою.
2. Докладне вивчення планування, обліку і звітності вчителів, вихователів, етапу викладання предмета за фахом, постановки методичної роботи в школі.
3. Підготовку та проведення уроків і виконання обов'язків учителя, класного керівника (вихователя).
4. Проведення позакласної та позашкільної роботи з учнями окремих класів.
5. Вивчення окремих учнів і колективу класу та складання психолого–педагогічної характеристики.
6. Складання звіту на засіданні педагогічної ради школи чи методичного об'єднання, зборах групи студентів, підсумковій конференції, на кафедрі (в усній формі) і подання звіту в письмовій формі керівникові педагогічної практики.

Виходячи з цих завдань, на студентів покладаються такі обов'язки:

1. Протягом усієї практики приходити в школу до початку занять і перебувати в ній не менше 6 годин на день.

2. Виконувати всі види робіт, передбачені інструкцією з проведення практики, акуратно і ретельно готуватися до кожного уроку і вести позакласну роботу, бути для учнів зразком дисциплінованості, ввічливості, працьовитості й організованості.

3. Виконувати правила внутрішнього розпорядку школи, розпорядження директора школи і керівника практики. У разі порушення дисципліни, невиконання вимог директора і керівника практики студент може бути знятий з практики.

Базою педагогічної практики студентів 4 та 5 курсів слугують загальноосвітні школи м. Вінниці, де працюють досвідчені вчителі та є належні умови для успішного її проведення. Студент–практикант під час педагогічної практики повинен:

1. Ознайомитися з системою навчально–виховної роботи в школі:

– бесіда з адміністрацією школи, вчителями української мови та літератури, класними керівниками;

– ознайомлення з розкладом навчальних занять, кабінетом української мови та літератури, його обладнанням та оформленням.

2. Вивчити:

– навчальну програму, календарний, тематичний та поурочні плани роботи вчителя–мовника;

– план роботи класного керівника, особові справи учнів, класний журнал й особливості його ведення;

– окремого учня або групи, колектив;

– вікові та індивідуальні особливості учнів, складання психолого–педагогічного аналізу уроку або позакласного заходу;

– методику проведення уроків української мови та літератури вчителем–філологом.

3. Провести навчальну і позакласну роботи з української мови та літератури:

– вивчити рівень знань, умінь, навичок учнів з української мови та літератури (аналіз оцінок з української мови та літератури за класним журналом, спостереження за роботою учнів під час уроків і позакласних заходів, аналіз ведення зошитів: робочих, контрольних, з розвитку зв'язного мовлення);

– розробку конспектів (розгорнутих планів) уроків української мови та літератури;

– підготовку дидактичних матеріалів, наочних посібників та допомога вчителю в обладнанні кабінету української мови та літератури;

– провести 8–12 різнотипних уроків української мови та літератури із застосуванням найдоцільніших методик, прийомів, засобів навчання мови та літератури, виявити вміння спілкуватися на уроці з класом і окремими учнями;

" – підготувати і провести один позакласний захід з української мови та літератури (мовний гурток, ранок, тематичний вечір, мовна чи літературна вікторина, КВК тощо);

– участь у проведенні тижня української мови;

– провести 1–2 додаткових навчальних занять з української мови та літератури зі слабкими учнями.

4. Проведення виховної роботи в класі:

– вивчення рівня вихованості учнів (стан дисципліни, рівень активності тощо);

– складання плану–графіка проведення позакласних виховних заходів на період підпрактики;

– проведення виховної роботи з учнями відповідно до плану роботи класного керівника;

– робота з батьками (відвідування учнів удома, індивідуальні бесіди з батьками);

– участь у загальношкільних заходах, що проводяться в цей час у школі. 5. Методична та наукова робота:

– вивчення необхідної наукової та методичної літератури з предмета;

– відвідування й аналіз уроків учителів школи, систематичний аналіз власної діяльності з української мови та літератури і досвіду навчально–виховної роботи школи в педагогічному щоденнику;

– збір матеріалу для виступу на науковій студентській конференції для написання курсових (дипломних) робіт тощо;

– підготовка звітної документації з практики.

Отже, вимоги та завдання до педагогічної практики розробляються таким чином, щоб студенти могли максимально охопити і виконати різні види робіт, які виконує молодий спеціаліст.

Виробнича практика позитивно впливає на розвиток творчої особистості. Кропітка робота над собою дасть студентам–практикантам можливість виробити свій власний індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

На сучасному етапі становлення української держави особливого значення набула формула освіченості. Більша увага приділяється не багатству знань, а загальному розвитку культури людини, рівню її мислення та вмінню оперативно використовувати одержану інформацію у своїй діяльності [5, 64].

Студенти найкраще засвоюють фахові знання у процесі педагогічної практики, коли йде накопичення, аналіз та узагальнення досвіду педагогічної діяльності. Як слушно зауважила Є.Бондаревська, досвід переконує, що ніяке знання школи, яке одержане викладачами та студентами академічним шляхом, не може компенсувати відсутність досвіду їх практичної участі в її життєдіяльності, у перебудовних процесах, які відбуваються в ній. Тому основоположним принципом перебудови педагогічної освіти ми вважаємо інтеграцію педагогічного інституту та школи [1].

Література

1. Бондаревская Е.В. Теоретико–методические вопросы изучения и формирования педагогической культуры // Формирование педагогической культуры будущего учителя. – Ростов н/Д: РГПИ, 1989. – С. 3–20.
2. Державний стандарт базової повної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – № 3. – С. 76–79.
3. Єрмоленко С.Я., Бирик С.П., Тодор О.Г. Українська мова: Короткий глумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С.Я.Єрмоленко. – К.: Либідь, 2001.
4. Концепція мовної освіти 12–річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59–65.
5. Куцевол О.М. Методика літератури – наука, заснована на творчості // Дивослово. – 2006. – №3. – С. 19–25.
6. Практикум з методики навчання української мови / Колектив авторів за редакцією М.І.Пентелюк: С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Горошкіна, А.В.Нікітіна, І.В.Гайдаєнко, Т.Г.Окуневич, З.П.Бакум, Н.М.Дика. – К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.
7. Рубинштейн М. Проблемы учителя. – М., 1927.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. шк., 1976–1977.
9. Толстой Л.Н. Педагогическое сочинение. – М.: Педагогика, 1989.
10. Ющук І. Психологічний аспект у методиці викладання рідної мови // Урок української. – 2000. – № 1. – С. 30–33.

Резюме

Рассматривается роль педагогической практики в профессиональной подготовке будущего учителя, список основных требований и задач при прохождении практики, организация педагогической практики.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, педагогическая практика, требования педагогической практики, обязательства студентов при прохождении педагогической практики.

Summary

The article is devoted to the pedagogical practice and its role during professional preparing a future teacher. It shows the main tasks that students have to do when have practice.

Key words: pedagogical interaction, pedagogical practice, the tasks of pedagogical practice, the students' duties during the practice.

УДК 378

М.П. Шик

ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

У статті розглядається особистісне самовизначення як активне визначення своєї позиції стосовно суспільно прийнятої системи цінностей. Приводяться результати моніторингу системи ціннісних орієнтацій юнаків та дівчат згідно методики М. Рокича. Пошук себе і вибір життєвих шляхів проводився за методикою «Тип психологічного вдосконалення» з метою визначення напрямку саморозвитку, вдосконалення особистості.

Ключові слова: особистісне самовизначення, система ціннісних орієнтацій, самовизначення.

Высокие требования к профессиональной и личностной подготовке будущих педагогов создают серьезные проблемы в адаптации студентов педагогического колледжа, что в свою очередь требует особого внимания со стороны педагогов к процессу вхождения студентов в профессиональное обучение. В организации работы по адаптации учащихся педагогических колледжей важную роль играет учет личностных психологических особенностей. Усиление личностного подхода в психологии привело к обогащению ее языка понятиями, отражающими те аспекты сферы развития личности, которые ранее оставались за рамками психологического анализа. К таким понятиям следует отнести понятие “самоопределение личности” или “личностное самоопределение.”

Термин “самоопределение” употребляется в литературе в самых различных значениях. Так говорят о самоопределении личности, социальном, жизненном, профессиональном, нравственном, семейном, религиозном. При том даже под идентичными терминами зачастую имеется в виду различное содержание. Для того чтобы прийти к достаточно четкому определению понятия необходимо, с самого начала, разграничить два подхода к самоопределению: социологический и психологический. Это тем более важно, что достаточно часто происходит смешение этих подходов и привнесение специфически социологического подхода в психолого-педагогические исследования

С точки зрения социологического подхода к самоопределению [4, 11], оно относится к поколению в целом; характеризует его вхождение в социальные структуры и сферы жизни. Большинство имеющейся литературы по самоопределению относится к социологическому подходу; количество работ, в которых рассматриваются психологические механизмы самоопределения, ограничено.

Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения были заложены С.Л.Рубинштейном [7, 8]. Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия: “Тезис, согласно которому внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект воздействия зависит от внутренних свойств объекта, означает, по существу, что всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)” [8, с. 359].

На уровне конкретной психологической теории проблема самоопределения выглядит следующим образом. Для человека “внешние причины”, “внешняя детерминация” – это социальные условия и социальная детерминация. Самоопределение, представляет собой, механизм социальной детерминации, которая не может действовать иначе, как будучи активно преломленной самим субъектом. Проблема самоопределения, таким образом, есть узловая проблема взаимодействия индивида и общества, в которой высвечиваются основные моменты этого взаимодействия: социальная детерминация индивидуального сознания и роль собственной активности субъекта в этой детерминации. На разных уровнях это взаимодействие обладает специфическими характеристиками, которые нашли отражение в различных подходах к проблеме самоопределения.

Так, на уровне взаимодействия человека и группы, эта проблема была проанализирована в работах А.В.Петровского по коллективному самоопределению личности (КСО) [5, 6]. В этих работах самоопределение рассматривается как феномен группового взаимодействия. КСО проявляется в особых, специально конструируемых ситуациях группового давления – ситуациях своеобразной “проверки на прочность”, – в которых это давление осуществляется вразрез с принятыми самой этой группой ценностями. Оно является “способом реакции индивида на групповое давление” [6, 3]; способность индивида осуществлять акт КСО есть его способность действовать в соответствии со своими внутренними ценностями, которые одновременно являются и ценностями группы.

Подход, намеченный С.Л.Рубинштейном, развивает в своих работах К.А.Абульханова–Славская, для которой центральным моментом самоопределения является, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию. Самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. От того, как складывается система отношений, зависит самоопределение и общественная активность личности [1с. 155].

Попытка построения общего подхода к самоопределению личности в обществе была предпринята В.Ф.Сафиним и Г.П.Никовым [10]. В психологическом плане раскрытие сущности самоопределения личности, как считают авторы, не может не опираться на субъективную сторону самосознания – осознания своего “я”, которое выступает как внутренняя причина социального созревания. Они исходят из характеристики “самоопределившейся личности”, которая для авторов является синонимом “социально созревшей личности”. В психологическом плане

самоопределившаяся личность – это “субъект, осознавший, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личностные и физические свойства), что от него хочет или ждет коллектив, общество; субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений. Самоопределение, таким образом, это “относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества” [10, 9].

Личностное самоопределение в юности имеет ценностно–смысловую природу; это активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего существования. Для определения характерного содержания системы ценностей современных юношей и девушек, которые поступают в колледж, мы использовали методику ценностных ориентаций М.Рокича. Опросом было охвачено 26 девушек и 18 юношей.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности.

Методика М.Рокича основана на прямом ранжировании списка ценностей. Различаются два вида ценностей: а) терминальные – убеждения в том, что какая–то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; б) инструментальные – убеждения в том, что какой–то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности–цели и ценности–средства.

Методика М.Рокича содержит два списка ценностей по 18 в каждом. Используя гибкость методики, мы несколько сократили стимульный материал (до 9 ценностей)

Таблица 1

Бланк к методике ценностных ориентаций М.Рокича

| | |
|----------------|--|
| ДЕНЬГИ | (материально обеспеченная жизнь) |
| СЕМЬЯ | (счастливая семейная жизнь, духовная и физическая близость с любимым человеком) |
| ПОЗНАНИЕ | (интеллектуальное развитие, расширение своего кругозора, жизненная мудрость) |
| РАБОТА | (интересная, творческая, продуктивная деятельность, максимально полное использование своих сил и способностей) |
| СЧАСТЬЕ ДРУГИХ | (благополучие, развитие и совершенствование других людей, народа, человечества в целом) |
| САМОРАЗВИТИЕ | (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование, достижение внутренней гармонии) |
| КАРЬЕРА | (общественное признание, уважение окружающих) |
| ДРУЗЬЯ | (наличие хороших и верных друзей) |
| УДОВОЛЬСТВИЯ | (полнота и эмоциональная насыщенность жизни) |

Списки ценностных ориентаций выдавались испытуемым с инструкцией проранжировать предложенные ценности по их значимости в жизни испытуемого.

После обработки данных мы получили следующие результаты (см. таб. 2).

По полученным данным мы можем говорить о том, что системы ценностных ориентаций юношей и девушек не имеют значимых отличий. На первом месте, как у тех, так и других находится ценность счастливой семейной жизни, духовной и физической близости с любимым человеком; на втором месте у девушек – наличие хороших и верных друзей, у юношей – удовольствия (полнота и эмоциональная насыщенность жизни). На третьем месте и у юношей, и у девушек – деньги (материально обеспеченная жизнь). Последнее место и у девушек, и у юношей занимает счастье других людей.

Таблица 2

Средние ранговые показатели по методике ценностных ориентаций М.Рокича

| Показатели | среднее значение | | Место | |
|------------|------------------|-------|---------|-------|
| | девушки | Юноши | девушки | юноши |
| Деньги | 3.92 | 3.91 | 3 | 3 |
| Семья | 2.29 | 2.95 | 1 | 1 |

| | | | | |
|----------------|------|------|---|---|
| Познание | 6.61 | 5.55 | 8 | 7 |
| Работа | 4.92 | 5.09 | 5 | 6 |
| счастье других | 7.11 | 7.13 | 9 | 9 |
| Саморазвитие | 6.24 | 6.0 | 7 | 8 |
| Карьера | 4.73 | 4.73 | 4 | 5 |
| Друзья | 3.32 | 4.16 | 2 | 4 |
| Удовольствия | 5.67 | 3.09 | 6 | 2 |

Те же респонденты были опрошены по методике «Тип психологического совершенствования».

Поиск себя и выбор жизненных дорог так или иначе сопряжен с формированием целей саморазвития и самореализации.

Цель данной методики: определить направленность саморазвития, совершенствования человека.

Оборудование: список личностных качеств – доброжелательность, сила воли, сочувствие, выдержка, искренность, уверенность.

Инструкция: «Выберите из этого списка одно качество, которое Вы хотели бы развивать в себе. Теперь из того же списка выберите одно качество, которое Вы хотели бы, чтобы развивали окружающие Вас люди».

Обработка и интерпретация данных: предложенные качества личности разделяются на две группы: 1) качества эмоционально–волевой сферы личности (волевые) – сила воли, выдержка, уверенность; 2) качества, характеризующие нравственную сторону личности (нравственные) – доброжелательность, сочувствие, искренность.

По данным первого и второго выборов определяется тип психологического совершенствования (см. ключ в таблице результатов).

После обработки данных мы получили следующие результаты.

Таблица 3

Распределение испытуемых по типам психологического совершенствования

| № | ТПС | ключ | | % выбора | |
|----|--|------|--------|----------|-------|
| | | себе | другим | Девушки | юноши |
| 1. | Стать тверже вместе со всеми (сделать мир сильнее) | В | В | 22,6 | 27,4 |
| 2. | Утвердиться самому в более мягком окружении | В | Н | 62,9 | 65,8 |
| 3. | Смягчить свой нрав, помогая утвердиться другим | Н | В | 3,2 | 0 |
| 4. | Стать мягче вместе со всеми (сделать мир добрее) | Н | Н | 11,3 | 6,8 |

В – волевые качества; Н – нравственные качества.

Как мы видим, большинство юношей и девушек хотели бы развивать волевые стороны своей личности: силу воли, выдержку, уверенность; причем преобладает стремление утвердиться в более мягком окружении (чтобы окружающие стали добрее, искреннее, сочувственнее).

Как показывает опыт использования данной методики, тип «утвердиться самому в более мягком окружении», является наиболее распространенным среди людей различного возраста.

Используя данную методику, мы не преследовали задачу констатации, что эта закономерность находит подтверждение для девушек и юношей 15–16 лет. Наша задача состояла в другом. Еще С.Л. Рубинштейн указывал на необходимость педагогизации психологического эксперимента, что исследователь должен не только изучать, но и обучать, и воспитывать.

После проведения методики и самостоятельного определения своего типа психологического совершенствования, мы обратились к студентам: «Итак, вы определили тип своего психологического совершенствования. Теперь еще раз обратите внимание на то качество, которое Вы выбрали, чтобы его развивали окружающие Вас люди. Самое интересное здесь то, что человек обычно желает другим, сам того не осознавая, чтобы они развивали те качества, которые не хватает ему». Задайте вопрос: «А достаточно ли у меня развито это качество, чтобы я мог требовать от других, чтобы они

его развивали, так же как и я? Или может быть мне его тоже не хватает, просто я этого как-то не замечал раньше? Подумайте над этим...».

По обратной реакции многих юношей и девушек мы могли судить, что обнаруженный факт действительно имеет место. Данная методика позволяет, на наш взгляд, направить внимание юношей и девушек на осознание возможности разрыва, неадекватности субъективного представления о себе и реального положения дела. Рефлексия содержания своего образа Я «со стороны» может послужить точкой опоры для дальнейшего саморазвития и самовоспитания, а также стимулом для адаптации к процессу обучения в коллежде.

Литература

1. Абульханова–Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1989.
2. Бернс Р. Развитие Я–концепции и воспитание. – М., 1986.
3. Иванова Н.Я. Смысл жизни личности как ее практический способ бытия. – Вологда, 1987. – Деп. В ИНИОН, №17012.
4. Кенкманн П.О. Роль системы образования в жизненном самоопределении молодежи: Автореф. дис. ... докт.пед. наук.– Тарту., 1985.
5. Петровский А.В. К проблеме самоопределения личности в группе. – М., 1972. – С. 149–154.
6. Петровский А.В. Психологическая теория коллектива.– М., 1979.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2–х т.– М., 1989.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. –М., 1973.
9. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал, -1984,- №4. -С. 65–74.
10. Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения // Вопросы психологии, 1975, №3.
11. Семиченко В.А. Психологія особистості. К.: Видавець Ешке О.М., 2001. – 427с.

Резюме

В статье рассматривается личностное самоопределение как активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей. Приводятся результаты мониторинга системы ценностных ориентаций юношей и девушек по методике М. Рокича. Поиск себя и выбор жизненных дорог проводилось по методике «Тип психологического совершенствования» с целью определить направленность, саморазвитие, совершенствование человека.

Ключевые слова: личностное самоопределение, системы ценностных ориентаций, самоопределение.

Summary

This article deals with the personal self-determination as an active understanding of one's position regarding the system of values that our society has developed. The author gives the results of monitoring regarding value orientations of young people (Methods of M. Rokitch). The monitoring on the problems of searching for oneself and the choice of vital values was carried out by such methodology as "The type of psychological perfection". Its aim was to determine the line of the vital orientation, self-development, self-improvement of young people.

Key words: the personal self-determination, the systems of value orientations, self-improvement.

Відомості про авторів

- Бакум З.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету
- Баранник Н.О.** – старший викладач кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Бицько О.К.** – старший викладач методики викладання російської мови та світової літератури НПУ ім. М.П. Драгоманова
- Біліченко П.Г.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Бірюк Л.Я.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної творчості Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Борисова Н.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання іноземних мов ДВНЗ Переяслав–Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г.Сковороди
- Босак Н.Ф.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Ушинського
- Буднік А.О.** – аспірант кафедри української філології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Ушинського
- Вашуленко М.С.** – доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, заслужений діяч науки і техніки України, завідувач кафедри теорії та методики початкового навчання Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Вінчура Ж.В.** – студентка 5 курсу Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Волинський В.П.** – кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії шкільного обладнання Інституту педагогіки АПН України
- Воронець Л.П.** – старший викладач кафедри кібернетики та інформатики Сумського національного аграрного університету
- Голюк О.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету
- Горіна Ж.Д.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Ушинського
- Грошовенко О.П.** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки і методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету ім.М. Коцюбинського
- Дегтярьова Г.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент Харківського обласного науково–методичного інституту безперервної освіти
- Демидчик Г.С.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкового навчання Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Денискіна Г.О.** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри стилістики української мови НПУ ім. М.П. Драгоманова
- Дідук–Ступ’як Г.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Ушинського
- Донченко Т.К.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури НПУ ім. М.П. Драгоманова
- Драч Є.В.** – старший викладач кафедри методики філологічних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету ім. М Коцюбинського
- Жир О.** – студентка філологічного факультету Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Задорожна–Княгницька Л.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Маріупольського державного гуманітарного університету
- Іващенко М.В.** – аспірант Харківського НПУ ім. Г.С.Сковороди

- Ігнатенко Г.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дистанційно–заочного навчання Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Ігнатенко О.В.** – аспірант НПУ ім. Драгоманова
- Каліш В.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Кириченко М.О.** – студентка факультету післядипломної та додаткової освіти Сумського державного університету ім. А.С. Макаренка
- Кірдей О.Б.** – магістрантка філологічного факультету Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Копуць О.А.** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української філології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Ушинського
- Коренева І.М.** – кандидат педагогічних наук, декан природничого факультету Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Кузнєцова Г.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Курок О.І.** – професор, ректор Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Куцевол О.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики філологічних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету ім. М Коцюбинського
- Лила М.В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання іноземних мов ДВНЗ Переяслав –Хмельницького ДПУ ім. Григорія Сковороди
- Лучкіна Л.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан філологічного факультету Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Мацько Л.І.** – доктор філологічних наук, професор, дійсний член АПН України, завідувач кафедри стилістики української мови НПУ ім. М.П. Драгоманова
- Мироновська Л.М.** – старший викладач кафедри теорії та методики початкового навчання Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Мироновська Н.М.** – аспірантка Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Мішедченко В.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкового навчання Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Непомняця Г.І.** – асистент кафедри теорії та методики початкового навчання Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Пентиліук М.І.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри українського мовознавства Херсонського державного педагогічного університету
- Потоцька Т.Ф.** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства Інституту філології та журналістики Житомирського державного університету ім. І Франка
- Пультер С.О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкового навчання Бердянського державного педагогічного університету
- Рябко А.В.** – аспірант НПУ ім. Драгоманова
- Садівнікова О.П.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Самойлюкевич І.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент Інституту іноземних мов Житомирського державного університету ім. І Франка
- Слінченко Л.В.** – кандидат політичних наук, проректор з науково–педагогічної роботи Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Сова В.В.** – аспірант кафедри викладання російської мови і світової літератури НПУ ім. М.П. Драгоманова

Сугак Л.А. – студентка факультету післядипломної та додаткової освіти Сумського державного університету ім. А.С.Макаренка

Танана С.М. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики навчання іноземних мов ДВНЗ „Переяслав–Хмельницького ДПУ ім. Григорія Сковороди”

Терехова В.А. – старший викладач кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Титаренко С.А. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Удіна О.М. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти Севастопольського міського гуманітарного університету

Харламенко В.Б. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Хом’як І.М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри української філології Національного університету «Острозька академія»

Хорунженко Т.А. – аспірант кафедри трудового навчання та креслення Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

Цінько С.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Шевченко З.О. – старший науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України

Шик М.П. – заступник директора по навчальній роботі Севастопольського індустріально–педагогічного коледжу

Шовкопляс О.М. – аспірант Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Зміст

| | |
|---|-----|
| Вашуленко М.С. МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ – ПЕРШОВЧИТЕЛЬ РІДНОЇ МОВИ..... | 3 |
| Мацько Л.І. ДИСКУРСНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ | 7 |
| Пультер С.О. ЗАВДАННЯ З ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ | 11 |
| Хом’як І.М. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІнь У СТУДЕНТІВ–ФІЛОЛОГІВ | 13 |
| Пентиліук М.І. КУЛЬТУРОМОВНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ–ФІЛОЛОГА В БІЛІНГВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... | 20 |
| Куцевол О. В. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ–ФІЛОЛОГІВ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЛІТЕРАТУРИ | 28 |
| Каліш В.А. ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПРАКТИКИ | 36 |
| Горіна Ж.Д. МОВЛЕННЄВИЙ ПОРТРЕТ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО СЛОВЕСНИКА | 40 |
| Коренева І.М. РОЛЬ І МІСЦЕ ІНФОРМАЦІЙНО–КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА–ПРАКТИКАНТА..... | 46 |
| Цінько С.В. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ – ФІЛОЛОГІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ АУДІЮВАННЯ В ШКОЛІ .. | 50 |
| Бакум З.П. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ – ФІЛОЛОГІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ АУДІЮВАННЯ В ШКОЛІ | 56 |
| Кузнєцова Г.П. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФСЬКОГО АСПЕКТУ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ–СЛОВЕСНИКА У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ..... | 60 |
| Денискіна Г.О. ДЕМОСТРАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ ІЗ НАУКОВО–ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ПРАЦЬ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ | 66 |
| Ігнатенко Г.В., Ігнатенко О.В. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАКТИК..... | 70 |
| Харламенко В.Б. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА – СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... | 73 |
| Задорожна–Княгиницька Л.В. ПЕДАГОГІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... | 76 |
| Садовнікова О.П. ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ | 80 |
| Терехова В.А. МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ–ФІЛОЛОГІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ МОВИ | 86 |
| Лиля М.В. ПРОБЛЕМА ЗАСВОЄННЯ ЗНАЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 90 |
| Борисова Н.В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ | 95 |
| Бицько О.К. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ–СЛОВЕСНИКІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ОРІЄНТАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ | 100 |
| Танана С.М. ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ | 107 |
| Біліченко П.Г. ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СРСР..... | 111 |
| Кузнєцова Г.П., Кірдей О.Б. МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ВИВЧЕННЯМ ЛЕКСЕМ–ПОБУТИВІЗМІВ ІЗ СИМВОЛІЧНИМ КОМПОНЕНТОМ У ШКОЛАХ НОВОГО ТИПУ (НА ПРИКЛАДІ СПЕЦКУРСУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ) | 115 |
| Копусь О.А. УРАХУВАННЯ ДОМІНУЮЧИХ РЕПРЕЗЕНТАТИВНИХ СИСТЕМ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СЛОВЕСНИКА..... | 123 |
| Босак Н.Ф. ПРИЙОМИ ОБСТЕЖЕННЯ ВИМОВНОЇ НОРМИ СТУДЕНТІВ–БІЛІНГВІВ | 127 |
| Буднік А.О. ДИСКУРСИВНІ ВМІННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОГРАМИ СЛОВЕСНИКА..... | 132 |
| Самойлюкевич І.В. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД | 138 |

| | |
|--|-----|
| Жир О. РЕАЛІЗАЦІЯ ФУНКЦІОНАЛЬНО–КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ОДНОСКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ МОВИ..... | 142 |
| Сугак Л.А. МІСЦЕ І РОЛЬ СПЕЦКУРСІВ І СПЕЦСЕМІНАРІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ | 145 |
| Бірюк Л.Я. АКсіОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО СПРОМОЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ..... | 149 |
| Лучкіна Л.В. Вінчура Ж.В. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТА–ПРАКТИКАНТА..... | 155 |
| Дідук–Ступ’як Г.І. ПОСДНАННЯ РІЗНОТИПОВИХ ПІДХОДІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ГУМАНІТАРНИХ КЛАСАХ СТАРШОЇ ШКОЛИ | 159 |
| Сова В.В. ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СТИЛЮ ПИСЬМЕННИКА | 166 |
| Баранник Н.О. САМОСТІЙНА РОБОТА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ФАХОВИХ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ–СЛОВЕСНИКІВ..... | 170 |
| Іващенко М.В. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ТЬЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ... | 177 |
| Демидчик Г.С., Мироновська Л.М. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ | 181 |
| Слінченко Л.В. РОЛЬ СУСПІЛЬНО–ПОЛІТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ | 185 |
| Хорунженко Т.А. КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ | 189 |
| Рябко А.В. МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА І МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ | 195 |
| Волинський В.П., Воронець Л.П. ПОНЯТТЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ ДЛЯ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ..... | 199 |
| Курок О.І., Тітаренко С.А., Шовкопляс О.М. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ | 203 |
| Мішедченко В.В. ІНТОНАЦІЯ В МОВІ ТА МУЗИЦІ | 208 |
| Мироновська Н.М. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСВІТНОЇ ГАЛУЗІ „ТЕХНОЛОГІЯ”..... | 210 |
| Непомняща Г.І. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО–МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... | 214 |
| Удіна О.М. СВОЄРІДНІСТЬ САМОСТІЙНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ | 218 |
| Кириченко М.О. ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ОЧИМА СТУДЕНТІВ | 222 |
| Грошовенко О.П. ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ЗДІЙСНЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ..... | 226 |
| Дегтярєва Г.А. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ–РЕСУРСІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ..... | 230 |
| Донченко Т.К. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ–СЛОВЕСНИКА..... | 235 |
| Шевченко З.О. СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ–СЛОВЕСНИКІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ..... | 239 |
| Голюк О.А. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН | 242 |
| Потоцька Т.Ф. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ГОТОВНОСТІ ДО МЕТОДИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ..... | 250 |
| Драч Є.В. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК КОНСТРУКТИВНИЙ ЕЛЕМЕНТ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ–СЛОВЕСНИКА..... | 257 |
| Шик М.П. ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА..... | 261 |

ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

Збірник наукових праць "Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки" друкує статті з питань теорії педагогіки, дидактики, методики і технології навчання, виховання, експериментальної роботи в навчальних закладах, з питань професійної освіти, історії педагогіки та освіти, зарубіжної педагогіки тощо.

До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

- 1) стаття у відповідності з наведеними нижче вимогами;
- 2) відомості про автора(ів) (прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса, телефон);
- 3) витяг із засідання кафедри або лабораторії про рекомендацію статті до друку;
- 4) рецензія на статтю доктора чи кандидата педагогічних наук відповідним чином підписана і завірена;
- 5) лист-клопотання від організації, де працює автор(и), підписаний першою особою установи і завірений гербовою печаткою;
- 6) чистий конверт для листування з редколегією.

Всі матеріали подаються в на дискеті 3,5" або лазерному диску і видрукованими на папері формату А4 та пересилаються конверті формату А4.

Стаття повинна відповідати тематиці збірника наукових праць, що відображається у постановленому зверху зліва УДК (УДК нашого збірника 370, 371, 372, 373, 374, 376, 378, 379), і сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Вона **повинна мати такі необхідні елементи**: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття; формулювання цілей статті; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Література (не менше 3 літературних джерел). У посиланні на використані джерела зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [5,28]). Бібліографія складається в алфавітному порядку згідно з вимогами Держстандарту з обов'язковим зазначенням кількості сторінок книг, статей. *Статті без бібліографії редакцією не приймаються.* Резюме (до 100 знаків) і ключові слова (українською мовою, після заголовка статті перед вступом; російською та англійською мовами, наприкінці статті – після списку літературних джерел). Стаття повинна бути набрана в текстовому редакторі MS Word 97 шрифтом 12, Times New Roman через одинарний інтервал без табуляцій і переносів. Параметри сторінки: поле зверху – 2,0 см, знизу – 2,0 см, зліва – 2,0 см, справа – 2,0 см. По тексту використовуються заокруглені дужки. Автор статті відповідає за правильність і вірогідність поданого матеріалу, за правильне цитування джерел та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: **вчитано, вивірено, відредаговано, дата, підпис.** Загальна кількість ілюстрацій (креслень, фотокопій, графіків., малюнків, штрихових ескізів тощо), таблиць не повинна перевищувати п'яти (ілюстрації і таблиці входять до загального обсягу статті). Таблиці та ілюстрації повинні бути підписані та пронумеровані, всі елементи окремої ілюстрації повинні бути згруповані в один об'єкт, якщо вони зроблені як малюнок MS Word. Обсяг статті – від 12000 до 24000 знаків (до 0,6 ум. друк, арк.).

**Статті, подані з порушенням вказаних вимог,
РЕДАКЦІЯ НЕ РОЗГЛЯДАТИМЕ!**

ВІСНИК

Глухівського державного педагогічного університету

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 13

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В.П.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Земки О.В.
Дизайн обкладинки Кримова Д.В.

Підп. до друку 30.01.2009. Формат 60×84 1/8. Гарнітура Таймс.
Папір ксероксний. Умов. друк. арк. 31,62. Умов. фарб.-відб. 31,62.
Облік.-вид арк. 28,05. Тираж 300 прим. Замовлення № 1969.

Віддруковано на різнографі.

Редакційно-видавничий відділ

Глухівського державного педагогічного університету.
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,
тел/факс (05444) 2-34-74.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
(серія ДК №678) від 19.11.2001 р.

ISBN 966-376-058-3

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

ББК 74.58

В – 53