

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА

Збірник наукових праць
Запорізького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

Випуск V

Запоріжжя
КЗ “ЗОІППО” ЗОР
2009

УДК 37(08)
ББК 74я43
П24

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА Випуск V

Засновано в 2007 році

Засновник

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради

Редакційна колегія:

*А.І. Павленко (голов. ред.), д. п. н., професор;
К.Л. Крутий (заст. голов. ред.), д. п. н., професор;
А.М. Богуш, д. п. н., професор, дійсний член НАПН України;
Г.П. Брехаря, д. ф.-м. н., професор;
В.В. Гіржон, д. ф.-м. н., професор;
Н.Ф. Денисенко, д. п. н., професор;
Є.М. Павлютенков, д. п. н., професор;
С.І. Подмазін, д. філос. н., в. о. професора;
В.В. Савін, д. ф.-м. н., професор;
Т.І. Сущенко, д. п. н., професор.*

Збірник наукових праць

Зареєстровано в Міністерстві юстиції України
серія КВ № 14046-3017ПР від 08.05.2008.

**Друкуються за рішенням Вченої Ради ЗОІППО
(протокол № 4 від 29.12.2009 р.).**

Рецензенти:

*О.І. Іваницький, д. п. н., професор Запорізького національного університету;
М.І. Приходько, д. п. н., професор Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького;
В.Д. Сиротюк, д. п. н., професор Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.*

Адреса редакції: 69035, м. Запоріжжя, вул. 40 років Радянської України, 57а, Павленко А.І.

Педагогічні науки та освіта : збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Вип. V. – Запоріжжя : КЗ “ЗОІППО” ЗОР, 2009. – 248 с. – Бібліогр. в кінці ст.

У п'ятому випуску збірника наукових праць викладено результати педагогічних досліджень науковців і творчих пошуків педагогів-практиків освітніх закладів, що відображають здобутки, перспективи й актуальні проблеми розвитку та реформування освіти.

Матеріали наукових статей другого розділу збірника охоплюють тематику і були апробовані на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Формування соціокультурної компетенції сучасної молоді” (15–16 жовтня 2009 року, м. Запоріжжя, КЗ “ЗОІППО” ЗОР).

Для науковців, методистів, педагогічних працівників, магістрантів і студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

**УДК 37(08)
ББК 74я43**

© КЗ “ЗОІППО” ЗОР, 2009
© ТОВ “ЛІПС” ЛТД, оформлення і друк, 2010
© Автори, 2009

ЗМІСТ

Розділ І. Педагогічні науки та освіта: проблеми, здобутки, перспективи

<i>Александров В.М.</i> Інтенсифікація навчання іноземної мови в сучасній середній школі	5
<i>Білянська О.М.</i> Проблеми формування пізнавального вміння учнів проводити наукові фізичні спостереження в сучасній школі	18
<i>Гашенко І.О.</i> Педагогічні умови індивідуалізації навчання учнів сільської школи	24
<i>Гуляєва Л.В.</i> Історико-методологічний аналіз освітніх моделей реалізації єдності теорії та практики в шкільному курсі фізики в період до 1917 року ..	30
<i>Мендерецький В.В., Дмитрук С.І.</i> Психолого-педагогічні засади формування експериментальної компетентності школярів	40
<i>Павленко А.И.</i> Генезис образовательных парадигм: контуры интеграции ...	51
<i>Попова Т.М.</i> Загальні підходи до реалізації культурологічної парадигми в змісті шкільної фізичної освіти	65
<i>Склярова І.О.</i> Дидактичні можливості використання кейс-методу в післядипломній педагогічній освіті вчителів	74
<i>Соколов Е.П.</i> Преемственность школьного и университетского курсов физики: занятие “Скорость и ускорение” в системе довузовской подготовки ..	82
<i>Шевченко А.І., Колесник О.П.</i> Особливості формування ціннісних орієнтацій студентів-медиків у сфері обраної професії	94

Розділ ІІ. Освітні проблеми формування соціокультурної компетенції сучасної молоді

<i>Бережок С.В.</i> Формування соціокультурної компетентності молоді засобами спецкурсу “Рівний – рівному”	97
<i>Борисенко В.М.</i> Особистісний емоційний компонент у структурі сучасної вищої освіти	104
<i>Винарчук Т.В.</i> Соціальні та національні компетенції в педагогічних поглядах українських освітян кінця ХІХ – початку ХХ ст.	111
<i>Горлачева В.В.</i> О социокультурном компоненте семантики русских цветообозначений (материалы к факультативу по русскому языку)	118
<i>Гузенков С.Г., Чавкіна С.В.</i> До питання про нову Концепцію історичної освіти	124
<i>Дороз В.Ф.</i> Крос-культурна комунікативна компетентність як компонент і засіб етносоціалізації шкільної молоді	130
<i>Епихина Т.В.</i> Реализация социокультурного потенциала внеурочной деятельности учителя-филолога	141
<i>Жадько О.А.</i> Роль української етнопедагогіки у вихованні громадянина	146
<i>Колбіна Т.В.</i> Аспектний аналіз проблеми педагогічного процесу формування міжкультурної комунікації	152
<i>Копылова С.В.</i> Модель профессиональной компетентности научного сотрудника	161

<i>Лізвінський В.Л.</i> Дидактичні основи підручника з педагогіки для вищої школи: принципи відбору навчального матеріалу	168
<i>Мельник Т.</i> Концепт і дискурс у полікультурному інформаційному просторі	174
<i>Митрофанова Т.Г.</i> Виховання учнів засобами туристсько-краєзнавчої діяльності в системі позашкільних закладів Запорізької області	180
<i>Мірошник С.І.</i> Розвиток інтеркультурної компетентності в процесі вивчення української літератури	185
<i>Николаєвська Р.М.</i> Полікультурне середовище у формуванні творчої особистості педагога і школяра	195
<i>Путій Т.Н.</i> Дидактические возможности сетевых информационных технологий в обучении русскому языку	204
<i>Самукова И.П.</i> Формирование социокультурной компетенции учащихся в условиях двуязычия	210
<i>Хаустова О.В.</i> Психолого-педагогічний супровід розвитку гуманістичної спрямованості вчителів	217
<i>Хейлик Т.А., Саплин Ю.Ю.</i> Социокультурная значимость концепта “деньги” и коррекция его аксиологического ореола у школьников (на материале русской фразеологии)	225
<i>Чорна В.М.</i> Роль і місце соціокультурної компоненти в навчанні сучасної молоді іноземних мов	231
<i>Шацька Н.М.</i> Комунікативна культура як складова соціокультурної компетенції молоді	236
Наші автори	242
Вимоги до оформлення статей збірника “Педагогічні науки та освіта” Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти	245

РОЗДІЛ І

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ, ЗДОБУТКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

УДК [378.14:6]:811.1/2

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

В.М. Александров

Запорізький національний університет

Стаття розглядає можливі шляхи застосування деяких елементів інтенсивної методики для навчання іноземної мови в умовах середньої школи. Розглянуто новітні прийоми подання та закріплення лексики, а також форми організації навчального процесу для ефективного вдосконалення навичок й умінь слухання, читання та письма.

Ключові слова: інтенсивний метод, активний лексичний запас, мовленнєві вміння.

Статья рассматривает возможности применения некоторых элементов интенсивной методики для обучения иностранному языку в условиях средней школы. Рассмотрены новейшие приемы подачи и закрепления лексики, а также формы организации учебного процесса для эффективно-го усовершенствования навыков и умений аудирования, чтения и письма.

Ключевые слова: интенсивный метод, активный словарный запас, речевые умения.

Постановка проблеми. Враховуючи нові соціальні замовлення суспільства стосовно підвищення рівня іншомовної освіти в усіх освітніх ланках, особливу увагу сьогодні привертають можливості використання інтенсивної методики в умовах сучасної середньої школи. Інтенсифікація навчання іноземної мови як продуктивний спосіб поліпшення іншомовної підготовки учнів середніх шкіл передбачає зміни якісних чинників навчального процесу та досягнення бажаних результатів за рахунок активізації діяльності учнів та оптимізації управління процесом навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед вітчизняних учених, які поглиблено вивчають нові підходи і напрями розвитку інтенсивної методики, зокрема у вищій школі, треба передусім згадати О.Б. Тарнопольського, С.П. Кожушко, З.М. Корневу [9; 4]. Ефективна організація навчання іноземної мови в середній школі в сучасних умовах вимагає подальшого вдосконалення методики інтенсивного

навчання іноземної мови, яка передусім пов'язана з іменами Г. Лозанова, Г.О. Китайгородської [6; 3]. Аналіз науково-методичної літератури виявляє велику кількість нових підходів до вдосконалення процесу навчання іноземних мов для підвищення ефективності його результатів. Проте одночасно фахівці вказують на конкретні недоліки, які сьогодні існують у середній ланці освіти і заважають їй випускникам досягти рівня незалежного користувача іноземної мови B2 згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [2]. Тому ця стаття про можливість впровадження інтенсивної методики в процес навчання іноземної мови учнів середньої школи має викликати інтерес методистів, які досліджують цю проблему.

Мета статті – показати конкретні прийоми інтенсивної методики для розвитку іншомовних навичок й умінь, що можуть ефективно застосовуватись для оптимізації процесу навчання іноземної мови в умовах сучасної середньої школи.

Пріоритетним питанням для застосування елементів інтенсивної методики в навчанні іноземної мови стає визначення змісту інтенсивного навчання. Визначення змісту інтенсивного навчання має ґрунтуватися на певних методичних принципах. Зокрема він повинен мати чітку спрямованість саме на ті елементи мови, які на певний момент з тих або інших причин потребують форсованого розвитку. Але, перш за все, зміст інтенсивного навчання має створювати необхідні передумови для досягнення учнями тієї практичної мети, що передбачається. Враховуючи Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, логічно припустити, що забезпечення таких передумов забезпечується принципом концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу, принципом особистісного спілкування, а також принципами колективної взаємодії та поліфункціональності вправ.

Перспективним для проблеми, що розглядається, виглядає також урахування принципу визначення змісту навчання на основі першочергового врахування характеристик діяльності, що формується (*content-based approach*), який передбачає пріоритет предметної складової над мовною [9]. Дотримання цього принципу в інтенсивному навчанні може сприяти ефективному відбору мовного мінімуму, який є достатнім для комунікації у відповідних ситуаціях спілкування, створюючи сприятливі можливості для досягнення практичної мети за відносно стислий час.

Предметний зміст інтенсивного навчання іноземної мови обумовлюється вимогами програми і бажаним рівнем іншомовної підготовки учнів B2. У свою чергу, згадані потреби окреслюють обсяг та характер мовного матеріалу, що підлягає засвоєнню, а також мовленнєві вміння, які слід розвивати. Інтенсивне навчання іноземної мови учнів середньої ланки освіти має сенс тільки тоді, коли воно забезпечує швидкий розвиток мовленнєвих навичок (формування мінімально

прийнятних фонетичних навичок, засвоєння достатнього обсягу лексичного запасу та оволодіння відповідними граматичними операціями) й одночасний швидкий розвиток мовленнєвих умінь (аудіювання, говоріння, читання й письма) в межах відповідних рубрик і ситуацій. Точне визначення згаданих рубрик і ситуацій, а також ефективний відбір мовного матеріалу потребує спеціального підготовчого етапу, на якому доцільно провести аналіз та узагальнення змісту навчальних посібників та рівня іншомовної освіти учнів.

Забезпечення змісту інтенсивного навчання учнів потребує розробки спеціальних дидактичних матеріалів (відбору та адаптації іншомовних текстів як підґрунтя для навчання), вправ для розвитку навичок (фонетичних, лексичних, граматичних) та мовленнєвих умінь, а також тестових завдань, призначених для перевірки конкретних мовних або мовленнєвих умінь учнів.

При цьому бажано інтенсифікувати якомога більшу кількість вправ, навіть тих, що стосуються формування навичкових параметрів. Наприклад, метою розвитку фонетичних навичок у навчанні молодших учнів є оволодіння апроксимованою вимовою звуків та звукосполучень іноземної мови, що виконують у мовленні смислорозрізняльну функцію, а також наголосом та головними інтонаціями найбільш поширених типів речень. Проте відбір матеріалу для фонетичних вправ у корпоративному навчанні має певні особливості. Деякий відсоток учнів нерідко характеризується невпевненістю щодо власної спроможності утримувати іншомовний матеріал у пам'яті, що частково пояснюється їхнім побоюванням відносно можливого забування іншомовного матеріалу. Як відомо, причинами забування можуть бути недостатня кількість повторень певної дії з відповідним матеріалом або наявність якоїсь іншої паралельної діяльності (інші предмети), що спричинює інтерференцію, призводячи до стирання в короточасній пам'яті матеріалу, який був об'єктом засвоєння.

Зважаючи на викладене вище та з метою запобігання забування поданої лексики треба намагатися включати її до змісту фонетичних вправ уже на початковому етапі навчання іноземної мови. Доцільно також урахувувати той факт, що переважну більшість часу між введенням іншомовних слів у фонетичних вправах та контролем їхнього засвоєння учні проводять в умовах власної квартири, в оточенні фізичних еквівалентів тієї лексики, з якою вони працювали під час виконання фонетичних вправ (назви кімнат, меблів, їжі, посуду, електроприладів, одягу тощо), що може сприяти кращому запам'ятовуванню таких термінів.

Логічно припустити, що до змісту фонетичних вправ найдоцільніше включати поняття з безпосереднього оточення учнів, які безумовно пов'язані з програмною тематикою. Це може сприяти тому, що під час іншої діяльності вони будуть змушені (свідомо чи підсвідомо)

актуалізовувати певні іноземні слова чи фрази під час вирішення різних побутових питань. Така побудова навчання іноземної мови певною мірою моделює побутові ситуації, що можуть виникати в майбутньому під час відвідування країни, мова якої вивчається.

Фонетичні вправи на матеріалі відібраної лексики потенційно здатні створити сприятливе підґрунтя для подальшого ефективного засвоєння активного, пасивного та потенційного словникового запасу учнів, оскільки в цьому випадку їхня навчальна діяльність із самого початку чітко співвідноситься з реальним життям, підвищуючи вмотивованість та створюючи необхідні передумови для підвищення ефективності навчання іноземної мови.

Формування лексичних навичок у процесі інтенсивного навчання потребує обґрунтованого відбору лексики. Такий відбір доцільно здійснювати як для курсу навчання загалом, так і для окремих його етапів, стосовно кожного з яких слід враховувати відповідну тематику та динаміку розвитку комунікативної компетенції учнів. Аналіз спеціальної літератури [5; 7; 8] дозволяє припустити, що мінімально необхідний обсяг словника, призначеного для вживання випускниками в продуктивних видах мовленнєвої діяльності, складає близько 4000 лексичних одиниць. Деякі дослідники [3] вважають, що для рецептивних видів мовленнєвої діяльності, зокрема для читання, згаданий обсяг словникового запасу може виявитися недостатнім, однак це припущення потребує експериментальної перевірки.

Відбір лексичного мінімуму для засвоєння доцільно супроводжувати розподіленням на групи, які можуть одночасно використовуватися для полегшення їхнього запам'ятовування. При цьому варто враховувати дані психологічних досліджень [10], які свідчать, що ємність короткочасної пам'яті складає 7 ± 2 одиниці. Відповідно, відібрана лексика тематично розподілялася нами на стовпчики по 7 слів у кожному, а самі стовпчики розміщувалися на сторінці з певними інтервалами. Інтернаціональні слова, питома вага яких є досить високою в більшості загальновживаних тем, виділялися в окремі групи, оскільки вони легше засвоюються.

Виходячи з наявних умов навчання, які викладено далі, ми пропонуємо, що таке структурування лексики разом із відповідними способами її введення та вправами, може уможливити систематизацію та опрацювання учнями принаймні 100 лексичних одиниць кожного навчального тижня. Цей процес передбачає подання та закріплення поданого лексичного матеріалу, що за умови логічності наступного опрацювання в різних видах мовленнєвої діяльності може бути засвоєний учнями.

Далі подано приклад розподілу 100 загальновживаних лексичних одиниць у вигляді десятка стовпчиків, у яких слова об'єднані тематично. Лексика призначена для введення стовпчиками, аби врахувати

особливості обсягу короткочасної пам'яті, про який уже згадувалося раніше, та сприяти підвищенню ефективності запам'ятовування іноземних слів. Столпчики можуть містити й більшу кількість слів, але в цьому випадку вони включають інтернаціоналізми, які легко асоціюються зі словами рідної мови:

PROFESSIONS

teacher	waiter	typist
worker	barber	surgeon
office-worker	lawyer	cook
builder	soldier	shop-assistant
writer	porter	seaman
baker	book-keeper (accountant)	singer
driver	door-keeper	housewife
dentist	musician	actor
journalist	politician	actress
artist	technician	architect
technologist	electrician	engineer
economist	academician	officer
analyst	farmer	assistant (manager)
sportsman	manager	secretary
policeman	programmer	clerk
barman	designer	pilot
postman	pensioner	broker

FAMILY

father	father-in-law	John's father
mother	mother-in-law	the father of John
son	uncle	man (men)
daughter	aunt	woman (women)
baby	grandmother	child (children)
parents	grandfather	boy
husband	grandchildren	girl
wife	nephew	person
sister	niece	friend
brother	cousin	enemy
relatives	adult	colleague

GENERAL

name	single	What?
profession	married	Who?
position	divorced	How many...?
nationality	widow	this
age	widower	that
marital status	young	very
hobby	old	nice
telephone number	interesting	
address	favourite	

При визначенні змісту формування граматичних навичок у процесі корпоративного навчання професійно-орієнтованої англійської мови доцільно, як і у випадку з фонетичними та лексичними навичками, спиратися на принцип комунікативної достатності та тематичної спрямованості. З цієї точки зору безумовними складниками змісту навчання є навички структурного оформлення речення, тобто операції, що є необхідними для побудови стверджувальних, заперечних, питальних та наказових речень. Досягнення цієї мети потребує засвоєння (усвідомленого чи підсвідомого) поняття “оператора” (допоміжного дієслова, що вживається для утворення заперечних, питальних та наказових речень). Таке засвоєння може сприяти підвищенню ефективності формування навичок вживання кожної наступної англомовної структури виду та часу.

У найзагальнішому вигляді структуру речення в будь-якому граматичному часі можна показати так:

підмет + присудок + решта речення

Нерідко присудок складається з двох або навіть трьох дієслів (“*These students are going to school*”, “*They have got a new computer*”, “*They will have finished the discussion by then*”). В усіх цих випадках перше дієслово в складі присудка є “оператором”, тобто лексичною одиницею, що використовується для операцій утворення питальної чи заперечувальної конструкцій. Структуру речень, наведених вище, можна показати таким чином:

підмет + оператор + присудок + решта речення

Під час постановки загального запитання оператор ставиться перед підметом (“*Are these students going to school?*”, “*Have they got a new computer?*”, “*Will they have finished the discussion by then?*”), тобто структуру речення можна показати так:

оператор + підмет + присудок + решта речення?

Під час постановки спеціального запитання питальне слово ставиться перед оператором (“*What are these students doing?*”, “*What have they got there?*”, “*What time will they have finished the discussion by?*”), тобто структуру речення можна показати так:

питальне слово + оператор + підмет + присудок + решта речення?

Елемент “решта речення” може бути відсутнім, якщо запитання ставиться до нього.

При побудові заперечної структури заперечна частка “not” ставиться після оператора (“These students are *NOT* going to school”, “They have *NOT* got a new computer”, “They will *NOT* (WON’T) have finished the discussion by then”, “This is *not* a complicated task”), тобто структуру речення можна показати так:

[підмет] + [оператор] + [NOT] + [решта речення]

Якщо присудок складається з одного дієслова (*Present Simple* та *Past Simple*), то для утворення питальних і заперечних структур використовується оператор *DO* у відповідній часовій формі, тобто *DO* (*DOES*) для *Present Simple* і *DID* для *Past Simple*.

Зміст інтенсивного навчання англійської мови передбачає формування навичок структурного оформлення речення в усіх видах мовленнєвої діяльності в найбільш поширених формах часу та виду в активному й пасивному станах (*Active Voice: Present Indefinite, Present Continuous, Present Perfect Continuous; Past Indefinite, Present Perfect Simple, Past Continuous; Future Indefinite, Future Continuous; Passive Voice: Present Indefinite, Past Indefinite, Future Indefinite; Present Continuous; Present Perfect*).

Важливим є усвідомлення учнями практичного значення, яке мають засвоєні операції зі структурного оформлення речення для здійснення процесу комунікації в будь-якій сфері, тобто функції кожної з них (номінативна – називання осіб та предметів, перш за все, найближчого оточення; локативна – ідентифікація місцезнаходження осіб чи об’єктів удома або на території школи; нарративна – розповідь про дії чи процеси, що мали місце в минулому, відбуваються в момент мовлення або очікуються в майбутньому; регулятивна – формулювання розпоряджень тощо). У змісті навчання іноземної мови доцільно передбачити також диференціацію однотипних граматичних операцій, залежно від функції, яку вони виконують. Наприклад, структури наказового способу використовуються для віддавання розпоряджень (*Read the task, please!*), пропозиції спільної діяльності (*Let’s read the task*), прояву ініціативи (*Let me read the task*), пропозиції варіанта дій (*Let him read the task*), заборони (*Don’t read the task!*) тощо.

Метою навчання іноземної мови в середній школі, виходячи із сучасних тенденцій в навчанні іноземних мов [7] та міжнародного досвіду оцінювання іншомовної підготовки, визначений просунутий рівень незалежного користувача (*B2*). Відповідно до змісту Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [2], характеристики згаданого рівня за видами мовленнєвої діяльності загалом зводяться до такого: *аудіювання* – розуміти зміст поширених повідомлень, викладених відносно стандартною вимовою в межах запропонованих програмою тем; *діалогічне мовлення* – брати активну участь в обговоренні

запропонованих тем, викладаючи власну точку зору та аргументуючи її; *монологічне мовлення* – породжувати чіткі детальні описи об’єктів, процесів, організацій тощо; робити невеликі підготовлені доповіді на задану тематику; *письмо* – вміти написати власну біографію, скласти невеличку доповідь за знайомою темою, заповнити бланки, написати листа з оцінкою подій та ситуацій, залишити письмове повідомлення; *читання* – знаходити необхідну інформацію в автентичних виданнях, розуміти листи, записки, найбільш поширені інструкції (товари, харчові продукти), що стосуються побутової сфери.

Критеріями оцінки відповідей учнів під час здійснення контролю виступають саме якісні та кількісні показники володіння різними видами мовленнєвої діяльності. В продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі) основними якісними показниками є ступінь повноти розкриття теми, імпровізація та правильність використання мовних засобів. Кількісні показники складають обсяг і швидкість усного або письмового висловлювання. В рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні) основним якісним показником є ступінь розуміння (загальне, повне, детальне). Кількісними показниками є тривалість звучання тексту і темп мовлення – в аудіюванні, обсяг тексту – в читанні.

Створення базового лексичного мінімуму початкових рівнів (A1, A2) передбачає поступове зростання кількості загальноновживаної лексики в обсязі приблизно 2000 лексичних одиниць. Цілком логічно виникає запитання про навчальний час, необхідний для форсованого оволодіння таким мінімумом, яке не обов’язково отримає однозначну відповідь. Очевидно, що низькі темпи оволодіння іншомовними навичками на початкових етапах можуть сформувати в учнів небажані упередження щодо складності вивчення іноземної мови або низький рівень власних здібностей та негативно вплинути на подальший процес навчання. Тому проблема навчання іншомовного лексичного матеріалу вимагає від викладачів чіткого окреслення обсягів та змісту базового лексичного мінімуму необхідного рівня, а після цього використання засобів інтенсивної методики.

Наприклад, відібрана лексика за темою “Everyday Life” дозволяє вводити її виключно за рахунок безперекладної семантизації.

Таблиця 1

EVERYDAY LIFE

<i>In the morning</i>	<i>In the afternoon</i>	<i>In the evening</i>
1. to wake up	to study from...to...	to go shopping
2. to get up	to speak to teachers	to come home
3. to wash	to discuss problems	to rest
4. to have breakfast	to operate the computer	to have dinner

5. to dress	to finish classes	to watch TV
6. to go to work	to call the parents	to go for a walk
7. to start work	to have lunch	to go to bed
<i>Yesterday</i>	<i>Today</i>	<i>Tomorrow</i>
last week	this week	next week
last month	this month	next month
last year	this year	next year
TIME AND DATES		
in January	at 9 o'clock	on Sunday
in February	at 10 a.m.	on Monday
in March	at 11 p.m.	on Tuesday
in April	at 12 (noon)	on Wednesday
in May	at 5.45	on Thursday
in June	at night	on Friday
in July	at 2.30	on Saturday
in August	at 1 p.m.	at the plant
in September	at 7 p.m.	at the railway station
in October	at 3.15	in the office
in November	at 2	in the airport
in December	at midnight	at home
in winter	two times	every time
in spring	three times a day	this time
in summer	several times a week	last time
in autumn (fall)	many times a year	next time
all year round	from time to time	in time

TIME INTERVALS

second	Week
minute	fortnight
half an hour	month
hour (o'clock)	year
an hour and a half	decade
24 hours day	century
day	millenium
night	eternity

Більшість загальноновживаних тем мають необмежені можливості для їхнього розширення як в особистій, так і в публічній сфері. Наприклад, під час повторення теми "Everyday Life" загальноновживана фраза *to study from 8 a.m. to 2 p.m.* може мати логічний розвиток у професійно-орієнтованому напрямі і створити новий логічний ланцюжок дій (стовпчик), наприклад, у такому вигляді:

- 1) to study from 8 a.m. to 2 p.m.
- 2) to read modern text-books
- 3) to calculate complicated figures
- 4) to write short essays
- 5) to exchange information with friends
- 6) to check numerous tasks
- 7) to improve the personal results

Зміст початкового етапу навчання учнів іноземної мови передбачає засвоєння ними на цьому рівні навичок структурного оформлення речення в групах виду та часу *Indefinite* та *Continuous*. Зважаючи на те, що на цьому етапі ступінь розвитку мовленнєвих навичок учнів, зокрема їхня здатність сприймати англомовні повідомлення на слух або через зоровий канал, є досить обмеженим, логічно припустити прийнятність певних граматичних пояснень рідною мовою.

Формування вмінь на початковому етапі передбачає поступовий їхній розвиток від елементарних рівнів “виживання” *A1, A2* (близько 1000 лексичних одиниць) до рубіжного рівня *B1* незалежного користувача (приблизно 2000 лексичних одиниць) переважно в межах тем, що стосуються особистої (*Family, House and Flat, Everyday Life, Food and Meals, Appearance, Clothing, Hobbies, Holidays, Weather*) та публічної (*Professions, Shops and Shopping, City, Transport, Travelling, Health*) сфер. Загальною метою інтенсифікації початкового етапу є забезпечення надійного підґрунтя для подальшого розвитку іншомовної комунікативної компетенції в процесі навчання.

Кількісні параметри лексичного запасу на наступному етапі в процесі навчання іноземної мови передбачають засвоєння учнями загальноновживаної лексики в межах близько 2000 слів та словосполучень, унаслідок чого їхній загальний словниковий запас, разом із лексикою, засвоєною на першому етапі, має сягнути 4000 лексичних одиниць. Цей етап навчання створює сприятливі умови для застосування більшої частки аналітичних елементів, особливо для формування граматичних навичок. На другому етапі відбувається подальший розвиток навичок структурного оформлення речення в групах *Indefinite* та *Continuous* (активний стан), а також формування згаданих навичок у групі *Perfect* (активний стан) та в усіх перелічених групах у пасивному стані.

Розвиток мовленнєвих умінь другого етапу передбачає їхнє вдосконалення в межах розширеної тематики, згідно з вимогами чинної програми.

Метою третього етапу, який має закінчити формування базового рівня володіння іноземною мовою, є створення передумов для досягнення учнями просунутого рівня незалежного користувача (*B2*). Головним змістом цього етапу є забезпечення умов для активного

спілкування в штучно створеному іншомовному навчальному середовищі.

В узагальненому вигляді наведені етапи навчання, рівні оволодіння професійно-орієнтованою англійською мовою, а також лексичні, граматичні та комунікативні орієнтири представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Етапи навчання та орієнтири оволодіння іноземною мовою

Етап навчання	Рівні	Граматичні навички	Лексичні навички	Комунікативні сфери в тематико-ситуативному атласі
1	A1	Структурне оформлення речень в <i>Indefinite (Active)</i>	близько 1000 лексичних одиниць	Елементарні ситуації спілкування (особиста сфера)
	A2	Структурне оформлення речень в <i>Continuous (Active)</i>	близько 1500 лексичних одиниць	Спрощена комунікація (особиста і публічна сфери)
	B1	Структурне оформлення речень в <i>Indefinite (Active, Passive), Continuous (Active)</i>	близько 2000 лексичних одиниць	Загальні теми (спрощені особиста і публічна сфери)
2	B1	Структурне оформлення речень в <i>Indefinite, Continuous (Active, Passive), Perfect (Simple)</i>	близько 2500 лексичних одиниць	Загальні теми (розширені особиста і публічна сфери)
	B1	Структурне оформлення речень в <i>Indefinite, Continuous (Active, Passive), Perfect (Simple, Continuous)</i>	близько 3000 лексичних одиниць	Подальше розширення особистої і публічної тематики (факти, цифри, розвиток)
3	B2	Вдосконалення навичок структурного оформлення речень в усіх формах часу та виду в активному й пасивному станах	3500–4000 лексичних одиниць і більше	Спілкування з кількома співрозмовниками в найбільш типових ситуаціях (особиста, публічна сфери). Розуміння основного змісту автентичних текстів.

Підвищенню ефективності навчання можуть також сприяти певні додаткові елементи його змісту. Зокрема, виходячи з важливості усвідомлення кінцевої мети та проміжних етапів навчання учнями, передбачається постійне забезпечення їх інформаційною підтримкою, що включає доведення до відома учнів кількісних та якісних параметрів, які очікують наприкінці кожного етапу. Таке інформаційне забезпечення сприятиме підвищенню мотивації до навчання та самостійної роботи, а також більш ефективному самоконтролю.

Висновки. Таким чином, процес інтенсифікації навчання іноземної мови потребує спеціального підготовчого етапу, на якому здійснюється точне визначення згаданих рубрик і ситуацій, науково обґрунтований відбір мовного матеріалу, а також пошук найбільш ефективних прийомів для його засвоєння. Зміст інтенсифікації навчання іноземної мови в умовах середньої школи передбачає чітку окресленість лексико-граматичного матеріалу та тематико-ситуативного атласу, що має відповідати конкретним етапам розвитку іншомовних вмінь учнів. Предметний зміст інтенсивного навчання іноземної мови обумовлюється Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, соціальним замовленням щодо бажаного рівня іншомовної підготовки випускників середньої школи, що окреслюють обсяг та характер мовного матеріалу для засвоєння, а також мовленнєві навички та вміння, які слід розвивати.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Александров В.М.* Організаційні форми англомовної підготовки інженерів засобами інтенсивної методики / В.М. Александров // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Запоріжжя, 2007. – Вип. № 44. – С. 8–17.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. *Китайгородская Г.А.* Новые подходы к обучению иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1998. – № 1. – С. 32–39.
4. *Корнева З.М.* Навчання студентів економічного профілю вищих навчальних закладів України ділової англійської мови за методикою “занурення” / З.М. Корнева // Іноземні мови. – 2004. – № 4. – С. 54–57.
5. *Литвинов П.П.* 3000 английских слов. Техника запоминания: тематический словарь-минимум / П.П. Литвинов. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 208 с.

6. Лозанов Г. Предпосылки построения общей теории внушения (глава из книги “Суггестология”) / Г. Лозанов // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М. : Прогресс, 1976. – Выпуск 2. – С. 195–225.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Семенова С.Т. 4500 наиболее употребительных слов английского языка / С.Т. Семенова // Иностранные языки в высшей школе. – 1975. – Вып. 10. – С. 128–142.
9. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку : учеб. пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
10. Черенько Т. Причуды Мнемозины / Т. Черенько // Бизнес. – 2004. – № 7. – С. 64–66.

Article considers possibilities of application of some elements of an intensive technique for training to a foreign language in high school. The newest receptions of giving and lexicon fastening, and also the form of the organisation of educational process for effective improvement of skills and abilities of audition, reading and the letter are considered.

Keywords: an intensive method, an active lexicon, speech abilities.

Надійшла до редакції 14.12.2009 р.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ВМІННЯ УЧНІВ ПРОВОДИТИ НАУКОВІ ФІЗИЧНІ СПОСТЕРЕЖЕННЯ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

О.М. Білянська

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті розкривається місце і роль методу навчальних фізичних спостережень у сучасній школі. Обґрунтовуються і визначаються проблеми вдосконалення методу.

Ключові слова: навчальне фізичне спостереження, пізнавальне вміння, пізнавальний метод, сучасна школа.

В статье раскрывается место и роль метода учебных физических наблюдений в современной школе. Обосновываются и определяются проблемы совершенствования метода.

Ключевые слова: учебное физическое наблюдение, познавательное умение, познавательный метод, современная школа.

Постановка проблеми. Навчальні фізичні спостереження учнів є важливим методом пізнання фізичних явищ і, в кінцевому результаті, у навчанні – пізнавальним умінням, що дозволяє школяреві самостійно отримувати фізичні знання. Вперше навчальні спостереження в практиці вітчизняної школи було запроваджено С.Ф. Покровським порівняно недавно – у 1934/35 навчальному році в школі № 85 м. Москви [5].

Ще в 1947 році професор П.О. Знаменський стверджував: “У наш час не може бути суперечок і сумнівів про те, що під час вивчення фізики в школі обов’язково можливе більш повне застосування експерименту. Ряд положень, сприйнятих учнем, але які не стали для нього навіть фактами, внаслідок відсутності спостережень і досвіду, тільки обтяжує пам’ять учня, але не дає розуміння і не виробляє звички самостійного і незалежного судження. Навіть сама образна і забарвлена розповідь вчителя про експеримент не може замінити для учня безпосереднього живого сприйняття предметів і явищ” [1, с. 41].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженні О.В. Сергеева (1970) [4] та його подальших працях було доведено, що метод спостережень має застосовуватися в основній школі як самостійний метод вивчення фізичних явищ у природі, побуті, техніці, що оточує, сільському господарстві і на уроках. Серед подальших досліджень у цьому напрямі автор називає “...всебічне вивчення можливостей поєднання методу спостережень з іншими методами викладання, вико-

ристання методу спостережень для раціоналізації та оптимізації всього навчального процесу” [4, с. 17].

За більше ніж 75-річний історичний період становлення і розвитку методу навчальних спостережень у навчанні фізики відбулося переважно кількісне насичення завдань на проведення фізичних спостережень у школі. Кардинальні зміни, викликані реформуванням сучасної фізичної освіти, обумовлюють перспективи вдосконалення методу навчальних спостережень у школі.

У працях із дидактики фізики М.С. Білого, А.О. Боброва, А.І. Бугайова, П.О. Знаменського, С.Ф. Покровського, О.В. Сергєєва, А.В. Усової та ін. спостереження розглядаються як один з основних методів навчання фізики. У сучасній методиці навчання фізики на теоретико-методологічному рівні визнається необхідність і важливість формування в школярів умінь проводити спостереження, якому “...в процесі навчання фізики слід приділяти найбільш серйозну увагу” [3, с. 201].

Метою статті є визначення й обґрунтування проблем удосконалення методу навчальних спостережень у навчанні фізики в сучасній школі.

Навчальні фізичні спостереження ввійшли як до вимог навчальних програм, так і до змісту навчання фізики учнів і є актуальними не лише в основній, а й у сучасній старшій профільній школі. У державних навчальних програмах (2004 рік) серед освітніх цілей навчання фізики називається “...формування в учнів умінь систематизувати результати спостережень явищ природи і техніки, робити узагальнення й оцінювати їх вірогідність та межі застосування, планувати й проводити експерименти” [8, с. 3].

У державних програмах із фізики для 12-річної школи (2005 рік) безпосереднім завданням курсу фізики основної школи є “...сформувати і розвинути в учнів... умінь описувати і систематизувати результати спостережень” [7, с. 6].

Серед завдань курсу фізики старшої школи вміння спостерігати фізичні явища і процеси в програмі прямо не згадується, проте ставиться завдання розвитку в учнів “...узагальненого експериментального вміння вести природничо-наукові дослідження методами фізичного пізнання (планування експерименту, вибір методу дослідження вимірювання, обробка та інтерпретація одержаних результатів)” [там само, с. 7].

Разом із тим, як показує загальний аналіз програм і методологія їхньої побудови, можна зробити висновок, що метод спостережень входить складовою частиною такого узагальненого експериментального вміння в “згорненому вигляді”, оскільки навчальний фізичний експеримент у старшій школі розв’язує завдання “...формування конкретно-чуттєвого досвіду і розвиток знань учнів про навколишній

світ на основі цілеспрямованих спостережень (*курсив наш – О.Б.*) за плином фізичних явищ і процесів, вивчення властивостей тіл та вимірювання фізичних величин, усвідомлення їхніх суттєвих ознак” [там само, с. 9]. Здатність школярів спостерігати фізичні явища і процеси стає в програмах наскрізною лінією загального переліку державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів як основної, так і старшої школи з 7 по 11 клас. А серед критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів із фізики та об’єктів оцінювання в програмах передбачено врахування знань учнів про “...*фізичні досліді та спостереження*: мета досліді чи спостереження, схеми, умови, за наявності яких здійснюється дослід чи спостереження, перебіг і результати досліді чи спостереження” [там само, с. 17].

У навчальних програмах із фізики для старшої школи рівня стандарту, академічного рівня і профільного навчання (2008 рік) перелічені підходи до фактичної інтеграції методів спостереження й експерименту в пізнавальній діяльності старшокласників збережені в повному обсязі [2].

Автори підручника для 7 класу у зверненні до учнів на початку вивчення курсу фізики [9, с. 3] справедливо відзначають, що фізика є фундаментом усіх наук про природу – астрономії, хімії, біології, наук про Землю, оскільки вивчає найзагальніші закони природи. Вона ґрунтується на *спостереженні, вимірюванні й експериментуванні* (*курсив наш – О.Б.*). Причому ці основні методи пізнання фізики, на думку авторів підручника, взаємопов’язані між собою, адже: “Фізика – наука експериментальна, і тому, вивчаючи її, ти здобуватимеш знання не лише з підручника чи слів учителя, а й спостерігаючи та досліджуючи фізичні явища і процеси під час виконання лабораторних робіт у фізичному кабінеті або самостійно вдома” [там само, с. 3].

У процесі спостереження (*наукового – О.Б.*) основними виокремлюють такі операції [3, с. 201]:

1. Усвідомлення мети спостереження.
2. Визначення об’єкта спостереження.
3. Визначення умов, які необхідно створити для забезпечення доброї видимості об’єкта спостереження.
4. Побудова плану спостереження.
5. Створення умов, необхідних для спостереження (відповідно до п. 3).
6. Вибір способу фіксування (кодування) інформації, отриманої в процесі спостереження.
7. Проведення спостереження, відповідно до плану (п. 4), супроводжене кодуванням отриманої при цьому інформації.

8. Аналіз результатів спостереження.
9. Формулювання висновків зі спостереження.

Можливим раціональним доповненням цієї послідовності є операції визначення безпечних умов спостереження, визначення умов включеного спостереження, дослідження за допомогою приладів і установок тощо.

Відзначимо, що в 7 класі, як і основній школі в цілому, предметом розгляду в змісті навчання є найпростіші спостереження, що межують зі спонтанними, повсякденними і побутовими, практично не простежується розвиток рефлексії учнів на цей важливий емпіричний науковий метод пізнання природи, його наукові основи, класифікацію тощо. Планування і проведення фізичних спостережень учнями потребує переходу від кількісного лінійного насичення завданнями на проведення спостережень, до розробки і реалізації системного підходу в реалізації таких завдань.

Важливим напрямом удосконалення формування в учнів умінь проводити фізичні спостереження є розгляд взаємозв'язку й актуалізація спостереження в тріаді емпіричних методів наукового пізнання: наукове спостереження, спостереження під час фізичних вимірювань і функціонування приладів, спостереження в процесі проектування і проведення фізичних експериментів. Не вирішеною проблемою є встановлення і реалізація міжпредметних зв'язків у формуванні вміння вести спостереження з іншими природознавчими дисциплінами: географією, хімією, біологією, екологією, астрономією.

Ще одною системною тріадою застосування методу спостереження в процесі навчання фізики, на наш погляд, є: формування вміння спостерігати фізичні явища в природі; спостереження прикладного та практичного застосування фізичних законів перебігу явищ; спостереження перебігу фізичних явищ в "академічних" навчальних дослідах як складової дослідницької діяльності та ілюстрації фізичних теорій.

Разом із тим, якщо серед інших планів узагальнений план діяльності учнів (де орієнтовною основою є основні структурні елементи наукових знань) під час виконання фізичних дослідів у науково-методичній літературі розроблено [3, с. 205], то для спостережень *навчальна* послідовність операцій і план не наводиться. Проте вміння проводити спостереження ввійшло, як показує контент-аналіз і спеціально проведене дослідження, у згорнутому вигляді в перелік інших планів узагальненого характеру – при виконанні фізичних дослідів, про вивчення фізичного явища і т.п. [2, 3, 6, 7 та ін.].

На наш погляд, це є свідченням значної важливості, та, водночас, складності й актуальності проблеми методики системного формування вміння самостійного фізичного спостереження в школярів.

Висновки. Удосконалення формування вміння учнів проводити фізичні спостереження має бути спрямовано на:

- розвиток рефлексії учнів, включаючи окремі філософські аспекти, на фізичне спостереження як науковий метод пізнання природи;
- перехід учителя фізики від кількісного “лінійного” насичення завданнями на проведення спостережень, до розробки і реалізації системного підходу у використанні таких завдань;
- розгляд взаємозв’язку й актуалізації спостереження в тріаді емпіричних методів наукового пізнання: наукове спостереження, спостереження під час фізичних вимірювань і функціонування приладів, спостереження в процесі проектування і проведення фізичних експериментів;
- установлення й реалізацію міжпредметних зв’язків у формуванні вміння вести спостереження з іншими природознавчими дисциплінами;
- використання завдань на проведення фізичних спостережень у системній тріаді: завдання на спостереження фізичних явищ у природі; спостереження прикладного та практичного застосування фізичних законів перебігу явищ і процесів; завдання на спостереження перебігу фізичних явищ в “академічних” навчальних дослідках як складової дослідницької діяльності та ілюстрації фізичних теорій.

На наш погляд, потребує подальшої розробки з’ясування ролі й місця навчальних спостережень учнів у старшій школі в умовах впровадження “віртуальної фізики” засобами комп’ютерних технологій, а також розробки методики реалізації наступності застосування методу фізичних спостережень у навчанні фізики в основній і старшій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Знаменский П.А.* Методика преподавания физики / П.А. Знаменский. – Л. ; М. : Учпедгиз, 1947. – 500 с.
2. Навчальні програми з фізики для старшої школи. Затверджено МОН України (наказ № 122 від 22.02.2008 р.) / укладачі О.І. Ляшенко (керівник авторського колективу, В.Г. Бар’яхтар, О.І. Бугайов та ін.) // Фізика та астрономія в школі. – 2010. – № 1. – С. 1-8 (книжка в журналі).

3. Основы методики преподавания физики в средней школе / [В.Г. Разумовский, А.И. Бугаев, Ю.И. Дик и др.] ; под. ред. А.В. Перышкина и др. – М. : Просвещение, 1984. – 398 с.
4. *Сергеев А.В.* Наблюдения учащихся по физике на первой ступени обучения : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13731 “Методика преподавания физики” / А.В. Сергеев. – Ленинград : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1970. – 18 с.
5. *Покровский С.Ф.* Опыты и наблюдения в домашних заданиях по физике / С.Ф. Покровский. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 414 с.
6. *Усова А.В.* Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М. : Просвещение, 1988. – 122 с.
7. Фізика. Астрономія : програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 7–12 класи. – К. : Ірпінь, 2005. – 70 с.
8. Фізика, 10–11 кл. : програми для профільн. кл. загальноосвіт. навч. закладів з укр. мовою навч. / [О. Бугайов, М. Головки, Л. Закота та ін.]. – К. : Пед. преса, 2004. – 144 с.
9. Фізика : підручник для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Є.В. Коршак, О.І. Ляшенко, В.Ф. Савченко. – К. : Генеза, 2009. – 128 с.
10. *Шахмаев Н.М.* Физический эксперимент в средней школе / Н.М. Шахмаев, Н.И. Павлов, В.И. Тыщук. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

In article the place and a role of a method of physical supervision at modern school reveals. Problems of perfection of a method am proved and defined.

Keywords: educational physical supervision, informative ability, an informative method, modern school.

Надійшла до редакції 01.12.2009 р.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

І.О. Гашенко

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті проаналізовано проблеми індивідуалізації навчання в педагогічній теорії і практиці для учнів сільської школи. Визначено педагогічні умови індивідуалізації навчання на сучасному етапі.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, особистісний підхід, профільна диференціація, рівнева диференціація.

В статье проанализированы проблемы индивидуализации обучения в педагогической теории и практике для учащихся сельских школ. Определены педагогические условия индивидуализации обучения на современном этапе.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, личностный подход, профильная дифференциация, уровневая дифференциация.

Постановка проблеми. Державними нормативними актами щодо розвитку освіти, зокрема, проголошено, що необхідною умовою забезпечення індивідуалізації навчання є діагностика особистості та психолого-педагогічний супровід її розвитку на всіх етапах навчання. Так, Концепцією загальної середньої освіти визначено, що опора на надійну психолого-діагностичну основу є органічною складовою індивідуалізованого навчання та забезпечує його реалізацію в сільській школі [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми вивчення психолого-педагогічної структури особистості в контексті її індивідуальної діяльності розглянули зарубіжні та вітчизняні вчені Л.С. Виготський, В.В. Давидов, В.П. Прешень, О.М. Леонтьєв, В.В. Рибалка, С.І. Подмазін, В.Ф. Паламарчук, В.М. Меньшов, С.Л. Рубінштейн, Л.Л. Столяренко та ін.

Виходячи з вищезазначеного, *метою* нашого дослідження є визначення педагогічних умов індивідуалізації навчання учнів сільської школи. Таким чином, завданнями дослідження є вивчення та аналіз проблеми індивідуалізації навчання учнів сільської школи в теорії та педагогічній практиці.

Індивідуалізація навчання в педагогіці визначається як урахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів (рівня їхніх навчальних можливостей, ступеня навченості, пізнавальних ін-

тересів, ставлення до навчання, здібностей, нахилів) із різною дидактичною метою.

Торкаючись історичного аспекту проблеми індивідуалізації навчання, зауважимо, що ця проблема неодноразово виникала й успішно розв'язувалася, зокрема, такими видатними науковцями, як: А. Дистервег, Я.А. Коменський, А.С. Макаренко, М. Монтессорі, Р. Штейнер та багатьма іншими.

Досліджуючи проблеми соціально-педагогічного забезпечення індивідуалізації навчання учнів, В.Г. Кремень визначає індивідуалізацію в освіті як систему засобів, що сприяє усвідомленню підростаючою особистістю відмінності від інших особистостей, а також усвідомленню своїх негативів і позитивів – фізичних, інтелектуальних, моральних, творчих [7]. Саме такий підхід до індивідуалізації навчання в сільській школі є найбільш вдалим, бо спрямований на формування особистості учня, здатної до саморозвитку, самопізнання й усвідомлення себе як суб'єкта власної діяльності.

На сьогодні ми спостерігаємо неготовність сучасної сільської школи (як учителів, так і учнів) до навчального процесу, зорієнтованого на кожную особистість з її індивідуальними рисами. Так, психологами підкреслено, що процес вивчення структури особистості є незавершеним і триває досі. Саме на це вказують і вчені-практики, які реалізують освітні системи та управлінські моделі педагогічного процесу особистісно-орієнтованого навчання, як теоретики, так і практики підкреслюють динамічний характер особистості впродовж її розвитку. Тому стає зрозумілим важливість комплексного вивчення особистості кожного учня сільської школи та психолого-педагогічний супровід її розвитку в умовах індивідуалізації навчання. Таким чином, гармонійний розвиток особистості можливий за умови креативного характеру особистісно-орієнтованої навчальної діяльності та малокомплектності сільських шкіл [5].

Відомо, що навчально-виховний процес зумовлює реалізацію змісту освіти. Так, формування особистості в контексті її розвитку, відбувається як процес реалізації соціальної та індивідуальної біологічної програми. У свою чергу, навчально-виховний процес супроводжується набуттям індивідуумом сукупності практичних умінь, навичок і прийомів навчальної діяльності, яка виступає основним аспектом особистісного вибору учнем змісту навчальної діяльності. Таким чином, індивідуалізація навчально-виховного процесу потребує врахування особистісних задатків, здібностей індивідуального досвіду кожного учня, особливостей соціального оточення безпосереднього і регіонального масштабів. Психолого-педагогічна структура особистості будується на параметрах: зв'язків індивідуума з навколишнім світом,

ступінь їхньої ієрархізованості та загальної підструктури (темперамент, потреби, потяги, емоційні переживання, інтереси, моральні риси тощо).

О.М. Леонтьєв розглядає особистість як складну ієрархічну систему, яка є продуктом суспільно-історичного й онтогенетичного розвитку людини в таких аспектах:

- особливості структури визначаються багатством зв'язків індивідуума зі світом;
- система мотивів є підпорядкованою і відносно автономною;
- індивідуальний психологічний профіль особистості визначається характером внутрішнього співвідношення провідних мотивів у процесі діяльності людини;
- характер розвитку особистості визначається не лише задоволенням людських потреб, а й творчістю, яка є необмеженою [5].

Таким чином, важливою складовою реалізації індивідуалізації навчання учнів у сільській школі є діагностика формування і розвиток системи навчальних здібностей учнів.

Але аналіз практики діяльності сучасної сільської школи, зокрема, показав, що в загальноосвітньому навчальному закладі відстежується тенденція відчуження учнів від навчально-виховного процесу: недостатній рівень мотивації навчання в частини учнів, зниження успішності і якості знань, недостатня укомплектованість педагогічними кадрами сільських шкіл. Однак подоланням цих проблем, на думку В.М. Володько, є індивідуалізація навчального процесу, яка сприяє:

- 1) подоланню негативного ставлення частини учнів до навчальної діяльності шляхом максимального використання їхніх інтересів і схильностей;
- 2) створенню найсприятливіших умов для високого рівня розвитку навчальних здібностей і нахилів кожного учня;
- 3) розвитку і формуванню якостей особистості, які забезпечують достатній рівень соціалізації людини в нових суспільних умовах (самостійність, ініціативність, ділова активність, вміння використовувати та здобувати знання самостійно) [4].

Як було зазначено вище, індивідуалізація навчання учнів сільської школи передбачає врахування індивідуальних психологічних особливостей кожного учня та соціалізації індивіда, що забезпечує повноцінне формування і розвиток особистості.

Тому основною метою індивідуалізації є не стільки забезпечення основного мінімуму в освоєнні знань, умінь та навичок, скільки в забезпеченні максимально можливої глибини в оволодінні матеріалом,

який сприяє розвитку здібностей кожного учня; збереженні та подальшому розвитку індивідуальності учня, який становив би собою неповторну унікальну особистість.

Таким чином, вітчизняний та зарубіжний досвід розвитку проблеми визначення психолого-педагогічних засад індивідуального навчання дозволив виявити такі аспекти:

- 1) здійснення комплексної діагностики кожного учня із запровадженням різних методів (анкетування, бесіда, спостереження тощо);
- 2) формування особистісно-орієнтованого змісту навчання з урахуванням психофізичних особливостей;
- 3) психолого-педагогічний супровід розвитку особистості учня;
- 4) організація навчального процесу на принципах самопізнання структури особистості учня, формування потреби в професійному самовизначенні; формування знань про зміст профільної діяльності;
- 5) запровадження педагогічних інновацій [3].

У зв'язку із цим у сучасній педагогічній науці і практиці виникла необхідність запровадження поняття особистісного підходу, який має багато спільного з індивідуальним підходом, однак, на відміну від нього, головною метою вбачає розвиток особистості, а не її пригнічення [1].

Індивідуалізація – це врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах. У “Педагогічній енциклопедії” індивідуалізація визначається як “організація навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання”.

Індивідуалізація також стосується процесу навчання, змісту освіти і побудови шкільної системи. Перша з них полягає в індивідуалізації форм, методів і прийомів навчання, друга – у створенні навчальних планів, програм, навчальної літератури і навчальних завдань, третя – у формуванні різноманітних типів шкіл і класів.

Існують три основні форми реалізації індивідуалізації навчання учнів сільської школи:

- профільна диференціація навчання – створення на основі певних критеріїв (інтересів, схильностей, здібностей, прогнозованої професії) відносно гомогенних груп учнів, класів, шкіл для їхнього навчання за дещо відмінними навчальними планами;

- рівнева диференціація навчання передбачає таку організацію навчання, коли врахування індивідуальних особливостей здійснюється під час уроків. Необхідність у ній тим більша, чим більш гетерогенним,

різнорідним є клас. У такому класі індивідуалізація може відбуватися в трьох формах навчальної роботи: фронтальній, груповій та індивідуальній. У фронтальній діяльності це досягається за рахунок використання різноманітних рівнів розповіді в усному викладі вчителя (вчитель спочатку спрощує матеріал, а потім ускладнює його); застосування навчальної бесіди, у ході якої учнів спонукають висувати проблеми і демонструвати додаткові, позапрограмні знання; урахування індивідуальних відмінностей у рольовій грі, дискусії тощо. Можливості для індивідуалізації навчання відкриває також групова робота, особливо в малій групі. У такій групі учень може вільніше висловлювати свої думки, активніше брати участь у розв'язанні навчальних завдань відповідно до своїх інтересів і здібностей. Так, групи формуються вчителем на основі рівня розвитку учнів: більш сильній групі дають складніші завдання, а слабшій – легші. Група може бути сформована й на основі побажань самих учнів: спільно працюють учні зі схожими інтересами, стилем роботи, пов'язані дружніми стосунками. Робота в такій групі створює особливо сприятливі умови для вияву особистісних якостей. Крім того, тут можна запропонувати групам завдання на вибір. Індивідуальна самостійна робота здійснюється головним чином за допомогою диференційованих завдань, які враховують особливості учнів. Традиційно сутність індивідуалізації навчання вбачалась у застосуванні форм і методів, які відповідають індивідуальним особливостям учнів і забезпечують досягнення ними одного й того ж рівня володіння навчальним матеріалом;

– проходження навчального курсу в індивідуальному темпі: прискореному (акселерація) або уповільненому (ретардація). У наших школах ця форма індивідуалізації навчання використовується порівняно рідко. Ретардація використовується при повторенні курсу, а також у допоміжних класах (для дітей із розладами слуху і зору та ін.). Ретардація необхідна і тоді, коли дитина із низькою шкільною зрілістю приймається в школу пізніше, ніж це передбачено шкільним законодавством. Повторення курсу змушує невстигаючого учня протягом цілого навчального року вдруге вивчати ту саму програму, щоб одержати можливість навчатися в наступному класі. Прихованою метою тут є спонукання інших учнів краще навчатися, тому що в протилежному випадку їм загрожує другорічництво. Дослідження свідчать про малу ефективність цього заходу: він негативно впливає на соціальний розвиток учнів, на емоційну і мотиваційну сфери особистості дитини, поглиблює недисциплінованість [2]. Акселерація поки що мало використовується в школах України. У шкільній практиці зустрічаються такі її види: ранній прийом до школи; перестрибування через клас; формування шкіл і класів із прискореним навчанням; випередження з окремих предметів або груп предметів; попереднє вивчення певних навчальних курсів ВНЗ.

Висновки. Таким чином, теоретичне дослідження педагогічних умов індивідуалізації учнів сільської школи показало, що для реалізації принципу індивідуалізації необхідно:

- врахування індивідуальних властивостей особистості кожного учасника процесу;
- створення перспектив і визначення кінцевого результату розвитку – моделі особистості;
- відбір дидактичних принципів методів, форм, засобів, прийомів тощо;
- застосування відповідних педагогічних технологій;
- створення механізму недоліків розвитку особистості;
- формування і реалізація особистісно-орієнтованого змісту навчання;
- забезпечення особистісного вибору учнем змісту, форм і засобів навчання;
- створення особистісно-орієнтованого педагогічного середовища як простору для розвитку і саморозвитку особистості учня;
- забезпечення креативного характеру діяльності учасників навчального процесу (співдіяльність, співтворчість).

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бех І.* Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І. Бех // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 13–17.
2. *Бондар В.* Основні напрямки та перспективи розвитку дефектологічної науки в Україні / В. Бондар // Дефектологія. – 1999. – № 3. – С. 2–7.
3. *Бударный А.А.* Индивидуальный подход в обучении / А.А. Бударный // Советская педагогика. – 1965. – № 7. – С. 25–34.
4. *Володько В.М.* Індивідуалізація та диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз / В.М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 9–17.
5. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
6. Концепція державного стандарту загальної середньої освіти // Інформаційний збірник МОН України. – 1996. – № 17–18. – С. 2–18.
7. *Кремень В.Г.* Україна: альтернативи поступу (критика історичного досвіду / В.Г. Кремень. – К. : ARC Ukraine, 1996. – 793 с.

In article individualization problems in the pedagogical theory and practice for pupils of rural schools are analysed. Pedagogical conditions of an individualization of training at the present stage are defined.

Keywords: a training individualization, the personal approach, profile differentiation, level differentiation.

Надійшла до редакції 10.11.2009р.

ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТНІХ МОДЕЛЕЙ РЕАЛІЗАЦІЇ ЄДНОСТІ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ФІЗИКИ В ПЕРІОД ДО 1917 РОКУ

Л.В. Гуляєва

*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова (м. Київ)*

У статті розглянуто проблему єдності теорії і практики в шкільному курсі фізики в період до 1917 року. Визначено основні освітні моделі реалізації єдності для цього періоду.

Ключові слова: єдність теорії і практики, шкільний курс фізики, період до 1917 року.

В статье рассмотрена проблема единства теории и практики в школьном курсе физики в период до 1917 года. Определены основные образовательные модели реализации единства для данного периода.

Ключевые слова: единство теории и практики, школьный курс физики, период до 1917 года.

Постановка проблеми. Питання побудови моделі профільної школи, її структури, технологізації навчально-виховного процесу тісно пов'язано з аналізом ціннісних надбань минулого. У різні періоди розвитку людства трансформувалися соціальні, економічні, освітні, наукові умови в суспільстві. Природно, що ці зміни певним чином впливали на систему вивчення фізики учнями в середніх навчальних закладах упродовж становлення фізики як навчального предмета. Однією із джерельних проблем шкільної фізичної освіти є проблема єдності теорії та практики, яка завжди розглядалась певним чином у філософії, психології, педагогіці, дидактиці мислителями, вченими, вчителями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. О.І. Бугайов [5] розкриває головні тенденції розвитку фізичної методичної думки в дожовтневий період у Росії, а саме: основні напрями роботи методистів-фізиків щодо розробки демонстраційного експерименту, лабораторних робіт, підручників із фізики, методики вивчення фізики в школі. “Важливі загальні питання методики – зв’язок теорії з практикою в процесі навчання... фізики – тільки були поставлені окремими дослідниками; проблема політехнічного навчання не ставилась ні в теорії, ні на практиці” [5, с. 24]. Н.Л. Сосницька [19] пропонує періодизацію розвитку змісту шкільної фізичної освіти в Україні впродовж XVIII ст. – початку

XXI ст. та звертає увагу на методичні надбання методистів-фізиків. Автор [19] у дожовтневу пору виділяє такі періоди: період відтворення елементів фізичних знань у системі освіти XVIII ст. – початку XIX ст., період фізики в школах пореформеного періоду (60–70-ті роки) і періоду політичної реакції (80–90-ті роки) XIX століття; період фізики в загальноосвітніх навчальних закладах дореволюційної України. Автор [18] розкриває внесок методистів-фізиків у роботу фізичного відділу педагогічного музею.

Мета статті. Проблема єдності теорії та практики в загальноосвітньому курсі фізики дожовтневого періоду (до 1917 року) не була предметом науково-педагогічного дослідження, і тому в статті буде проаналізовано науково-методичну, історичну літературу щодо викладання фізики в шкільних закладах освіти з точки зору реалізації єдності теоретичного та практичного знання в період із XVII до початку XX століття; виокремлено в цей історичний період моделі фізичної освіти, що вирішують реалізацію принципу єдності теорії і практики в навчанні фізики.

Основний зміст статті. Вивчення фізики в закладах освіти України налічує понад 350 років [5; 12; 18; 19]. На підставі аналізу літературних джерел, на погляд автора, можна виділити три моделі фізичної освіти та два етапи в становленні шкільної фізики як навчального предмета в школі.

Етапи в становленні шкільної фізики як навчального предмета:

- перший етап – етап до реформи Петра I; фізика цього часу не була обов'язковим навчальним предметом у школі;
- другий етап – етап після реформи Петра I; фізика цього часу стає обов'язковим навчальним предметом у школі.

Три моделі фізичної освіти цього періоду, а саме:

- модель фізичної освіти: “фізика Аристотеля” (період XVII сторіччя);
- модель фізичної освіти: “дослідна фізика” (XVIII ст. – початок XIX ст.);
- модель фізичної освіти: “фізика-теорія та дослід” (XIX ст. – початок XX ст.).

Дамо деяке обґрунтування зазначених вище моделей фізичної освіти в певні періоди становлення шкільної фізики як навчального предмета.

Період XVII сторіччя, модель фізичної освіти: “фізика Аристотеля”.

У XVII сторіччі в Україні відбувається процес розвитку фізичної системи освіти. На базі братських шкіл засновуються в 1632 році в Києві Києво-Могилянська колегія (з 1701 року академія), а в 1686 році

в Москві – Московська слов'яно-греко-латинська академія. У цих навчальних закладах до складу вивчення філософії входила і фізика [14; 19], яка вивчалася за Аристотелем. Єдність теоретичного та практичного знання за Аристотелем [6] полягала в тому, що він вважав, що тільки ретельні спостереження та сурові міркування здатні пізнати природу речей, риси Космосу, створеного Богом. Аристотель у перших своїх п'яти книгах “Фізики” досліджує “фізичні початки” (фізичні закони), а в інших трьох – “рух”. Основний метод навчання – словесний; шляхом міркувань встановлювались причинно-наслідкові зв'язки між поняттями, спостережуваними явищами, не маючи ґрунтового експериментального підтвердження.

Аналізуючи проблему єдності теоретичного та практичного знання цього періоду, не можна нічого не сказати про педагогічну спадщину прогресивних педагогічних ідей Я.А. Коменського, Дж. Локка.

Започаткувавши класно-урочну систему навчання, виділивши чотири ступені навчання, сформулювавши методи, правила, принципи навчання учнів у школі, Я.А. Коменський [9] наголошував на природному методі пізнання, й особливо під час вивчення учнями фізики. Я.А. Коменський звертав увагу на те, що все навчання необхідно здійснювати через теорію та практику. Навчати вчитель повинен не багатьма словами, а численними прикладами і такими, що відповідають предмету вивчення; практика має бути багаторазовою та спрямованою на набуття навичок; практику необхідно заохочувати зацікавленістю. Я.А. Коменський звертав увагу на те, що в природі все відбувається гармонійно, за певними природними законами. Пізнання проходить такі етапи:

- етап самостійного спостереження учнями різноманітних об'єктів;
- етап практичної діяльності школяра щодо спостережень;
- етап застосування учнями нових знань у нових ситуаціях;
- етап самостійної доповіді школярами про свої спостереження.

Я.А. Коменський у правилах мистецтва навчання наголошував на тому, що все, чого навчає вчитель своїх учнів, має бути корисно особисто школяреві; навчати учнів необхідно шляхом пізнання причинних зв'язків, речей (“знати – це означає зрозуміти річ через пізнання причин, причина – є путівник розуму” [8, с. 75]); під час пізнання річ необхідно пізнавати в комплексі, не пропускати жодної її деталі, звертати увагу на її порядок, положення, зв'язок між собою. Я.А. Коменський підкреслював, що необхідно ознайомити учнів з усіма більш загальними ремісничими прийомами, щоб не бути неуками і щоб у майбутньому легше визначалась природна схильність учня до того, до чого він відчуває переважне покликання. Вчитель повинен подавати річ у цілому для представлення її учнями також у цілому, для спонукання

школяра наслідування речей у теоретичному та практичному аспектах.

Ідею єдності теоретичного та практичного знання було висвітлено Дж. Локком [9] у програмі освіти, яка включала природничо-наукові дисципліни та курси етики, історії, бухгалтерії, стенографії.

Період XVIII – початок XIX століття; модель фізичної освіти “дослідна фізика”.

Період (XVIII – початок XIX століття) характеризується так:

1. В історичному аспекті [4] в цей період відбувається процес розладу феодалізму, зародження капіталістичних відносин.

2. Набуває розвитку економіка (розширюється мережа мануфактур, розвивається з 1722 року у Бахмуті вугільнодобувна промисловість, засновується наприкінці XVIII століття в Шостці пороховий завод, у Києві – завод “Арсенал” тощо); розширюються торговельні відносини між Росією та Україною.

3. Наука із середини XVIII століття починає відігравати значну роль у практичній діяльності людини, завдяки науковим відкриттям Галілео Галілея, Еванжеліста Торрічеллі, Ісаака Ньютона [7; 10; 16; 17].

4. Не можна не зупинитись також і на педагогічній спадщині прогресивних педагогічних ідей просвітителів: І.Г. Песталоцці [9] К.Д. Ушинського [14], Г.С. Сковороди [14] та інших.

І.Г. Песталоцці [9] єдність теоретичного та практичного знання розглядав у поєднанні загальної та трудової освіти для підготовки молоді до мануфактурного виробництва. Гармонійне поєднання навчання учнів із трудовою діяльністю допоможе, як він вважав, розвинути їхні трудові вміння, здійснити їхню професійну підготовку. І.Г. Песталоцці, Я.А. Коменський наполягали на застосуванні в навчанні учнів принципу природовідповідності: навчання має бути таким, щоб мислення учнів розвивалось з урахуванням почуттів, інтересів, запитів школярів [9].

К.Д. Ушинський на прикладі вивчення арифметики звертає особливу увагу на необхідність формування практичних навичок учнів для розуміння ними теоретичних правил. Він стверджував, що вчити треба так, щоб не можна було забути [13].

Г.С. Сковорода, читаючи лекції в Харківському колеґіумі, приділяв велике значення єдності теоретичних та практичних знань, бо “наука та досвід – це одне і те ж, вона не в знанні самім живе, а в діянні” [14, с. 165]. Великий просвітитель прагнув урахувувати природні здібності учнів, розвивати критичне мислення вихованців, їхній інтерес до навчання (“без бажання все важке, навіть найлегше” [3, с.165]).

5. У системі освіти відбувається “поступовий перехід до загальнодержавної системи народної освіти” [23, с. 74]. Необхідно відмітити

також, що в епоху Петра I починають зароджуватись основи профільного навчання [3; 4]: відкриваються “цифірні школи”, в яких забезпечувалась математична освіта, навчання ремеслу; в духовних школах здійснювалось гуманітарне навчання.

У 1705–1716 рр. у Києво-Могилянській академії викладав фізику ректор, професор Т. Прокопович. Він вважав, що матеріальний світ розвивається на основі власних законів, і прагнув пояснити природні явища; критикував Аристотеля, переконував керуватись розумом та критичним мисленням; велике значення приділяв експерименту [21, с. 444]. На своїх лекціях Т. Прокопович пояснював систему М. Коперника, вчення Г. Галілея, висловлював думку про безліч світів подібно до Дж. Бруно.

У Києво-Могилянській академії [14] з 1701 року навчання проводилося за напрямками: природничо-математичним (математика, астрономія, медицина), художньо-естетичним (образотворче мистецтво); у Харківському колегіумі з 1765 року створюються класи гуманітарно-музичного спрямування (французької та німецької мов), художньо-естетичного (вокалу, інструментальної музики), природничо-математичного спрямування (математики, геодезії), військово-технічного спрямування (артилерії, інженерної справи).

У 1803 році в Києво-Могилянській академії І. Фальковський застосував фізико-математичний кабінет. У кабінеті були такі прилади: “повітряний насос, електрична машина, телескоп, глобус, сфера Коперника” [21, с. 643], завдяки яким теоретичні знання підтверджувались експериментом.

Реформа 1804 року [19; 23] запровадила вивчення фізики в гімназіях (для дітей дворян) як обов’язковий предмет.

За Статутом 1828 року [19; 20; 23] настали сумні часи для вивчення фізики в школі: із навчальних планів парафіяльних та повітових шкіл було вилучено фізику, природознавство, технологію як навчальні предмети, а вивчалась фізика тільки в гімназіях у шостому та сьомому класах [1].

Отже, аналіз літературних джерел дає підстави вважати, що в період XVIII – початку XIX століття у викладанні фізики:

1. Змінюється статус фізики. Все перелічене вище сприяло зародженню викладання фізики та механіки як самостійних навчальних предметів (за Статутом 1804 року) у середніх навчальних закладах, зокрема в Росії, Україні, Білорусії.
2. Удосконалюються поступово методи навчання. Перевага надається не словесним методам навчання, а наочним:
 - спостереженням фізичних явищ;
 - демонстрації фізичних приладів,
 - експерименту.

Зазначене вище, у свою чергу, сприяло реалізації єдності теоретичного та практичного знання під час вивчення фізики цього періоду.

3. Автори [23] зазначають, що реформа 1786 року сприяла виданню підручників. У цей період “у школах України, Росії, Білорусії користувались переважно однаковими підручниками, методичними посібниками та іншою навчальною літературою” [23, с. 86].

Спробу поєднання теоретичного та практичного знання під час вивчення фізики цього періоду знаходимо в підручнику із фізики (в перекладі) німецького академіка Г.Крафта [18; 19]. Протягом 40 років [15; 18] використовувався переклад М.В. Ломоносовим із латинської мови “Волфіанської експериментальної фізики”. Основним методом пізнання був експериментальний метод. Викладання великий учений здійснював за схемою:

дослід → висновки з дослідів → узагальнення

М.Є. Головін [18], племінник М.В. Ломоносова, у “Короткому керівництві з фізики для застосування в народних училищах Російської імперії” (1775 р.) наполягав на обов’язковому впровадженні експерименту у викладанні фізики, використанні інструментів для пояснення фізичних явищ із метою ліквідації у свідомості учнів різноманітних марновіств, зосереджував увагу на практичному значенні фізичних знань учнів.

П.Гіларовський у “Керівництві фізики” (1793 р.) [18] приділяв значну увагу спостереженням та дослідам при вивченні фізичних явищ, знайомив учнів із досягненнями видатних учених.

Період другої половини XIX століття – початку XX століття; модель фізичної освіти: “фізика-теорія та дослід”.

У період другої половини XIX століття та початку XX століття [14; 23] розвивається економіка, торгівля, культура. Все це сприяло розвитку народної освіти. Реформи в системі народної освіти, наукові відкриття сприяли вдосконаленню змістовно-процесуального, теоретико-методичного аспектів шкільної фізичної освіти.

1. Удосконалюється структура фізичної освіти.

В 1864 році [19; 23] відбулась реформа, зокрема, середньої освіти. За прийнятим від 19.11.1864 року Статутом гімназій та прогімназій здійснювалась, у сучасному розумінні розвитку середньої освіти, профілізація навчання в системі народної освіти цього періоду та було встановлено два типи гімназій із семирічним терміном навчання:

- класичні гімназії (надавали гуманітарну освіту і право вступу до всіх вищих навчальних закладів);
- реальні гімназії (забезпечували підвищений рівень знань із математики та природознавства та вступ учнів тільки на фізико-математичний і медичний факультети університету).

У класичних та реальних гімназіях здійснювався диференційований підхід щодо вивчення фізики. За навчальним планом на вивчення фізики в реальних гімназіях відводилось 9 годин, а в класичних гімназіях – 6 годин [19].

За Статутом гімназій та прогімназій від 1871 [19; 23] року було ліквідовано реальні гімназії та перетворено в класичні гімназії з восьмирічним терміном навчання (відмова від профільного навчання). Фізика тепер вивчалась у 6, 7, 8 класах, 6 годин на тиждень; у практику гімназій почали впроваджуватися загальні навчальні плани із фізики. У 1872 році було створено реальні училища, в яких учні останні три роки могли навчатись на хіміко-механічному, механіко-технічному або загальноосвітньому відділеннях. Курс фізики було збільшено кількістю годин.

2. Розробляють підручники із фізики для учнів К.Д. Краєвич [11], А.І. Бачинський [2], В.В. Лермонтов [18], О.В. Цінгер [18; 23] та ін., в яких значною мірою поєднуються теоретичне та практичне знання.

3. Впроваджуються практичні, лабораторні роботи в практику шкільної фізичної освіти, що сприяло усвідомленню учнями єдності теоретичних та практичних знань.

Необхідно підкреслити значення, яке надавалося виконанню лабораторних робіт. У 1905 році Ф.Н. Індіксон [18] видав першу книгу “Деякі роботи із фізики для учнів середньої школи”. У 1908 році в книзі Н.С. Дрентельна [8] “Прості фізичні досліди та прилади” надав докладні інструкції до проведення лабораторних робіт, прагнув “перетворити початкову фізику із сухого навчання недавнього часу в живий освітній предмет” [8, с. 2]. У 1911 році І. Глінка [18] вперше обґрунтував проведення уроку лабораторної роботи. У видавництві “Магетсіс” у 1909 році було видано науково-популярну книгу “Збірник елементарних дослідів із фізики” проф. Г. Абрагама; представлені автором роботи описували практичний бік запропонованих дослідів без достатнього їхнього теоретичного обґрунтування.

4. Розробляється демонстраційний експеримент шкільної фізики В.В. Лермонтовим, який значною мірою поєднував теоретичні та практичні знання учнів [18].

5. Створюється [18] фізичний відділ педагогічного музею, засновниками якого стали видатні вчені того часу: Я.І. Ковальський, О.Д. Хвольсон, В.В. Лермонтов, П.А. Знаменський та інші. Фізичний

кабінет педагогічного музею став зразком для оформлення фізичних кабінетів, зокрема в середніх навчальних закладах у цей період розвитку шкільної фізичної освіти.

Висновки. Таким чином, єдність теоретичного та практичного знання під час вивчення фізики цього періоду, порівняно з іншими періодами, значною мірою реалізовувалась завдяки історичним подіям у суспільстві, науковим відкриттям, розвитку економіки, вдосконаленню форм роботи, принципів навчання; методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності в закладах шкільної освіти. Все це в комплексі: розширювало можливості доступу учнів до джерел одержання навчальної інформації завдяки поєднанню словесних, практичних, наочних методів навчання; сприяло управлінню діяльністю учнів за рахунок їхньої самостійної роботи, роботи під керівництвом учителя, алгоритмом; розвивало логіку, мислення школярів.

Отже, зазначені вище моделі фізичної освіти (“фізика Аристотеля” (період XVII сторіччя), “дослідна фізика” (XVIII – початок XIX століття), “фізика-теорія та дослід” (XIX ст. – початок XX ст.) відбивали стан формування фізики як навчального предмета та методики його викладання в середній школі.

Дослідження варто продовжити в напрямі аналізу впливу дореволюційного періоду на вивчення фізики в середній школі в Україні на індустріальному етапі розвитку цивілізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Анго А.* Физика въ объемъ курса среднихъ учебныхъ заведений. Светъ. Статистическое электричество. Магнетизм. Динамическое электричество. Распространение теплоты. Метеорология. Приложения. [Текст] / А. Анго. – М. : Книжный магазин Н.М. Момонтова. Кузнецкий Мостъ, дом Гонимой, 1895. – 687 с.
2. *Бачинский А.И.* Учебник по физике на производственной основе. [Текст] / А.И. Бачинский. – 1-я половина. – 3-е изд., просм., испр. – М.-Л. : Госиздат, 1926.
3. *Бергман В.* История Петра Великого. [Текст] / В. Бергман. – Санктпетербургъ : Т-я Штаба Отделочного корпуса Внутренней стражи, 1840. – 350 с.
4. *Богословский М.* Петр Великий и его реформа. [Текст] / М. Богословский. – М. : Кооперативное издательство, 1920. – 137 с.
5. *Бугаев А.И.* Методика преподавания физики в средней школе: Теорет. основы : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по физ.-мат. спец. [Текст] / А.И. Бугаев. – М. : Просвещение, 1981. – 288 с.

6. Володин В.А. Энциклопедия для детей. – Том 16. Ч. 1. Биография физики. Путешествие в глубь материи. Механическая картина мира. [Текст] / В.А. Володин. – М. : Аванта+, 2001. – 448 с.
7. Галенко Е.О. Життя та діяльність видатних фізиків : короткі біографічні нариси до портретів. [Текст] / Е.О. Галенко. – К. : Рад. шк., 1968. – 92 с.
8. Дрентельн Н.С. Простые физические опыты и приборы. [Текст] / Н.С. Дрентельн. – Издание т-ва Сытина, 1908. – 52 с.
9. Кларин В.М. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. [Текст] / В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
10. Кордун Г.Г. Учням про видатних фізиків. [Текст] / Г.Г. Кордун. – К. : Рад. шк., 1979. – 134 с.
11. Краевич К.Д. Учебник физики : полный курс [Текст] / К.Д. Краевич. – Х. : Изд-е военно-редакц. Совета У.В.О., 1922. – 734 с.
12. Каменецкий С.Е. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] // С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурышева, Н.Е. Важеевская и др. – М. : Издательский центр “Академия”, 2000. – 368 с.
13. Ланков А.В. К истории развития передовых идей в русской методике математики [Электронный ресурс]/ А.В. Ланков. – Режим доступа : <http://www.biografia/cgi-bin/guotes>
14. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : навч. посібник. [Текст] / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Т.Г. Федоренко. – К. : Т-во “Знання”, КОО, 2003. – 450 с.
15. Меншуткин Б.Н. Михайло Васильевич Ломоносовъ. [Текст] / Б.Н. Меншуткин. – Санктпетербургъ : Т-я Императорской Академии Наукъ, 1912. – 160 с.
16. Мощанский В.Н. История физики в средней школе. [Текст] / В.Н. Мощанский, Е.В. Савелова. – М. : Просвещение, 1981. – 205 с.
17. Репин Л.Б. Люди и формулы. Новеллы об ученых. (Для сред. и старш. возраста) ; [Текст] // Л.Б. Репин. – М. : Молодая гвардия, 1972. – 192 с.
18. Работа физического отдела педагогического музея [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.edu.delfa/net/history/open.html>
19. Сосницька Н.Л. Тенденції розвитку фізики як навчального предмета в середній загальноосвітній школі України [Електронний ресурс] / Н.Л. Сосницька. – Режим доступу : www.bdpu.org/scilntific_publicned/pedagogics_4///17/doc.

20. *Сірополко С.А.* Історія освіти в Україні. [Текст] / С.А. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.
21. *Хижняк З.І.* Києво-Могилянська академія в іменах, XVII–XVIII ст. : енцикл. вид. [Текст] / З.І. Хижняк, В.С. Брюховецький. – К. : Вид. дім “КМ Академія”, 2001. – 736 с.
22. *Цінгер О.В.* Задачі і запитання з фізики : посібник для студентів педагогічних вузів та вчителів. [Текст] / О.В. Цінгер. – К. : Рад. шк., 1956. – 300 с.
23. *Ярмаченко М.Д.* Розвиток педагогічної освіти та педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.) : нариси. [Текст] / М.Д. Ярмаченко, Н.П. Калиниченко, С.У. Гончаренко та ін. – К. : Рад. шк., 1991. – 381 с.

In article the problem of unity of the theory and practice in a school course of physics during the period till 1917 is considered. The basic educational models of realisation of unity for the given period are defined.

Keywords: unity of the theory and practice, a school course of physics, the period till 1917.

Надійшла до редакції 14.11.2009 р.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

В.В. Мендерецький, С.І. Дмитрук

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

У статті розглянуто психолого-педагогічні основи формування експериментальних умінь на уроках фізики загальноосвітньої школи. Обґрунтовано необхідність здійснення компетентнісного підходу до експериментальної підготовки школярів.

Ключові слова: експеримент, експериментальна підготовка, експериментальна діяльність, експериментальна компетентність.

В статье рассмотрены психолого-педагогические основы формирования экспериментальных умений на уроках физики общеобразовательной школы. Обоснована необходимость осуществления компетентностного подхода к экспериментальной подготовке школьников.

Ключевые слова: эксперимент, экспериментальная подготовка, экспериментальная деятельность, экспериментальная компетентность.

Постановка проблеми. Експериментування школярів є одним із видів людської діяльності. З огляду на це варто зупинитися на трактуванні поняття діяльності в психології, визначити її види, структуру та основні характеристики. Взагалі кажучи, під діяльністю психологи та філософи розуміють активність суб'єкта, яка спрямована на зміну навколишнього світу, на вироблення певного продукту (матеріального чи духовного). Діяльність буває пізнавальна (навчальна) та перетворювальна (праця) [3; 8]. Основна відмінність одного виду діяльності від іншого, на думку О.М. Леонтьєва, полягає в різниці їхніх предметів [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оволодіння “знаннями” та формування “вмінь” та “навичок” здійснюється в процесі навчально-пізнавальної діяльності, зокрема експериментальної. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що загальновизнаного визначення і співвідношення цих понять не існує. Дослідженням цих проблем займалися визначні психологи, педагоги, дидакти сучасності: П.С. Атаманчук, Д.Н. Богоявленський, П.Я. Гальперін, Е.Н. Кабанова-Меллер, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, О.І. Ляшенко, С.Л. Рубінштейн, Г.В. Усова та інші.

Метою статті є визначення психолого-педагогічних засад формування експериментальної компетентності школярів.

Основною діяльністю учнів є навчально-пізнавальна діяльність. Саме в процесі цієї діяльності відбувається розвиток учнівських знань

та оволодіння експериментальною компетентністю. Психологами Д.Б. Ельконіним, В.В. Давидовим, О.М. Леонтьєвим було встановлено, що навчально-пізнавальна діяльність людини характеризується цілями, мотивами, пізнавальною активністю, починаючи зі сприйняття інформації й закінчуючи функціонуванням творчих процесів, емоційних проявів [3; 4].

Кожна діяльність містить у собі три складові частини: орієнтаційну, виконавчу й контролюючу. На думку психолога П.Я. Гальперіна, успіх в оволодінні будь-яким видом діяльності значною мірою залежить від орієнтаційної частини діяльності [2]. У психології розрізняють три типи орієнтаційної основи дії і, відповідно, три типи орієнтацій у завданні.

Орієнтаційну основу першого типу складають зразки дії та її продукт. До складу орієнтаційної основи другого типу, крім зразків дій, входять і вказівки щодо правильного виконання дій. В орієнтаційній основі третього типу на перше місце виступає планомірне навчання аналізу нових завдань, що дозволяє виділити опорні точки й умови правильного виконання завдань. За такими вказівками відбувається формування дій, що відповідають певному завданню. Дослідження процесу формування способів діяльності в процесі пізнання на основі третього типу орієнтаційної основи показали, що саме на цій основі формуються узагальнені способи діяльності. Сформовані таким чином види діяльності мають властивість широкого переносу, що є характерним для оволодіння знаннями на вищих рівнях засвоєння.

Основна складова будь-якої діяльності – мотивація. Її відсутність перетворює діяльність у хаотичне скупчення окремих дій без конкретної й усвідомленої мети, коли людина не бачить особистісного змісту в здійснюваних діях, не сприймає їх як значимі, важливі для себе.

Будемо виходити з того, що мотивацією називаються усвідомлені або неусвідомлені психічні чинники, що спонукають людину до здійснення певних дій і які визначають напрям її діяльності та мету. Успіх будь-якої діяльності, в тому числі й навчальної, багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів.

Навчальна діяльність полімотивована. Наприклад, для одних учнів навчальна діяльність мотивована пізнавальним інтересом, розширенням кругозору, прагненням до самовдосконалення, а для інших та ж навчальна діяльність може бути мотивована бажанням одержати документ про освіту, досягти певної позиції в суспільстві, одержати схвалення однолітків. Якщо людину в навчальній діяльності цікавить саме процес одержання нових знань і пов'язаних із ним видів діяльності, то в неї наявний пізнавальний мотив.

Мотив реалізується в меті. Мета діяльності – важливий компонент мотивації. В більшості випадків за мету діяльності можна прийняти спрямованість школяра на виконання окремих дій, що входять у навчальну діяльність. Відносини мотивів і цілей складні й динамічні. Мотиви характеризують навчальну діяльність в цілому, а цілі характеризують окремі навчальні дії. Цілі самі по собі без мотивів не визначають навчальної діяльності та поведінки людини. Але без цілей найкращі мотиви навчання можуть залишитися добрими побажаннями. Мотив створює установку до дії, а пошук й осмислення мети забезпечує реальне виконання дії.

За певних умов відбувається, за словами О.М. Леонтьєва, “зсув мотиву на ціль”. Тут він має на увазі такий чинник: те, що на ранніх етапах оволодіння діяльністю було метою, перетворюється потім у мотив [4].

На наш погляд, серед усіх мотивів навчання найдієвішим є інтерес до предмета. Інтерес усвідомлюється школярами раніше, ніж інші мотиви навчання, ним вони частіше керуються у своїй діяльності (має особистісну цінність), і тому він є дієвим, реальним мотивом навчання. Це не означає, що навчати потрібно лише того, що цікаво, необхідно виховувати в учнів силу волі, здатність переборювати труднощі, прищеплювати їм відповідальне ставлення до своїх обов’язків й одночасно намагатись полегшити процес пізнання, представляючи його привабливим. К.Д. Ушинський писав: “...навчання, яке позбавлене всякого інтересу й узятє тільки силою примусу, вбиває... бажання до навчання, без якого людина далеко не піде” [10].

Таким чином, в основі появи інтересу лежить становлення відповідного мотиву. Тому дослідження, присвячені формуванню пізнавального інтересу, неминуче формують і пізнавальний мотив. Дуже важливим чинником у розвитку та позитивній мотивації є вибір способу її формування.

Проблема пізнавальної самостійності особистості нерозривно пов’язана з активізацією її участі в пізнавальній діяльності й розвитком у неї пізнавальної потреби. Пізнавальна самостійність проявляється насамперед у пізнавальному процесі через основний її показник – активність. Пізнавальна активність і самостійність перебувають у діалектичній єдності і, як наслідок, розвиток пізнавальної самостійності здійснює не менший вплив на формування пізнавальної активності особистості в навчанні. За характером самостійності можна оцінити рівень розвитку особистості. Виникає питання про розроблення таких засобів організації навчального процесу, які б дозволили найкраще виявити й пізнавальну активність та самостійність.

Щоб успішно дослідити процес експериментальної підготовки учнів, необхідно з’ясувати суть термінів “дія”, “операція”, “прийом”, “спосіб”, “знання”, “уміння”, “навичка”. Всі види діяльності мають свою

структуру, основною складовою якої є дія. Дією в психології називають “процес, який підпорядкований свідомій меті” [2]. Дія має особливу якість, окрему її “складову”, а саме способи, якими вона здійснюється. Дія завжди здійснюється через операції. Наприклад, вмикання амперметра – операція; вимірювання сили струму – дія. Операції не є самостійними діями, тому що їхній результат не усвідомлюється як мета. При високому ступені розвитку операцій можливий перехід до здійснення більш складних дій.

Школяр у процесі пізнавальної діяльності виконує окремі дії, слухає пояснення вчителя, читає підручник і додаткову літературу, розв’язує задачі, виконує експериментальні завдання та багато чого іншого. Кожну із зазначених дій можна розкласти на окремі операції. За критерії поділу останніх можна вибрати основні психічні процеси: сприймання, увагу, пам’ять, мислення та інші.

Щоб успішно формувати здатність виконувати дії, психологи розділяють їх на більш прості операції та пропонують спочатку формувати можливість виконувати кожную операцію окремо, тримаючи під контролем дію в цілому. Г.Я. Гальперін для виділення змісту дії вважає за потрібне піддати її обробці – спочатку розгорнути, а потім узагальнити. За словами дослідника, розгорнути дію – означає показати всі її операції у взаємозв’язку. Дію для цього потрібно розділити на операції такої величини, щоб виконавець після відповідних роз’яснень зміг самостійно простежити та повторити кожную з них. Здійснюючи процедуру узагальнення дії, виділяють із властивостей її об’єкта саме ті властивості, які лише потрібні для її виконання [2].

Прийоми навчально-пізнавальної діяльності бувають алгоритмічного типу та евристичного типу. Перші з них повністю відповідають законам формальної логіки. Формування прийомів алгоритмічного типу – необхідна, але недостатня умова розвитку дитини. Необхідна тому, що сприяє вдосконаленню її репродуктивного мислення, яке є важливою складовою творчої діяльності, зокрема виконання експериментальних завдань. Такі прийоми є фондом знань, на основі яких школяр може вирішувати нові для себе завдання, засвоювати більш складні прийоми діяльності. А евристичні прийоми сприяють пошуку шляхів вирішення принципово нових проблем. До евристичних прийомів належать: виділення основного в матеріалі, аналіз, узагальнення, порівняння, конкретизація, абстрагування, аналогія тощо.

Освіта, за визначенням ЮНЕСКО, – організована комунікація з метою навчання. У свою чергу, навчання – будь-яке заплановане удосконалення в поведінці, знаннях, уміннях, поглядах, цінностях, яке відрізняється від природного розвитку людини. Як вважає переважна більшість дослідників, знання – це така особистісна якість, яка відображає в собі змістовно-діяльнісну характеристику процесу навчання. А під умінням Г.В. Усова розуміє “здатність особистості до певних

конкретних усвідомлених дій чи операцій відповідно до поставленої мети, на основі наявних знань та навичок” [9]. Особливою рисою умінь є вироблення їх без спеціальних тренувань, шляхом запозичення чужого досвіду, який представлений у словесній формі. Хоча практика показує, що неможливе відпрацювання більшості вмінь на основі лише пояснень та показу зразків дій, тобто неможлива ніяка готовність до дії без тренувань. Віддаючи належне вправам при формуванні вмінь, не можна забувати й про необхідність наочних та словесних засобів учителя при формуванні вмінь.

На наш погляд, найбільш прийнятне для методики фізики означення вміння запропонував П.С. Атаманчук. Він під умінням розуміє здатність свідомо застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях (творче перенесення) [1, с. 12].

Під час визначення поняття “навички” також існує різночитання. Деякі дослідники означають навичку як спосіб виконання дій, який після частого повторення став автоматизованим, або як діяльність, яка в результаті багаторазового повторення стала автоматизованою. В методичній літературі зустрічається означення навички як “удосконалене вміння”, “автоматизоване вміння” [6, с. 45].

У “Педагогічній енциклопедії” можна знайти таке означення навички: “Навичка – це дія, яка характеризується високою мірою засвоєння. На такому ступені дія стає автоматизованою – свідомий контроль настільки згорнутий, що виникає ілюзія його повної відсутності. При цьому дії відбуваються як одне ціле і настільки легко та швидко, що здається, ніби їхнє виконання йде саме собою” [7, с. 14].

П.С. Атаманчук вважає, що учень володіє знаннями на рівні навички, якщо він здатний використовувати зміст конкретної пізнавальної задачі на підсвідомому рівні як автоматично виконувану операцію, і ця якість регламентується в часі [1, с. 12].

Багато психологів (К.К. Платонов, Л.М. Шварц та ін.) характеризують навичку як “свідомо регульовану дію, яка завжди виконується під контролем свідомості” [8]. А.Ц. Пуні уточнює, що “в міру автоматизації” дія “не перетворюється в підсвідому, а по-іншому усвідомлюється, тобто завжди виконується під контролем свідомості”. Але не всі психологи поділяють таку точку зору. Та й учителі-практики вважають, що навичка не здійснюється під контролем свідомості, і підкреслюють наявність автоматизованої компоненти.

Більшість науковців сходяться в думці, що навичка – це дія, яка виконується легко та швидко. На наш погляд, навичку ні в якому разі не можна відділяти від дій, які проводяться свідомо. Кожна навичка за тих чи інших обставин може перейти у свідому дію, та багато свідомих дій у процесі діяльності можуть стати автоматизованими. Не врахувавши цієї особливості, можна прийти до серйозних утруднень при визначенні співвідношень між поняттями “вміння” та “навички”.

Серед педагогів та психологів не існує єдиної точки зору про співвідношення цих понять. Більшість учених визначають уміння як не повністю сформовану навичку. При цьому під умінням розуміють тимчасову дію, яка в результаті вправ перетворюється в навичку (Г.І. Щукіна, М.А. Риков, В.А. Крутецький та ін.). Але існує й інший підхід до цієї проблеми. К.К. Платонов вважає, що вміння є вищою людською якістю, формування якої є кінцевою метою педагогічного процесу. Г.В. Усова підкреслює, що воно розвивається на основі раніше одержаних знань та навичок [9]. Уміння та навичку вони вважають різними ступенями оволодіння певною дією. За зміни зовнішніх обставин, коли людина змушена вступати в нові взаємовідносини з навколишнім середовищем, провідним видом діяльності виступає вміння, а при постійності середовища та стабілізації умов на перший план виступає навичка.

Можна де в чому погодитись із такими твердженнями, але необхідно відзначити, що діяльність людини буде успішною лише при володінні нею діями на рівні знань, умінь та навичок. Варта уваги точка зору психологів та педагогів, які виділяють уміння двох видів: уміння у вузькому розумінні (тобто елементарні) та вміння в широкому розумінні (складні). Тобто розрізняють елементарні вміння, які сліднують за знаннями, та вміння, які виражають той чи інший ступінь майстерності в процесі діяльності.

Уміння у вузькому розумінні утворюються та функціонують на основі раніше одержаних знань, за стабільних умов та в постійному середовищі. Дії на цьому рівні ще недостатньо відпрацьовані та закріплені і тому виконуються повільно. У результаті наступних вправ вони можуть бути доведені до рівня навички. Уміння в широкому розумінні відрізняються від елементарних та характеризуються в педагогічній літературі як “уміння творчі” (І.Т. Огороднікова), “уміння загальні” (Є.І. Ігнат'єв).

Педагоги та методисти, крім простих та складних умінь, виділяють ще й спеціальні та узагальнені. Багато психологів відзначають узагальненість як суттєву властивість вмінь. Ця властивість дозволяє за допомогою вмінь вирішувати поставлені завдання в різних умовах дійсності, яка змінюється. З їхньої точки зору, узагальненість – це специфічна властивість умінь, яка дозволяє відрізнити їх від навичок. Б.М. Богоявленський, Н.А. Менчинська у своїх дослідженнях поряд з уміннями, які мають частковий характер, виділяють уміння більш загального характеру, які знаходять своє застосування в різних ситуаціях, які змінюються, і які дозволяють вирішувати широке коло завдань різних видів.

Поняття “узагальнене вміння” не адекватне поняттю “загальне навчальне вміння”. Коли говорять про загальні навчальні вміння, то мають на увазі такі вміння, які є спільними для циклу навчальних

дисциплін. За певних умов загальні навчальні вміння можуть бути розвинуті до рівня узагальнених, які відрізняються від загальних властивістю широкого переносу. Узагальнене вміння також ґрунтується на основі розуміння наукових основ та структури діяльності, самостійному визначенні раціональної послідовності виконання операцій, з яких воно складається [5; 9].

У результаті проведених досліджень було встановлено, що “чим детальніше аналізується структура діяльності під час виконання дослідів, тим швидше вміння стає узагальненим, і багато операцій виконуються в згорнутому вигляді”. Діяльність учнів при цьому носить творчий, дослідницький характер. Під керівництвом Г.В. Усової було розроблено і впроваджено в практичну діяльність плани узагальненого характеру, які слугують орієнтовною основою роботи учнів у процесі опанування нових знань під час вивчення природних явищ, фізичних величин, законів і теорій.

Наразі досліджена структура діяльності школярів у ході проведення спостережень природних явищ. У практику роботи школи запроваджено методику формування в учнів старшої школи узагальненого вміння вести самостійні спостереження під час вивчення природознавства та фізики. Російськими науковцями розроблено методику формування узагальнених експериментальних умінь у ході вивчення курсів фізики і хімії [9]. У вітчизняній школі застосовується методика формування узагальнених експериментальних умінь для підсилення самостійності учнів під час виконання фронтального експерименту на уроках фізики [5].

При цьому дослідники визначають узагальнене вміння як таке, “що надає можливості здійснення діяльності не тільки у звичних, стандартних умовах, але й у змінних, яке передбачає здатність особистості до експериментального пошуку рішень нових проблем, до творчості, до практичної діяльності у сфері матеріального виробництва” [9]. Але вони пропонують здійснювати цей процес не у всіх темах курсу фізики, а лише там, де для цього є сприятливі можливості. Навчальні години для збільшення долі експерименту в цих темах пропонують викроювати за рахунок деякого скорочення експериментальних робіт у попередніх, а іноді й наступних темах. Ми вважаємо такий шлях неприйнятним, оскільки дидактичні функції шкільного природничого експерименту не обмежуються лише завданнями формування узагальнених експериментальних умінь.

Експериментальні вміння формуються на уроках предметів природничо-математичного циклу, а також у ході інших видів діяльності. Вони вдосконалюються під час виконання лабораторних і практичних робіт (дослідів) на уроках природознавства, математики, географії, біології, хімії, безпеки життєдіяльності, трудового навчання та інших предметів. На уроках фізики цей процес має завершуватися. Такі вміння

безпосередньо впливають на підвищення наукового рівня знань, від рівня їхньої сформованості залежать пізнавальні можливості школярів.

Розвиток умінь завжди проходить складний шлях, який визначається єдністю двох сторін – пізнавальної та практичної. Спочатку школярі сприймають прийоми та способи діяльності, а далі здійснюється закріплення умінь за допомогою вправ. Психологи та педагоги розрізняють два способи формування вмінь: аналітичний та синтетичний. В аналізі і синтезі, як спільних знаменників різних ступенів пізнання, виражається єдність пізнавального процесу. При аналітичному формуванні вмінь здійснюється перехід від цілісної діяльності до утворення та відпрацювання його окремих складових елементів. При синтетичному формуванні вмінь процес протікає у зворотному напрямку: від формування простіших елементів уміння до утворення в наступному самого вміння [6].

На практиці досить рідко формування вмінь проходить у чистому вигляді синтетичним чи аналітичним способом. У більшості випадків формування вмінь, як і всяке пізнання навколишньої дійсності, здійснюється в результаті аналітико-синтетичної діяльності. Здебільшого таку діяльність представляють у вигляді схеми:



Аналіз через синтез і є спеціальним механізмом, спрямованим на розкриття не заданих безпосередньо властивостей шляхом включення їх у ті зв'язки та відношення, за допомогою яких вони задані. При цьому в процес пізнавальної діяльності школяр спочатку вихоплює у вмінні ціле, а потім виявляє внутрішні зв'язки між складовими вміння. У подальшому процес формування вмінь проходить через теоретичний аналіз, який дозволяє мислено зіставити досліджуване явище з раніше набутих вміннями, отриманими знаннями. Завдяки аналізу стає зрозумілим зв'язок між складовими вміння, яке відпрацьовується. Синтез-2 зводить воедино частини процесу формування вмінь, що не збігаються, вказує на їхню роль у цілісному процесі. У деяких психологічних дослідженнях “аналіз через синтез” називають “напрямленим аналізом” – розглядом предмета з різних точок зору. Його вважають основним механізмом розумової діяльності людини. Аналіз через синтез є головним шляхом виявлення нових властивостей об'єктів через включення їх у нові зв'язки [3; 4].

Процес розвитку вмінь, незалежно від того, якими шляхами та способами він здійснюється, має пройти певні етапи:

- 1) усвідомлення учнями значення оволодіння вмінням викону-

вати цю дію (мотиваційна основа дії);

- 2) визначення мети дії;
- 3) з'ясування наукових основ дії;
- 4) визначення основних структурних компонентів дії, які є спільними для широкого кола завдань і не залежать від умов, за яких виконується дія (такі структурні компоненти виконують роль опорних точок дії);
- 5) визначення найбільш раціональної послідовності виконання операцій, із яких складається дія, тобто побудова моделі (алгоритму дії), шляхом колективних чи самостійних пошуків;
- 6) організація невеликої кількості вправ, у яких дії підлягають контролю з боку вчителя;
- 7) навчання учнів методів самоконтролю;
- 8) організація виконання вправ, які вимагають від учнів умінь самостійно виконувати дії в умовах, що змінюються;
- 9) використання певного вміння при виконанні дії для оволодіння новими, більш складними вміннями, у більш складних видах діяльності [9].

Як показує практика, ця схема в процесі формування експериментальних умінь може не завжди дотримуватись повністю, оскільки в учителів різних предметів на сьогодні відсутня єдина система формування узагальнених умінь. Цим і пояснюється той факт, що на момент закінчення загальноосвітньої школи рівень сформованості експериментальних умінь в учнів виявляється досить низьким.

Як відзначають сучасні дидакти, розвиток способів діяльності завжди є складним і визначається єдністю двох аспектів – пізнавального та практичного. Спочатку людина сприймає елементарні прийоми та способи діяльності, оволодіває знаннями на нижчих рівнях, а далі здійснюється розвиток та закріплення знань за допомогою вправ. Експериментальний вид діяльності вдосконалюється на уроках природничо-математичних дисциплін, а також в інших видах діяльності. Ці прийоми діяльності вдосконалюються під час виконання лабораторних і практичних робіт (дослідів). Ступінь опанування експериментальним методом пізнання безпосередньо впливає на підвищення наукового рівня знань, а від цього залежать пізнавальні можливості випускника.

Висновки. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури, ряду дисертаційних досліджень переконав нас у тому, що пропонувана постановка проблеми має підстави, оскільки і в теоретичному, і в методичному відношенні напрацьовано достатньо багатий матеріал із методики організації експериментальної підготовки школярів, розглянуто методологічні, психолого-педагогічні основи формування

експериментальних умінь учнів, досліджено шляхи й основні етапи експериментальної підготовки школярів [1; 4; 5; 6; 9]. Але не розв'язаною дотепер залишається проблема практичної реалізації методологічної спрямованості експериментальних видів діяльності, подолання формального ставлення учнів до її здійснення, внесення до лабораторних робіт особистісних орієнтацій та дослідницьких елементів. Наразі назріла гостра потреба в перебудові всієї системи експериментального обладнання із фізики, що полягає в оптимальному доповненні класичного обладнання сучасним, яке базується на застосуванні цифрових методів вимірювання, а також на комп'ютерних моделювальних системах.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Атаманчук П.С.* Методичні основи організації і проведення навчального фізичного експерименту : навч. посібник / П.С. Атаманчук, О.І. Ляшенко, В.В. Мендерецький, А.М. Кух. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А., 2006. – 216 с. : іл., табл.
2. *Гальперин П.Я.* Четыре лекции по психологии : учеб. пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – М. : Книжный дом "Университет", 2000. – 112 с. : ил., табл.
3. *Давыдов В.В.* Что такое учебная деятельность / В.В. Давыдов // Образование: Традиция и инновации в условиях социальных перемен. – М., 1997. – С. 84–96.
4. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения : в 2-х томах / А.Н. Леонтьев. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1983. – 320 с.
5. *Ляшенко О.І.* Особливості формування експериментальних умінь учнів 7-8 класів / О.І. Ляшенко, В.В. Мендерецький // Методика викладання математики і фізики : респ. наук.-метод. зб. / за ред. О.І. Бугайова. – К., 1991. – Вип. № 7. – С. 93–99.
6. *Мендерецький В.В.* Навчальний експеримент в системі підготовки вчителя фізики : монографія / В.В. Мендерецький. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, ред.-вид. від., 2006. – 256 с. : іл., табл.
7. Педагогическая энциклопедия. – Т. 3. – М. : Педагогика, 1966. – 345 с.
8. *Платонов К.К.* Теория функциональных систем, теория отражения и психология / К.К. Платонов // Теория функциональных систем в физиологии и психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 62–85.
9. *Усова А.В.* Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с.

10. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання // Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. – К., 1983. – 421 с.

In article psihologo-pedagogical bases of formation of experimental abilities at lessons of physics of a comprehensive school are considered. Necessity of realisation of the new approach to experimental preparation of schoolboys is proved.

Keywords: experiment, experimental preparation, experimental activity, experimental competence.

Надійшла до редакції 17.11.2009 р.

ГЕНЕЗИС ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ: КОНТУРЫ ИНТЕГРАЦИИ

А.И. Павленко

*Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования*

У статті розглядається генеза сучасних освітніх парадигм. Визначається шляхи їхньої можливої інтеграції.

Ключові слова: генеза, інтеграція, освітня парадигма, навчання.

В статье рассматривается генезис современных образовательных парадигм. Определяются пути их возможной интеграции.

Ключевые слова: генезис, интеграция, образовательная парадигма, обучение.

Постановка проблемы. Парадигма (греч. paradeigma – пример, образец) известна как понятие с античной и средневековой философии, характеризующее сферу вечных идей как первообраз, образец, в соответствии с которым бог-демиург создает мир сущего. В современной философии науки – система теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и разделяемых всеми членами научного сообщества.

В образовании парадигма затрагивает как критериально-оценочный, так и мировоззренческий уровни научного педагогического знания. Нужно признать, что практико-технологические возможности образовательной парадигмы на современном этапе реформирования образования в Украине имеют преимущественно целенаправляющий, целеопределяющий и потенциальный характер. Таким образом, парадигмальная рефлексия в сфере образования имеет исключительно важное значение.

Анализ последних исследований и публикаций. В своих исследованиях дидакты В.С. Безрукова [2], Е.В. Бондаревская [3], Н.В. Бордовская и А.А. Реан [4], И.А. Колесникова [7], Н.Б. Крылова [8], А.И. Ляшенко [9], И.С. Сергеев [12], А.В. Хуторской [14], В.Д. Шарко [15], Б.Ю. Щербаков [16] и др. рассматривают полипарадигмальный подход как основу эффективности и результативности современной педагогической теории и образовательной практики.

Это подтверждает тот факт, что в период образовательных реформ становится возможным нарушение единства, целостности, последовательности, проектирования и реализации образовательного

процесса, усвоения образовательных результатов и их научной рефлексии.

В статье будут изложены возможные пути интеграции в развитии современных образовательных парадигм.

В своей книге “Структура научных революций” (1962) Т. Кун рассматривает два основных аспекта понятия парадигмы: эпистемический и социальный. В эпистемическом плане парадигма представляет собой совокупность фундаментальных знаний, ценностей, убеждений и технических приемов, выступающих в качестве образца научной деятельности, в социальном – характеризуется через разделяющее ее конкретное научное сообщество. Смена парадигмы осуществляется посредством научных революций. В более поздних работах Т. Кун ввел синоним эпистемилогического контекста – “дисциплинарную матрицу”. В структуру дисциплинарной матрицы входят:

- 1) символические обобщения, составляющие формальный аппарат и язык, характерный для конкретной научной дисциплины;
- 2) метафизические компоненты, определяющие наиболее фундаментальные теоретические и методологические принципы миропонимания;
- 3) ценности, задающие господствующие идеалы и нормы построения и обоснования научного знания [13].

Если рассматривать эпистемилогический и дидактический аспекты усвоения образования в процессе познания, овладения основами наук, становится ясным, что наравне с выбором педагогической парадигмы перед педагогом предстает в полный рост и задача целенаправленного выбора, поэтапного последовательного освоения учащимися (на сколько это возможно, исходя из принципов природо- и культуросообразности) современной парадигмы научной дисциплины, лежащей в основе образовательного учебного предмета. Эта задача является общей для всех субъектов образовательного процесса и обуславливает непрерывность процесса как общего и специального, так и педагогического образования, “образования на протяжении всей жизни”.

Как показывает историко-педагогический анализ, в мировой и отечественной практике образовательные парадигмы исторически формировались и менялись не мгновенно и скачкообразно, а на протяжении десятилетий и даже столетий, определяя стабильное развитие психолого-педагогической науки.

Это можно объяснить, на наш взгляд, специфическими особенностями развития образования, в первую очередь, содержания и задач образования как передачи социокультурного опыта предыдущих поколений, “всего, что наработало человечество”. Сохранение культурного наследия, по сути, является консервативным по своей природе процессом и, как правило, революционному изменению или

глубинному реформированию образования в обществе предшествуют реформы в других отраслях – политике, экономике и т.п.

В то же время смена эпистемологического аспекта парадигмы, “дисциплинарной матрицы” в пределах учебной дисциплины происходит с некоторым отставанием во времени от развития научной теории и практических прикладных применениях свершений научно-технической революции. В последние годы наметилась тенденция некоторого сокращения временного разрыва освещения НТР в дисциплинарной матрице учебного предмета как в средней, так и высшей школе, а также системе послесреднего образования.

Открытие учеными лазерного излучения в 1949 году стало предметом изучения школьного курса физики только в 60-х годах XX столетия, а широкое промышленное применение лазерных технологий с применением лазера (вплоть до бытовых приборов) знаменовало уже 80-е и 90-е годы. Соответствующее освещение применения лазерных технологий в школьном образовании спустя два десятилетия – еще пока в стадии реализации.

90-е годы прошлого века сфокусировали научные интересы на чрезвычайно перспективных нанотехнологиях, которые стали практически одновременно частично применяться в промышленности. Упоминание же о современной масштабной НТР, вызванной разработкой и внедрением нанотехнологий, только сейчас появляется на общем понятийно-терминологическом уровне в учебниках физики.

Информационный взрыв в науке и технике, обществе в целом в конце XX столетия обострил противоречие между растущим объемом информационного образовательного пространства и лимитом учебного времени, а также предопределил исход традиционной “знаниевой” образовательной парадигмы.

Компьютерная научно-техническая революция значительно способствовала модернизации знаниевой образовательной парадигмы, которую на современном этапе можно назвать информационной, информационно-транслирующей (Б.С. Гершунский).

Огромные информационные возможности глобальных информационно-поисковых систем обеспечивают полезную образовательную трансляцию информационных массивов от одного поколения к другому, но без сформированных моральных и нравственных, культурных и ментальных “фильтров” личности на входе и выходе указанные возможности при самостоятельном использовании информационного пространства теряются и даже наносят вред. Огромное количество “компьютерно-зависимых” подростков свидетельствует именно об этом.

В рамках информационно-транслирующей образовательной парадигмы столкновение учащегося с неоднородностью глобального информационного пространства становится потенциально очень опасным и непредсказуемым для развития личности.

Констатируя факт полипарадигмальности в образовании, отметим существование для этого сразу нескольких исходных условий-причин:

- 1) существование гетерогенной образовательной системы и образовательного пространства;
- 2) наличие и сосуществование различных научных школ в психолого-педагогических науках;
- 3) наличие борьбы дисциплинарных матриц в образовательных дисциплинах (наиболее часто менялись дисциплинарные матрицы и общее научное лидерство в социокультурном пространстве в философии, физике, теперь биологии и экологии);
- 4) полидисциплинарность общего содержания образования;
- 5) возврат к ценностям гуманистической традиции в постсоветском образовательном пространстве и т.д.

Анализируя общие модели образовательного процесса и обучения, Дж. Брунер рассматривает их в зависимости от основных (всего четырех) типов моделей познавательной деятельности. Причем, по мнению исследователя, "...эти модели не только указывают на определенные возможные каналы воздействия на человека с целью обучения и воспитания, но и определенным образом рисуют отношение между индивидом и культурой" [5, с. 73]. Рассмотренные модели при специальном сопоставительном анализе с характеристиками отечественных образовательных парадигм имеют значительное сходство и даже аналогичные образцы среди последних. Воспроизведем общее описание моделей образовательного процесса несколько подробнее [там же, с. 73–83]:

Первая модель рассматривает обучение как подражание: овладение практическими умениями. Когда взрослый демонстрирует ребенку некоторые образцы поведения с целью обучения им, он делает это с уверенностью, что ребенок не умеет этого делать и что он способен перенять данный тип поведения путем прямого подражания. Кроме того, предполагается, что ребенок хочет научиться этому и делает активные попытки в данном направлении. Со своей стороны ребенок должен понимать, чего хочет добиться взрослый, какие средства он для этого использует и что предлагаемое действие в самом деле способно обеспечить достижение желаемой цели. К двум годам дети, в отличие от шимпанзе, выросших в естественных условиях, уже могут достаточно хорошо копировать взрослых. Предположительно, демонстрация и подражание сами по себе уже обеспечивают передачу социально и культурно значимой информации от поколения к поколению (практические умения передаются от наставника к ученику). Объяснение как метод обучения при этом практически не используется, а знания "вырастают" из навыков. Такой тип обучения не связан с теорией и не требует обращения к логической аргументации.

Характерно, что этот тип обучения и в технически развитых странах используется достаточно широко при обучении даже достаточно сложным практическим умениям.

Отечественный аналог для первой модели может быть нами определен в первом приближении как парадигма “природной педагогики” (в первобытной общине, семье).

Вторая модель – обучение как процесс передачи знаний от учителя к ученику. Представляется, что главная задача педагога – ознакомить учащихся через рассказ и объяснения с фактами, принципами и правилами, которые следует заучить, запомнить и научиться применять. Подлежащая усвоению информация содержится в голове учителя, а также в книгах, энциклопедиях, атласах, компьютерных базах данных или других источниках. Чтение и слушание – основные каналы получения знаний. А само знание понимается как собрание фактов, положений, теорий и концепций.

При таком подходе к обучению способности понимаются не как умения выполнять конкретные практические действия, а как легкость приобретения новых знаний. Соответственно они сводятся в основном к умственным способностям: вербальным, пространственным, символическим, межличностным. Житейская педагогика ориентируется главным образом на эту модель педагогического процесса, которая очень широко используется в процессе преподавания истории, обществоведения, литературы, географии, естественных наук и математики. Главное достоинство такого подхода – в возможности точной фиксации материала, подлежащего усвоению, и четких критериях оценки педагогической деятельности. Именно с этим связаны усилия по созданию дидактических тестов, позволяющих судить о результатах обучения. Достаточно предложить ученику список из нескольких ответов на поставленный вопрос о конкретном факте и попросить выбрать правильный ответ.

Но все дело в том, что указанный вид обучения далеко не исчерпывает всех возможных контекстов реальной деятельности. Действительно, факты образуют существенную часть наших знаний, однако знания вовсе не сводимы только к голым фактам. Сообщение учащимся каких-то новых сведений далеко не исчерпывает образовательные, обучающие функции учителя. И когда ученик на экзамене бойко воспроизводит факты и стандартные формулировки, это еще не значит, что он по-настоящему овладел материалом. Обучение рисуется как односторонний процесс передачи знаний от учителя к ученику, а последний выступает как объект педагогического воздействия.

Результаты сравнительного анализа данного подхода с отечественными образовательными концепциями (парадигмами) указывают на существенные связи и аналогии с известными “ЗУНовской” и “знаниевой” парадигмами.

В третьей модели обучения как процесса формирования мышления предпринимается попытка сделать ученика центральным звеном всего процесса обучения. Современный подход к мышлению рассматривает ребенка в качестве активного субъекта познавательной деятельности. Модель учитывает стиль мышления учащихся и характер имеющихся в них представлений о мире. Главная задача обучения в школе, как двустороннего процесса взаимодействия между педагогом и учащимися, заключается в том, чтобы помочь детям сформировать более адекватную и объективную модель реальности (наиболее интенсивно этот процесс идет в условиях групповой дискуссии).

И педагог, и учащийся обладают какими-то взглядами и представлениями, которые заслуживают обсуждения в атмосфере взаимного *доверия и сотрудничества* (курсив наш – А.П.). Такой обмен мнениями позволяет сближать точки зрения и приходиться к взаимопониманию. Различие взглядов не исключается, поскольку связано с выбором разных исходных позиций и аспектов рассмотрения проблемы. Суждения о том, кто прав, а кто заблуждается, теряют абсолютную силу. Важно уметь аргументировано защищать выбранную позицию, анализировать все доводы за и против. Бывают ситуации, когда оба спорящих правы или оба заблуждаются. За ребенком, как и за взрослым, признается право иметь свои взгляды и способность корректировать их в результате критического анализа. Ситуация коллективного обсуждения создает наиболее благоприятные условия для такой корректировки. Главная задача обучения при подобном подходе видится не в том, чтобы вооружить молодежь знаниями, умениями и навыками, полезными для жизни, а в том, чтобы развить у них способность самостоятельно мыслить, формулировать и решать нетривиальные задачи (подчеркнуто нами – А.П.). Знание не существует в готовом виде, а постоянно создается в ходе взаимодействия людей. Поэтому в образовании нужно стремиться не к единообразию мнений, а к свободному диалогу, оставляющему место для самых разных интерпретаций и взглядов.

Иногда говорят, что данная модель ставит учащегося в центр процесса обучения. Это не совсем верно. Просто учитель в этом случае отказывается от чисто директивного подхода, *больше уважает ученика как личность*. Он *старается лучше понять своих учеников и найти ключ к их сердцу* (курсив наш – А.П.). Данный подход обогащают современные направления исследований, связанные с изучением:

- 1) закономерностей развития у детей межличностного восприятия – способности понимать мысли и чувства других людей;
- 2) способности понимать намерения другого человека – его желания, обещания, мотивы и т.д., оценивать мнения других людей как истинные или ложные;

- 3) метапознания – процессов осмысления познавательных механизмов, используемых людьми вообще и самим индивидом;
- 4) процессов группового решения задач и коллективных форм обучения.

Сознание ребенка как таковое становится полноценным объектом исследования. А для учителя эти данные важны тем, что позволяют более внимательно и бережно относиться к ребенку как субъекту образовательного процесса. Справедливость любого утверждения должна быть доказана. Доказательство заключается в приведении логических аргументов, которые свидетельствуют в пользу определенного утверждения, исключая возможность альтернативной интерпретации. Трудность, правда, состоит в том, что не каждое утверждение удастся сформулировать в таком виде, чтобы на него можно было дать четкий ответ по схеме “да или нет”. Более того, даже при наличии фактов, которые сами по себе вполне однозначны, интерпретация их может порождать значительную неопределенность.

Проведенный нами сравнительный анализ третьей модели показывает, что она в значительной мере интегрирует представления об отечественной когнитивной и гуманистической (гуманитаризационной) парадигмах. Такую модификацию условно можно было бы назвать когнитивно-гуманистической парадигмой. Следует отметить, что практически все рассмотренные модели имеют, хотя и в различной степени афишированную, гуманистическую составляющую. Отечественное представление о гуманистической парадигме “вмонтировано”

в каждую из четырех образовательных моделей.

Четвертая модель обучения представляет ребенка как носителя знания с учетом отношения к “объективному знанию”. При этом интересует вопрос о том, как субъективные представления становятся вполне обоснованными теориями, описывающими строение и функционирование объективного мира.

Четвертая модель ориентирует учителей на то, чтобы помочь ученикам осознать и почувствовать различие между субъективным личностным знанием и тем объективированным знанием, которое приобрело универсальный статус. При этом важно не только чувствовать эту разницу, но и понимать, что второй тип знания уходит своими корнями в историю культуры. Экспериментально установлено, что процесс верификации гипотез по своей природе тождествен процессу рефлексии. Сравнивая свои собственные представления и суждения с общественно выработанными знаниями, которые прошли проверку временем, устанавливается невидимая связь между поколениями,

и мыслительная деятельность индивида как бы вплетается в познавательную деятельность всего человеческого рода.

Рассматриваемая модель процесса обучения исходит из того, что в процессе “общения” с древними авторами, которые продолжают жить в созданных ими текстах, мы приобретаем для себя нечто крайне важное, что затем помогает нам лучше понимать наше время и людей, с которыми мы реально сталкиваемся и взаимодействуем.

Ключевые характеристики четвертой модели образовательного процесса по Дж. Брунеру практически тождественны обобщенному представлению в отечественной педагогике культурологической парадигмы (В.С. Безрукова, Н.В. Бордовская и А.А. Реан, Н.Б. Крылова и др.) с элементами личностно-ориентированной парадигмы (А.В. Хуторской).

Ведь по А.В. Хуторскому в основе *личностно-ориентированной парадигмы обучения* – признание уникальной сущности каждого ученика и индивидуальности его учебной траектории. Роль учителя заключается не в передаче знаний, умений и навыков, а в организации соответствующей образовательной среды, в которой ученик обучается, опираясь на личностный потенциал и используя соответствующую технологию обучения [14, с. 29].

Но какие характеристики будет иметь соответствующая образовательная среда? Скорее всего, образовательную среду для человека нужно относить к феномену культуры, культурному контексту процесса образования. Ответ на этот вопрос отнюдь не односложный.

Согласно модели образовательной деятельности ученика А.В. Хуторского [там же, с. 62], ядром образовательного процесса личностно-ориентированного типа является переход от деятельности ученика по освоению реальности, к внутренним личностным приращениям, и от них к освоению культурно-исторических достижений. Причем модель образовательного процесса обеспечивает опережение, приоритет создания собственного образовательного продукта деятельности обучаемого перед внешне заданным предметным содержанием. Предметом первичной деятельности обучаемого выступает непосредственно познаваемая реальность. Лишь затем ученик обогащается культурно-историческими достижениями, относящимися к данной реальности, а его собственный результат (продукт) может быть включен в качестве элемента в общую систему знаний.

В данном случае в характеристике личностно-ориентированного образовательного процесса, на наш взгляд, содержится две скрытые антиномии (справедливые по отдельности оппозиции, рассматриваемые вместе, оказываются несовместимыми):

- 1) о главенстве внутренних задатков или культурного ресурса (внешних орудий) в процессе овладения деятельностью;

- 2) между свободным творческим развитием личности и преимущественно репродуктивным общественным порядком воспроизводства продуктов культуры.

Упрощая данную цепочку логических рассуждений, казалось бы, можно согласиться, что создание учащимся собственного образовательного продукта (культурного продукта) является независимым от культурно-исторических достижений, культурного опыта человечества (а значит – и исходного культурного контекста, культурной среды). С этим можно согласиться лишь отчасти. Да, действительно, не только относительно рядовой культурный продукт для современников (например письменное послание), но и даже культурно-историческое достижение (на уровне изобретения) учащемуся как субъекту культурной деятельности можно создать независимо от предшественников (заново изобрести открытое). Да, создавая соответствующие познавательные ситуации в образовательном процессе, эти возможности можно использовать в дидактических целях (развивать творческие способности, осваивать, переоткрывать и т.д.). Но с самого начала “непосредственно познаваемая реальность” является *миром человека, миром его культуры*. В противном случае, “...без подлинно человеческого взаимодействия, то есть общения, опосредованного единой для всех его участников культурной средой” [5, с. 209], при смене такого взаимодействия на общение с животными получается ребенок-маугли, с его специфическим и печально известным результатом развития. “Мы не встретим его (человеческого общения – авт.) на уровне общения между животными <...> Необходимо наличие вспомогательного средства, роль которого успешно выполняет естественный человеческий язык. <...> Для успешного развития мозга и психики недостаточно только генетически закрепленной биологической программы. Решающим фактором является наличие социальной среды, которая соответствующим образом стимулирует это прогрессивное развитие” [там же, с. 209–210]. Наличие существования изначального культурного ресурсного контекста, приращения культурного продукта при дальнейшем пошаговом *самостоятельном освоении* культурного опыта, культурно-исторических достижений человечества будут указывать на важную *культурологическую* основу личностно-ориентированной образовательной парадигмы. Приращение внутреннего личностного содержания образования позволяет говорить о *развивающем образовании* в широком смысле.

Впрочем А.В. Хуторской не отказывает личностно-ориентированной образовательной парадигме в *культуросообразности*. Исследователь допускает параллельное название – “*личностно-ориентированное культуросообразное образование*”: “Для личностно-ориентированного и одновременного культуросообразного образовательного процесса уместна интеграция двух названных подходов (психологи-

ческого (А.Н. Леонтьев) и методологического (Г.П. Щедровицкий) – авт.): *от деятельности ученика по освоению реальности, к внутренним личностным приращениям, и от него к освоению культурно-исторических достижений* [14, с. 68]. “За кадром” остается очень важный вопрос о механизме деятельности по освоению реальности, не отделимый от мыслительной деятельности...

Кроме этого, за личностно-ориентированной образовательной парадигмой необходимо признать и опору на гуманистическую парадигму: “Основные положения личностно-ориентированного подхода разработаны в русле гуманистической психологии (*и гуманистической педагогики* – авт.) XX века американским ученым К. Роджерсом: признание уникальности каждого ребенка; эмпатическое понимание учителем своего воспитанника в диалоге с ним; вера в возможности ученика и содействие ему в выявлении и развитии индивидуального творческого начала” [6, с. 83].

Дж. Брунер делает важный вывод о том, что *реальный* процесс обучения никак нельзя свести только к одной из рассмотренных четырех моделей. Нельзя не согласиться в этой связи с аргументами американского психолога и дидакта, указывающими на комплексный и целостный характер реального процесса обучения: “Школьное обучение строится таким образом, чтобы развивать умения и способности учащихся, сообщать им знания, учить их лучше разбираться в себе и других людях” [5, с. 84].

Возвращаясь в отечественное образовательное пространство, складывается впечатление, что сопровождающее в революционную эпоху почти два последних десятилетия аргументированную научную и публицистскую полемику, критику стабильной (а поэтому усредненной и массовой) образовательной концепции (парадигмы) состояние эмоционального напряжения не позволяет оппонентам видеть плюсы альтернативных взглядов.

Каких только, преимущественно эмоциональных, ярлыков не навешивали на “традиционное обучение”, казалось бы сплошь и рядом состоящее из недостатков! Автор был свидетелем того, как на всесоюзной научно-практической конференции АПН, посвященной проблемам методов обучения (Ленинград, январь 1978 года), эпатируя зал, донецкий учитель физики и математики В.Ф. Шаталов провозгласил свой “первый закон педагогики” (до этого никто законы педагогики не устанавливал). Широко известный на всю страну учитель, признанный через несколько лет новатором отечественной педагогики и де-факто первым обративший внимание и *применивший на практике фактор информационной образовательной среды*, прагматично призвал... фактически отказаться от немедленного формального “выполнения” призыва очередного партийного постановления к развитию творческой самостоятельности ученика. Смысл закона

ориентировочно был таким: “Чтобы воспитать творческую личность школьника, необходимо усвоить определенную сумму знаний...”. Таков был гражданский взвешенный и отрезвляющий взгляд на “традиционное обучение” учителя-новатора, мастера реального процесса обучения...

Интересен прогноз Дж. Брунера по отношению к дальнейшему развитию обозначенных им моделей образовательного процесса. “В конечном счете, четыре модели педагогического процесса должны слиться в одну интегральную концепцию обучения, в которой найдется место каждой из них. Никто ведь не говорит, что школа не должна настойчиво и целенаправленно заниматься формированием умений и развитием способностей учащихся. Никто не отрицает, что усвоение знаний – важнейшая задача обучения в школе. А задача таких ценных свойств мышления, как самостоятельность и критичность, тоже всегда рассматривалась в качестве приоритетной. Вдумчивые педагоги всегда заботились также о преемственности в обучении, расширении и обогащении представлений о настоящем за счет хорошего знания истории. Речь идет, по сути дела, лишь о том, чтобы органично связать между собой все эти подходы и задачи и интегрировать их в единую концепцию. Нам необходимо преодолеть ограниченность традиционных взглядов на процесс обучения и на умственное развитие человека. Современная теория обучения должна признать важность и отбора учебного материала, и учета того контекста (социокультурной, образовательной среды – авт.), в рамках которого происходит его усвоение” [5, с. 86]. Здесь же исследователь отмечает тот факт, что современная педагогика все больше склоняется к тому мнению (*а это признание его парадигмального уровня в педагогике – авт.*), что ребенка следует рассматривать в качестве субъекта познания, а не только в качестве объекта педагогических воздействий. Задача педагога вовсе не ограничивается передачей знаний, умений и навыков, а заключается и в том, чтобы способствовать формированию мышления и самосознания учащихся, воспитанию у них навыков самостоятельной работы. Важно снабдить учащихся такой теорией интеллекта, которая позволит им творчески относиться к любым заданиям и находить наиболее эффективные приемы работы (фактически приведены основные признаки *существования традиционной, когнитивной и личностно-ориентированной парадигм*).

Особо отметим признание Дж. Брунером важности контекста образовательной среды для проекта единой педагогической концепции, комплексной теории обучения и воспитания (парадигмы) современной педагогики: “Современная теория обучения должна признать важность и отбора учебного материала, и учета того контекста, в рамках которого происходит его усвоение” [5, с. 86].

Концептуальные идеи достаточно разнообразных отечественных образовательных парадигм, подходов и концепций, включая “традиционную”, фактически воссоздают и охватывают все четыре определенные Дж. Брунером модели образовательного процесса. Поэтому вполне правомерным будет аналогичный вывод о неизбежном будущем “сплаве” отечественных образовательных парадигм в одну интегральную с “отделением шлаков” как полезного “сопутствующего сырья”. При этом будет недостаточно только сравнительного логико-морфологического анализа и последующего синтеза образовательных парадигм, ведь обнаруженные скрытые антиномии дополнительно потребуют прагматических решений.

Предвестником этому является появление, по сути, уже в определенной мере частично интегрированных (но не по декларируемому названию) концепций, например: личностно-ориентированного обучения за А.В. Хуторским, И.С. Якиманской и др. (культурологическая + гуманистическая + деятельностный подход + развивающая + знаниевая); когнитивно-гуманистической за Дж. Брунером (когнитивная + развивающая + гуманистическая + ЗУНы).

Какие субпарадигмальные составляющие должны быть приоритетными и определяющими в новой интегральной образовательной парадигме? Ответ на этот важный вопрос, по видимому, лежит в плоскости определения естественной иерархии целей современного образования, где ментальные а также общекультурные характеристики личности занимают высшую ступень и определяют долгосрочные (а значит и несколько отдаленные) образовательные перспективы, а роль образовательной среды и образовательного пространства в их развитии возрастают.

Как считает Б.С. Гершунский, только в этом случае все остальные параметры образовательных систем (содержание, методы, средства и организационные формы образовательной деятельности) будут, в конечном итоге, осмыслены стратегически, то есть ориентированы не только на выполнение прагматично понимаемых задач, но и на формирование личностно и общественно значимых мировоззренческих качеств. Сложность проблемы, по мнению исследователя, заключается в том, чтобы в поисках инвариантов этих качеств и их общечеловеческих эквивалентов не подавлять специфику ментальных характеристик, обусловленных национально-этническими, культурно-историческими, религиозно-философскими различиями соответствующих человеческих общностей. В противном случае в сферу образования может быть внесена органически противопоказанная ей односторонняя унитарность, своего рода *“образовательный шовинизм”*, неизбежно реанимирующий единообразие образовательных учреждений и ведущий, в конечном итоге, к авторитарным методам управления образованием. Столь же опасен и *“образовательный наци-*

онализм", когда в угоду ложно понимаемому местному патриотизму неумеренно "выпячиваются" сугубо национальные ценности и приоритеты в надежде на их уникальную самодостаточность. Разумная гармония дифференциации и интеграции целей образования, как и во многих других случаях, – единственно надежный путь обоснования новых философских, аксиологических доктрин образовательной деятельности [1, с. 408].

Учитывая приведенные аргументы, приоритетными составляющими интегральной образовательной парадигмы могут быть скорее всего названы гуманистическая и культурологическая.

Выводы. Для современного этапа развития образования свойственен полипарадигмальный подход. Гуманистическая и культурологическая образовательные парадигмы призваны быть системообразующими факторами интеграции существующих образовательных парадигм.

Парадигмальные знания как пути освоения содержания образования нуждаются в дальнейшей технологизации, ориентирующей на достижение оптимального личностного образовательного результата, включая целевые сверхзадачи: формирование личностной культуры и менталитета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б.С. Философия образования : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Б.С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
2. Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения / В.С. Безрукова. – М. : Сентябрь, 2004. – 160 с.
3. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д : Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.
4. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
5. Брунер Дж. Культура образования / Дж. Брунер. – М. : Просвещение, 2006. – 223 с.
6. Давыдова С.Д. К проблеме переосмысления ценностей в культуре и образовании / С.Д. Давыдова, С.А. Аничкин // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Выпуск 4. – Социокультурное пространство современного образования / Ред.-составитель С.К. Бондырева. – Москва–Воронеж : МПСИ, изд-во НПО "МОДЭК", 2000. – С. 81–85.

7. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И.А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
8. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
9. Ляшенко О.І. Концептуальні засади навчання фізики у середній школі / О.І. Ляшенко // Нові технології навчання : наук.-метод. збірник / [за ред. В.О. Зайончук та ін.]. – К. : ІСДО, 1996. – Вип. 16. – С. 139–144.
10. Павленко А.І. Культурологічна система координат розвитку сучасної фізичної освіти в Україні / А.І. Павленко, Т.М. Попова // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 7–12.
11. Павленко А.І. Культурологічний вимір сучасної фізичної освіти / А.І. Павленко, Т.М. Попова // Фізика та астрономія в школі. – 2006. – № 2. – С. 15–18 ; № 3 (закінчення). – С. 14–15.
12. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности / И.С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
13. Хомич Е.В. Парадигма Е.В. Хомич // Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – С. 731.
14. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
15. Шарко В.Д. Реалізація поліпарадигмального підходу у навчанні учнів та майбутніх учителів фізики / В.Д. Шарко // Безперервна фізико-математична освіта: проблема, пошуки, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Бердянськ : СДПУ, 2007. – С. 101–103.
16. Щербаков Б.Ю. Парадигмы современного образования: Человек и культура / Б.Ю. Щербаков ; [под ред. Г.В. Драча]. – М. : Логос, 2001. – 144 с.

In article genesis of modern educational paradigms is considered. Ways of their possible integration are defined.

Keywords: genesis, integration, an educational paradigm, training.

Надійшла до редакції 03.12.2009 р.

ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ В ЗМІСТІ ШКІЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Т.М. Попова

*Феодосійське відділення Кримського факультету
Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля*

У статті обговорюється схема впровадження загальних підходів і освітніх принципів до реалізації культурно-історичної компоненти змісту навчання фізики в загальноосвітній школі в колі розвитку гуманістичної і культурологічної освітніх парадигм. Сучасні освітні парадигми створюють умови до розширення можливостей навчально-виховного процесу із фізики.

Ключові слова: зміст шкільної фізичної освіти, культурологічна парадигма, навчання фізики.

В статье обсуждается схема внедрения общих подходов и образовательных принципов к реализации культурно-исторического компонента содержания обучения физике в общеобразовательной школе в сфере развития гуманистической и культурологической образовательных парадигм. Современные образовательные парадигмы создают условия для расширения возможностей учебно-воспитательного процесса по физике.

Ключевые слова: содержание школьного физического образования, культурологическая парадигма, обучение физике.

Постановка проблеми. У змісті сучасної фізичної освіти знаходять відображення ті складові культури, які перетворюють навчальну дисципліну фізику на предмет зацікавленого пошуку наукової істини, націлюють процес навчання на виховання і соціалізацію учнів, формують у них потребу до самоосвіти і вміння самостійного вирішення проблем, що ставить суспільство і життя перед особистістю – суспільно значущу, наукову, знаннєву культуру людини. Як зауважується в сучасній філософії культури, "...з атрибутів людської діяльності тільки культура (духовна і матеріальна та її складові – знання історико-культурної спрямованості – Т.П.) дозволяє здійснити повернення людини до самої себе, <...> замінити абстрактну пізнавальну діяльність живої особистості процесом пошуку не тільки скрізь інформаційні механізми споглядань і логічного мислення, а й своєю самоорганізацією" [8, с. 11–12] і самовихованням, що сприяє вступу особистості до соціокультурного простору людського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз методологічної й психолого-педагогічної літератури (Ш.А. Амонашвілі,

В.П. Андрущенко, Г.О. Балл, В.С. Безрукова, І.Д. Бех, М.П. Бойко, О.В. Бондаревська, С.У. Гончаренко, В.І. Загвязинський, В.П. Кравченко, Ю.І. Мальований, А.І. Павленко, О.Я. Савченко, П.І. Самойленко, Б.А. Сусь, О.В. Сухомлинська, В.О. Сухомлинський, А.В. Хуторський, М.І. Шут, Р.М. Щербаков та ін.) дає можливість зробити висновки, що пріоритетні напрями реформування фізичної освіти, розвитку дидактики фізики й оновлення методики фізики на сучасному етапі визначаються становленням гуманістичної та спорідненою їй культурологічної освітньої парадигми. Сучасні освітні парадигми, розширюють межі свого впливу, свої можливості та взаємозв'язки як між собою, так і з іншими галузями психолого-педагогічної науки і практики.

Отже, *метою* цієї статті є обговорення і встановлення сукупності методологічних положень, принципів і прийомів, спрямованих на розширення змісту фізичної освіти, її середовища, цілей, форм і завдань, які мають стати теоретичним підґрунтям становлення культурологічної парадигми у фізичній освіті.

Культурологічну парадигму в дидактиці фізики можна визначити як *сукупність методологічних положень, принципів і прийомів, що забезпечують аналіз і побудову навчально-виховного процесу із фізики крізь призму генези системоутворювальних культурологічних понять (світова, європейська і національна культура і її етапи, наука, фізика, духовні та матеріальні цінності, культурна і наукова діяльність тощо), що змінюють і доповнюють уявлення про пріоритетні цінності фізичної освіти, розширюють культурні основи і зміст фізичної освіти і виховання, забезпечують продуктивну, соціально орієнтовану діяльність суб'єктів освіти з метою створення умов для самоосвіти, самовизначення кожного учня як особистості й індивідуальності та творчої взаємодії і співробітництва кожного учня і вчителя фізики.*

Конкретизація визначення культурологічної парадигми в дидактиці фізики дає можливість подальшого формулювання цілей її впровадження в навчально-виховний процес із фізики, вимог до змісту фізичної освіти, основних положень, підходів та принципів культурологічної спрямованості навчання фізики.

Цілями становлення і розвитку культурологічної парадигми в реалізації фізичної освіти є:

- *спрямованість* фізичної освіти на трансляцію знань, як культурного феномену, на обов'язковість засвоєння всіма учнями "...стандартних та уніфікованих блоків інформації, на домінування формальних рольових взаємовідносин учителя і учня, де провідна роль належить учителю" [7, с. 4], який задає динаміку розвитку учня. Отримання фізичних знань стає складним психологічним процесом, ціннісно й емоційно осмисленим,

творчим і самоорганізованим, що проходить із засвоєнням як інтегрованих наукових знань, умінь і навичок користування ними в практичній діяльності, так і знань культурно-історичної спрямованості, з опануванням науково-історичного і технологічного досвіду – культурним надбанням людства;

- *відмова* від однозначних і одномірних системних характеристик, які сприяють антикультурному розвитку учнів. Наукові знання, у тому числі і фізичні знання, є елементами культури, які орієнтують учнів на вивчення культурної спадщини минулого і теперішнього, на створення культурно-матеріальних цінностей для майбутнього, допомагаючи їхньому входженню до соціокультурного середовища сучасності;
- *поглиблення* взаємозв'язків фізичної освіти і національної, європейської і світової культури. Підвищення культурного впливу фізичних знань на новий якісний рівень відкритості, ціннісної свідомості, різноманітності, креативності, культуроємності і продуктивності навчально-виховного процесу з метою "...поставити учня в умови, де він починає діяти культурно, творчо, використовуючи самостійно обрані ним цінності, норми, (фізичні – Т.П.) знання" [7, с. 14].

Основними напрямками розвитку культурологічної парадигми у фізичній освіті є:

- рівноправна співпраця вчителя фізики з учнем, спрямована на:
 - 1) засвоєння культурно-історичних зразків і аналогів наукової пізнавальної діяльності (знання не тільки фізичних законів, формул і визначень та вміння використовувати їх при розв'язанні задач, виконанні лабораторних та експериментальних робіт, а й знання про осіб, які були авторами відкриттів, експериментів, технічних здобутків тощо і тих соціокультурних процесів, що були джерелом діяльності вчених та інженерів);
 - 2) "...індивідуальне навчання на основі інтересів і творчої мотивації учня" [7, с. 14];
 - 3) "...продуктивне розширення пізнавальних інтересів і систематизацію індивідуально значущого знання" [там само, с. 17] як учня, так і вчителя фізики;
 - 4) "...виявлення та розвиток творчих інтересів і здібностей учня, стимулювання самостійної навчально-пізнавальної діяльності; пізнавальна діяльність стає частиною самостійної творчої роботи учня" [7, с. 18] у вивченні фізики, яка виконується на основі особистісного інтересу, осмислених

та обраних учнем мотиваційно значущих дій, фізичних знань, методів, зразків та інформаційних джерел;

- перехід від науково-технократичного навчання до науково-культурного, коли "...кожен має право пізнавати світ без обмежень, <... і де ...> точкою відліку стає людина та її рух у часі і просторі відносно самої себе" [6, с. 85] з метою соціалізації учнів у суспільстві;
- повернення навчально-виховного процесу із фізики до того інформаційного простору, де "...людина повертає собі природні канали взаємодії з Природою, Всесвітом та іншими людьми, до живих об'ємних знань, необхідних для гармонії зі Світом" [там само, с. 86].

Основними принципами становлення й розвитку культурологічної парадигми у фізичній освіті є:

- *принцип культуровідповідності та культуроємності* ("...здатність освіти виокремлювати сутність культури, її динаміку, зміст і компоненти в цілому, здатність створювати умови для культурного самовизначення та ідентифікації учня" [7, с. 87]) – принцип, "...що відображає відповідність виховання учнів вимогам культури тієї спільноти, народу, середовища і часу, в яких відбувається навчально-виховний процес" [5, с. 442]; впроваджується "...висока насиченість освітнього процесу різноманітними елементами культури, що базується на властивостях "якості" і "цінності" [7, с. 75]; не тільки вивчення фізичних знань культурно-історичної спрямованості, а й відтворення історичних дослідів, повернення фізичним приладам їхньої історичної назви, розв'язання та складання фізичних задач культурно-історичного змісту, вивчення біографій учених, інженерів, забутих або загублених в історії науки, персоналій науки і техніки українського походження та їхньої спадщини;
- *принцип продуктивності* ("...здатність освіти виокремлювати творчу, продуктивну сутність культури та створювати умови для творчої практичної діяльності учнів") – принцип, "...додатковий по відношенню до культуровідповідності, що розкриває її найважливішу якість – творчий, діяльнісний характер і здатність забезпечувати активність людини; що визначає спрямованість (фізичної – Т.П.) освіти (її зміст, форми і методи) на отримання реального і практичного продукту (висока мотивація творчої праці учня, що має цінність і для суспільства, і для особистості)"; критерієм продуктивності є "...творчий продукт діяльності конкретного учня, його особистісне культурне

досягнення на цьому освітньому рівні”; самостійна навчальна діяльність учня має основою індивідуальний інтерес і його практичну діяльність, оцінка діяльності учня з вивчення фізики “...має стати комплексною, якісною, а не кількісною” [7, с. 77–86];

- *принцип мультикультурності* (“...властивість освіти виокремлювати різноманітність і багатоманітність культури, відображати культуру як складний процес взаємодії всіх типів локальних культур; здатність створювати умови для формування толерантності учня”) – принцип, “...сприятливий збереженню та множенню всього різноманіття культурних (і матеріальних – Т.П.) цінностей, норм, зразків поведінки і форм діяльності в освітніх системах; допомагає становленню як культурної ідентичності учнів, так і розумінню ними культурного різноманіття сучасних суспільств, неминучості культурних розходжень людей” [там само, с. 86–87]. Зміст принципу мультикультурності В.С. Безрукова вбачає “...у збереженні й розвитку етнокультурних особливостей народів різних національностей незалежно від того, у якому культурному і соціальному середовищі вони навчаються. Якщо в класі сидять діти декількох національностей, учитель повинен знати їхні пізнавальні особливості, знаходити адекватні методичні прийоми та способи підтримки й розвитку цих особливостей <...>, розраховані на етнокультурні та ментальні особливості учнів” [1, с. 103].

Основними науково-теоретичними підходами до реалізації культурологічної парадигми в змісті фізичної освіти є:

- *культурно-історичний підхід* – сукупність методів організації “соціокультурного спрямування” змісту фізичної освіти, в якому “...органічно відображені елементи соціальної історії науки і наукових біографій” [10] як історичної спадщини людства;
- *крос-культурний підхід* – комплекс “методів опису, порівняння і вивчення культурних...” уявлень про науку, наукові знання та їхнє використання з урахуванням “особливостей впливу соціокультурного середовища на особистість” [7, с. 66] ученого та його вплив на розвиток науки, техніки, суспільства;
- *інтегративний культурно-філософський підхід* – об’єднання методів фізичних знань культурологічної спрямованості з основними концепціями історично існуючих у минулому і сучасних філософських, гуманітарних та природничих дисциплін;

- *особистісно-орієнтований підхід* – сукупність методів “...реалізації орієнтації педагогічного процесу на особистість як ціль, суб’єкт, результат та головний критерій його ефективності” [4, с. 33] з метою виховання “...потреб до розвитку і самореалізації людини в соціокультурному середовищі сучасності” [2, с. 8];
- *діяльнісний підхід* – комплекс методів, де навчально-пізнавальна активність учнів розглядається як основний засіб, що визначає умови розвитку учнів через їхнє залучення до самостійної роботи і творчих видів діяльності;
- *полісуб’єктний (діалогічний) підхід* – сукупність методів, що “...орієнтують навчально-виховний процес на розвиток особистості в умовах взаємовідносин з іншими людьми” [там само] – вчителем, друзями, батьками;
- *етнопсихологічний підхід* – реалізація методів, що враховують єдність інтернаціонального, національного та індивідуального факторів розвитку особистості, коли враховуються ментальні, етнічні та психологічні особливості учнів, навчального і побутового середовища;
- *антропологічний підхід* – множина методів, які “...допускають системне використання даних усіх наук про людину як об’єкт виховання та їхнє врахування в побудові і здійсненні педагогічного процесу” [4, с. 33];
- *аксіологічний підхід* – сукупність методів, які “...сприяють формуванню в учнів ціннісних потреб та орієнтацій” [9, с. 19], спрямованих на самоусвідомлення ними “...об’єктивно-ціннісного характеру предметів (матеріальної і духовної – Т.П.) культури” [11, с. 31] в процесі оволодіння, усвідомлення і трансформації наукових знань;
- *герменевтичний підхід* – поєднання методів, які одночасно поєднують різноманіття вищезгаданих підходів із метою підвищення зацікавленості учнів фізичною наукою, що спричиняє підвищення ефективності навчання через активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів й опанування навичками та вміннями аналізувати, систематизувати, моделювати й об’єднувати наукові (фізичні) знання зі знаннями культурно-історичної спрямованості.

У фізичній освіті ідея культури здобуває загальнолюдський, гуманістичний вимір. “Культура – це не тільки перетворена людиною природа, але й перетворення самої людини” [3, с. 14].

Таким чином, основні напрями і шляхи реалізації гуманістичної

і культурно-історичної спрямованості змісту фізичної освіти знаходяться в полі зору провідних учених-методистів (П.С. Атаманчук, В.С. Безрукова, С.У. Гончаренко, Н.Б. Крилова, І.А. Колеснікова, С.Б. Кримський, Ю.І. Мальований, А.І. Павленко, В.Д. Шарко та ін.) та вчителів-експериментаторів. Їхні роботи свідчать про те, що гуманістична і культурологічна парадигми у фізичній освіті набувають все більшого поширення і загального визнання, що відображено на схемі 1 "Освітні принципи та загальні підходи до реалізації гуманістичної і культурологічної парадигм у змісті шкільної фізичної освіти".

Гуманістична і культурологічна парадигми фізичної освіти взаємодіють із сучасним розвитком **культурно-історичної концепції і теорії розвитку особистості: культурно-історичною теорією пізнання** (С.Б. Кримський, Б.О. Парахонський, В.М. Мейзерський, Дж. Брунер та ін.) і **культурно-історичною теорією мислення** (Л.С. Виготський та ін.), які є теоретичною діалектичною основою формування **принципів культурно-історичної спрямованості змісту фізичної освіти: культуровідповідності і культуроємності, культуротворчої продуктивності, мультикультурності**. Ці принципи визначають загальні підходи до практичної реалізації культурно-історичної компоненти змісту фізичної освіти: культурно-історичний, крос-культурний, інтегративний культурно-філософський, особистісно-орієнтований, діяльнісний, полісуб'єктний (діалогічний), етно-психологічний, антропологічний, герменевтичний, аксіологічний, які взаємопов'язані, взаємообумовлені і не мають чіткого розмежування: предметний світ світової, європейської і національної культури діяльності людини в матеріальній і духовній сферах складають суб'єкти, творці і носії світової і національної культури у фізиці і техніці, та розробляють технології виготовлення артефактів матеріальної та духовної світової і національної культури, формують професійну культуру.

Висновки. Культурологічна парадигма націлює процес навчання на виховання і соціалізацію учнів і формує в них потребу до самоосвіти і вміння самостійного вирішення проблем, що ставить суспільство і життя перед особистістю. Таким чином формується світогляд особистості, формується суспільно значуща, наукова, знаннева культура людини, яка у взаємодії з природою, її законами будує своє життя. І від того, наскільки інтелектуальну, творчу, культурну особистість виховує суспільство за посередництвом школи і вчителів (у тому числі і вчителів фізики), залежить майбутній розвиток не тільки суспільства, науки, культури, а й майбутнє земної цивілізації.

Процес становлення і формування гуманістичної і культурологічної освітніх парадигм розширює зміст фізичної освіти, її цілі, форми і задачі, впливає на динаміку їхнього розвитку. Тому є актуальними методологічні дослідження теоретичних і практичних можливостей, пошуку шляхів становлення культурологічної освітньої парадигми та подаль-

шого розвитку гуманістичної освітньої парадигми в дидактиці фізики.

Схема 1

**Освітні принципи та загальні підходи
до реалізації гуманістичної і культурологічної парадигм
у змісті шкільної фізичної освіти**



Перед методистами відкриваються значні можливості для дослідження методів реалізації культурно-історичної складової змісту навчання фізики як практичного розвитку культурологічної освітньої парадигми на всіх етапах навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Безрукова В.С.* Все о современном уроке в школе: проблемы и решения / В.С. Безрукова. – М. : Сентябрь, 2004. – 160 с.
2. *Бондаревская Е.В.* Научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии : сб. науч. работ. – Ростов-н/Д : Изд-во Ростовского госпедуниверситета, 1995. – С. 5–22.
3. Введение в культурологию : учеб. пособие [для вузов] / [рук. автор. коллектива и отв. ред. Е.В. Попов]. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 336 с.
4. *Григорович Л.А.* Педагогическая психология / Л.А. Григорович. – М. : Гардарики, 2003. – 314 с.
5. Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
7. *Крылова Н.Б.* Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
8. *Крымский С.Б.* Эпистемология культуры : введение в обобщенную теорию познания / С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский, В.М. Мейзерский. – К. : Наукова думка, 1993. – 215 с.
9. Культурология : учеб. пособие / [авторы-составители О.И. Влащенко, Ю.В. Зайончковский]. – Х. : Парус, 2006. – 512 с.
10. *Мальований Ю.І.* Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти / Ю.І. Мальований, С.У. Гончаренко // Рідна школа. – 1994. – № 10. – С. 30–34.
11. *Щербаков Р.Н.* Теоретические основы формирования у учащихся гуманистических ценностей (на материале обучения физике) : дис... доктора пед. наук : 13.00.01; 13.00.02 / Роберт Николаевич Щербаков. – М., 2000. – 417 с.

The scheme of introduction of educational principles and communities of approaches to realisation cultural-historical components of the maintenance of training to the physicist in a secondary school in sphere of development of humanistic and culturological educational paradigms is discussed in the article. Modern educational paradigms create conditions for transformations to teaching-educational process.

Keywords: the maintenance of school physical formation, a culturological paradigm, training to the physicist.

Надійшла до редакції 15.12.2009 р.

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ KEYС-МЕТОДУ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ВЧИТЕЛІВ

І.О. Склярова

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті розглянуто питання доцільності та ефективності використання ситуаційної методики як однієї з форм організації процесу формування методичних та комунікативних компетентностей у процесі підвищення кваліфікації в інституті післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: групова робота, кейс-метод, методична компетентність, навчальний процес, ситуаційна методика.

В статье рассмотрены вопросы целесообразности и эффективности применения ситуационной методики как одной из форм организации процесса формирования методических и коммуникативных компетентностей в процессе повышения квалификации в институте последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: групповая работа, кейс-метод, методическая компетентность, учебный процесс, ситуационная методика.

Постановка проблеми. На сучасному етапі ситуація в українському суспільстві характеризується зміною поглядів на цілі й завдання кожної ланки освіти. Безперервну освіту дедалі частіше розглядають як один із найважливіших чинників прогресу економіки й суспільства. Нові освітньо-виховні ідеали Української держави, що віддзеркалюють процеси демократизації та гуманізації всіх сфер суспільного буття, ввійшли в суперечність з успадкованим змістом, організаційно-структурними та дидактичними засадами офіційної освіти, що формувалися й закріплювалися в умовах тоталітарної, зденационалізованої держави на основі авторитарної педагогіки. Складність і водночас необхідність опанування цих ідеалів та оволодіння вміннями їхньої практичної реалізації через відхід від застарілих методологій, концепцій, педагогічних технологій – важливі чинники, що зумовлюють актуальність проблеми пошуку нового змісту, форм та методів підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Навчальний процес у закладах підвищення кваліфікації має свої особливості, що зумовлені специфікою навчання дорослих людей із вищою освітою та досвідом професійної педагогічної діяльності. Все це актуалізує питання розробки нових технологій, методик навчання фахівців і підходів до організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації, які б сприяли його ефективності в сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у науково-педагогічній літературі останнім часом вивчаються все інтенсивніше. Так, у фундаментальних працях В.І. Бондаря, В.П. Киркалова, М.Ю. Красовицького, С.В. Крисюка, Ю.М. Кулюткіна, М.В. Кухарева, В.І. Маслова, В.О. Онушкіна, Н.Г. Протасової, П.В. Худоминського, Т.І. Шамової висвітлено теоретичні основи розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розроблено окремі аспекти технології навчання фахівців у післядипломний період. Питання організації навчального процесу знаходилися в центрі уваги таких науковців, як А.М. Алексюк, В.П. Безпалько, В.І. Бондар, Б.С. Гершунський, А.І. Кузьмінський, А.С. Нісімчук, В.І. Паламарчук, О.С. Падалка, І.П. Підласий, В.А. Семиченко, Н.А. Тарасенкова та інші, але переважно вивчалися ці питання стосовно закладів вищої школи. Предметно проблеми організації навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти в сучасних умовах досліджені недостатньо.

Специфічний навчальний процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників, пов'язаний не стільки з передачею певної кількості професійних знань, умінь, навичок, скільки з орієнтацією слухачів на професійне вдосконалення, зміну установок та особистісне зростання, створюється двома сторонами. З одного боку, задіяні слухачі, які мають ґрунтовні професійні знання, спираються на власний досвід, який може не збігатися з пропонованими теоретичними знаннями, і часто мають високий рівень тривожності, комплекс “загрози авторитетові”, систему смислів, цінностей, оцінних критеріїв, що нерідко вирізняються певною інерційністю та консерватизмом; з іншого боку, викладачі, які є фахівцями широкого профілю і мають вищий рівень компетентності. Для реалізації такого навчального процесу потрібні особливі організаційно-методичні умови, а саме: забезпечення взаємодії педагогів і слухачів на основі ціннісно-гуманістичного підходу; організація спільної діяльності слухачів, під час якої вони реалізують себе як творчі індивідуальності; організація спільної діяльності слухачів; забезпечення в процесі навчання зворотного зв'язку (анкетування, бесіди, групові форми спілкування та ін.) [1, с. 126].

Однією з форм організації навчального процесу для слухачів курсів підвищення кваліфікації, яка задовольняє вказаним організаційно-методичним умовам, є ситуаційне навчання, або так званий кейс-метод.

У системі наукових пошуків із проблем післядипломної освіти питання застосування ситуаційних форм навчання не знайшло належного висвітлення на сторінках педагогічної літератури. Водночас у багатьох із них підкреслюється, що успішне розв'язання будь-якої педагогічної проблеми залежить від професійності вчителів, ефективності післядипломної освіти, ступеня оптимальності її змісту та педагогічних технологій.

Використання методики case study в навчанні слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників дозволяє не лише поліпшити освітній результат, активізувати пізнавальний інтерес до курсів, що вивчаються, але й сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок прийняття рішень. Саме це визначило вибір цієї теми дослідження.

Мета статті – розкрити особливості реалізації етапів кейс-методу як однієї з форм організації процесу формування методичних та комунікативних компетентностей педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації в інституті післядипломної педагогічної освіти. *Загальними завданнями* дослідження є аналіз доцільності та ефективності використання кейс-методу та формулювання загально-методичних основ застосування кейс-технології.

Існує кілька підходів до трактування кейс-методу. Одні дослідники [4, с. 168; 5, с. 102; 6, с. 19] під кейсом розуміють конкретну ситуацію, що містить проблему, яку потрібно розв'язати. При цьому сама ситуаційна вправа не містить у собі ні аналізу, ні висновків, а лише факти й події, викладені в хронологічному порядку. Саме необхідність аналізу проблеми змушує студентів під час обговорення проблемної ситуації актуалізувати теоретичні знання, які необхідно за-своїти.

Інші трактують кейс як “валізку”, що містить центральну проблему цього кейса та теоретичні й практичні матеріали, що є допоміжними для розв'язання порушеної проблеми [5, с. 86].

Ми трактуємо кейс-метод як групову роботу слухачів щодо розв'язання центральної проблеми кейса – навчальної ситуації за допомогою теоретичних і практичних матеріалів, які можуть бути представлені слухачам. Специфічною особливістю методу case study є використання проблемної ситуації практичного змісту для засвоєння теоретичних положень та формування комунікативних умінь і про-дуктивних стереотипів слухачів.

Деякі дослідники поділяють кейси на “мертві” та “живі”. До “мертвих” кейсів відносяться ті, які мають усю необхідну для аналізу інформацію. Щоб “мертвий” кейс став “живим”, необхідно так його побудувати, щоб спровокувати тих, хто навчається, на пошук додаткової інформації для аналізу. Це дозволяє кейсу, розвиваючись, залишатися актуальним тривалий час.

Кейси можуть бути представлені різними формами, від декількох речень на аркуші до безлічі сторінок, це може бути мультимедіа презентація, аудіо- або відеофрагмент. Важливо створити для слухачів ситуацію інтелектуального напруження, внутрішнього конфлікту між наявним і необхідним обсягами знань для розв'язання суперечностей. Унаслідок цього створюються умови для підвищення їхньої пізна-вальної активності.

Пусковим моментом цього методу є ознайомлення тих, хто навчається, з описом життєвої ситуації (“кейсом”), який одночасно відображає не тільки певну практичну проблему, а й активізує визначений комплекс знань, умінь, навичок, що необхідні для її розв’язання.

Необхідно зазначити, що структуру кейса доцільно будувати, враховуючи закономірності процесу опанування теоретичного матеріалу. Тому кейс має містити підготовчо-коригувальний блок, опис навчальної ситуації, теоретичний блок, блок практичних завдань, блок самоконтролю [2, с. 211]. Зупинимось на особливостях конструювання кожного із зазначених вище блоків.

Підготовчо-коригувальний блок повинен містити завдання, метою яких є не лише актуалізація базових понять і фактів, але й самостійне опанування слухачами цих понять та їхніх властивостей у разі виявлення низького рівня їхнього засвоєння.

Наведемо приклад питань для актуалізації знань за матеріалами кейса “Задачі з параметрами”.

1. Роль і місце задач із параметрами в шкільному курсі елементарної математики.
2. Постановка задачі з параметром.
3. Вимоги до оформлення відповіді до задач із параметрами.
4. Аналітичні методи розв’язування задач із параметрами.
5. Графічні методи розв’язування задач із параметрами.

Блок, у якому описано навчальну ситуацію. Навчальні ситуації, що пропонуються слухачам, можуть містити опис фрагмента уроку або ситуації в навчально-виховному процесі в школі. Представлення навчальної ситуації можливо як у друкованому вигляді, так і за допомогою аудіо- чи відеофрагмента.

Теоретичний блок. Використання попередньо структурованої інформації й вільний доступ до різних джерел інформації під час підготовки й ходу заняття є характерною особливістю технології case study. Доречним буде використання доступних через системи комунікації комп’ютерних словників, енциклопедій або баз даних. Найдоцільніше теоретичний матеріал сконцентрувати у вигляді блоків, таблиць, структурно-логічних схем. Можливо, в ході поточного обговорення навчальної ситуації необхідно звернутися до теоретичних положень інших змістових модулів. У такому випадку доцільним буде блочно-модульне структурування програмового матеріалу з відповідних тем і структурно-логічне інтерпретування їхніх зв’язків із поточною темою.

Практичний блок. Цей блок доцільно формувати з таких компонентів: методичні завдання, виконання яких веде до певних самостійних теоретичних узагальнень; предметні проблеми відповідно до теми, яку розглядають. Завдання такого змісту спрямовані на залучення

слухачів до опанування методології наукових методичних досліджень, на формування навчальних дослідницьких умінь і прийомів евристичної методичної діяльності, а також на вдосконалення фахової підготовки слухачів.

Наведемо приклад питань для обговорення навчальної ситуації за матеріалами кейса “Задачі з параметрами”.

1. Яка задача була запропонована вчителем для мотивації вивчення нової теми? Яку проблемну ситуацію, на вашу думку, міг використати вчитель для показу актуальності та для мотивації вивченої теми?
2. Чи є обґрунтованим набір методів і прийомів, які використовує вчитель під час закріплення нових понять, нових способів діяльності?
3. Які методичні чи математичні помилки або недоліки й методичні “знахідки” Ви можете виділити в ході навчальної ситуації? Запропонуйте свої варіанти виправлення методичних або математичних помилок учителя.

Блок самоконтролю спрямовано на формування конструктивно-критичної позиції слухача, навичок рефлексії, коригування самооцінки. Тому в блоці самоконтролю доцільно представити завдання для самостійного виконання слухачами.

Наведемо приклад завдань, які можна використовувати на етапі рефлексії під час роботи з кейсом “Задачі з параметрами”.

Вправа 1. Які види задач із параметрами доцільно розглядати в:

- а) загальноосвітніх;
- б) гуманітарних;
- в) математичних класах?

Складіть відповідні порівняльні таблиці.

Вправа 2. Укажіть логічні й функціональні обґрунтування, які лежать в основі розв’язування лінійних і квадратних рівнянь із параметрами. Дайте порівняльну характеристику введення цих обґрунтувань у школі й методики використання наочності.

Вправа 3. Складіть опорний конспект “Розв’язуємо квадратні рівняння з параметрами”.

Робота слухача з кейсом має відбуватися у дві фази. Перша з них є підготовчою і відбувається в позааудиторний час. Її мета полягає в підготовці слухачів до другої фази – аналізу кейса під час аудиторної роботи.

Аудиторний аналіз кейса передбачає використання групових імітаційних і не імітаційних форм організації навчальної діяльності. Зокрема: “мозковий штурм”, “робота в команді” або “індивідуальний план”.

Під час роботи за педагогічною технікою “мозковий штурм” слухачі можуть вільно висловлювати варіанти відповіді, коментувати процес пошуку й оформлення розв’язання.

“Робота в команді” – організаційна форма навчальної діяльності, за якої група розподіляє завдання на серію підпроблем, кожен учасник команди виконує свою частину завдання, по черзі учасники повідомляють результати проведеної роботи й на їхній основі формується кінцевий результат. Найбільш вдале використання цієї форми, коли завдання передбачає виконання автономних послідовних кроків, результат виконання яких спричиняє розв’язання завдання в повному обсязі.

За методикою “індивідуальний план” учасники спочатку розв’язують завдання індивідуально, після чого по черзі аргументовано відстоюють свій спосіб розв’язування.

Формування навичок групової роботи відбувається на всіх етапах роботи з кейсом: у ході добору, аналізу, синтезу інформації, під час подання й аргументації результатів групової роботи.

Наведемо *основні етапи роботи* за кейс-технологією:

Ознайомлення слухачів з текстом кейса: з навчальною ситуацією, запитаннями для обговорення й допоміжними теоретичними відомостями. У процесі підготовки до практичного заняття бажано, щоб слухач курсів підвищення кваліфікації завчасно опрацював навчальну ситуацію і підготуватися до його обговорення на занятті.

Організація обговорення передбачає формулювання перед учителями запитань, акцентування уваги на обговорення кейса, залученні їх у дискусію. Запитання для обговорення проблемних ситуацій і довідковий теоретичний матеріал мають бути доступними для попереднього ознайомлення. Тому їх доцільно виносити в матеріали для випереджальної самопідготовки слухачів.

Управління дискусією передбачає активізацію тих слухачів, які не беруть участі в обговоренні, та узгодження дій тих учасників, які є дуже активними й концентрують усю увагу на собі. Важливий аспект управлінської діяльності викладача – це управління емоціями учасників обговорення.

Підбиття підсумків дискусії має містити аналіз її протікання.

Рефлексія. Важливим етапом у роботі за кейс-технологією є звернення особистості до свого внутрішнього світу, досвіду життєдіяльності. Предметом рефлексії можуть бути знання, уявлення, почуття, переживання тощо. Передумови для здійснення рефлексії необхідно формувати на всіх етапах роботи за кейс-технологією, оскільки саме від попередньої підготовки значною мірою залежить уповільнення або прискорення виходу особистості на позицію, коли її власна діяльність стає предметом її власної волі та свідомості.

Методика case study набуває все більшої популярності через сприяння розвитку корисних практичних навичок. Саме в процесі аналізу різноманітних навчально-виховних ситуацій і розв'язування методичних задач відбувається формування професійних компетентностей учителів.

Підвищення кваліфікації вчителя посідає особливе місце в системі освіти, оскільки від його професійності залежить якість підготовки інших фахівців – його випускників. Тому важливим залишається питання модернізації структури і змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників різних категорій з урахуванням їхньої професійної компетентності на засадах різноманітних інноваційних моделей організації навчання, активного запровадження освітніх інновацій у зміст; форми, методи навчання й організація навчального процесу.

Висновки. Нова освітня парадигма передбачає не стільки розширення обсягу професійних і загальнонаукових знань, скільки новий спосіб їхнього формування й функціонування в практичній діяльності. Головним результатом післядипломної освіти педагогічних працівників мають бути не окремі знання, навички й уміння, а здатність і готовність до їхнього ефективного застосування в різних соціально значущих ситуаціях. Тому організаційні форми навчальної діяльності мають сприяти реалізації компетентнісного підходу в процесі підготовки вчителів. Ситуаційна методика навчання задовольняє особливі організаційно-методичні умови реалізації навчального процесу в системі післядипломної освіти та сприяє формуванню методичних та комунікативних компетентностей педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації.

Важливу роль у подальших дослідженнях відіграватиме з'ясування доцільності реалізації різних моделей навчально-пізнавальної діяльності в навчальному процесі підвищення кваліфікації вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бондарчук О.І.* Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О.І. Бондарчук. – К. : Науковий світ, 2008. – 318 с.
2. *Кузьмінський А.І.* Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / А.І. Кузьмінський, Н.А. Тарасенкова, І.А. Акуленко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 320 с.
3. *Семиченко В.А.* Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

4. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / С. Бекер, Дж. Бюерер, Я.В. Віктор та ін. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
5. Ситуаційна методика навчання: український досвід : зб. статей / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 192 с.
6. *Сластенин В.А.* Гуманитарная модель специалиста / В. А. Сластенин // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 18–26.

In article questions of expediency and efficiency of application of a situational technique as by one of forms of the organisation of process of formation methodical and communicative competences in the course of improvement of professional skill at institute after the degree a pedagogical education are considered.

Keywords: group work, a case-method, methodical competence, educational process, a situational technique.

Надійшла до редакції 01.12.2009 р.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ШКОЛЬНОГО И УНИВЕРСИТЕТСКОГО КУРСОВ ФИЗИКИ: ЗАНЯТИЕ “СКОРОСТЬ И УСКОРЕНИЕ” В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Е.П. Соколов

Запорожский национальный технический университет

У статті на прикладі узагальнювального заняття досліджуються шляхи реалізації наступності шкільного й університетського курсів фізики. Пропонується спеціальний тест навчальних досягнень.

Ключові слова: довузівська підготовка, курс фізики, наступність.

В статье на примере обобщающего занятия исследуются пути реализации преемственности школьного и университетского курсов физики. Предлагается специальный тест учебных достижений.

Ключевые слова: довузовская подготовка, курс физики, преемственность.

Постановка проблемы. “Не клей держит, а фуганок” – таков, по мнению мастеров-краснодеревщиков, секрет крепкой стыковки двух досок. А для поэтов главный прием соединения речевых единиц – повторение конца одной фразы в начале другой: “О весна без конца и без краю, без конца и без краю мечта...”. Художники книги считают, что секрет стыковки слов разного написания заключается в правильном выборе размера апроша. Армейские командиры и штабы проблеме стыка флангов боевых порядков решают за счет перекрытия флангов и обязательно назначают ответственного за стык. Есть свои приемы соединения (стыковки) и в машиностроении, и в строительстве, и в архитектуре. И именно от правильного выбора метода стыковки элементов зависит прочность изделия или гармоничность архитектурного ансамбля. Проблема гармоничного соединения возникает везде, где мы хотим превратить разное в единое.

В системе подготовки инженерных кадров есть два курса физики: курс школьной физики и курс физики технического университета. Естественно считать, что в идеале эти два курса должны представлять собой гармонично соединенное единое целое. Но на практике такое единение не всегда наблюдается. Так, например, если школьный учитель посчитает (справедливо), что при первом знакомстве бесполезно слишком глубоко погружаться в тему, а преподаватель университета посчитает (тоже справедливо), что “это должно изучаться в школе”, то в результате большая часть важного раздела

может выпасть из курса. Произойдет “разрыв изложения”. И, на наш взгляд, в будущем таких “разрывов” будет появляться все больше и больше в связи с переносом многих сложных и содержательных разделов школьной программы из старших классов в основную школу.

В “Запорожском региональном центре политехнического образования”, созданном в 1998 году при Запорожском национальном техническом университете (ЗНТУ), проблему преемственности двух курсов физики решает система довузовской подготовки. Здесь был создан специальный курс физики, получивший название “Экзаменационная физика” [1; 2]. Этот курс носит развивающий, обобщающий, систематизирующий характер. Он является “третьим концентром” обучения физике будущего инженера. При решении проблемы стыковки двух курсов мы исходили из того, что их объединение должно происходить за счет идей, которые начинаются от первых определений школьного курса физики и получают законченное оформление в университетском курсе.

Анализ последних достижений и публикаций. Вопросы реализации непрерывного физического образования находятся в центре внимания исследователей и педагогов-практиков. Обсуждению отдельных вопросов практического построения обучения на таких курсах посвящены публикации [1-8].

Формулирование целей статьи. В статье будут приведены результаты педагогического эксперимента по созданию специального “стыковочного” занятия “Скорость и ускорение”. Это занятие проходит в конце первого модуля “Кинематика” и вместе с выполнением и обсуждением теста занимает 40 минут. Ниже мы приведем (в сокращении) конспект двух частей этого занятия (вводной части и части, посвященной обсуждению теста), статистику результатов выполнения предлагаемого на занятии теста и анализ самого занятия.

Основная часть статьи. Вводная часть занятия “Скорость и ускорение”.

В кинематике мы знакомимся с двумя векторами: вектором скорости $\vec{V}$ и вектором ускорения $\vec{a}$. А когда есть два вектора, то можно поставить вопрос об их взаимном расположении. Например, такой: может ли угол между скоростью и ускорением быть равным 37° ?

Вопрос необычный и он всегда ставит слушателей в тупик. Предложим слушателям перечислить те случаи, которые точно могут быть.

– Угол в 90° между скоростью и ускорением точно может быть (рис. 1 а). Мы доказали, что когда тело движется по окружности с постоянной по модулю скоростью, то у него есть центростремительное ускорение.

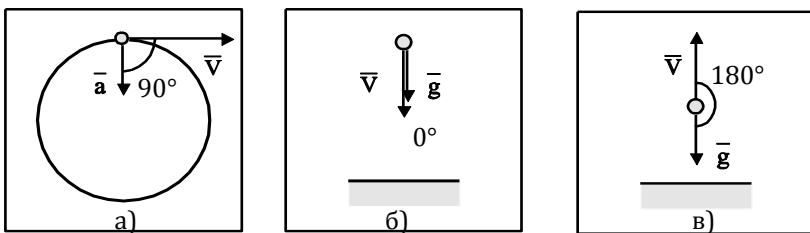


Рис. 1. Воспоминания

– При свободном падении (рис. 1 б) угол между скоростью и ускорением равен 0° .

– А ведь свободное падение – это не только движение вниз. Свободным падением называется любое движение тела под действием силы тяжести в отсутствие сопротивления воздуха. Поэтому даже когда мяч летит вверх, его ускорение, согласно нашему правилу, по-прежнему направлено вниз (рис. 1 в). Угол между скоростью и ускорением может быть равен 180° !

Вот какие ответы появляются в ответ на наше предложение. И на этом обычно обсуждение затихает. Большинство склоняется к простейшему варианту: “Да, наверное, может быть только три угла между скоростью и ускорением”.

Здесь самое подходящее время нарисовать на доске рисунок 2 а.

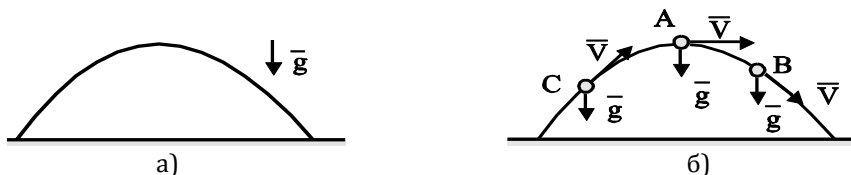


Рис. 2. Намек и ответ

Через некоторое время сразу несколько человек находят правильный ответ: угол между скоростью и ускорением может быть любым!

– Нарисуем в точке А (рис. 2 б) скорость (она направлена по касательной к траектории, т.е. горизонтально) и ускорение (оно направлено вниз). Получим, что в этой точке угол между скоростью и ускорением равен 90° . Для точки В соответствующий угол острый, а для С – тупой. И понятно, что величины этих углов могут быть любыми.

Итак, ответ на поставленный вопрос получен. Но он рождает новую проблему. Если бы существовало только три возможных угла, то

надо было бы выбрать один вариант из трех. Но если ускорение может быть направлено в любую сторону, вариантов становится бесконечно много, и просто угадать ответ уже не получится. Как же в задачах правильно рисовать, куда направлено ускорение тела?

Мы подошли к моменту, когда пора вооружать наших слушателей общим правилом. Но прежде сделаем два замечания.

Очень часто, отвечая на вопрос об ускорении, слушатели пытаются найти ответ так же, как они ищут ответы на вопросы о скорости, перемещении, траектории. Они пытаются найти ответ, анализируя свой повседневный опыт. В случае ускорения это неправильный подход и мы должны предостеречь их от этого. Поэтому первое замечание адресовано слушателям.

“В процессе эволюции человек приобрел способность “видеть” скорость и траекторию. Мы хорошо представляем себе, куда полетит брошенный нами снежок. И легко можем увернуться от летящего в нас снежка. Поэтому вопросы, связанные со скоростью и траекторией, обычно не вызывают сложностей. Мы все это “видим”.

Но мы не имеем способности “видеть” ускорение. Как бы мы ни всматривались в движение, мы не увидим ускорения тела, не наградила нас Природа такой способностью! Поэтому просто так, по наитию не стоит пытаться его рисовать. Определить, как направлено ускорение в каждом случае мы можем только с помощью рассуждений, применяя специальные правила.

О двух таких правилах мы уже знаем: при равномерном движении тела по окружности ускорение следует рисовать к центру окружности (доказывается в кинематике), а при свободном падении – вертикально вниз (доказывается в динамике). Существует и общее правило, которое работает во всех случаях.”

Второе замечание адресовано преподавателям.

Общее правило, которое мы хотим сообщить нашим слушателям, выводится в университетском курсе с помощью дифференциального исчисления и понятий дифференциальной геометрии. Приводить этот вывод в нашем курсе нецелесообразно. С другой стороны, чрезвычайно нежелательно плодить в нашем курсе бездоказательные утверждения. Мы решили ввести это правило в виде теста на обучаемость. Мы сообщаем ребятам правила, которым они должны следовать при построении ускорения, подробно разбираем важные частные случаи, а затем просим их применить рассказанное к реальным ситуациям, собранным в специальном тесте. После выполнения теста мы проводим обязательный подробный анализ их действий.

Изложение общего правила построения ускорения и обсуждение важных частных случаев мы проводим так.

Формулировка общего правила. Найти направление ускорения помогают два понятия: нормальная составляющая ускорения

и тангенциальная составляющая ускорения. Метод заключается в том, что сначала восстанавливается каждая из этих составляющих (это несложно сделать), а уже по ним строится само ускорение, как показано на рисунке 3 а.

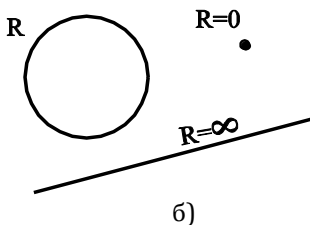
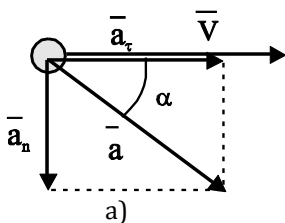


Рис. 3

Нормальная составляющая ускорения (от англ. normal – перпендикуляр) – составляющая, перпендикулярная скорости. Величину нормальной составляющей ускорения всегда можно найти по знакомой нам уже формуле: $a_n = V^2 / R$. Рисовать ее следует перпендикулярно скорости, к центру кривизны траектории. Второе (уже знакомое нам) название этой составляющей – центростремительное ускорение. Нормальная составляющая ускорения характеризует быстроту изменения направления скорости.

Тангенциальная составляющая (от англ. tangent – касательная) – составляющая, направленная параллельно скорости. Величина тангенциальной составляющей ускорения определяется по формуле: $a_\tau = \Delta |\vec{V}| / \Delta t$. Рисовать тангенциальную составляющую следует либо по направлению скорости, либо против него, в зависимости от того, увеличивается скорость или уменьшается.

Определив обе эти составляющие, мы можем с помощью рисунка 3 а восстановить само ускорение (иногда говорят “полное ускорение”). При необходимости модуль ускорения и угол между скоростью и ускорением можно вычислить с помощью теоремы Пифагора и арктангенса: $a = \sqrt{a_n^2 + a_\tau^2}$, $\alpha = \arctg(a_n / a_\tau)$.

Рассказ об алгоритме построения ускорения окончен. Но прежде чем переходить к тесту, полезно выполнить упражнение 1. В нем идет речь об очень важных частных случаях.

Упражнение 1.

а) Укажите два случая движения тела, в которых нормальная составляющая ускорения обращается в ноль.

б) Укажите два случая движения тела, в которых тангенциальная составляющая ускорения обращается в ноль.

Обсуждение.

а) Нормальная составляющая ускорения обращается в ноль тогда, когда обращается в ноль выражение: $a_n = V^2 / R$. А это может произойти в двух случаях. Первый случай видят все: нормальная составляющая обращается в ноль, если скорость обращается в ноль. Поэтому нормальная составляющая всегда равна нулю в точках остановки тела.

А второй случай увидит лишь тот, кто знает, что общего у прямой, окружности и точки (рис. 3б). Оказывается, и точка, и прямая есть частные случаи окружности. Точка – это окружность с радиусом равным нулю, а прямая – это окружность с радиусом равным бесконечности. (Попробуйте нарисовать на компьютере окружность очень большого радиуса. Она практически не будет отличаться от прямой линии.)

Итак, второй случай, когда нормальная составляющая обращается в ноль, – это случай, когда $R = \infty$, т.е. когда тело движется по прямой. При прямолинейном движении нормальной составляющей ускорения нет!

б) Тангенциальная составляющая ускорения обращается в ноль тогда, когда обращается в ноль выражение: $a_\tau = \Delta |\vec{V}| / \Delta t = |\vec{V}'|$.

А это может произойти в двух случаях. Первый случай – равномерное движение, когда модуль скорости вообще не изменяется. Вторым случаем – моменты, когда модуль скорости достигает максимума или минимума и производная от модуля скорости по времени становится равной нулю.

Наш рассказ о кинематическом методе построения ускорения закончен. Приступаем к работе с тестом. В нем собраны, пожалуй, все случаи, в которых школьникам может понадобиться рисовать ускорение.

Тест. Для каждого из десяти положений тела, изображенных на рисунке 4, нарисовать, как направлено его ускорение.

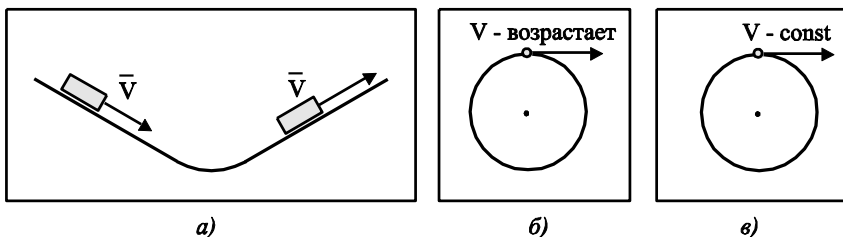
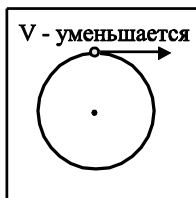
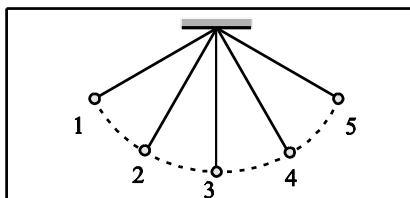


Рис. 4



г)



д)

Рис. 4

Пояснения к рисункам:

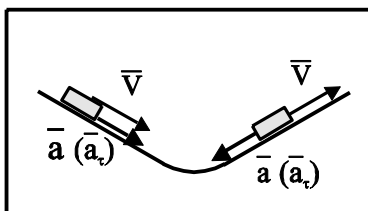
- а) санки скатываются с горки, а затем заезжают на горку;
- б) тело движется по окружности с возрастающей скоростью;
- в) тело движется по окружности с постоянной скоростью;
- г) тело движется по окружности с уменьшающейся скоростью;
- д) математический маятник совершает колебания, точки (1, 5) – крайние точки, (2, 4) – промежуточные, (3) – самая нижняя точка.

Этот тест не так прост, как кажется. Автор еще не встречал одиннадцатиклассника, который правильно бы нарисовал направление ускорения во всех десяти случаях.

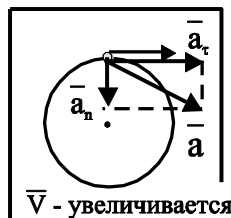
Вторая часть занятия “Скорость и ускорение” – обсуждение теста.

а) Так как санки движутся по прямой, то в обоих случаях нормальная составляющая ускорения обращается в ноль. В каждом из этих случаев ускорение совпадает с тангенциальной составляющей (рис. 5 а).

б-г) Так как тело движется по окружности и его скорость не равна нулю, то во всех случаях есть нормальная составляющая ускорения. Тангенциальная составляющая ускорения в первом случае направлена по скорости, во втором отсутствует, в третьем направлена против скорости (рис. 5 б-г).

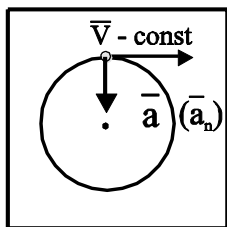


а)

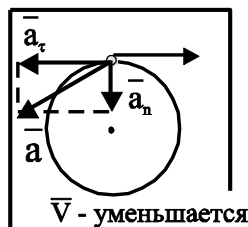


б)

Рис. 5



б)

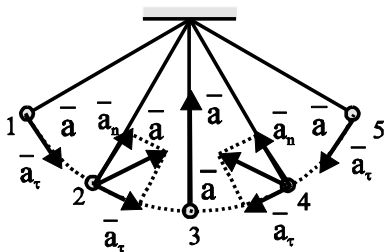


г)

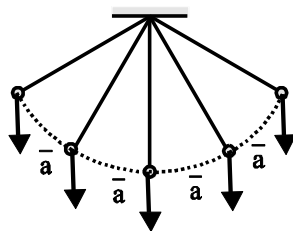
Рис. 5

д) Траектория движения математического маятника – окружность (рис. 6 а). Поэтому там, где скорость тела не равна нулю, есть нормальная составляющая ускорения.

В самой нижней точке (3) скорость тела не равна нулю. Более того, она в этой точке максимальна, поэтому тангенциальная составляющая в этой точке отсутствует. Ускорение направлено к центру окружности, т.е. к точке подвеса маятника.



а)



б)

Рис. 6. Правильное (а) и неправильное (б)

В промежуточных точках (2, 4) скорость маятника отлична от нуля. Кроме того, она изменяется со временем: в точке 2 увеличивается, в точке 3 уменьшается. В этих точках существуют обе составляющие ускорения.

Крайние точки (1, 5) – это точки поворота. Скорость в этих точках обращается в ноль, поэтому нормальная составляющая ускорения в обеих точках равна нулю.

А есть ли в этих точках тангенциальная составляющая? Вот здесь, бывает, ошибаются даже самые сильные школьники. Правильный ответ – да, тангенциальное ускорение в точках остановки есть (рис. 6 а).

– Но как же так, – бывает, спорят с нами оппоненты. – Разве тангенциальная составляющая не обращается в этих точках в ноль?

Ведь в этих точках модуль скорости достигает минимального значения – нуля!

К сожалению, в этих доводах есть ошибка. И виноваты в этой ошибке мы. Мы не объяснили, что хотя в точках остановки величина скорости и достигает своего минимального значения – нуля, производная по времени, а с ним и тангенциальное ускорение, может обращаться в нуль, а может и не обращаться (сравните $x = t^2$ и $x = |t|$). Для того чтобы определиться, какой именно случай имеет место (равно здесь тангенциальное ускорение нулю или нет), наше общее правило для точек остановки надо уточнять. Но мы не будем этого делать. Это превратило бы наши простые правила в излишне сложные.

Поступим по-другому. Наш разговор о направлении ускорения мы вели на языке кинематики. Однако говорить об этом можно и на языке динамики. Иногда (но не всегда) динамические рассуждения могут оказаться проще кинематических. Например, с помощью динамики очень легко решается наш исходный вопрос об угле в 37° .

Динамика учит, что ускорение порождается силой. Согласно второму закону Ньютона, $\vec{a} = \vec{F} / m$, т.е. куда направлена сила, туда направлено и ускорение. Силу мы можем прикладывать в любом направлении по нашему желанию, поэтому и ускорение, созданное нами, может иметь любое направление.

Давайте применим этот метод к точкам 1 и 5. В этих точках на тело действуют две силы: сила тяжести и сила натяжения нити. Их равнодействующая точно не равна нулю (силы направлены в разные стороны). А если равнодействующая сил не равна нулю, ускорение у тела есть.

На этом занятие “Скорость и ускорение” заканчивается.

Анализ занятия “Скорость и ускорение”.

В таблице 1 приводятся результаты выполнения теста в группе слушателей численностью 77 человек.

Таблица 1

Результаты выполнения теста

Количество правильных ответов	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9–10
Процент ответивших (%)	9,1	13,0	14,3	40,2	11,7	3,9	5,2	1,3	1,3	0

Из нее видно, что тест оказывается реально сложным для наших слушателей. Лучше всего построения выполняются для случаев движения по окружности (б-г). Хуже всего – для математического маят-

ника (д). Слушателям не удастся преодолеть стереотип “рисуй ускорение вертикально вниз” – правило, которое мы ввели для свободного падения – и они упорно рисуют для математического маятника неправильный рисунок 6 б.

Итак, тест показывает, что на первых этапах обучения на подготовительных курсах (к моменту окончания первого модуля) многие из наших слушателей еще не обрели уверенности в себе, они еще не готовы опираться в рассуждениях на известные им факты, даже если эти факты получены из авторитетных источников, им еще требуется поддержка преподавателя при решении простых задач.

Отметим, что, несмотря на сравнительно невысокий процент слушателей, удовлетворительно справившихся с тестом, сказать, что это занятие бесполезно, нельзя. В дальнейшем при решении задач мы постоянно обращаемся к нему как к “эталону”. И со временем большинство слушателей принимает рассмотренный метод в свой арсенал.

Взаимоотношения между школьным подходом, университетским и подходом факультета довузовской подготовки (ФДП) мы условно изобразили на рисунке 7.

Школьная позиция (три частных случая) делают доступной для решения лишь небольшую часть практических задач. Увидеть с этой позиций общее правило невозможно. Но можно установить, что мы и сделали, что эти частные случаи не исчерпывают все возможности.

Университетский подход, основанный на применении высшей математики, дает общий метод решения задач на нахождение ускорения с помощью вычисления второй производной от законов движения. Но для многих практических случаев это может быть оказаться слишком сложным и неудобным. Здесь всегда переходят к нашему “общему” правилу разбиения ускорения на две составляющие¹. Однако это правило начинает эффективно работать, как для школьников, так и для студентов, лишь после того, как выполнено и усвоено упражнение 1.

У школьного курса и университетского курса нашлись точки соприкосновения. И это мы использовали для построения “стыкующего” занятия “Скорость и ускорение”. Окончательное формирование понятия ускорения мы видим в усвоении студентами формальных вычислений, которые дают возможность исследовать и случаи, остающиеся за пределами “общего” правила. Это точки 1 и 5 из задания (д) или точки остановки на остриях циклоид и других сложных траекторий в технических устройствах, в которых $V = 0$ и $R = 0$.

¹ Мы взяли слово “общее” в кавычки, поскольку, на самом деле, при переходе к нему общность теряется – “общее” правило не применимо к “остриям” на траекториях, в которых $R = 0$.

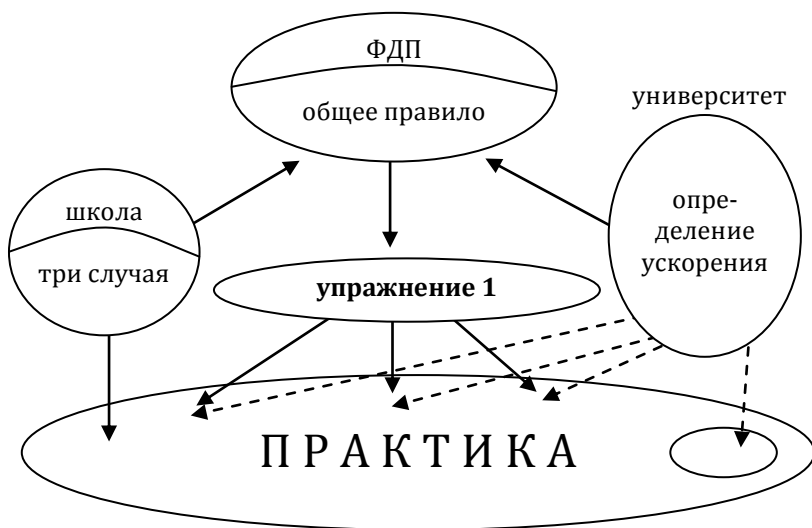


Рис. 7

Выводы. В системе довузовской подготовки можно строить занятия, посвященные рассмотрению вопросов актуальных как для школьного, так и для университетского курсов физики. Такие занятия можно классифицировать как “стыкующие” занятия. Темы для “стыкующих” занятий могут быть найдены не только в механике, но и других разделах физики: в электродинамике, оптике, молекулярной физике и термодинамике. Знания, полученные на “стыкующих” занятиях, будут полезны старшеклассникам не только для сдачи внешнего независимого тестирования, но и для их дальнейшего обучения в техническом университете. Именно на таких занятиях можно заложить основы знаний, необходимых при изучении таких специальных технических дисциплин, как теоретическая механика, теория механизмов и машин, основы электротехники, и тем самым обеспечить преемственность школьного и университетского курсов физики. Проведение “стыковочных” занятий может быть полезно и в средних школах с профильным обучением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соколов Є.П. Екзаменаційна фізика. Лекції : навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] : в 2 т. / Євгеній Петрович Соколов. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2009. – Т. 1. – 184 с.

2. *Соколов Є.П.* Екзаменаційна фізика. Лекції : навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] : в 2 т. / Євгеній Петрович Соколов. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2009. – Т. 2. – 222 с.
3. *Беликов С.Б.* Опыт работы факультета довузовской подготовки ЗГТУ / С.Б. Беликов, А.Ф. Бичевой, Е.П. Соколов // Теоретико-методичні засади вдосконалення підготовки кадрів у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації : збірник наукових праць Першої міжнародної науково-методичної конференції, 1-2 червня 2000 р., м. Запоріжжя / редкол. : С.Б. Беліков (відповід. ред.) та ін. – Запоріжжя : ЗДТУ, 2000. – С. 93–97.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
5. *Соколов Е.П.* Организация кредитно-модульного обучения физике на факультете довузовской подготовки ЗНТУ / Е.П. Соколов // Педагогічні науки та освіта : збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти / редкол. : А.І. Павленко (голов. ред.) та ін. – Вип. III. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2008. – С. 191–200.
6. *Соколов Е.П.* Комплекс структурированных заданий по физике ФДП ЗНТУ / Е.П. Соколов // Педагогічні науки та освіта : збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти / редкол. : А.І. Павленко (голов. ред.) та ін. – Вип. IV. – Запоріжжя : КЗ “ЗОІППО” ЗОР, 2009. – С. 92–103.
7. *Соколов Е.П.* Построение обобщающего обучения физике на подготовительном отделении / Е.П. Соколов // Сучасні проблеми підготовки інженерних кадрів : збірник наукових праць науково-методичної конференції, 28–30 жовтня 1997 р., м. Запоріжжя / редкол. : С.Т. Ярмбаш (відповід. ред.) та ін. – Запоріжжя : ЗДТУ, 1997. – С. 160–161.
8. *Соколов Е.П.* “Экзаменационная физика” – специальный курс физики для факультетов довузовской подготовки / Е.П. Соколов // Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 20–21 травня 2008 р., м. Харків : у 2 ч. : зб. статей. – Х. : ХНПУ, 2008. – Ч. 1. – С. 320–322.

In article on an example of generalising employment ways of realisation of continuity of school and university courses of physics are investigated. The special test of educational achievements is offered.

Keywords: preparation before receipt in university, employment, a physics course, continuity.

Надійшла до редакції 18.12.2009 р.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У СФЕРІ ОБРАНОЇ ПРОФЕСІЇ

А.І. Шевченко, О.П. Колесник

Запорізький державний медичний університет

У статті представлено результати дослідження особливостей формування ціннісних орієнтацій у сфері професійної діяльності.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, професійна діяльність.

В статье представлены результаты исследования особенностей формирования ценностных ориентаций в сфере профессиональной деятельности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессиональная деятельность.

Протягом років цінності обраної професії змінювались. Так, у 20–40 роки минулого століття можна виділити потяг молоді до знань, культурних цінностей.

У 60-ті роки провідним був мотив здобуття професії. Мотив особистісного індивідуального розвитку майбутнього фахівця був слабким, тому що радянська вища школа розвивалась передусім як “кузня кадрів” для народного господарства.

Домінуючим мотивом привабливості майбутньої професійної діяльності у відповідях студентів 70-х років виступає інтерес до безпосередньої участі в розвитку науково-технічного прогресу [1; 4].

У 80-ті роки високо оцінювалась можливість займатися інтелектуальною, змістовною роботою і повністю застосувати свої здібності, а також можливість завоювати повагу в колективі. Творчий зміст праці і високий зарібок оцінювались менш за все. Можливо, це було пов'язано з тим, що досить важко було все це одержувати та реалізовувати.

На переломному етапі історії нашої країни в 90-х роках головним мотивом стало бажання одержати диплом про закінчення будь-якого вищого навчального закладу: вища школа не давала необхідних знань для майбутньої роботи або ці знання були застарілими і на виробництві треба було вчитися наново [3].

Дослідження цінностей обраної професії студентів 2 курсу Запорізького державного медичного університету показало, що структура мотивів суттєво змінюється.

Вступ до навчального закладу, як відомо, змінює соціальний статус особистості, соціальні функції, ролі, види діяльності, посилює соціальний розвиток особистості, включення її в різні сфери суспільних відносин і майбутньої діяльності, що потребує мобілізації внутрішніх ресурсів, природних задатків індивіда та призводить до переоцінки багатьох цінностей. Водночас процес розвитку особистості та її ціннісно-професійне самовизначення залежить від рівня та ступеня соціальної активності, самоактивності і продуктивності самої особистості.

Провідними мотивами стають мотиви стати освіченою, культурною людиною, що є необхідним для лікарської діяльності, яку вони розглядають як престижну (31,8 %), добитися успіху в житті, можливість реалізувати себе в майбутньому (25 %), мати певний соціальний статус (20,5 %). Показники мотивів одержати диплом про будь-яку вищу освіту або взагалі здобути медичну освіту існують, але дослідження вказують на їхнє суттєве зниження (6,8 %). У той же час з'явився новий мотив – можливість працювати за кордоном (4,5 %). Останній мотив не пов'язаний із неможливістю реалізувати себе у своїй країні, але з тим, що загальнолюдська орієнтованість ціннісної свідомості досягла в сучасному світі якісно нового стану, стала духовною основою споріднення різних держав, народів, рухів індивідів у процесі розв'язання глобальних проблем.

Основними цінностями майбутньої професії студенти медичного університету назвали “любов до професії, її престижність” та “можливість реалізувати свої здібності”.

Вивчаючи структуру мотивів студентів 6 курсу, які є більш адекватними до тих уявлень, які характерні для осіб, які вже мають певний досвід роботи в медицині, нами було отримано такі дані: для більшості студентів (73,4 %) характерна внутрішня мотивація професійної діяльності, яка пов'язана з орієнтацією на сам процес та результат праці, потребою в самовизначенні та домаганні досягти вершин у своєму професійному розвитку. Такі студенти націлені на подальший професійний розвиток, здобуття нових знань. Респонденти, які виявили іншу мотивацію, розподілились таким чином: зовнішня позитивна мотивація пов'язана із заробітком та можливістю зробити кар'єру (21,8 %); негативну мотивацію мають 4,7 % студентів, які вважають, що професія є дуже відповідальною, а заробіток низьким.

Висновки. Отже, ціннісні орієнтації належать до структурують величин, які впливають на характер соціального та професійного розвитку. Урахування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців

у початковий період практичної реалізації життєвих планів дає можливість установити суб'єктивно-особистісну значимість для різних аспектів обраної професії, тому що така оцінка впливає на процес стабілізації пізнавального, а потім і професійного інтересу. Ступінь стабілізації ціннісних орієнтацій знаходить свій прояв як у діапазоні мотивів вибору, так і оцінки їхньої значущості [8].

Формування особистості і її ціннісних орієнтацій відбувається одночасно, але іноді ці процеси не збігаються. Процес їхнього виховання має включати в себе затвердження цінностей суспільства, і вважати їх сформованими можна тільки тоді, коли цінності стали ціннісними орієнтаціями особистості, її внутрішніми переконаннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Боришевський М.Й.* Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 (14).
2. *Бутківська Т.В.* Цінності в контексті соціокультурності освіти / Т.В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3 (8). – С. 33–39.
3. *Здравомыслов А.Г.* Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 222 с.
4. *Леонтьев Д.А.* Внутренний мир личности / Д.А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 372–377.
5. *Прангишвили А.С.* Проблема установки на современном уровне разработки грузинской психологической школы / А.С. Прангишвили // Психологические исследования. – Тбилиси, 1973. – С. 10–26.
6. *Роджерс К.* Клиентоцентрированная терапия : пер. с англ. / К. Роджерс. – М. : Рефлбук ; К. : Ваклер, 1997. – 320 с.
7. *Узнадзе Д.Н.* Установка у человека. Проблема объективации / Д.Н. Узнадзе // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 87–91.
8. *Хайду П.* Воспитание ценностных ориентаций / П. Хайду // Моральные ценности и личность / под ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – С. 155–164.

In article results of research of features of formation of valuable orientations in professional work sphere are presented.

Keywords: valuable orientations, professional work.

Надійшла до редакції 11.11.2009 р.

РОЗДІЛ II

ОСВІТНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

УДК 37.064.3

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ СПЕЦКУРСУ “РІВНИЙ – РІВНОМУ”

С.В. Бережок

Запорізький технічний ліцей “Вибір”

У статті розглядаються матеріали досвіду запобігання проявам негативної поведінки неповнолітніх, нагромаджені громадськими організаціями. Наведені оптимальні методи і форми профілактичної роботи, зокрема навчання молоді однолітками.

Ключові слова: формування компетентності, молодь, рівний – рівному.

В статье рассматриваются материалы опыта предотвращения проявлений отрицательного поведения несовершеннолетних, собранные общественными организациями. Приведены оптимальные методы и формы профилактической работы, в частности обучение молодежи ровесниками.

Ключевые слова: формирование компетентности, молодежь, равный – равному.

Постановка проблеми. Сьогодні українське суспільство проходить через тяжке випробування абсолютною свободою щодо вибору поведінки і способу життя. Багато соціальних, ідеологічних, політичних та економічних чинників, які так чи інакше впливають на кожну молоду людину під час такого вибору, кардинально змінили силу та вектори впливу за останні роки. Людина завжди опинялася перед вибором поведінки і способу життя, але сьогодні, в умовах вільної пропаганди тютюну, алкоголю, лібералізації сексуальних стосунків, поширення ВІЛ/СНІДу та наркоманії, цей вибір часто робиться не на користь здоров'ю. А стан фізичного і психічного здоров'я молодого покоління визначає перспективи розвитку самої держави. Втрата здоров'я серед молоді створює проблему національної безпеки, самого існування держави. Відомчий підхід, спрямований переважно на боротьбу

з наслідками негативних явищ, виявився не просто безперспективним, а викликав розчарування, роздратованість, соціальну апатію серед молоді. На жаль, тактика залякування та моралізаторства ще існує в українському інформаційному й освітньому просторі [1].

Національна освітня система перебуває в процесі пошуку адекватних до вимог сучасного життя орієнтирів і форм організації навчання. Саме тому концепція освіти “рівний – рівному” виходить з ідей реформування національної системи освіти на утвердження здорового способу життя, розвиток духовно, психічно, фізично і соціально здорової особистості, розширення демократичної взаємодії до-рослих із молоддю.

У позаурочний час кожен учитель спрямовує виховну роботу на розвиток життєвої компетентності кожної дитини, набуття учнями такого практичного досвіду, який підвищить їхню соціальну компетентність та інтерес. Саме з ряду таких причин набула актуальності програма “Рівний – рівному”, що дає змогу краще зрозуміти і проаналізувати будь-яку інформацію. Навчання є провідною ланкою просвітницької діяльності у двомовному викладанні матеріалу. Суть його полягає в перетворенні отриманих знань у реальні мотиви поведінки. Спочатку необхідно надати достовірну інформацію, а потім створювати умови переходу цієї інформації в особистий досвід, формувати навички прийняття рішень.

Саме на цих концептуальних засадах побудовано тренінг-курс “Рівний – рівному”. Викладання здійснюється в нетрадиційній формі і створює умови для самостійної діяльності підлітків і набуття ними знань, побудови логічних висновків. В умовах двомовної системи викладання нашого навчального закладу дається можливість учням навчитися: обмінюватися один з одним інформацією і висловлювати власну думку, говорити і слухати, приймати рішення, обговорювати і спільно вирішувати проблеми.

Метою статті є узагальнення досвіду формування соціокультурної компетентності молоді в процесі впровадження спецкурсу “Рівний – рівному”.

Досвід із запобігання проявам негативної поведінки неповнолітніх, нагромаджений громадськими організаціями за технічної підтримки міжнародних донорів, свідчить, що оптимальним методом профілактичної роботи є навчання однолітків однолітками (молодь оволодіває знаннями та набуває соціального досвіду, спілкуючись із ровесниками). На основі узагальнення такого підходу, орієнтуючись на завдання реформування освіти в Україні на утвердження здорового способу життя, визначено мету концепції. Це – підвищення рівня поінформованості, розширення знань підлітків і молоді про здоров'я, здоровий спосіб життя; формування в них цінностей і життєво важливих переконань; напрацювання необхідних практичних навичок

відповідальної поведінки щодо власного життя і здоров'я, а також здоров'я і життя оточення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Офіційно навчання ровесників ровесниками як метод задокументовано в Англії в 1840 р. (дорослих викладачів не вистачало, тому навчання на фабриці серед підлітків і дітей проводили підготовлені ровесники). Як самостійний навчальний метод “рівний – рівному” почали впроваджувати в середині XIX ст. у країнах Західної Європи та в Північній Америці. Особливо ефективним цей метод виявився в просвітницькій роботі із запобігання негативним явищам.

Переваги передачі знань від однолітка до однолітка полягають у тому, що підлітки більше часу спілкуються один з одним; глибше розуміють потреби свого оточення; на відміну від дорослих, розуміють субкультурну мову; більше довіряють один одному; краще налаштовані на розуміння й наслідування поведінки. Вітчизняний досвід освіти “рівний – рівному” виріс із практики національної освіти в українських сільських школах, особливо малокомплектних, де вчитель змушений працювати одночасно з кількома класами. Приділяючи увагу певній групі (класу), педагог змушений залучати кращих учнів з інших класів, щоб ті виконували роль наставників.

Пошуки освітніх технологій на початку XX ст. викликали у вітчизняних науковців і практиків велике зацікавлення методом освіти “рівний – рівному”. Теорія культурологічної відповідності учасників педагогічної взаємодії Л.С. Виготського заклала у 20-х роках XX ст. основи для використання цього підходу як педагогічного методу.

Своєї соціальної значущості він набув завдяки використанню досвіду роботи з неповнолітніми за теорією відповідальної залежності й виховних стосунків А.С. Макаренка, в педагогіці людяності В.О. Сухомлинського.

У національній школі нагромаджено досвід роботи учнівського самоврядування, діяльності позашкільних закладів як методичних центрів із підготовки учнів-лідерів у навчальний і канікулярний час (в оздоровчих таборах учнівського активу). Проекти, в роботі над якими громадські організації використовують метод освіти “рівний – рівному” засвідчили його безперечну ефективність. Набутий досвід дозволяє стверджувати, що метод “рівний – рівному” вже має певне надбання в системі освіти і специфіку впровадження його в нашої країні. Він сприятиме подальшій розбудові як національної освіти, так і демократичних, гуманістичних засад суспільства в цілому. Активна участь молоді в просвітницькій діяльності ознаменує новий етап у реформуванні всієї системи освіти й превентивної діяльності.

Освіта “рівний – рівному” базується на тому, що головну участь у поширенні знань бере сама молодь. В Україні освіта “рівний –

рівному” оцінюється як соціально-педагогічне явище і розглядається в таких аспектах:

- соціальний підхід (політика) до формування в молодій людини системних знань щодо здоров’я і здорового способу життя через набуття превентивних навичок, умінь, психологічних якостей та установок на соціально значиму поведінку;
- освітній метод, завдяки якому під час комунікативної діяльності здійснюється обмін знаннями та вміннями, що сприяє формуванню навичок і ціннісних орієнтацій щодо здорового способу життя.

Відповідно до методу просвітницька робота розглядається в широкому і вузькому значенні. У широкому значенні – це просвітницька робота щодо здорового способу життя у всіх сферах життєдіяльності молоді. У вузькому значенні – це просвітницька робота з розв’язання певних проблем, із формування навичок комунікації, розвитку особистості, формування лідерських якостей, набуття знань про права і соціальні гарантії щодо збереження здоров’я тощо.

Процес спілкування визначається як основна умова просвітницької роботи в міжособистісній, міжгруповій і соціальній комунікаціях, у результаті якого закладається система життєвих цінностей молодой людини, що передбачає активну соціальну позицію в просвітницькій роботі серед однолітків, і формується здатність особи вести здоровий спосіб життя і на власному прикладі доводити його переваги.

Діяльнісний підхід розглядає освіту “рівний – рівному” як активну соціально корисну діяльність щодо утвердження здорового способу життя.

Духовно-змістовний підхід ґрунтується на духовному потенціалі суспільства, надбаннях національної та світової культури.

Технологія навчання ґрунтується на модульному навчанні.

Модульне навчання – інноваційний підхід до організації навчального процесу, який забезпечує гнучкість навчання, його адаптацію до індивідуальних потреб і рівня підготовки учня. Наведемо приклади.

Модуль “Спілкуємося і діємо”. Теоретичний і практичний матеріал модуля націлений на те, щоб сформувати в підлітків навички ефективної комунікації, що, у свою чергу, має стати підґрунтям попередження негативної поведінки осіб цієї вікової групи.

Підлітковий вік – це період значних змін у становленні особистості. Однією з найважливіших нових рис в особистості підлітка в цей час є потяг до самоствердження, бажання бути визнаним оточуючими. Конфлікти з батьками, прояви самовираження підлітків, які шокують дорослих, а також зростання кількості асоціальних вчинків у цьому віці значною мірою провокуються тим, що більшість юнаків і дівчат

ще не володіють способами продуктивного спілкування з дорослими та ровесниками.

Мета модуля – ознайомити підлітків із базовими положеннями теорії спілкування та на підставі цієї інформації формувати в них навички ефективної взаємодії.

Модуль “Знаємо та реалізуємо свої права”. Проблема прав дітей – одна з гострих проблем нашого суспільства. Майже кожна шоста дитина взагалі не знає законів, які її захищають. Дітям бракує елементарної обізнаності у сфері своїх прав, обов’язків та відповідальності за багатьох життєвих ситуацій.

Важливість вирішення проблеми прав дітей зумовлена тим, що реалізація прав дитини є чи не найголовнішою умовою фізичного та психічного благополуччя дитини, її розвитку. Сенс запровадження цього модуля полягає в необхідності розвивати в підлітках почуття гідності, своєї необхідності для суспільства, усвідомлення своїх прав, обов’язків, відповідальності за свої дії, стимулювати в дітей бажання реалізувати свої права.

Теоретичний і практичний матеріал модуля має на меті допомогти підліткам усвідомити глибинний зміст та суть прав дітей стосовно здорового способу життя, обрати правомірні варіанти поведінки.

Модуль “Моє майбутнє” спрямований на формування в підлітків бачення життєвих перспектив, відповідальності за своє майбутнє, розвиток навичок критичного мислення, вміння оцінювати свої дії, підсилення впевненості в собі та здатності брати на себе відповідальність, визначати власні цілі.

Мета – сформувати в учасників бачення власних можливостей та конкретних дій щодо успішної життєвої самореалізації, а також мотивацію до активних дій із реалізації просвітницької діяльності серед однолітків.

Під час занять підлітки матимуть можливість не лише прогнозувати своє майбутнє, але й окреслити основні етапи досягнення мети, а також усвідомити, які якості необхідні для досягнення мети.

Для наведення прикладу заняття нами було обрано тему “Моє майбутнє життя”. Адже саме на цьому занятті можна буде обговорити і з’ясувати основні цінності людини, що їй потрібно для щастя, і що робити, аби життя було успішним і щасливим.

Мета: сформувати бачення власних можливостей та конкретних дій для успішної самореалізації, сформувати навички прогнозування та планування майбутнього.

Зміст тренінгового заняття:

1. Привітання. Знайомство.
2. Правила.

3. Вступ.
4. Очікування.
5. Вправа “Складові щасливого життя”.

Мета: сформувати в учасників бачення власних можливостей та конкретних дій для успішної самореалізації, сформувати навички прогнозування та планування майбутнього.

Хід вправи:

Учасникам пропонується спільно визначити, що є складовими життєвого успіху і щастя, без чого вони неможливі. З усіх пропозицій учасників формується список із 6 складових: сім'я, здоров'я, друзі, робота, освіта, творчість.

Завдання: написати на одній половинці аркуша складової щасливого життя, якою саме вона має бути, аби життя було щасливим, які її особливості. Після цього учасники обмінюються аркушами.

Наступне завдання: на другій половині аркуша, навпроти вже написаних якостей і особливостей складової, написати дії, необхідні для реалізації цих особливостей. Проводиться презентація напрацювань, доповнення їх учасниками інших підгруп.

6. Вправа “Дерево мого життя”.

Мета: сприяти усвідомленню учасниками власних можливостей, їхнього взаємозв'язку зі здібностями, створенню образу власного майбутнього.

Хід вправи:

Спочатку проводиться мозковий штурм “Дерево наших здібностей та інтересів”. У довільній формі учасники називають важливі, на їхній погляд, речі в житті, що варті затрат часу, сили. Все це записується на дошці на кроні символічного дерева. У тому ж режимі записуються пропозиції учасників щодо здібностей, умінь, особливостей характеру, необхідних для реалізації інтересу. Далі кожному учаснику пропонується “Виростити” дерево свого майбутнього. Для цього потрібно на зразок дерева, створеного групою, заповнити крони і коріння дерев на отриманих аркушах, щоб найменше дерево відображало інтереси, уміння і здібності кожного учасника через рік, середнє дерево – через п'ять років, а найбільше – через десять. Після закінчення роботи учасники за бажанням можуть поділитися своїм баченням власного майбутнього. Вирощені “дерева” залишаються в учасників.

Висновки. Реалізація завдань концепції “рівний – рівному” обумовлена метою, принципами і підходами, на яких базується метод. У процесі впровадження спецкурсу з учнями ліцею в оптимальній і дієвій формі забезпечується виконання таких завдань: підвищення

соціальної компетентності молоді щодо цінності здорового способу життя; створення соціально-педагогічних умов, сприятливих для позитивних змін у знаннях, уміннях, навичках і вчинках, у ставленні дітей і молоді до здорового способу життя; сприяння розумінню проблем молоді суспільством, розширення нормативно-правової бази захисту здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк О. Міні-модуль – прогресивна форма навчання / О. Гуменюк // Рідна школа. – 1998. – № 6.
2. Дяченко В.К. Коллективно-групповые способы обучения / В.К. Дяченко // Педагогика. – 1998. – № 2.
3. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / В.В. Величко, Д.В. Карпиевич, Л.Г. Карпиевич, Л.Г. Кирилук. – Мн. : Медисон, 2001.
4. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – М. : Знание, 1989.
5. Курочкина Л.Д. Новые технологии обучения / Л.Д. Курочкина // Начальная школа. – 1993. – № 2.

In article materials of experience of prevention of displays of negative behaviour of the minors, collected by public organisations are considered. Optimum methods and forms of preventive work, in particular, training of youth by coevals are resulted.

Keywords: competence formation, the youth, equal – equal.

Надійшла до редакції 12.10.2009р.

ОСОБИСТІСНИЙ ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В.М. Борисенко

Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)

Якісна освіта є одним з основних ресурсів розвитку суспільства, породжує потребу змін у ставленні до неї як до механізму передачі етичних норм, ідеалів і значень буття, без чого не може відбутися особистість, її громадянська позиція, становлення якої формується під впливом моральних і духовних цінностей. Використання емоційного фактора розглядається як важлива умова забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах на сучасному етапі.

Ключові слова: емоційний компонент, якісна освіта, емоційний інтелект, ресурс розвитку суспільства, етичні норми, моральні й духовні цінності.

Качественное образование является одним из основных ресурсов развития общества, порождает потребность изменений в отношении к ней как к механизму передачи этических норм, идеалов и значений бытия, без чего не может состояться личность, ее гражданская позиция, становление которой формируется под воздействием моральных и духовных ценностей. Использование эмоционального фактора рассматривается как важное условие обеспечения качества образования в высших учебных заведениях на современном этапе.

Ключевые слова: эмоциональный компонент, качественное образование, эмоциональный интеллект, ресурс развития общества, этические нормы, моральные и духовные ценности.

Постановка проблеми. Розуміння того, що якісна освіта є одним з основних ресурсів розвитку суспільства, породжує потребу змін у ставленні до неї як до механізму передачі етичних норм, ідеалів і значень буття, без чого не може відбутися особистість. На жаль, останнім часом освіта втратила головну свою функцію – розвиток духовності людини: в системі навчальних закладів пріоритетом стає засвоєння знань, набуття практичних умінь та навичок. Навчання здійснюється як знеособлений процес, виконуючи свої функції без урахування емоційного компонента [6]. Знання не завжди набувають особистісного сенсу та стають системою цінностей для студентів. Особистісні якості, здатність любити, співчувати – все це в кінцевому результаті проростає із розвиненої сфери почуттів. Лише за умови перетворення знання на засіб духовного збагачення студент стає суб'єктом освітнього процесу. Постає питання, чи достатньо сьогодні

студенти вищих навчальних закладів обізнані з оптимальними емоційними проявами педагога?

Вищевикладене зумовило *мету статті*: розгляд емоційного компонента в структурі вищої освіти на сучасному етапі.

У психологічному словнику емоції (від лат. *emovere* – пригломшую, хвилюю) визначаються як “психічне віддзеркалення у формі безпосереднього відбиття переживання життєвого значення явищ і ситуацій, обумовленого відношенням їхніх об’єктивних властивостей до потреб суб’єкта. Будучи суб’єктивною формою вираження потреб, емоції передують діяльності для їхнього задоволення, спонукаючи і спрямовуючи її” [9, с. 46].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У літературі відводиться значне місце вивченню ролі емоцій у житті й діяльності людини. Підхід психологів до розв’язання цієї проблеми неоднозначний.

С. Рубінштейн розглядає суть емоцій через ставлення людини до дійсності. Він вважає, що відчуття – це ставлення людини до світу, до того, що вона випробовує і робить у формі переживання, до навколишньої дійсності, що складає сферу відчуттів або емоцій людини. Емоції, на його думку, виражають стан суб’єкта і його ставлення до об’єкта, вирізняються полярністю, тобто можуть бути як позитивні, так і негативні [11].

Ситуативний підхід до визначення суті емоцій розвивав К. Ізард. Він вважав, що “емоції – спільна функція фізіологічно збудливої ситуації, її оцінки і ставлення суб’єкта до цієї ситуації” [3, с. 17]. Емоції виникають як результат змін у нервовій системі, що зумовлені дією внутрішніх станів людини і зовнішніми подіями.

Польський учений Я. Рейковський розглядає два аспекти емоційних процесів:

- а) віддзеркалення, коли емоції виступають специфічною формою відбиття значення об’єктів для суб’єкта;
- б) відносини, коли емоції є формою активного ставлення людини до світу.

Емоційні процеси об’єднують в собі три основні компоненти: емоційне збудження, зміст емоцій, знак емоцій. Позитивні емоційні процеси активізують діяльність, підвищують її результативність. Негативні емоції дезорганізують ту діяльність, яка спричиняє їхнє виникнення, але організують дії, спрямовані на зменшення або усунення шкідливих дій [10]. Розглядаючи емоції як психічний процес, Я. Рейковський досліджував їхній вплив на пізнавальні процеси. Ним виділено чинники, що вибірково впливають на пізнавальні процеси: інтенсивність емоцій, особливості пізнавальних процесів і особливості суб’єкта, тобто його специфічні і відносно стійкі риси.

На думку вченого, інтенсивність емоцій визначає різні рівні їхнього прояву в пізнавальних процесах [10].

Останні дослідження американських учених, зокрема, показують, що навіть розумові здібності не є такими важливими, як рівень емоційного розвитку. Йдеться про набір тих якостей, які, власне, й дають ключ до розгадки того, чому за умови однакових розумових здібностей одному вдається сягнути далеко, а інший не зрушує з місця. Тенденції використання емоційного потенціалу сьогодні набувають чітких обрисів у практиці робіт навчальних закладів. Цікаві думки стосовно комунікативних аспектів емоційного розвитку в практиці дошкільних навчальних закладів, як першої сходинки соціалізації особистості, висловлює Т. Павленко, зазначаючи, що в школі навчають лічби та письма, дають знання про таємниці Всесвіту, фізичні та хімічні явища, будову матерії, але не навчають найважливішого – як розбиратись у собі, керувати своїми емоціями, досягати поставленої мети, співчувати іншим і розуміти їх, як безконфліктно спілкуватись одне з одним. Люди з добре розвиненою емоційною сферою можуть краще налагодити стосунки з тими, хто довкола них, швидше знайдуть вихід зі складного становища, здатні більш цілеспрямовано керувати своїми емоціями, тобто мають високий коефіцієнт емоційного розвитку – EQ [8, с. 19].

Обізнаність про емоційні аспекти того, що відбувається, здатна розширити здібності, які вимірюються інтелектуальним коефіцієнтом. Як було встановлено фізіологом Девідом Вечслером у 1940 році, індивідууми з однаковими показниками інтелектуального коефіцієнта можуть значно відрізнятися завдяки їхній ефективній здатності вправлятися з довкіллям [7].

Термін “емоційний інтелект” уперше з’явився в науковому лексиконі в 1990 році, його авторство належить психологу Йельського університету Пітеру Саловею та вченому із університету Нью-Гемпшіра Джону Мейеру (США). Скоротив його до аббревіатури EQ доктор психології Деніел Големан (Daniel Goleman). У 1998 році було опубліковано його книгу “Робота над емоційним мисленням”. У цьому ж році консалтингова фірма Хей Макбер (Hay McBer), з якою співпрацював Д. Големан, опублікувала методику вимірювання емоційного мислення – анкету з емоційної компетентності для людей, які займаються бізнесом (ECI). Коефіцієнт емоційного розвитку складається з умінь розібратися в собі, у своїх почуттях, здатності співпереживати та допомагати іншим, підпорядкувати свої емоції досягненню мети, продиктованої потребами, зазначає Д. Големан [12].

Г. Орме підкреслює, як важливо усвідомити, що емоційна сфера не протиставляється інтелектуальній, не є тріумфом одного процесу над іншим, оскільки – це унікальне перетинання їх обох [7].

З 1990 року Дж.Мейер і П.Саловей увели термін “емоційне мислення”. Починаючи з Д. Карузо, надається велике значення такій комбінації, як мислення і почуття, гармонізація інтелектуального та емоційного факторів. Одна з перших робіт на тему емоційного мислення датується 1920-м роком, а саме – дослідження, проведене Р. Трондайком. Його робота сфокусована на тому, що формує мислення, і зазначає, що “соціальне мислення” є складовою загального мислення. Він визначив “соціальне мислення” як здатність розуміти інших і діяти або поводити себе по відношенню до інших мудро. В той час дослідники випустили з поля зору той факт, що “соціальне мислення” може стати важливою складовою розвитку системи освіти. Це припущення набагато випереджало його час, оскільки на той період розвитку системи освіти дітей “краще було бачити і не чути”, а пропозиція “зібратися разом і розвинути цю теорію” не була підтримана. Прошло 15 років до того, як було продовжено дослідження в цій сфері [7, с. 45].

Велику роль у пізнавальному процесі психологи відводять емоціям і відокремлюють шість функцій емоцій: функцію оцінки (емоції є мовою або системою сигналів, за допомогою яких суб’єкт дізнається про значущість того, що відбувається); функцію спонукання; дезорганізуючу функцію, тобто здатність емоцій порушувати цілеспрямовану діяльність; функцію закріплення гальмування, підкріплення, тобто здатність емоцій залишати сліди в досвіді індивіда; функцію передбачення, емоції, що виникають при цьому, сигналізують про можливий приємний або неприємний результат; евристичну функцію.

Усі названі функції емоцій виявляються в пізнавальних процесах і впливають на характер їхнього протікання. В.Вілюнас вважав, що емоції відносно пізнавальних процесів виступають не тільки в пасивній ролі, але й є активним засобом навчального процесу [2].

Сьогодні загальноприйнятим вважається положення про те, що емоційні процеси посідають найважливіше місце в структурі психічної діяльності людини. Виникаючи в умовах діяльності людини, будучи “релевантними саме діяльності”, емоції виконують важливу роль в мотивації, а включаючись у процес формування особистісної спрямованості, вони в якості цінностей визначають нахили індивіда до будь-яких діяльностей (Б.І. Додонов, 1965). Емоції характеризують, наскільки дійсність відповідає потребам і водночас відображують досягнуті зміни. Показано, що емоції беруть участь у регуляції поведінки людини, і в той же час вони – оцінка міри відповідності будь-якого об’єкта потребам, а призначення цих “оцінок” – презентація в психіці мотиву діяльності. Роботи О.К. Тихомирова (1985) свідчать, що емоції не лише активізують процеси мислення: подив, сумнів, успіх, радість, стимулюють пошук, пробуджують у людини бажання вирішувати проблему, що виникла, знайти оптимальні й ефективні

засоби вирішення її, але, будучи складовими структури процесів мислення, виконують функції евристик (пошуків). У ряді досліджень, присвячених творчій діяльності людини, хоча і не ставилося завдання показати роль у ній емоційних процесів, тим не менше, зримо присутня думка, що творчість неможлива без емоцій [2].

Механізм емоційної корекції узгоджує загальне спрямування та динаміку особистості з тим значенням, яке має для неї конкретна ситуація та виконувани для задоволення власних потреб та інтересів дії щодо реалізації своїх ціннісних установок. Отже, розвивати EQ найкраще за умов, навчаючи студентів доброзичливого та ефективного спілкування з іншими.

Здійснення дослідження в цьому напрямі потребує уточнення ряду понять, що характеризують емоційну сферу взагалі та соціальні емоції зокрема. Більшість авторів (Г.С. Костюк, В.В. Богословський, А.Г. Ковальов, Н.Д. Левітов, Г.А. Фортунатов та ін.), класифікуючи емоції за їхнім предметним змістом, виділяють групу емоцій, специфічних для моральної поведінки людини, в яких відображується ставлення людини до суспільства, тих, хто оточує, та до самої себе. Більшість труднощів виникає як у практичному експериментальному вивченні, так і в теоретичній інтерпретації емоційних процесів, і обумовлено рядом причин. Почасти ми вже про них згадували, вони описані багатьма дослідниками (В.К. Вілюнас, Я. Рейковський, П.М. Якобсон), а тому немає особливої необхідності детально зупинятися на цьому питанні. Що ж стосується проблеми соціально-орієнтованих емоцій, то складнощі, що пов'язані з їхнім вивченням, обумовлені і низкою додаткових причин. У першу чергу – це вплив релігії та етики. Етика та релігія завжди виявляли підвищений інтерес до почуттів сорому, вини і співчуття, а ще більший – до совісті, відповідальності. А тому різноманітні філософсько-етичні напрями, релігія наклали свій відбиток на психологічну інтерпретацію соціальних емоцій і в багатьох випадках сприяли труднощам при їхньому визначенні. Ми зупинилися на цих труднощах не з метою звернути на них увагу чи виправдати можливі недоліки в роботі, але, перш за все, для того, щоб підкреслити важливість теоретичної і практичної розробки проблеми. Ми згодні з думкою багатьох дослідників емоцій про те, що статусу “науковості” набувають лише ті положення, що можуть бути перевірені емпірично, не зовсім прийнятно до досліджень емоційних явищ, але ми вважаємо, що й повне ігнорування експериментального підходу також збіднює теорію емоцій.

Висновки. Визнаючи пріоритет емоцій світоглядних почуттів, тобто вирішальне значення емоційного ставлення до світу, ми вважаємо за необхідне підкреслити вихідне положення про те, що модальність емоційного ставлення формується через досвід комунікації

і взаємодії зі світом. Емоційний компонент посідає важливе місце в структурі освіти вищого навчального закладу. Світовідчуття складає той життєвий тонус особистості, від якого великою мірою залежить якість та рівень емоційно-вольової регуляції будь-якої діяльності взагалі. Емоції характеризуються різноманітністю видів і типів. Вони виникають у конкретній ситуації, мають певний зміст, супроводжуються виразними реакціями. У психіці людини емоції існують не відокремлено, вони переживаються в межах складних і стійких почуттів. Риси характеру людини в багатьох випадках пронизані емоціями. Особистісний розвиток людини відбувається при вдосконаленні вищих емоцій і почуттів. В індивідуальному розвитку людини почуття відіграють важливу соціалізуючу роль. Вони є значущим фактором у формуванні особистості, в особливості її мотиваційної сфери.

У самому понятті “освіта” закладено єдність інтелекту й емоцій. І. Ільїнський вважає, що освіта – це “процес керівництва залученням молодих поколінь до тих форм відчуття, мислення і поведінки, цінностей і звичок, які характерні для суспільства на заданому етапі розвитку” [4, с. 165]. Орієнтуючись на процеси гуманізації навчання, на цілісне формування особистості, яка вчиться, визнання її цінності і необхідності для сучасного суспільства, ми, перш за все, повинні пам’ятати, що вона формується особою вчителя, педагога [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бахтиярова В.Ф.* Современные подходы к качеству образования. Сборник учебно-методических разработок / В.Ф. Бахтиярова. – Уфа : БИРО, 2007. – (Серия “В помощь преподавателям ссузов”).
2. *Вилюнас В.К.* Основные проблемы психологической теории эмоций / В.К. Вилюнас // Психология эмоций : тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С. 3–26.
3. *Изард К.* Эмоции человека : пер. с англ. / К. Изард. – М. : Изд. МГУ, 1978. – 357 с.
4. *Ильинский И.* Образовательная революция / И. Ильинский. – М., 2002.
5. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я.А. Коменский. – Т. 2. – М., 1982.
6. *Кондрашова Л.В.* Гармонізація інтелектуального та емоційного факторів навчання у забезпеченні якісної освіти учнів / Л.В. Кондрашова, Н.Є. Федоринова, А.Г. Міняйленко. – Кривий Ріг, 2008. – 274 с.
7. *Орме Гиту.* Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха : пер. с англ. / Гиту Орме. – М. : КСП+, 2003. – 272 с.
8. *Павленко Т.* Емоції, емоції... : комунікативні аспекти емоційного розвитку / Т. Павленко // Палітра педагога. – 2003. – № 2. – С. 18–25.
9. *Психология : словарь* / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

10. *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций : пер. с польского / Я. Рейковский ; вступ. статья В.К. Вилюнаса. – М. : Прогресс, 1979.
11. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000.
12. *Goleman D.* Emotional intelligence / Daniel Goleman. – London, 2006. – 354 p.

High-quality education is one of basic resources of development of society, generates the requirement of changes in attitude toward it, as to the mechanism of transmission of ethics norms, ideals and values of life, what personality can not take place without, its civil position becoming of which is formed under act of moral and spiritual values.

The use of emotional factor is examined as an important condition of providing of quality of education in higher educational establishments on the modern stage.

Keywords: emotional factor, high-quality education, emotional intelligence, resource of development of society, ethics norms, moral and spiritual values.

Надійшла до редакції 14.11.2009 р.

СОЦІАЛЬНІ ТА НАЦІОНАЛЬНІ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ УКРАЇНСЬКИХ ОСВІТЯН КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Т.В. Винарчук

Запорізький національний університет

У статті автор пропонує розглянути та визначити співвідношення національного та соціального в поглядах українських педагогів на рубежі ХІХ–ХХ ст.ст. у зв'язку із соціально-економічними та суспільними чинниками розвитку української нації.

Ключові слова: національні компетенції, соціально-економічні чинники, українська нація.

В статье автор предлагает рассмотреть и определить соотношение национального и социального во взглядах украинских педагогов на рубеже ХІХ–ХХ в.в. в связи с социально-экономическими и общественными факторами развития украинской нации.

Ключевые слова: национальные компетенции, социально-экономические факторы, украинская нация.

Постановка проблеми. Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. в Російській імперії гостро постало питання про вдосконалення системи освіти відповідно до соціально-економічних та суспільних потреб розвитку держави. В українському освітньому русі загальнодемократичні вимоги створення сучасної мережі навчання мали національне наповнення, через те що українців уряд імперії позбавив права на національну школу.

Загальний аналіз досліджень і публікацій. Ще з першої половини ХІХ ст., від початку українського національного відродження, національна інтелігенція у своїй діяльності та роздумах над долею української нації велику увагу приділяла освіті, оскільки вважала її однією з головних передумов формування національної свідомості та відродження нації. Зі вступом національного відродження на політичний етап питання освіти хвилювало українських діячів не менше, ніж на двох попередніх – науковому та культурницькому. На рубежі ХІХ–ХХ ст.ст. з утворенням політичних партій у концепціях і програмах українських суспільно-політичних діячів визначилися розбіжності в поглядах на шляхи й методи вирішення українського питання, форми державності, ставлення до соціального та аграрного питань тощо. Разом із тим, усі вони одноставно висловлювалися за необхідність та нагальність здійснення права українців на національну освіту [1-7; 9].

Мета статті. У статті буде розглянуто та визначено співвідношення національного та соціального в педагогічних поглядах українських педагогів на рубежі XIX–XX ст.ст. у зв'язку із соціально-економічними та суспільними чинниками розвитку української нації.

Наприкінці XIX ст. проблема національної освіти в Російській імперії вже вийшла за межі загальних завдань українофільських просвітництва та культурництва. Відсутність мережі освіти гальмувала розвиток як українців, так і Російської імперії в цілому, адже завершення модернізації вимагало також і розвитку освіти. Тут необхідно звернутися до теорії, насамперед модернізації та націогенезу, що дозволить проаналізувати педагогічні погляди українських освітян у зв'язку із суспільними потребами на тлі істотних перетворень, усвідомити їхню актуальність та пояснити вагомість освітнього питання в Російській імперії. Наприкінці XVIII – на початку XIX ст. в Україні почався процес модернізації, у результаті якого мали статися суттєві зміни, які в цілому вчені визначають як перехід від традиційного аграрно-ремісничого до формування індустріального суспільства. Науковці наголошують, що цей процес не обмежується виключно економічною сферою.

Не менш важливими, ніж економічні перетворення, є суспільні зміни, у тому числі й формування модерної нації. Цілком очевидне та безперечне існування зв'язку між глибиною та швидкістю модернізаційних перетворень із рівнем розвитку системи освіти. Ці явища взаємопов'язані та взаємообумовлені. З одного боку, розвиток промислових та аграрних технологій, розширення застосування машинного устаткування, ускладнення соціально-економічних стосунків вимагали збільшення кількості освічених працівників. У результаті зростання потреби у вільнонайманій робочій силі почав формуватися ринок праці, від наповнення якого кадровими ресурсами з відповідними освітньо-кваліфікаційними характеристиками залежав подальший поступ до індустріального суспільства. З іншого боку, зростання потреби на ринку праці у кваліфікованих робітниках ставило питання вже не тільки про розширення мережі освіти, а також про вдосконалення її змісту відповідно до новітніх наукових досягнень, розширення переліку спеціальностей, переорієнтації навчання на виховання нових якостей та соціальних компетенцій, необхідних для майбутньої соціалізації учнів у модерному суспільстві. Отже, відставання розвитку освіти від реальних потреб гальмувало соціально-економічні та суспільні перетворення.

Тут варто звернути увагу на значення ринку праці для суспільства, що перебувало в стані трансформації. У той період ринок праці виконував також необхідну та важливу функцію перерозподілу людських ресурсів між аграрним та промисловим секторами. Цей аспект мав виняткове значення для пригнічених націй, зокрема для української,

оскільки питання стояло про можливості соціалізації українців у нових соціально-економічних умовах при руйнації традиційного суспільства. Отже, по суті, проблема національної освіти мала глибокий зміст – це було питання про майбутнє нації, перспективи її розвитку, завершення формування української модерної нації, питання про існування нації.

Незважаючи на спроби реформування системи освіти, у XIX ст. в Росії суттєвого її покращення не відбулося. Існуюча мережа навчання, її зміст та рівень не задовольняли соціально-економічні та суспільні потреби Російської імперії, яка в цій сфері істотно поступалася європейським країнам. На кінець XIX ст. в Російській імперії центральною проблемою залишалася недостатня кількість навчальних закладів. Наприклад, на 1896 р. в імперії лише 3 % населення навчалося в початкових школах, у той час як у Німеччині – 17 % [6, с. 32]. В українських губерніях ситуація із рівнем забезпеченості населення навчальними закладами не була кращою, наприклад, у Чернігівській губернії в 1876 р. на 6750 жителів припадала одна школа [8, с. 384]. У результаті українське населення кінця XIX – початку XX ст. відрізняв украй низький рівень письменності, що обмежувало можливості соціальної мобілізації нації та відстороняло українців від самого процесу модернізації. Про це, зокрема, свідчить національний склад інтелігенції: більшість українців була на посадах громадської та станової служби – 56,8 %, натомість в адміністративно-судових установах та в поліції переважали службовці російської національності, більшість росіян була також у приватній юридичній діяльності – 52,5 % [2, с. 35–36]. Більшість дослідників національно-визвольного руху та державотворення звертають особливу увагу на те, що низький рівень письменності українців заступав їм шлях до професій та посад, що забезпечували модерний розвиток суспільства.

Отже, вимоги української інтелігенції щодо запровадження національної освіти відповідали завданням та потребам розвитку української нації, були сучасними й прогресивними. Українські освітяни наприкінці XIX – на початку XX ст. на порядок денний ставили багато питань та обговорювали різні аспекти освіти й педагогіки, проте в цілому можна виділити дві складові в педагогічних концепціях того періоду. Перша складова пов'язана з вирішенням національних проблем українців, це, насамперед, запровадження рідної мови в освітній процес. Другий комплекс проблем, що обговорювали вітчизняні педагоги, пов'язаний із необхідністю модернізації освіти, оновлення її змісту, форм, методів навчальної діяльності, удосконалення кадрового забезпечення навчальних закладів.

Необхідність впровадження рідної мови в навчальний процес та наповнення змісту освіти національною культурою обґрунтовували всі українські освітяни. Це мало значення як у контексті національного

відродження, формування національної свідомості, так і у вирішенні практичних завдань покращення якості освіти та письменності українського населення.

Наприклад, Б. Грінченко переконував, що навчання українських дітей у російськомовному середовищі має вкрай негативні наслідки, зокрема це денаціоналізація. У свою чергу, на думку цього видатного українського педагога, у такій школі підрастаюче покоління втрачає рідне коріння, відходить від національної культури, моралі, звичаїв, що призводить до деградації нації, перетворення народу в натовп. Б. Грінченко у своїх педагогічних роздумах дійшов висновку, що людина сприймає образ світу через призму національної культури. Навчання повинно відбуватись рідною мовою, тому що мова є однією з найголовніших національних ознак [4].

Думка про наповнення свідомості людини національною культурою від народження знайшла відображення також у роботах С. Русової та Я. Чепіги [7; 9]. Оскільки дитина від народження успадковує від предків накопичену тисячоліттями національну культуру іншомовне середовище перешкоджає її розвитку, ускладнює сприйняття навчального матеріалу, зумовлює конфлікт особистості. Отже, як стверджувала С. Русова, саме через національне мовне середовище та культуру дитина краще сприймає знання.

Відомий український поет та суспільно-політичний діяч І. Франко в роздумах над причинами низького рівня розвитку української літератури та науки дійшов висновку, що саме вивчення української мови та літератури на належному рівні прищепить почуття любові до рідної літератури, культури, слова, що сприятиме піднесенню літератури та науки [1].

Для Лесі Українки питання навчання мало не менше значення [5]. Для поетеси мова, насамперед, була засобом консолідації нації, протистояння політичній неволі, виховання національної гідності.

Якщо говорити про практичний аспект мовної проблеми в освіті, то тогочасні українські вчителі неодноразово відзначали, що українські діти, особливо в сільській місцевості, не розуміли пояснення навчального матеріалу російською мовою. Так, Я. Чепіга взагалі серед наслідків відсутності можливості навчання рідною мовою вказував на можливість затримки розумового розвитку учнів [3, с. 29–30]. Крім того, дитина, що виходила з українського етнокультурного та мовного середовища в російській школі не могла оволодіти правильною російською мовою, ні навчитися грамоти українською. Навіть та невелика кількість початкових навчальних закладів не давала українській дитині освіти, а отже звужувала можливості її соціалізації в модерних умовах.

Вимога запровадження в освітній процес рідної мови, заклик до наповнення освіти національним змістом мала на меті не відгоро-

дження від усього іншого світу, а навпаки – підвищення письменності українського населення, піднесення його духовного світу, збагачення культури.

Разом із тим українські педагоги в національній освіті бачили засіб виховання патріотизму, відчуття громадянського обов'язку, консолідації нації. Зокрема Б. Грінченко в українській школі бачив шлях формування національної самосвідомості, яка давала надію на національне, політичне та соціально-економічне самовизначення українців [4]. С. Русова переконувала, що ґрунтом для освіти має стати культ нації, Батьківщини, а національна свідомість є найкращим засобом виховання моральності [9]. На користь національного виховання, на думку цієї української просвітниці, свідчив взаємозв'язок та взаємовплив націй Всесвіту. У своїх теоретичних педагогічних розробках та в практичній діяльності С. Русова особливу увагу приділяла розвитку особистості дитини, розкриття її здібностей. Не заперечуючи впливу на формування особистості учнів родинного виховання, впливу оточення, С. Русова відзначала значний вплив шкільного виховання та навчання на розкриття потенціалу дитини. Зі становленням особистості український педагог пов'язувала процес її соціалізації.

Формування соціальних компетенцій через створення етнонаціональної системи освіти мало надзвичайно актуальне значення для української нації кінця XIX – початку XX ст., разом із тим українські педагоги не обмежувалися вимогами запровадження рідної мови. У той період соціально-економічні зміни вже вимагали докорінних змін, модернізації освітньої сфери, на порядок денний ставилося питання про якість та зміст навчання.

Система освіти Російської імперії, а особливо навчальні заклади, що представляли початковий рівень, на рубежі XIX–XX ст.ст. давали вкрай низький рівень освіти, недостатній для розкриття потенціалу особистості та забезпечення повною мірою її можливостей соціалізації. У той період наповнення навчальних програм, зміст та методи навчання залишалися переважно традиційними, що не змінювалися століттями. Насамперед відрізнялася консервативністю в підходах до змісту та методів навчання церква. Враховуючи те, що на 1911 р. церковнопарафіяльні школи представляли 42,5 % від загальної кількості елементарних шкіл [3, с. 37], можна стверджувати про крайню відсталість системи освіти Російської імперії від соціально-економічних перетворень та потреб суспільства.

І. Франко висловлював гостру критику надмірного релігійного наповнення навчального процесу та наполегливо закликав запровадження в навчання принципу науковості [1]. Крім того, поета обурювала застарілість навчальних планів, наприклад, до неактуальних та непотрібних дисциплін він відносив “старослов'янщину”, на його

погляд, нецікаву, малозрозумілу і непотрібну для учнів. Важко не погодитись із тим, що з плином часу, змінами, що відбуваються в суспільстві, втрачають значення одні дисципліни та набувають актуальності інші, а це вимагає відповідної ревізії навчальних планів.

Удосконалення форм та методів навчання, безперечно, позитивно впливає на результати навчального процесу, сприяє підвищенню якості освіти, покращенню засвоєння навчального матеріалу. Методичний аспект навчальної діяльності розглядала С. Русова, яка обґрунтовувала необхідність розвивального характеру занять, індивідуалізацію навчання, формування компетенцій, що спонукають дитину до саморозвитку [4].

На думку І. Франка, покращенню освіти сприятиме заміна старих підходів навчання, зокрема механічного заучування, на творчі завдання, що розвивають критичне мислення. Окрім удосконалення методів, І. Франко пропонував складати навчальні плани, виходячи із принципів послідовності, системності та взаємозв'язку дисциплін [1]. Таким чином, навчання становило цілісний зв'язаний процес, спрямований на розвиток особистості.

Українські освітяни у своїх роздумах над принципами створення національної системи та шляхами вдосконалення навчання не оминули увагою проблему кадрового забезпечення навчальних закладів. Якими якостями, на думку української інтелігенції кінця XIX – початку XX ст., мав володіти український учитель?

Леся Українка вчителя школи бачила не тільки з високим рівнем фахової підготовки. Глибоке володіння предмета має доповнюватися високою духовністю, моральністю, добротою [5]. С. Русова відзначала залежність майбутнього народу від учителя, тому навчання вона могла довірити тільки справжньому представнику свого народу [9]. Б. Грінченко, окрім уже зазначених якостей, вимагав від педагога глибокого знання рідної історії та культури [4].

Висновки. На початку XX ст. українські освітяни не обмежувалися виключно вимогами запровадження в навчання української мови, їхні погляди відповідали соціально-економічним та суспільним змінам, зумовленими процесом модернізації. Українські педагоги розглядали напрями вдосконалення системи освіти в широкому загальнолюдському контексті, враховуючи соціальні і національні потреби суспільства, орієнтуючись на гуманістичні цінності людства.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Захлюпана Н.* Іван Франко про реформування школи і сучасність / Н. Захлюпана // Педагогічна думка. – 2006. – № 4. – С. 24–26.
2. *Касьянов Г.В.* Українська інтелігенція на рубежі XIX–XX століть : соціально-політичний портрет / Г.В. Касьянов. – К., 1996.

3. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933) : навч. посібник / за ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1996.
4. Неживий О. Особистість учителя в доробку Б. Грінченка / О. Неживий, Л. Корольова // Дивослово. – 1997. – № 4. – С. 36–38.
5. Опанасенко Н. Виховний ідеал Лесі Українки в сучасній школі / Н. Опанасенко // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 30–32.
6. Пилипенко О. Система освіти в Україні на рубежі XIX–XX ст. / О. Пилипенко // Київська старовина. – 2004. – № 6. – С. 31–40.
7. Прищак М. Трансформація поглядів на сутність та зміст поняття духовності в педагогічній спадщині Я. Чепіги / М. Прищак // Рідна школа. – 2007. – № 11–12. – С. 70–73.
8. Субтельный О. Украина: история / О. Субтельный. – К., 1994. – 736 с.
9. Фролова О. Особа як об'єкт філософсько-освітнього вчення Софії Русової / О. Фролова // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 162–169.

In the article an author suggests to consider and define correlation national and social in the pedagogical looks of the Ukrainian teachers on the border of XIX–XX of item in connection with the socio-economic and public factors of development of Ukrainian nation.

Keywords: national jurisdictions, socio-economic factors, Ukrainian nation.

Надійшла до редакції 18.09.2009 р.

О СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОМПОНЕНТЕ СЕМАНТИКИ РУССКИХ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ (МАТЕРИАЛЫ К ФАКУЛЬТАТИВУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ)

В.В. Горлачева

Запорожский национальный университет

У статті здійснено спробу відстежити соціокультурні й освітні особливості вербальних реалізацій кольоропозначень у російській мові.

Ключові слова: кольоропозначення, соціокультурні особливості, семантика, російська мова.

В статье предпринята попытка отследить социокультурные и образовательные особенности вербальных реализаций цветообозначений в русском языке.

Ключевые слова: цветообозначение, социокультурные особенности, семантика, русский язык.

Постановка проблемы. Цветовая характеристика окружающего мира составляет значительную часть информации, воспринимаемой человеческим глазом, поэтому знания о цвете формируют крупный психоментальный комплекс в сознании человека. Как справедливо отмечает Ш.К. Жаркынбекова, “исследования процесса формирования цветовых понятий и отражение этих перцептивно-когнитивных образов в языке давно привлекают к себе внимание ученых” [1, с. 110]. Структура и специфика цветовой картины мира носителей определенного языка обусловлены целым рядом факторов, таких как – особенности ландшафта и климатических условий, растительного и животного мира. По словам Д.С. Лихачева, “пейзаж – это такой элемент национальной культуры, как и все прочее. Он – выражение души народа” [2, с. 22]. Кроме названных факторов природного происхождения, следует выделить факторы антропогенной этимологии, а именно ориентиры индивидуального и коллективного опыта людей как

существ социальных. “Наивные картины мира цвета” разных народов могут во многом отличаться друг от друга. Статусы каждого цвета в отдельности, их позитивные и негативные коннотации тесно связаны с этническим цветовым менталитетом и должны стать предметом изучения на занятиях факультатива по русскому языку.

Анализ последних исследований и публикаций. Стремясь получить объективные данные, мы опираемся на материалы нескольких ис-

точников. Ассоциативный эксперимент дает возможность оценить современное понимание семантики цветообозначений, в данном аспекте мы привлекаем результаты ассоциативного эксперимента Ш.К. Жаркынбековой [1]. Изучение русских колоративов в лексико-графическом аспекте раскрывает общепринятые толкования рассматриваемых единиц. Словарь В.И. Даля нередко называют “энциклопедией русской жизни” [3, с. 3], поэтому сведения данного лексико-графического издания наряду с материалами современного толкового словаря (Словарь С.И. Ожегова [4]) выступают основными источниками в рамках нашего исследования.

Цель статьи. В рамках данной статьи нами предпринята попытка отследить социокультурные особенности вербальных реализаций цветовых знаний в русском языке.

Формирование языковой компетенции невозможно без подачи культурологических блоков информации, помогающих понять языковые и экстралингвистические процессы, которые влияют на лексический состав языка. При изучении русской словесности одно из факультативных занятий в школе целесообразно, по нашему мнению, посвятить исследованию социокультурного содержания русских цветообозначений.

Трактуя семантику колоратива *белый*, В.И. Даль отмечал: “БЕЛЫЙ, о цвете, масти, краске – бесцветный, противный черному. В сравнительном смысле светлый, бледный” [3, с. 46]. Белый цвет соотносится с чистотой (моральной и материальной) – “чистый, незамазанный, незапятнанный: “Рубаха черна, да совесть бела... Белое венчалное, черное печальное” [там же]. Подтверждением признания белого символом радости, свободы и жизни как таковой выступают словосочетания “Белый свет, бел-свет – вольный, открытый мир, свобода на все четыре стороны...” [3, с. 47]. Широкая сочетаемость колоратива *белый* со значением “хороший, высококачественный” доказывается фразеологическими сочетаниями: “Белые штаны – чин генерала, Белая барыня – приветливое обращение продавцов, разносчиков к покупательницам... Белая швея – белошвейка, чистая швея, но не портниха. Белая кухарка – не стряпуха, а повариха, мастерица, приспешница господ” [3, с. 47]. Есть информация об участии данного колоратива при классификации людей: “Белое племя людей, противн. цветному: черному, бурому, желтистому” [там же]. Единственный случай употребления колоратива *белый* со значением “негативно оцениваемое обществом явление / состояние” – “Белая горячка – всякое временное внезапное помешательство; бред без горячки или при видимом, впрочем, здоровье; сумасшествие с перепою...” [там же]. В словаре С.И. Ожегова при трактовке колоратива *белый*, кроме информации: “1. Цвета снега или мела; противоп. черный... 2. Светлый... 4. Со светлой кожей (как признак расы)”, приводится переносное зна-

чение “3. Контрреволюционный” [4, с. 31]. В обиход также вошло фразеологическое сочетание “Белый билет (разг.) – свидетельство об освобождении от военной службы” [там же]. “Белое” и “черное” – это цветовые категории, которые большинство ученых считает первыми объектами в процессе цветовой перцепции индивида. А потому лексемы, их обозначающие, должны обладать наиболее архаичной (древней) лексической формой и не репрезентировать узконациональные смыслы. Черный цвет почти повсеместно предстает как цвет негативных сил и печальных событий, сказывается непосредственная ассоциативная связь с ночью, мраком [5]. Семантика цветообозначения *черный* в словарной статье В.И. Даля фиксирует неоднозначное восприятие и осознание черных цветовых признаков – “черного цвета, масти, самый темный, цвет сажи... Грязный, нечистый, замаранный. С черными руками да за хлеб” (материальная грязь)... “черное дело – худое, подлое” (духовная нечистота) [3, с. 709]. Нередко чернью именовали представителей низших слоев общества: “черный народ – простолюдины” [там же]. Синтагматические возможности цветообозначения *черный* часто обусловлены осознанием черного цвета как атрибута дьявола, потусторонних сил (“Черные книги – содержащие черную науку, чернокнижие, волхование, при помощи нечистого, черного духа. – черный глаз – худой, завистливый, который портит... черная душа – дурное, худое, злое, бессовестное” [3, с. 709]. В XX веке стали востребованы словосочетания “черный рынок – незаконченные коммерческие операции, спекулятивная торговля. Черные списки – списки лиц, которых не принимают на работу, увольняют в первую очередь” [4, с. 616].

Многоаспектную интерпретацию часто получает и серый цвет. Цветовая категория “серое” в перцептивно-когнитивном аспекте рассматривается как феномен астральный, магический. В словаре В.И. Даля отражена двоякая собственно цветовая трактовка, которая, впрочем, не сохранилась в толковых словарях XX–XXI веков: “СЕРЫЙ, о цвете, примесь черного, темного к белому; оттенки серого различны, но главных два: избура и иссиня; избура-серый, буро-серый: серый волк, серый заяц... иссиня-серый, голубо-серый: серые глаза, зола, пепел... близкий к сивому, сизому, седому. Серая бумага – грязного цвета, самая простая, низкой руки” [3, с. 587]. По словам исследователя Л. Ходанич, бесспорной для славян является связь сизого цвета с мудростью [6, с. 11]. Другое значение серого цвета – символ бедности, посредственности. Колоратив *серый* может участвовать при репрезентации социального статуса человека: “Серый мужичок – простой, грубый, рабочий, черный, лапотник” [3, с. 587]. Словарь С.И. Ожегова содержит такие переносные значения колоратива *серый*: “2. Посредственный, ничем не замечательный. Серое существование.

3. Малокультурный, необразованный (разг.). Серый человек..." [4, с. 503].

Определяя семантику цветообозначения *голубой*, словарь В.И. Даля предлагает спорную трактовку: "ГОЛУБОЙ – светло-синий, лазоревый, ярко-небесного цвета. Народ голубым называет то синее, то серое или темно-дикого цвета" [3, с. 181]. При характеристике цветообозначения *синий* – "лазоревый, темно-голубой, цветом гуще, темнее голубого..." [3, с. 590]. Для носителя русского языка разграничение цветовых оттенков благодаря колоративам *синий/голубой* было и остается принципиальным, хотя во многих индоевропейских языках (английский, французский и др.) отдельного цветообозначения для номинации светло-синего колерного образца не существует (например, *pale blue, light blue*). Происхождение колоратива *голубой*, по сведениям А.П. Василевича, "не совсем ясно. По одним данным – от *голубь* (по синему отливу шейных перьев обыкновенного голубя), по другим, наоборот, цвет был в начале, а название птицы производное от него. Слово появилось очень поздно, и еще в XIV–XV в.в. называло лишь масть лошадей" [7, с. 117].

Семантика колоративов *белый, желтый, зеленый, красный, черный* раскрывается в словаре С.И. Ожегова благодаря указанию предметов с соответствующими цветовыми признаками, например, "черный 1. Цвет сажи, угля; противоп. белый" [4, с. 299]. Наиболее общее в собственно цветовом аспекте содержание представлено при толковании лексем *желтый, зеленый, красный*: "цвета песка, золота" [4, с. 134], "цвета травы, листы" [4, с. 161], "цвета крови" [4, с. 212]. Собственно песок, трава, кровь могут быть различных оттенков. Так, семантика анализируемых колоративов подтверждает осознание носителем русского языка многообразия колерных образцов, именуемых *желтый, зеленый, красный*. Следует обратить внимание и на тот факт, что объектами для сравнения становятся предметы, с которыми люди часто сталкиваются в жизни. Результаты эксперимента Ш.К. Жаркынбековой свидетельствуют о том, что слова-стимулы *белый, желтый, зеленый, красный, черный* носители русского языка ассоциативно соотносят с понятиями снег, солнце, золото, желток, зелень, листья, кровь, уголь, земля [1].

Этимологически лексема *красный* восходит к группе слов, обозначающих в разных языках "краса", "красивый", "хвалиться", "слава"... Только в XVIII веке словари стали считать значение цвета у слова *красный* основным" [7, с. 118]. Как справедливо замечает Н.Б. Бахилина, "в качестве цветообозначения слово *красный* весьма объемно (от светло-красного, розового, до темно-красного, с синим или коричневым оттенком – вишневого, бордо, терракотового)" [8, с. 173]. Подтверждением важной роли красного как цветового признака является наличие в русском языке среди цветообозначений

нескольких лексем с семей “красный” (из списка мы исключили сам колоратив *красный*): 1) *алый* – “ярко-красный” [4, с. 18], 2) *бордовый* – “то же, что темно-красный” [4, с. 40], 3) *оранжевый* – “желтый с красноватым оттенком, цвет апельсина” [4, с. 319], 4) *пурпурный* – “темно-или ярко-красный цвет” [4, с. 445], 5) *рыжий* – “красно-желтый, с волосами красно-желтого цвета” [4, с. 486], 6) *фиолетовый* – “цвета фиалки, синий с красноватым оттенком” [4, с. 597]. Три из названных колоративов именуют собственнo красные цветовые признаки, конкретизируя лишь интенсивность их проявления (*алый, бордовый, пурпурный*), а другие определяют смешанные цвета – комбинации “красный + желтый” и “красный + синий”. Данный список можно продолжить, включив в него такие русские колоративы, как *багровый, багряный, малиновый, вишневый* и т.д.

Сема “желтый” объединяет обширную группу колоративов (*бежевый* – “светло-коричневый с желтоватым оттенком” [4, с. 28], “*золотистый* – цвета золота, с блестяще желтым отливом” [там же, с. 164], “*коричневый* – темный, буро-желтый (цвет жареного кофе и желудя)” [4, с. 207], *оранжевый, рыжий*, а также семантически производные *канареечный* – “светло-желтый” [4, с. 185], *лимонный* – “светло-желтый” [4, с. 226] и др.). Определяя желтый цвет, А.П. Василевич отмечает, “желтый... цвета яичного желтка, перьев канарейки. По Фасмеру, этимологические слова *желтый, желчь, золото, зеленый* составляют родственную группу. В памятниках XI–XV веков желтый встречается очень редко, вначале преимущественно для цвета волос” [7, с. 118]. Следует обратить внимание на определения оранжевого и рыжего цветов, толкования данных колоративов отличаются лишь в деталях: в определении лексемы *рыжий* присутствует дифференциальная сема “цвет волос”, лексема *рыжий* больше тяготеет к названиям красного, а *оранжевый* – желтого цвета. Но культурологический компонент данных цветообозначений различен: в семантике колоратива *рыжий* имплицитно содержатся семы “хитрый, опасный”, что проявляется в пословицах и дразнилках, например, “Рыжий да красный, человек опасный. Рыжих и во святых нет” [3, с. 571], хотя настоящее отношение к людям с рыжим цветом волос наблюдается и в других культурах.

Выводы. Таким образом, ряд цветовых категорий (белое, черное, серое) являются вместилищем универсальных общечеловеческих смыслов. При трактовке семантики цветообозначений востребованы понятия о предметах и явлениях, с которыми люди часто сталкиваются в жизни, поэтому прямые и переносные значения русских колоративов аккумулируют как общечеловеческие, так и социокультурные знания человека об окружающем мире. Правильное использование языковых единиц цветовой номинации требует освещения вопросов

их соціокультурного содержания в шкільному факультативі по руському мові.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Жаркынбекова Ш.К.* Ассоциативные признаки цветообозначений и языковое сознание / Ш.К. Жаркынбекова // Вестник МУ. Сер. 9. Филология. – 2003. – № 1. – С. 109–116.
2. *Манакин В.Н.* Сопоставительная лексикология / В.Н. Манакин. – К. : Знание, 2004. – 326 с.
3. *Даль В.* Пословицы и поговорки русского народа. Сборник / В.И. Даль. – М. : Гос. изд-во худ. лит., 1957. – 991 с.
4. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов ; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1990. – 921 с.
5. *Маслова В.А.* Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
6. *Ходанич Л.* Колір у системі етнічних цінностей українців / Л. Ходанич // Українська література. – 2006. – № 8. – С. 10–12.
7. *Василевич А.П.* Цвет и названия цвета в русском языке / А.П. Василевич, С.Н. Кузнецова, С.С. Мищенко. – М. : URSS, 2005. – 289 с.
8. *Бахилина Н.Б.* История цветообозначений в русском языке / Н.Б. Бахилина. – М. : Наука, 1975. – 288 с.

In article attempt to trace social, cultural and educational features of verbal realisations of designations of colour in Russian is undertaken.

Keywords: a colour designation, social and cultural features, semantics, Russian.

Надійшла до редакції 18.10.2009 р.

ДО ПИТАННЯ ПРО НОВУ КОНЦЕПЦІЮ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

С.Г. Гузенков
*Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти*

С.В. Чавкіна
Запорізький національний технічний університет

У статті проаналізовано основні проблеми, що виникли в ході дискусій про нову Концепцію історичної освіти, запропоновано варіанти їхнього вирішення. Джерелом для аналізу стали публікації результатів обговорення, видані друком та розміщені на офіційному сайті Українського інституту національної пам'яті.

Ключові слова: аналіз проблем, нова Концепція історичної освіти, дискусія, Український інститут національної пам'яті.

В статье проанализированы основные проблемы, которые возникли в ходе дискуссий о новой Концепции исторического образования, предложены варианты их решения. Источником для анализа стали публикации результатов обсуждения, изданные в печати и помещенные на официальном сайте Украинского института национальной памяти.

Ключевые слова: анализ проблем, новая Концепция исторического образования, дискуссия, Украинский институт национальной памяти.

Постановка проблеми. Від 2007 р. з ініціативи Українського інституту національної пам'яті (далі – УІНП) триває обговорення нової Концепції історичної освіти. Відбулося ряд робочих нарад із моніторингу шкільних підручників історії України, окремою брошурою видано матеріали моніторингу шкільних підручників [12], до обговорення залучено шкільних учителів та обласні інститути післядипломної педагогічної освіти. Однак до сьогодні немає навіть проекту нової Концепції.

Зауваження, висловлені до пропозицій учасників нарад, показали, що в освітньому та науковому середовищі існує сильна опозиція змінам, яка сприймає спроби реформ як замах на національну історію. Підбір тенденційних, на наш погляд, “Пропозицій до дискусії”, опублікованих на сайті УІНП свідчать, що навіть організатори дискусії готові відступити перед натиском опозиції (про тенденційність свідчить той факт, що із зауважень, підібраних на кожну пропозицію, переважна більшість мають звинувачувальний, емоційний характер, а не містять конструктивної критики. При цьому зауваження повторюють існуючу

на сьогодні версію історії). Аналіз матеріалів дискусій дозволяє виокремити ряд принципових проблем, розв'язання яких допоможе сформулювати проект нової Концепції.

Першою проблемою є ставлення до держави та її ролі в українській історії. Внаслідок національних комплексів, викликаних довгим бездержавним існуванням, а також через те, що система освіти в Україні фінансується із державного бюджету, помітною тенденцією стала фетишизація держави, без якої, на думку окремих учасників дискусії: "...не може бути ні економічного, ні культурного поступу" [7, с. 1], а також представлення історичного процесу як такого, що кінцевою метою мав проголошення в 1991 р. незалежності України. Як наслідок, зображення минулого зводиться до державотворення та "боротьби мрійників" за державність.

На нашу думку, нова Концепція історичної освіти має бути позбавлена комплексу "державошукання", а опис минулого ґрунтуватися на історії суспільства. Нагадаємо, що українська історія знає приклади, коли суспільство існувало поза державою або входило з нею в конфлікт. Прикладами тут можуть бути діяльність православних братств у Речі Посполитій, земств у Російській імперії, кооперативів на західноукраїнських землях у міжвоєнний період і т. ін. Зауважимо, що український рух у новітню добу почався саме з досягнення суверенітету народу через культуру, а не через державу [4, с. 508].

Отже, висвітлення розвитку суспільства сприятиме громадянському вихованню учнів.

Доцільним є введення до обов'язкової термінології, що її вивчають у школі, терміна "доміцид" (вбивство державою власних громадян). Це стане кроком до десакралізації держави. Адже за підрахунками В. Нейгана, за період від 1900 до 1987 р. державами, квазі-державами та недержавними утвореннями було вбито приблизно 170 млн. людей [6, с. 125]. А історія України ХХ ст. посідає не останнє місце в наведеній статистиці. Тому принципово важливим є підкреслення різниці між інтересами держави та суспільства, а також необхідності контролю над державною владою з боку громадян.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тісно пов'язаним із проблемою держави є питання про схему української історії. Ще 2000 р. Я. Грицак підкреслив проблему існуючої версії історичного процесу, яка не сприймається суспільством одностайно й має регіональні відмінності [3, с. 11–23]. А 2008 р. сумніви з боку учасників дискусії в її адекватності викликали зауваження від різкої критики в "абсолютній бездоказовості" до вимог аргументувати зауваження [7, с. 3].

Нагадаємо, що схема, за якою українська історія є неперервним розвитком держави або боротьби за неї, виникла в ХІХ ст. як реакція на розвиток російської історіографії. Вона, за влучним висловом

Р. Шпорлюка, становила “український національний міф, висловлений мовою науки XIX ст.” [14, с. 58].

На відміну від російського варіанта, державність “перетікала” не до Московського, а до Галицько-Волинського князівства. Це цілком відповідало поглядам тогочасних українських інтелектуалів, які через політичні заборони в Російській імперії змушені були перенести основну діяльність із Києва до Львова. Сам “батько” української історії М. Грушевський активну наукову роботу розпочинав у Галичині. Тож запропонований варіант зображення українського історичного процесу не викликав зауваження й перетворився на гранднатив – загальноприйняту істориками схему, в межах якої минуле структуроване за певною хронологічною, географічною та подієвою канвою, а кожен частковий епізод тлумачиться як суголосний “сенсові” цілої історії [15, с. 180].

Більшість історій України, що базувалися на розглядуваній схемі, були історіями українського народу, а не дослідженням подій, що сталися на території, окресленій кордонами сучасної держави Україна [5, с. 19]. Минуле територій розглядалося в межах централістичного дискурсу, що призводив до маргіналізації периферії [2, с. 256]. Як наслідок, ряд регіонів сьогоденної України опинялися поза межами українського минулого або з’являлися там лише епізодично. Так сталося, наприклад, із півднем України, минуле якого описувалося лише у зв’язку з козаччиною, “татарською агресією” чи колонізаційними процесами.

Мета нашої публікації – проаналізувати основні проблеми, що виникли в ході дискусій навколо нової Концепції історичної освіти та виголосити власне бачення їхнього вирішення. Джерелом для аналізу стали публікації результатів обговорення, видані друком та розміщені на офіційному сайті УІНП.

Сьогодні необхідна дискусія, в ході якої можуть будуть окреслені підходи до нової схеми української історії. Обговорення питання передбачає вирішення ще однієї проблеми, а саме – перегляду існуючої концепції нації. Відгуки на компромісну пропозицію провести чітке розрізнення етносу (природно-біологічної спільноти, з’єднаної єдністю походження, мови, звичаїв і традиції) та нації (культурної чи політичної цілості, консолідованої з етносів на підставі громадянського патріотизму й усвідомлення причетності до спільної батьківщини) [8, с. 4] засвідчили неготовність певної частини учасників дискусії сприйняти концепцію нації, відкритої для представників різних народів, що мешкають на території України. Це проявилось, зокрема, в твердженнях, що курс історії України не може включати опис минулого національних меншин [7, с. 6].

Однак перехід до нової концепції нації, на наш погляд, є необхідним. Тим більше, що цілком слушна пропозиція зміни історії одного

народу на історію території неминуче призведе до включення до неї минулого національних меншин. На території України мешкають чимало народів, які не можуть уявити своє минуле та сьогодення поза цією землею: угорці Закарпаття, татари, караїми Криму тощо.

Молодим громадянам української національності також варто знати, як з'явилися національні меншини в Україні. Адже ксенофобія завжди є результатом незнання та забобонів. Припускаємо, що включення минулого різних народів до національної історії є складним з технічної точки зору. Можливим компромісним варіантом є не вивчення “інших культур”, а вивчення “мапи взаємодій” різних етнічних та національних груп. Свого часу Е. Саїд зауважив, що впевненість у замкненості власного досвіду веде до приниження в статусі різноманітних досвідів інших людей, а відокремлення культур – замість вивчення їхньої взаємозалежності – може призвести до кривавої боротьби [9, с. 71–79]. Окрім того, через пізнання Іншого та усвідомлення відмінностей можна краще пізнати себе. Можна погодитись із думкою П. Магочія про те, що люди не народжуються з національною ідентичністю; вони набувають усвідомлення приналежності до певної національності [5, с. 307]. А тому важливо, щоб у процесі цього усвідомлення було розуміння, що Інші не є “чужими” чи “ворогами”.

Перехід до нового бачення нації дозволить відповісти на ще одне питання, яке постало під час обговорення нової Концепції, а саме – про співвідношення національних і універсальних принципів у вихованні та освіті. Саме протиставлення породжене поглядом на націю як “спільноту крові”, який передбачає її замкненість та протиставлення світові через пошук “власного” шляху. Воно є результатом нерозуміння витоків “українського проекту”.

Як переконливо довів Р. Шпорлюк, розбудова української нації почалася із бажання встановити власний зв'язок із Європою без посередництва Санкт-Петербурга [13, с. 2–10]. Тобто будівничі української нації виходили з того, що Україна має бути частиною європейської спільноти, а тому європейські цінності не є чужими для українців. Тому протиставлення окремими учасниками дискусії [7, с. 5] “українського патріотизму” і “універсальних європейських цінностей”, на наш погляд, є штучним. Його можна пояснити тривалою відірваністю України від світового культурного простору за радянських часів.

Ще однією проблемою, що постала під час дискусії, є питання колоніалізму. Вона полягає в необхідності перегляду описів імперського та радянського минулого як періодів “колоніального гноблення”. Пропозиція одразу викликала ряд зауважень від заперечення до нерозуміння того, як можна уявити українське минуле поза імперським контекстом [7, с. 4].

Непорозуміння можуть бути подолані через звернення до сучасних постколоніальних теорій. Один із засновників таких студій Е. Саїд

зазначав, що тривкість імперії живиться з обох сторін – правителів і віддалених підданців [9, с. 47]. При цьому імперія формує свій погляд на підкорені території, має культурний привілей представляти підкорених Інших, а тому демонтувати колоніальний дискурс можна лише створивши власний наратив, який буде не реакцією на імперське минуле [10, с. 157], а власним, українським баченням імперій.

Висновки. Можна погодитись із думкою О. Забужко про те, що доки українська історія не буде сприйматися “іманентно”, за її власною логікою, а розглядатиметься виключно в “реактивному режимі” “відповідей” на імперські виклики ззовні, – вона й надалі буде виробляти репресивні колонізаторські дискурси [4, с. 294]. Тим більше, що тема перегляду імперського минулого не є новою для української історіографії. Свого часу М. фон Гаген ставив перед українськими істориками питання про необхідність залучити до історії України минуле українців, які інтегрувалися в імперські структури [11, с. 43], а Е. Вілсон наголошував на природності ідентифікувати себе з імперією для людей XVIII–XIX ст.ст. [1, с. 7]. Тож перегляд теми колоніалізму є необхідною передумовою напрацювання нової Концепції історичної освіти. В його основі має бути опис не стільки того, як імперії “гнобили українців”, скільки розповідь про життя українців в імперіях, їхню участь у розбудові імперських структур та причини бажання чи небажання співпрацювати з владою.

Розглядаємо нашу публікацію як запрошення до дискусії із розробки нової Концепції історичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Вілсон Е.* Україна, Росія і Російська імперія / Е. Вілсон // Історія України. – 2006. – № 42.
2. *Гнатюк О.* Прощання з імперією О. Гнатюк. – К. : Критика, 2005. – 528 с.
3. *Грицак Я.* Як викладати історію після 1991 року? // Страсті за націоналізмом : історичні есеї / Я. Грицак. – К. : Критика, 2004. – С. 11–23.
4. *Забужко О.* Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій / О. Забужко. – 3-е вид., виправл. – К. : Факт, 2007. – 640 с.
5. *Магочій П.Р.* Історія України / П.Р. Магочій. – К. : Критика, 2007. – 640 с.
6. *Нейган Вінстон П.* Толерантність та міжнародний правопорядок / П. Вінстон Нейган // Демони миру та боги війни. Соціальні конфлікти посткомуністичної доби / С. Макеев (керівник авт. колективу). – К. : Політична думка, 1997. – С. 116–134.
7. Пропозиції до дискусії на Круглому столі за матеріалами Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії

- України (НаУМКА, 18 жовтня 2008 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : сайт Інституту національної пам'яті: <http://www.memory.gov.ua/data/upload/publication/main/ua/1148/101.doc>. 2009-10-14.
8. Пропозиції до концепції історичної освіти в Україні : матеріали II круглого столу Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України (Київ, 18 жовтня 2008 року) / зведення та упорядкування пропозицій Наталя Яковенко ; розшифровка стенограми і систематизація відгуків Людмила Ведмідь. – К., 2009. – 28 с.
 9. Саїд Е. Культура й імперіалізм / Е. Саїд. – К. : Критика, 2007. – 608 с.
 10. Томпсон Ева М. Трубадури імперії: Російська література і колоніалізм / Ева М. Томпсон ; пер. з англ. М. Корчинської. – К. : Вид-во Соломії Павличко "Основи", 2008. – 368 с.
 11. Хаген М. фон. Имеет ли Украина историю? / М. фон Хаген // Ab Imperio. – 2000. – № 1. – С. 40–45.
 12. Шкільна історія очима істориків-науковців : матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України / упорядник Н. Яковенко. – К. : Видавництво імені Олени Теліги, 2008. – 128 с.
 13. Шпорлюк Р. Створення України / Р. Шпорлюк // Людина і світ. – 2000. – № 3. – С. 2-10.
 14. Шпорлюк Р. Україна від імперської периферії до суверенної держави / Р. Шпорлюк // Сучасність. – 1996. – № 11. – С. 53–65.
 15. Яковенко Н. Вступ до історії / Н. Яковенко. – К. : Критика, 2007. – 376 с.

In article the basic problems which have arisen during discussions about the new concept of historical formation are analysed, variants of their decision are offered. A source for the analysis of a steel of the publication of results the discussions published in the press and placed on an official site of the Ukrainian institute of national memory.

Keywords: the analysis of the problems, the new concept of historical formation, discussion, the Ukrainian institute of national memory.

Надійшла до редакції 16.09.2009 р.

КРОС-КУЛЬТУРНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ І ЗАСІБ ЕТНОСОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ

В.Ф. Дороз

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (м. Київ)

У статті висвітлено актуальність й сутність формування крос-культурної комунікативної компетенції учнів-білінгвів. З'ясовуються основні аспекти компетенції через її компоненти в умовах полімовної і полікультурної освіти.

Ключові слова: етносоціалізація, засіб, комунікативна компетентність, полімовна і полікультурна освіта.

В статье освещены актуальность и сущность формирования кросс-культурной коммуникативной компетенции учеников-билингвов. Выясняются основные аспекты компетенции через ее компоненты в условиях полиязыкового и поликультурного образования.

Ключевые слова: этносоциализация, средство, коммуникативная компетентность, полиязыковое и поликультурное образование.

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток міжнаціональної взаємодії в інформаційній, культурній, економічній і політичній сферах в українському суспільстві є на сьогодні характерною ознакою сучасного світу. Одночасно інтернаціоналізація соціокультурного середовища не тільки не виключає, а навпаки – передбачає збереження традицій різних культурно-історичних типів суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У поліетнічній і багатомовній Україні проблеми міжетнічних і міжмовних відносин, хоч і закріплено конституційно, проте продовжують дискутуватися і навіть стають основою політичних зіткнень. На думку філософів, соціологів, психологів, правознавців, етнографів, і, звичайно, мовознавців та педагогів (В. Беліков, А. Богуш, М. Вашуленко, І. Дзюба, К. Жоль, В. Котигоренко, Л. Крисін, Л. Мацько, Л. Нагорна, Л. Паламар, М. Пентиліук, М. Плющ, В. Радчук, Є. Сірий, О. Тараненко, І. Хом'як, Н. Шумарова та ін.), найбільш продуктивним і гармонійним варіантом вирішення зазначеного протиріччя є соціалізація, інтеграція і діалог культур.

Людина не має можливості вибирати, де, коли і як їй народитися. Вона застає певне природне та соціальне середовище, змушена пристосовуватися, адаптуватися до його умов. Таке “входження” в суспільне життя прийнято називати соціалізацією – процесом, “...в ході якого людська істота з певними біологічними задатками набуває певні якості, необхідні для життєдіяльності в суспільстві... процес засво-

ення індивідом взірців поведінки, психологічних механізмів, соціальних норм і цінностей, які необхідні для успішного функціонування індивіда в суспільстві” [1, с. 24–25]. Окрім зазначеного, на думку багатьох учених, важливим є засвоєння індивідом мови, оскільки вона є “...водночас і знаряддям, і продуктом духовної діяльності людини, і матеріальним носієм міжсуб’єктної інформації, що інтегрує духовну діяльність особи в поле духовної діяльності нації, виокремлює людину з-поміж решти живих істот” [2, с. 47]. На думку В. Белікова, Л. Крисіна, “...соціалізація неможлива без оволодіння мовленням, і не мовленням взагалі, а мовленням певного соціального середовища, нормами мовленнєвої поведінки, притаманними цьому середовищу. Мова є і компонентом соціалізації, і її інструментом” [3, с. 205].

Вільне володіння державною мовою має неабияке значення для соціалізації громадян України різних національностей, стимулювання їхнього інтелектуального внеску в науковий потенціал, інтеграція в культуру української спільноти, формування української наукової, мистецької політичної та бізнесової еліти з представників різних етносів. Але одночасно з’являється необхідність формування ще зі шкільного віку в учнів (як української, так і будь-якої іншої національності) розуміння багатоманітності світу, зацікавленого й толерантного ставлення не тільки до своєї, а й до інших мов і культур, зокрема української. Український народ сьогодні має усвідомити відмінності культур, місце своєї культури (етнічної, національної) в єдності суспільства, яке називається українською нацією, а також зважати на можливість виникнення зіткнень, конфлікту, культурного шоку, що можуть бути викликані культурним бар’єром.

Мета статті. У межах пропонованої статті предметом розмови є висвітлення актуальності й сутності формування крос-культурної комунікативної компетенції учнів-білінгвів, з’ясування основних аспектів через її компоненти. Хочемо привернути увагу читачів до проблем формування крос-культурної комунікативної компетенції як засобу етносоціалізації шкільної молоді в умовах полімовної і полікультурної освіти.

Спроби відповісти на виклики сучасності донедавна зводилися до зміни змісту шкільної освіти шляхом внесення або вилучення тих чи інших тем із чинних навчальних програм. Проте такі зміни спрямовують лише до кількісного збільшення обсягу різних відомостей із різних навчальних предметів, надмірних навантажень на пам’ять учня. Вочевидь є потреба послідовно перейти від теперішнього навчально-предметного змісту до іншого його ядра – особистісно-зорієнтованого, компетентнісного, що ґрунтується на засвоєнні й розвитку універсальних способів вивчення світу.

Компетентнісний підхід в освіті передбачає серйозні зрушення в розумінні загальних цілей мовної освіти за умов її варіативності,

які мають супроводжуватися змінами в підходах і механізмах формування змісту, а отже, і в стандартах освіти. Запровадження компетентнісного підходу потребує формування змісту з огляду на бажаний кінцевий результат (набуття компетентностей), а після цього слід добирати та структурувати зміст, який може забезпечити досягнення цього результату.

Усвідомлення важливості та значущості формування україномовної комунікативної компетентності представників національних спільнот, стратегія підходу до розв'язання цієї проблеми значною мірою визначають зміст, структуру й методику шкільного навчання української мови в школах із поліетнічним контингентом учнів. Основна мета якого: "...створення оптимальних умов для становлення духовно багатой особистості, яка володіє уміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися виражальними засобами української мови, її видами, типами, стилями, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності, вільно орієнтується у всезростаючому інформаційному потоці, вміє формувати й обстоювати власну думку, громадянську позицію щодо тих чи інших подій і явищ (у тому числі суспільних), давати їм адекватну оцінку, самонавчатись і самовдосконалюватись" [4, с. 4]. Оскільки оволодіння державною мовою є важливою складовою соціально-культурної діяльності, то "...мовна освіта національних меншин ставить за мету навчити розумінню нової культури (*міжкультурного взаєморозуміння*) та допомогти оволодіти *міжкультурною комунікацією*, тобто вмінням спілкуватися з носіями іншої культури" [4, с. 4]. Передбачається, що учні національних спільнот мають досягти визначеного програмою рівня *україномовної комунікативної компетенції*, яка дозволяє їм стати учасниками міжкультурного спілкування в багатонаціональній державі.

Проте перед загальноосвітніми навчальними закладами поставлено завдання забезпечити її випускників володінням кількома мовами, зокрема для представників національних спільнот, це – рідна мова, державна українська та одна чи дві іноземні мови. Учня української національності пропонується вивчення рідної української мови та хоча б двох інших мов, з яких одна обов'язкова іноземна, а інша може бути мовою однієї з національних спільнот, у безпосередньому контакті з якою знаходяться україномовні учні. Ми погоджуємося з думкою М. Вашуленка в тому, що маємо унікальну практику міжнаціонального та духовного збагачувального людського спілкування – "...така практика сприяє вихованню в підростаючих поколіннях інтересу, поваги не тільки до рідної і державної мови, а й до мови свого сусіда, що є важливим не тільки для загального і мовленнєвого розвитку дітей і молоді, а й для стабільності міжнаціональних стосунків у країні, для успішної соціалізації випускників школи в умовах поліетнічного середовища" [5, с. 11].

Така перспектива в умовах сьогоденної соціокультурної ситуації актуалізує проблему взаєморозуміння людей, що належать до різних етносів. Мова в такому процесі стає живою системою орієнтирів, засобом відображення і спадковості культурних традицій, цінностей життєдіяльності людей. Інтеграція окремих етнічних культур в українську культуру як результат інтенсивної міжетнічної комунікації відображає тенденцію до глобалізації культури. Міжкультурна комунікація в умовах діалогу культур дозволяє по-новому переосмислити свою культуру, побачити її в контексті інших культур. В умовах діалогічної взаємодії жодна культура не може претендувати на право бути кращою або більш цінною. Адже сутність діалогу культур полягає в добровільній і обов'язково усвідомленій адаптації до іншої культури. Людина, не втрачаючи зв'язку з власною культурою, вибирає цінності іншої культури у власну систему цінностей. Необхідно зауважити, що в діалоговій взаємодії народи не втрачають своєї унікальності та самоцінності, навпаки, вони збагачуються цінностями, запозиченими з інших культур, і виявляють своє багатство та неповторність.

У цьому контексті особливого значення набувають поняття “*крос-культурна грамотність*”, “*комунікативна крос-культурна компетентність*”, які вважаємо основою міжетнічного спілкування і взаєморозуміння. Період загальноосвітньої підготовки є найбільш сприятливим для формування компетентної особистості, готової успішно з'ясувати питання у сфері міжетнічної взаємодії в поліетнічному середовищі.

Термін “*крос-культурний*” з'явився в галузі соціальних наук у 1930 році, завдяки крос-культурним дослідженням антрополога Д. Мирдока. Спочатку вчений у своїх дослідженнях, які передбачали вивчення отриманих статистичних культурних даних, користувався порівняльним методом, згодом виникла необхідність звернути увагу на дещо інший аспект – “культурну взаємодію, взаємовплив”. У результаті в науці з'являється інший метод дослідження – *крос-культурний метод* (англ. cross-cultural method), що “...дозволяє шляхом зіставлення виявити спільне й індивідуальне у розвитку країн, народів світу та з'ясувати причини цих подібностей і відмінностей” [6, с. 27].

Слово *крос* (з англ. – пересікати, переходити) має декілька значень:

1. Допоміжне приміщення телефонної станції, де встановлено щит *перемикання*.
2. Біг по *пересіченій* місцевості з подоланням підйомів, спусків, канав та інших природних перешкод.
3. У боксі – зустрічний удар, коли рука боксера *перехрещує* руку супротивника [7]. Проте кожне з поданих тлумачень має спільний семантичний елемент – це “*перетин*”: *перемикати, пересікати, перехрещувати*.

У Великому англо-російському словнику подано статтю, з якої стає зрозумілим, що слово *cross* [kros] може бути різною частиною мови (позначено римською цифрою) і мати декілька значень (позначено арабською цифрою):

- I n 1) хрест; розп'яття; 2. (С.) християнство; 3) хресне знамення; 4) *фіз.* хрест, тяжке випробування; горе; нести свій хрест; 5) *тех.* хрестовина, хрест; 6) хрест, орден; 7) хрест (замість підпису безграмотного); 8) риска, що перекреслює букви *f, t*; 9) кутомір; 10) *біол.* гібридизація, схрещування (порід), помісь, гібрид; 11) нечесний вчинок; нечесно, шляхом обману;
- II ф 1) поперечний; перетинаючий; перехресний; 2) протівний (проти вітру); протилежний; несприятливий; 3) роздратований, злий, сердитий;
- III v 1) схрещувати; 2) схрещуватися; 3) хреститися; 4) перетинати, переходити через; 5) розминутися, розійтися; 6) протидіяти; перечити, переїжджати, переправлятися.

У тлумачному словнику англійської мови слово *крос-культурний* (*cross-cultural*) пояснюється як "...залучення спільного й відмінного двох або більше країн або культур" [8].

Аналізуючи тлумачення термінів "*крос-культурне зіставлення*", "*крос-культурне дослідження*", "*крос-культурний підхід*", "*крос-культурна психологія*", "*крос-культурна лінгвістика*", ми дійшли висновку, що саме спільний семантичний елемент *крос-* спонукав філософів, соціологів, психологів, лінгвістів, педагогів та інших учених скористатися іншомовним словом "*cross*".

Так, у *крос-культурній психології* науковцями використовуються терміни: "*Крос-культурне зіставлення* – метод дослідження, який передбачає вибір індивідів не менш, ніж із двох різних культурних груп, оцінку певної поведінки в обох групах і порівняння її в обох групах... *Крос-культурне дослідження* – будь-який вид дослідження людської поведінки, який зіставляє специфічну поведінку в двох або й більше культурах. Він стосується головним чином перевірки можливих недоліків знань, отриманих щодо однієї культури, шляхом вивчення поведінки представників інших культур... *Крос-культурний підхід* – думка під час розуміння істини і принципів, які стосуються людської поведінки в різних культурах" [9, с. 126].

Отже, *крос-культурність* учені розуміють як взаємопроникнення та взаємовплив культур, перетин спільного й відмінного. Такий контекст, звісно, не міг не зацікавити лінгвістів і лінгводидактів. Адже на сьогодні важливою є соціально-педагогічна проблема – це формування *крос-культурної грамотності* особистості, оскільки суспільству необхідна людина, здатна глобально мислити, розуміти себе та інших, розуміти культуру не тільки свого, але й інших народів, культуру людства в цілому. Означена проблема диктує необхідність формуван-

ня в особистості толерантності, однакового позитивного ставлення до рідної культури і до культур інших народів, до об'єктів різних культур на основі розуміння і прийняття цінностей, традицій тощо.

На думку вчених (М. Бергельсон, О. Богданова, Г. Єлизарова, А. Лапшин, Н. Маркова, Г. Робинсон, В. Рошупкін, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, І. Халеева та ін.), *крос-культурна грамотність* – складне системне утворення. Воно передбачає “...знання, розуміння, повагу до мови, традицій, звичаїв і національної психології певного народу чи етносу... банк знань правил етикету, уміння адекватно реагувати на національний стиль, манери, жести та інші невербальні засоби спілкування” [10, с. 41], “...усвідомлення відмінностей в ідеях, звичаях, культурних традиціях, властивих різним народам, здатність побачити спільне і відмінне між різноманітними культурами і подивитися на традиції власного суспільства очима інших народів” [11, с. 47]. Розуміння і визнання культури іншого народу – це один із важливих кроків до розвитку в підростаючого покоління політолерантної свідомості, що є показником сприйняття і прийняття багатоманітності світу. Знання культурних етносів, національностей розвиває етноорієнтовану особистість, вільну від забобонів і стереотипів мислення, здатну до творчого саморозвитку в полікультурному суспільстві.

Безперечно, важливими є знання, уміння й навички, котрі учні набувають у процесі навчання української мови в школі. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття “компетентність”, що пов’язано з багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку вчених, є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність випускника загальноосвітньої школи до життя, його подальшого розвитку й активної участі в житті суспільства. Компетентнісно-зорієнтований підхід до формування змісту мовної освіти є новим концептуальним орієнтиром українських загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки саме набуття життєво важливих компетентностей може дати можливість особистості орієнтуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, ринку праці, подальшому здобутті освіти.

Державний стандарт базової і повної освіти враховує набуття учнями національних спільнот необхідних компетентностей, проте в Базовому навчальному плані (освітня галузь “Мови і літератури”) та чинній програмі “Українська мова” для загальноосвітніх навчальних закладів із російською мовою навчання ідею формування компетентностей подано досить не систематизовано. Так, в описі освітньої галузі “Мови і літератури” зазначено, що під час вивчення змістового компонента української мови лінгвістична змістова лінія забезпечує мовну компетенцію школярів як одного із засобів формування мовленнєвого розвитку, а провідною є комунікативна лінія, яка передбачає формування вмій і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності

(слухання, читання, говоріння, письмо). Діяльнісні лінії всіх видів як результати навчання першого та другого рівнів навчання мови зазначаються досить загально, “практичне володіння найважливішими методами та прийомами мовленнєвої діяльності”. Трактуються типу: “уявляти реалії минулого”, “прогнозувати майбутнє”, на нашу думку, не стосується ні мовних, ані мовленнєвих знань, умінь і навичок, а є компонентом (погоджуємося з думкою О. Овчарук) особистісних умінь і характеристик. У старшій ланці окреслено такий результат, як “здійснювати програми саморозвитку та самореалізації” – гадаємо, що це надто загально і не дає уявлення стосовно формування мовленнєвих умінь і навичок.

У чинній програмі з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів із російською мовою навчання зазначається, що “Згідно з Державним стандартом загальної середньої освіти України, *мовленнєва* змістова лінія забезпечує вироблення і вдосконалення умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі); *мовна* – засвоєння учнями системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини та формування мовних умінь і навичок; *соціокультурна* – засвоєння українських і загальнолюдських культурних і духовних цінностей, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку; *діяльнісна* (стратегічна) – формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів, опанування стратегій, які визначають мовленнєву діяльність. Зазначені змістові лінії в комплексі формують *комунікативну компетенцію особистості*” [4, с. 5]. Як бачимо, чинна програма оперує терміном “компетенція”, а не “компетентності”, що є на сьогодні предметом дискусії, а також надано пояснення, що комунікативна компетенція складається із трьох головних видів – мовленнєвої, мовної, соціокультурної. При цьому компетенції розглядаються як результати навчання та детально характеризуються. Таким чином, можна стверджувати, що досягнення життєвих компетентностей не подано як результат навчальних досягнень учнів і, відповідно, не закладено в систему оцінювання навчальних досягнень учнів національних спільнот.

Опанування учнями стратегії спілкування, що використовується в різних ситуаціях, є основою її комунікативної компетентності. У більш загальному вигляді *комунікативну компетентність* учені визначають як “...необхідний людині рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус” [12]. Найбільш вдалим тлумаченням поняття “комунікативна компетентність”, на думку вчених (М. Бергельсон, Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пошетун, О. Савченко, С. Тер-Минасова, А. Хуторський та ін.), є трактування цієї компетентності як готовності до діяльності. До її структури належать когнітив-

ний, мотиваційно-оцінний, конативний (операційний) компоненти. Здатність до участі в комунікативних ситуаціях, ситуативна адаптивність, вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, усвідомлення своїх перцептивних умінь, емпатійні властивості особистості, знання про конфлікт учені визначають як складові комунікативної компетентності. Формування комунікативної компетентності учнів національних спільнот на уроках української мови в школах із поліетнічним контингентом учнів передбачає розвиток і вдосконалення мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетенцій. Для того щоб мовні, мовленнєві та соціокультурні (фонові) знання стали фундаментом діяльності міжкультурного спілкування, в учнів національних спільнот має сформуватися специфічна *крос-культурна комунікативна компетентність*, що дає можливість автоматизованого розуміння (на слух і під час читання) та вживання під час висловлювання своїх думок в усній і письмовій формах. Компетенції, пов'язані з життям у полікультурному та поліетнічному суспільстві, досліджувалися багатьма зарубіжними (М. Байрам, М. Флемінг, А. Фантіні, С. Крамш, Р. Мільруд, В. Сафонова, П. Сисоєв) та українськими (Р. Агадулін, І. Воробйова, Н. Бориско, Т. Колодько, В. Редько, В. Топалова та ін.) вченими. До таких компетенцій учені відносять полікультурну, інтеркультурну, соціокультурну, країнознавчу, культурознавчу, лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну компетенції.

На нашу думку, для того щоб стати учасником міжкультурного спілкування, необхідним на сьогодні є не тільки знання відомостей про державну мову, досягнутий мовленнєвий досвід, а й знання звичок, звичаїв, правил і законів спілкування певного соціуму, які б дозволяли адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, співвідносити інтенцію з вибором вербальних і невербальних засобів, втілювати в життя комунікативний намір і верифікувати отримані повідомлення. Отже, саме тому ми звертаємо увагу науковців і вчителів-практиків на актуальність і необхідність формування крос-культурної комунікативної компетентності учнів національних спільнот.

Крос-культурна компетентність – це одне з найважливіших понять крос-культурної лінгводидактики, базовою основою якої є лінгвокультурологія і теорія міжкультурної комунікації. Крос-культурна компетентність виформовується як синтез лінгвокультурної та міжкультурної компетенцій.

За Ф. Бацевичем, *лінгвокультурна компетенція* – це “...знання базових елементів культури (національних звичаїв, традицій, реалій тощо) країни, мовою котрої здійснюється комунікація; здатність мовця виявляти в мові країнознавчу інформацію і користуватися нею з метою досягнення запланованої комунікативної мети; уміння здійснювати міжкультурну комунікацію, яке передбачає знання лексичних одиниць із національно-культурним (етнокультурним) компонентом

семантики і навички адекватного їх уживання в ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміння використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування” [13, с. 78].

Компетенція міжкультурна – “...знання звичок, звичаїв, правил і законів спілкування певного соціуму, національно-лінгвокультурної спільноти, які формують індивідуальні й групові установки, мотивації, форми поведінки (зокрема комунікативної), невербальних компонентів (жести, міміка тощо), національно-культурних традицій, системи цінностей тощо. К.м. – це комплекс знань, умінь і навичок, які дозволяють адекватно оцінити комунікативну ситуацію, співвіднести інтенцію з вибором вербальних і невербальних засобів, утілити в життя комунікативний намір і верифікувати отримані повідомлення. К.м. забезпечує відсутність культурного шоку в процесах міжкультурної комунікації, формування вторинної мовної особистості, яка може себе реалізувати в межах діалогу культур. К.м. є синтезом мовної, комунікативної (прагматичної), культурної (зокрема соціокультурної) і предметної (феноменологічної) компетенцій” [13, с. 78–79].

Учені (Дж. Беррі, О. Богданова, Н. Лебедева, Т. Скутнаб-Кангас) виокремлюють 4 основні складові крос-культурної компетентності:

- 1) розуміння самоцінності культурного різноманіття;
- 2) здатність визначити своє місце в культурному різноманітті;
- 3) визнання динамічності й відкритості культурної взаємодії;
- 4) адаптація до культурного різноманіття, а також до розвиненої інфраструктури інститутів, що створює необхідні зовнішні умови для розвитку і реалізації крос-культурної компетентності [14, с. 78].

Як бачимо, в основі порозуміння етнічних спільнот у багатонаціональному суспільстві лежить комунікація. Саме міжетнічна культурна комунікація є важливим фактором побудови громадянського суспільства в сучасній Україні. Міжкультурний діалог – це нова якість цивілізаційного збагачення людства. Вважаємо, що це має стати одним із найважливіших завдань шкільної мовної освіти учнів як української, так й інших національностей.

Висновки. Отже, на нашу думку, врахування крос-культурного аспекту під час організації роботи на уроках української мови в умовах компетентнісного підходу забезпечуватиме розвиток ключових і предметних компетенцій учнів-білінгвів як очікуваний результат засвоєння необхідних базових теоретико-практичних знань, глибокого осмислення культурних національних цінностей, сформованого вміння компетентно орієнтуватися в морально-етичних аспектах міжкультурної комунікації, аргументовано демонструвати комунікати-

вну культуру та виявляти особливі творчі здібності до перенесення набутих знань і вмінь на життєві ситуації.

Відповідно, навчання державної мови в школах із поліетнічним контингентом учнів має не тільки забезпечувати учнів знаннями і формувати вміння міжкультурного спілкування, а й впливати на особистість таким чином, щоб у результаті вона була здатною саморозвиватися, самовдосконалюватися, впоратися з новими культурно обумовленими ситуаціями спілкування за допомогою інструментів пошуку, обробки і практичного застосування інформації.

Крос-культурне навчання української мови актуальне для шкіл із багатонаціональним контингентом учнів, оскільки кожен урок української мови – це перехрестя культур, практика міжкультурної комунікації. Із крос-культурним спрямуванням процес навчання української мови характеризується не тільки тим, що формує комунікативні вміння, але й впливає на формування особистості нового типу, здатної до ефективного спілкування на міжкультурному рівні. Вільне володіння державною мовою має неабияке значення для соціалізації громадян України різних національностей, стимулювання їхнього інтелектуального внеску в науковий потенціал, інтеграції в культуру української спільноти, формування української наукової, мистецької, політичної та бізнесової еліти із числа представників різних етносів. Український народ сьогодні має усвідомити відмінності культур, місце своєї культури (етнічної, національної) в єдності суспільства, яке називається українською нацією, а також зважати на можливість виникнення зіткнень, конфлікту, культурного шоку, що можуть бути викликані культурним бар'єром. Звичайно для такого взаєморозуміння має бути стабілізація суспільства і відсутність “штучного” налаштування одних етнічних (національних) груп чи навіть цілих регіонів проти інших.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Сірий Є.В.* Соціологія: загальна теорія, історія розвитку, спеціальні та галузеві теорії : навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Є.В. Сірий. – К. : Атака, 2004. – С. 24–25.
2. *Пінчук О.Ф.* Нариси з етно- та соціолінгвістики / Олекса Пінчук, Петро Червяк. – К. : Вид. центр “Просвіта”, 2005. – С. 47.
3. *Беликов В.И.* Социолінгвістика : учебник для вузов / В.И. Беликов, Л.П. Крысин. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. – С. 205.
4. Українська мова : програма для 5–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Н.В. Бондаренко, О.М. Біляєв, Л.М. Паламар, В.Л. Кононенко]. – Чернівці : Видавничий дім “Букрек”, 2005. – С. 4–5.
5. *Вашуленко М.* Мовна освіта як засіб соціалізації молодших школярів / М.Вашуленко // Проблеми формування мовної освіти

середніх загальноосвітніх закладів : зб. наук. праць за матеріалами наук.-практ. конф., 2006 р. / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України [та ін.]. – Рівне, 2006. – С. 11.

6. *Ванштейн С.И.* Сравнительно-исторический метод (или сравнительный, кросскультурный, компаративный метод) [Электронный ресурс] / С.И. Ванштейн // Мир словарей – Коллекция словарей и энциклопедий. – Режим доступа : http://mirslovari.com/content_fil/SRAVNITELNO-ISTORICHESKIJ-METOD-ILI-SRAVNIT-KROSSKULTURNYJ-KOMPARATIVNYJ-METOD-15887.html
7. Словник іншомовних слів / [уклад. : С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута]. – К. : Наук. думка, 2000. – С. 185. – (Словники України).
8. Oxford Advanced Learner's Dictionary: International Student's Edition. – OXFORD : University Press, 2008. – P. 351.
9. *Мацумото Д.* Психология и культура / Дэвид Моцумото ; [пер. с английского О. Голубева, Н. Миронов, Я. Ордановская, Т. Пешкова, С. Рысев, Л. Царук, С. Чилингарова]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с. – (Серия "Психологическая энциклопедия").
10. *Маркова Н.Г.* Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания / Н.Г. Маркова // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 2 (55). – С. 41.
11. *Лапшин А.Г.* Международное сотрудничество в области гуманитарного образования : перспектива кросс-культурной грамотности / А.Г. Лапшин // Кросс-культурный диалог: компаративные исследования в педагогике и психологии : сборник статей. – Владимир, 1999. – С. 47.
12. *Вольфовська Т.* Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т. Вольфовська // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13.
13. *Бацевич Ф.С.* Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – С. 78–79. – (Словники України).
14. *Богданова О.Е.* Развитие кросс-культурной компетентности – инновационный ресурс современного образования / О.Е. Богданова // Вестник ТГПУ. – 2004. – Выпуск 5 (42). – С. 98. – (Серия "Педагогика").

In article the urgency and essence of formation cross-country-cultural of the communicative competence of pupils-bilingvov are shined. The basic aspects of the competence through its components in the conditions of polylanguage and polycultural formation are found out.

Keywords: ethnosocialization, means, communicative competence, polylanguage and polycultural formation.

Надійшла до редакції 19.09.2009 р.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА

Т.В. Епихина

Лицей "Перспектива", г. Запорожье

У статті розглядаються актуальність і шляхи реалізації позаурочної роботи з російської мови в сучасній школі, адекватної нинішній соціокультурній ситуації.

Ключові слова: потенціал, позаурочна робота вчителя-філолога, російська мова.

В статье рассматривается актуальность и пути реализации внеурочной работы по русскому языку в современной школе, адекватной нынешней социокультурной ситуации.

Ключевые слова: потенциал, внеурочная деятельность учителя-филолога, русский язык.

Постановка проблемы. Современный этап исторического развития характеризуется огромным динамизмом, глобальными противоречиями, радикальными изменениями во всех областях общественной жизни. Ни для кого не является секретом, что наша отечественная школа переживает очередной кризис. Этому много причин: и тяжелое экономическое положение страны, и традиционно малое внимание властей к проблемам образования и воспитания детей.

Все это ведет к возникновению неуправляемых процессов в различных сферах жизнедеятельности общества, требует пересмотра устоявшихся взглядов и мнений, в том числе в образовании и воспитании. В этих условиях большую актуальность приобретает проведение планомерной, систематической внеурочной работы по русскому языку. Хорошо известно, что с малых лет у детей вырабатывается чутье языка, развивается речевое творчество, эстетическое чувство, любовь к художественному слову. К сожалению, огромный образовательный потенциал русского языка используется сейчас в школе не в полной мере.

Анализ последних исследований и публикаций. Многие из педагогических новшеств ценностно переориентируют школу и учителя, переносят акцент с усвоения знаний, умений и навыков (как основной цели образования) на развитие ребенка, на создание условий полноценного проживания детства, для становления человека, способного и готового думать, общаться, понимать другого и самого себя, принимать самостоятельные ответственные решения [3; 4; 5].

Между тем от того, как будет развиваться школьное обучение и воспитание ребенка, зависит очень многое. Родившийся индивид должен успеть за очень короткое время развиться в личность – носителя социальных отношений, члена общества, способного взаимодействовать с людьми. Сам по себе индивид не обладает способностью к таким преобразованиям, он не получает биологических гарантий личностного развития. Личностью надо “выделаться” в процессе социально активной жизни, на уровне современной культуры. Но, чтобы ребенок смог принимать активное участие в общественных событиях и отношениях, он должен быть воспитан, т.е. усвоить данный уровень духовной и материальной культуры.

Внеурочная работа формирует и развивает личность ребенка. Управлять воспитательным процессом – значит не только развивать и совершенствовать заложенное в человеке природой, корректировать намечающиеся нежелательные социальные отклонения в его поведении и сознании, но и формировать у него потребность в постоянном саморазвитии, самореализации физических и духовных сил, так как каждый человек воспитывает себя прежде всего сам, добытое лично – добыто на всю жизнь.

Цель статьи. Все вышеуказанное не могло не сказаться на организации внеурочной работы по русскому языку в современной школе. Обращение к проблеме связано с попыткой поставить вопрос об ее актуальности с позиции организации внеурочной деятельности, адекватной нынешней социокультурной ситуации.

Обновление школы, переосмысление принципов и методов обучения, появление новых видов и форм внеурочной работы также не могло не отразиться на видении данной проблемы.

Внеурочная работа позволяет ученикам общаться с гораздо более широким, чем на уроке, кругом лингвистических явлений, становится источником многообразных художественных впечатлений. Движущей силой внеурочной деятельности выступает интерес. Если работа на уроке, регламентированная единой и обязательной для всех программой, направлена на формирование системы знаний, умений и навыков, то внеурочная работа импонирует школьнику добровольностью участия, свободой индивидуального выбора лингвистического материала, форм общения с искусством слова, способов творческого самовыражения – возможностью делать то, что хочешь и можешь: попробовать себя в роли корреспондента, оратора, исследователя и т.п. Это так называемая “зона свободного поиска”. Здесь не последнюю роль играет установка на скорую реализацию личностно значимого замысла, на “конечный результат” – будь то КВН, лингвистический турнир, выпуск устного журнала. Наконец, во внеклассной работе более откровенно само общение, разноплановое, полифункциональное (межличностное, познавательное, художественное, творче-

ское), взаимоотношения же учителя и учащихся отличает открытость и неформальность, атмосфера подлинного сотворчества.

Внеурочная работа привносит дух живого диалога, откровения, раскрепощенности, становится своеобразной лабораторией творчества преподавателя, в которой модернизируются нетрадиционные для учебного процесса формы общения с миром слов, адекватные нынешней социокультурной ситуации.

В течение многих лет складывались и оправдали себя на практике такие формы, как олимпиады, кружки русского языка, устные журналы и др. В последние годы широкое распространение получили такие формы, как диспуты, конкурсы, викторины, турниры. Появились новые формы внеурочной работы, возникшие на основе телевизионных игр девяностых годов двадцатого века. Это игровые формы состязательного характера: “Поле чудес”, “Счастливый случай”, “Звездный час”, “Умники и умницы”, “Первый миллион” и др.

Изменения в социокультурной жизни современного общества влекут за собой и изменения в выборе направлений и форм внеурочной деятельности. Например, телевизионная реклама. Благодаря ей, мы получили рекламные слоганы, новые выражения, афоризмы и устойчивые сочетания, прочно вошедшие в обиходную речь (“Не торжози – сникерсни”; “Сникерсни по-черному”). Это попытка пристроиться к молодежному жаргону. А значит, есть тема для внеурочных занятий, диспута – “Молодежный жаргон. За и против”.

Особого внимания заслуживают видеофильмы, как современная экранизация классических произведений, так и научно-популярные, например “Птица Гоголь” Л. Парфенова. Одним из достоинств видеофильма является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся. Поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование личностного отношения к увиденному. Успешное достижение такой цели возможно лишь, во-первых, при систематическом показе видеофильмов, а во-вторых, при методически организованной демонстрации. Продолжением этой работы может являться подготовка и реализация собственных видеопроектов учащихся.

И все-таки главным направлением внеурочной деятельности учителя-филолога, на наш взгляд, является выпуск школьной газеты. Лицейская ежемесячная газета носит название “Форточка”, юбилейные, праздничные спецвыпуски – “Перспектива” (по названию лицея). Издание школьной газеты позволяет в комплексе решить целый ряд важных задач:

1. Создается центр для самоорганизации наиболее активных и талантливых детей. Общая работа редакционного коллектива объединяет школьников независимо от того, в каком классе они учатся, чем занимаются в свободное время и т.п.

2. Школьники получают возможность реализовать свои способности в самых разнообразных видах деятельности: административно-организаторской, редакторской, журналистской, в верстке газеты и т.д.
3. Создание газеты стимулирует самообразование: от повторения правил правописания к освоению специальных компьютерных программ. Школьная газета предоставляет возможность первой публикации начинающим поэтам и писателям.
4. Вокруг школьной газеты создается широкий круг толерантного неформального общения, в которое, кроме школьников, включают учителя, родители, студенты.

Особенно ценной делает газету свободное самовыражение детей, а это один из путей, следуя которым, подросток может сформироваться как личность, найти свое место в обществе, реализовать свои способности.

Так, Я. Корчак писал: “Я твердо верю, что дети и молодежь нуждаются в периодических изданиях, но не только в еженедельниках со сказками и стихами, а в таких изданиях, где сотрудничали бы они сами и где затрагивались бы важные и интересные для них темы. А что для детей и молодежи важно, они сами должны сказать в своих газетах” [1, с. 166].

Иногда на страницах лицейской газеты разворачиваются бурные дебаты, происходит столкновение идей, и она становится настоящим форумом, местом, где высказываются аргументы “за” и “против” по какой-либо актуальной теме или проблеме (например по вопросам школьной формы, самоуправления, языка общения “В контакте” и др.).

Любое периодическое издание в школе может стать “мастерской” будущих профессий, связанных с его выпуском: журналиста, филолога, художника, пользователя компьютера, управленца и др. Но это все возможно при условии серьезной организации и постоянной, качественной и тактичной помощи взрослых (учителей и родителей). Выпуск школьной газеты может быть проектом, который станет средством организации детского коллектива. Здесь необходимо правильно и детально распределить обязанности каждого учащегося. Жизнь коллектива: учеба, интересы его членов, их увлечения, взаимоотношения, различные мероприятия и т.д., отраженные на страницах газеты, – будут служить одним из средств воспитания активной гражданской позиции. “Газета сближает, связывает класс или школу воедино, благодаря газете, знакомятся между собой такие ребята, которые до сих пор ничего не знали друг о друге; газета выводит на трибуну тех сосредоточенных, кто умеет высказываться в тиши с пером в руке, но которых перекричат в шумном споре”, – пишет Я. Корчак в своих рекомендациях начинающим журналистам [2].

Выводы. Руководство языковым развитием детей требует от учителя высокого мастерства, широчайшей филологической культуры. Личность учителя играет очень существенную роль в организации и проведении любых внеурочных мероприятий. Вспомним известные слова Л.Н. Толстого: “Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики тебя полюбят и науку, и ты воспитаешь их; но если ты сам не любишь ее, то, сколько бы ты ни заставлял учить ее, наука не проведет воспитательного влияния” [3, с. 9].

Внеурочная образовательная деятельность учителя-филолога имеет богатейшие потенциальные возможности для формирования и реализации его социокультурного потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Как организовать школьный пресс-центр [Электронный ресурс]. – Пресс-служба МИД Украины. – Режим доступа : <http://otdykh962bbc77.front.ru>
2. Корчак Я. О школьной газете // Избранные педагогические произведения [Электронный ресурс] / Януш Корчак. – М. : Просвещение, 1966. – Режим доступа : <http://megafon-tv.narod.ru>
3. Григорян Л.Т. Язык мой / Л.Т. Григорян. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
4. Виды внеклассной работы по русскому языку (Сб. статей из опыта работы) / сост. М.М. Морозова. – М. : Просвещение, 1968. – 268 с.
5. Грызлова М.Л. Внеклассная работа по русскому языку / М.Л. Грызлова. – М. : Учпедгиз, 1960. – 72 с.
6. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций : учеб. пособие для студ. пед. институтов / Т.А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с.

In article the urgency and ways of realisation of after-hour work on Russian at the modern school adequate to a present social and cultural situation is considered.

Keywords: potential, after-hour activity of the teacher-philologist, Russian.

Надійшла до редакції 14.09.2009 р.

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ У ВИХОВАННІ ГРОМАДЯНИНА

О.А. Жадько

ЗНЗ № 10, м. Марганець Дніпропетровської області

Статтю присвячено розвитку вітчизняної наукової думки з проблем громадянського виховання й етнопедагогіки. Подано філософське та педагогічне осмислення зазначеного питання, визначено освітянські проблеми.

Ключові слова: українська етнопедагогіка, виховання громадянина, система виховання.

Статья посвящена развитию отечественной научной мысли по проблемам гражданского воспитания и этнопедагогике. Предложено философское и педагогическое осмысление обозначенного вопроса, определены образовательные проблемы.

Ключевые слова: украинская этнопедагогика, воспитание гражданина, система воспитания.

Зміни, які відбулися після розпаду тоталітарної радянської системи, утворення незалежної, соборної Української держави, висунули на перший план ряд завдань, виконання яких є необхідним для сучасного українського суспільства. Одним із них є обґрунтування пріоритетів у вітчизняній системі освіти на сучасному етапі її розвитку. Найважливішим засобом та джерелом формування громадян, головною метою виховання є допомога кожному стати всебічно розвинутою, гармонійною особистістю. Такою вона мислиться з давніх часів, відколи люди стали перейматися проблемами виховання підростаючого покоління, турбуватися про своє майбутнє.

Постановка проблеми. Одним із найголовніших завдань педагогічна наука вважає осмислення і конкретизацію цієї мети на кожному історичному етапі. Не менше зусиль вона спрямовує на аналіз відповідності загальній меті виховання конкретної педагогічної практики, інтерпретацію, поширення прогресивного досвіду. Виховна мета кристалізується в надрах етнопедагогіки, яка зорієнтована на загальнолюдські й національні цінності. Відображаючи народну мудрість про виховання, етнопедагогіка вважає його метою досконалу особистість, визначальними рисами якої є працелюбність, людяність, уміння долати труднощі, доброта і любов до життя, що дається людині для добрих справ, саморозвитку і творчої самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеали української етнопедагогіки відбилися, в першу чергу, в народному фольклорі: казках, приказках, прислів'ях, загадках, народних оповіданнях, притчах.

Художня література, яку творили такі велетні національного руху, як Г.Сковорода, І.Котляревський, Т.Шевченко, Марко Вовчок, І.Нечуй-Левицький, Панас Мирний, І.Карпенко-Карий, М.Кропивницький, Леся Українка, П.Куліш, М.Коцюбинський та інші, ввібрала в себе педагогічну мудрість цих ідеалів. Усі великі педагоги нашого краю від Г.С.Сковороди до В.О.Сухомлинського свої педагогічні ідеї нерозривно пов'язували з ідеалами української етнопедагогіки.

Народні уявлення про значення виховання підтверджено в наукових психолого-педагогічних дослідженнях. Так, на думку психолога Л.Виготського, виховання “розгортається як найширша у світі проблема – проблема життя та творчості”. Етнопедагогіка стверджує, що в народній мудрості кожна людина постає як втілення духовно-моральних зв'язків принаймні трьох поколінь: минулого (дідів та їхніх батьків), сучасного (її батьки), майбутнього (онуків і їхніх дітей). Отже, за нормальних зв'язків між поколіннями людину пам'ятатимуть не менше трьохсот років. Людина має долати свій життєвий шлях у неперервному вихованні – “від колискової пісні до плачу-голосіння, від народження до смерті, від діда до онука”.

У статті буде розглянуто роль української етнопедагогіки в громадянському вихованні.

Ідеали досконалої особистості – громадянина – в усіх народів ґрунтуються на загальнолюдських і національних цінностях, а також окреслюють і гендерні чесноти: чоловік – сміливий, мужній, чесний, гордий, щедрий; жінка – розумниця і красуня, вірна, хороша мати, господиня.

З 1996 року Україна має свою Конституцію – Основний закон держави, який визначає суспільний державний устрій, виборчу систему, основні права, свободи та обов'язки громадян. Саме в ній закладено принципи громадянського суспільства. Особливістю Конституції України є те, що в ній зафіксовано права та свободи громадянина, які зумовлені сукупністю людських потреб, і саме це законодавчо закріплює передумови самореалізації особистості. У Конституції України задекларовано право кожного на вільний розвиток, на свободу та особисту недоторканність, на свободу слова, світогляду й переконань, на участь в управлінні державними справами, вільно обирати та бути обраним, користуватися й розпоряджатися своєю власністю, на працю, соціальний захист, охорону здоров'я, на освіту і т.ін.

Система виховання має бути такою, щоб у кожного громадянина утворилася певна система громадянських обов'язків, і на першому місці в цій системі – знання державної мови та повага до державної символіки.

Зміст Основного Закону України та Закону України “Про освіту” дозволяють розробити та науково обґрунтувати неперервну систему громадянського виховання дітей та учнівської молоді, починаючи від

народження і закінчуючи, принаймні, випуском зі школи. Ця система має передбачати навчальну й виховну роботу в сім'ї, школі, молодіжних організаціях, товариствах тощо. Закінчуючи навчальний заклад, дитина повинна не просто формально вважатися громадянином держави, а має стати свідомим та активним патріотом, здатним відстоювати українську національну ідею – ідею соборної, самостійної, незалежної, миролюбної й високорозвиненої Держави – України. Зазначену систему громадянського виховання без відповідної системи громадянської освіти уявити важко.

Однією з особливостей сучасного етапу розвитку суспільства є те, що духовний, моральний, соціальний розвиток окремого індивіда не встигає здійснюватися такими ж темпами, як відбуваються зміни соціально-політичних формацій. Саме тому виховання громадянина і стає нагальною проблемою та вимагає зростання уваги до розвитку громадянської освіти.

Педагогічна наука довела, і навчально-виховна практика високорозвинених країн світу переконливо показала, що найкраща школа – це та школа, яка побудована на традиціях національної етнопедагогіки, з урахуванням найпрогресивніших здобутків науки, де діти вчать-ся рідною мовою, якнайбільше дізнаються про свій народ, державу. Кожен конкретний народ саме через рідну школу продовжує себе у своїх дітях, ґенує свій національний дух, характер, психологію, традиційну культуру, спосіб життя. Тому цілком природним є прагнення кожного цивілізованого народу мати елітарну школу, що можлива тільки в умовах власної незалежної держави. Якщо врахувати таку закономірність, що в Німеччині ростять німця, в Японії – японця, то цілком природно, що Україна має плекати українця. І найкраще це може робити національна школа, побудована на засадах етнопедагогіки, передових здобутках вітчизняної педагогічної науки, прогресивних народних традиціях. На нашу думку, школа має бути національною не тільки за формою і статусом, але й сповненою відповідним – національним змістом, духом. У стінах школи має панувати атмосфера щирого спілкування, розуміння української національної ідеї, відповідальності за кінцевий результат виховання дітей.

Настав час, коли необхідно повернутись до української родинної етнопедагогіки, до відродження традиційного статусу української родини з її непорушними авторитетами, подружньою вірністю, любов'ю до дітей і відданістю святому обов'язку їхнього виховання, повагою до батьків і на взірцевому прикладі подружнього життя виховувати і готувати молодь до майбутнього життя в Україні.

Загальна мета виховання конкретизується в сучасних концепціях навчання і виховання. Згідно з Державною національною програмою "Освіта. Україна XXI століття", розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального,

духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні. Тому необхідно створити в суспільстві атмосферу загальнодержавного, всенародного сприяння розвитку освіти, активізувати зусилля суспільства для виведення її на рівень досягнень сучасної цивілізації, залучити до її розвитку державні, громадські, приватні інституції, сім'ю, кожного громадянина. Важливо створити життєдайну систему безперервного навчання і виховання для забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального і культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

У сучасних концепціях визначено головну мету національного виховання в Україні: набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування в молоді особистісних рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури. У зв'язку з процесами національного відродження серед громадськості зростає інтерес до народних духовних джерел і надбань, до багатовікового народного досвіду. Адже саме там можна знайти наснагу для розбудови нового суспільства, для формування високосвідомого, пройнятого національною ідеєю громадянина України. Для вирішення цих надзвичайно важливих завдань джерелом наснаги і вірним дороговказом безперечно виступає етнопедагогіка (українська народна педагогіка), яка втілює в собі народний педагогічний досвід і народну мудрість, народні погляди на мету і завдання, зміст і методи виховання та навчання.

Важливо, що виховні засади української етнопедагогіки ґрунтуються на стійких національних ідеалах життя. Які б соціальні і національні катаклізми не перетрушували суспільне життя, зміст, педагогічна сила народних ідеалів залишалися стійкими й непорушними. Звичайно, змінювалися форми вирішення й упровадження цих ідеалів у практичне життя, але ідеал вільної праці кожної людини, ідеал непокороної волі кожного громадянина, його свободи, ідеал рідного краю й рідної землі, ідеал доброти, людяності, бережного ставлення до природи й до всього сущого на землі були такими сильними, що давали можливість жити й виживати нашому народу, нашій нації за дуже складних життєвих обставин [3, с. 19].

Необхідно зазначити, що у XIX – на початку XX ст. було зроблено багато у вивченні й науковому осмисленні історії, культури, традицій, побуту, вірувань українців. Зібрано також багатющий унікальний матеріал і в галузі української етнопедагогіки. Однак, починаючи

з 30-х років ХХ ст., дослідження в галузі народної культури були припинені або велись обмежено і звужено. Народна педагогіка як галузь науки ігнорувалась, замовчувалась, хоча її традиції бережно зберігались у народі і передавались від покоління до покоління. Лише в останні десятиріччя в зв'язку з виборенням незалежності, національним відродженням, українська етнопедагогіка як наукова галузь і педагогічна практика стала відроджуватись. В останнє десятиліття ХХ ст. з'явилась низка праць з етнографії, українознавства, етнопедагогіки, етнопсихології, педагогіки народознавства. Актуальними виявилися ті праці, які стосуються етновиховання дітей і молоді та "входження" їх у суспільство за допомогою народної культури. Цим проблемам присвячено праці Є.І. Сявавко, М.Г. Стельмаховича, П.Р. Ігнатенка, Ю.Д. Руденка, В.П. Струманського, Н.В. Лисенко, Р.Ф. Кирчів та ін. Дослідженнями джерел української етнопедагогіки, її структури, змісту і норм, методів і засобів займалися М.Л. Струнка, В.М. Онопа, О.І. Литвинюк, Т.І. Мацейків, О.А. Дорошенко. Значна увага в педагогічній теорії і практиці сьогодні приділяється проблемам української етнопедагогіки в контексті розбудови національної школи, використанню етнопедагогіки в навчально-виховній роботі школи (О.О. Любар, Д.Т. Федоренко, О.В. Карпенко, Д.І. Мельник, Р.П. Расевич, С.О. Нікітчина та ін.). Оскільки першоосновою становлення особистості, прищеплення їй відповідних моральних цінностей українська етнопедагогіка вважає сім'ю, тому природно, що низка сучасних досліджень стосується проблем виховання дітей в родині і на родинних традиціях (М.І. Гей, Л.К. Грицюк, Н.І. Степанова, І.В. Козубовська та ін.).

Відомо, що людина стає особистістю в процесі взаємодії із соціальним середовищем у результаті освіти і виховання, засвоєння культури конкретно-історичного суспільства. Висхідним у такому роді, на думку С.Г. Карпенчук, є принцип соціалізації, тобто "входження" дитини в суспільство. Ряд дослідників етнопедагогіки засвідчують, що український народ виробив багатовіковий і дієвий механізм соціалізації дітей та молоді засобами народної педагогіки (М.Г. Стельмахович, В.П. Струманський та ін.). Саме сімейно-побутова обрядовість, народні ігри, союзи з ровесниками, участь у народних святах, звичаях, обрядах формують витончені і високоморальні якості, в ході яких дитина перетворюється на повноцінну особистість, а також засвоює й активно відтворює соціальний досвід.

В.О. Сухомлинський, торкаючись проблеми соціалізації, писав: "У людині її людські риси формуються тільки тому, що з першого подиху свого життя вона – істота суспільна. Суспільна сутність людини виявляється в її стосунках, взаєминах з іншими людьми. Пізнаючи світ і себе як частину світу, вступаючи в стосунки з людьми, які задовольняють її матеріальні й духовні потреби, дитина включається в су-

спільство, стає його членом. Це процес прилучення особистості до суспільства, який вчені називають соціалізацією” [2, с. 448].

Обсяг поняття “соціалізація” значно ширший, ніж “виховання”. Виховання має метою, насамперед, систему спрямованих впливів, за допомогою яких намагаються приписати бажані якості та властивості, тоді як соціалізація включає також непередбачені спонтанні впливи, через які відбувається прилучення до культури і набуття повноправного статусу громадянина держави [1, с. 41–42].

Висновки. На нашу думку, виховання та соціалізація на засадах народної педагогіки мають велике значення у формуванні особистості дитини. Ефективними умовами успішного виховання і соціалізації дітей засобами етнопедагогіки визначено: зв’язок школи з батьками, носіями народної педагогічної мудрості; дослідження педагогічним колективом джерел народної педагогіки; активна участь учнів та їхніх батьків у відтворенні, відродженні форм, засобів та методів етнопедагогіки.

Загалом, етнографічні матеріали та спеціальні педагогічні дослідження засвідчують, що процеси виховання та соціалізації дітей і молоді виявляються більш результативними, коли вони будуть здійснюватися на народних засадах, із урахуванням багатовікового народно-педагогічного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Карпенчук С.Г.* Теорія і методика виховання : навч. посібник / С.Г. Карпенчук. – К. : Вища шк., 1997. – С. 41–42.
2. *Сухомлинський В.О.* Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 448.
3. Традиції української етнопедагогіки і їх використання в навчально-виховній роботі школи. – К. : Академія пед. наук України, 1993. – 88 с.

Article is devoted development of domestic scientific thought on a problem of civil education and ethnopedagogics. The philosophical and pedagogical judgement of the designated question is submitted, educational problems are defined.

Keywords: the Ukrainian ethnopedagogics, education of the citizen, an educational system.

Надійшла до редакції 04.09.2009 р.

АСПЕКТНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Т.В. Колбіна

Харківський національний економічний університет

У статті подано результати аспектного аналізу проблеми формування міжкультурної комунікації (МКК).

Ключові слова: аспектний аналіз, міжкультурна комунікація, педагогічний процес.

В статье представлены результаты аспектного анализа проблемы формирования межкультурной коммуникации (МКК).

Ключевые слова: аспектный анализ, межкультурная коммуникация, педагогический процесс.

Постановка проблеми. Проблема формування міжкультурної комунікації (МКК) останнім часом інтенсивно досліджується вченими таких наук, як філософія, психологія, педагогіка, соціологія, лінгвістика, культурологія, економіка (міжкультурний менеджмент). Незважаючи на відмінності в методологічних підходах і аспектах дослідження, вони мають на меті викладення основних проблем МКК, розробку практичних рекомендацій щодо розвитку здатності людини правильно інтерпретувати конкретні прояви відмінностей іншої національної культури, а також шляхів формування практичних навичок й умінь, необхідних для спілкування з представниками інших народів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти формування МКК досліджували науковці різних напрямів: філософи (В. Біблер, В. Бушкова, В. Лекторський, У. Макбрайт, В. Табачковський, R.A. Mall, F.M. Wimmer, A. Hammerschmidt, D.P. Hengst, C. Barloewen, H. Kimmerle та інші), психологи (О. Бороноев, О. Леонтьєв, Ю. Сорокін, Т. Стефаненко, Є. Тарасов, М. Erdheim), культурологи (П. Гуревич, Б. Єрасов, А. Кармін), лінгвісти (Є. Верещагін, Г. Єлізарова, В. Костомаров, О. Леонтович, Й. Стернін, С. Тер-Мінасова, G. Brünner, H.-J. Heringer, H.J. Krumm), економісти (М. Леонов, О. Морозов, С. Мясоєдов та інші). У зазначених дослідженнях розглядаються різні аспекти МКК, але при цьому методологічні питання формування здатності до міжкультурного спілкування залишилися поза увагою вчених.

Мета статті – представити результати проведеного аспектного аналізу проблеми формування МКК (від лат. *aspectus* – погляд, точка зору, з якої сприймається або оцінюється те чи інше явище, предмет, подія).

На початку XXI століття склалася кардинально нова ситуація у світі: глобалізація, що є одним з основних об'єктивних факторів розвитку людства, зумовила стрімке посилення МКК у всіх сферах життя, на міждержавному і міжособистісному рівнях. Загроза глобальної війни, зіткнення цивілізацій, екологічної катастрофи поставила питання щодо подальшого існування людства і посилила рух у всьому світі від протистояння до співпраці і взаємодії народів у вирішенні глобальних проблем. Культурний плюралізм визнано основою для формування нового світового порядку, який ґрунтується на ідеї об'єднання людства в різноманітності культур.

Ученими, які розробляють теоретичні питання культурно-історичного процесу на основі синергетичного підходу (В.П. Бранський, М.С. Каган, А.С. Кармін), виокремлено два етапи: 1 – до XX століття; 2 – початок XXI століття. На першому етапі окремі соціокультурні світи є відносно самостійними самоорганізуючими системами, між якими здійснюється обмежений обмін інформацією, причому його інтенсивність є невисокою. Їхній розвиток відбувається шляхом розширення взаємодії з навколишнім середовищем, зокрема й іншими культурами. На другому етапі здійснюється перехід соціокультурних світів від ізолюваного існування до зближення; стрімке збільшення різноманітних контактів між ними сприяє їхньому перетворенню на єдину систему загальнолюдської, світової культури. Ученими доведено, що в сучасну епоху людство набуває єдності в трьох аспектах: антропологічному (як біологічний вид), соціальному (об'єднання в цілсну всесвітню соціальну систему), культурному (створення єдиної загальнолюдської культури на основі взаємного обміну між культурами своїми досягненнями). У наш час перетворення людства на суб'єкта історичного процесу дозволяє ставити цілі щодо вирішення глобальних проблем (політичних, економічних, соціальних, культурних тощо).

У процесі формування єдиної світової культури неминуче втрачаються самобутні, специфічні риси національних культур. Разом із цим визнано, що ізолювана культура неминуче приречена на відставання від темпів світового культурного розвитку. Отже, міжкультурна комунікація є об'єктивним фактором, який спонукає народи світу до комунікації і взаємодії.

Глобалізаційні процеси зумовили виникнення такого явища, як мультикультуралізм – особлива практика безконфліктного співіснування різноманітних культурних груп. Основним принципом у відносинах між народами та їхніми представниками проголошено діалог культур, що передбачає беззаперечне визнання їхньої рівноправності. Міжкультурна толерантність перетворюється на механізм, що уможливорює співіснування народів та міжкультурну взаємодію між ними, забезпечує досягнення взаєморозуміння і бажаного результату на державному рівні, а також у процесі особистісного спілкування

представників різних культур. Її основу складають орієнтація на загальнолюдські цінності та їхнє дотримання в практиці МКК.

Мультикультуралізм став реальністю і викликав значні зміни в культурі та освіті кожної країни. У зв'язку із цим виникли нові форми соціальної комунікації, що потребують підготовки людей до МКК. Актуальними завданнями закладів освіти є підготовка молоді до мирного співіснування і співпраці з іншими народами, культивування ідеї розуміння "іншого", поважання його прав на самобутність і свободу самовираження.

Становлення глобального комунікаційного простору впливає на систему загальнолюдської культури. Сучасні телекомунікаційні технології сприяють тому, що МКК стала звичайним явищем у житті мільйонів людей і перетворюється на невід'ємний складник функціонування більшості організацій та підприємств світу. Глобальна мережа Інтернет є невичерпним джерелом інформації, що дозволяє в будь-яку хвилину знаходити необхідні матеріали для задоволення особистісних потреб або вирішення професійних проблем. Отже, для окремої людини МКК перетворилась на фактор особистісного розвитку, а для суб'єктів господарчої діяльності та різних установ – фактор успішної роботи.

Життя інформаційного суспільства, яке становить новий тип соціальної реальності (А.С. Кармін), значною мірою визначається рівнем інформаційно-семіотичної діяльності його членів і їхньої здатності до діалогічної взаємодії. Основним засобом здійснення МКК є мова, яка взагалі уможливорює соціальну комунікацію, створює найважливішу умову для розуміння "іншого". Знання іноземної мови дозволяє "відкривати" і пізнавати смисли іншої культури, збагачуючись її цінностями і досягненнями; порівняння з реаліями рідної культури дозволяє глибше усвідомлювати її цінності і самобутність.

Отже, формування і розвиток МКК відповідає об'єктивним вимогам суспільства. В умовах інформаційного суспільства зростає дія суб'єктивного фактора, що виражається у впливі освіти на формування комунікативної культури його представників. Дослідження сучасного стану, визначення існуючих проблем і розроблення теоретико-методологічних положень, які складають основу майбутнього розвитку суспільства, є актуальним завданням соціально-гуманістичних дисциплін.

Вивчення праць вітчизняних і зарубіжних учених із філософії, психології, педагогіки, культурології, соціології, лінгвістики, міжкультурного менеджменту дозволило з'ясувати сутність процесу МКК, а також стан розробленості проблеми формування МКК. Аспектний аналіз процесу формування МКК (історико-філософський, культурологічний, психологічний, лінгвістичний, економічний) завдяки синтезу інформації з різних галузей знань створив підґрунтя для методоло-

гічної стратегії системного дослідження, дав змогу здійснити всебічне вивчення властивостей об'єкта наукового пізнання і визначити особливості його функціонування [1-5]. Отримані результати слугували основою для обґрунтування методологічних засад педагогічного дослідження формування МКК.

Розгляд історико-філософського аспекту дозволив визначити МКК як одну з найважливіших форм соціальної комунікації та взаємодії представників різних культур на міжнаціональному й міжособистісному рівнях, що здійснюється з метою взаємного пізнання, спільної діяльності та співпраці у вирішенні нагальних проблем. Спираючись на роботи філософів, доведено, що метою МКК, її принципом, а також засобом досягнення взаєморозуміння на всіх рівнях є міжкультурний діалог, сутність якого складають суб'єкт-суб'єктні стосунки. Міжкультурна толерантність, що ґрунтується на визнанні рівноправності і культурних цінностей партнера по МКК, є основою для здійснення міжкультурного діалогу. Вона визначається як позитивна якість моральної особистості, характеризується терпимим ставленням до представників інших культур (поглядів, норм, традицій тощо), відкритістю до сприймання "іншого", повагою до цінностей іншої культури, доброзичливим і тактовним ставленням до її носіїв, готовністю до взаєморозуміння та взаємодії, комунікативною активністю, спрямованою на реалізацію цих намірів.

Дослідження культурологічного аспекту формування МКК дозволило виявити взаємозв'язок культури, мови і комунікації; визначити зміст, який необхідно засвоїти для успішного формування досвіду МКК; характер стосунків у процесі МКК, критерії, за якими можна оцінити його результати. Розгляд сучасних культурологічних теорій показав, що в розроблених ученими концепціях культури (діяльнісна, аксіологічна, інформаційно-семіотична) переважають суб'єкт-об'єктні відношення, які не дозволяють повною мірою виявити сутність процесу МКК. Тож подальшого розвитку набула діалогічна концепція культури, сутність якої складають суб'єкт-суб'єктні відносини людей у процесі соціальної взаємодії, що ґрунтуються на загальнолюдських цінностях. У діалогічній концепції культури враховано діяльнісний, аксіологічний та інформаційно-семіотичний підходи завдяки інтегративній ролі людини як суб'єкта свідомої і доцільної комунікативної діяльності, носія культурних цінностей і мови. З позицій цієї концепції успішність соціальної взаємодії в міжкультурному контексті визначається рівнем засвоєння особливостей культури партнера по МКК, способів її здійснення, розвитку мовленнєвої культури, сформованості особистісних якостей, важливих для МКК.

Культурологічний підхід до дослідження процесу формування МКК дозволив обґрунтувати, що орієнтирами для визначення змісту МКК є культурні універсалії, джерелом його формування – національна

культура іншого народу, способом засвоєння – порівняння з реаліями рідної культури. Доведено, що компоненти змісту формування МКК мають відтворювати складники загальнолюдської культури як універсального феномену і способу передачі соціального досвіду: систему знань стосовно іншої культури (критерії засвоєння: повнота, гнучкість); систему ціннісних орієнтирів і норм ставлення людей до світу та одне до одного, які є основою формування світоглядних і поведінкових якостей особистості, її гуманістичних переконань та ідеалів (критерій: міжкультурна толерантність); уміння здійснювати комунікативну діяльність на різних рівнях (репродуктивний і творчий). Отже, для набуття досвіду МКК студентам необхідно засвоїти його когнітивний, емоційно-ціннісний і комунікативно-діяльнісний аспекти.

Вивчення психологічного аспекту було необхідним для виявлення закономірностей і особливостей процесу формування МКК, а також визначення психологічних проблем, які виникають під час його здійснення. Це завдання продиктовано потребою психологічної підготовки студентів – майбутніх учасників МКК.

Із позицій психологічного аспекту формування МКК розглядається як цілеспрямований процес соціальної взаємодії представників різних культур із метою вирішення спільних проблем або задоволення особистісних потреб. На основі системного аналізу (за М.С. Каганом) виокремлено і детально схарактеризовано елементи МКК: суб'єкт, об'єкт, процес МКК, засоби комунікації та її продукти. Суб'єктами МКК є представники різних культур; об'єктом їхньої взаємодії – фрагмент навколишнього світу, на який спрямовано спільну комунікативну діяльність; продуктом – конкретні результати діяльності з пізнання та перетворення об'єкта (нові знання, вміння, досвід здійснення МКК тощо), психологічні зміни в особистості (мотивація, волеволі якості, моральні характеристики тощо). Особливість процесу МКК складає, передусім, те, що адресант кодує своє повідомлення в притаманних його культурі значеннях і формах, а адресат змушений декодувати це повідомлення у власному культурному коді. Специфіка МКК виявляється в тому, що люди в ситуаціях МКК часто перебувають у певному психологічному стані (непевненість, стрес, культурний шок), відчувають різні емоції (позитивні, негативні), що зумовлюється невідповідністю їхнього світогляду, ціннісних орієнтацій, комунікативних стилів, норм поведінки, недосконалим рівнем оперування засобами комунікації (вербальними, невербальними, екстралінгвістичними).

Аналіз психологічного аспекту дозволив визначити умови для успішної МКК, а саме: соціокультурна компетентність людини (знання іншої культури, її традицій, норм, звичаїв, системи цінностей тощо), комунікативна компетентність, психологічна підготовленість до сприйняття культурних розбіжностей партнера по комунікації (його

намірів, способу мислення, комунікативної поведінки тощо), лінгвістична компетентність (адекватне застосування вербальних, невербальних і екстралінгвістичних засобів спілкування, достатній рівень мовленнєвої діяльності).

Обґрунтовано, що МКК є важливим фактором розвитку людини, становлення її комунікативної культури. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія людей під час МКК, яка здійснюється у формі діалогу (полілогу) на основі міжкультурної толерантності учасників, може розглядатися як різновид культури діяльності людей.

Застосування факторного підходу до аналізу економічного аспекту формування МКК дозволило показати дію чинників, що впливають на діяльність людей у сфері економіки. Об'єктивний фактор виявляється в процесі глобалізації, інтеграції національних економік, посиленні міжнародних економічних зв'язків, що обумовлюють прагнення людей до співпраці. Дія суб'єктивного фактора відбивається на формах спільної економічної діяльності, стилях управління організаціями, способах здійснення МКК (найчастіше – засобами іноземної мови), моделях соціальної поведінки людей, методах вирішення проблем і конфліктів тощо. Спільний характер економічної діяльності змушує індивідів обмінюватися інформацією, узгоджувати індивідуальні цілі та плани колективних дій, підпорядковувати їх загальній меті, прагнути досягати взаєморозуміння. У процесі МКК людський фактор потребує дотримання соціальних норм та правил суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіма її учасниками. Тож особливості МКК виявляються в об'єкті, цілях, засобах і результатах економічної діяльності. Оскільки МКК у сфері бізнесу є способом досягнення комерційних цілей, то її можна розглядати як важливий елемент організаційного середовища підприємства, ефективність МКК на підприємстві свідчить про високу культуру управлінської діяльності менеджерів.

Лінгвістичний аспект дослідження процесу формування МКК показав, що мова нерозривно пов'язана з культурою. Здатність людини користуватися іноземною мовою як засобом комунікації означає, що вона усвідомлює особливості іншої культури, які відтворюються в мові. МКК відбувається не тільки як безпосереднє міжособистісне спілкування, а й більшою мірою як опосередкована комунікація з представниками іншої культури через тексти на різних носіях (паперових, електронних, аудіо- та відеоприладах). На основі аналізу праць науковців визначено такі характеристики тексту: текст є явищем культури, оскільки в ньому відтворюється певний фрагмент реального світу і виявляється суб'єктивність його автора; текст – це відкрита інформаційно-семіотична система, в якій зберігається соціокультурний досвід і через яку він передається іншим людям; текст за своєю сутністю є діалогічним (автор – читач), його комунікативна спрямованість виражається в тому, що він завжди адресується "іншому".

Тексти – це невичерпне джерело поповнення знань стосовно іншої культури. Інтерпретація іншомовних текстів є основним способом формування МКК за відсутності безпосереднього контакту з представниками інших культур. Умовою правильної інтерпретації тексту й осягнення його смислу, що зображує фрагмент іншої культури, є розуміння його історичного соціокультурного контексту. На основі вивчення механізму інтерпретації доведено, що засвоєння схеми інтерпретації тексту сприяє швидкому опануванню необхідної інформації. У процесі інтерпретації особистість розширює свій когнітивний і емоційно-ціннісний досвід, його результатом є розуміння смислу тексту.

Учасники МКК є мовними особистостями. Ґрунтуючись на дослідженнях учених, визначено, що для успішної соціальної взаємодії людині необхідно мати певний рівень мовної підготовки, який би дозволяв їй обирати адекватні мовленнєві засоби відповідно до ситуації МКК, здійснювати правильну референцію, співвідносити ментальні схеми з явищами реальної дійсності тощо. Основу для діагностики рівня мовленнєвої діяльності студентів створюють визначені Радою Європи рівні мовної компетенції, які характеризують основні типи користувачів мови: елементарний, незалежний, досвідчений.

Отже, можна прослідкувати “внесок” кожного з аспектів у визначення сутності формування МКК економічного профілю: філософський аспект дозволив дослідити цілі МКК (пізнання іншої культури, комунікація, взаємодія, співпраця з її представниками з метою взаєморозуміння, принципи їхнього досягнення (гуманізм, демократичність) і форму соціальної взаємодії представників різних культур (міжкультурний діалог); культурологічний аспект – зміст і методи формування МКК, а також характер оптимальних стосунків людей під час здійснення МКК (суб’єкт-суб’єктні відносини); психологічний аспект – психологічний стан, проблеми людей у процесі МКК, зумовлені їхніми культурними відмінностями й індивідуальними особливостями; лінгвістичний аспект – вербальні й невербальні засоби МКК, способи оброблення отриманої інформації в текстах.

Висновки. Результатом аспектного аналізу є таке визначення сутності поняття процесу МКК:

1. МКК є формою соціальної взаємодії представників різних культур, яка здійснюється з метою вирішення певної проблеми професійного або особистісного характеру (пізнання “іншого”, навчання, комунікація заради обміну інформацією, досвідом, думками, почуттями тощо);
2. МКК є метою й умовою взаємодії між представниками різних культур, пізнання їхніх реалій матеріального і духовного плану, вироблення ціннісних орієнтацій, необхідних для життя в сучасному мультикультурному світі;

3. У процесі МКК відбувається не тільки пізнання нової інформації щодо об'єкта іншої культури, але й її перетворення та оцінювання;
4. МКК – це цілеспрямований і мотивований процес, який стимулює комунікативну активність представників різних культур і забезпечує їхню взаємодію;
5. Структура МКК становить єдність таких взаємопов'язаних аспектів: комунікативний (міжособистісний обмін інформацією вербальними, невербальними й екстралінгвістичними засобами); інтерактивний (реалізація соціальних відносин між комунікантами, виявлення їхніх індивідуальних особливостей); перцептивний (поперемінне кодування, декодування і сприйняття інформації, розуміння учасниками комунікації ситуації МКК, інтерпретація й оцінювання отриманих повідомлень, комунікативної поведінки й особистісних якостей співрозмовників);
6. Досягнення розуміння і результатів МКК можливе лише за умови взаємодії рівноправних партнерів на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, що означає визнання цінності іншої людини і передбачає активний зворотний зв'язок між ними.

Ґрунтуючись на сутності процесу МКК як явища реального світу, визначено напрями підготовки майбутніх фахівців до здійснення комунікації в міжкультурному контексті: культурологічний; психологічний; лінгвістичний; економічний; формування світогляду, ціннісних орієнтацій, виховання особистісних якостей. Результати аспектного аналізу використано як теоретичну і методологічну основу для проектування педагогічної системи й організації педагогічного процесу формування МКК.

Ґрунтуючись на дослідженнях науковців (Т.О. Дмитренко, М.С. Коган та інші) щодо навчальної діяльності, з'ясовано, що педагогічний процес формування МКК є багатовимірним процесом, що потребує організації, управління і спілкування його суб'єктів. Організація цілісного педагогічного процесу формування МКК необхідна для здійснення запланованого впливу на особистість, управління – на її навчальну діяльність, спілкування на діалогічних засадах – для передачі інформації в прямому та зворотному напрямках, досягнення взаєморозуміння, здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Для отримання бажаних результатів педагогічного процесу формування МКК необхідна наявність цих трьох складових. Основними дидактичними засобами навчання в концепції формування МКК є навчальні ситуації, які відтворюють певний фрагмент соціально-економічної дійсності і моделюють бажаний тип професійної діяльності та систему соціальних стосунків під час її здійснення.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Колбіна Т.В.* Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретико-методологічний аспект : монографія / Т.В. Колбіна. – Х. : ВД “ІНЖЕК”, 2008. – 392 с.
2. *Колбіна Т.В.* Філософський аспект аналізу поняття міжкультурної комунікації / Т.В. Колбіна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол. : Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ–Запоріжжя, 2005. – Вип. 35. – С. 79–85.
3. *Колбіна Т.В.* Психологічний аспект аналізу поняття міжкультурної комунікації / Т.В. Колбіна // Вісн. Харк. держ. акад. культури : зб. наук. праць. Вип. 17 / Харк. держ. акад. культури ; відп. ред. Н.М. Кушнарєнко, проф., д-р пед. наук. – Х. : ХДАК, 2006. – С. 218–226.
4. *Колбіна Т.В.* Аспекти міжкультурної комунікації в сфері економіки / Т.В. Колбіна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол. : Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ–Запоріжжя, 2006. – Вип. 38. – С. 90–97.
5. *Колбіна Т.В.* Культурологічний аспект міжкультурної комунікації як складного об’єкта педагогічного дослідження / Т.В. Колбіна // Вісн. Харк. держ. акад. культури : зб. наук. праць. Вип. 23 / Харк. держ. акад. культури ; відп. ред. В.М. Шейко. – Х. : ХДАК, 2008. – С. 237–247.

In article results of the analysis of aspects of a problem of formation of intercultural communications (ICC) are presented.

Keywords: the analysis of aspects, intercultural communications, pedagogical process.

Надійшла до редакції 12.09.2009 р.

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАУЧНОГО СОТРУДНИКА

С.В. Копылова

Национальный заповедник “Хортица”

У статті розглянуто поняття “професійна компетентність наукового співробітника”. Виділено її структуру на прикладі діяльності наукового колективу Національного заповідника “Хортиця”.

Ключові слова: модель, професійна компетентність, національний заповідник.

В статье рассмотрено понятие “профессиональная компетентность научного сотрудника”. Выделена ее структура на примере деятельности научного коллектива Национального заповедника “Хортица”.

Ключевые слова: модель, профессиональная компетентность, национальный заповедник.

Постановка проблемы. Современный этап развития общества в корне изменил представления о роли и месте человека в цивилизационном процессе. Сегодня, как показывает практика последних лет, решающее значение в обеспечении наивысших темпов социального прогресса принадлежит человеку, его профессионализму и компетентности. С другой стороны, обращение к обсуждаемой проблеме вызвано глубокими трансформациями во всех сферах современного украинского социума. Украинец третьего тысячелетия вынужден существовать в так называемом модусе “перемен” и именно профессиональная компетентность становится одним из решающих факторов его успешной социализации. В условиях специфики украинской действительности в определенной степени изменяется статус и функции сотрудника научно-исследовательского учреждения, соответственно, меняются требования к его компетентности и уровню профессионализма. Указанные факторы обуславливают актуальность и необходимость изучения феномена профессиональной компетентности.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ научной литературы по данной теме дает возможность выделить следующие направления исследований. Педагогическая компетентность и профессионализм (Байденко В.И. [3], Белкин А.С., Нестеров В.В. [4], Симен-Северская О.В. [17], Шишов С.Е. [20]); деятельностьная сущность профессионализма (Сластенин В.А., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. [14]); личностно-деятельностный подход в оценке профессиональной

компетентности (Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И. [9], Митина Л.М. [13]); сущность профессиональной компетентности педагога (Евдокимова Н.В. [7], Махмутова З.М. [12], Синенко В.Я. [18]); составляющие педагогической компетентности (Маркова А.К. [11], Татур Ю.Г. [19]); виды компетентности: коммуникативная (Зайцева С.Е. [8]), функциональная (Адольф В.А. [2]), поликультурная (Агадуллин Р.Р. [1]), общекультурная (Петров А.А. [15]), психолого-педагогическая (Попова Е.В. [16]), риторическая (Качалова Л.П. [10]), валеологическая (Болеев Т.К., Ахметова Г.Т. [5]).

Мы сознательно не останавливаемся на истории изучения вопроса, поскольку это не входит в формат данной статьи. Считаем необходимым лишь обозначить некоторые моменты, характеризующие современное состояние развития социально-философского дискурса в изучении вопросов, связанных с проблемами профессионализма, компетентности и компетенций. Во-первых, наблюдается множественность подходов к понятию “профессионализм, профессиональная компетентность, компетенция”, сущности и структуре данных феноменов. Во-вторых, проблема современного исследования профессиональной компетентности есть предметом научных поисков многих направлений гуманитарного знания, однако в большинстве случаев они связаны с проблемами образования, психологии, а также с вопросами управления персоналом. В-третьих, проблема профессиональной компетентности научного сотрудника, остается практически малоисследуемой и потому является весьма перспективной. Поскольку до сих пор вопрос о компетентности специалиста в целом и компетентности научного сотрудника в частности не решен в науке однозначно, нам представляется необходимым рассмотреть понятие “профессиональная компетентность научного сотрудника” в контексте выделения ее структуры на примере деятельности научного коллектива Национального заповедника “Хортица”.

Целью статьи является моделирование профессиональной компетентности научного сотрудника. В данной статье под компетентностью подразумевается способность эффективно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении задач профессионального рода деятельности. Как известно, существует практика создания компетентностной модели [6; 19], основная идея которой заключается в четком представлении о состоянии и развитии качеств, поведенческих характеристик (компетенций) сотрудников, которые необходимы для успешной реализации стратегии компании. Мы также пошли по данному пути, выделив ряд компетенций, которые являются базовыми в компетентностной модели научного сотрудника и составляют ядро ее структуры.

Структура модели профессиональной компетентности научного сотрудника может выглядеть следующим образом.

1. Научно-исследовательская компетенция является ведущей компетенцией в структуре модели профессиональной компетенции научного сотрудника. Она традиционно включает знания в предметной области вопроса, умение оперировать ими для решения практических задач; давать критическую оценку, собирать, обрабатывать и интерпретировать с использованием современных информационных технологий данные, необходимые для формирования суждений по соответствующим научным проблемам. Научно-исследовательская компетенция предполагает способность и готовность к проектированию комплексных научно-исследовательских работ, способность самостоятельно ставить конкретные задачи исследований; умение составлять отчеты, обзоры, аналитические карты, пояснительные записки в соответствии с профилем своей деятельности.

Национальный заповедник “Хортица” является научно-исследовательским и рекреационным учреждением, которое осуществляет охрану памятников истории, культуры, природы; собирает, изучает, берегает и популяризует памятники, связанные с историей запорожского казачества. Научно-исследовательская работа сотрудников заповедника осуществляется в соответствии с уставными положениями, концепцией и генеральным планом развития заповедника, а также ежегодных планов развития и индивидуальных планов научно-исследовательской работы. Результаты научно-исследовательской работы сотрудники заповедника оформляют в виде научных отчетов, текстов тематических экскурсий к выставкам, тематико-экспозиционных планов к разделам экспозиции музея, лекций, научных описаний ценных экспонатов, а также статей и монографий.

Научно-исследовательская работа в Национальном заповеднике “Хортица” (НЗХ) носит прикладной характер. Она осуществляется по следующим направлениям: охрана памятников культуры и археологии (здесь предполагается проведение археологических и гидроархеологических экспедиций; классификация и паспортизация памятников истории и культуры); природные исследования, которые включают воссоздание природных ландшафтов острова Хортица эпохи казачества, комплексное изучение и охрана историко-культурной среды заповедника, исследование природных объектов и природно-территориальных комплексов; музейно-экспозиционная деятельность, под которой подразумевается создание новых экспозиционных объектов, изучение памятников и материалов, связанных с историей запорожского казачества, а также памятников других культур, находящихся в границах НЗХ; фондовая деятельность, в направлении которой предполагается проведение поисковых экспедиций, работа с коллекционерами, осуществление учета, научное описание отдельных предметов и коллекций, атрибутация и реставрация фондовых материалов.

На сегодняшний момент научными сотрудниками заповедника разработана система мониторинга орнитофауны, фауны позвоночных и беспозвоночных заповедника, выпущены монографии по истории острова Хортица и истории казаческого судостроения. Среди множества других разрабатываются темы: “Принципы построения и конструктивные особенности жилищных и фортификационных сооружений на Запорожских Сечах”, “Символизм украинского казачества”, “Научное атрибутирование защитного снаряжения в коллекции НЗХ”, “Запорожское судостроение”, “Население скифского периода Днепровского надпорожья”, “Материально-организационное обеспечение деятельности Военной канцелярии”.

Социальная компетенция состоит из коммуникативного и лингвистического компонентов. Коммуникативный компонент выделяется нами особо ввиду того факта, что Национальный заповедник “Хортица” является одним из лидеров по туристическому обслуживанию в Украине. Ежегодно его посещает десятки тысяч туристов (например, в 2008 году эта цифра составляла 158 тысяч человек), к обслуживанию которых привлекаются и научные сотрудники заповедника. Посетители заповедника представляют собой сложную по профессиональной ориентации, возрастному и социальному статусу структуру, что, естественно, предполагает вариативность форм, содержания и подачи экскурсионного материала. В этой связи в заповеднике реализуются специальные комплексные программы рекреационного обслуживания различных групп населения: молодоженов, инвалидов, людей преклонного возраста, дошкольников. Кроме того, разработаны программы экологического, сельского и водного туризма, проект “Этнографическая деревня на острове Хортица”.

Лингвистический компонент социальной компетенции включает общение на родном и иностранном языках. В этом смысле от современного научного сотрудника требуются не только знания функциональной грамматики и лексики, осведомленность о типах вербального взаимодействия и основных чертах стилей языка, но также умение адаптировать свою речь к требованиям ситуации, знания о профессиональной культуре речи, умение управлять собственным голосом (выразительностью и тоном речи, эмоциональной насыщенностью, соотношением мимики и жестикуляции). Ежегодно Национальный заповедник “Хортица” посещают иностранные туристы, доля которых, например, в 2008 году составила четырнадцать процентов от общего количества посетителей. Сотрудники заповедника проводят экскурсии как на родном, украинском языке, так и на немецком, польском, французском, английском языках. Общение на иностранных языках предполагает основные навыки коммуникации, о которых было сказано выше. При этом также важно отметить знание культуры, особенностей национального характера и менталитета посетителя.

Технологическая компетенция предполагает уверенное пользование технологиями информационного общества, владение такими базовыми навыками, как использование компьютера для восстановления, оценки, хранения, производства, презентации и обмена информацией, для общения и сетевого сотрудничества с помощью Интернета.

На сегодняшний день каждый научный отдел заповедника оснащен компьютером с соответствующим подключением к Интернету. С 2007 года в пользовании научных сотрудников находится специальная геоинформационная программа, представляющая собой систему доступа к самой обширной информации о территории заповедника, включающую данные о памятниках природы, археологии, истории, культуры, туристических маршрутах, охранных и рекреационных зонах, эксплуатационных и хозяйственных объектах. Действует программа по учету и комплектации фондовых коллекций Музея истории запорожского казачества. Начиная с 2008 года, многие научные отчеты проводятся в формате презентаций с помощью программы Microsoft "PowerPoint".

Методологическая компетенция. Как известно, методологические знания и методологическая компетентность являются неотъемлемыми составляющими профессиональной компетентности. Методологическую компетентность мы рассматриваем как единство и взаимодействие методологической рефлексии (под которой понимается анализ собственной научной деятельности), способности к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению концепций, технологий, методов, и средств. Методологическая компетентность научного сотрудника представляет собой не только систему знаний в области методологии и владение методами исследования; но и принятие исследовательской позиции как личностно значимой, осуществление обмена новыми методологическими приемами и формами. В этой связи уже в течение нескольких лет, начиная с 2006 года, научные сотрудники Национального заповедника "Хортица" принимают активное участие в нидерландском проекте "Матра. Музеи Украины", где поднимаются актуальные вопросы стратегического планирования, проектного менеджмента, изменения отношения к посетителю и позиционирования музея как живого культурного центра. В феврале 2009 года в рамках интерактивной программы "Большие изменения малой ценой: пути расширения круга посетителей музея" под эгидой американского фонда "Фулбрайт" впервые в Запорожье и области на базе Музея истории запорожского казачества был проведен методический семинар под руководством американского музеолога Линды Норрис. На сегодняшний день силами научных сотрудников заповедника разрабатывается научно-методическая база для использования интерактивных форм и методов в экскурсионном обслуживании, а также создан цикл лекций и методических рекомендаций по "Музейной педагогике".

Общепрофессиональная компетенция является универсальной компетенцией, которая традиционно включает умение работать самостоятельно и в коллективе, руководить и подчиняться, толерантность, способность критически переосмысливать накопленный опыт и т.д.

Выводы. Предлагаемая структура компетентностной модели научного сотрудника представляет ключевые компоненты, необходимые для формирования профессиональной компетентности научного сотрудника. Безусловно, она не полностью отражает спектр личностных качеств, специальных знаний, умений и навыков, характерных для профессионализма современного специалиста. Указанный перечень может быть продолжен в ходе дальнейших исследований. Дополнительного изучения требуют проблемы сущности профессиональной компетентности научного сотрудника, критерия и показателей оценки профессиональной компетенции, ее социально-культурная детерминация.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Агадуллин Р.Р.* Поликультурная профессиональная компетентность современного учителя [Электронный ресурс] / Рафик Рифович Агадуллин. – Режим доступа : http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/pspo/2003_5_1/doc_pdf/agadulina.pdf
2. *Адольф В.А.* Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
3. *Байдено В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В.И. Байдено // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
4. *Белкин А.С.* Педагогическая компетентность / А.С. Белкин, В.В. Нестеров. – Екатеринбург : Издательский отдел УрГПУ, 2003. – 154 с.
5. *Болеев Т.К.* Валеологическая компетентность будущих учителей [Электронный ресурс] / Т.К. Болеев, Г.Т. Ахметова. – Режим доступа : http://www.nich.tarmpi.kz/n_publ/ppk/sekciya1/boleev_ahmetova.doc
6. *Введенский В.Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
7. *Евдокимова Н.В.* Становление понятий “компетентность” и “компетенция” в современной педагогической практике [Электронный ресурс] / Н.В. Евдокимова. – Режим доступа : <http://www.t21.rgups.ru/doc/1/07.doc>
8. *Зайцева С.Е.* Формирование коммуникативной компетентности студентов юридических специальностей в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / С.Е. Зайцева. – М., 2005. – 17 с.

9. Кузьмина Н.В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н.В. Кузьмина, В.И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63–66.
10. Качалова Л.П. Педагогическая технология формирования риторической компетенции будущего учителя / Л.П. Качалова // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 3 (67). – С. 52–56.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 308 с.
12. Махмутова З.М. Теоретические основы профессиональной компетентности / З.М. Махмутова. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2003. – 128 с.
13. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Митина Л.М. // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
14. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / [В.А. Сластенин, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов]. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
15. Петров А.А. Общекультурная компетенция учителя и ее влияние на успешность педагогической деятельности (На примере учителей естественно-математических предметов) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / А.А. Петров. – Пенза, 1999. – 19 с.
16. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема / Е.В. Попова // Известия Южного отделения Российской академии образования. Выпуск 1. – Ростов-н/Д, 1999. – С. 127–136.
17. Симен-Северская О.В. Педагогическая компетентность и профессионализм учителя [Электронный ресурс] / О.В. Симен-Северская. – Режим доступа : science.ncstu.ru/articles/hs/06/ped/26.pdf/file_download
18. Синенко В.Я. Профессионализм учителя / В.Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45–51.
19. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование. – 2004. – № 3. – С. 20–27.
20. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 24–29.

In article the concept “professional competence of the scientific employee” is considered. Its structure on an example of activity of scientific personnel of National reserve “Hortitsa” is allocated.

Keywords: model, professional competence, national reserve.

Надійшла до редакції 05.10.2009 р.

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПІДРУЧНИКА З ПЕДАГОГІКИ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

В.Л. Лізвінський

Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)

У статті розглянуто підходи до побудови підручника з педагогіки для вищої школи. Звертається увага на відбір змісту навчального матеріалу підручника як головного фактора ефективності і якості навчання.

Ключові слова: дидактичні основи, навчальний матеріал, педагогіка, підручник для вищої школи.

В статье рассмотрены подходы к построению учебника по педагогике для высшей школы. Обращается внимание на отбор содержания учебного материала учебника как главного фактора эффективности и качества обучения.

Ключевые слова: дидактические основы, учебный материал, педагогика, учебник для высшей школы.

Постановка проблеми. Відбір навчального матеріалу для вузівського підручника є одним із головних факторів, який визначає його ефективність в якості засобу навчання. Досвід показує, що під одну і ту ж саму програму написано різні підручники. Вони відрізняються не лише мовою, стилем і методикою подання навчального матеріалу, а й тим, який навчальний матеріал відібрано до підручника, глибиною розкриття програмних питань тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливу увагу привертають до себе наукові розробки радянських учених зроблено у 80-х рр. ХХ ст. У цей час проблемами переходу від навчальної програми до вузівського підручника займалася Л.Я. Зоріна. Групою вчених під керівництвом В.В. Краєвського та І.Я. Лернера розроблено дидактичні основи визначення змісту шкільного підручника. В монографії В.Г. Бейлінсона “Арсенал образования” визначено принципи відбору і групування навчального матеріалу, але вони не повною мірою розкривають зазначену проблему. Наукові основи відбору змісту освіти для підручників, сформовані В.Н. Столетовим, відрізняються високим “ідеологічним рівнем”. Такий підхід був цілком виправданим у роки Радянського Союзу, але вже не відповідає сучасним реаліям. Вимоги до структури і змісту вузівського підручника з дисциплін гуманітарного циклу були предметом дисертаційного дослідження М.Н. Ликова.

Науковій розробці дидактичних основ і принципів відбору навчального матеріалу для вузівських підручників із суспільних дисциплін (нас цікавить підручник із педагогіки) приділялося мало уваги в радянські часи. Така ж ситуація склалася і в сучасній педагогічній науці. *Завданням цієї статті* є визначення засад дослідження проблеми відбору навчального матеріалу не лише для вузівського підручника з педагогіки, а й інших суспільних дисциплін.

Більшість дослідників, услід за В.В. Краєвським, І.Я. Лернером, під навчальним матеріалом розуміють ту частину соціального досвіду, що підлягає засвоєнню і втілена в тексті підручника та інших засобів навчання.

Для визначення сукупності норм, які регулюють відбір соціального досвіду з точки зору дидактики, В.В. Краєвський та І.Я. Лернер вводять термін “дидактическое основание (рос. – *авт.*)” [1, с. 37]. Вони зазначають, що дидактичні основи визначення змісту підручника можна дати лише з позицій і в контексті цілісної дидактичної концепції змісту освіти. Дидактична концепція змісту загальної середньої освіти була розроблена групою вчених: В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, І.К. Журавльов, Л.Я. Зоріна, В.С. Цетлін та ін. Ними було виділено рівні змісту загальної середньої освіти, які з незначними змінами в їхньому формулюванні можна застосовувати також стосовно вищої освіти:

- 1 – загальнотеоретичний рівень;
- 2 – рівень навчального предмета;
- 3 – рівень навчального матеріалу;
- 4 – рівень педагогічної дійсності;
- 5 – рівень особистості студента.

Підручник належить до рівня навчального матеріалу, який містить у собі різні елементи змісту соціального досвіду. Тому дидактичною основою для конструювання підручника, його конкретного наповнення є необхідність співвідношення основних елементів змісту освіти. Це означає, що в кожній темі підручника мають знайти відображення знання, засоби формування навичок та вмінь, досвід творчої діяльності та вплив на емоційно-чуттєву сферу студентів.

В.В. Краєвський, І.Я. Лернер виділяють способи фіксації вказаних елементів змісту освіти в підручнику [1, с. 42]. Знання фіксуються у вигляді тексту та наочності, що містять у собі певну інформацію, а також у вигляді завдань, виконання яких веде до нових знань. Досвід здійснення способів діяльності фіксується у вигляді інформації про способи діяльності в інструктивних матеріалах, прикладах діяльності, пам'ятках, завданнях на відтворення та ін. Досвід творчої діяльності фіксується у вигляді проблемних, пізнавальних і практичних завдань. Досвід емоційно-чуттєвих відносин фіксується у вигляді текстів, збережених на емоційний вплив, завдань, що враховують психологію певного віку.

Дидактичною основою формування науково-предметних знань у підручнику є орієнтація на тип навчального предмета, його провідний компонент. І.К. Журавльов, Л.Я. Зоріна виділяють три типи навчальних предметів:

- 1 тип – із домінуючим компонентом “наукові знання” (фізика, хімія, історія, географія та ін.);
- 2 тип – із домінуючим компонентом “способи діяльності” (іноземна мова, креслення, фізкультура та ін.);
- 3 тип – із домінуючим компонентом “формування досвіду емоційно-ціннісних відносин” (література, музика, образотворче мистецтво та ін.).

Також є навчальні предмети, які поєднують у собі декілька домінуючих компонентів. Математика поєднує рівною мірою наукові знання та способи діяльності, рідна мова – знання та емоційно-ціннісні відносини. Педагогіка містить наукові знання про сутність процесу навчання та виховання, про склад, структуру, функції змісту освіти, класифікацію навчальних предметів та ін. Але самі по собі наукові знання не є самоціллю педагогічної теорії. В системі освіти як соціального інституту вона є основою для вдосконалення практичної діяльності. Педагогіка досліджує освітній процес і створює нові системи діяльності. Отже, основною складовою підручника з педагогіки мають бути знання про способи діяльності: форми, методи, засоби організації навчального та виховного процесу в освітньому закладі та ін.

І.К. Журавльов указує на провідну дидактичну одиницю для підручників із предметів практичного характеру – це завдання, спрямовані на оволодіння не лише окремими діями, операціями, а й їхніми системами в складі діяльності [2, с. 47]. Варіативність навчального матеріалу має бути пов'язана з нормою, еталоном, оскільки оволодіння способами діяльності передбачає результат. Навчальний матеріал має розкривати всі етапи становлення повноцінного вміння.

Слід зазначити, що знання про способи діяльності та наукові знання в педагогіці досить тісно пов'язані між собою. Відображення науки в змісті та побудові навчального матеріалу, як зазначає В.Г. Бейлінсон, здійснюється за принципом “технології”, тобто правила діяльності базуються на науці, теоретичних знаннях [3, с. 62]. Тому підручник, окрім орієнтації на знання про способи діяльності, має зберігати логіку самої науки, надавати можливість студентам отримувати за його допомогою достатньо правильне уявлення про предмет, містити в собі інформацію теоретичного характеру: понятійний апарат, методологію та загальні основи педагогіки, закономірності процесу навчання і виховання в освітньому закладі та ін.

Ведучою дидактичною одиницею змісту освіти з основ наук, як зазначає Л.Я. Зоріна, є основи наукової теорії [4, с. 55]. Остання передбачає наявність у підручнику всіх елементів наукової теорії: групи основних понять, основних законів, наслідків і додаткових знань.

До дидактичних основ формування науково-предметних знань у підручнику відносять також орієнтацію на цілісність відображення науково-предметного змісту в підручнику, орієнтацію на певну вікову групу. Важливою, але недостатньо дослідженою дидактичною основою для формування змісту підручника є необхідність визначення конкретного мінімуму змісту освіти.

Принципи формування досвіду емоційно-ціннісних відносин (там, де цей компонент не є домінуючим) були сформовані В.Г. Бейлінсоном. Він зазначає, що в підручники для вищої школи мають увходитися саме ті ціннісно-орієнтаційні характеристики, які є основними, суттєвими у формуванні фахівця вищої кваліфікації, професійної культури, любові до обраної справи і глибокого розуміння її соціальної ролі, виховання патріотизму [3, с. 65]. Вказані принципи повною мірою можна застосовувати для підручника з педагогіки.

Сучасний російський дослідник М.Н. Ликов у дисертаційному дослідженні визначає принципи відбору навчального матеріалу для дисциплін гуманітарного циклу [5, с. 14–18]. Враховуючи специфіку суспільних наук, можна сформувати принципи відбору навчального матеріалу для суспільних дисциплін (у тому числі педагогіки):

- загальнометодологічні принципи: науковість; полікультурна ідентифікація і самоактуалізація особистості; фундаменталізація; відповідність змісту освіти вимогам розвитку особистості, суспільства, науки;
- спеціальні принципи відбору навчального матеріалу для дисциплін суспільного циклу: відповідність логіці науки, що вивчається, державним стандартам вищої професійної освіти, цілям освітньої програми; інтеграція фундаментального, міждисциплінарного, професійного та інноваційного навчального матеріалу; взаємодія методології науки, предметної галузі знання і методики викладання; встановлення інтеграційних зв'язків між суспільним (педагогічним) і професійним знанням; системна цілісність предметного змісту, навчальних і професійних навичок; доступність для успішного засвоєння студентами.

Спираючись на наукові розробки В.В. Краєвського, І.Я. Лернера, Л.Я. Зоріної, М.Н. Ликова та ін., можна виділити декілька етапів відбору навчального матеріалу для підручника з педагогіки:

- теоретичне обґрунтування: формування інформаційної бази навчально-наукових знань; визначення цілей та завдань змісту підготовки фахівців; побудова концептуальних схем, моделей навчально-програмної документації, обґрунтування взаємозв'язку елементів змісту освіти; визначення принципів побудови змісту навчального матеріалу та дидактичного модуля; розробка критеріїв відбору змісту навчального матеріалу; розвиток категорійного апарату змісту інтегрованого навчального матеріалу; вибір дидактичних і методичних форм, методів відбору і структурування змісту навчального матеріалу;
- структурно-смысловий відбір змісту навчального матеріалу в межах дидактичного модуля: наукове обґрунтування принципів відбору змісту і структурування навчального матеріалу; певні системи теоретичних знань, що забезпечують фундаменталізацію педагогічної освіти, і практичних знань, що складають основу навчальних умінь і навичок; установлення міждисциплінарних зв'язків; виділення в змісті педагогічного знання основних компонентів:
 - а) інваріантної частини, яка становить сукупність понять, педагогічних законів, фактів та ін.;
 - б) спеціалізованої частини з образним поданням навчального матеріалу;
 - в) світоглядної частини, що забезпечує світоглядну спрямованість навчального знання;
- методологічне забезпечення відбору і структурування змісту навчального матеріалу: складання технологічної карти (визначення цілей, дозування завдань для самостійної роботи студентів, форми і методи навчання, методи діагностики і корекційної роботи); врахування індивідуально-вікових особливостей студентів; форми і методи роботи з обдарованими студентами; особливості спільної творчої роботи викладачів і студентів.

Висновки. Навчальний матеріал підручника є одним із головних факторів, від яких залежить ефективність процесу навчання, а отже, і якість підготовки майбутніх фахівців. Це означає, що відбір навчального матеріалу має здійснюватися на широкій науковій основі, враховувати принципи дидактики, специфіку навчального предмета, його домінуючого компонента тощо. Такий підхід необхідно використовувати й при створенні підручника з педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Краевский В.В. Дидактические основания определения содержания учебника / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. – Вып. 8. – М. : Просвещение, 1980. – С. 34–49.
2. Журавлев И.К. Учебник вчера, сегодня, завтра / И.К. Журавлев // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 44–49.
3. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных книг / В.Г. Бейлинсон. – М. : Просвещение, 1986. – 287 с.
4. Зорина Л.Я. Проблема перехода от программы к учебнику / Л.Я. Зорина // Теоретические проблемы современного школьного учебника : сб. науч. трудов. – М. : АПН СССР НИИОП, 1989. – С. 44–62.
5. Лыков М.Н. Современные требования к структуре и содержанию вузовского учебника по дисциплинам гуманитарного цикла и педагогические условия их реализации : автореферат диссертации / Максим Николаевич Лыков; Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО. – Казань, 2008. – 22 с.
6. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М. : Педагогика, 1991. – 186 с.
7. Столетов В.Н. О научных основах отбора содержания образования для учебников / В.Н. Столетов // Проблемы школьного учебника. – Вып. 8. – М. : Просвещение, 1980. – С. 6–16.
8. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

In article approaches to textbook construction on pedagogics for the higher school are considered. The attention to selection of the maintenance of a teaching material of the textbook, as primary factor of efficiency and quality of training is paid.

Keywords: didactic bases, a teaching material, pedagogics, the textbook for the higher school.

Надійшла до редакції 19.08.2009 р.

КОНЦЕПТ І ДИСКУРС У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ

Тамара Мельник

Севастопольський міський гуманітарний університет

У статті розглядається проблема визначення загальної для мови і культури онтологічної платформи в полікультурному інформаційному просторі. Вивчаються мовні одиниці як засіб збереження, передачі та продукування ментальності носіїв мови.

Ключові слова: дискурс, мова, онтологічна платформа, полікультурний інформаційний простір.

В статье рассматривается проблема определения общей для языка и культуры онтологической платформы в поликультурном информационном пространстве. Изучаются языковые единицы как средство сохранения, передачи и продуцирования ментальности носителей языка.

Ключевые слова: дискурс, язык, онтологическая платформа, поликультурное информационное пространство.

Стрімкий розвиток суспільних відносин, тривкий прогноз перетворень, зміна цінностей і пріоритетів у системі нових інформаційних процесів вимагає від особистості нових ідей, поглядів, концепцій, що визначають зміст парадигми суспільного буття. Інтеграційні процеси сприяють перетворенню Європи на багатомовний простір, у якому національні мови мають рівні права. З відкриттям кордонів між державами посилюється мобільність людей, їхня мотивація до вивчення мов, а також до встановлення і підтримки контактів усередині своєї країни та за її межами. Разом із цим посилюється проблема збереження національно-культурної своєрідності в полікультурному просторі.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку мовознавства однією з першочергових проблем є проблема визначення загальної для мови і культури онтологічної платформи. Для цього необхідно вивчати мовні одиниці як засіб збереження і передачі ментальності носіїв мови, а також як засіб, що продукує таку ментальність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Це особливо увиразнюється в полікультурному просторі сучасної України, оскільки людина осягає картину світу засобами рідної (материнської, першої) мови, іншу картину світу – через призму рідної мови. Людина виокремлює особливості своєї картини світу лише тоді, коли порівнює її з іншою: *набрати в рота води* (укр.) – *закрывать рот на замок* (рос.) – *to button up ones mouth* (англ.) тощо.

М. Бахтін писав: “Ми ставимо чужій культурі нові запитання, яких вона сама собі не ставила, ми шукаємо в ній відповіді на ці запитання, і чужа культура відповідає нам, відкриваючи свої нові сторони, нові смислові глибини. При такій діалогічній зустрічі двох культур вони не зливаються і не змішуються, кожна зберігає свою єдність і відкриту цілісність, але вони взаємозбагачуються” [1, с. 312]. Саме в мові відбилась особливість мислення людини, яка живе в природній соціальній сфері, переносити на свій внутрішній світ об’єкти (антропоморфні та біоморфні характеристики), співвідносити явища з різних галузей, виділяючи в них загальні ознаки в існуючій у кожній культурі системі кодів. Пошук специфічних елементів, що відрізняють той чи інший код культури, дозволяє вказати на особливість культури, відбитої в мисленні народу [2].

У статті будуть розглянуті мовні одиниці як засіб збереження, передачі та продукування ментальності носіїв мови.

Образні висловлювання, що використовуються для опису внутрішнього світу людини, виступають своєрідним фрагментом картини світу, що збігається чи не збігається частково як у представників різних культур, так і представників однієї й тієї ж культури, часто в різні історичні періоди (укр. – рос.):

1. *Кінь воліві не пара – Гусь свиньє не товарищ.*
2. *Два коти на одному салі не помиряться – Два медведя в одной берлоге не уживутся.*
3. *Старий кінь знає, де йому сідло долягає – Старый волк знает толк.*
4. *Одізвуться вовкові коров’ячі сльози – Отольются кошке мышкыны слезы.*
5. *З ледачого вовка хоч шерсті жмут – С паршивой овцы хоть шерсти клок.*
6. *Просивсь вовк у пастухи, а свиня в городники – Пустить козла в огород.*
7. *Дивиться, як теля на нові ворота – Смотрит, как баран на новые ворота.*

Подібні концептуальні метафори та відповідні когнітивні моделі складають універсальні типові структури концептів.

У межах концептуальних досліджень шляхом асоціювання визначаються особливості різних мов. Яскрава семантична специфіка слів проявляється у сфері її конотацій. Багато денотативних периферійних ознак завдяки конкретному змісту тісно пов’язані з емоціями та оцінками: *старе луб’я* (укр.) – *старая перечница* (рос.); *хитрий пес* (укр.) – *хитрая лиса* (рос.). Закорінені в культурі ознаки віддзеркалюють метафоричну систему, що склалась у мові, і через метафоричну систему ми отримуємо доступ до цінностей тієї чи іншої культури, навіть до тих, які не зовсім очевидні [4, с. 29]. Метафори проявляються в межах

існуючих у національній культурі кодів, що, на думку М. Піменової, становлять макросистему характеристик об'єктів картини світу, об'єднаних загальною категоріальною ознакою [7]. Це, у свою чергу, перегукується з думкою В. Телії, що культура – це “та частина картини світу, яка відображає самосвідомість людини, що історично видозмінюється в процесах особистої чи групової рефлексії над ціннісно значущими умовами природного, соціального і духовного буття людини” [9, с. 18]. Наприклад, структура концепту може розширюватися за рахунок авторських інновацій. Так концепт *вода* розуміється як характеристика психоментальної особливості українського народу, втілена в багатовіковій мовленнєвій практиці, фольклорних та літературних образах. У мові цей компонент виражається лексико-семантичною групою *вода*, до якої входять слова *джерело, ріка, море*. У ліриці Т. Шевченка *вода* не завжди становить концептуальну картину ідеальних вражень, основним вербальним апелятивом є “сила, волелюбність, нескореність”. Концепт служить, з одного боку, відправним моментом при породженні тексту, а з іншого – кінцевою метою при його сприйнятті [3, с. 315]. Тематична єдність тексту охоплює концепт як згорнену смислову структуру тексту, що є втіленням мотиву та інтенції автора, реалізацією ж тексту є дискурс.

Якщо говорити про “дистанцію” та “присвоєння концепту” за Рикером, то саме концепт виконує роль посередника для вирішення такої антиномії [14]. У зв'язку із цією обставиною, з одного боку, концепт ми розглядаємо як базовий спосіб збереження інформації, з іншого – як розсіювач для здійснення процесу розуміння. При цьому мова виступає не лише як система, але й як загальний когнітивний механізм. На основі зіставлення понять “текст” і “дискурс”, ідучи за працями вчених, які розглядали дискурс, що збігався зі структуралістськи орієнтованими граматикую тексту, лінгвістикою зв'язного тексту (В. Дресслер, П. Сьюрен, С. Шмідт, Р. Богранд, О. Москальська, І. Беллерт, Ф. Данеш та ін.), і дискурс у контексті різних фонових чинників, занурений у життя; як вербальне представлення комунікативної події (Дж. Браун, Дж. Юл, Н. Арутюнова й ін.) [10], ми дійшли думки про неоднозначність підходів. Низка підходів до визначення цього терміна трактується з позицій різних наукових лінгвістичних галузей (комунікативної лінгвістики, соціолінгвістики, когнітивної й нейролінгвістики, лінгвістики тексту тощо), що спричинює явище поліваріантності диференціації цього поняття, ураховуючи при цьому й умови полікультурності.

Дискурс (лат. *discursum* – круговорот, бесіда, розмова, лекція; англ. *discourse, discours*) в умовах контактування декількох мов розуміється нами як складна взаємодія властиво тексту з різними екстралінгвістичними факторами або із соціокультурним контекстом, що включає різноманітні обставини, значимі й випадкові, загальні ідео-

логічні риси й стилістичний клімат регіону, жанрові й стильові риси як власне повідомлення, так і тієї комунікативної ситуації, у яку воно включається; безліч асоціацій із попереднім досвідом, що так чи інакше потрапили в орбіту цієї мовленнєвої дії. Відтак дискурс відбиває менталітет і культуру, як національну, так й індивідуальну. Крім того, одним з основних факторів при породженні й сприйнятті дискурсу є його інтерактивність, тобто спрямованість на соціального суб'єкта. За таких умов особливою структурою ментальної діяльності виступає концепт. Як одиниця колективного чи індивідуального знання, він відрізняється лінгвокультурною специфікою та лінгвістичним вираженням. Концепт виникає не безпосередньо зі значення слова, а є результатом зіткнення словникового значення з особистим і народним досвідом людини в полікультурному оточенні. Тому він набуває ознак понятійного, оцінного, експресивного, емоційного компонентів. Ця думка знаходить своє підтвердження в працях Л. Виготського, який підкреслює, що джерела і детермінанти психічного розвитку людини лежать у культурі, що історично розвивається. Розглядаючи розвиток психіки як опосередкований процес, учений вважав, що опосередкованість полягає в привласненні культурно-історичного досвіду і що кожна функція в культурному розвитку індивіда з'являється двічі, спершу в соціальному плані, потім психологічному, спочатку між людьми – як категорія інтерпсихічна, потім усередині індивіда – як категорія інтрапсихічна [3].

Виходячи зі сформованих у людини цінностей і норм поведінки на емоційному та когнітивному рівнях, що забезпечує впевненість у суспільстві; вона має передбачати постійне порівняння двох культур та розвивати здатність виділяти і критично осмислювати цінності кожної, а також формувати свою власну ідентичність.

На основі конвенціональності з різними екстралінгвістичними факторами або із соціокультурним контекстом дискурсу ми виділяємо архетипи і прототипи, номінації і зміст яких повністю чи частково збігаються з номінаціями і змістом концептів-універсалій. Прикладами можуть бути *вогонь, світло, вода, кров, коло* тощо. Та особливої уваги заслуговують концептуальні ознаки різного типу, серед яких:

1) **рос.** *белоголов, краснуха, кругляк, крепыш*; – **укр.** *барвінок, блекота, голота, ватянка*; – як якісно- або предметно-характеризуючі, що відображають чуттєвий етап сприймання предметів та явищ зовнішнього світу;

2) **рос.** *бегунок, вертел, дергач, крутай*; – **укр.** *рибалочка, вішалка, тяганина, сторожа*; **рос.** *болотник, дворник, лесовик, землянка*; – **укр.** *порічка, коноплянка, морянка, покуття*; **рос.** *временка, зимовье, ночлежка, ночник*; – **укр.** *вечорниці, зимарка, зимолубка, літовище*; – як такі, що відбивають акціональні, локативні чи темпоральні ознаки.

Як бачимо, вони представляють лише певну сторону об'єкта чи явища, виконуючи не лише характеризуючу, а й репрезентативну функцію, коли один референт володіє цілим набором репрезентативних ознак. Різні ознаки одного й того самого референта, що однаково повноцінно характеризують предмет чи явище дійсності, можуть бути покладені в основу різних найменувань. Цим зумовлюється поява в мові слів-синонімів, навіть у межах однієї мови поняття не закріплене за одним знаком. Наприклад, *рос. одуванчик – горькуха; клюква – красниха – кисляница; чистотел – молочай; клевер – белоголовка – бабочник – дятельник – медовник; медведь – космач – косолапый – кошлатый – ломовик (сильний ведмідь, що нападає на великих тварин); укр. ведмедик – вовчок – капусташка (ентом.); конюшина – білоголов; лютый (місяць) – сніжень – крутень – зимобор – бокогрій; брунька – пуп'янок; вир – чорторий.*

Асоціації та змістові відтінки мають широку національно-культурну своєрідність, проте об'єднуючим фактором таких номінацій у різних мовах є оцінка людини з різної точки зору, що дозволяє здійснювати квантитативне сприйняття навколишнього світу. У цьому контексті концепт становить особливий чуттєво-мисленнєвий світ, який кожен мовець і нація загалом несе в собі і який зумовлює національно-культурну та мовну специфіку. Пізнання людиною навколишньої дійсності, створення та збагачення концептуальної картини світу пов'язано з номінативною діяльністю, багато в чому визначається та забезпечується нею [8, с. 26].

Існування в мові низки концептів для одного об'єкта живого світу пов'язане з його різними якостями, що по-різному і в різний час відкриваються людині. Наводячи приклади розбіжностей, В. Гумбольдт зробив важливе зауваження, що необхідно відшукати спільне джерело окремих своєрідностей, об'єднати розрізнені частини в органічне ціле [5, с. 90].

Висновки. У соціумі склалося узагальнене бачення суті полікультурності як виду цілеспрямованої соціалізації, що забезпечує засвоєння зразків і цінностей світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних народів; формування соціально-настановної і ціннісно-орієнтаційної схильності до міжкультурної комунікації, а також розвиток толерантності щодо інших народів, культур та соціальних груп; активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності. Текст як результат дискурсу, що комплексно відбиває явища мовно-мовленнєвої системи, орієнтований на досвід людини, яка перебуває в неоднорідному полікультурному середовищі. Формальний характер концепту дозволяє підводити під нього будь-який зміст, апелюючи до емпіричності.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бахтин М.* Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
2. *Вежицкая А.* Язык, культура, познание / А. Вежицкая. – М. : Языки славянской культуры, 1996. – 416 с.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.–Л., 1934.
4. *Голованивская М.К.* Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка / М.К. Голованивская. – М. : Фил. фак-т МГУ, 1997. – 281 с.
5. *Гумбольдт В.О.* О различии строения человеческих языков и его влияние на духовное развитие человеческого рода / В.О. Гумбольдт // Звегенцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях / В.А. Звегенцев. – Т. 1. – М., 1964. – С. 90.
6. *Ишмуратов А.Т.* Логико-когнитивный анализ онтологии дискурса / А.Т. Ишмуратов // Раціональність та семіотика дискурсу. – К. : Наукова думка, 1994. – С. 171–182.
7. *Пименова М.В.* Концепт сердце: Образ. Понятие. Символ : монография / М.В. Пименова. – Кемерово : Семгу, 2007. – 500 с.
8. *Снитко Е.С.* Внутренняя форма номинативных единиц / Е.С. Снитко. – Львов : Світ, 1990.
9. *Телия В.Н.* Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурные аспекты / В.Н. Телия. – М., 1996. – 285 с.
10. *Ушакова Т.Н.* Психологический подход к анализу дискурса / Т.Н. Ушакова // Материалы XII Международного симпозиума “Языковое сознание и образ мира”. – М., 1997. – С. 158–159.
11. *Hatin B.* Discourse and the Translator / B. Hatin, I. Mason. – London, New York : Longman, 1990. – 258 p.
12. *Hodge R.* Social Semiotics / R. Hodge, G. Kress. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 258 p.
13. *Leech G.* Style in Function: A Linguistic Approach to English Fictional Prose / G. Leech, M. Short. – London : Longman, 1981. – 402 p.
14. *Ricoeur P.* Can fictional narratives be true? / P. Ricoeur // *Analecta Husserliana. The Yearbook of Phenomenological Research.* Vol. XIV. The Phenomenology of Man and Human Condition in individualization of Nature and the Human Being. 1983. by Reidel Publishing Company. – P. 3–19.

In article the problem of definition of the general for language and culture of an onto-logical platform in a polycultural information field is considered. Language units as means of preservation, transfer and formation of mentality of native speakers are studied.

Keywords: a discourse, language, an ontologic platform, a polycultural information field.

Надійшла до редакції 19.10.2009 р.

ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ

Т.Г. Митрофанова

Запорізький обласний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді

У статті розглядаються результати діяльності педагогічного колективу обласного Центру туризму і краєзнавства учнівської молоді. Визначаються шляхи формування національної самосвідомості в підростаючого покоління, залучення дітей до занять туризмом, оздоровлення, дослідницької роботи, ознайомлення з природними багатствами та пам'ятками культури.

Ключові слова: виховання, туризм, краєзнавча діяльність, позашкільні заклади.

В статье рассматриваются результаты деятельности педагогического коллектива областного Центра туризма и краеведения ученической молодежи. Определяются пути формирования национального самосознания у подрастающего поколения, приобщения детей к занятиям туризмом, оздоровления, исследовательской работы, ознакомления с богатствами природы и памятниками культуры.

Ключевые слова: воспитание, туризм, краеведческая деятельность, внешкольные учреждения.

Розвиток туристсько-краєзнавчої роботи є одним із пріоритетних напрямів роботи позашкільної освіти України. Позашкільні навчальні заклади держави, шляхом залучення учнівської молоді у вільний від навчання час до дослідницької туристсько-краєзнавчої діяльності, сприяють формуванню нової генерації людей – справжніх патріотів своєї Батьківщини з високими ідеалами, моральними цінностями.

Постановка проблеми. Вимогою часу стало запровадження активних форм роботи з учнівською молоддю з вивчення історії держави, рідного краю, виховання почуття національної гідності, розширення діапазону освітніх послуг щодо розвитку обдарувань дітей, формування в них навичок здорового способу життя. Туристські походи, зльоти, змагання, краєзнавчі експедиції всебічно впливають на формування кращих рис характеру людини, забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації, створюють умови для організації змістовного дозвілля, всебічного вивчення дітьми історії рідного краю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея використання краєзнавчого матеріалу в навчально-виховній роботі не нова. Вона отримала педагогічне обґрунтування в працях видатних учених і педагогів, таких як П. Тутковський, С. Рудницький, С. Русова та інших. На їхню думку, пізнання рідного краю, вивчення його історії, культури – це шлях до збереження історичного досвіду багатьох поколінь, усього найкращого, що витримало випробування часом у сфері матеріальної та духовної культури нації.

Запорізький край має багату і яскраву історію [1-4]. Золотими сторінками вписана боротьба з кочівниками степу, турецькими та ординськими завойовниками, Московією, польською шляхтою. Запорізька земля зберегла пам'ять про феномен українського народу – запорозьке лицарство. Безумовно, перлиною краю була, є і буде Хортиця – унікальна історико-природна пам'ятка України. Дослідження, збереження і раціональне використання цієї та інших історичних та природних пам'яток регіону у сфері туризму є одним із пріоритетних напрямів туристсько-краєзнавчої роботи в усіх навчальних закладах Запорізької області. Крім цього, Запорізький край має потужну мережу позашкільних закладів, на базі яких функціонує понад 700 гуртків за 16 напрямками туристсько-краєзнавчої роботи. Протягом багатьох років головним координатором цієї діяльності на теренах нашої області залишається Комунальний заклад “Запорізький обласний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді” Запорізької обласної ради. Відповідно до своїх статутних завдань основним напрямом діяльності Центру визначено туристсько-краєзнавчий, що передбачає залучення вихованців до вивчення історії рідного краю та довкілля, географічних, етнографічних, історичних об'єктів та явищ соціального життя, розвиток краєзнавчо-дослідницької діяльності учнів, оволодіння практичними вміннями та навичками зі спортивного туризму та краєзнавства, організації змістовного дозвілля дітей.

Метою статті є аналіз результатів виховної діяльності педагогічного колективу Запорізького обласного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді в Запорізькій області.

У 2009–2010 навчальному році в Центрі функціонує 144 гуртки, в яких навчається понад 2000 дітей. Мережа гуртків має широкий спектр, а саме: пішохідного туризму; спортивного орієнтування; гірського туризму; скелелазіння; водного туризму; екологічного краєзнавства; археологічного краєзнавства; історичного краєзнавства; музеєзнавства; юних екскурсоводів; етнографічного краєзнавства; Малої академії наук.

Вихованці Центру – активні учасники Всеукраїнських туристсько-краєзнавчих та історико-етнографічних експедицій учнівської молоді, таких як “Краса і біль України”, “Історія міст і сіл України”, “Україна вишивана” та інших. Доброю традицією стала участь Центру

в обласних конкурсах, військово-патріотичних естафетах, експедиціях та акціях: “Ми – команда”; “Кращий юний краєзнавець року”; “Краще краєзнавче об’єднання учнівської молоді року”; “Вахта пам’яті”.

Протягом останніх років Центр став ініціатором краєзнавчо-дослідницьких експедицій учнівської молоді Запорізькою областю. Вихованці гуртків археологічного краєзнавства разом зі своїми керівниками-археологами О.В. Тубольцевим та М.В. Їльниковим здійснюють дослідження пам’яток Запорізької області. Так у липні-серпні 2008 та 2009 років проводилися дослідження пам’ятки золотородинської доби Мечеть – Могили, що розташована в степовому регіоні Запорізької області (правий берег р. Конка в Оріхівському районі). У поточному році археологічну експедицію буде продовжено.

У літні місяці на території Національного заповідника “Хортиця” Запорізьким обласним центром туризму традиційно проводиться обласна польова школа-експедиція туристсько-екологічного активу учнівської молоді “Заповідна Хортиця”, в якій беруть участь учні з різних районів області. Результатом експедицій стала підготовка “Польового щоденника юного еколога”, “Польового щоденника юного ентомолога”, “Польового щоденника юного ландшафтознавця”, які стануть допоміжними навчальними посібниками для роботи з ботаніки, зоології, географії.

У межах краєзнавчої акції “Колосок пам’яті” протягом 2008 року гуртківцями Центру в районах Запорізької області проводилися історико-етнографічні експедиції “Селяни згадують”, метою яких був збір матеріалу про події, пов’язані з трагічними сторінками історії України – Голодомором у 30-х роках ХХ століття.

Матеріали досліджень та спостережень майже кожної експедиції гуртківців Центру віддзеркалюються в тематиці дослідних робіт Малої академії наук України. Найкращі представляють область і перемагають на всеукраїнських і міжнародних конференціях. За результатами 2005–2008 років, юні краєзнавці області стали лауреатами і переможцями Всеукраїнської відкритої історико-краєзнавчої конференції “Південно-східна Україна: зі стародавності у ХХІ століття” (Донецьк); І Всеукраїнської дитячої археологічної конференції “Матеріальна культура давніх народів” (Київ); XXVI Міжнародної конференції серед школярів з археології, етнографії та історії мистецтва (Санкт-Петербург); VI Міжнародного дитячого екологічного конгресу “Живи, Земле!” (Київ); V Всеукраїнського зльоту юних туристів-краєзнавців – активістів руху учнівської молоді “Моя земля – земля моїх батьків” (с. Осій, Закарпатська область); Всеукраїнської історико-краєзнавчої школи (Закарпатська область); Всеукраїнської філософської історико-краєзнавчої конференції учнівської молоді “Пізнай себе, свій рід, свій народ” (Харків); Всеукраїнської геологічної олімпіади (Харків) тощо.

Визнаним фактом є те, що туристсько-краєзнавча робота сприяє зміцненню здоров'я, залучає до занять фізкультурою та спортом. У процесі навчально-тренувальних занять гуртків, походів, змагань здійснюється поступове загартування організму дітей, підвищення його функціональних можливостей і працездатності, розвиток і вдосконалення сили, швидкості, витривалості, спритності, формування здорового способу життя тощо.

Так, протягом лютого–липня 2008 року вихованці Центру брали участь у Всеукраїнському чемпіонаті “Краща туристська подорож”; Чемпіонаті України з боулдерінгу серед студентів у м. Кривому Розі; І етапі Кубка України зі скелелазіння в програмі “Трудність. Швидкість” у м. Харкові; Міжнародних змаганнях зі спортивного орієнтування “Таврійська весна–2008” у м. Алушті; відкритих регіональних змаганнях (зі статусом Всеукраїнських) із техніки пішохідного туризму серед учнівської молоді в м. Донецьку; Всеукраїнських змаганнях серед юнаків, дівчат, юніорів, юніорок “Золота ящірка” в м. Дніпропетровську; Всеукраїнських змаганнях зі спортивного орієнтування в м. Севастополі; Міжнародній матчевій зустрічі з туризму серед учнівської молоді “Туризм єднає нас” у м. Києві; XXXVI Всеукраїнських змаганнях “Чемпіонат України серед юнаків із техніки пішохідного туризму” в Закарпатті.

Щорічно Центр організовує проведення обласного зльоту-змагання зі спортивного туризму, чемпіонату з техніки пішохідного туризму серед учнівської і студентської молоді, змагань із техніки водного туризму на короткій і довгій дистанціях, обласного чемпіонату зі спортивного орієнтування “Азимут” і зимового змагання зі спортивного орієнтування “Сніжинка”, в яких беруть участь до 50 тисяч школярів і студентів області. Започатковано Кубок Запорізької області серед юніорів із техніки пішохідного туризму в закритих приміщеннях (Бердянськ), обласні змагання зі скелелазіння, в яких щорічно беруть участь понад 3000 підлітків. Уперше в Україні у 2007 році на базі Запорізького обласного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді проведено чемпіонат України серед юніорів із гірського туризму. За останні роки туристсько-краєзнавча робота з учнівською молоддю в області значно активізувалася, набула системного характеру. І в цьому значна заслуга педагогічного колективу Запорізького обласного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді, діяльність якого спрямована на залучення якомога більшої кількості дітей до занять туризмом. Працівники Центру надають практичну допомогу районам у проведенні районних змагань школярів із туризму, організації гурткової роботи, краєзнавчих експедицій у закладах освіти.

Багато уваги приділяється проведенню туристсько-краєзнавчих подорожей з учнівською молоддю. За перше півріччя 2009 року Центр провів 256 туристсько-краєзнавчих подорожей загальною кількістю

учасників 3400 осіб. Це походи вихідного дня, походи I, II, III ступенів складності, похід I категорії складності, одноденні та багатоденні експедиції в міста та регіони України. При Запорізькому обласному центрі туризму й краєзнавства учнівської молоді працює обласна Маршрутно-кваліфікаційна комісія управління освіти і науки облдержадміністрації та 5 міжрайонних (у містах Приморськ, Токмак, Веселе, Енергодар, Мелітополь), які здійснюють випуск туристських груп закладів освіти області в ступеневі і категорійні походи.

Висновки. Використання різноманітних форм туристсько-краєзнавчої роботи відіграє значну роль у розвитку творчих здібностей учнівської молоді, формуванні національної самосвідомості в підростаючого покоління, ознайомленні молоді із природними багатствами та пам'ятками культури нації, формуванні в молоді людини екологічних та естетичних принципів.

Туристсько-краєзнавча робота багатогранна, дуже потрібна і благородна, бо її головне завдання полягає у вихованні молодих патріотів нашої країни, будівників свого дому – Української держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Боплан Г.Л.* Опис України / Г.Л. Боплан. – К. : Наукова думка, 1990. – 253 с.
2. *Михайлов Б.Д.* Мелітополь: природа, археологія, історія / Б.Д. Михайлов. – Запоріжжя : Дике поле, 2002. – 280 с.
3. *Михайлов Н.* Легенди Хортиці / Н. Михайлов, Н. Кузьменко. – Запорожжє : Тандем У, 2006. – 112 с.
4. *Яворницький Д.І.* Історія Запорізьких козаків : у 3 т. / Д.І. Яворницький. – Львів : Світ, 1991.

In article results of activity of pedagogical collective of the regional centre of tourism and study of local lore of student's youth are considered. Ways of formation of national consciousness at rising generation, familiarizings of children with employment by tourism, improvements, research work, acquaintance with riches of the nature and culture monuments are defined.

Keywords: education, tourism, activity of regional studies, out-of-school establishments.

Надійшла до редакції 15.09.2009 р.

РОЗВИТОК ІНТЕРКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

С.І. Мірошник

Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів

У статті проаналізовано сутність поняття “інтеркультурна компетентність”, визначено способи розвитку цієї здатності школярів у процесі вивчення української літератури.

Ключові слова: компетенції, комунікативна компетентність, інтеркультурна компетентність особистості, вивчення української літератури.

В статье проанализирована сущность понятия “интеркультурная компетентность”, определены способы развития такой способности школьников в процессе изучения украинской литературы.

Ключевые слова: компетенции, коммуникативная компетентность, интеркультурная компетентность личности, изучение украинской литературы.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізованого, динамічного, інформаційного світу компетентнісний підхід визнаний базовою ідеєю реформування освіти в країнах Європейського Союзу і трактується як стрижнева конструктивна ідея неперервної освіти особистості [1], а також, що важливо, останнім часом усе більше розглядається як ключова умова реалізації основного завдання, поставленого державою і суспільством перед вітчизняною системою загальної середньої освіти – розвитку кожного учня “як життєво і соціально компетентної особистості...” [2, с. 6]. Компетентнісно-орієнтована освіта спрямована на досягнення результату – сформованості компетенцій і компетентності кожного учня, тобто здатності мобілізувати і проявити здобуті знання, набутий досвід у реальних життєвих ситуаціях.

Серед низки ключових компетенцій, якими повинна володіти особистість для оптимальної реалізації в сучасному суспільстві, країни-учасники Організації економічного співробітництва та розвитку, міжнародні експерти визначили *здатність до взаємодії в гетерогенних групах*: у світі, в якому постійно зростає взаємозалежність, люди повинні вміти взаємодіяти з іншими людьми, які мають інші культурні, соціальні, етнічні особливості [1; 3; 4]. Тому вагомими для успішної життєдіяльності особистості є здатності використовувати цілий спектр засобів інтерактивної взаємодії з навколишнім середовищем, зокрема і соціокультурні (мова), та компетентності позитивної взаємодії з іншими; співпраці, роботи в команді; здатність до управління і вирішення конфліктів.

У документах Ради Європи також як стрижневі для успішної самореалізації людини у ХХІ столітті разом з іншими визначено найрізноманітніші комунікативні компетенції і компетенції особистості *щодо життя в багатокультурному суспільстві*, тобто усвідомлення відмінностей, повага, толерантність, здатність жити з людьми інших культур, мов, релігій [1; 3; 4].

У сучасній психології, етиці, педагогіці, методиках викладання предметів гуманітарного циклу натеper актуальним є положення про *міжкультурну взаємодію* як умову національної самоідентифікації особистості і фактор мирного співіснування етносів у межах держави [5; 17 та ін.]. Отже, потреба розвитку *інтеркультурної компетентності учнів* є нагальною, а інтеркультурне навчання трактується як вагоме у формуванні сучасного компетентного випускника загальноосвітнього навчального закладу, студента ВНЗ, дипломованого фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зазначити, що в сучасній науковій літературі питання сутності понять “компетенції”, “компетентність особистості”, “освітні компетенції”, “ключові компетенції”, “життєва компетентність особистості” є визначеними та загальноновживаними [1; 3; 4; 6; 7; 8 та ін.]. Латинське слово *competens* дослівно означає “той, що підходить”, “відповідний”, “узгоджений”, а *competentia* – “узгодженість частин”, “сумірність”. Нам імпонує, насамперед, таке визначення терміна “компетенції” – “узагальнене поняття, що містить комплекс різних компонентів: знань, умінь (навичок, установок) цінностей (ставлень) рис, – які дають змогу особистості ефективно виконувати певні функції відповідно до встановлених стандартів” [3, с. 12]. Приєднуємося також до твердження, що *компетентність особистості* – це інтегральна характеристика, яка визначає її здатність вирішувати проблеми і типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, набутого досвіду, сформованих якостей, властивостей і здатностей відповідно до засвоєної системи цінностей. *Бути компетентним* – значить проявити в конкретній ситуації здобуті знання, набутий досвід. Про компетентність особистості варто говорити лише тоді, коли вона проявляється в якій-небудь ситуації [1].

Питання особливостей взаємодії і спілкування представників різних культур досліджено в різних науках – зарубіжній та вітчизняній психології [9; 10; 11 та ін.], педагогіці [1; 5; 12; 13 та ін.], етиці [14; 15; 16 та ін.]. В аспекті розглядуваної проблеми варто звернути увагу на таке твердження етнопсихологів: серед небагатьох пріоритетних особливостей ментальності українського етносу вагомою є толерантність до інших культур і релігій. “Український народ завжди здебільшого орієнтувався не на самоізолювання, а на продуктивну взаємодію із сусідніми етносами, а отже, на вироблення діалогічної стратегії спілкування. Про елементи такої народної концепції “діалогу культур”

свідчать етикетні приписи щодо родинного, внутрішньоетнічного та міжетнічного спілкування” [11; 22, с. 30]. Окрім цього, заслуговує на увагу і думка науковців про те, що в структурі національної самосвідомості особистості відомості про особливості інших національних спільнот, уявлення про типові риси їхніх членів та емоційно-оцінне ставлення до них відбувається на основі порівняння свого з іншим (чужим) [11].

Мета цієї статті полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні способів розвитку етнокультурної компетентності учнів у процесі вивчення української літератури, чинників, які забезпечують оптимальну реалізацію цього процесу.

У сучасних педагогічних дослідженнях розробляються питання формування полікультурної вихованості учнів і студентів, розвитку інтеркультурної (міжкультурної) компетенції вихованців, їхньої комунікативної компетентності та педагогів, уточнюється сутність зазначених понять. Так, у дослідженні А. Солодкої полікультурне виховання розглядається як “невід’ємна складова національного виховання. Полікультурне виховання реалізує принцип діалектичної єдності національного і загальнолюдського, що дає змогу людині глибоко відчувати приналежність до рідного народу і водночас усвідомлювати себе громадянином і суб’єктом світової цивілізації” [17], а інтеркультурна комунікація трактується як форма комунікативної культури, яка характеризується адекватним взаєморозумінням двох або більше учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур, інтеркультурною компетентністю, толерантністю, другою домінантністю особистості, її прагненням до міжнаціональної злагоди в усіх сферах спілкування [17]. Цілями полікультурного виховання автором визначено толерантність, розуміння, активна солідарність, взаємодія, взаємозалежність, взаємообмін.

Науковець І. Яцик також аналізує поняття “полікультурне виховання”, критеріями якого визначає толерантність (розвиненість, відкритість, альтруїзм, емпатія); інтеркультурну компетенцію (здатність особистості здійснювати інтеркультурну комунікацію, досягати взаєморозуміння в ситуаціях міжкультурного спілкування на основі застосування лінгвокультурологічних знань); критичне мислення (розвиненість полікультурної свідомості); мотивацію (прагнення особистості до самостійного здобуття гуманітарних знань і використання їх у власній життєдіяльності) [18]. Особливу роль у формуванні таких рис полікультурної вихованості, як толерантність, розуміння, прийняття і повага до різних культур, на думку автора, має навчання інтеркультурної комунікації – адекватному взаєморозумінню представників різних культур. Метою навчання інтеркультурної комунікації є формування інтеркультурної компетентності.

І. Кухта, розглядаючи питання розвитку іншомовної компетентності в контексті формування комунікативної культури студентів інтеркультурну компетенцію трактує як частину іншомовної комунікативної компетентності і визначає її як здатність адекватно і гнучко поводити себе в ситуаціях зіткнення з діями, позиціями та очікуваннями представників інших культур [19].

Методист Ж. Клименко вважає, що “спілкування з іншими етносами сприяє формуванню й закріпленню національно-специфічного в культурі. Розвиток парадигми “ми – вони” в прогресивному напрямі неможливий без прояву інтересу до інших націй, їхніх культур, прагнення встановити з ними контакти. Такій роботі необхідно надавати великого значення в системі освіти. Важлива місія у вирішенні цього завдання належить перекладній літературі...” [5, с. 63].

І. Самойлюкевич, розглядаючи питання професійної інтеркультурної діяльності вчителя, зазначає, що за показником “уміння” педагог повинен володіти здатністю використовувати надбані соціокультурні знання відповідно до ситуації в процесі спілкування, пов’язувати культуру інших країн із рідною культурою, ідентифікувати і застосовувати різні способи спілкування з представниками інших культур; виконувати роль культурного посередника в інтеркультурному просторі, а також ефективно вирішувати проблеми інтеркультурного непорозуміння та конфліктів [20].

Науковець Ю. Палеха, розглядаючи особливості взаємин і спілкування людей у суспільстві, аналізує сутність понять “етика”, “ділова етика”, “етикет”, останнє трактує як “установлений порядок дій, сукупність правил чесності і норм, які регламентують зовнішню культуру людських відносин. Це конкретно-практичний аспект етики, що виражається у визначених правилах поведінки людини за певних обставин і ситуацій” [14, с. 230]. “У поведінці і спілкуванні з іншими людьми виявляється внутрішній світ людини”, – зауважує дослідник [14, с. 230]. Розкриваючи питання етики ділових відносин, науковець зазначає, що кожна з країн “має свої відмінності, звичаї та традиції ділового спілкування. Вітчизняним фахівцям... потрібно мати на увазі, що деякі незрозумілі вчинки іноземців – це просто прояв іншого характеру, ментальності, традицій” [14, с. 230] та ґрунтовно аналізує національні особливості і специфіку взаємин із представниками інших націй.

Водночас етикознавець О. Корніяка наголошує на тому, що незважаючи на те, що в кожного народу свої правила і традиції, зумовлені національною історією, психологією, політичним устроєм країни” [16, с. 3], що позначається на особистій манері поведінки і, відповідно, визначають етикет взаємин, “справжня ввічливість усюди однакова, й гарні манери породжуються здоровим глуздом і добросердністю” [16, с. 3].

Проаналізувавши думки й трактування сутності, особливостей понять “компетентність особистості”, “полікультурне виховання”, “ін-

теркультурна комунікація”, “інтеркультурна компетенція”, “етикет”, “міжкультурне спілкування”, *етнокультурну компетентність особистості трактуємо як ємне поняття, що включає комунікативну компетентність*: спілкування на основі володіння рідною та іноземними мовами, а також контактність (здатність перебороти психологічні бар’єри спілкування, розпочати його, підтримувати впродовж певного часу й логічно завершити), дискурсивність (вияв здатності “що сказати” і “як сказати”), інформативність як вияв лексико-граматичного зв’язку, змістової логічності і відповідної організації спілкування; здатності позитивної взаємодії з іншими, співпраці, роботи в команді, управління і вирішення конфліктів тощо – і *полікультурну етичну вихованість* (вияв толерантності, розуміння, прийняття і поваги інших культур, адекватне сприйняття поведінки та етикету представників різних народів відповідно до їхніх дій, позицій, очікувань), *умотивованість до міжособистісної інтеркультурної взаємодії* (рис. 1).

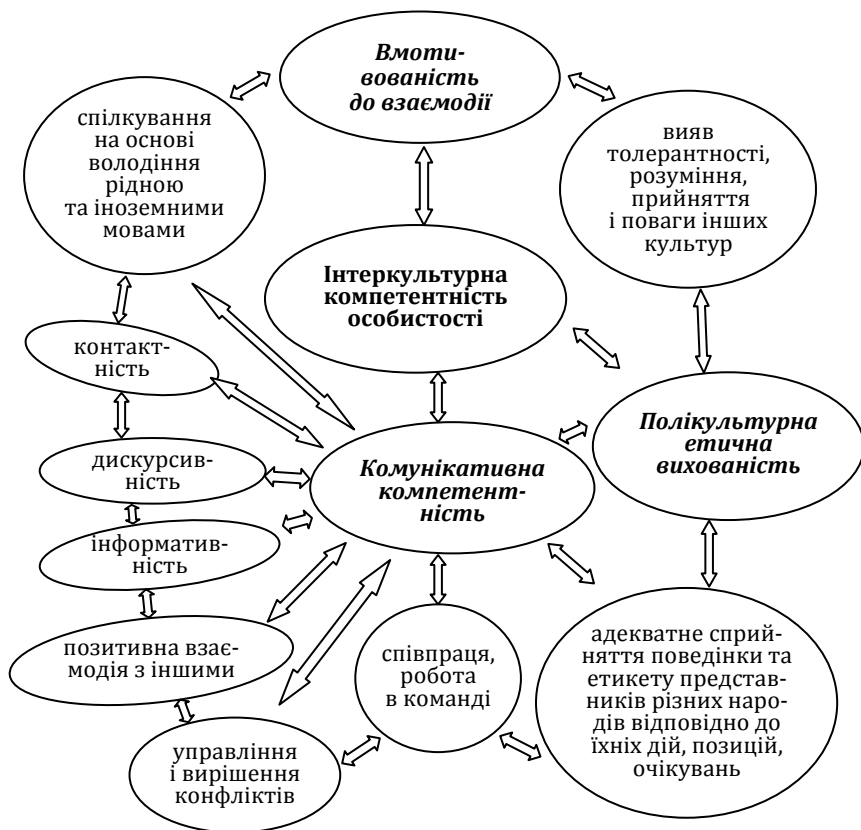


Рис. 1. Внутрішня структура етнокультурної компетентності особистості

Виходячи з такого трактування розглядуваного поняття, з'ясуємо способи розвитку інтеркультурної компетенції і відповідної компетентності учнів у процесі вивчення української літератури. Зрозуміло, що навчання зазначеного предмета не передбачає засвоєння іноземних мов, тобто формування іншомовної компетентності, чи, скажімо, не передбачає систематичного полікультурного розвитку учнів на основі засвоєння інокультурних творів під час вивчення зарубіжної літератури, однак, на нашу думку, має певний потенціал для формування і вдосконалення розглядуваних здатностей школярів. Насамперед, намагаючись сформувати і вдосконалити етнокультурну компетентність учнів, потрібно, на нашу думку, систематично і в системі *застосовувати активні методи, прийоми і форми навчання* (процесуальна сторона освітнього процесу): евристичну бесіду, дискусію, проблемне навчання, інтерактивні методи і прийоми кооперативного навчання, методи навчання технології розвитку критичного мислення. Організаційні форми, засновані на спілкуванні, діалозі, зіставленні різних точок зору, тобто навчання в комунікативній взаємодії, у співпраці як із співвітчизниками, так і з представниками іншої культури сприяє формуванню низки якостей, властивостей і цінностей учня, які є складовими комунікативної компетентності та етнокультурної вихованості особистості, зокрема: толерантності, терпимості в спілкуванні, вміння вислухати іншого учасника комунікації, поважного ставлення до іншої думки, розуміння важливості існування різних підходів, сприйняття різномудства всередині групи як позитивного чинника, вміння обґрунтування власних поглядів, здатностей доведення думок і формування висновків, спростування хибних тез тощо. Окрім цього, групові форми роботи, діяльність у парах розвивають такі важливі якості учнів, як уміння позитивної взаємодії з іншими, співпраці в команді, а також забезпечують оптимальний розвиток літературної компетентності вихованців. Так, під час вивчення літератури доцільним є застосування інтерактивного методу навчання “Ажурна пилка”, методів навчання “Читаємо і запитуємо”, “Читаємо в парах – узагальнюємо в парах” для ґрунтового усвідомленого засвоєння нового навчального матеріалу учнями. Інші методи і прийоми навчання – проблемне навчання як створення проблемної ситуації на основі проблемного запитання, проблемний виклад навчального матеріалу, евристична бесіда, диспут – також удосконалюють етнокультурну компетентність учнів і є цілком виправданими для аналізу художнього твору, життєпису письменника, образу-персонажа тощо. Аналітичну діяльність школярів під час вивчення літератури та розвиток зазначених здатностей учнів уможливають інтерактивні методи навчання “Карусель (Графіті)”, “Акваріум”, “Коло ідей”, “Мозковий штурм” та інші.

Вагомим в аспекті реалізації розглядуваної проблеми вважаємо також полікультурне виховання школярів на основі використання лінгвокультурологічної змістової лінії предмета. Засвоєння літератури має передбачати також *розгляд певних фактів національної культури інших націй* або, за висловом Ж. Клименко, “національно-культурних компонентів комунікації, які відображаються в художніх творах і по-різному сприймаються представниками лінгвокультурних спільнот” [5, с. 68], тобто національно-культурних символів, національних еталонів і стереотипів сприйняття (як фактора вияву себе серед своїх і водночас упізнання свого), національно-прецедентних феноменів (текстів творів художньої літератури, народної творчості; імен; ситуацій; висловлювань – цитат із творів, афоризмів, крилатих висловів, прислів’їв і приказок), фрейм-структур свідомості (як когнітивних одиниць, які прогнозують можливі асоціації). Зважаючи на те, що вивчення української літератури передбачає її засвоєння “в національному і світовому культурологічному контекстах, у міжпредметних зв’язках” [21, с. 4], як засобу формування національного самоусвідомлення і стійкого відчуття приналежності до європейської спільноти, це, у свою чергу, потребує, відповідно до програми, вивчення народної творчості, творів художньої літератури також на основі їхнього порівняння з творами народів і митців світу. Зазначене, на нашу думку, є неможливим без роботи із забезпечення оптимального розуміння учнями інокультурного тексту, що сприймається. Способом запобігання можливого культурного шоку, подолання національно-специфічних бар’єрів у сприйнятті інокультурних текстів як найбільш ефективні визначено *заповнення лакун* (це прогалини для інокультурного читача – базові елементи національної специфіки лінгвокультурної спільноти, які наявні в текстах і утруднюють їхнє розуміння інокультурним реципієнтом) насамперед за допомогою коментування та *компенсацію лакун*, сутність якої полягає в зверненні до реалії, ситуації, близької читачеві, такої, що допомагає зрозуміти чужу реалію (ситуацію) [5].

Зазначаємо також, що для представників інших (не української) націй, які навчаються в українській школі і вивчають предмет (на території України проживає понад 100 народностей), твори української літератури є саме інокультурними текстами, тому метод лакун під час вивчення предмета потрібно застосовувати систематично. Для прикладу, учням інших національностей незрозумілим буде вислів із поезії В. Симоненка “Лебеді материнства”: “...І коли впадеш ти на чужому полі, Прийдуть з України верби і тополі...”, оскільки в цьому дворяркові використано національні символи як зрозумілі та улюблені образи-штампи українського народу, або, скажімо в образі-пейзажі України в поемі Т. Шевченка “Сон” зустрічаємо також образи-символи – соловейка, степів, ланів, верб, тополь, – що в цілому передає яскраву і величну красу рідного краю як звичну для українців і викликає

в читачів відповідне ставлення – своє, знайоме, зрозуміле, бо саме таким є рідний край в їхньому уявленні. Отже, коментування змісту творів зарубіжної літератури і творів української літератури, які є інокультурними для учнів інших національностей, розглядаємо як важливе і необхідне з метою розуміння школярами інокультурного тексту та реалізації принципу полікультурності освіти.

Оскільки в художній літературі найяскравіше відображено стереотипи-образи, стереотипи-ситуації, стереотипи поведінки, це впливає на оцінні судження школярів інокультурних творів. Наприклад, яскравим прикладом національно детермінованої поведінки народів Кавказу є дія закону кривавої помсти і, як свідчать сучасні дослідження, саме з такої позиції оцінюють поведінку персонажів твору невідомого спеціально до сприйняття інокультурних явищ школярі Північного Кавказу [5]. Тому в процесі вивчення літератури потребує *роз'яснення вчителем оцінного судження* твору, образу, вчинку, поведінки тощо за твором української літератури, висловленого *учнем*, представником іншої культури.

Вважаємо, що процес формування інтеркультурної компетентності учнів буде результативним за таких умов:

- організації установки на сприйняття інокультурного твору. Цьому сприятиме розкриття особливостей культурологічно незрозумілих читачеві творів. “З цією метою доцільно використовувати контактні і типологічні зв'язки літератур, краєзнавчий матеріал, різні види наочності, яка може сформувати певний емоційний настрій, примусить уяву працювати в потрібному напрямку” [5, с. 75];
- розвиток таких якостей і властивостей особистості, як здатності прийняти і зрозуміти чуже, обережності й виваженості в оцінках, терпимості до різноманітних проявів інокультурності. Як зазначає І. Поляков, “погляд на іншу культуру не може будуватися за суб'єкт-об'єктивною схемою, за принципом “краще – гірше”, “правильно – неправильно”. Необхідно “спробувати зрозуміти “інше” як “своє-інше” [5, с. 75];
- проведення роботи із формування культури взаємодії з представниками інших культур у системі, тобто на основі впровадження відповідно спрямованої методики викладання предмета;
- вияв високого рівня інтеркультурної компетентності вчителями-словесниками. Для того щоб сформувати певні якості, властивості, здатності в учня, вчитель повинен ними володіти і повсякчасно виявляти їх.

До зазначеного додаємо також окремі із чинників, визначені в дослідженні А. Солодкої як педагогічні умови ефективної організації полікультурного виховання старшокласників: створення емоційного

настрою та атмосфери, яка допомагає ввести учнів у світ іншої культури; урахування вікових та індивідуальних особливостей сприйняття інших культур; установлення діалогу з людиною іншої культури, відтворення ситуації “вченого незнання”, “вживання” в іншу культуру; виявлення проблем, які гальмують успішне здійснення інтеркультурної комунікації та винесення їх на обговорення учнями; введення яскравого контрасту під час обговорення кожної з культур [17].

Висновки. Подальше дослідження розглядуваної проблеми, вважаємо, потребує розроблення науково обґрунтованої методики із формування етнокультурної компетентності учнів у процесі вивчення української літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : навч.-метод. посібник / за ред. І.Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
2. Концепція загальної середньої освіти (12-ти річна школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2000. – № 2. – С. 3–22.
3. Калашнікова С.А. Навчання дорослих на основі компетентнісно-орієнтованого підходу / С.А. Калашникова. – К. : Проект “Рівний доступ до якісної освіти”, 2007. – 57 с.
4. Калашнікова С.А. Підготовка і проведення тренінгів на основі компетентнісно-орієнтованого підходу / С.А. Калашникова. – К. : Проект “Рівний доступ до якісної освіти”, 2007. – 55 с.
5. Клименко Ж.В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи : монографія / Ж.В. Клименко. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – 340 с.
6. Занюк С. Поняття компетентності в контексті саморозвитку особистості : [Аналіз пробл.] / С. Занюк // Психолог. Перспективи. – 2003. – Вип. 4. – С. 107–112. – Бібліогр. : 5 назв.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
9. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия / Ф. Бурнард. – СПб. : Питер, 2002. – 304 с.
10. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы / пер. с англ. / Э. Берн. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 480 с.
11. Павленко В.М. Етнопсихологія / В.М. Павленко, С.О. Таллін. – К. : Сфера, 1999. – 408 с.

12. *Волкова Н.П.* Професійно-педагогічна комунікація : навч. посібник / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
13. *Федорчук В.М.* Соціально-психологічний тренінг “Розвиток комунікативної компетентності викладача” : навч.-метод. посібник / В.М. Федорчук. – Кам’янець-Подільський : Абетка, 2003. – 240 с.
14. *Палеха Ю.І.* Етика ділових відносин : навч. посібник / Ю.І. Палеха. – К. : Кондор, 2008. – 356 с.
15. *Вандербиль З.* Етикет : в 2-х кн. / пер. с англ. / З. Вандербиль. – М. : Авиаль, 2004. – 264 с.
16. *Корніяка О.М.* Мистецтво грічності: Чи вміємо ми себе поводити? / Ольга Корніяка. – К. : Либідь, 1995. – 96 с.
17. *Солодка А.К.* Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.07 [Електронний ресурс] / А.К. Солодка. – Режим доступу : <http://www.lib.ua-ru.net/inode/24373.html>
18. *Яцик І.С.* Використання інтерактивних методів навчання при викладанні гуманітарних дисциплін з метою виховання толерантності [Електронний ресурс] / І.С. Яцик. – Режим доступу : <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Jazik.php>
19. *Кухта І.В.* Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови [Електронний ресурс] / І.В. Кухта. – Режим доступу : <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php>
20. *Самойлюкевич І.В.* Напрямки професійної інтеркультурної діяльності вчителів іноземних мов у західному інформаційному суспільстві [Електронний ресурс] / І.В. Самойлюкевич. – Режим доступу : <http://www.pdaa.com.ua/np/pdf/87.pdf>
21. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–12 класи / за заг. ред. Р.В. Мовчан. – К. : Перун, 2005. – 201 с.
22. *Павленко В.М.* Етнопсихологічні відмінності і діалог культур в освіті / В.М. Павленко, С.О. Таллін // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 23–30.

In article the essence of concept “intercultural competence” is analysed, ways of development of such ability of schoolboys in the course of studying of the Ukrainian literature are defined.

Keywords: the competence, communicative competence, intercultural competence of the person, studying of the Ukrainian literature.

Надійшла до редакції 05.09.2009 р.

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА І ШКОЛЯРА

Р.М. Ніколаєвська

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті обґрунтовується роль полікультурно-освітнього збагачувального середовища у формуванні творчої особистості, яка здатна до діалогу в полікультурному суспільстві.

Ключові слова: полікультурне середовище, збагачувальне середовище, творча особистість педагога, діалог, акмеологічна позиція.

В статье обосновывается роль поликультурно-образовательной обогащающей среды в формировании творческой личности, которая способна к диалогу в поликультурном обществе.

Ключевые слова: поликультурная среда, обогащающая среда, творческая личность педагога, диалог, акмеологическая позиция.

Одним із найважливіших завдань освіти є формування особистості, яка орієнтується на саморозвиток, прогрес суспільства та пріоритет загальнолюдських цінностей. Людина як особистість не є завершена діяльність. Вона – процес, що потребує постійної духовної діяльності.

Постановка проблеми. Актуальність цього дослідження полягає в прагненні знайти нові шляхи розвитку школи, охарактеризувати та обґрунтувати досвід формування полікультурно-освітнього збагачувального середовища, що сприяє досягненню намічених нами цілей.

Значимість дослідження обумовлена зверненням не лише до теоретичних аспектів поставлених проблем, але й узагальненням досвіду роботи Запорізької гімназії № 11 Запорізької міської ради (директор С.Ю. Непрядкіна) – її педагогічного та учнівського колективів, що дає можливість зробити конкретний висновок та запропонувати реальні рекомендації, щодо системного вирішення означеної проблеми з науково-методичним обґрунтуванням її результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні дослідження концепції розвивального навчання, ролі соціокультурного середовища в цьому процесі відносяться до глибокої давнини. Думки про пріоритетність розвитку в процесі навчання висловлювали Сократ, Демокрит, Квінтіліан. Розвивали ці положення діячі епохи Відродження Ф. Рабле, М. Монтень; струнку педагогічну систему, спрямовану на розвиток учнів, створив Я.А. Коменський. Проблеми розвивального виховання визначив у своїх працях Ж.-Ж. Руссо, теорія розвивальної освіти знайшла своє відображення в системі педагогічних поглядів І.Г. Песталоцці.

Сучасна педагогічна наука звернулась до аналізу ролі “культурно-освітнього простору”. Великого значення у розробці розглянутих нами проблем мають роботи авторів, які досліджували процеси формування особистості, “соціалізації” та “індивідуалізації” (Є.Д. Дніпров, В.В. Краєвський, Ю.І. Кривов, А.В. Петровський), розробляли концепції нового педагогічного мислення (В.В. Давидов, С.В. Кульневич, Г.П. Щедровицький). Проблеми толерантності, діалогу, що мають безпосереднє відношення до формування концепції культурного виховання та освіти, знайшли відображення у відомих працях М. Бахтіна, Ю. Лотмана, В. Біблера та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ролі полікультурно-освітнього збагачувального середовища (ПКОЗС) у формуванні творчої особистості, здатної до самоосвіти, до толерантності й діалогу в полікультурному та поліконфесійному суспільстві, яка володіє активною громадянською позицією.

Дослідження феномену полікультурно-освітнього збагачувального середовища (ПКОЗС), модель якого створена в Запорізькій гімназії № 11 (директор С.Ю. Непрядкіна), сприяли формуванню нових підходів та інноваційних рішень проблеми комплексного розвитку творчих здібностей учнів і педагогів.

Системній діяльності творчої лабораторії Запорізької гімназії № 11 щодо розвитку творчої активності школяра в умовах полікультурного середовища сприяло вивчення досвіду роботи Кримської гімназії-інтернату для обдарованих дітей (директор М.Ш. Кангієв).

Для досягнення сформульованих цілей було поставлено конкретні завдання, із яких найбільш значимі такі:

- розглянути принципи інноваційної діяльності в освіті як знакове явище сучасної педагогіки;
- проаналізувати ідеї розвивального навчання в історії світової педагогічної думки;
- дати теоретичне обґрунтування феномену особистості як суб'єкта освітнього простору;
- розкрити зміст поняття полікультурно-освітнього збагачувального середовища та його ролі в системі розвитку творчих здібностей учнів;
- дослідити явища толерантності та діалогу як факторів формування педагогічного та учнівського колективів у полікультурному та поліконфесіональному суспільстві;
- на прикладі життєдіяльності колективу Запорізької гімназії № 11 створити модель акмеологічного закладу освіти, мета якого – перехід на якісно вищий рівень цілісного розвитку особистості, самовиховання та самореалізації педагогів та гімназистів.

Наукову новизну складають такі положення:

- розроблена модель діяльності акмеологічного закладу освіти в умовах полікультурного середовища;
- розкрита роль толерантності та діалогового спілкування в середовищі учнів, батьків і педагогів, що представляють різні етноси та релігійні конфесії, що мають першочергову значимість у поліетнічному та полікультурному суспільстві;
- досліджена сутність феномену “полікультурно-освітнього збагачувального середовища”, його вплив на основні параметри діяльності педагогічного та учнівського колективів, на формування особистісних сенсів та ціннісних орієнтацій гімназистів;
- узагальнені основні інноваційні педагогічні ідеї, що знайшли втілення в життєдіяльності Запорізької гімназії № 11.

Досягнення практичної педагогіки та найновіші дослідження у сфері дитячої обдарованості показують, що “збагачення” навчальних програм та освітнього процесу в цілому, створення певного соціокультурного середовища в навчальному закладі – стимулює розвиток особистості, дозволяє задовольнити пізнавальні запити учнів та вирішити проблему розвитку креативності обдарованих дітей.

На сучасному етапі особливого значення набувають процеси демократизації та гуманізації освіти. В якості пріоритетів виступають не тільки конкретні емпіричні знання, здобуття яких учнями вважалося основним завданням учителя-предметника, а й сам учень, його інтелектуальний, духовний та фізичний розвиток, творче розкриття його потенційних можливостей, його здібностей, створення відповідних умов полікультурно-освітнього середовища, які б допомогли гімназисту сформуватися як особистості та вільно обирати свій життєвий шлях.

У контексті освітніх інновацій у Запорізькій гімназії № 11 особливе місце посідають концепції, що пов’язані з поняттям середовище полікультурно-освітнього простору, які теоретично і методично обґрунтовані. Нові завдання гімназії, соціокультурні процеси, що пов’язані з акмеологічними дослідженнями, гуманізацією, гуманітаризацією, розширенням інформаційного простору, й інші фактори визначають вибір шляхів організації простору як умови соціалізації та індивідуалізації гімназистів. Такий полікультурно-освітній простір є багатоваріантним, що забезпечує вільний розвиток школяра в навчально-вихованому процесі.

Полікультурно-освітній простір – це розвивальна цілісність, структурні компоненти якої використовуються суб’єктами освітнього процесу для засвоєння і трансляції гуманістичних цінностей. Згідно з рекомендаціями Н.В. Щиголєвої, модель культурно-освітнього простору гімназії включає в себе:

- просторово-семантичний компонент (архітектурно-етичну організацію життєвого простору гімназистів, символічний простір школи);
- змістовно-методичний компонент (концепція навчання, виховання, навчальні плани та програми, форми і методи організації освіти, учнівського дослідницького простору тощо);
- комунікаційно-організаційний компонент (розподіл ролей, цінності та установки суб'єктів освіти, комунікаційна сфера – стиль спілкування та викладання, організаційні умови – наявність творчих груп педагогів і т. ін.).

Звернемося до характеристики категорії “середовище”. За визначенням Н.В. Щиголєвої, “середовище – соціальний простір, що оточує людину, зона безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку і дії”.

Само по собі полікультурне середовище не гарантує розвитку. Воно можливе лише тоді, коли у фокусі уваги педагога з'являться глибокі особистісні зміни, які можуть виникати під впливом різних факторів полікультурного простору.

Перетворення дійсності, що оточує учня, в середовище, здатне впливати на особистість, стає пріоритетним педагогічним завданням. Реалізація проблеми запрограмована в акмеологічній моделі Запорізької гімназії № 11, яка передбачає моделювання особливого освітнього простору – розвивального середовища та оволодіння особистісно-зорієнтованими технологіями, що сприяють здійсненню самоформування індивідуально-особистісних сенсів.

Розвивальне середовище характеризується інформаційним насиченням, що достатнє для самостійного рішення життєвих ситуацій, проблемністю та комфортністю (гімназист мусить відчувати себе впевненим, захищеним у всіх видах своєї дослідницької, пізнавальної та результативної діяльності).

Концепція полікультурного освітнього середовища поглиблена нами поняттям “збагачувальна” – ПКОЗС (полікультурно-освітнє збагачувальне середовище), яке не тільки відкриває нові можливості, але й пред'являє підвищені вимоги до особистості, до його здібностей самоорганізації, самоосвіти, саморозвитку. Це ж відноситься і до вчителів, від яких вимагається більш високий рівень освіченості та культури. Запорізька гімназія № 11 як заклад освіти має великий потенціал вирішення проблеми формування соціально адаптивної, гуманістично спрямованої особистості, яка здатна будувати демократичну Україну, жити у відкритому суспільстві, реалізувати себе багатомірно, яка у своїй життєдіяльності керується загальнолюдськими й культурно-національними цінностями. Ця мета має довгостроковий стратегічний характер.

Таким чином:

- Інноваційна діяльність в освіті є вимогою часу.
- Завданням освітньо-виховного процесу стає формування творчої особистості, яка володіє загальнокультурною компетенцією.
- У числі освітніх інновацій особливе місце посідає концепція, що визначає роль полікультурно-освітнього середовища та мультикультурного простору у формуванні особистості гімназиста.

У результаті цього дослідження ми прийшли до таких висновків.

Становлення особистості – одна з основних функцій педагогічної діяльності. Дослідження та практична діяльність педагогічного колективу Запорізької гімназії № 11 показали, що тільки в процесі творчої діяльності людина створює сама себе, здійснює свою роль як член соціуму, реалізує свою індивідуальну сутність. Наше дослідження показало продуктивність використання інноваційних педагогічних технологій, а саме: створення творчої атмосфери, культивування інтересу до ініціатив та нововведень, створення соціокультурних умов (середовища), що сприяють розвитку творчої сутності особистості, ініціювання найбільш перспективних нововведень, продуктивних проектів в умовах реально діючої освітньої системи, переведення перспективних нововведень у реально діючу освітню та виховну системи та ін.

Робота зі створення полікультурно-освітнього збагачувального середовища, що здатне формувати творчу особистість учня, вимагає педагога нового типу.

Новий тип освіти, який формується одночасно з новим типом цивілізації XXI століття, вимагає нового типу педагога, який володіє новими якостями, забезпечує продуктивність професійної діяльності в системі освіти. Акмеологічна орієнтація особливо актуальна для сучасного суспільства, в якому домінують настрій, апатія, бездуховність і погіршення загальної соціальної ситуації. У зв'язку із цим значно підвищилась соціальна роль системи освіти її стратегічна й ідеологічна функція, перебудова самосвідомості людини, розуміння механізмів саморозвитку і становлення індивідуальності. Саме акмеологічний підхід у якості мети освіти пропонує цілісний розвиток людини і в якості найвищої цінності розглядає індивідуальність.

Сучасній школі потрібний новий тип педагога – педагог-акмеолог – як нова якість. Тому творчою лабораторією педагогів Запорізької гімназії № 11 на засадах дослідження теорії і практики змодельована, апробується і реалізується на практиці акмеологічна модель педагога (рис. 1).

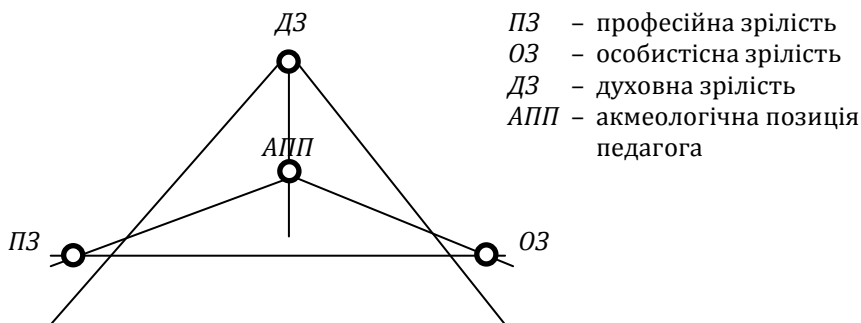


Рис. 1. Акмеологічна модель педагога

Якість освіти залежить від багатьох компонентів освітньої системи і, в першу чергу, від якості особистості педагога. Якості, які властиві педагогу-акмеологу, досліджують і апробують учителі гімназії, це:

- *спеціаліст із питань розвитку дитини з відповідного предмета навчання, який володіє корекційно-розвивальними технологіями і технологіями розвитку обдарованості та творчості (науковими технологіями);*
- *методологічна культура вчителя, його методологічна компетентність у контексті сучасної філософії освіти, здатність здійснювати не тільки традиційне інформаційне накопичення знань, а й методологічно-орієнтовану освіту, яка необхідна людині в професійній діяльності, в умовах постійного зростання вагомості інформації;*
- *нове професійне мислення педагога, яке складається не тільки з предметних установок, але й мотиваційно-ціннісних орієнтацій, відображаючи нові парадигми освіти, нове ціннісне усвідомлення вчителя свого духовного розвитку;*
- *науково-педагогічна компетентність педагога, яка забезпечує професійність його діяльності; включаючи нові види професійної грамотності: методологічну, предметно-розвивальну, психологічну, валеологічну, акмеологічну;*
- *нові професійні й особистісно значущі якості, які забезпечують творчу самореалізацію індивідуальності педагога:*
 - а) *духовна зрілість як високий рівень духовного розвитку особистості, його сила духу і моральність, як мудрість життя, осмислення необхідності жити і працювати на совість, творити добро, нести любов людям;*
 - б) *особистісна зрілість як самостійність і відповідальність за прийняті життєві і професійні рішення, за їхній вибір і прогнозування результатів;*

- в) *професійна зрілість* як готовність до інноваційної професійно-педагогічної діяльності (компетентність, спрямованість, педагогічна майстерність тощо);
- г) *акмеологічна позиція педагога* як похідна його професійного, особистісного й духовного розвитку, як гуманістична установка на забезпечення успіху і здоров'я кожного учня, на досягнення результатів у педагогічній діяльності, на розвиток творчості вчителя й учня в їхній щільній взаємодії.

Творчою лабораторією гімназії розроблені і апробуються моделі творчої індивідуальності (рис. 2) й інноваційної діяльності вчителя (рис. 3).



Рис. 2. Модель творчої індивідуальності педагога

Означені моделі відіграли роль засобу “м’якого” та “рефлексивного” управління саморозвитку педагогів. Найбільш проблемними в їхній діяльності виявились такі показники, як формування критичності мислення учнів та організація самопрезентації й захисту продуктів творчої діяльності (результати самоаналізу).

Така мобільна система пошуково-дослідницької, експериментальної діяльності педагогічного колективу спричиняє високі результати в навчанні, розвитку й вихованні гімназистів. Так, у 2008 році п’ять учнів гімназії стали переможцями Міжнародного конкурсу “Акт на підтримку свободи – програма обміну майбутніх лідерів”. Їм надається право продовжувати навчання в Сполучених Штатах Америки.

Про результативність інноваційної діяльності педагогічного колективу свідчать дипломи лауреата Всеукраїнського конкурсу “Сто кращих шкіл України – 2006” у номінації “Школа успіху”, МОН України, Академії педагогічних наук України за високі досягнення у вдосконаленні змісту навчально-виховного процесу (2008 р).

Висновки. Таким чином, аналіз освітніх проблем, розробка моделей інноваційної діяльності педагога в умовах полікультурного збагачувального середовища сприяє обґрунтуванню, розробці реалізації концепції акмеологічного закладу освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Кульневич С.В.* Педагогика личности / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – Часть 1, раздел 1, § 6.
2. Новые ценности образования : тезаурус для учителей и школьных психологов. – Вып. 1. – М., 1995. – С. 91.
3. *Бранский В.П.* Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
4. *Гагин Ю.А.* Акмеологические очерки педагогического совершенства / Ю.А. Гагин. – СПб. : БПА, 1999. – 156 с.
5. *Деркач А.А.* Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 1999. – 309 с.
6. *Максимова В.Н.* Введение в акмеологию школьного образования В.Н. Максимова. – СПб. : ЛСИРО, 2002. – 156 с.
7. *Максимова В.Н.* Акмеология: новое качество образования / В.Н. Максимова. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 99 с.
8. Психолого-акмеологическое обеспечение саморазвития личности в системе непрерывного образования / под ред. А.А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2002. – 357 с.

In article the role of the polycultural-educational enriching environment in formation of the creative person which is capable to dialogue in a polycultural society is proved.

Keywords: polycultural environment, the enriching environment, the creative person of the teacher, dialogue.

Надійшла до редакції 11.09.2009 р.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Т.Н. Путий

*Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования*

У статті розглядаються дидактичні можливості використання мережових інформаційних технологій у навчанні російської мови. Розглядаються шляхи організації доступу до ресурсів Інтернету для постійного використання їх на уроках і в позаурочній роботі з предмета.

Ключові слова: навчання російської мови, Інтернет-ресурси, освітні портали.

В статье рассматриваются дидактические возможности использования сетевых информационных технологий в обучении русскому языку. Рассматриваются пути организации доступа к ресурсам Интернета для постоянного использования их на уроках и во внеурочной работе по предмету.

Ключевые слова: обучение русскому языку, Интернет-ресурсы, образовательные порталы.

По степени воздействия на человеческую цивилизацию появление Интернета сопоставляют с возникновением письменности и изобретением печатного станка, развитие электронных средств коммуникации связывают с возвращением устных аспектов коммуникации и сознания, формированием “электронной устности” [9]. Вопрос интеграции Интернета в образование и, в частности, применение его в обучении языкам в школе, в настоящее время достаточно актуален. Он касается как создания технологии дистанционного обучения [8], так и разработок использования служб Интернета в преподавании предмета [2].

По мнению психологов, Интернет удовлетворяет трем основным потребностям деятельности человека: коммуникативной (электронная почта, чаты, конференции и т. д.); познавательной (навигация в Сети, чтение прессы, поиск конкретной информации, дистанционное образование); игровой (игры традиционные и компьютерные, групповые ролевые игры и т. д.) [5].

Постановка проблемы. Рассматривая Интернет как техническое средство обмена информацией, можно говорить о том, что он увеличивает дальность и расширяет зону действия вербальных форм ин-

формации [6]. Спектр ресурсов Интернета, обучающих речевой деятельности на русском языке, достаточно широк. Для преподавателей русского языка, начинающих активно осваивать Интернет, в настоящее время на первом плане стоит задача научиться искать и использовать необходимую научно-познавательную и образовательную информацию. Вторая задача, которая пока еще только ставится, – максимально эффективно использовать различные возможности Интернета на уроке русского языка и во внеурочной работе по предмету.

Анализ последних исследований и публикаций. Среди веб-проектов, ориентированных на распространение знаний о русском языке и культуре речи, можно выделить следующие ресурсы: справочно-информационный портал “Грамота.Ру” (<http://www.gramota.ru>); проект “Русские словари” (<http://www.slovari.ru>), поддерживаемый Институтом русского языка имени В. В. Виноградова РАН и содержащий общедоступную лингвистическую информацию разного типа; портал “Культура письменной речи” (<http://www.grammar.ru>), задачей которого является помощь в овладении нормами современного русского литературного языка и навыками совершенствования устной и письменной речи, создания и редактирования текста; Интернет-ресурс “Национальный корпус русского языка” (<http://www.ruscorpora.ru>), тексты которого доступны для некоммерческого использования в научно-исследовательских и учебных целях; сайт “Светозар”, где представлены открытые международные олимпиады школьников по русскому языку, занимательная лингвистика, словарь юного филолога, учебники и пр.

Цель статьи. В статье рассматриваются и анализируются возможности образовательных технологий и обеспечивающих их WWW-ресурсов, которые учитель русского языка может использовать в своей непосредственной образовательной деятельности.

Образовательное направление в работе портала “Грамота.Ру” – один из самых главных компонентов. Основные направления деятельности портала можно обозначить следующим образом: разработка и поддержка инновационных образовательных и справочно-информационных Интернет-сервисов (прежде всего “Справочного бюро” и онлайн-словарей русского языка); контентное наполнение существующих информационных и образовательных рубрик и создание новых разделов; проведение общественно значимых мероприятий, связанных с русским языком (Интернет-конференции, конкурсы, опросы аудитории и др.).

Структура “Грамоты.Ру” включает в себя следующие разделы:

“Словари” (онлайн-словари портала и ссылки на словарные ресурсы Интернета, методическое руководство по использованию словарей); “Библиотека” (текстовые материалы: научные и научно-

популярные статьи, архивы методических журналов, произведения русской классической литературы, публикации пользователей портала); “Справка” (архив службы “Справочное бюро” и практические справочные пособия на основе архива; онлайн-овая справочная служба); “Класс” (интерактивные учебники и учебные материалы); “Лента” (новости, календарь памятных дат, календарь мероприятий и конференций, анонсы новостных материалов Интернета); “Игра” (интерактивные обучающие игры и конкурсы).

Образовательный ресурс “Грамоты.Ру” позволяет учителю эффективно использовать на уроке представленные в разделе “Класс” интерактивные диктанты. Каждый такой диктант имеет два варианта текста: первый вариант – с пропущенными орфограммами, пунктограммами и вариантами ответов, из которых ученик должны выбрать правильный. Второй вариант текста – диктант с восстановленными пропусками орфограмм, пунктограмм. Зеленым цветом помечены правильные ответы, красным – ошибочные. При клике на орфограмму, пунктограмму появляется окошко с комментированным ответом. В конце текста приведена статистика правильных и неправильных ответов в выполненной работе. Тексты диктантов – адаптированные отрывки из художественных и научно-популярных произведений.

Раздел “Письмовник”: содержит описание особенностей делового стиля и необходимые рекомендации по оформлению деловых бумаг, а также образцы документов. Материалы раздела могут быть использованы в курсе “Русский язык и культура речи”.

Не менее важную функцию в процессе обучения выполняют и обучающие языковые игры. Интернет-игры по русскому языку увеличивают активный и пассивный лексический запас игроков, способствуют регулярному обращению школьников к нормативным лексикографическим пособиям, повышают грамотность, тренируют память, развивают логику и ассоциативность мышления, учат правильно выбирать стратегию и тактику общения. Кроме того, нельзя не отметить возможность технически более быстрой корректировки и изменения текстов и заданий, чем при использовании бумажного учебника. При этом, безусловно, ни в коем случае не подразумевается подмена печатных изданий материалами Интернета, а предлагаются возможности их гармоничного сосуществования. Таким образом, речь идет об использовании материалов Интернета в преподавании русского языка при непосредственном доступе к информационным ресурсам в режиме on-line по заранее подготовленным адресам.

Материалы раздела “Конкурсы. Олимпиада” могут быть интересны учителям для организации внеклассной работы. Интернет-олимпиада дает возможность участникам общаться в активной языковой среде, повышает уровень владения речью, разрабатывает логику мышления,

расширяет лексический запас. Участие в олимпиаде по русскому языку способствует сохранению родного языка в новых поколениях.

На портале также представлены материалы форумов “Язык в законе” (обсуждение проекта закона “О русском языке как государственном языке”), “Радио по-русски или по руски” (обсуждение уровня культуры и правильности речи радиоведущих), “Осторожно, окрашено!” (обсуждение словаря арго и проблемы жаргонизации речи) – материалы этих форумов могут быть использованы как материалы для творческих работ (закрепление навыка аргументации, навыков резюмирования и др.).

Таким образом, портал является новым средством массовой информации и коммуникации, “сетевое информационное агентство новейшего времени” [10], регулярное обращение к которому в рамках учебного процесса наряду с печатными и электронными, способствует повышению грамотности и уровня культуры речи учащихся. Материалы рассмотренного сайта Интернета возможно, на наш взгляд, использовать регулярно для работы на уроках и во внеклассной работе, чередуя с использованием других учебных пособий, что не только повысит интерес к обучению, но и позволит оживить учебный процесс.

Технологии определяют форму использования ресурсов. В зависимости от целей, которые ставит учитель при подготовке урока, возможны следующие варианты:

Вариант 1. Учитель использует ресурсы Интернета только как вспомогательный материал для подготовки конспекта занятий и дидактических материалов для учащихся. В этом случае учащиеся на занятии не имеют доступа ни в Интернет, ни к информационным ресурсам. Занятие может проводиться в обычном классе.

Вариант 2. Проведение занятий с опосредованным доступом учащихся к информационным ресурсам. В этом случае учитель при подготовке к занятию заранее готовит необходимую подборку документов из Интернета (обычно это гипертекстовые документы). Занятие проводится в компьютерном классе. Желательно (но необязательно) наличие Интра-сети. Учащиеся имеют непосредственный доступ к документам, могут анализировать их содержание. На этой основе возможен синтез развивающих технологий для изучения различных разделов и тем.

Вариант 3. Непосредственный доступ к информационным ресурсам в режиме on-line по заранее подготовленным адресам. Такую технологию можно использовать и для обычных уроков, и для факультативных занятий, и для самостоятельной работы при выполнении учащимися творческих заданий. Этот вариант самый привлекательный, если имеется компьютерный класс с компьютерами достаточной производительности и соответствующим программным обеспечением

с выходом в Интернет. Наличие Интра-сети обязательно. Учитывая, что число компьютеров в классе обычно меньше числа учащихся, работа может быть организована в форме выполнения заданий в группах. Преимущество данной технологии: учащийся не только анализирует материалы по заданной теме, но и имеет возможность, кроме рекомендованных учителем, использовать дополнительные материалы для обоснования своих ответов; учащийся на конкретном примере работы по заданной теме получает общую подготовку использования информационных технологий XXI века [7].

Существующие в настоящее время сервисы Интернета способны не только расширить информационное наполнение учебных дисциплин в общеобразовательной школе, но и существенно изменить методики их преподавания. Однако предоставляемые сетью Интернет услуги изначально ориентированы на конечного пользователя ПЭВМ, а не на систему образования, в связи с чем требуется существенная методическая проработка вопроса грамотного применения ресурсов Интернета в преподавании предмета. Кроме того, учителя-словесники, как правило, не обладают достаточным уровнем знаний, умений и навыков пользователя ПЭВМ и Интернета в частности [11].

Выводы. Использование сетевых технологий и соответствующих Интернет-ресурсов имеют большие потенциальные дидактические возможности в обучении русскому языку в школе.

Представляется целесообразным разработать серию специализированных информационно-методических материалов для учителей-словесников по применению Интернета в преподавании русского языка, включающих в себя:

- классификацию существующих ресурсов Интернета (прежде всего, доступных с помощью WWW), которые могут быть использованы в преподавании конкретного учебного предмета, и методические рекомендации по их применению в преподавании данного предмета;
- справочные материалы (прежде всего, подборки адресов сайтов Интернета, предоставляющих те или иные услуги либо содержащих те или иные информационные материалы), обращение к которым можно рекомендовать учителю, преподающему русский язык. Такие подборки адресов должны дополнять классификацию существующих ресурсов и методические рекомендации по их применению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Русский язык в Интернете [Электронный ресурс] / Э.Г. Азимов. – Режим доступа : <http://www.pushkin.edu.ru>
2. Васянина Е.Ю. Прогулки по Интернету / Е.Ю. Васянина // Мир русского слова. – 2000. – № 1.

3. *Гришина Н.С.* На вопросы отвечает интернет-портал “Грамота.Ру” / Н.С. Гришина // Русская речь. – М. : РАН, 2007. – № 3. – С. 50–53.
4. *Гришина Н.С.* Справочно-информационные службы русского языка: традиции и современность / Н.С. Гришина // Русская речь. – М. : РАН, 2006. – № 6. – С. 47–50.
5. Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. – М. : Можайск-Терра, 2000. – 432 с.
6. *Каменская О.Л.* Текст и коммуникация / О.Л. Каменская. – М. : Высшая школа, 1990.
7. *Никитенко С.Г.* Открытые ресурсы Интернет для учителя [Электронный ресурс] / С.Г. Никитенко. – Режим доступа : <http://ito.bitpro.ru/2000/III/2/240.html>
8. *Полат Е.С.* Дистанционное обучение / Е.С. Полат. – М. : Владос, 1998.
9. *Пополов Д.С.* Деревня Земля: возвращение устных аспектов коммуникации и сознания в эпоху Интернет : доклад на Международной конференции “Информационное общество и интеллектуальные информационные технологии XXI века”. Москва, 28–30.03 / Д.С. Пополов. – М., 2001.
10. *Трофимова Г.Н.* Языковой вкус интернет-эпохи в России: функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты : монография / Г.Н. Трофимова. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – С. 36.
11. *Усенков Д.Ю.* О необходимости разработки информационно-методических материалов по применению Интернет в преподавании учебных дисциплин [Электронный ресурс] / Д.Ю. Усенков. – Режим доступа : <http://ito.bitpro.ru/2000/III/1/114.html>

In article didactic possibilities of use of a network information technology in training to Russian are considered. Ways of the organization of access to resources the Internet for their constant use at lessons and in after-hour work in a subject are considered.

Keywords: training to Russian, Internet resources, educational portals.

Надійшла до редакції 12.09.2009 р.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

И.П. Самукова

Запорожский технический лицей “Выбор”

У статті обґрунтовується зростання ролі соціокультурної компетенції учнів на сучасному етапі розвитку освіти. Розглядаються особливості формування соціокультурної компетенції учнів ліцею в умовах білінгвальності.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, учні ліцею, білінгвальність.

В статье обосновывается возрастание роли социокультурной компетентности учащихся на современном этапе развития образования. Рассматриваются особенности формирования социокультурной компетенции учащихся в условиях двуязычия.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, учащиеся лицея, двуязычие.

Постановка проблемы. В современных условиях проблема формирования социокультурной компетенции учащихся является актуальной, в частности для утверждения равноправных и дружественных отношений и связей Украины и ее граждан с европейскими и другими государствами мира. Чтобы наша страна воспринималась другими нациями как высокоразвитое государство с богатой культурой, нужно формировать у учащихся разносторонние знания о странах мира, их культуре, развивать умение свободно общаться на разных языках.

Министерство образования и науки Украины рекомендует развивать у учеников четыре ключевых компетенции: языковую, речевую, социокультурную и общеучебную. Развитие этих компетенций позволяет ученику понимать ситуацию, достигать определенных позитивных результатов в личной и профессиональных сферах. На современном этапе социокультурная компетенция приобретает все большее значение. Она представляет собой усвоение культурных и духовных ценностей своего и других народов; норм, которые регулируют отношения между нациями, поколениями, полами, способствует эстетическому и морально-этическому развитию. В разнообразии определений “социокультурная компетенция” мы придерживаемся точки зрения А.В. Хуторского: владеть знаниями и опытом выполнения типичных социальных ролей: семьянина, гражданина, работника, собственника, потребителя, покупателя; уметь действовать в каждодневных ситуациях семейно-бытовой сферы; определять свое

место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, государстве; владеть культурными нормами и традициями, прожитыми в собственной деятельности; владеть эффективными способами организации свободного времени; иметь представление о системах социальных норм и ценностей в своей стране и других странах; иметь осознанный опыт жизни в многонациональном, многокультурном, многоконфессиональном обществе; действовать в сфере трудовых отношений в соответствии с личной и общественной пользой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений; владеть элементами художественно-творческих компетенций читателя, слушателя, исполнителя, зрителя, юного художника, писателя, ремесленника и др. [6].

Общая система профессионального педагогического образования не может не реагировать на последующее влияние на учеников этой компетенции. Конечно, одна лишь социокультурная компетенция не сформирует весь спектр знаний, умений и навыков старшеклассников, но ее составляющая в формировании личности учеников в условиях интернационализации всех аспектов общественной жизни велик.

Анализ последних исследований и публикаций. В отечественной педагогической науке за годы независимости появились определенные наработки в организации процесса формирования социокультурной компетенции учащихся. В то же время следует заметить, что изменение приоритетов в стратегических направлениях развития образования в европейском и мировом сообществах, существенные изменения в жизни страны, реформирование украинского общества в значительной мере повлияли на содержание и характер процесса формирования у учеников знаний, умений и навыков. В условиях обновления многих аспектов жизнедеятельности в Украине и реализации актуальных заданий Государственной национальной программы “Освіта” (“Україна. ХХІ століття”), “Государственной национальной доктрины развития образования в Украине”, программы “Вчитель”, основных положений Общеευропейских рекомендаций по языковому образованию [3, с. 9], а также исходя из оценки объективного уровня профессиональной подготовленности учителей-филологов по формированию у старшеклассников социокультурной компетенции и объективного уровня знаний, умений и навыков старшеклассников, становится необходимым учет особенностей современного педагогического процесса.

В статье будут рассмотрены особенности формирования социокультурной компетентности учащихся лица в условиях билингвальности.

Говоря о формировании социокультурной компетенции учащихся, мы рассмотрим особенности современного образовательного процесса в лицее в условиях билингвальности региона:

- 1) Особенности социокоммуникации, национальной ментальности.
- 2) Социокультурный компонент в содержании обучения русскому языку и литературе.
- 3) Особенности билингвального пространства в Запорожском регионе.

1. Социокоммуникация, национальная ментальность. Содержание социокультурного компонента включает такие направления, как средства социокоммуникации, национальная ментальность и национальное достояние. В термин “социокоммуникация” мы вкладываем совокупность приемов и средств устной и письменной передачи информации представителями определенной культуры или субкультуры. К ним относится язык, в который мы включаем специфические различия между существующими языковыми вариантами. Данные различия могут наблюдаться в лексике, грамматике, фонетике. К средствам социокоммуникации мы также относим язык жестов и невербального общения, требующий особого изучения.

Под национальной ментальностью мы понимаем способ мышления представителей определенной культуры или субкультуры, который определяет их поведение и ожидание подобного со стороны других. В соответствии с исследованиями в области ментальности, рассматривают ментальность народа страны изучаемого языка в трех измерениях: общем, ситуативном и культурном самоопределении. Яркими примерами ментальности являются три компонента: праздники, традиции, обряды и ритуалы носителей языка.

Под частью национального достояния, которая входит в социокультурный компонент содержания обучения русскому языку и литературе, мы подразумеваем такие культурные направления, как наука и искусство, история и религия, национальные парки, исторические заповедники и другие места туристического паломничества. Данный спектр может быть широк и неограничен в примерах.

Национальная ментальность, социокоммуникация и национальное достояние тесно связаны друг с другом. Культура также является “живой” категорией, чье развитие непосредственно связано с развитием общества. В связи с этим содержанием социокультур средствами русского языка будет ознакомление учащихся с той частью национального достояния, которую знает и которой гордится каждый представитель той или иной культуры; необходимо также показать культуроведческую ценность национального достояния. Например, говоря об истории Русского государства, следует рассмотреть значе-

ние и влияние исторических событий на развитие общества, других стран; поднять проблему исторической памяти; обсуждая достопримечательности, обратить внимание учащихся на архитектурное, художественное наследие народа. Национальное достояние – это своего рода фон национальных социокультурных знаний-концептов, представляющий культуроведческую ценность.

2. Социокультурный компонент в содержании обучения русскому языку и литературе. За последние двадцать лет исследования в области психолингвистики и социолингвистики однозначно доказали, что обучение детей нескольким языкам, независимо от социокультурных условий и специфики конкретных языков, ни в коей мере не препятствуют их когнитивному развитию и успеваемости в школе. Напротив, двуязычные дети некоторым навыкам обучаются легче и быстрее, коммуникативные навыки у них развиты больше, нередко более широкие когнитивные способности и более широкий кругозор. Но для того чтобы это реализовывалось на практике, нужно пересмотреть формы и методы преподавания русского языка и литературы. И здесь многое зависит от личности учителя. Опыт преподавания русского языка как иностранного позволяет сделать следующие выводы:

1. Мотивационный аспект – это основа изучения языка.
2. Содержательный компонент – связь с современностью – приоритетна.
3. Моделирование социокультурных ситуаций – обязательно.

Формирование социокультурной компетенции неразрывно связано с основными целями образования: образовательной, развивающей и воспитательной. И воспитательная задача наиболее значима, поскольку от решения этой задачи зависит формирование в современном молодом человеке чувства патриотизма и чувства интернационализма. Хотя в условиях двуязычия, особенностей политической ситуации происходит определенное “раздвоение” сознания. И статистика говорит о том, что понятия “патриотизм” и “интернационализм” в системе ценностей занимают одно из последних мест. Изучая и русский, и украинский язык и литературу, мы формируем культуру мира в сознании человека. Мы изучаем и сравниваем языковые явления, обычаи, традиции, искусство, образ жизни народов. Огромное значение для формирования социокультурной компетенции имеет изучение культуры разных стран, когда ученик получает представление о системе социальных норм и ценностей в других странах. При этом на первое место выходят методы и приемы, которые использует учитель на своих уроках. Сравнительный анализ помогает активизировать память, внимание, мышление. Здесь особенно важно толерант-

ное отношение к культуре другой страны. Сравнивая особенности, различия стран никоим образом не должно ущемляться чье-либо национальное достоинство.

В лицее есть компакт-диски, аудио- и видеокассеты, репродукции картин известных художников. Также при проведении уроков литературы часто проходят виртуальные посещения музеев. Данный материал позволяет ребятам познакомиться с творчеством известных художников и музыкантов мира, дать свою оценку, выразить свое отношение к многообразию культур и найти то общее, что объединяет все творческие тенденции мировой культуры. Ведь человек, который восхищается, умеет ценить искусство и традиции разных народов, никогда не будет агрессивен и не толерантен к этим народам, носителям самобытной духовной культуры. Уроки русского языка и литературы также способствует формированию чувства патриотизма и гордости за славянскую культуру в контексте мировой. Славянская культура – это тот термин, который позволяет оставаться в рамках политической корректности и привнести в преподавание чувство личной причастности к мировому литературному процессу.

Несколько лет в лицее реализуется концепция языковой толерантности, позволяющая не только общаться в двуязычном режиме, но в рамках предметной недели гуманитарных дисциплин раскрыть все умения, способности и таланты учащихся. Неделя стала одним из ярких примеров проектной деятельности, когда весь лицей объединен одной идеей – созданием поликультурного пространства, участия в “диалоге культур”. Каждый класс представляет какую-либо страну: ее обычаи, культуру, традиции. При этом происходят совместные мероприятия, в которых принимают участие все. Например, в чайной церемонии, игре в лапту, создании живой картины “Запорожцы пишут письмо турецкому султану” и других. Написание шуточных диктантов, разгадывание ребусов, творческие конкурсы, – все это объединяет и учащихся, и педагогов.

3. Особенности билингвального пространства в Запорожском регионе. Под двуязычием подразумевается способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках (Л.В. Щерба [5]). Так как язык является функцией жизнедеятельности социальных групп, то быть двуязычным значит принадлежать одновременно к двум таким различным группам. Двуязычие может быть двуплановым. Два крайних случая при этом совершенно очевидны: или социальные группы, лежащие в основе того или другого двуязычия, взаимно друг друга исключают, или они в той или иной мере друг друга покрывают. В первом случае два языка никогда не встречаются: член двух взаимно исключających друг друга групп никогда не имеет случая употреблять два языка попеременно. Оба языка совершенно изолированы друг

от друга. Так, например, бывает у детей, которые учатся в школе на одном языке, употребляя его и при общении с товарищами, но которые говорят дома с родителями на другом, так как эти последние не понимают первого языка (в нашем случае – язык общения русский). Во всех этих случаях и подобных им двуязычие можно назвать “чистым”. Во втором случае, т.е. когда две социальные группы в той или иной мере друг друга покрывают, люди постоянно переходят от одного языка к другому и употребляют то один, то другой язык, сами не замечая того, какой язык они в каждом данном случае употребляют. Так бывает, например, когда все члены семьи, принадлежа вместе со своими родными и знакомыми к одной группе населения, тем не менее, входят и в другую по своей работе. Встречаясь друг с другом в разных окружениях, они перестают отличать групповые границы и начинают употреблять оба языка попеременно. Такое двуязычие можно назвать “смешанным”, так как, действительно, при нем происходит в той или иной степени смешение двух языков, их взаимопроникновение. В наиболее выраженных случаях этого рода, когда люди, свободно говорят на обоих языках, у них создается своеобразная форма языка, при которой каждая идея имеет два способа выражения, так что получается, в сущности, единый язык, но с двумя формами. Люди при этом не испытывают никаких затруднений при переходе от одного языка к другому: обе системы соотнесены у них друг к другу до последних мелочей. При этом обыкновенно происходит иногда взаимное, иногда одностороннее приспособление двух языков друг к другу. Какое оно будет, зависит от сравнительной культурной значимости обоих языков, а также от наличия или отсутствия среды, употребляющей только один из данных языков, а потому не испытывающей влияния другого языка. Эта среда, если носители двуязычия являются ее членами, поддерживает один из языков двуязычия. “Сравнивая детально разные языки, мы разрушаем ту иллюзию, к которой нас приучает знание лишь одного языка, – иллюзию, будто существуют незыблемые понятия, которые одинаковы для всех времен и для всех народов. В результате получается освобождение мысли из плена слова, из плена языка и придание ей истинной диалектической научности. Таково, по-моему, колоссальное образовательное значение двуязычия, и можно, мне кажется, лишь завидовать тем народам, которые силою вещей осуждены на двуязычие. Другим народам его приходится создавать искусственно, обучая своих школьников иностранным языкам” [5, с. 314].

Выводы. Опыт работы в двуязычном учебном заведении доказывает важность и образовательное значение двуязычия, которые актуальны и действенны и сейчас в детской среде. Вместе с тем, выходя из школы, в социум, дети становятся взрослыми – и куда порой деваются

уважение друг к другу, взаимопроникновение и взаимообогащение культур? Хотя существует расхожая фраза, что школа – это слепок общества, школа – это идеализированная взрослыми детская страна. Имеют место издержки роста, свойственные многим странам – взрослые начинают “играть” национальной идеей. Украина – государство, в котором сосуществуют несколько социокультурных общностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Державна національна програма “Освіта. Україна. XXI століття”. – К. : Райдуга, 1999. – 16 с.
2. *Дубининский В.В.* Двуязычие в Украине? / В.В. Дубининский // Культура народов Причерноморья. – Т. 3. – № 60.
3. A Common European Framework of Reference // Council for Cultural Cooperation, Educational Committee. – Strasbourg, 2001. – P. 9.
4. *Савоскул С.* Суверенизация Украины: этническая идентичность украинского и русского населения / С. Савоскул // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2003. – № 4. – С. 44–60.
5. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л., 1974. – С. 313–318.
6. *Хуторской А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

In article increase of a role of social and cultural competence at the present stage of a development of education is proved. Features of formation of the competence of pupils in operating conditions of two languages are considered.

Keywords: cultural competence, pupils of the lycée, aunctioning of two languages.

Надійшла до редакції 01.10.2009 р.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

О.В. Хаустова

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті обґрунтовується потреба в педагогах із високим рівнем майстерності в умовах гуманізації і демократизації суспільства. Визначаються шляхи створення і впровадження системи психолого-педагогічного супроводу розвитку гуманістичної спрямованості вчителів.

Ключові слова: гуманізація освіти, гуманістична спрямованість, психолого-педагогічний супровід.

В статье обосновывается потребность в педагогах с высоким уровнем мастерства в условиях гуманизации и демократизации общества. Определяются пути создания и внедрения системы психолого-педагогического сопровождения развития гуманистической направленности учителей.

Ключевые слова: гуманизация образования, гуманистическая направленность, психолого-педагогическое сопровождение.

Постановка проблеми і її актуальність обумовлені низкою гострих протиріч між необхідністю гуманізації і демократизації суспільства та усталеними авторитарними відносинами в діяльності педагогів; потребою суспільства в педагогах із високим рівнем майстерності і невідповідністю системи психолого-педагогічної підтримки професійного розвитку вчителів; необхідністю розвивати гуманістичну спрямованість учителів і відсутністю сучасних розробок щодо відповідного психолого-педагогічного супроводу. Вирішення означених протиріч можливо шляхом створення і впровадження системи психолого-педагогічного супроводу розвитку гуманістичної спрямованості вчителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значущість гуманістичних цінностей і спрямованості для професійно-особистісного становлення вчителя доведено в наукових працях І.А. Зязюна, В.А. Кан-Каліка, Н.В. Кузьміної, А.В. Суценка та ін., що висвітлюють формування професіоналізму вчителя. Гуманістичну спрямованість як елемент світогляду, що формується на духовно-моральних основах і виявляється в професійній діяльності вчителя, висвітлено в працях Ш.О. Амонашвілі, В.О. Сухомлинського, Н.Є. Щуркової та ін. Глибоко розробленими є положення гуманістичної педагогіки і психології (Ш.О. Амонашвілі, І.Д. Бех, Є.В. Бондаревська, І.А. Зязюн, А. Маслоу, К. Роджерс, Т.І. Суценко, Н.Є. Щуркова та ін.).

У сучасній науці і практиці активно розробляється і впроваджується парадигма супроводу (Е.М. Александровська, М.Р. Бітянова, С.Г. Косарецький, Р.В. Овчарова, Т.І. Чіркова та ін.). Учені розглядають специфіку реалізації психолого-педагогічного супроводу в різних видах освітніх закладів на основі цільових орієнтирів, освітніх завдань, можливостей. Однак більшість робіт присвячено психолого-педагогічному супроводу школярів, а проблема психолого-педагогічного супроводу розвитку гуманістичної спрямованості вчителя залишається мало дослідженою. Тому *метою* цієї *статті* є висвітлення сутності і технології психолого-педагогічного супроводу гуманістичної спрямованості вчителя.

Гуманістична спрямованість є основоположним компонентом педагогічної майстерності вчителя та входить до складових його духовного потенціалу. Її розвиток є одним із провідних завдань сприяння професійному й духовному становленню особистості вчителя.

Сутність поняття “гуманістична спрямованість особистості” обумовлена його родовою ознакою – “спрямованість особистості”, під якою розуміють сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, відносно незалежну від наявних ситуацій [1, с. 478]. Спрямованість особистості характеризується інтересами, потребами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких виявляється світогляд людини; відображає шляхи їхнього досягнення, задоволення, реалізації. Визначають чотири типи спрямованості особистості: егоцентричний, гуманістичний, екзистенціальний, прагматичний. Гуманістичний тип спрямованості констатують, якщо цілі, інтереси і потреби інших людей становлять для особистості провідне значення. У спілкуванні такі люди є толерантними, автентичними, емпатійними.

Л.В. Варламова розглядає поняття “гуманістична спрямованість особистості” як соціопедагогічний феномен, який виявляється в удосконаленні індивідуального стилю поведінки й свідчить про спрямування особистості до культурного самовизначення, розвитку комунікабельності, необхідної для життя і професійної діяльності [2, с. 17].

Гуманістичну спрямованість у роботі Т.М. Данилової визначено як багатокомпонентне утворення, до структури якого входить: високий рівень мотивації професійної діяльності, в змісті якої домінують не лише пізнавальні, а й альтруїстичні, емпатійні мотиви роботи з людьми; готовність до співробітництва й оптимістична націленість на позитивний результат; збалансована система екзистенціально-гуманістичних цінностей і ціннісних орієнтацій; високий рівень здатності до рефлексії і самопізнання [3].

Компонентом гуманістичної спрямованості є гуманістична центрація особистості, яку Н.В. Белокрилова розуміє як її ціннісну позицію, що виявляється в процесі соціальної взаємодії, результатом якої є по-

зитивне ставлення до людей і себе, особистісне зростання як засвоєння здатності до безоцінного прийняття іншої людини. Гуманістична центрація відображає рівноправність позицій суб'єктів, ціннісне ставлення до себе та Іншого, прийняття гуманістичної норми стосунків, визнання будь-якої людини безумовною і вищою цінністю. Умовою розвитку гуманістичної центрації особистості, на думку Н.В. Белокрилової є сформованість емпатії, рефлексії, педагогічного такту, комунікативної компетенції та ін. [4, с. 7–17].

А.В. Сущенко зауважує, що “вчитель гуманістичної орієнтації – це особистість, здатна брати на себе відповідальність за долю дитини, її теперішнє життя, за її духовний і психологічний комфорт, за її захист. Як учитель-гуманіст, він спрямований на науково обґрунтовану організацію навчального процесу з гуманістичним спрямуванням, що має адекватні цінності, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну гуманну самосвідомість” [5, с. 231].

Розвиток гуманістичної спрямованості особистості педагога І.П. Макаренко розуміє як процес формування його професійних, творчих і особистісних якостей.

Для визначення сутності та особливостей психолого-педагогічного супроводу розвитку гуманістичної спрямованості вчителя звернемося до поняття “психолого-педагогічний супровід”, яке І.Д. Фурман і І.В. Слободчиков розглядають як допомогу в особистісному зростанні, формуванні настанови на емпатійне розуміння тих, хто оточує, відкриті спілкування. У свою чергу М.І. Губанов розглядає поняття “супровід” поряд із поняттями “сприяння”, “співробітництво”, “співчуття”. Функцією супроводу він вважає підтримку суб'єкта в становленні його незалежності, створення сприятливих умов для його саморозвитку, самоідентифікації, самопізнання, самовизначення, самоорганізації, самоконтролю, самореалізації.

Психологічна складова супроводу передбачає здійснення комплексу заходів із психологічної підготовки та психологічної допомоги. Педагогічна складова – забезпечення гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу, оптимізацію змісту всіх його компонентів.

Концепція психолого-педагогічного супроводу заснована на трьох провідних ідеях. Перша базується на гуманістичних постулатах щодо активізації саморозвитку людини в умовах спеціально організованого середовища. Друга визначає провідну роль методів взаємодії із суб'єктами освітнього процесу на основі підтримки в прийнятті ними рішень. Третя ідея вказує на необхідність профілактики синдрому професійного вигорання вчителя й допомоги в подоланні негативних професійних установок і стереотипів.

Для конкретизації особливостей психолого-педагогічного супроводу розвитку гуманістичної спрямованості вчителів ми звернулись

до вивчення сутності педагогічного супроводу духовного розвитку особистості, який В.А. Айрапетова розуміє як “нову змістову й організаційно-управлінську функцію гуманізації виховання, що є формою партнерської взаємодії, в процесі якої узгоджуються смисли духовної діяльності і створюються умови для формування особистісної позиції” [6, с. 8]. Дослідниця визначає структуру педагогічного супроводу, яку складають управлінські етапи організації духовної діяльності особистості: мотиваційно-смислоцільовий, операційно-змістовий, аналітико-оціночний [6, с. 8].

Т.А. Бадмаєва розглядає сутність педагогічного супроводу студентів коледжу як систему професійної діяльності педагога, спрямовану на створення педагогічних, соціальних, психологічних, валеологічних умов для успішного їхнього навчання, психологічного розвитку, включає в себе систему педагогічних дій, пов’язаних із нейтралізацією труднощів, що прогнозуються, надання оперативної допомоги під час виконання завдань, внесення коректив у наступні етапи навчальної діяльності студентів.

Психолого-педагогічний супровід розвитку гуманістичної спрямованості вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти є формою духовної взаємодії всіх його суб’єктів, яка сприяє їхньому самопізнанню, самотворенню, саморозвитку, самореалізації духовних потреб, здібностей, здатностей і дозволяє підвищити ефективність їхніх професійних дій у гуманному педагогічному процесі. Такий психолого-педагогічний супровід здійснюється шляхом консультування (індивідуального, групового), аналізу й подолання професійних проблем із застосуванням морально-етичних, естетичних, інтелектуальних критеріїв, формування настанови на емпатійне розуміння тих, хто оточує.

Одним із компонентів системи психолого-педагогічного супроводу розвитку гуманістичної спрямованості вчителя є організація впливу на ціннісну сферу особистості в умовах закладу освіти, в якому вона працює. Для цього є необхідним забезпечення тривалого, об’єднаного спільними цілями психолого-педагогічного впливу на професійно-особистісні якості й ціннісну сферу вчителів, розробка й апробація відповідного методичного, мультимедійного забезпечення; формування мотивації на саморозвиток гуманістичної спрямованості особистості гуманістичних цінностей та ідеалів професійної діяльності педагогів; розвиток переконань, знань, умінь та навичок педагогів, що дозволяють їм здійснювати гуманізацію педагогічного процесу; підвищення психічної врівноваженості педагогів, гуманізація стосунків суб’єктів педагогічного процесу.

Технологія психолого-педагогічного супроводу розвитку гуманістичної спрямованості здійснюється в три етапи: рудиментарний, оперативний та рефлексивний.



Рис. 1. Психолого-педагогічний супровід розвитку гуманістичної спрямованості вчителів

Модель психолого-педагогічного супроводу розвитку гуманістичної спрямованості зображено на рис. 1.

На першому етапі (рудиментарному) було визначено компоненти системи роботи психолога на основі концепції діяльності навчально-виховного комплексу, моделі педагога-гуманіста, виокремлено в річному плані пріоритетні цілі розвитку гуманістичної спрямованості педагогів, проведено діагностику стану розвитку гуманістичної спрямованості педагогів. Оперативний етап закінчився стимулюванням внутрішніх мотивів до самовдосконалення педагогів, створенням умов для переоцінки ними результатів педагогічної діяльності, корегуванням завищеної самооцінки деяких педагогів, створенням нових уявлень про педагогічну майстерність, її гуманістичне підґрунтя, створенням умов для опанування педагогами гуманістичними цінностями, формами і методами гуманізації педагогічного процесу, духовної взаємодії з дитиною, розвитку професійної майстерності педагога-гуманіста. На рефлексивному етапі здійснено аналіз отриманих результатів, помилок у запропонованій системі діяльності, способів їхньої корекції.

Технологію змодельовано на основі моделі педагога-гуманіста, яка розкриває необхідні в умовах гуманізації особливості вчителя, такі як: емоційна врівноваженість, перевага почуттів спокою, любові і радості; педагогічний оптимізм; саногенне мислення, рефлексивні здібності; емпатійність, співпереживання; високий творчий потенціал, морально-творчий зокрема; комунікативна і конфліктологічна компетентність; інтерес і повага до людини, рівноправне ставлення до дитини; духовно-моральний потенціал, здатність до задоволення духовних потреб дітей; гуманістичний світогляд, досвід гуманних стосунків, потреба в них; добротворчі вчинки; володіння особистісно-орієнтованими, здоров'язберезувальними, проектними та іншими інноваційними технологіями; творча обдарованість.

Провідною ідеєю технології є створення єдиного гуманного освітнього простору для забезпечення фасилітації розвитку гуманістичної спрямованості вчителів, що передбачає комплексний вплив на мотиви, цінності, ідеали педагогів, їхню здатність до гуманізації педагогічного процесу. З метою розвитку гуманістичної спрямованості педагогів застосовано мультимедійні лекції-візуалізації, практичні вправи, імітаційні, рольові ігри, вправи для роботи в малих групах та загальному колі, практикум акмеологічного розвитку, завдання для самостійної роботи, групові та індивідуальні консультації, аналіз уроків та позаурочних заходів. Засоби просвітницької діяльності з розвитку гуманістичної спрямованості педагогів взаємопов'язані: мультимедійні лекції доповнюються роздатковим теоретичним матеріалом, завданнями для самостійної роботи, навчально-методичними посібниками, розробками тренінгів, практикумів. Умовами реалізації технології є створення комфортного психологічного клімату, духовної

взаємодії, доступність інформаційних ресурсів із проблеми гуманізації освітнього процесу, використання комплексу методичних посібників і мультимедійних презентацій.

Для відстеження результатів роботи з гуманізації свідомості, діяльності педагогів розроблено моніторинг розвитку гуманістичної спрямованості педагогів. Моніторинг проводиться за допомогою методики діагностики орієнтованості педагога на навчально-дисциплінарну або особистісну модель педагогічної взаємодії (модифікована на основі опитувальника В.Г.Маралова), опитувальника "Готовність до роботи в особистісно-орієнтованому педагогічному процесі" (І.Д. Бех), анкети щодо готовності до гуманізації педагогічного процесу, діагностики психологічного клімату в педагогічному колективі.

Запропонована технологія апробована в умовах діяльності Запорізького навчально-виховного комплексу "Мрія", отримано високі результати. Дані моніторингу свідчать про те, що відбулись істотні зміни у сфері спрямованості педагогів. Зменшилась кількість педагогів, яким притаманний середній рівень гуманістичної спрямованості з 47 % до 25 %. Зросла кількість педагогів, які досягли достатнього (з 23 % до 26 %) та високого рівня гуманістичної спрямованості (з 30 % до 49 %).

Отже, можна зробити *висновки* щодо сутності й особливостей психолого-педагогічного супроводу розвитку гуманістичної спрямованості вчителів. Гуманістична спрямованість учителя є необхідним компонентом його майстерності й духовного потенціалу, потребує психолого-педагогічного супроводу в системі післядипломної педагогічної освіти, на рівні освітнього закладу зокрема. Технологія психолого-педагогічного супроводу розвитку гуманістичної спрямованості вчителя здійснюється в три етапи, передбачає чітко визначену мету, входить до системи роботи закладу з гуманізації освітнього процесу; має бути узгоджена з концепцією закладу освіти, ідеальною моделлю педагога-гуманіста. Реалізація технології відбувається шляхом застосування всіх можливих форм роботи з педагогами в закладі освіти, комплектів літератури та сучасних лекцій-візуалізацій із застосуванням мультимедійних засобів впливу на свідомість учителя. Складовою технології є проведення моніторингу розвитку гуманістичної спрямованості вчителів, результати якого довели її ефективність.

Подальші розвідки в цьому напрямі полягають у дослідженні інших складових психолого-педагогічного супроводу розвитку гуманістичної спрямованості як компонента духовного потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С.Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2006. – 928 с.

2. *Варламова Л.Д.* Студенческое самоуправление как условие формирования гуманистической направленности личности будущих инженеров : автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Любовь Дмитриевна Варламова. – Якутск, 2009. – 18 с.
3. *Данилова Т.М.* Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога : автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук : спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Таїсія Миколаївна Данилова. – К., 2004. – 19 с.
4. *Белокрылова Н.В.* Педагогические условия развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей : автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Наталья Владимировна Белокрылова. – Ижевск, 2007. – 19 с.
5. *Сущенко А.В.* Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика : монографія / Андрій Віталійович Сущенко. – Запоріжжя : Х-прінт, 2002. – 359 с.
6. *Айрапетова В.А.* Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валентина Андреевна Айрапетова. – СПб., 2005. – 184 с.

In article the requirement for teachers with high level of skill in the conditions of a society humanisation is proved. Ways of creation and introduction of system of psychological and pedagogical support of development of a humanistic orientation of teachers are defined.

Keywords: a formation humanisation, a humanistic orientation, psychological and pedagogical support.

Надійшла до редакції 19.09.2009 р.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ КОНЦЕПТА “ДЕНЬГИ” И КОРРЕКЦИЯ ЕГО АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ОРЕОЛА У ШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ)

Т.А. Хейлик

Запорожский технический лицей “Выбор”

Ю.Ю. Саплин

Классический частный университет (г. Запорожье)

У статті розкривається роль російської фразеології в корекції аксіологічного ореолу “грошей” у школярів. Розглядається соціокультурна значимість російського концепту “гроші”.

Ключові слова: акультурація, російська мовна картина світу, соціокультурний компонент, фразеологія.

В статье раскрывается роль русской фразеологии в коррекции аксиологического ореола “денег” у школьников. Рассматривается социокультурная значимость русского концепта “деньги”.

Ключевые слова: аккультурация, русская языковая картина мира, социокультурный компонент, фразеология.

Язык, и родной, и иностранный, – это орудие познания, передачи информации и носитель культуры, он и отражает мир, и хранит и передает знание об этом мире, его видение данным народом, его мироощущение, и формирует носителя языка, который получает вместе с родным языком транслированные этим языком представления о реальном мире, его категоризацию, систему аксиологических ориентиров и т.п.

Постановка проблемы. Из общепризнанного тезиса о социальной роли языка следует диалектическое единство языка и культуры, языка и общества. В любой момент развития культуры соответствующий ей язык отражает данную культуру полностью и адекватно. А движущей силой любых перемен в языке являются, в конечном счете, общество, коллектив членов национально-культурной и языковой общности.

Социокультурный компонент языков, таким образом, не сводится только к *бандурам* и *балалайкам*, то есть к реалемам, обозначающим какие-то предметы, существующие исключительно в данной стране и не имеющие эквивалентов в других культурах. Сопрягая изучение языка и культуры, можно говорить о психологических, политических, литературных и даже рекламных реалиях.

Анализ последних исследований и публикаций. В.В. Воробьев справедливо отмечает, что менталитет, обусловленный культурой, языком, религией, идеологией, социальным общением, переводится из духовно-исторического феномена культуры на уровень национальной личности [1].

Вопрос аккультурации имеет непосредственное отношение к преподаванию не только иностранного языка, но и языка родного: единственной и максимальной целью преподавания культуры в связи с языком в современном глобализованном мире является формирование толерантной национально-ориентированной личности на рубеже культур. Термин *культура* в широком (антропологическом) значении может быть определен как способ восприятия и осмысления окружающего мира определенным социумом с целью выработки форм наиболее целесообразного поведения, которое способствует саморазвитию данного социума. В когнитивной сфере цель аккультурации состоит в получении информации о других культурах. Прагматическая цель предполагает приобретение практических умений, необходимых для межкультурного общения. В мотивационном плане – это формирование такого отношения у обучающегося, которое включает открытость, толерантность и уважение к культуре другого.

Главное условие овладения языком как средством общения – это одновременное изучение как языка, так и культуры. Без фоновых знаний о мире исследуемого языка активно использовать его невозможно. Значение как соотнесение звукового или графического комплекса с тем или другим фрагментом реальности – это нить, которая связывает мир языка с реальным миром. В статье на примере русского концепта “деньги” *будет показано*, что значение русского слова ведет в русский мир – мир русских традиций, обычаев, образа жизни, мировоззрения, системы ценностей, национального характера.

В связи с этим весьма актуально обновление языкового образования в школе, основным достижением которого методисты считают усиление “коммуникативной, речевой направленности курса русского языка, социокультурного аспекта обучения” [2, с. 31]. Новая программа по русскому языку 12-летней школы включает социокультурную линию. “Примерная тематика дидактического материала”, в которую входят такие аксиологически значимые в аспекте поиска ценностных ориентиров молодежи темы, как “Язык – духовная ценность”, “Духовный мир человека. Моральные ценности. Нравственные качества” [3, с. 129–132].

В статье будут рассмотрены образовательные проблемы социокультурной значимости концепта “деньги” и его аксиологического ореола у школьников.

По мнению исследователей русской языковой картины мира, *деньги* и *материальное благополучие* не входят в систему центральных концептов этой картины. Тем не менее, поскольку само существование человека предполагает определенный уровень материальных благ, деньги (как их эквивалент) присутствуют в русской языковой картине мира. Существенным является также вопрос о том, насколько влияние “прагматических культур” изменяет социокультурную значимость концепта “деньги” и его аксиологический ореол. Бытует мнение, что сейчас, когда меняются приоритеты, и на первое место в общественном сознании выходят материальные ценности, в сознании молодого поколения концепт “деньги” приобретает яркий социокультурный ореол. Это отражают, например, трансформации известных пословиц и выражений. Примеры взяты из творческих работ одиннадцатиклассников: *Не родись красивой, а родись богатой; Время – деньги, если видишь деньги – не теряй времени; Деньги – зло: зайдешь в магазин – зла не хватает.*

В своем развитии картина мира любого этноса проходит путь от народной (наивной, мифологической) до научной. Языковое народное сознание является воплощением народного миропонимания

в языковой форме, в языковых стереотипах. Пословицы и афоризмы любого языка и представляют собой продукты языкового народного сознания как материализацию опыта поколений и отдельных представителей данного народа соответственно. Обе эти формы активно используются в сфере национального общения, “в рамках употребления языка, равно как и той или иной языковой формы его существования, совпадающих с границами соответствующего этнического единства (народа)” [4, с. 19]. Пословицы и афоризмы являются национально оформленными познавательными актами, выраженными в изолированных языковых структурах. При употреблении фразеологии, паремий и афоризмов проблема истинности высказывания снимается, “так как человек говорит не от себя, а ссылаясь на чужой и тем самым объективируемый опыт” [5, с. 154]. При анализе языка как феномена культуры и отразившихся и закрепившихся в нем проявлений культуры отдельного внимания заслуживает паремиологический и фразеологический фонд языка – ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа, законсервировавший представления данного этноса о системе ценностей, общественной морали, отношении к миру, людям, у другим народам. Фразеологизмы, пословицы, поговорки, цитаты наиболее наглядно иллюстрируют образ жизни, кодируют национально-культурные стереотипы и эталоны, образы, традиционные представления, оценочные нормы и стереоти-

пы, модели поведения и обобщенные схемы ситуаций, закрепившиеся в сложных социопсихических образованиях – концептах.

Устойчивые словесные комплексы, характеризующие концепт “деньги”, позволяют активизировать знания об используемых и вышедших из употребления знаках платежа (Не было ни *гроша*, да вдруг *алтын*; *Копейка* рубля бережет, а *рубль* голову стережет; Богу *пятак* да в кабаке *четвертак*; *Денежка* в кармане – тетушка в торгу; Он *ассигнациями* трубку раскуривает; Куницу, лисицу, золотую *гривну* на стакан вина (просят за выкуп невесты); Гривна, да *гривна*, ан и двадцать копеек; Противна, как нищему *гривна*; *Рублю* *гривна* не ровня; С *гривенки* на гривенку ступает, *полтиною* ворота запирает); развитие тематической группы слов со значением “деньги” позволяет отслеживать процесс социальной и стилистической дифференциации словаря (*хрусты*, *зелень*, *капуста*, *лимон*, *апельсин*, *апельмон*, *бабки*, *бабло*, *филки*, *маньки*, *лавьё* – всего таких жаргонных и просторечных номинаций более 300: *Бабло* побеждает зло; *Зелень* как с куста), новейшая фраземика, связанная с концептом “деньги”, отражает события социальной и культурной жизни народа – *Сто за баррель* (в значении “все идет хорошо”): – *Как дела?* – *Сто за баррель*; *кризис ликвидности* (“временный недостаток денег в банковской системе”, в переносном значении “кончились деньги, нечем платить”, “нет денег”) – *Денег в долг не дам – кризис ликвидности* [6, с. 20]; *Юлина тыща*; наконец, национально-культурную специфику имеют даже паравербальные средства, связанные с данным компонентом картины мира – так, американцы при счете разжимают пальцы, а русские – наоборот, сжимают в кулак. Сравните: у американцев – *Время – деньги*; у русских – *Судьба индейка, жизнь копейка*.

Российская денежная система однозначно ассоциируется с *рублем*. Отметим, что в современных украинских словарях традиционная пара *рубль* (русск.) – *карбованець* (укр.) лишилась статуса переводческой эквивалентности. Так, КАРБОВАНЕЦЬ, -нца, ч., іст.

1. Назва грошової одиниці в дореволюційній Україні та УРСР, що дорівнювала 100 копійкам.
2. Тимчасова грошова одиниця України після проголошення її незалежності, що перебувала в обігу з 1991 р. до 1996 р.
3. Грошовий знак і монета, що мали таку саму вартість; а РУБЛЬ, -я, ч. Грошова одиниця Росії та деяких країн СНД – 100 копійок [7].

Русский рубль может быть *серебряным*, *длинным*, *неразменным*, рублём можно *бить*, *наказывать* и *подарить*. Согласно словарю Ожегова, *рублёвый* – это еще и “дешевый, недорогой по цене (разг.)” – *рублёвая вещьца* [8]. Рубль панибратски называют также *рваным* и *деревянным*.

Аксиологическая параметризация традиционного пословичного фонда позволяет в рамках русской картины мира характеризовать концепт “деньги” как неизбежное зло (*Деньги – склока, а без них плохо. Денежка мана (или: мала), задает тумана*), которое должно служить добрым делам человека, напротив, человек не должен служить деньгам (*Деньги не голова: наживное дело; Не деньги нас наживали, а мы деньги нажили; Не от скудости (или: убожества) скупость вышла, от богатства; Деньгами души не выкупишь; Пусти душу в ад, будешь богат; Грехов много, да и денег вволю; В аду не быть – богатства не нажить; Не только добра, что много серебра*), деньги сравниваются со стихией – камнями, водой и грязью (*Деньги что вода; Денег – что у зюзи грязи*), ценнее денег необходимые для жизни блага (*Хлеб да живот – и без денег живет (т.е. можно жить); Без денег проживу, без хлеба не проживу*), дороже денег ум и умения (*Не штука деньги, штука разум; Дураку мука, умному честь; Без хозяина – деньги черепки; Ни конь без узды, ни богатство без ума*), человеческое общение (*Не имей сто рублей, а имей сто друзей*). Богатство – преходяще (*Нищета прочней богатства*). Ценнее быстрого заработка (*длинного рубля*) устойчивый социальный статус, доброе имя в социуме (*Домашняя копейка лучше отхожего (или: исхожего) рубля*).

Выводы. Проведенный теоретический анализ, а также творческие работы учащихся, выступления по риторике (темы “Не в деньгах счастье. А в чем?”, “Хочу быть богатым... Чем?”, “Деньги – зло?”) свидетельствуют об устойчивости традиционной языковой картины мира, даже в условиях ее размывания под влиянием иной (западной) аксиологической парадигмы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьев В.В. Зачем это надо делать? К вопросу о лингвокультурологической мотивации / В.В. Воробьев // Вестник МАПРЯЛ. – 1997. – № 21. – С. 35–39.
2. Путий Т.Н. К вопросу о содержании школьного курса “Русский язык”: проблемы и перспективы / Т.Н. Путий // Висвітлення проблем етносоціалізації і шкільної молоді в процесі викладання суспільно-гуманітарних дисциплін : наук.-метод. посібник. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПКС” ЛТД, 2008. – С. 31–37.
3. Російська мова : програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / Н.Г. Озерова, Г.О. Михайловська, Л.В. Давидюк, В.І. Стативка, К.І. Бикова. – Чернівці : Видавничий дім “Букрек”, 2005. – 156 с.
4. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка / В.А. Аврорин. – Л. : Наука, 1975. – 275 с.

5. *Николаева Т.М.* Загадка и пословица: социальные функции и грамматика // Исследования в области балто-славянской духовной культуры: Загадка как текст / Т.М. Николаева. – М. : Индрик, 1994. – С. 143–177.
6. Словарь 2007 года/ ред. А. Мунипов// Большой город. Петербург. – 2007. – № 14 (19.12.07–31.12.07) – С. 10–35.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – 2-е вид. / голов. ред. В.Т. Бусел, редактори-лексикографи : В.Т. Бусел, М.Д. Василюк-Дерибас, О.В. Дмитрієв, Г.В. Латник, Г.В. Степенко. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
8. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Изд. 2-е, доп. – М. : Азъ, 1992. – 960 с.

In article it is considered the role Russian phraseology in correction of a valuable aura of “money” at schoolboys reveals. The social and cultural importance Russian concepts “money” is considered.

Keywords: acculturation, Russian language picture of the world, a social and cultural component, phraseology.

Надійшла до редакції 05.10.2009 р.

РОЛЬ І МІСЦЕ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПОНЕНТИ В НАВЧАННІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В.М. Чорна

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті розглядається роль і місце соціокультурної компоненти у формуванні компетентності особистості. Визначається роль навчання іноземних мов сучасної молоді в цьому процесі.

Ключові слова: компетентність особистості, культура, сучасна молодь, навчання іноземних мов.

В статье рассматривается роль и место социокультурного компонента в формировании компетентности личности. Определяется роль обучения иностранным языкам современной молодежи в этом процессе.

Ключевые слова: компетентность личности, культура, современная молодежь, обучение иностранным языкам.

Постановка проблеми. Іноземна мова є важливим засобом міжнародного спілкування, а тому в процесі оволодіння нею головна увага вчителя іноземної мови акцентується не лише на лінгвістичних особливостях, але й на соціокультурних особливостях життя і взаємодії в суспільстві, мова якого вивчається.

Ідея необхідності заглиблення в культуру, систему світорозуміння народу, мова якого вивчається, водночас із оволодінням певними мовними і мовленнєвими навичками та вміннями під час її вивчення набула актуальності ще понад півстоліття тому. Цю думку неодноразово висловлювали такі західні та вітчизняні науковці, як R. Lado, E.M. Valdes, G.H. Hughes, Є.М. Верещагін, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, Н.В. Зимня, Н.Ф. Бориско, Г.Д. Томахін та багато інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні соціокультурний підхід почав формуватися наприкінці ХХ століття та знайшов своє відображення в наукових працях багатьох учених, серед яких В.М. Топалова, І.А. Воробйов, Н.К. Склярєнко, Л.П. Голованчук, Л.В. Калініна та ін. Взаємозалежність та взаємообумовленість мови та культури іншомовного суспільства знайшли своє відображення в дисертаційних дослідженнях, зокрема в роботах Т.М. Колодько, В.О. Калініна, Ю.М. Лебеденко, Р.О. Гришкової та ін.

Згідно з Державним освітнім стандартом, головною метою вивчення іноземної мови є формування та розвиток іншомовної комунікативної компетенції та її важливої складової – соціокультурної компетенції, що дозволяють здійснювати ефективне міжкультурне спілкування.

Метою статті є визначення ролі і місця соціокультурної компоненти у формуванні соціокультурної компетенції сучасної молоді засобами вивчення іноземних мов.

Соціокультурна освіта сучасної молоді характеризується оволодінням такими вміннями: визначати найголовніші ознаки й тенденції розвитку найважливіших явищ і процесів у галузях науки та культури; порівнювати досягнення європейської та світової науки й культури з національними; пояснювати особливості та своєрідність різних проявів культурних контекстів у різних народів і представників різних культур; порівнювати особливості передання певної інформації за допомогою мови, символів і текстів у різних соціокультурних контекстах; визначати основні елементи та характеризувати й порівнювати сучасні моделі інтеркультурної толерантної поведінки у взаємовідносинах між державами, соціальними групами та особами [1].

Отже, сучасна концепція мовної освіти робить особливий акцент на формуванні у свідомості сучасної молоді “картини світу”, наповненої соціокультурним розмаїттям, яке притаманне носієві цієї мови як представнику певної культури й певного соціуму та не обмежувати вивчення іноземної мови її лінгвістичними особливостями. Саме тому іноземна мова як навчальний предмет стає інструментом полікультурного розвитку особистості, що сприяє усвідомленню себе як культурно-історичного об’єкта, який вивчає історію людства і свого народу в розвитку, відчуває відповідальність за свої вчинки, за свій народ, країну, майбутнє всієї людської цивілізації. Вивчення іноземної мови в школі має бути спрямовано на розвиток самосвідомості учня як культурно-історичного суб’єкта. Реалізація такого власного завдання учнем залежить від умінь і майстерності вчителя іноземної мови, який має бути полікультурною особистістю, добре обізнаним з ідеями соціокультурного підходу до навчання. Для того щоб сформувати в учнів соціокультурні вміння, сучасному вчителю іноземної мови потрібно володіти двома видами компетенцій: власною соціокультурною компетенцією та професійно-соціокультурною.

Аналіз структури соціокультурної компоненти, який описаний у дослідженнях вищезазначених учених, показав, що найслабшим компонентом, який потребує значного поліпшення, є фонові знання. Без цього запасу спільних для учасників спілкування фонових знань комунікація неможлива.

Другим важливим компонентом соціокультурної компетенції вчителя іноземної мови є знання моделей вербальної і невербальної комунікативної поведінки. Вчитель повинен сам чітко уявляти, що потрібно відповісти в тій чи іншій ситуації спілкування, як реагувати на жест, міміку співрозмовника. Вчитель як користувач мови повинен за необхідності не тільки запропонувати правильний еквівалент української реалії, а й пояснити реалії іноземної культури [2].

Практика показує, що, крім власної соціально-культурної компетенції, вчителеві необхідно мати розвинену професійну соціокультурну компетенцію, яка має на меті готовність і вміння вчителя сформулювати потрібні знання у своїх учнів.

Сьогодні акцент викладання іноземної мови в школі зміщується на розвиток особистості вчителя, який володіє інноваційними технологіями навчання учнів у полікультурних умовах. Вивчення іноземної мови має сприяти тому, щоб учні могли краще зрозуміти чужий світ і чужу культуру, а ознайомлення з ними допомогло б їм чіткіше відчувати власну ідентичність, приналежність до рідного культурного простору. Сучасний урок іноземної мови має розвивати комунікативну компетенцію, стимулювати учнів до порівняння власного та іншомовного культурного простору. У зв'язку з новою парадигмою іншомовної освіти (культура – мета, мова – засіб) постає завдання формування “вторинної іншомовної картини світу” і, відповідно, “вторинної мовної особистості” як здатностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні. Це передбачає посилення лінгвокраїнознавчої підготовки учнів у контексті формування соціокультурної компетенції як складової іншомовної комунікативної компетенції [3].

Соціокультурна компетенція – це система взаємозв'язаних компонентів, таких як країнознавча компетенція, соціолінгвістична компетенція, лінгвокраїнознавча компетенція, які розглядаються як елементи цілого. Соціокультурна компетенція є особливим словесно-несловесно-соціокультурним утворенням, без якого неможливе досягнення ефективності міжкультурного спілкування. Для формування соціокультурної компетенції учнів в оволодінні іншомовним мовленням необхідно створити такі умови навчання, які б відтворювали реальне спілкування та сприяли б засвоєнню норм і моделей мовленнєвого та немовленнєвого спілкування, що притаманні соціуму країни, мова якої вивчається [5].

Усі компоненти, які входять до складу соціокультурної компетенції, є важливими для викладання іноземної мови в основній та старшій школі, коли першорядним завданням є розвиток практично необхідних для людини комунікативних умінь.

Отже, соціокультурна компетенція в дидактичному аспекті включає: знання мовної системи і теоретичних відомостей про мовні одиниці; країнознавчі та фонові знання; вміння співвідносити мовні засоби із завданнями, метою та умовами спілкування, тобто з мовленнєвою ситуацією; вміння організувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв мови.

Отже, змістова основа соціокультурної компетенції – це такі знання: мовні (фонетичні, лексичні, граматичні), країнознавчі (теоретичні відомості про країну, мова якої вивчається); фонові (характерні

для жителів конкретної країни, вони реалізуються в певних мовних засобах); знання мовних одиниць із лінгвокраїнознавчим змістом (без еквівалентної лексики, слів-реалій). Ці знання реалізуються в комунікативній діяльності у формі мовленнєвих навичок і вмінь, а також комунікативних умінь.

Мовленнєві навички і вміння пов'язані з володінням рецептивними та продуктивними видами мовленнєвої діяльності (мовленнєва компетенція), а комунікативні вміння – з організацією мовленнєвого спілкування відповідно до його мотивації, мети, завдань, з одного боку, і, з іншого, відповідно до соціальних норм мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, прийнятої в носіїв певної іноземної мови. У межах соціокультурної компетенції потребує уточнення зміст комунікативних умінь, до яких належать уміння: використовувати в спілкуванні країнознавчі знання, фонові знання та національно-культурний компонент іноземної мови; враховувати культурний і соціальний контекст спілкування.

В основі формування соціокультурної компетенції лежить принцип інтеграції, тобто принцип взаємозв'язку знань, умінь і навичок.

Інтеграція стосується: дидактичного змісту соціокультурної компетенції: знання (мовні, країнознавчі, фонові) – мовленнєві навички і вміння – комунікативні вміння – соціокультурна компетенція як уміння усвідомлено враховувати знання культурного і соціокультурного контекстів країни в процесі іншомовного спілкування; логічної послідовності в навчальному процесі, закріплення вже засвоєного; соціокультурна компетенція старшокласників базується на знаннях, уміннях і навичках, набутих у початковій та середній школі; міжпредметних зв'язків іноземної мови з іншими навчальними предметами (історія, географія, зарубіжна література, музика, хімія, фізика, математика, біологія та ін.) [5].

На жаль, як свідчить досвід окремих шкіл, міжпредметні зв'язки ще недостатньо використовуються в практиці навчання іноземної мови. Цей факт говорить про те, що не завжди скоординовані навчальні програми з іноземної мови та з інших шкільних предметів. Це унеможливорює свідоме перенесення учнями набутих уже знань про країну, мова яких вивчається, у сферу іноземної мови.

Окрім того, “завдання і зміст іншомовного спілкування старшокласників змінюється ...і розширюється за рахунок міжпредметного підключення іноземної мови до вивчення інших предметів” [6]. Для широкого використання міжпредметних зв'язків у процесі формування соціокультурної компетенції необхідно виокремити відповідну країнознавчу інформацію в різних шкільних предметах на кожному етапі навчання та визначити можливості її використання.

Країнознавчі матеріали, які стосуються Німеччини, дають учням уявлення про цю країну, і можна означити певні тематичні напрями,

а саме: загальні відомості з історії Німеччини; загальні відомості про державний і політичний устрій країни; загальні відомості з фізичної та економічної географії; інформація про історичні та культурні пам'ятки країни; інформація про великі міста та культурні центри країни; відомості про видатних представників історії, науки і культури Німеччини.

Висновки. З наведеного вище ми можемо зробити висновок, що процес формування соціокультурної компетенції сучасної молодшої людини під час вивчення іноземних мов переходить у якісно нову стадію, яка характеризується синтезом раніше набутого, поглиблення міжпредметних зв'язків. На основі країнознавчої компетенції базового рівня в сучасної молоді має формуватися розуміння культури та національної самосвідомості народу – носія мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сафонова В.В. Основные принципы социокультурного образования средствами соизучаемых языков в XXI веке : доклад на конференции "Подготовка поликультурной багатомовної особистості в умовах інтеграції України у світовий освітній простір", 2-3 листопада 2007 р.
2. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей) / Г.А. Воробьев // Иностранный язык в школе. – 2003. – № 2. – С. 30–35.
3. Верба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы педагогики / Л.В. Верба. – М. : Высшая школа, 1974. – 112 с.
4. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. – М. : Высшая школа, 1991. – С. 180.
5. Калінін В. Кризь призму соціокультурного контексту. Формування соціокультурної компетенції учнів загальноосвітніх навчальних закладів: Шляхи розв'язання проблем учителем / В. Калінін // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 1. – С. 130–135.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання д. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – С. 273.

In article the role and a place social and cultural components in formation of competence of the person is considered. The role of training to foreign languages of modern youth in this process is defined.

Keywords: competence of the person, culture, modern youth, training to foreign languages.

Надійшла до редакції 15.09.2009 р.

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДІ

Н.М. Шацька

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті розглядається взаємозв'язок комунікативної культури і формування соціокультурної компетенції молоді.

Ключові слова: комунікативна культура, молодь, компетенція.

В статье рассматривается взаимосвязь коммуникативной культуры и формирования социокультурной компетенции молодежи.

Ключевые слова: коммуникативная культура, молодежь, компетенция.

В умовах процесу світової інтеграції висуваються нові вимоги до людської особистості, головним надбанням якої має бути загально-людська культура й загальнолюдські цінності, особистості, яка здатна й бажає самостійно вдосконалюватися у своїй діяльності й брати участь у міжкультурній комунікації. Це безпосередньо пов'язано із проблемою взаєморозуміння людей, їхнього духовного зв'язку й пошуку загальних шляхів здійснення прогресу світового співтовариства.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, коли повсюдно виникають численні культурологічні зв'язки, неминуче відбувається перерозподіл ціннісних орієнтирів і мотивацій у системі освіти. Однією з ознак сучасного освітнього середовища є взаємодія безлічі освітніх середовищ. Інтеграція освітніх процесів різних країн розвивається на основі ідеї гуманізації, комунікативних теорій розвитку особистості тощо.

У Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2007) зазначається, що "ідеалом виховання виступає різнобічно та гармонійно розвинена, національно свідома, високоосвічена, життєво компетентна, творча особистість, здатна до саморозвитку і самовдосконалення. У сучасній соціокультурній ситуації головною домінантою виховання є формування в особистості ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції" [1].

Загальний аналіз досліджень і публікацій. Багатогранні аспекти проблеми соціокультурної компетентності знайшли відображення в різних концептуальних моделях як зарубіжних (Д. Ікеда, А. Маслоу, К. Роджерс, Ю. Мель та ін.), так і вітчизняних дослідників (К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, С.В. Контрат'єва, В.А. Семиченко та інші).

Метою статті є з'ясування ролі комунікативної культури у формуванні соціокультурної компетентності молоді в теоретичному і практичному аспектах.

Для того щоб визначити роль комунікативної культури особистості в просторі, звернімося до понять “компетентність”, “соціалізація”, “соціокультурна компетентність”, “комунікативна культура”.

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Компетентності, на думку експертів ПРЄ, передбачають:

- а) спроможність особистості сприймати й відповідати на індивідуальні та соціальні потреби;
- б) комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Таке визначення поняття компетентностей певним чином збігається з положеннями, що висловлюють українські педагоги, однак представники європейських педагогічних кіл насамперед виходять з особистісних і соціальних потреб, задоволенню яких мають сприяти компетентності. Звернімося до тлумачення соціальної компетентності вченими деяких держав.

Педагоги Австрії вважають, що соціальна компетентність (social competence) – це здатність брати відповідальність, співпраця, ініціатива, активна участь, динамічне знання. Це поняття передбачає також відкритість до світу та відповідальність за навколишнє середовище, уміння працювати в команді (що охоплює традиційне поняття робочої етики) та здатність спілкуватися.

У Бельгії так визначаються соціальні компетентності:

- як активна участь у житті суспільства, багатокультурний вимір; поняття рівних можливостей;
- комунікативні компетентності (зокрема наполегливість, уміння відповідати за себе та зрілі рішення);
- уміння співпрацювати;
- позитивне ставлення (здатність до позитивного ставлення, до довіри);
- здатність діяти та думати самостійно: компетентність в опануванні баз даних, ІКТ;
- компетентність у розв'язанні проблем; самокерування та саморегуляція (зокрема й почуття відповідальності);
- уміння критично мислити та діяти.

В Україні соціально компетентна людина здатна: приймати свої рішення і прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; блокувати неприємні почуття, невпевненість; знати, як досягати мети

найефективнішим чином; правильно розуміти бажання, очікування й вимоги інших людей, урахувати їхні права; розуміти, як з урахуванням окремих обставин і часу поводитися, беручи до уваги інтереси інших людей, власні вимоги; усвідомлювати, що соціальна компетентність не має нічого спільного з агресивністю й передбачає повагу прав і обов'язків інших.

Компетентність у сфері комунікативної діяльності відзначено таким визначенням, як толерантність; сприйняття плюралізму; уміння цивілізовано відстоювати свої переконання перед опонентами [2]. Феномен, пов'язаний із взаємодією людей, психологи визначають терміном “соціальна фасилітація” (англ. *facilitate* – полегшувати). На активність індивіда при виконанні того або іншого завдання, як правило, сприятливо впливає присутність інших людей, залучених у ту ж діяльність. Людям більше подобається відвідувати театри, коли ті заповнені; бігати, змагаючись із іншими, а не на самоті. В основі цього феномену лежить той факт, що поведження однієї людини впливає на поведження іншої [3].

Компетентність комунікативна [лат. *competens* – належний, здатний] передбачає здатність установлювати й підтримувати необхідні ефективні контакти з іншими людьми. Індивід має володіти компетентністю, тобто певною інформацією й знаннями; мати вироблене ставлення (“думку”) до предмета питання, тобто володіти певними установками; бути включеним у ті або інші соціокультурні контексти [3].

Компетентність соціокультурна – це міра вільного володіння знаннями й навичками, необхідними для ефективної участі в процесах взаємодії й комунікації, що здобуваються в результаті соціалізації й інкультурації [4].

У сучасних культурологічних дослідженнях загальноприйнятими виступають поняття “культурна компетентність”, “соціокультурна компетентність”, “лінгвістична компетентність”, які розглядаються як результат процесу соціалізації особистості. Соціалізація – це та частина процесу становлення особистості, де формуються найбільш загальноприйняті, розповсюджені риси індивіда, які виявляються в соціально організованій діяльності й регулюються суспільством. Вона досягається як у ході цілеспрямованого впливу на людину, так і під впливом сімейного й позасімейного спілкування, засобів масової інформації, літератури, мистецтва тощо. Соціалізація індивіда відбувається в основному в трьох сферах: діяльності, спілкуванні й самосвідомості. Діяльність дозволяє людині виділити головне в ній, осмислити й подужати її. У сфері спілкування розвивається пізнання іншої людини й власного “Я”, розширюється коло спілкування і його зміст. Власне “Я”, тобто кожний із нас, осмислює свою приналежність, соціальну роль, можливість формування самооцінки тощо [4].

На ранніх етапах соціалізації в межах однієї культури цей процес протікає на рівні повсякденності, пізніше – через включення дитини в систему освіти й, як правило, не викликає в неї особливих труднощів. Процес соціалізації дорослих і дітей має деякі суттєві відмінності:

1. Соціалізація дорослих полягає головним чином у коригуванні зовнішньої поведінки, натомість соціалізація дитини – у формуванні базових цінностей та орієнтацій.
2. Дорослі схильні до самостійного оцінювання існуючих норм, а діти здебільшого засвоюють їх як надані.
3. Соціалізація дорослих є багатовимірною і передбачає вибір, а соціалізація дитини вимагає дотримання загальноновизнаних правил і визнання авторитету дорослого.
4. Соціалізація дорослих спрямована на те, щоб допомогти людині оволодіти певними навичками, а соціалізація дітей формує головним чином мотивацію їхньої поведінки [5].

Комунікативна культура особистості – одна зі складових загальної культури. Освоєння комунікативної культури припускає формування базової “культурної грамотності” як мінімуму знань, що дозволяють людині осягати цілісність сучасної культури. Поняття “культурна компетентність” означає, насамперед, ту міру соціалізованості й інкультурованості індивіда, що дозволяє йому вільно розуміти, використовувати й варіативно інтерпретувати всю суму повсякденних (неспеціалізованих) знань, а почасти й спеціалізованих, які ввійшли в повсякденний побут, що становлять норму загальносоціальної ерудованості людини в цьому середовищі, суму правил, зразків, законів, звичаїв, заборон, етикетних установок й інших регуляторів поведінки, вербальних і невербальних засобів комунікації, систему загальноприйнятих символів, світоглядних підстав, ідеологічних і ціннісних орієнтацій, безпосередніх оцінок, соціальних і міфологічних ієрархій тощо. Що стосується культури, то вона має потребу в співрозмовнику. Її розвиток завжди вимагає акту обміну цінностями. Бути в культурі – значить вступати в спілкування. Культура діалогічна за своєю природою [6].

Комунікативна компетентність особистості розглядається нами як частина соціокультурної компетентності людини, що дозволяє їй існувати у світі культури – світі символів і знаків, соціальних кодів, зразків поведінки й спілкування. Хоча це поняття не тотожно “соціокультурній компетентності”, проте як загальні характеристики виступають:

- а) шлях досягнення (соціалізація, інкультурація тощо);
- б) результат і показники (здатність людини адаптуватися й інтегруватися в соціумі: ідентифікація й самоідентифікація тощо).

Комунікація культурна передбачає обмін – прямий або опосередкований – інформацією між людьми в процесах міжособистісного спілкування, користування послугами установ культури, засобів масової комунікації [4].

Комунікативна культура особистості як система її якостей включає:

- творче мислення (нестандартність, гнучкість мислення, у результаті чого спілкування з'являється як вид соціальної творчості);
- культуру мовної дії (грамотність побудови фраз, простота і ясність викладу думок, образна виразність і чітка аргументація, адекватний ситуації спілкування тон, динаміка звучання голосу, темп, інтонація і, звичайно, гарна дикція);
- культуру самонастроювання на спілкування й психоемоційної регуляції свого стану;
- культуру жестів і пластики рухів (самоконтроль психофізичної напруги й розслаблення, діяльна самоактивація тощо);
- культуру сприйняття комунікативних дій партнера по спілкуванню; культуру емоцій (як вираження емоційно-оцінних суджень у спілкуванні) та ін.

Висновки. Комунікативна культура особистості не виникає на порожньому місці, вона формується. Основу її формування становить досвід людського спілкування. У практиці підготовки особистості до спілкування в культурах різних народів сформувався комунікативний метод. Суть його – навчання спілкування через спілкування. Досвід спілкування посідає особливе місце в структурі комунікативної компетентності особистості. З одного боку, він соціальний і включає інтеріоризовані норми й цінності культури, з іншого боку – індивідуальний, оскільки ґрунтується на індивідуальних комунікативних здатностях і психологічних подіях, пов'язаних зі спілкуванням у житті особистості. Динамічний аспект цього досвіду становлять процеси соціалізації й індивідуалізації, реалізовані в спілкуванні, що забезпечують соціальний розвиток людини, а також адекватність її реакцій на ситуацію спілкування і їхню своєрідність [7].

Отже, основними джерелами комунікативної компетенції дослідники визначають: соціонормативний досвід народної культури; знання мов спілкування, використовуваних народною культурою; досвід міжособистісного спілкування в несвятковій сфері; досвід сприйняття мистецтва. Засобом спілкування, ідентифікації, соціалізації й прилучення індивіда до культурних цінностей є мова.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uapravo.net/data/base28/ukr28703.htm>
2. *Овчарук О.* Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти [Електронний ресурс] / О.Овчарук. – Режим доступу : <http://www.osvita.ua/school/theory/381/>
3. Режим доступу : <http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet/article/6/6f/1006270.htm?text>
4. Словарь медико-социальных понятий и терминов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://usefulnurse.narod.ru/biblioteka/Slovar.html>
5. *Лавриченко Н.М.* Педагогіка соціалізації: європейські обриси / Н.М. Лавриченко. – К. : Віра ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
6. *Болина М.В.* Формирование социокультурной компетентности будущего учителя : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Марина Владимировна Болина. – Челябинск, 2000. – 176 с.
7. *Кайгородова Л.А.* Теория социальной работы [Електронний ресурс] / Л.А. Кайгородова. – 1999. – Режим доступу : <http://home.novoch.ru/~azazel/texts/lection/comunicomp.html>

In article the interrelation of communicative culture and formation of the social and cultural competence of youth is considered.

Keywords: communicative culture, youth, the competence.

Надійшла до редакції 01.10.2009 р.

НАШІ АВТОРИ

- | | |
|---|---|
| ❖ Александров
В'ячеслав Миколайович | Запорізький національний університет, кандидат педагогічних наук, старший викладач |
| ❖ Бережок
Світлана Володимирівна | Запорізький технічний ліцей “Вибір”, учитель історії |
| ❖ Білянська
Оксана Миколаївна | Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, здобувач |
| ❖ Борисенко
Валентина Модестівна | Класичний приватний університет, м. Запоріжжя, старший викладач |
| ❖ Винарчук
Тетяна Валеріївна | Запорізький національний університет, кандидат історичних наук, доцент |
| ❖ Гашенко
Ірина Олександрівна | Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент |
| ❖ Горлачова
Вікторія Володимирівна | Запорізький національний університет, аспірант |
| ❖ Гузенков
Сергій Григорович | Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат історичних наук, в.о. доцента |
| ❖ Гуляєва
Людмила Володимирівна | Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (м. Київ), кандидат педагогічних наук, доцент, докторант |
| ❖ Дмитрук
Сергій Іванович | Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, аспірант |
| ❖ Дороз
Вікторія Федорівна | Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (м. Київ), кандидат педагогічних наук, доцент, докторант |
| ❖ Єпіхіна
Тетяна Володимирівна | Ліцей “Перспектива”, м. Запоріжжя, старший викладач |

- ❖ **Жадько**
Олена Анатоліївна

ЗНЗ № 10, м. Марганець Дніпропетровської області, директор
- ❖ **Колбіна**
Тетяна Василівна

Харківський національний економічний університет, кандидат філологічних наук, доцент
- ❖ **Колесник**
Олексій Петрович

Запорізький державний медичний університет, кандидат медичних наук, асистент
- ❖ **Копилова**
Світлана Володимирівна

Національний заповідник "Хортиця", кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник
- ❖ **Лізвінський**
Віталій Леонідович

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя, здобувач
- ❖ **Мельник** Тамара

Севастопольський міський гуманітарний університет, кандидат педагогічних наук, доцент
- ❖ **Мендерецький**
Вадим Владиславович

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, доктор педагогічних наук, професор
- ❖ **Митрофанова**
Тетяна Григорівна

Запорізький обласний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді, директор
- ❖ **Мірошник**
Світлана Іванівна

Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, доцент
- ❖ **Ніколаєвська**
Раїса Микитівна

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, старший викладач
- ❖ **Павленко**
Анатолій Іванович

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, доктор педагогічних наук, професор, академік АНВО України
- ❖ **Попова**
Тетяна Миколаївна

Феодосійське відділення Кримського факультету Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля, кандидат педагогічних наук, доцент

- ❖ **Путій**
Тетяна Миколаївна

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, старший викладач
- ❖ **Самукова**
Ірина Петрівна

Запорізький технічний ліцей “Вибір”, старший викладач
- ❖ **Саплін**
Юрій Юрійович

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя, кандидат філологічних наук, доцент
- ❖ **Склярова**
Ірина Олександрівна

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, старший викладач
- ❖ **Соколов**
Євген Петрович

Запорізький національний технічний університет, кандидат фізико-математичних наук, доцент
- ❖ **Хаустова**
Олена Валеріївна

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент
- ❖ **Хейлик**
Тетяна Олександрівна

Запорізький національний університет, кандидат філологічних наук, доцент
- ❖ **Чавкіна**
Світлана Володимирівна

Запорізький національний технічний університет, викладач
- ❖ **Чорна**
Віра Миколаївна

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, методист
- ❖ **Шацька**
Наталія Михайлівна

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, старший викладач
- ❖ **Шевченко**
Анатолій Іванович

Запорізький державний медичний університет, доктор медичних наук, професор

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ ЗБІРНИКА “ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА” ЗАПОРІЗЬКОГО ОБЛАСНОГО ІНСТИТУТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Відповідно до постанови Президії ВАК України від 15.01.2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України”, **до друку будуть прийматися лише наукові статті, де присутні такі необхідні елементи:**

- ❖ Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (виділені курсивом слова подаються курсивом як підзаголовок у підбір до тексту);
- ❖ Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення зазначеної проблеми і на які спирається автор;
- ❖ Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття;
- ❖ Формулювання цілей статті, постановка завдання (подається курсивом так само);
- ❖ Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- ❖ Висновки з наведеного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

Вимоги до статті: Стаття подається українською або російською мовами. Шрифт Times New Roman. Зліва вгорі вказується УДК, * вирівнювання заголовка статті – по центру, вказується місце роботи кожного зі співавторів. Статтю має бути набрано в текстовому редакторі MS Word 2000 і вище, * обсяг статті – 7–12 сторінок, кегль – 14, інтервал – 1,5. Береги сторінки: зверху – 2,5 см, знизу – 2,5 см, ліворуч – 2,5 см, праворуч – 1,5 см, абзац – 1,27 см; * усі матеріали подаються на дискеті 3,5”, а також видрукованими на папері А4 та пересилаються в одному примірнику в конверті формату А4. На останній сторінці автор(и) стверджує правильність цитат і бібліографію своїм підписом; * у посиланні на використані джерела (у межах 8–10 посилань) зазначається їхній порядковий номер у списку літератури та сторінка (наприклад: [7, с. 17]); * перелік літературних джерел розташовується за алфавітом в останньому розділі статті з підзаголовком **ЛІТЕРАТУРА**; * анотація українською та російською мовами – кегль 12 (2-3 речення та ключові слова – 5-7 слів) розміщується на початку статті, * література подається згідно з вимогами ВАКу. Підзаголовок **“Ключові слова:”** подається напівжирним шрифтом.

Усі ілюстрації мають бути оригінальними рисунками або фотографіями. Кожен рисунок повинен мати підпис, кожна таблиця – заголовок. Фотографії скануються у 256 градаціях сірого. Усі ілюстрації і таблиці розташовуються у відповідних місцях тексту статті (за можливістю, угорі сторінки). Формули, рисунки, таблиці мають арабську наскрізну нумерацію, номери сторінок не ставляться. Кожен рисунок та надписи до нього включаються до тексту у вигляді одного графічного об'єкта з необхідним обтіканням.

На дискеті мають бути **два** файли: **перший** – із текстом статті та анотацій із ключовими словами; **другий** – із відомостями про авторів. На окремому аркуші подаються відомості про авторів (повні: прізвище, ім'я, по батькові); вчені: звання, ступені; повна офіційна назва навчального закладу; кафедра прикріплення, домашня адреса, код міста, телефони; конверт зі зворотною адресою для листування з редакційною колегією. У разі недотримання авторами вимог редакційна колегія залишає за собою право відхилити подані матеріали.

Головний редактор збірника – д.п.н., проф. А.І. Павленко.

Заступник головного редактора – д.п.н., проф. К.Л. Крутій, тел. 222-04-67.

Для опублікування статті автору необхідно подати до редакції:

1. Роздрукований текст статті з анотаціями і ключовими словами та відомості про авторів.
2. Дискету з текстом статті, анотації, ключовими словами та відомостями про авторів.
3. Рекомендацію статті до друку фахової кафедри (витяг із протоколу засідання кафедри).

Адреса редакції: м. Запоріжжя, Україна, 69035
вул. 40 років Рад. України, 57-А, Павленку А.І.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ТА ОСВІТА

Збірник наукових праць
Запорізького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

Випуск V

Матеріали подано мовою оригіналу.
Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність
за підбір, точність наведених фактів, цитат,
економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Головний редактор *А.І. Павленко*
Заступник головного редактора *К.Л. Крутій*
Відповідальний за випуск *І.Я. Крайній*
Дизайнер *В.С. Зесенко*
Комп'ютерне верстання *Я.В. Чернишева*
Коректор *М.М. Пасічна*
Виконавець *О.С. Алєєв*

Здано до набору 15.12.2009. Підписано до друку 21.05.2010.
Формат друк. 60x84 1/16. Папір офсетний.
Обл.-вид. арк. 17,6. Ум. друк. арк. 14,2.
Тираж 300 прим. Зам. № 29/10.

Збірник змакетовано і надруковано в ТОВ "ЛІПС" ЛТД
вул. Цитрусова, 6а, м. Запоріжжя, 69071,
т. (612) 68-33-13, ф. (612) 68-81-08.
E-mail: mail@lips.zp.ua
www.lips.zp.ua