

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ПАВЛА ТИЧІНИ

**ЗБІРНИК**  
**НАУКОВИХ ПРАЦЬ**  
**УМАНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО**  
**ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**  
**ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧІНИ**

Частина 2

Умань – 2014

*Збірник наукових праць затверджено постановою  
Президії ВАК України 16 грудня 2009 р. № 1-05/6 перелік 4  
(Бюлетень ВАК № 1, 2010 р.) як наукове фахове видання щодо публікації наукових  
досліджень з галузі педагогічних наук. Засновник: Уманський  
державний педагогічний університет імені Павла Тичини.  
Реєстраційне свідоцтво: КВ № 7095.*

**Головний редактор:**

*Мартинюк М. Т. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент  
НАПН України.*

**Редакційна колегія:**

*Побірченко Н. С. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент  
НАПН України;*

*Коберник О. М. – доктор педагогічних наук, професор;*

*Кузь В. Г. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*

*Пащенко Д. І. – доктор педагогічних наук, професор;*

*Тищенко Т. М. – кандидат філологічних наук, доцент.*

**Рецензенти:**

*Сметанський М. І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри  
педагогіки Вінницького педагогічного університету ім. М. Коцюбинського;*

*Пометун О. І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії  
суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України.*

Рекомендовано до друку Вченою радою Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини (протокол № 2 від 22 вересня 2014 р.)

**Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань :  
ФОП Жовтий О. О., 2014. – Ч. 2. – 441 с.**

До збірника увійшли статті, у яких науковці розглядають актуальні проблеми  
удосконалення навчально-виховного процесу загальноосвітньої і вищої школи,  
висвітлюють результати наукових досліджень у галузі педагогічних наук.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за достовірність  
наведених фактів, цитат, статистичних даних, імен власних та інших відомостей.

## ЗМІСТ

<b>Авчиннікова Галина</b> Напрями профілізації навчання в американській старшій школі .....	9
<b>Андрущенко Іван</b> Зміст поняття «технічна компетентність майбутнього фахівця» в сучасній педагогічній практиці .....	15
<b>Баранюк Ірина</b> Василь Сухомлинський про розвиваючий потенціал письмових творів у початковій школі .....	23
<b>Богущ Алла</b> Катехизис образу рідного слова в лінгводидактичній спадщині Василя Сухомлинського .....	29
<b>Божко Олена</b> Аналіз тексту на уроках вивчення синтаксису складного речення .....	36
<b>Бондаренко Злата, Кирилащук Світлана, Черноволик Галина, Миронюк Віталій</b> Формування міждисциплінарної інформаційно- математичної компетентності майбутніх інженерів .....	43
<b>Браславська Оксана</b> Передумови сучасного стану вітчизняної географічної освіти: історичні аспекти ХХ–ХХІ століття .....	51
<b>Будас Анна</b> Методичні умови ефективності навчання правознавства студентів економічних спеціальностей .....	59
<b>Васильєва Регіна</b> Співпраця закладів освіти та «Клініки дружньої до молоді» щодо збереження здоров'я студентів .....	66
<b>Вороб'єва Алла</b> Обучение логичности риторического дискурса на уроках языка в основной школе .....	72

---

<b>Гончаренко Іван</b> Підвищення кваліфікації кадрів військової медицини як предмет наукового аналізу .....	<b>79</b>
<b>Гончарук Валентина, Гончарук Віталій</b> Формування національно-мовної особистості майбутнього учителя-словесника у процесі його професійної підготовки .....	<b>90</b>
<b>Греб Марія</b> Тенденції розвитку наукових засад методики навчання елементів лексикології в початковій школі .....	<b>96</b>
<b>Дем'яненко Ольга</b> До проблеми формування мовної особистості студентів мовних спеціальностей в умовах кроскультурної інтеграції .....	<b>107</b>
<b>Денищич Тетяна</b> Спеціальні та власне методичні принципи формування термінологічної компетентності майбутніх соціологів .....	<b>113</b>
<b>Заболотна Оксана</b> Державний контроль за діяльністю альтернативних шкіл у країнах Європейського Союзу .....	<b>121</b>
<b>Зенченко Тетяна</b> Реалізація принципу перспективності у процесі формування у молодших школярів морфологічної компетентності на матеріалі прикметника .....	<b>127</b>
<b>Зубехіна Тетяна</b> Структурний аналіз інформаційної культури бакалаврів з туризму .....	<b>134</b>
<b>Ігнатенко Вікторія</b> Електронний кейс як ефективний засіб навчання майбутніх філологів анотативного і реферативного перекладів в умовах самостійної позааудиторної роботи .....	<b>140</b>
<b>Каліш Валентина, Собко Валентина</b> Формування чуття мови в молодших школярів у процесі роботи над художніми текстами .....	<b>147</b>

<b>Каримова Людмила</b>	
Проектирование содержания обучения иностранным языкам как фактор личностного развития студента .....	155
<b>Клименко Юлія</b>	
З історії створення міжнародних мов .....	162
<b>Корчова Олена</b>	
Риторика як засіб формування мовної особистості майбутнього фахівця соціономічної сфери .....	171
<b>Котик Тетяна</b>	
Особливості уроку української мови в початковій школі за умов компетентнісного підходу .....	177
<b>Кучеренко Ірина</b>	
Особистісно орієнтована технологія сучасного уроку української мови .....	183
<b>Кучерук Оксана</b>	
Пріоритетні напрями в шкільній лінгводидактиці .....	190
<b>Лейко Світлана</b>	
Педагогічні умови формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників .....	198
<b>Ляпунова Валентина</b>	
Мовна толерантність як основа комунікативної компетенції майбутнього педагога .....	204
<b>Майєр Наталія</b>	
Дослідницькі знання, навички та вміння майбутнього викладача французької мови .....	214
<b>Мамчур Лідія</b>	
Текстова основа розвитку комунікативної компетентності учнів .....	223
<b>Марущак Олександра</b>	
Використання дитячих періодичних видань мовних меншин України у навчально-виховному процесі початкової школи .....	230

---

**Можаровська Олена**

Теоретичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій в іншомовній підготовці майбутніх фахівців технічної сфери ..... 240

**Нищета Володимир**

Психолого-педагогічні умови формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови ..... 248

**Обміняна Галина**

Колективна творча діяльність студентської групи як засіб формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя ..... 255

**Оліяр Марія**

Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів як пріоритетний напрям сучасної мовної освіти ..... 263

**Омельчук Сергій**

Парадигматичні відношення в українській лінгводидактичній термінології ..... 270

**Пархета Любов**

Формування фахової компетентності студентів-філологів у процесі педагогічних практик ..... 277

**Пелипенко Микола**

Системність як педагогічна умова формування готовності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби до самозбереження ..... 283

**Пентиліук Марія**

Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки ..... 290

**Пироженко Лідія**

Освітня діяльність Василя Назаровича Каразіна ..... 298

**Плачинда Тетяна**

Мотиваційний компонент професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів ..... 305

**Попадич Олена**

Професійно-правова відповідальність як елемент  
цілеспрямованого педагогічного впливу на формування  
особистості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі ..... 313

**Русакова Людмила**

Приватна мистецька та художня освіта Черкащини  
другої половини XIX – початку XX століття ..... 321

**Савченко Марина**

Використання фольклору як засобу логіко-математичного  
розвитку дітей дошкільного віку ..... 329

**Савчук Наталія**

Підготовка майбутніх спеціалістів у процесі викладання  
культури наукової української мови ..... 337

**Ситник Ольга**

Грамотність як складова освіти дорослих на  
прикладі Ірландії ..... 343

**Сніговська Оксана**

Роль іноземної мови в контексті сучасних вимог  
до професійної підготовки фахівців із міжнародних  
відносин в умовах інтеграційних і глобалізаційних  
світових процесів ..... 349

**Стадник Олександр**

Функції підручника як провідного компонента  
навчально-методичного забезпечення шкільного  
предмету (на прикладі географії) ..... 356

**Столяр Зоя**

Мовна особистість студента-філолога крізь призму  
компетентнісної освіти ..... 363

**Трифоновна Олена, Садовий Микола**

Синергетичні особливості організації самостійної  
роботи студентів за інформаційно-комунікаційних  
технологій навчання ..... 369

**Федоренко Світлана**

Роль мистецтва у формуванні гуманітарної культури  
студентів вищих навчальних закладів США ..... 375

---

<b>Федорич Христина</b> Дослідницька діяльність як процес самореалізації особистості .....	<b>382</b>
<b>Хорольська Олена</b> Смисложиттєві орієнтації педагога як фактор розвитку культури педагогічного спілкування .....	<b>388</b>
<b>Цимбал Наталія</b> Використання здобутків української діалектології у сучасній лінгводидактиці .....	<b>396</b>
<b>Цимбрило Світлана</b> Використання країнознавчого матеріалу в іншомовній підготовці майбутніх інженерів: інтегративний підхід .....	<b>404</b>
<b>Ципіна Діана</b> Формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів в умовах магістерської підготовки як педагогічна проблема .....	<b>411</b>
<b>Чупріна Олена</b> Проблема готовності учителів початкових класів до застосування мультимедійних засобів на уроках рідної мови .....	<b>417</b>
<b>Яковенко-Глушенкова Єлизавета</b> Дидактичні засади формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови .....	<b>422</b>
<b>Ярошинська Олена</b> Ступінь розробленості проблеми створення освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у психолого-педагогічній літературі .....	<b>429</b>



УДК 371(73)

*Галина Авчіннікова,  
аспірант Уманського державного  
педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **НАПРЯМИ ПРОФІЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В АМЕРИКАНСЬКІЙ СТАРШІЙ ШКОЛІ**

*У статті аналізуються особливості навчання на академічному, професійно-технічному та багатопрофільному напрямках у системі середньої освіти США. Автор з'ясовує, що диференціація навчання учнів найповніше втілюється в старшій школі, де значна кількість елективів допомагає старшокласникам обрати певний профіль навчання. Аналіз особливостей системи середньої освіти США допоміг з'ясувати автору, що така організація навчання створює умови для розвитку особистості відповідно до її потреб та професійного самовизначення.*

**Ключові слова:** профілізація, напрями навчання, старша школа США.

*В статье анализируются особенности обучения на академическом, профессионально-техническом и многопрофильном направлениях в системе среднего образования США. Автор выясняет, что дифференциация обучения учащихся полнее всего осуществляется в старшей школе, где значительное количество элективов помогает старшеклассникам выбрать определенный профиль обучения. Анализ системы среднего образования США дает основания автору утверждать, что такая организация обучения создает условия для развития личности в соответствии с ее потребностями и профессиональным самоопределением.*

**Ключевые слова:** профилизация, направления обучения, старшая школа США.

*In the article the peculiarities of academic, vocational and multi-field directions learning in the system of the US secondary education are analyzed. The author finds out that profile differentiated student learning is especially effective at high school, where the large number of electives helps the high school students to choose the most suitable for them learning profile. The analysis of the US secondary education system gives the author reasons to conclude that such education organization creates possibilities for personal development in accordance with the necessities and professional self-determination.*

**Key words:** profiling, directions of learning, US high school.

У різних сферах діяльності все важливішим стає не лише мати вичерпні кваліфіковані професійні знання і навички, а й орієнтуватися в культурі та бути ознайомленим із суміжними галузями. Та, з іншого боку, спостерігається тенденція, що заперечує можливість досконало орієнтуватися у кількох, навіть паралельних, сферах одразу. Профільна диференціація навчання здійснюється з метою покращення якості освіти, забезпечення оптимального розвитку індивідуальних якостей і задатків, а також для розкриття творчого потенціалу особистості, демократизації процесів навчання й виховання, забезпечення умов для розвитку обдарованих дітей та для адаптації учнів з фізичними вадами чи іншими особливостями до шкільного життя та до життя в суспільстві, для їх самореалізації. Для вдосконалення вітчизняної системи профільного шкільного навчання надзвичайно важливим є вивчення напрямів профілізації навчання в американській старшій школі [1, с. 15].

На сьогодні проблемою профільного навчання займаються багато вітчизняних науковців. Значний внесок у її розв'язання роблять педагогічно-компаративісти: Г. Єгоров, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва. Загальним теоретичним питанням профілізації навчального процесу у старшій школі присвячені праці В. Алфімова, Г. Балла, Н. Бібік, О. Бугайова, М. Бурди, Т. Гордієнка, М. Гузика, Л. Жовтан, В. Кизенка, О. Корсакової, В. Мадзігона, Н. Ничкало, І. Осадчого, В. Рибалки, А. Самодріна, С. Трубачевої, Н. Шиян.

У ближньому зарубіжжі наукові дослідження у цій галузі також привертають увагу багатьох учених, таких як С. Броневщук, В. Ворошилов, М. Губанова, В. Гузеєв, Г. Дорофєєв, О. Диморська, А. Жафяров, М. Зайкіна, К. Мешалкіна, В. Монахов, В. Рєвякіна, С. Рягин, О. Петунін, В. Фірсов С. Чистякова, І. Якиманська, (Росія), Г. Бунтовська, Н. Огурцов (Білорусія); Х. Лійметс, І. Унт (Естонія). Профільне навчання в зарубіжних країнах досліджували Л. Загорулько, К. Корсак, О. Локшина.

Американські учені, серед яких Т. Брамельд, Дж. Дьюї, Дж. Каунтс, В. Кілпатрік, Дж. Конант, М. Накостін, І. Уїлсон, Р. Хатчінз, Дж. Чайльдс, намагалися розробити нові ефективні підходи до реформування освіти. Еволюція системи профільної диференціації навчання старшокласників, періодизація її становлення і розвитку та інші загальні освітні питання в США відображені у працях американських науковців Дж. Адамса, В. Брікмена, Дж. Гутека, І. Доутона, Дж. Дьюї, С. Кертіса, В. Кілпатріка, Е. Колінгса, Р. Коуена, Р. Раска, П. Сетлера та С. Холла. Аналіз літератури з досліджуваної теми дає підстави стверджувати, що напрями профілізації навчання в старшій школі США не були досліджені повною мірою.

Завдання українських освітян полягає у з'ясуванні напрямів профілізації навчання в американській старшій школі, формуванні збалансованої спеціалізації, яка б гармонійно об'єднувала розвиток продуктивних сил, науки, культури і, водночас, враховувала різноманітні здібності й задатки учнів.

Основою американської системи профільної шкільної освіти є те, що

---

учні мають можливість обирати основні профільні предмети, в яких вони будуть спеціалізуватися (major) та другорядні, що подобаються школяреві (minor). Тобто елективна модель профільної диференціації навчання, яка функціонує в школах США, є досить гнучкою, пропонує вільний вибір дисциплін, окрім вивчення обов'язкових. Школа прагне досягти двох основних цілей: а) запропонувати загальну програму підготовки до коледжів та університетів для тих, хто зацікавлений у вищій освіті та б) забезпечити можливості для професійного навчання учнів, які після закінчення школи планують долучитися до числа працюючих.

В американських школах диференціація навчання учнів здійснюється протягом усіх 12 років, але найповніше вона втілюється саме у старшій школі.

Серед обов'язкових предметів, які учні вивчають у початковій та середній школі, – рідна мова, математика, історія, географія, біологія, фізичне виховання, образотворче мистецтво та ін. [3, с. 44]. У середній школі учні навчаються на звичайних та обдарованих потоках. Учні, які мають кращі знання з певного предмета, можуть навчатися у класі для обдарованих, у якому швидше проходиться матеріал і задається більше домашніх завдань. Окрім поділу дітей на потоки за тестовим відбором, учні класу часто розбиваються на різні групи залежно від рівня знань з певного навчального предмета [3, с. 48].

Також у середній школі існує «a tracking system» – система, яка розподіляє учнів за академічними можливостями та мотивацією. Більш здібні та старанні обирають складніші курси. В залежності від предмета, учневі пропонується 2, 3 чи навіть 4 рівня складності, з яких він може обрати собі відповідний рівень. Учні одного потоку й класу можуть відрізнитися своїми знаннями та навчатися часом в різних групах [1, с. 59]. Тобто уже середня школа пропонує різноманітну академічну програму, яку учням допомагають обрати в обстановці дружньої підтримки.

Найважливішою для нашого дослідження є старша школа (high school), адже саме в ній найповніше втілюються принципи профільної диференціації навчання. Це останній етап середньої освіти в США, що триває з дев'ятого до дванадцятого класу.

Навчання у старшій середній школі здійснюється за трьома основними напрямками або профілями: загальним (багато профільним), академічним та виробничим (трудоим, професійним). Відбір учнів до відповідного потоку здійснюється дуже ретельно, враховуються навчальні досягнення, характеристики вчителів, результати тестування щодо рівня IQ учня, рекомендації працівника профорієнтаційної служби тощо.

Навчання на кожному з потоків передбачає досягнення різних цілей: на академічному – підготовка до вступу в університет, на загально-освітньому – до середнього професійного навчального закладу, на практичному – підготовка до роботи. Методи навчання відповідають меті та змісту освіти. Академічний напрям передбачає використання таких методів, які сприяють розвитку творчого та критичного мислення

---

старшокласників. На загальноосвітньому і практичному профілі часто звертаються до практичних методів навчання, спрямованих на формування конкретних навичок [3, с. 98].

Загальний профіль орієнтує учнів на вступ до середніх навчальних закладів. У багатопрофільній школі, починаючи з дев'ятого класу, існують різні відділення (профілі). Найбільш поширені з них: «академічний», «загальний», «сільськогосподарський», «комерційний», «індустріальний» («промисловий»).

Академічні (підготовчі) школи (college preparatory high schools (prep schools)) забезпечують підготовку до вступу у вищий навчальний заклад і передбачають використання поглиблених ускладнених програм. На початку дев'ятого року навчання всі учні проходять тестування на визначення «коефіцієнта розумової обдарованості» [2, с. 53]. Академічний напрям передбачає, що до основних предметів додається курс математики ускладненого типу, природничі науки та іноземні мови. Залежно від подальшого професійного вибору школяра навчання може мати гуманітарну, природничу, суспільствознавчу чи іншу спрямованість. Також існують курси Advanced Placement (AP), які дозволяють кращим учням здати залік до коледжу, ще навчаючись у старшій школі. Інші ж учні мають можливість вивчати різні професійні дисципліни та курси, брати участь у програмах, які передбачають навчання й практику водночас, що дозволяє їм отримати залік у школі за місцем роботи (on-the-job training).

Виробничий профіль призначений для учнів, які після школи хочуть почати працювати. Професійно-технічні школи (vocational high schools (VoTech schools)) забезпечують здобуття певної спеціальності. Програма професійно-технічного навчання може підготувати спеціалістів з наступних сфер: сільськогосподарського виробництва, підприємництва, економіки домашнього господарства, промислового виробництва, будівництва, інформаційної технології, маркетингу, бізнесу, інженерії та медичних професій. Половина навчального часу відводиться на практику. Обсяг загальної освіти на цих профілях значно скорочений. Учні, які обирають професійно-технічний напрям, можуть або долучитися до числа працюючих, або ж продовжувати навчання в коледжах [3, с. 48].

Але у 9–12 класах здійснюється не лише поточна форма диференціації: на кожному потоці додатково здійснюється поділ на треки (групи) – сильні, середні, слабкі. Вони є прикладом подальшої рівневої форми диференціації (групування) – за навчальними успіхами та рівнем інтелектуального розвитку. Таким чином, навчальні програми диференціюються також у залежності від індивідуальних потреб учнів та рівня підготовки групи в цілому. Школярі можуть бути переведені з групи високого рівня до групи середнього або низького рівня. Зворотний шлях неможливий, оскільки існують суттєві відмінності у змісті, методах навчання. Один і той же предмет у сильному, середньому та слабкому треках викладається як три різні курси.

У США зміст освіти відбирається за принципом відповідності

---

навчального матеріалу потребам та інтересам учнів старшої школи. Наприклад, школярі на академічному потоці вивчають курси всесвітньої історії, культури різних країн, економіки, географії, мов, сучасної літератури та мистецтва; в той же час потреби учнів, які не планують вступати до коледжів, обмежуються набуттям елементарної грамотності, вивченням історії рідної країни, проблем споживача, екологічних проблем.

Можемо зазначити, що диференціація на академічному профілі є дуже ефективною, вона забезпечує максимальні можливості набуття ґрунтовних знань, які відповідають особистісним потребам і професійним намірам учнів американської старшої школи. Це забезпечується завдяки наявності різних видів індивідуальних програм, що запроваджуються на академічних потоках, таких, як незалежні, збагачені, прискорені, елективні, професійно спрямовані програми. Навчання на природничо-математичному і гуманітарному напрямках забезпечує підготовку з профілюючих предметів, допомагає випускнику вступити на певний факультет та здійснити вибір майбутньої професії.

У Сполучених Штатах Америки чітко окреслена тенденція до збільшення кількості та варіацій елективних навчальних курсів, які, на думку американських педагогів, допоможуть школярам обрати правильний професійний шлях [4, с. 87–94]. Елективні предмети і курси допомагають здійснювати диференціацію навчання за академічним і практичним профілями.

Профільну освіту доповнює професійно-технічна, яка теж здійснюється на базі середньої школи. Для отримання певної практичної спеціальності учні можуть обрати виробничий профіль навчання після закінчення 8 класу.

Під час уроків американські вчителі здійснюють внутрішню диференціацію. Її використання є особливо актуальним у класних кімнатах США, адже учнівство є різноманітним, багатонаціональним та має різний рівень підготовки, а також деякі сім'ї часто переїжджають – шкільні умови часто залежать від того, в якому районі знаходиться школа (у центральних кварталах міст, як правило, не дуже сприятливі умови для навчання, а на околицях школи пропонують високий рівень знань та підтримують порядок). Хоча програма розрахована на підвищення рівня всіх школярів, але складність навчального матеріалу погоджується з можливостями різних груп учнів.

У всіх типах шкіл здійснюється групова диференціація, яка є однією з її найефективніших форм. У класах відбувається поділ учнів на групи, що сприяє активізації їх участі в обговореннях навчального матеріалу та пошуку правильних відповідей. При формуванні таких груп враховуються як пропозиції вчителя, що базуються на основі навчальних досягнень учнів та рівні їхнього розвитку, так і побажання самих школярів.

У США групова диференціація передбачає поділ на швидкі, середні та повільні групи. Тенденція навчання різних за можливостями учнів прийшла на зміну попередній, коли учнів розподіляли на успішні, середні

---

й слабкі класи, що передбачало їх тривале перебування у зазначених групах. Проте такі класи мають свої недоліки, адже ізолювання успішних учнів не дає можливості слабшим покращити навчальні результати й працевлаштуватися після закінчення школи, залишає середню групу без взірців, ставить штампи на школярів («відмінник», «невдаха») [1, с. 23].

Консультанти та радники допомагають учням визначитись з напрямом профілізації та обрати факультативні предмети, серед яких можуть бути як спеціальні академічні, так і професійні курси. Часто математику, природничі науки та інші основні дисципліни старшокласники мають вивчати більше року чи навіть декілька років. Учням радять після проходження обов'язкових курсів обирати наступні послідовно, що є логічно пов'язані між собою.

Отже, в системі середньої освіти США передбачено виявлення задатків, у зв'язку з цим диференціація навчання згідно з рівнем здібностей та бажанням учнів починається уже з молодшої школи. У 9 класі, крім обов'язкових предметів, вводиться значна кількість предметів за вибором (елективних курсів), які дозволяють обрати певний профіль навчання у старшій школі. Диференціація змісту освіти посилюється ще й тим, що більшість обов'язкових предметів викладається за програмами різних рівнів складності, що зумовлено наявністю трьох напрямів: академічного, професійно-технічного, багатопрофільного. Американська школа є своєрідним поєднанням різних типів шкіл, які в інших країнах, як правило, розділені. Аналіз системи середньої освіти США дає підстави стверджувати, що така організація навчання є досить розгалужена, дає можливість учням зробити вибір зі спектру запропонованих курсів навчання з різними інтересами, а також можливістю поглибленого вивчення вибраної спеціальності, створює умови для розвитку особистості відповідно до її потреб, можливостей та професійного самовизначення.

Перспективою подальшого дослідження може стати з'ясування факторів, які впливають на ефективність системи профільного навчання учнів старшої школи США, роль тьюторів та наставників при здійсненні учнем вибору профілю навчання.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Шутова М. О. Проблеми реформування загальної середньої освіти в США (1950-ті – 1990-ті рр.) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Шутова Марія Олександрівна. – К., 2004. – 195 с.
2. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / Аліна Анатоліївна Сбруєва. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 2002. – 300 с.
3. Lewes P. H. A model for the computers in the school / P. H. Lewes. – N.Y., 1988. – 122 p.
4. Simpson R. Education 2000 A. D.: a peek into the future / R. Simpson // USA Today. – 1992. – Vol. 120. – № 2560. – P. 87–94.

УДК 37.6

*Іван Андрущенко,  
здобувач Житомирського військового  
інституту імені С. П. Корольова  
Державного університету телекомунікацій*

### **ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ТЕХНІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ» В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ**

*У статті проаналізовано основні базові поняття з проблеми дослідження: «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», «технічна компетентність», «технічна компетентність майбутнього офіцера», встановлено спільне й відмінне, взаємозв'язок між ними. Розкрито основні складові технічної компетентності майбутнього офіцера радіоелектронного профілю. Встановлено, що процес формування технічної компетентності фахівця починається в системі професійної підготовки та пов'язаний із її змістом, професійною компетентністю викладачів ВВНЗ, індивідуалізацією освіти, навчально-пізнавальною діяльністю курсантів, інформаційним середовищем.*

**Ключові слова:** компетентність, компетенція, професійна компетентність, технічна компетентність, технічна компетентність майбутнього офіцера.

*В статье проанализированы основные базовые понятия по проблеме исследования: «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность», «техническая компетентность», «техническая компетентность будущего офицера», установлено общее и отличное, взаимосвязь между ними. Раскрыты основные составляющие технической компетентности будущего офицера радиоэлектронного профиля. Установлено, что процесс формирования технической компетентности специалиста начинается в системе профессиональной подготовки и связан с ее содержанием, профессиональной компетентностью преподавателей ВВУЗ, индивидуализацией образования, учебно-познавательной деятельностью курсантов, информационной средой.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, техническая компетентность, техническая компетентность будущего офицера.

*In the article basic concepts of research problems; «competence», «competency», «professional competence», «technical competence», «technical competence of future officer» were analyzed, common, different and synergies between them were established. Basic components of the technical competence of future officer of radio electronic specialization were disclosed. It was found*

*that the process of forming of technical competence of specialist begins in the system of professional training and connected with its meaning, teachers' professional competence of Military Higher Educational Institution (MHEI), individualization of education, educational-cognitive activity of cadets, IT environment.*

**Key words:** *competence, competency, professional competence, technical competence, technical competence of future officer.*

Складний і динамічний характер сучасної службово-бойової діяльності, використання в ній новітніх інформаційних технологій, зразків озброєння й військової техніки, ускладнення завдань, які виконуються офіцерами радіоелектронного профілю, зростання відповідальності за життя та здоров'я підлеглих обумовлюють об'єктивну потребу у вдосконаленні системи професійної підготовки військових фахівців. Саме від рівня їх професійної готовності, уміння швидко й правильно орієнтуватись у складних ситуаціях службово-професійної діяльності, приймати та реалізовувати нестандартні рішення значною мірою залежить успішність виконання поставлених перед військами радіоелектронного профілю завдань. Сказане вище спонукало нас до розгляду особливостей професійної підготовки офіцерів радіоелектронного профілю.

Проблему формування професійної, методичної, психолого-педагогічної та предметної компетентності фахівців досліджували: В. Адольф, В. Байденко, О. Бігич, О. Гура, І. Зязюн, О. Коваленко, Н. Кузьміна, М. Лук'янова, А. Маркова, І. Міщенко, О. Овчарук, В. Свистун, С. Сисоєва, В. Стрельников, Ю. Татур, Л. Тархан, Л. Хоружа, А. Хуторський та ін. Теоретичні питання реалізації компетентнісного підходу у процесі підготовки військових фахівців з вищою освітою розглядали: В. Дружин, О. Євсюков, П. Корчемний, Є. Литвиновський, Ч. Чистовська, В. Ягупов та ін.

Мета статті – Проаналізувати базові поняття з проблеми дослідження: «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», «технічна компетентність», «технічна компетентність майбутнього офіцера», встановити спільне й відмінне, взаємозв'язок між ними.

Для визначення поняття «компетентність», що є найзагальнішим у нашому дослідженні, ми звернулися спочатку до довідкової літератури. Термін «компетентність» є похідним від слова «компетентний». Слово «компетентність» (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) означає поінформованість, обізнаність, авторитетність. Згідно з тлумачними словниками поняття «компетентний» включає два аспекти і характеризується як: 1) такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; такий, що ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) такий, що має певні повноваження, повноправний, повновладний [1, с. 445].

У педагогічній енциклопедії, поняття компетентність містить у собі крім суто професійних знань, умінь і навичок, такі якості, як ініціатива,



співробітництво, здатність працювати в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію [9].

У державних галузевих стандартах вищої освіти означене поняття визначається як необхідний обсяг і рівень знань, досвід із певного виду діяльності; наголошується, що фахова компетентність характеризує якість особистості випускника вищого навчального закладу, під якою розуміють «цілісну сукупність характеристик особистості, що визначає зміст соціально значущих і професійно важливих властивостей особи, яка закінчує вищий навчальний заклад» [5, с. 20].

Слід зазначити, що у наведених тлумаченнях компетентності йдеться про людину, яка володіє певною компетенцією, або про заклад, орган управління, що має повноваження для вирішення певних питань. Одним із складових поняття «компетентність» є характеристика особистісних якостей людини, володіння нею певними знаннями, здібностями, що дають можливість обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в ній.

На думку авторів (В. Сластьонін, А. Макарова, А. Новіков, Л. Кобишева, Н. Кузьміна, Г. Мухамедзянова, С. Чистякова та ін.), компетентністю є сукупність здібностей, якостей і властивостей, необхідних для успішної професійної діяльності в тій або іншій сфері.

Так І. Єліна стверджує, що: «...професійна діяльність визнається «компетентною діяльністю» в реальних ситуаціях тільки тоді, коли готовність, тобто усвідомлення правомірності результату адекватно усвідомленню і позитивній оцінці результату діяльності з боку членів соціуму. Отже, компетентністю є результат інтеграції когнітивних, сенсорних, мнемічних, концептуальних та інших процесів, – в цілісну, системно зв'язкову сукупність, що виявляється на розумних умовах системи професійної діяльності» [2, с. 4].

З огляду на це можна зазначити, що особистісний потенціал компетентності випускника вищої професійної школи – це його психофізіологічні властивості, професійна підготовка та соціально-психологічні властивості людини як суб'єкта праці. Це той компонент в людині, що обслуговує і її трудову діяльність, сприяє її успіху. Формування професійно значущого особистісного потенціалу людини відбувається на базі її розвитку й залежить від неї. Чим вище рівень розвитку людини, тим багатшим є її особистісний потенціал професійної й загальнолюдської компетенції, звідси – вища якість професійної діяльності, компетентності та навпаки.

В. Ягупов визначив, що складовими компетентності військового педагога є зміст військово-професійних знань, навичок і вмінь, які є основою для підтримання авторитету серед особового складу й професійного викладання предметів бойової та гуманітарної підготовки [14, с. 302].

Низька сформованість особистих якостей випускника вищого

---

військового навчального закладу згодом породжує незадоволеність працею, знижує мотивацію професійного росту, нерідко приводить до зміни професії. Професійно важливі якості компетентного командира, що складають його особистий потенціал, змінюються під впливом перетворення характеру його професійної діяльності. Розглядаючи суть проблеми компетентності, ми вважаємо, що випускникові вищого військового навчального закладу особливо потрібні розвиток якості професійної самостійності, професійної мобільності і загальнолюдської комунікабельності. Реалізація завдань реформування системи освіти, включаючи і перетворення системи військової освіти, негайно вимагає не лише високого рівня професіоналізму, але і соціальної мобільності та індивідуальності, що значно розширює поняття компетентності.

Отже, компетентність, на нашу думку, – це:

1. Професійна самостійність випускника вищої школи, його здатність знати вимоги, що пред'являються до спеціальності, вміння самостійно планувати, виконувати й контролювати виконувану роботу.

2. Професійна мобільність, готовність та здатність випускника вищої школи до швидкої зміни виконуваних службово-професійних завдань, суміжних професій, завдань в споріднених спеціальностях; здатність швидко освоювати нові спеціальності або зміни в них, що виникли під впливом науково-технічного прогресу.

3. Високий рівень і ступінь відповідальності випускника вищої військової школи, зокрема готовність випускника як військового фахівця відповідати за свої вчинки, дії; пред'явлення до себе найвищих вимог в ставленні до результатів несення військової служби.

4. Соціальна мобільність, готовність, здатність змінювати не лише методи, засоби, способи, шляхи у вирішенні поставлених задач, але й свою соціальну роль по службі – «командир – підлеглий», «підлеглий – командир».

5. Здібність до якнайповнішого особистого самовираження та наявність неповторних якостей у випускника вищої школи, властивих тільки йому.

6. Кар'єрне зростання по службі з дотриманням гармонійних і гуманістичних особистих норм службового етикету й вимог військових статутів та наказів.

Досить часто вчені пов'язують поняття «компетентність» із «компетенціями». Зокрема, у тлумачному словнику С. Ожегова компетенція визначається як «коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийось повноважень, прав» [7, с. 289].

У дослідженнях вчених компетенція розглядається як:

«загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях і навицях, набутих під час навчання» [13, с. 31];

«готовність використовувати засвоєні знання, уміння й навички, а також способи його діяльності в житті для розв'язання практичних і

теоретичних завдань»; «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються стосовно певного кола предметів, процесів та необхідні, щоб якісно продуктивно діяти щодо них» [12, с. 61];

«освітній результат, який виявляється в підготовленості випускника, в реальному володінні методами та засобами діяльності, в можливості справлятися з поставленими завданнями; це форма поєднання знань, вмінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати мети в перетворенні навколишнього середовища» [10, с. 140].

Розмежує вище окреслені поняття І. Зимня: «...компетенція – це потенційна якість особистості, а компетентність – актуальна особистісна якість, що формується, тобто компетентність являє собою актуалізацію комплексу компетенцій, що визначають зміст даної компетентності» [6, с. 23].

Таким чином, можна стверджувати, що компетенція базується на певних знаннях і досвіді, а компетентність виявляється у володінні фахівцем відповідними компетенціями. Іншими словами під компетентністю ми розуміємо інтегральне поєднання знань, умінь і навичок, ціннісне ставлення до певного явища, якості, що складають готовність особистості до вирішення практичних завдань.

У цьому контексті О. Євсюков стверджує, що професійна компетентність є професійно-особистісною, соціально-значущою якісною характеристикою майбутнього офіцера, який вмiє не тільки застосовувати знання, уміння, навички в умовах професійної діяльності, але й розуміє соціальне значення й морально усвідомлює свою діяльність. Професійна компетентність, як інтегрована властивість, орієнтована на неперервне самовдосконалення, самоосвіту, виступає фактором успішності професійної діяльності [3].

В. Тернопільська визначає професійну компетентність як інтегральне утворення особистості, що виявляється у її знаннях, уміннях, навичках, досвіді, особистісних властивостях, які обумовлюють готовність індивіда до виконання певної професійної діяльності. Професійне становлення особистості включає такі етапи: професійне самовизначення, професійну діяльність, фахове зростання в обраній сфері, формування професійної компетентності [11].

Проаналізувавши вищесказане, можна зробити висновок, що професійна компетентність фахівця є здатністю реалізовувати потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості) для успішної (продуктивної) творчої діяльності.

З огляду на це, В. Неїжмак окреслює професійну компетентність військового спеціаліста, як «фундаментальну характеристику особистості військовослужбовця, яка проявляється у високому рівні професіоналізму, здатності до виконання бойових завдань і обов'язків по несенню військової служби, особистісно творчою діяльністю, що вирізняється фундаментальністю, багатовимірністю, вимагає інтелектуальних, автономних і рефлексійних дій» [6].

---

Вченими у професійній компетентності виділяються такі основні компоненти [4]:

– *аналітичний*: відображає процеси переробки інформації на основі мікрокогнітивних актів;

– *ціннісно-мотиваційний*: полягає у створенні умов, які сприяють входженню людини у світ цінностей; характеризує ступінь мотиваційних спонук людини, що впливають на ставлення індивідів до роботи і до життя в цілому;

– *комунікативний*: відображає знання, розуміння технічних засобів комунікацій у процесі передачі інформації від однієї людини до іншої за допомогою різноманітних форм і способів спілкування (вербальних, невербальних);

– *рефлексивний*: полягає в усвідомленні власного рівня саморегуляції особистості, у процесі якої життєва функція самосвідомості особистості виявляється в самоврядуванні поведінкою, самореалізації;

– *техніко-технологічний*: відображає розуміння принципів роботи, можливостей та обмежень технічних пристроїв, призначених для автоматизованого пошуку й обробки інформації; розуміння суті технологічного підходу до реалізації діяльності; знання особливостей засобів інформаційних технологій щодо пошуку, переробки, зберігання інформації, а також виявлення, створення й прогнозування можливих технологічних етапів з переробки інформаційних потоків.

На нашу думку, останній окреслений компонент професійної компетентності об'єднує два різних напрями діяльності офіцера радіоелектронного профілю, а саме: експлуатація спеціальної техніки за призначенням та використання програмних засобів для автоматизованого пошуку й обробки інформації. Саме тому доцільно цей компонент представити як:

– *технічний (апаратно-технічний)*: володіння знаннями про будову та принципи дії комп'ютерної техніки, знання відмінностей автоматизованого й автоматичного виконання інформаційних процесів; вміння класифікувати завдання діяльності за типами із подальшим рішенням і вибором необхідного технічного засобу залежно від його основних характеристик;

– *технологічний (інформаційно-технологічний)*: використання програмних засобів, знання особливостей засобів інформаційних технологій щодо пошуку, переробки і зберігання інформації, а також виявлення, створення й прогнозування можливих технологічних етапів у процесі переробки інформаційних потоків; сформованість технологічних умінь та навичок роботи з інформаційними потоками за допомогою засобів інформаційних технологій [8].

За результатами проведеного аналізу ми можемо виділити дві основні складові професійної компетентності офіцера радіоелектронного профілю:

– *технічну компетентність*, яка відображає розуміння фахівцем принципів побудови, роботи, можливостей та обмежень технічних пристроїв, призначених для автоматизованого пошуку й обробки інформації; знання відмінностей автоматизованого й автоматичного виконання інформаційних процесів; уміння класифікувати завдання за типами з подальшим рішенням і вибором певного технічного засобу залежно від його основних характеристик;

– *технологічну компетентність*, яка передбачає використання програмних засобів, знання особливостей засобів інформаційних технологій щодо пошуку, переробки й зберігання інформації, а також виявлення, створення, прогнозування можливих технологічних етапів у процесі переробки інформаційних потоків; сформованість технологічних умінь та навичок роботи з інформаційними потоками за допомогою засобів інформаційних технологій.

Розглядаючи поняття «професійна компетентність» з позиції нового бачення й нових вимог стосовно випускника вищої професійної школи, ми стикаємося з різновидами компетентностей з урахуванням цілеспрямованого професійного профілю випускника: педагогічна, правова, екологічна компетентність та інше. Визначальною складовою професійної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю, які здобувають кваліфікацію військового інженера, нами визначається технічна компетентність. З огляду на це, професійну освіту офіцера можна розглядати як процес набуття ним потенційних можливостей (компетентностей) до ефективної професійної діяльності. Відповідно професійна компетентність офіцера є результатом індивідуальної самореалізації особистості в цій діяльності. Реалізаційна спрямованість відбивається в ієрархічній структурі мотиваційної сфери особистості, виявляється у цілеспрямованих вчинках і поведінці, переживається на емоційному рівні як захоплення, відчуття перспективи.

Таким чином формування технічної компетентності майбутнього офіцера радіоелектронного профілю ми розглядаємо як процес оволодіння стійкими, інтегрованими, системними знаннями з управління, обробки даних, експлуатації й володіння апаратно-технічною складовою спеціальної техніки; володіння методикою навчання військовослужбовців за контрактом з технічної підготовки з метою забезпечення розвитку особистісних якостей і властивостей, що визначаються здатністю до продуктивної професійної діяльності. Здійснений аналіз базових понять свідчить про різноманітність підходів у змістовному розгляді, доводить складність їх утворення, вирізняє спільне й відмінне у взаємозв'язку поняттєвого апарату дослідження.

Перспектива подальших досліджень у даному напрямку полягає в висвітленні ролі військово-технічних дисциплін, як основного елемента реалізації формування технічної компетентності майбутнього офіцера радіоелектронного профілю.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. гол. ред. В. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
  2. Елина И. Е. Компетентность как интегральная характеристика профессиональной деятельности государственных служащих : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. психол. наук : 19.00.13 / И. Е. Елина. – М. : 1999. – 24 с.
  3. Євсюков О. Ф. Професійна компетентність майбутніх офіцерів як підґрунтя професіоналізму / О. Ф. Євсюков // Модернізація освіти: пошуки, проблеми, перспективи : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Київ – Переяслав-Хмельницький : Інститут педагогіки АПН України, 2006. – С. 41–42.
  4. Зимняя И. А. Компетентный подход. Его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.
  5. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти (Додаток 1 до наказу Міністерства освіти України від 31.07.1998 р. № 285 зі змінами та доповненнями) // Вища освіта : Інформаційний вісник. – 2003. – № 10. – С. 5–82.
  6. Неижмак, В. В. Формирование профессиональной компетентности выпускника высшего военного учебного заведения (на примере общепрофессиональных дисциплин) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / В. В. Неижмак. – Ульяновск : УГЛУ, 2004. – 205 с.
  7. Ожугов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / С. И. Ожугов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1990. – 917 с.
  8. Острошко Т. В. Модель технічної компетентності майбутніх вчителів інформатики [Електронний ресурс] / Т. В. Острошко. – Режим доступу : <http://library.uipa.kharkov.ua>
  9. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Равацевич. – Мн. : Современное слово. – 2005. – 720 с.
  10. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
  11. Тернопільська В. І. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця / В. І. Тернопільська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Мелітополь : Видавництво «Мелітополь», 2012. – С. 208–213. – (Серія «Педагогіка», вип. 9).
  12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
  13. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30–34.
  14. Ягупов В. В. Теорія і методика військового навчання : [монографія] / Василь Васильович Ягупов. – К : Тандем, 2000. – 380 с.
-

УДК 373.2.011.3.502

*Ірина Баранюк,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри педагогіки  
дошкільної та початкової освіти  
Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка*

## **ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЗВИВАЮЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПИСЬМОВИХ ТВОРІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

*Методика написання творів-мініатюр учнями початкової школи є цінним внеском Василя Сухомлинського в лінгводидактику. Особливістю цієї методики полягає в підготовці учнів: вони спостерігають за явищами природи, відкривають для себе красу навколишнього світу і після того вчать письмово виражати свої спостереження та враження. Головний «секрет» педагогіки художньо-образного слова, до якого підводить лінгводидактика Сухомлинського, полягає в тому, що художньо-літературний образ водночас «обробляється» лівою і правою півкулями мозку, живлячи їх благодатною енергією Краси. Художньо-літературна творчість учнів має бути невіддільною від процесу читання як способу активного спілкування з художньо-літературним словом.*

**Ключові слова:** *Василь Сухомлинський, лінгводидактика, письмові твори, художньо-літературне слово.*

*Методика написання сочинень-мініатюр учениками початкової школи являється цінним вкладом Василя Сухомлинського в лінгводидактику. Особливістю цієї методики є підготовка учнів: вони спостерігають за явищами природи, відкривають для себе красу навколишнього світу і після цього вчать письмово виражати свої спостереження та враження. Головний «секрет» педагогіки художньо-образного слова, до якого підводить лінгводидактика Сухомлинського, полягає в тому, що художньо-літературний образ водночас обробляється лівою і правою півкулями мозку, живлячи їх благодатною енергією Краси. Художньо-літературна творчість учнів має бути невіддільною від процесу читання як способу активного спілкування з художньо-літературним словом.*

**Ключевые слова:** *Василий Сухомлинский, лингводидактика, письменные произведения, художественно-литературное слово.*

*Methodology of mini-essay writing by the pupils of primary school is a valuable contribution made into linguo-didactics by Vasyl Sukhomlynsky. The peculiar feature of this methodology is in the pupils' preparation: they observe natural phenomena, discover the beauty of the surrounding world and afterwards they learn to express their observations and impressions with the*

*help of words. The main secret of the pedagogics of artistic word, which Sukhomlynsky's linguo-didactics leads us to, is that the literary image is processed by the left and the right brain hemispheres simultaneously supplying it with the beneficial energy of the Beauty. Artistic literary activity of pupils has to be inseparable from the process of reading as a way of active communication with artistic literary word.*

**Key words:** *Vasyl Sukhomlynsky, linguo-didactics, written works, artistic literary word.*

Лінгводидактика Василя Сухомлинського не зводиться лише до вивчення мови в її традиційних для загальноосвітньої школи лексико-граматично-синтаксичних параметрах. Не ігноруючи ці параметри, Сухомлинський у вивченні мови не тільки «йшов далі», а й, сказати б, піднімався вище. Його лінгводидактика, напружено шукаючи засоби, які відкривали б учням красу слова, його поетичну сутність, водночас ставала чинником розумового, морального, естетичного розвитку.

Художньо-образне слово є винятковим, нічим не замінимим засобом гармонійного становлення особистості. Це обумовлюється тим, що розумовий та емоційно-естетичний розвиток перебувають у взаємообумовлюючих відношеннях. І ця гармонізація обґрунтована відповідними взаємостосунками між правою та лівою півкулями мозку. Художньо-образне слово в однаковій мірі «працює» з правою півкулею, яка обробляє інформацію естетико-ейдетичного рівня, та з лівою півкулею, яка обробляє вербально-знакові системи. «Будуючи словесний образ на візуальних асоціаціях і викликаючи саме такі асоціації в уяві реципієнта (чіткий образ-картинку, art concept), автор створює багатовимірний художній образ, що апелює і до лівої, і до правої півкулі» [1, с. 45]. Наведені слова, в принципі, і розкривають головний «секрет» педагогіки художньо-образного слова, до якого підводить лінгводидактика Сухомлинського. Художньо-літературний образ водночас «обробляється» лівою і правою півкулями мозку, живлячи їх благодатною, ошляхетнюючою енергією Краси, – саме в такому висновку криється надзвичайно важливий педагогічний сенс.

В умовах, коли якісне написання творів у сучасній середній школі стало проблемою («Кожен тринадцятий абітурієнт, – свідчить директор Українського Центру оцінювання якості освіти Ігор Лікарчук, – замість короткої письмової роботи здав чистий бланк. А більшість тих, хто написав хоч щось, засвідчили, що вони не вміють логічно викладати зміст, добирати доречні аргументи й приклади, робити висновки, висловлювати власну позицію [2]), методика написання письмових творів набуває особливої актуальності. І це у той час, коли, здавалося б, вона уже давно розроблена і неодноразово описана. Думається, що в таких умовах особливо доречно звернутися до досвіду класиків педагогічної науки,



уважніше придивитися до їх досвіду та порад. Саме це і визначає актуальність проблематики нашої статті.

Василь Сухомлинський вважав письмові твори особливо ефективним засобом мовленнєвого розвитку дитини. Його методика полягала в тому, що учні писали твори-мініатюри, в яких висловлювали свої враження від краси навколишнього світу, котру вони відкривали для себе під час подорожей у природу. Ефективність роботи над творенням таких мініатюр пояснюється її **розвиваючою поліфункціональністю**. По-перше, внутрішньо готуючись до написання твору, діти уважніше вдивляються у природу, намагаючись побачити і відкрити для себе її красу. По-друге, особисті спостереження потребують точного вираження, **втілення у слово**, що само по собі активізує увагу дитини до слова, примушує його переживати ті «муки творчості», які відомі всім, хто намагається якомога точніше виразити в слові особисті враження. «Було б наївно чекати, – ділиться педагог своїми роздумами з приводу методики написання творів-мініатюр, – що дитина під впливом краси навколишнього світу відразу складе твір. Творчість не приходить до дітей з якогось натхнення. Творчості треба вчити. *Дитина лише тоді складе твір, коли почуває опис природи від учителя* (Курсив наш. – І. Б.). Перший твір, який я прочитав дітям, був складений на березі ставу, тихої вечірньої години. Я прагнув, щоб діти зрозуміли й відчули, як наочний образ можна передати словами. Спочатку діти повторювали мої власні твори, поступово вони переходили до самостійного опису картин природи, що схвилювали їх, – починався індивідуальний процес дитячої творчості. В цій справі дуже важливо відчувати емоційно-естетичні відтінки слова. Дитина навчиться складати твір тільки в тому разі, коли кожне слово перед нею – як готова цеглинка, якій заздалегідь приготовлене місце. І діти вибирають ту єдину цеглину, яка підходить у цьому випадку. Вони не можуть взяти перше-ліпше слово. Це не дозволяє їм зробити емоційно-естетична чутливість» [6, с. 206].

В цитованих словах містяться основні методичні «секрети» успішного навчання учнів початкової школи написання письмових творів-мініатюр. Дітей треба **вчити писати**, подаючи їм чимало прикладів того, як за допомогою слова можна зобразити навколишній світ. Ця підготовча робота дуже часто ігнорується в сучасній школі, коли учням дають завдання виконати письмову творчу роботу, не підготувавши їх до виконання такого складного завдання. Ще один методичний «секрет», на якому наголошує В. О. Сухомлинський, – це наявність у дітей емоційно-естетичної мотивації у вираженні свого сприймання навколишнього світу. Власне вона є важливим чинником пошуку **точного** виражально-зображувального слова. Коли дитина пише «про бруньки яблуні, що розкрилися, про квітку ромашки, що в'яне, про срібні павутинки «бабиного літа» і збирання яблук у колгоспному саду» [6, с. 206], то її слово набуває дорогоцінного поетичного сенсу, бо виражає бачення світу.

---

Така робота над творами-мініатюрами дасть вагомий виховний результат, якщо буде системною. «Протягом 4 років кожен учень склав по 40–50 творів-мініатюр» [6, с. 206]. Зрозуміло, що складання кожного такого твору є для дитини подією з високою педагогічною ефективністю. Такий постійний творчий тренінг зі словом розвиває у дитини не тільки уміння виражати своє сприймання навколишньої дійсності. Не менш важливо й те, що дитина навчається спостерігати, а це стимулює розумовий розвиток. «Уміння думати тісно пов'язане з умінням спостерігати, уміння висловлювати думку починається з уміння спостерігати й уміння думати» [5, с. 408].

Чому «уміння висловлювати свою думку починається з уміння спостерігати»? Механізм цієї залежності полягає у тому, що в свідомості учня, який спостерігає за навколишнім світом з метою висловити свої враження від таких спостережень, виробляється психологічна установка помічати, знаходити і запам'ятовувати, фіксувати в пам'яті власне те зі своїх спостережень, що учневі видається цікавим і що вражає його, викликає у нього емоційну реакцію, яка, як правило, має естетичне забарвлення. Що така закономірність існує і що вона стимульована установкою на творче вираження своїх вражень засобами слова свідчать праці з психології літературної творчості. Уважніше приглянемося до одного з учнівських творів, яких чимало знаходимо в працях В. О. Сухомлинського:

**«Осінь».**

*Прийшла осінь. Стоять теплі золоті дні. Повітря стало чистим, прозорим. Відкрилися степові далі, далекі скіфські кургани у неясковому сьайві ласкавого сонця здаються попелясто-сірими. Край дороги – яскрава квітка ромашки. Ранком на чистих пелюстках блищать смарагдові крапельки – це розтанула перша паморозь. А квітка живе, не сипле своїх пелюсток на землю.*

*Увечері небо стає сірувато-рожевим. На фоні оранжево-попелястої зорі чорні силуети ворон, що летять на нічліг з розпростертими крилами, здаються якимись фантастичними істотами. Ліс стоїть задумливий, тихий, тільки листя де-не-де тріпоче від тривожного подиху осіннього вітерцю. Поле щохвилини все більше темнішає: здається, наче сутінки, розтікаючись хвилями з балок і ярів, вкривають землю, застилають ліс. На сірому небі покотилася, впала зірочка» [4, с. 77].*

Наведений твір – результат педагогічного акту, складовими якого є цілеспрямоване спостереження за навколишнім **осіннім** світом з наступним творчим процесом висловлення свого бачення цього світу та емоційних переживань, якими супроводжувалося це бачення. Не так і важко прийти до висновку про єдність, взаємообумовленість і, сказати б, взаємостимулювання цих складових педагогічного акту. Вражає спостережливість юного автора – він помічає, що повітря в осінні дні стає

чистим і прозорим, що сонце світить уже не так яскраво, проте воно є ласкавим. Помічає край дороги квітку ромашки, і не тільки помічає, а й уважно вглядається у неї, відзначає, як вранці на її пелюстках розтає перша паморозь. Автор пейзажної мініатюри особливо спостережливий за зміною кольорів протягом осіннього дня. І ця дивовижна спостережливість породжена установкою дитини на вираження свого бачення і враження засобами слова. Учень фіксує своє враження не тільки шляхом точного номінування окремих моментів у природі («Прийшла осінь. Стоять тихі золоті дні. Повітря стало чистим, прозорим»), а й вдається до порівняння та метафор як до складніших виражальних засобів, з допомогою яких створює по-справжньому художній образ: «На фоні оранжево-попелястої зорі чорні силуети ворон, що летять на нічліг з розпростертими крилами, здаються якимись фантастичними істотами». Щоб створити такий художній образ, який вражає лише одну мить осіннього вечора, необхідно, щоб у автора поєднувалося вміння бачити, вміння тонко відчувати та вміння це бачення та відчуття втілити в художній словесний образ.

Спостережливість дає змогу фіксувати якісь особливості навколишнього світу, а це служить підґрунтям для створення таких словесних виражальних засобів як епітет, порівняння та метафора. Уміння, а точніше, здатність тонко відчувати стани природи, її красу є своєрідним **каталізаторним** моментом у цій **тріаді умінь**. Емоційно-естетичне сприймання навколишнього світу посилює спостережливість власне таким чином, що *підказує*, допомагає не тільки побачити, а й зрозуміти бодай на інтуїтивному рівні красиве в природі та й взагалі у житті. Водночас емоційно-естетичне сприймання обумовлює *точний вибір слова* – на цьому, як про це вже йшлося, особливо наголошував Василь Олександрович. Таким чином стає зрозумілою педагогічна поліфункціональність творчого процесу написання пейзажної мініатюри.

Наведений вище приклад твору-мініатюри міг бути створений тільки художньо-обдарованим учнем, і то учнем старшого шкільного віку. Сухомлинський відзначав, що в школі завжди є група літературно обдарованих дітей. І їм необхідно створювати умови для самореалізації. Вони, «ті невеличкі первинні колективи, діяльність яких виражається у творчості засобами слова» [3, с. 419], є важливим чинником створення у школі дуже потрібної атмосфери захопленістю художнім словом. Не всі діти мають однакові здібності до літературної творчості, проте для кожного з них життя в шкільній атмосфері, де панує культ художнього слова, є виключно важливим для розумового та естетичного розвитку. «У художньому слові велика облагороджуюча сила, а коли ця сила поєднується ще й з дружбою, життя шкільного колективу, немов яскравими квітами, забарвлюється красою первинних колективів, смислом діяльності яких і є творення краси» [3, с. 419]. В іншому місці

---

Сухомлинський ще раз наголосив на виключно важливій ролі учнівської літературно-художньої творчості: «Учити поетичної творчості треба не для того, щоб виростити юних поетів, а щоб облагородити кожне юне серце» [6, с. 211].

Художньо-літературна творчість учнів має бути невіддільною від процесу читання як способу активного спілкування з художньо-літературним словом. Сухомлинський взагалі пов'язував успішне навчання учня початкової школи з розвинутістю техніки читання. «Починайте з найпростішого, – радив він у «Розмові з молодим директором». – Нехай усі вчителі – і початкових, і середніх, і старших класів – подумають над питанням: яка залежність мислення, думки школярів від уміння читати? Нехай думають про це всі вчителі, спостерігаючи за розумовою працею школярів» [5, с. 404].

Наше розуміння виховного потенціалу художнього слова набуде завершеності, коли ми відійдемо від уже, на жаль, сформованих канонів розуміння виховного впливу художнього слова як такого, який розвиває емоційно-естетичну, духовну складову людини. Як ніхто інший, Сухомлинський наголошував, що художнє слово, як слово особливо високоорганізоване, а від того й інформативно ущільнене й енергетичне, наділене високим потенціалом для розумового розвитку дитини.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Генералюк Л. До проблеми комплексної рецепції творчості митця-універсаліста: образ-концепт / Леся Генералюк. // Проблеми рецептивної поетики : збірник літературознавчих статей. – Випуск 84. – Серія: Філологічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 45.
2. Лікарчук Ігор. Час кричати SOS // Дзеркало тижня. – 2014. – 15серпня.
3. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 403–613.
4. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 7–385.
5. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 393–509.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 7–228.

УДК 37(477)(092)+811.161.2(07)

*Алла Богуш,  
доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України,  
завідуюча кафедри теорії і  
методики дошкільної освіти  
Державного закладу «Південноукраїнський  
національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»*

### **КАТЕХИЗИС ОБРАЗУ РІДНОГО СЛОВА В ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті розкрито образ рідного слова в лінгводидактичній спадщині Василя Сухомлинського; схарактеризовано принципи розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови, за В. Сухомлинським; визначено завдання дошкільного закладу в реалізації принципів навчання дітей рідної мови.*

**Ключові слова:** *В. О. Сухомлинський, образ рідного слова, принципи, діти, навчання, розвиток, катехизис.*

*В статье раскрыто образ родного слова в лингводидактическом наследии В. Сухомлинского; дана характеристика принципов развития речи и обучения родному языку, по В. Сухомлинскому; определены задачи дошкольного учебного учреждения в реализации принципов обучения детей родному языку.*

**Ключевые слова:** *В. А. Сухомлинский, образ родного слова, принципы, дети дошкольного возраста, обучение, развитие, катехизис.*

*The article deals with the catechesis of native word in the lingua-didactic heritage of V. Sukhomlisky. The characterization of the principles of native language's study by V. Sukhomlisky is represented in the article. The author determinate the native language learning's tasks at the kindergarten.*

**Key words:** *V. Sukhomlinsky, native word, principles, children of preschool age, study, catechesis.*

Катехизисом відродження і повсюдного функціонування української мови в оновленій самостійній Україні може стати праця Василя Сухомлинського «Рідне слово» та Образ рідного слова, яким пронизані всі педагогічні праці вченого. У невмирущій спадщині Василя Сухомлинського досить повно і образно викладено думки і почуття ученого і педагога-практика щодо місця і ролі рідного слова в навчально-виховній роботі з учнями впродовж їх навчання у школі від підготовчих до випускних класів. Питання розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови викладено вченим у його працях «Серце віддаю дітям», статтях «Слово

рідної мови», «Рідне слово», «Слово про слово» і т. ін.

Повертаючись знову і знову до педагогічної спадщини Вчителя з великої літери, перечитуючи сторінки, на яких подано катехизис Образу рідного слова, і сприймаючи їх зміст з огляду на сьогоднішній день, спробуємо визначити і описати ті наукові принципи, якими керувався Василь Сухомлинський у своїй як педагогічній, так і науковій діяльності, а також запропоновані нами завдання і шляхи розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови.

Першочергове місце у його спадщині посідає **принцип нерозривної єдності і взаємозв'язку Держави, Батьківщини і рідної мови в ДНЗ.**

Найголовнішою ознакою Держави є її рідна мова. Рідна мова – невід'ємна частка Батьківщини кожної людини, її Вітчизни.

Любов до слова рідної мови пронизує всі педагогічні праці В. О. Сухомлинського. Рідна мова, за його словами, це безцінне духовне багатство, у якому народ живе, передає з покоління у покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. Він називає рідну мову «невмирущим джерелом», з якого дитина черпає уявлення про довкілля, про свою родину, про своє село і місто, про весь свій край. Педагог влучними виразами підкреслює красу і особливість рідного слова, порівнюючи його з неповторним ароматом квітки. Любов до батьківщини неможлива без любові до рідного слова, – до такого висновку дійшов учений. «Тільки той може досягнути своїм розумом і серцем красу, велич і могутність батьківщини, хто збагнув відтінки й пахощі рідного слова, хто дорожить ним, як честю рідної матері, як колискою, як добрим ім'ям своєї родини...» [1, с. 20].

Звідси випливає **перше і основне завдання** у вихованні молодого підростаючого покоління – прищепити з раннього дитинства любов до рідної мови, щоб рідне слово жило, трепетало, грало всіма барвами й відтінками в душі молодої людини, говорило їй про віковічні багатства народу, про красу «рідної землі, про народні ідеали й прагнення»...

Учений виокремлює і шляхи виховання любові до рідного слова у дітей на етапі дошкільного дитинства. Це насамперед любов до материнської пісні, материнського слова, хатньої близької і рідної для дитини мови.

Народна дидактика здавна використовувала рідну мову як провідний засіб виховання дітей. Немає народу байдужого до материнської мови, рідного слова, рідної домівки, рідної мови.

Рідна мова є найважливішим, найбагатшим і найміцнішим зв'язком між нинішнім і майбутнім поколінням народу, як одне велике, історичне, живе ціле. Звідси випливає *принцип – народності*, який відбито в Образі рідного слова. Мова – це найкраща характеристика народу, саме тому твори українського фольклору є одним із важливих засобів збагачення словника дітей дошкільного віку.

Наріжними рядками лінгводидактичної спадщини вченого є **принцип національної спрямованості** мовленнєвого розвитку дитини і навчання її

---

рідної мови, який тісно переплітається з **принципом урахування вікових особливостей дитини**. На його думку, за допомогою народної дидактики ми можемо легко прищепити дитині раннього віку любов до рідного слова, щоб воно «жило, трепетало, грало всіма барвами й відтінками в її душі, говорило про красу рідної землі, про національні ідеали і прагнення» [2, с. 211–218].

Опанування рідної мови, рідного слова започатковується з раннього дитинства, а вдосконалення її, засвоєння мовленнєвої культури триває протягом усього життя. Перші слова дитина починає промовляти в кінці першого – на початку другого року життя. Малюк уважно прислухається до мовлення батьків, адже воно є взірцем для наслідування.

Враховуючи психологію дитячого віку, народна дидактика пропонує дитині полегшені мовленнєві моделі так званого «дитячого мовлення»: ляля, киця, коко, гам і т. ін. Ці слова становлять своєрідний фонд народної дитячої лексики, яка передається, весь час доповнюючись та збагачуючись з покоління у покоління.

Третій рік життя – вік засвоєння дорослої мови, поступово дитина замінює полегшуючі та звуковнаслідувальні слова правильною лексикою рідної мови, починає опановувати літературну мову, вступає у сферу побутового спілкування, якому притаманний розмовно-побутовий стиль. Саме в цей період сензитивного засвоєння мови народна дидактика пропонує дитині рідною мовою найкращі зразки народної мудрості – малі жанри фольклору: колісанки, забавлянки, лічилки, примовки, заклички, приспівки.

Народна дидактика вдало використовує у мовленнєвому вихованні дітей закономірності мовленнєвого розвитку дитини. Так, відомо, що третій рік життя – це період засвоєння дитиною діалогічного мовлення. На допомогу дітям народ склав забавлянки, примовки, та ігри – мовленнєві моделі життєвих діалогів. Кожний діалогічний текст народних забавлянок – це своєрідний мовленнєвий зразок розмовно-побутового стилю, що супроводжує повсякденне спілкування малюка.

Четвертий рік життя – рік засвоєння художнього стилю рідної мови.

Це стає можливим тільки за допомогою фольклорних творів та кращих зразків літературної творчості українських письменників. Протягом дошкільного віку доречно використовувати у спілкуванні з дітьми прислів'я, приказки, примовки, афоризми.

Завдання вихователя дошкільного закладу – домогтися, щоб ці народні перлини стали надбанням дитячого активного словника. Дитина вивчає напам'ять народні забавлянки, пісні, вірші, які започатковують формування національного світобачення, національної самосвідомості.

Досить яскраво прослідковується у працях В. О. Сухомлинського і **принцип уваги до краси і милозвучності** української мови. Палкий патріот української мови влучними виразами підкреслює красу і милозвучність рідного слова, порівнюючи його з неповторним ароматом квітки, мелодією співу пташок і рідної природи.

---

Образ рідного слова приходить до дитини у змісті українських народних казок. Мова народу, в якій відбивається його духовне життя, є для дитини найкращим зразком рідної природи, батьківщини, це шлях до пізнання своїх національних коренів та пізнання самого себе, це відповідь на споконвічне запитання: «Хто ти є?» – і вона може бути єдиною: «Я дитина українського народу. Я українець».

**Принцип сенсibilізації духовного розвитку особистості через Образ рідного слова.** У статті «Рідне слово» В. Сухомлинський визначає, що «мова – духовне багатство народу», а мовна культура людини – це «дзеркало її духовної культури», це образ її почуттів, думок, ставлення до інших, що передається у словах рідної мови, а рідна мова виховує національну психологію, національний характер, національну самосвідомість.

**Принцип інтераційної (взаємопов'язаної) діяльності** в розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови. Цей принцип знайшов своє втілення у своєрідному підході В. Сухомлинського до навчання дітей розповіді і грамоти. Невимушено у процесі екскурсії, спостережень у природі діти малювали, складали розповіді, підписували малюнки буквами, вчилися і писати, і читати, і малювати, і розповідати, а також любити і охороняти рідну природу, рідну землю.

У тісній взаємодії з попереднім принципом перебуває наступний **принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку та навчання дітей рідної мови.** Багаторічний досвід роботи з дітьми переконав педагога в необхідності використання природи як сенсорної, чуттєвої основи мовленнєвого розвитку дітей, «споконвічного джерела дитячого розуму і розвитку мовлення». Звідси **наступне завдання**, яке формулює Василь Сухомлинський – перші наукові знання, істини дитина повинна здобувати з природи, з довкілля, яку він сам і реалізував у «школі під блакитним небом», у своїх щоденниках «подорожах у природу», «подорожах у світ праці», «подорожах до джерела рідного слова» з найменшими дітьми – 6 років.

Реалізується висунуте ним завдання у «Школі під блакитним небом», яку він організовує для дітей 6 років. «Я буду так вводити малюків у довкілля, – зазначає В. О. Сухомлинський, – щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний наш крок був мандрівкою до джерела мислення і мови – чудової краси природи. Дбатиму, щоб кожний мій вихованець зростав мудрим мислителем і дослідником» [2, с. 32].

Вихователі дошкільних закладів повинні ширше використовувати природні чинники «школу під блакитним небом» для розвитку самостійності мислення дітей, встановлення закономірностей природних явищ, збагачення їхнього словника. У цьому випадку природа виступає як своєрідна форма наочності.

**Принцип взаємозв'язку мислення і мови** в навчанні дітей рідної мови В. О. Сухомлинський описує таким чином: як часто можна спостерігати на занятті чи уроці таку картину: дитина сидить тихо,

---



дивиться в очі педагогу, але не сприймає його слів, бо той все розповідає, а дитина не встигає думати, схоплювати словесні абстракції. «Ось чому треба розвивати мислення дітей, – стверджує В. О. Сухомлинський, – зміцнювати розумові сили дітей серед природи – це вимога природних закономірностей розвитку дитячого організму. Ось чому кожна подорож дітей у природу є уроком мислення, уроком розвитку розуму» [2, с. 32].

І нарешті, **принцип емоційної насиченості і естетичної спрямованості** мовленнєвого розвитку дітей.

За глибоким переконанням ученого, Світ Природи викликає у дітей глибокі емоційні переживання, вчить бачити і відчувати красу рідного краю, яка не тільки збуджує дитячу думку, а й породжує мовленнєву активність дітей. У дні негоди таку саму емоційну насиченість, на думку В. О. Сухомлинського, потрібно забезпечити і у шкільних кімнатах, особливо для найменших дітей. Прикладом цього може бути створення педагогом спеціально обладнаної кімнати казок.

Вдумливий педагог намагався розповідати казки дітям на лоні природи, поєднуючи спостереження з проявами фантазії, це – казки про «Темінь і Сутінок», «Казка про сонце», «Казка про Хмари», «Про Бабу-Ягу», «Про жайворонка».

**Самостійне створення казок** – дієвий шлях розвитку дитячого мовлення. «Я не уявляю, – зазначає В. О. Сухомлинський, – навчання дітей не тільки без слухання, але и без створення казки» [2, с. 36]. І дійсно, під умілим керівництвом педагога засвітлюються дитячі душі, вони починають самостійно складати казки ще до школи. Рідна природа, «подорожі до джерел рідного слова» викликають у малюків творче натхнення. Під час такого спостереження веселки-райдуги дітям захотілося самим скласти казку і вони почали складати її разом, натхнення чарівною красою ще яскравіше запалило зірочки живої думки, фантазії, творчості, казка народжувалась як струмок, текла стрімким потічком і в кожній краплині цього потічка – живе слово рідної мови. Скільки таких можливостей для розвитку дитячої фантазії таїть у собі довкілля! Потрібно тільки вміло спрямувати дорослому думки дітей, як відразу ж оживають казкові образи. Самостійне створення дітьми казок є водночас першим кроком у розвитку мислення дитини від живого, конкретного до абстрактного.

Значне місце в розвитку мовлення дітей відводив В. О. Сухомлинський розповідям у природі. Розповіді вихователя, – пише він, – обов'язкова умова повноцінного розумового розвитку дитини, її багатого духовного життя [2].

Приділяючи велику увагу розповідям, як методу навчання, В. О. Сухомлинський водночас висловлює цілу низку пропозицій щодо навчання розповідей. Це своєрідні вимоги насамперед до розповіді педагога.

– Для педагога дуже важливо дотримуватися міри в розповіданні. Не можна перетворювати дітей у пасивний об'єкт сприймання слів, словесне пересичення одне з найшкідливіших пересичень.

– Розповіді вихователя повинні бути яскравими, образними,

невеликими. Не можна нагромаджувати велику кількість фактів, давати дітям масу вражень, у такому випадку чутливість до розповідей притупляється і дитину нічим уже не зацікавиш.

– Впливайте на почуття, уяву, фантазію дітей, відкривайте віконце в безмежний світ поступово, не розпахуйте його відразу, не перетворюйте його в широкі двері, через які поза вашим бажанням, захоплені думками про предмет розповіді, полинуть малюки, викотяться як кульки... Вони спочатку розгубляться перед безліччю речей, потім ці речі, по суті, ще незнайомі набриднуть дітям, стануть для них пустим звуком, не більше.

– Не обрушуйте на дитину лавину знань, не вимагайте розповісти про предмет вивчення все одразу, що ви знаєте – під лавиною знань можуть бути поховані допитливість і зацікавленість.

– Треба вміти відкрити перед дитиною в довкіллі щось одне, але відкрити так, щоб частинка життя заграла перед дітьми всіма фарбами веселки. Залишайте завжди щось недоказане, щоб дитині захотілося ще і ще повернутися до того, про що вона дізналася.

Розповіді вихователя у природі спонукають до розповіді дітей. «Вітер, лани, верби, степи, яри – кожен з цих слів хвилює дітей, поетичні струни дитячих душ починають звучати – дітям хочеться сказати про красу довкілля щось своє, вилити у слові свої почуття й думки. Саме в ці хвилини, під час подорожей до джерел рідного слова, діти починають творити – складати коротенькі твори про довкілля, природу» [1, с. 15].

Щоденна робота з розвитку мовлення з дітьми на лоні природи сприяє розвитку поетичного слуху. Коли дитина знаходиться під впливом казкових образів, що чує від вихователя, слово немов би пробуджується у схованках свідомості, блискає яскравими фарбами, наповнюється ароматом полів і луків, і на її устах народжується поетичне слово. У дитинстві, зауважує В. Сухомлинський, кожна дитина – поет. Поетичне почуття треба виховувати. Без виховання цього почуття дитина залишиться байдужою до краси природи і слова, «істотою, для якої кинути камінець у воду і співаючого соловейка одне й те саме» [2].

Поетична творчість, за В. О. Сухомлинським, найвища ступінь мовленнєвої культури, а мовленнєва культура виражає саму суть людської культури. Поетична творчість доступна кожному, вона не є привілеєм обдарованих, поетична творчість звеличує людину. У зв'язку з цим дуже важливо, щоб цю найбільш тонку сферу творчості виховати у кожній дитині.

Заслуговують на увагу і свята у природі, які влаштовував В. О. Сухомлинський. Це проводи літа, зустріч весни, зими. Свято жайворонка і т. ін. Аналогічні свята доступні і дітям дошкільного віку. У дошкільному закладі свята у природі можна поєднувати з літературними ранками за темами: «Весна», «Осінь», «Зима», «Літо». Весною організувати свято птахів (краще це зробити в лісі, парку або сквері). Влітку – свято квітів, восени – свято врожаю, взимку – зустріч діда Мороза і т. ін.

У спадщині В. О. Сухомлинського ми знаходимо і своєрідний підхід

---

до початкових етапів навчання грамоти дітей. «Я вже не один рік думав, – пише він, – якою важкою, втомливою, нецікавою справою для дитини стає в перші дні її шкільного життя читання і письмо, як багато невдач буває в дітей на тернистому шляху до знань – і все від того, що навчання перетворюється на суто книжну справу. Я бачив, як на уроці дитина напружує зусилля, щоб розпізнати літери, як ці літери скачуть у неї перед очима, зливаються у візерунок, в якому неможливо розібратись. І водночас я бачив, як легко запам'ятовують діти літери, складають з них слова, коли це заняття осяяне певним інтересом, пов'язане з грою, що особливо важливе, коли від дитини ніхто не вимагає: обов'язково запам'ятай, не знатимеш – погано тобі буде» [2, с. 76–77]. І автор пов'язує навчання грамоти шестирічних дітей із спостереженнями у природі і малюванням дітей, які він запровадив у своїй «Школі радості».

На його думку, доки дитина не відчула аромату слова, не побачила його найтонших відтінків – не можна взагалі починати навчання грамоти» [2, с. 79]. Тому його діти «подорожували» до джерел рідного слова з альбомами і олівцями. Ось вони побачили жука, почали розглядати, послушали, як він жужить...ж...ж..... намалювали жука і підписали. А тепер можна і прочитати: сама буква ж нагадує жука і легко запам'ятовується. Для більшості дітей букви це малюнки і кожний щось нагадує. Чутливість до музики природи допомагає дітям відчутти звучання слова, запам'ятовуючи накреслення кожної літери, діти вкладають у кожний малюнок «живе звучання і буква легко запам'ятовується», малюнок слова сприймається як одне ціле. «Це читання, – пише В. О. Сухомлинський, – не є результатом тривалих вправ за звуковим аналізом і синтезом, а свідомими відтворенням звукового музичного образу, що відповідає зоровому образу слова, щойно намальованому дітьми. За такої єдності зорового і слухового сприймання.... одночасно запам'ятовується і літера, і маленьке слово» [2, с. 80]. Але це, – продовжує він далі, – зовсім не ігнорує самостійного, окремого звукового аналізу. Навпаки, вслуховуючись у звучання слова «жук», діти виділяють у ньому кожний звук, розуміють, що слово складається з окремих звуків і кожному звуку відповідає буква. В. О. Сухомлинський пропонує пов'язувати навчання грамоти на перших етапах навчання з грою, оскільки діти надзвичайно емоційні.

Отже, в роботах В. О. Сухомлинського ми знаходимо багато корисних рекомендацій щодо організації розвитку мовлення дітей, які заслуговують на увагу дошкільних працівників і вчителів початкових класів сьогодення.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1965 – № 5. – С. 47–54.
  2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 3. – С. 283–582.
-

**Олена Божко,**  
старший викладач кафедри мовно-літературної  
та художньо-естетичної освіти  
Миколаївського обласного інституту  
післядипломної педагогічної освіти

### **АНАЛІЗ ТЕКСТУ НА УРОКАХ ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ**

*Статтю присвячено проблемі формування текстотвірної компетентності учнів як важливої умови становлення мовної особистості сучасного школяра. Одними з центральних умінь текстотвірної компетентності є вміння аналізувати тексти різної типологічної структури, стильової, жанрової природи, різних форм. Запропоновано варіант аналізу прецедентного тексту на уроці української мови в 9 класі, що створює міцне підґрунтя для засвоєння знань з теми «Складне речення», мовленнєвознавчих понять, пов'язаних з поняттям «текст», а також для формування текстотвірних умінь і навичок (сприйняття, розуміння, відтворення й створення висловлювань).*

**Ключові слова:** *текст, прецедентний текст, патогенний текст, лінгвістичний аналіз тексту, концептуальний аналіз.*

*Статья посвящена проблеме формирования текстовой компетентности учащихся как важного условия становления языковой личности современного школьника. Одними из центральных умений текстовой компетентности являются умения анализировать тексты различной типологической структуры, стилистической, жанровой природы, различных форм. Предложен вариант анализа прецедентного текста на уроке украинского языка в 9 классе, который создает крепкую основу для усвоения знаний по теме «Сложное предложение», речеведческих понятий, связанных с понятием «текст», а также для формирования текстовых умений и навыков (восприятие, понимание, воспроизведение и создание высказывания).*

**Ключевые слова:** *текст, прецедентный текст, патогенный текст, лингвистический анализ текста, концептуальный анализ текста.*

*The article deals with the formation of the textual competence of students as an important condition for the formation personality of the modern language student. One of the key skills of textual competence is the ability to analyze texts of different typological structure, stylistic, genre nature of different forms. The version of the analysis is proposed in the case of the text of the Ukrainian language lesson in grade 9, which creates a solid foundation for the acquisition*

*of knowledge on the topic «Complex sentence» received one concepts associated with the notion of «text», as well as for the formation of the text and skills (perception, understanding, playback and statements).*

**Key words:** *text, precedent text, pathogenic text, linguistic analysis of the text, conceptual analysis of the text.*

Систематична робота над текстом на уроках української мови є надійним підґрунтям для формування й інтегрування основних компетентностей (мовної, мовленнєвої, текстотвірної, риторичної, соціокультурної, діяльнісної тощо). «Вивчати особливості текстів слід з урахуванням їх комунікативної природи і комунікативних особливостей, формуючи при цьому в учнів уміння не стільки аналізу тексту, а побудови різнотипних текстів з урахуванням їх комунікативної направленості й основних ознак, особливостей комунікативної ситуації та її учасників» [5, с. 5]. Проте в практиці навчання ще й досі спостерігаємо недооцінювання тексту як дієвого дидактичного засобу. Це спонукає нас до розроблення зазначеної теми.

Відповідно до сучасних напрямів аналізу текст розглядають як складну комунікативну систему, детерміновану такими її складниками, як особистість автора й читача в сукупності їх психологічних, когнітивних, соціально-культурних та інших особливостей (Л. Бабенко, Н. Бурвікова, Т. Должикова та Т. Терновська, Т. Єщенко, І. Кочан, М. Крупа, В. Кухаренко, Л. Поповська та ін.). Проблему аналізу текстів на уроках мови в школі досліджують лінгводидакти Л. Величко, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Грипас, Т. Донченко, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, В. Нищета, Л. Овсієнко, М. Пентиліук, О. Попова, Я. Стельмахович, С. Цінько, Г. Шелехова та ін.

Мета статті – обґрунтувати важливість аналізу тексту й запропонувати завдання для відповідної аналітичної роботи на уроці вивчення синтаксису складного речення.

Уміння аналізувати текст є важливим складником текстотвірної компетентності учнів, формуванню якої слід приділяти належну увагу впродовж усього періоду навчання в основній школі. Аналіз тексту створює умови для засвоєння теоретичних знань і на цій основі успішного формування практичних умінь і навичок текстової діяльності учнів (сприйняття, інтерпретації, відтворення й створення висловлювань). *Лінгвістичний аналіз тексту* – це «аналіз будь-якого тексту як продукту мовно-розумової діяльності людини із застосуванням лінгвістичних методів і прийомів з метою виявлення його структурно-змістової єдності, комунікативної спрямованості та інтерпретації упорядкування мовних засобів для вираження смислу» [8, с. 314]. *Методологічними засадами аналізу тексту* є положення про єдність змісту й форми, про тісні зв'язки мови й мислення, про функціонування мови в суспільстві, тому під час

---

аналізу тексту слід звертати увагу і на їх структурно-семантичну організацію, і на комунікативне призначення. *Текст* – це «писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлювань, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими, формально-граматичним зв'язками, а в загально-композиційному, дистантному плані спільною тематичною і сюжетною заданістю» [8, с. 627]. Він характеризується інформативністю, структурно-змістовою цілісністю й функційно-стилістичною взаємозумовленістю мовних одиниць різних рівнів. Тому на успішність аналізу текстового матеріалу впливає якість засвоєння (практично) учнями таких *лінгвістичних понять*, як *текст, ознаки тексту, форми (усний/писемний, прозовий/віршовий, монолог/діалог), структура тексту, заголовок, тема, основна думка, мікротема, тематичне речення, абзац, засоби міжфразного зв'язку, тема й рема, способи поєднання речень (ланцюговий, паралельний); тип (розповідь, опис, роздум), стиль, жанр мовлення; контекст, підтекст* тощо.

Для того, щоби аналіз тексту був цілісним, він має ґрунтуватися на сучасній теоретичній базі, з урахуванням новітніх даних лінгвістики тексту, теорії мовленнєвої діяльності, герменевтики, когнітивної лінгвістики, дискурсології та інших наук, причетних до вивчення проблем сприйняття, розуміння й породження висловлювання. Беремо до уваги висновки вчених (Ф. Бацевич, Ю. Караулов, В. Красних, В. Манакін, О. Селіванова, Є. Нахімова, Г. Слишкін, Ю. Прохоров та ін.) щодо існування особливого типу тексту – *прецедентного*. Його виділяють, ґрунтуючись на інтертекстуальному підході. Прецедентні тексти є вартісними для особистості в пізнавальному й емоційному відношеннях; мають надособистісний характер (добре відомі оточенню цієї особистості); звернення до них поновлюється неодноразово в дискурсі цієї мовної особистості [3, с. 216]. Антиподом прецедентного є *патогенний* текст (створює негативний вплив на свідомість та поведінку адресата). Услід за Ф. Бацевичем, до патогенних текстів ми відносимо такі, що спрямовані на відрив віри в Бога; націлені на підрив національних і державних інтересів; загрожують глобальній безпеці; загрожують суспільній моралі; мають шкідливий психологічний вплив; призводять до нехтування основними правами й свободами людини [1, с. 152–153]. Такі тексти несуть загрозу для формування мовної особистості учня, отже, у жодному разі не можуть бути використані на уроці мови як матеріал для сприймання й аналізу.

Прецедентні тексти функціують у всіх стилях, вони можуть бути вилучені з мовленнєвого повідомлення без утрат пізнавально-естетичної цінності й використані як самостійні окремі міні-тексти чи в інших текстах. Художні прецедентні тексти є лінгвокультурними одиницями. Упродовж століть читачі звертаються до прецедентних текстів світового рівня (Біблія, твори Гомера, Шекспіра, Вольтера та ін.). Сучасних учнів на

---

уроках української мови слід ознайомлювати й зі зразками національних прецедентних текстів – творами І. Франка, О. Довженка, Л. Костенко та ін. Обізнаність із такими текстами суспільство усвідомлює як важливу ознаку загальної, інтелектуальної, мовленнєвої культури особистості, її причетності до певної національно-культурної спільноти. Прецедентні тексти становлять основу фонових знань людини, мають потужний виховний потенціал і зміцнюють національну єдність. «Чим більше текстів для конкретної спільноти є прецедентними і чим більшу сферу вони охоплюють, – тим міцнішою є ця спільнота, тим глибші її внутрішні зв'язки і тим легшим спілкування. Нині основним шляхом формування спільного корпусу прецедентних текстів у межах країни є загальна школа» [7, с. 128]. Прецедентні тексти є дієвим засобом формування ціннісних орієнтацій, комунікативної та соціокультурної компетентностей учнів. Незнання прецедентних текстів призводить до відторгнення індивіда від культури свого народу та є ознакою низької культури мовлення.

Звертатися до прецедентних текстів, невеликих за обсягом, корисно на кожному уроці опрацювання теоретичного матеріалу з мови (частковий аналіз), проте найсприятливіші умови для комплексної роботи існують на уроках повторення, узагальнення та систематизації вивченого, особливо – на уроках розвитку комунікативних умінь і навичок. Між аналізом тексту *нехудожнього* й *художнього* існує суттєва відмінність. На думку І. Кочан, можливість різного трактування одного й того самого тексту зумовлюють співзвучність/неспівзвучність окремих естетичних, психологічних, емоційних, ідейних поглядів автора художнього твору й читача [4, с. 52]. Для з'ясування смислу художніх творів недостатньо знати граматику мови, треба ще виявити підтекст, систему авторських прийомів вираження смислу, з'ясувати естетику образності [8, с. 314].

Лінгвістичний аналіз художнього тексту має спиратися на основні *принципи* (просторово-часової співвіднесеності твору з дійсністю; авторського ставлення до зображуваного; жанрової належності тексту; урахування особливостей ідеостилу письменника; смислової організації тексту; структурно-граматичної організації тексту; аналізу тексту за рівнями мови; виявлення конкретних засобів створення образності) та здійснюватися *поетапно* (визначення теми й основної думки тексту, виділення абзаців (мікротем), визначення стилю й типу мовлення, аналіз структури тексту, аналіз мовних засобів) [6, с. 30–31].

На уроках мови слід звертатися до текстів різних стилів, але вчителю варто врахувати, що для старших підлітків найбільш цікавими є художні й публіцистичні тексти, в яких розкривається глибокий внутрішній світ людини та її взаємини з іншими, ставиться проблема морального вибору. Крім того, вони мають бути взірцевими в плані мовного оформлення й реалізації авторського задуму.

---

Нині, збагатившись здобутками когнітивістики, методика навчання мови розробляє наукові засади *концептуального аналізу* художнього тексту. Концептуальний аналіз – «особливий тип аналізу тексту, за якого в полі зору виявляється художній концепт як смислова й естетична категорія, як універсальний художній досвід, зафіксований у культурній пам'яті й здатний виступати в якості будівельного матеріалу при формуванні нових художніх смислів» [2, с. 215].

Пропонуємо аналіз тексту на уроці мови в 9 класі на прикладі поезії Василя Симоненка «*Лебеді материнства*». Вірш увійшов до фонду національних прецедентних текстів. Хоча рядки «Можна все на світі вибирати, сину, вибрати не можна тільки Батьківщину» стали крилатими й знайомі багатьом, учитель має зважати, що цей текст як об'єкт аналізу є доволі складним, оскільки являє собою суперструктуру кодів (тематичних, фактуальних, концептуальних, емоційних, естетичних), у ньому присутні образ автора й адресата, він відбиває неповторну мовну особистість автора. Під час часткового аналізу пропонувати учням слід не всі питання, а лише ті, що зумовлені цілями уроку. Цей текстовий матеріал можна використати лише тоді, коли учні вже засвоять усі види складних речень (складносурядні, складнопідрядні й безсполучникові).

Перший етап концептуального аналізу – *сприймання твору*. Він є важливим, тому що зумовлює успішність подальшої роботи з проникнення в авторський задум. Цей текст учні обов'язково мають сприймати на слух (виразне читання вчителем чи підготовленим учнем), що зумовлено жанровою специфікою (вірш-колискова) та надзвичайною мелодійністю мови В. Симоненка, особливо ніжною її тональністю. Колоритна система образів і цікава ритмічна організація вірша спонукали композитора й диригента Анатолія Пашкевича покласти Симоненкову колискову на музику. Тому можна долучити учнів до прослуховування музичного твору, що, безперечно, посилить емоційно-естетичний вплив. Але в будь-якому разі сприйняттю вірша має передувати цільова комунікативна настанова: оцінити ситуацію, описану в тексті, визначити тему, головну думку, стиль, визначити ключові слова, слова-символи (концепти), розповісти про індивідуальний стиль автора тощо.

*Письменницький стиль* В. Симоненка є неповторним, відрізняється багатою образністю, ніжністю й досконалістю, вишуканістю мови, тому не може лишити читачів байдужими. *Емоційну тональність* учні з'ясують, розмірковуючи, які емоції викликає поезія й чому? Оригінальною є й *ритмо-мелодика* вірша: В. Симоненко використав дворядкові строфи в чотирнадцятискладнику (тут доцільно порівняти його з коломийковим ритмом). Учитель має спонукати учнів до роздумів над *заголовком*: чому поет надав перевагу саме варіанту «Лебеді материнства»? І запропонувати порівняти з іншими/дібрати інші заголовки («Мамин дороговказ»,

---



«Колискова для сина», «Рожева казка» та ін.). Учні мають дійти висновку, що лебеді – один з ключових концептів – символізують вірність, чистоту, милосердя, а ідея незрадливості, відданості роду, народу, Батьківщині є основною. У заголовку закодовано основну думку поезії.

Розумінню тексту, його прихованих смислів сприяє пошук *слів-концептів* та їхнього тлумачення, наприклад: *крила* – божественний, духовний символ; здатність вийти за межі буденного; символ руху й швидкості, свободи й перемоги, польоту в часі; *хата* (білява) – уособлення родинного гнізда, затишку й сімейного щастя, у широкому сенсі – символ Батьківщини; *дорога* – символ людської долі; *верба* – уособлення смутку, ніжності, України; *тополя* – символ витонченості й краси, сумної дівчини (матері), України тощо. Звертаємо увагу учнів і на інверсований порядок слів, що сприяє додатковому смислово навантаженню концептів. До активної мисленнєво-мовленнєвої діяльності учнів спонукає пошук відповіді на проблемне питання: «Чому В. Симоненко, що був надзвичайно вимогливим до кожного написаного слова, відмовився від епітетів «українська», «батьківська» на користь «білява» хата?» (Білий колір символізує чистоту, добро, біла хата – «візитівка» України, тобто цей епітет надає концепту «хата» найвиразнішого національного колориту.

Варто приділити увагу й *асоціаціям*, що виникнуть в учнів під час сприймання вірша. Учні визначають *стиль* (художній) і *жанр* (колискова), обґрунтовуючи свою думку, формулюють *тему* твору (материнська любов до сина, занепокоєння його долею) та *основну думку* (вірність Україні). Непростим буде питання щодо *структури* тексту, яка зумовлюється віршовою формою тексту. Умовно у вірші можна виділити три частини: перші шість строф – асоціації сну (вступ), далі – занепокоєння майбутньою долею дитини (основна частина) й закінчується текст дороговказом-напуттям (висновок). Вірш написаний з великою любов'ю до України, з душевним щемом за моральний вибір її синів. Словами жінки-матері промовляє Україна, у них вона вкладає найдорожчий скарб – священне почуття патріотизму.

Аналіз тексту має на меті також визначення функцій складних речень, їх вплив на стиль тексту. Можна запропонувати такі завдання та запитання: Речення якої *будови* переважають? (10 із 13 речень – складні). Які *види складних речень* ужито в тексті? (Складносурядні, складно-підрядне, безсполучникові складні). З якою *метою*? (Надають особливого наспівного характеру, притаманного фольклорному жанру колискової). Визначте *сміслові відношення* між частинами складних речень. Які *стилістичні фігури* створено на основі складних речень? З якою *метою* їх ужито в тексті? (Риторичні звертання виразають звучання *Ой, біжи, біжи, досадо, не вертай до хати, Не пусти тебе колиску синову гойдати. Припливайте до колиски, лебеді, як мрії, Опустіться, тихі зорі, синові під*

---

вії. За допомогою градації автор наголошує на ідеї важливості морального вибору людини *друзі – дружина – Батьківщина; друг – по духу брат – матір*).

Домашнім завданням може стати написання міні-роздуму «Можна все на світі вибирати, сину...» з використанням складних речень різних видів.

На уроках мови слід активно використовувати текстовий матеріал, формуючи в учнів уміння й навички аналітичної діяльності з обов'язковим подальшим виходом на синтетичну, комунікативну. Аналіз тексту забезпечує реалізацію когнітивного, комунікативного, функційно-стилістичного, текстоцентричного підходів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2004. – 344 с. – (Альма-матер).
2. Горошкіна О. М. Формування мовної особистості учня / О. М. Горошкіна, О. С. Кузьмішина, Н. В. Мордовцева та ін. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2009. – 304 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – изд. 6-е. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.
4. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. / І. М. Кочан. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2008. – 423 с.
5. Мамчур Л. Лінгвістичні основи формування комунікативних умінь текстотворення / Лідія Мамчур // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 2. – С. 2–6.
6. Пентилюк М. Аналіз тексту на уроках мови / Марія Пентилюк // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 30–32.
7. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. – М. : Academia, 2000. – 128 с.
8. Українська мова : енциклопедія / редкол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Українська енциклопедія, 2004. – 820 с. : іл.

УДК [517.9+004](075)

**Злата Бондаренко,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри вищої математики  
Вінницького національного  
технічного університету  
**Світлана Кирилацук,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри вищої математики  
Вінницького національного  
технічного університету  
**Галина Черноволик,**  
кандидат технічних наук, доцент  
кафедри програмного забезпечення  
Вінницького національного  
технічного університету  
**Віталій Миронюк,**  
студент інституту  
інформаційних технологій  
Вінницького національного  
технічного університету

## **ФОРМУВАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНФОРМАЦІЙНО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

*В статті обґрунтована необхідність перегляду таких ключових понять як «математична компетентність», «інформаційна компетентність» для інженерів і введення нового базового поняття «міждисциплінарна інформаційно-математична компетентність». Виділено основні компоненти міждисциплінарної інформаційно-математичної компетентності майбутніх інженерів в процесі навчання. На конкретному прикладі відображена можливість розвинення основних складових умінь та навичок, що характеризують міждисциплінарну інформаційно-математичну компетентність.*

**Ключові слова:** *математика, інформаційна технологія, новий інтелект, міждисциплінарна інформаційно-математична компетентність.*

*В статье обоснована необходимость пересмотра таких ключевых понятий как «математическая компетентность», «информационная компетентность» для инженеров и введения нового базового понятия «междисциплинарная информационно-математическая компетентность». Выделены основные компоненты междисциплинарной информационно-*

математической компетентности будущих инженеров в процессе обучения. На конкретном примере отображена возможность развития основных умений и навыков, которые характеризуют междисциплинарную информационно математическую компетентность.

**Ключевые слова:** математика, информационная технология, новый интеллект, междисциплинарная информационно-математическая компетентность.

*The paper substantiates the need to review the key concepts as «mathematical competence», «information competence» for the humanities and the introduction of a new basic concept of «interdisciplinary information and mathematical competence». The basic components of interdisciplinary information and mathematical competence of future engineers in the process of studies are selected. A specific example is displayed opportunities to develop basic skills that characterize the interdisciplinary information and mathematical competence.*

**Key words:** mathematics, information technology, new intelligence, interdisciplinary and information mathematical competence.

Економіка, що динамічно розвивається, ставить перед вищою школою нові дидактичні завдання. Так, в теорії та методиці вивчення вищої математики та дисциплін інформатичного напрямку в інженерних ВНЗ ще не знайшов адекватного віддзеркалення перехід на новий, вищий рівень інформатизації виробничої галузі, який відбувається за останні роки. Нині інженери багатьох підприємств досліджують математичні моделі, проводять математичні розрахунки, використовуючи галузеві пакети програм, вибір яких визначається технічною політикою цих підприємств. Тому необхідно, щоб випускник інженерного ВНЗ був здатний і мав досвід використання програм для ефективного застосування математичних знань в розв'язанні професійних задач.

У науці накопичено певний потенціал для вирішення теоретико-прикладних завдань, пов'язаних із проблемою формування інформаційно-математичної компетентності інженерних кадрів. Досліджувана проблема базується на існуючих наукових підходах вітчизняних і закордонних учених, зокрема питання реалізації компетентнісного підходу в освіті (І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. В. Хуторський та ін), проблема формування основ інформаційної культури (М. І. Жалдак, Е. І. Кузнецов, О. А. Кузнецов, В. Ю. Милитарев, Н. М. Розенберг, А. П. Срипов, В. М. Ченців), проблема з теорії створення педагогічно обґрунтованого програмного забезпечення (А. Борк, М. І. Жалдак, М. Лапчик, Ю. І. Машбиц, С. А. Раков). Проблеми реалізації компетентнісного підходу до формування математичних компетентностей присвячені роботи І. М. Аллагулова, В. В. Ачкана, Л. І. Зайцевої, С. А. Ракова, Н. Г. Ходи-

ревої, О. В. Шавальнової.

Мета статті полягає у виділенні основних компонентів міждисциплінарної інформаційно-математичної компетентності майбутніх інженерів в процесі навчання.

Якщо в навчанні вищої математики та дисциплін інформатичного напрямку за спеціальною методикою, при проектуванні якої уточнені цілі навчання вищої математики та дисциплін інформатичного напрямку в інженерному ВНЗ, визначені суть та дидактичні умови формування міждисциплінарної інформаційно-математичної компетентності студентів, використовується комплекс прикладних математичних завдань, для розв'язання яких необхідно застосовувати інформаційні технології, то це може сприяти формуванню міждисциплінарної інформаційно-математичної компетентності. Як наслідок, у студентів відбуваються такі зміни:

- підвищується якість базових знань, умінь і навичок з математики та дисциплін інформатичного напрямку;
- розвиваються навички математичного моделювання, що необхідні в майбутній професійній діяльності та під час вивчення інших дисциплін;
- розвиваються уміння освоювати інформаційні технології і застосовувати їх в процесі математичного моделювання;
- формуються адекватні уявлення про математичну та інформаційну складову діяльності випускника;
- підвищується інтерес до майбутньої професії.

Зміст міждисциплінарної інформаційно-математичної компетентності ми розглядаємо як складну інтеграційну освіту, що включає синтез компонентів, які є сукупністю фундаментальних знань з багатьох розділів математики, інформатики та інформаційних технологій, умінь та навичок з математичного моделювання в галузі професійної діяльності із застосуванням сучасних інформаційних технологій на основі міждисциплінарної інтеграції навчальних дисциплін, спрямованих на подолання їх недостатньої взаємопов'язаності, фрагментарності знання і забезпечує фундаментальну готовність до виконання практичної діяльності, що пов'язана з інформаційно-математичними технологічними процесами у світлі сучасних вимог модернізації освіти.

Необхідність введення поняття «міждисциплінарна інформаційно-математична компетентність» пояснюється ще і тим, що в сучасних умовах поколінь програмних і апаратних засобів, появи нових математичних та інформаційних технологій, зміни та уточнення їх змісту вимагає єдиного терміну, що показує загальний процес незалежно від його змісту.

Нині, в різних галузях знань, завоював велике визнання метод математичного моделювання. У його основі лежить наближений опис якого-небудь класу процесів і явищ символами математики і логіки. Тому математика все більшою мірою стає необхідним атрибутом будь-якої

науки. При цьому, на ринку інтелектуальної праці потрібні висококваліфіковані конкурентноздатні фахівці. Формування таких досягається за рахунок високого рівня розвитку природничо-наукової галузі освіти, складовою частиною якої є математика та інформаційні технології.

Одним з чинників, що забезпечують вирішення такої задачі, є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в галузь освіти.

На наш погляд, сучасна інженерна освіта має бути спрямована не просто на підвищення рівня освіти майбутнього фахівця технічного напрямку, а на формування нового типу інтелекту, іншого образу та способу мислення, пристосованого до економічних, технологічних, соціальних та інформаційних реалій навколишнього світу, що дуже швидко змінюються; нового інформаційного світогляду, ґрунтованого на розумінні визначальної ролі математизації та інформатизації процесів у професійній діяльності.

Звичайне формування інформаційної та математичної компетентності у студентів інженерних спеціальностей здійснюється в процесі навчання дисциплін інформатичного напрямку та вищої математики. На наш погляд, цей процес не може здійснюватися ізольовано, тільки у рамках вузькопредметної галузі, а має бути безперервним і реалізуватися через зміст освіти на рівні міждисциплінарних компетенцій.

Виникає необхідність інтеграції предметів спеціальної підготовки і природничо-наукових дисциплін на основі міждисциплінарного підходу. Така проблема актуальна особливо для інженерної освіти, що пов'язано з вираженим інтеграційно-міждисциплінарним характером професійної інженерної діяльності, обумовленої формуванням нових галузей знань на межі дотику математики, інформатики. При цьому, введення системи безперервної інформаційно-математичної підготовки у ВНЗ повинно забезпечити оптимізацію навчально-освітнього процесу за рахунок переходу на більш високий рівень його інформаційно-комунікаційної забезпеченості навчального закладу; підвищення рівня кваліфікацій фахівців з числа професорсько-викладацького складу, що мають академічну мобільність на базі використання мережевих математичних і інформаційних технологій; підготовки майбутніх фахівців до швидкої адаптації сучасної професійної ситуації.

Слабкою стороною усіх наявних на сьогодні визначень математичної та інформаційної компетенцій є те, що вони обмежуються рамками того або іншого розділу знань, що вивчає компетентність, а отже застосовані лише до вузького, спеціального аспекту знань: або інформаційного, або математичного.

Відносно запропонованої авторами концепції суті міждисциплінарної інформаційно-математичної компетентності, інформаційна компетентність і математична компетентність однаково значимі, взаємообумовлені і мають

загальну спрямованість. Введення поняття «міждисциплінарна інформаційно-математична компетентність» несе новий зміст, полегшує виклад і пояснення нових виявлених зв'язків, що дозволяють забезпечити підвищення якості освіти в процесі професійної підготовки фахівців.

На основі порівняльного аналізу існуючих означень «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», «математична компетентність», а також «міждисциплінарна інформаційно-математична компетентність», вимог освітнього стандарту до математичної освіти випускника інформаційного компонента, визначаються, у свою чергу, наступними складовими:

- теоретичні і прикладні знання в предметній галузі математики, що необхідні для успішного вивчення загальнопрофесійних та спеціальних дисциплін;
- системні та узагальнені знання, що набуваються за допомогою міждисциплінарної інтеграції математичних, природничо-наукових, загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін;
- уміння розпізнавати і виділяти алгоритмічні процеси під час вивчення математичних об'єктів;
- математичні знання та уміння, які використовуються в розробці програмних моделей обчислювальних та інформаційних процесів на основі сучасних методів, засобів і технологій проектування;
- самоосвіта з поглиблення математичних знань в галузі майбутньої професійної діяльності;
- навички та уміння з використання прикладних математичних знань в пошуково-дослідницькій роботі.

Передусім, для розвитку даних складових необхідно базуватись на змісті математичних дисциплін «Алгебра і геометрія», «Математичний аналіз», «Дискретна математика», «Диференціальні рівняння», «Математична логіка і теорія алгоритмів», «Обчислювальна математика», «Теорія ймовірностей, математична статистика і випадкові процеси», «Методи оптимізації», «Емпіричні методи інженерії».

Наведемо приклад задачі, яку можна запропонувати студентам для розв'язання основних складових умінь та навичок, що характеризують міждисциплінарну інформаційно-математичну компетентність.

Пропонується розглянути поняття оберненої задачі розв'язання системи рівнянь. Такі задачі використовуються в сучасній експериментальній фізиці.

Обернені задачі пов'язані, як правило, не з відшукуванням значення кореня рівняння (чи системи)  $f(x) = 0$ , а з обчисленням невідомої функції  $y(x)$ , що описується рівнянням  $S[y(x)] = b(x)$ , де  $S[y(x)]$  – деякий функціонал (функція від функції),  $b(x)$  – відома функція.

---

Нехай є деякий сигнал  $y(x)$ , який піддається вимірюванню на приладі, що умовно означає  $s$ . Фізику-досліднику є доступним вимірювання цього сигналу, який знаходиться на виході приладу (дисплеї, табло і т.п.). Позначимо цей вимір  $b(x)$ . Прилад вносить в сигнал, по-перше, спотворення (наприклад, в облаштуваннях типу спектрометрів часто вимірюються деякі інтегральні характеристики сигналу) і, по-друге, шумову компоненту. Формально цю фізичну модель студенти можуть записати рівністю  $S[y(x)] = b(x)$ , в якій оператором  $s$  позначається апаратна функція, тобто дія приладу на  $y(x)$ .

Далі, студентам пропонується розглянути деякий конкретний сигнал, (наприклад,  $y(x) = \cos(x)$ ) і змодельовати пряму задачу, що виражає лінійну схему вимірювань, використавши одну із систем комп'ютерної математики, наприклад MathCad. На рис. 1 представлений лістинг програми.

```

y(x) := cos(x)
k := 20      sigma := 0.5      A(x) := exp(-k * x^2)
S(x) := ∫010 A(|x - xi|) * y(xi) dxi + sigma * (rnd(1) - 1/2)
x := 0, 0.1 .. 10
b(x) := S(x)
    
```

Рис. 1 Лістинг програми

Згідно викладеної моделі, виміри  $b(x)$  можуть досить сильно відрізнятися від початкового сигналу  $y(x)$ . Студенти можуть наочно побачити ці відмінності, побудувавши два графіка на одному рисунку (рис. 2).

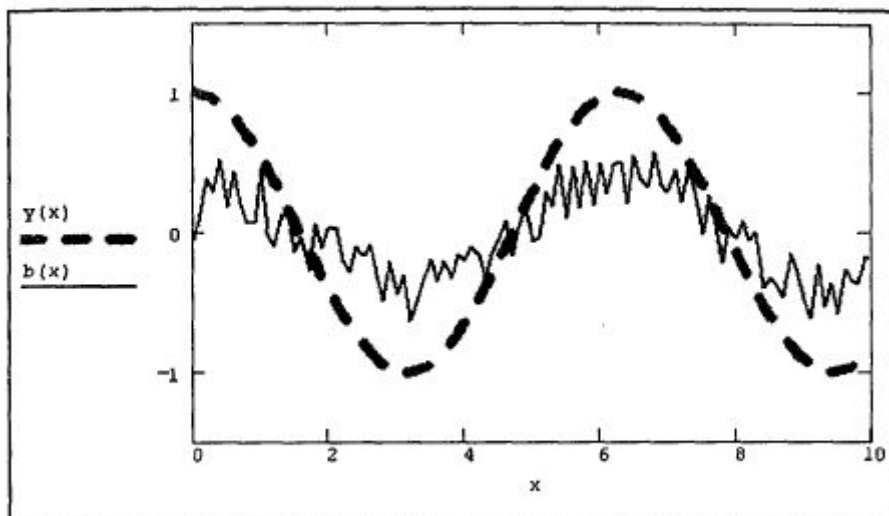


Рис. 2. Вхідний і вихідний сигнали приладу



У першому рядку лістингу вибирається модельний сигнал  $y(x)$ , а в другому і третьому визначається оператор  $S[y(x)]$ . Важливо відмітити, що використана структура оператора – інтегральна залежність від сигналу  $y(x)$  в сумі з шумовою компонентою найбільш типова для інструментальних обернених задач. Студенту буде дуже корисно «пограти» з параметрами завдання  $k$  і  $s$  (ефективною шириною спектральної характеристики приладу і інтенсивністю шуму відповідно), щоб «відчути» специфіку моделі.

Модель вимірювання, представлена в третьому рядку, описує, з математичної точки зору, типове інтегральне рівняння, в яке невідома функція  $y(x)$  входить у вигляді частини підінтегральної функції. Клас обернених задач найчастіше (але не завжди) відповідає якраз інтегральним рівнянням.

Студентам стає зрозуміло, що задачі відновлення сигналу  $y(x)$  за показниками приладу  $b(x)$  дуже важливі (за наявності певної додаткової інформації про фізику вимірювання, тобто про оператор  $s$ , що виражає дію приладу). Таким чином, на відміну від прямого завдання, що виражається рівністю  $S[y(x)] = b(x)$ , оберненою задачею є відновлення функції  $y(x)$  за відомою  $b(x)$ .

Виявлення суті і структури міждисциплінарної інформаційно-математичної компетентності дало нам можливість сконструювати модель її формування у студентів інженерних спеціальностей в процесі їх професійної підготовки в галузі математики, інформатики та інформаційних технологій.

У моделі нами виділено основні компоненти міждисциплінарної інформаційно-математичної компетентності майбутніх інженерів в процесі навчання:

– ціннісно-мотиваційний компонент. Він включає мотиви, цілі, потреби вивчення вищої математики, інформатики та інформаційних технологій, як основу оволодіння математичними та інформаційними технологіями для формування міждисциплінарної інформаційно-математичної компетентності як частини професійної компетентності інженера;

– когнітивний компонент. Окрім теоретичних знань з предмету, умінь та навичок оперування з інформацією та інформаційними об'єктами включає володіння технологіями, комп'ютерними комунікаціями, використання прикладних математичних технологій в професійній діяльності, знань інтеграційних зв'язків предметів загальнотеоретичної підготовки;

– діяльнісний компонент. Він є активним застосуванням математичних та інформаційних технологій в професійній сфері.

Сукупність усіх компонентів утворює цілісну систему, що спрямована на формування міждисциплінарної інформаційно-матема-

---

тичної компетентності майбутнього інженера, що є невід'ємною і важливою складовою частиною професійної компетентності майбутнього інженера, та як наслідок, готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, аналіз сучасного стану інженерної освіти і перспектив його розвитку дозволяють зробити висновок про те, що одним з шляхів підвищення ефективності освітнього процесу є формування міждисциплінарної інформаційно-математичної компетентності у майбутніх інженерів.

Перспективи подальших досліджень можуть бути спрямовані на виявлення особливостей процесу інтеграції курсів вищої математики й спецдисциплін на рівні дидактичного синтезу й цілісності.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Клочко В. І. Інтегративний підхід до формування професійних компетентностей майбутніх інженерів засобами чисельного моделювання / В. І. Клочко, З. В. Бондаренко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2011. – Випуск № 27. – С. 319–325.
2. Клочко В. І. Математичне моделювання у фаховій підготовці інженера / Клочко В. І., Бондаренко З. В., Кирилашук С. А. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2012. – С. 198–203.
3. Дьяконов В. П. Система MathCAD : справочник / В. П. Дьяконов. – М. : Радио и связь, 1993. – 250 с.
4. Черноволик Г. О. Методика нормування експериментальних результатів вимірювань спектрів дифузного відбивання / Г. О. Черноволик, В. Г. Петрук, С. М. Кватернюк // Автоматика 2006 : XIII міжнар. науков. конф., 25–28 вересня 2006 р. : збірник матеріалів. – Вінниця : Універсум-Вінниця, 2006. – С. 177.

УДК 91(07)(477)

**Оксана Браславська,**  
доктор педагогічних наук,  
професор, завідувач кафедри  
географії та методики її навчання  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

### **ПЕРЕДУМОВИ СУЧАСНОГО СТАНУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ХХ–ХХІ СТОЛІТТЯ**

*У статті розглядається питання передумов сучасного стану й історичних аспектів становлення вітчизняної географічної освіти. Досліджуються шляхи і можливості її удосконалення, що визначаються історичними, політичними, соціальними та національними чинниками. Характеризується внесок видатних географів і педагогів у розвиток як географічної освіти, так і географічної науки в цілому. Висвітлюються організаційні питання вітчизняної методики навчання географії. Розкриваються проблеми вищої освіти педагогів-географів.*

**Ключові слова:** географічна освіта, методика навчання географії, навчально-виховний процес, підготовка вчителя-географа, шляхи удосконалення навчання.

*В статье рассматривается вопрос предпосылок современного состояния и исторических аспектов становления отечественного географического образования. Исследуются пути и возможности его усовершенствования, которые определяются историческими, политическими, социальными и национальными факторами. Характеризуется вклад выдающихся географов и педагогов в развитии как географического образования, так и географической науки в целом. Освещаются организационные вопросы отечественной методики обучения географии. Раскрываются проблемы высшего образования педагогов-географов.*

**Ключевые слова:** географическое образование, методика обучения географии, учебно-воспитательный процесс, подготовка учителя-географа, пути совершенствования обучения.

*The article discusses the current state of the prerequisites and historical aspects of national geographic education formation. We studied the ways and possibilities of its improvement which defined by historical, political, social and national factors. The prominent geographers' contribute to the development of teachers in geographical education and geography in general is characterized. The organizational issues of national geography of teaching methods are highlighted. The problems of teachers geographers' higher education are revealed.*

**Key words:** geography education, methods of teaching geography, educational process, teacher training geographer, ways to improve training.

Основи теорії й практики природничої освіти були закладені когортою видатних науковців, зокрема В. Вернадським, С. Рудницьким, П. Тутковським та ін. Перший президент АН України, академік В. Вернадський (1863–1945 рр.) залучив до вивчення геохімічної будови біосфери Землі (науковець виокремив різні геохори (ландшафти), які мають зональні особливості) географа й геолога П. Тутковського, якого вважав «кращим знавцем неживої природи України», економіко-географа К. Воблого та фітогеографа і ботаніка В. Липського. У 20-х роках за ініціативи В. Вернадського в Академії наук розгорнуто геоморфологічні, кліматологічні та краєзнавчі дослідження.

Академік П. Тутковський (1858–1930 рр.) брав участь в експедиціях Поділлям, Таврією, Поліссям, по-новому пояснив походження рельєфу, з'ясував палеографічні умови цих регіонів. У 1913–1925 рр. керував кафедрою географії в Київському університеті, опублікував понад 100 географічних праць, серед яких особливе значення мають дослідження ландшафтів.

Наукова спадщина академіка С. Рудницького (1877–1937 рр.) становить понад 150 праць із фізичної географії, геоморфології, антропо-географії, історичної й політичної географії, картографії та краєзнавства. Учений потрактував географію як загальну просторову науку про Землю, зарахувавши її до природничих наук; розробив чітку структуру географічної науки, виокремивши загальну (систематичну) і спеціальну (описову, хорологічну) будову. Учителюючи у львівських і тернопільських гімназіях, викладаючи в університетах та інститутах Львова, Праги, Відня й Харкова, С. Рудницький намагався зробити географію всенародною наукою, яка б сприяла вихованню патріотизму й розвитку географічного мислення поколінь, що підростають. Розроблені ним дидактико-методичні засади навчання географії в школі були реалізовані в численних посібниках: «Початкова географія для народних шкіл» (1919), «Україна – наш рідний край» (1921), «Коротка географія України» (1910, 1914), «Основи землезнання України» (1924, 1926) тощо. У багатьох працях науковця подано характеристики компонентів природи України та описи країв. У 1927 році С. Рудницький організував у Харкові Український науково-дослідницький інститут географії та картографії. У 1928 році видано перший «Географічний атлас України», який узагальнював результати краєзнавчих досліджень у багатьох регіонах.

Отже, ґрунтовні природничо-географічні студії сприяли становленню географії як науки, а також підвищенню якості географічної та методичної освіти у ВНЗ. На початку 30-х років педагогічну освіту надавали вищі навчальні заклади – педінститути й факультети у складі університетів; середні – педтехнікуми з політико-просвітницькими відділеннями; педкурси та педагогічні класи в школах II ступеня. При Київському, Харківському, Одеському та Дніпропетровському університетах відкрито географічні, або геолого-географічні факультети, які долучалися до досліджень природних ресурсів і народного господарства,

що координувала Рада з вивчення продуктивних сил АН України, створена 1934 року. Географічне вивчення України, крім того, проводили галузеві науково-дослідницькі та проектно-пошукові установи й організації.

«Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.) уможливив урахування національного компонента в навчально-виховному процесі, посилення практичної спрямованості середньої школи, підготовки молоді до життя. Виокремлюючи сім періодів розвитку педагогічної думки в Україні, О. Сухомлинська зазначає, що вже в 60-х роках „у результаті реформування змісту середньої освіти було визначено такі її пріоритети: формування матеріалістичного світогляду та високої комуністичної моральності, набуття міцних знань та побудова шкільних загальноосвітніх предметів відповідно до логіки науки. Середня школа почала називатися середньою загальноосвітньою школою, вона відмовилася від професіоналізації, і трудове навчання стало складником предметів науково-практичного циклу. Наукові та методичні розробки носили прагматичний характер і радянське, позанаціональне спрямування» [14, с. 4].

Слід визначити питання передумов сучасного стану й історичних аспектів становлення вітчизняної географічної освіти, дослідити шляхи і можливості її удосконалення, що визначаються історичними, політичними, соціальними та національними чинниками, охарактеризувати внесок видатних географів і педагогів у розвиток як географічної освіти, так і географічної науки в цілому.

У радянській школі, на думку групи авторів [11], по-новому сформулювали мету середньої географічної освіти, помітними були зміни в її змісті, що пов'язано з соціально-економічним розвитком країни.

Для аналізованого періоду становленню географічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах характерна реорганізація системи педагогічної освіти й нова номенклатура педагогічних спеціальностей із посиленням ролі фахових (спеціальних) дисциплін. Відповідно до державної постанови, датованої 5 вересня 1931 року, географію кваліфікували як самостійний шкільний предмет, почали розробляти новий навчальний план для природничого відділення педагогічних інститутів із чотирирічним терміном навчання. Із 25 серпня 1932 року, у зв'язку з оновленням шкільних програм із географії, у вищих навчальних закладах удвічі збільшили кількість годин для вивчення спеціальних географічних дисциплін.

Переїнявши досвід роботи Московського державного педагогічного інституту (завідувач кафедри – М. Баранський), 1932 року в Україні відновили діяльність географічного відділу Харківського університету, а 1933 року – Київського університету. В уніфікованих навчальних планах цих закладів було передбачене вивчення фізичної й економічної географії та запланована велика кількість годин для самостійної роботи студентів.

До кінця тридцятих років у педагогічних інститутах та університетах відділи замінили факультетами. На природничих факультетах географічні

дисципліни утворювали спеціальний цикл навчальних курсів, для опанування яких заплановано велику кількість годин. Був збільшений обсяг лекційних годин, хоч практичні (лабораторні) заняття та самостійна робота студента не втратили своєї актуальності.

Формування розгалуженої системи географічних дисциплін у ВНЗ продовжено в 40–90-х рр. ХХ ст., навіть події Другої світової війни не стали на заваді розвитку географічної освіти. Як зауважує Л. Мельничук, «у важкі роки війни шкільна географічна освіта не тільки не припиняла свого розвитку і вдосконалення, а набула важливого державного значення, перетворившись у військово-географічну освіту, таку необхідну для молодих захисників Вітчизни» [10, с. 13]. Дослідниця акцентує увагу й на тому, що «війна показала не тільки успіхи у викладанні шкільної географії, а й виявила ряд недоліків. Одним з них було невміння читати топографічну карту, недостатня увага до вироблення навичок використовувати її при виконанні практичних робіт, орієнтуватися на місцевості тощо» [10, с. 13]. Саме виявлення цих недоліків призвело до реформування вищої географічної освіти в післявоєнні роки. Головне завдання вбачали в налагодженні тісного зв'язку між навчанням і застосуванням знань у практичній діяльності та в посиленні самостійної роботи студентів. Реформу розпочали зі збільшення терміну навчання в педагогічних інститутах, передовсім для збільшення годин на самостійну роботу студентів та годин на виконання лабораторних і практичних робіт (понад 60 % від загальної кількості навчального часу).

У 50-х роках ХХ ст. ухвалено державну постанову про введення загальної обов'язкової десятирічної освіти на основі політехнічного навчання, де географії відведено одне з центральних місць, що сприяло підвищенню вимог до підготовки майбутніх учителів географії та проходження ними практики в школі.

За висновками М. Криловця, «у середині 50-х років була спроба скоротити обсяг теоретичної підготовки студентів з педагогічних дисциплін майже удвічі з одночасним суттєвим збільшенням тривалості педагогічної практики студентів у школі. Помилковість такого кроку стала очевидною згодом, і на початку 60-х років тривалість практики було скорочено» [5, с. 45]. Завдяки цьому кількість годин для вивчення фундаментальних географічних дисциплін збільшилася на третину. Спроба уникнення вищезазначених проблем умотивувала потребу готувати вчителів за подвійними спеціальностями для сільської малокомплектної школи, що також збільшувало академічне навантаження студента-географа.

Отже, кожен наступний етап політичного «вдосконалення» державної влади супроводжувало розроблення нових навчальних планів і програм, зміни термінів навчання майбутніх учителів географії, що мало відповідати потребам школи. Зміст вищої географічної освіти залежав від досягнень географічної науки та змісту шкільного курсу географії, що поетапно вдосконалювали й видозмінювали.

Прикрим вважаємо той факт, що в нових програмах не враховували

інтеграцію та міжпредметні зв'язки, особистісну спрямованість навчання, що було заполітизованим. Незважаючи на це, 60–70-ті роки ХХ ст. слід характеризувати як новий етап розвитку загальноосвітньої школи та університетської географічної освіти. «Це період формування прикладної географії, нових її напрямів – основ ландшафтного аналізу, природо-користування та охорони природного середовища України; поєднання кількісних методів із розширенням сфери наукових географічних досліджень; розвитку однорівневої системи вищої освіти, в тому числі географічної; подальшого удосконалення підготовки і розподілу спеціалістів-географів для планової економіки; переходу від вивчення пояснювальної географії до прогноуючо-конструктивної, концептуальної, що зумовлювалося потребами практики, ускладненням взаємодії між суспільством і природою. У своєму розвитку географія пройшла шлях від дидактики до аналізу, від аналізу до концептуалізації» [5, с. 46].

Поряд із досягненнями аналізованому періодові властиві й недоліки, зокрема: дезінтегрованість географічної освіти, ідеологічність її методів, невідповідність фахового змісту світовим стандартам, середньорівневість, відсутність змагального характеру, рейтингу в оцінюванні знань, урівнюваність, масовість змісту і форм навчально-виховного процесу. Усе це призвело до того, що в кінці 80-х років розпочалася перебудова вищої та середньої спеціальної освіти, головними засадами якої стали розроблення й удосконалення педагогічних технологій, авторських методичних систем навчання, упровадження програмованого навчання, тестового контролю знань, навичок та вмінь, інших прогресивних методів дидактики, а також комп'ютеризація навчального процесу.

Із початком 90-х років ХХ ст. пов'язують новітній етап розвитку географічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах та школах України. «Із проголошенням Декларації про державний суверенітет України (1990) розширюється професійна складова освіти, оновлюється зміст навчальних дисциплін з урахуванням об'єктивної оцінки національної науки, техніки, культури, створюються умови для здобуття додаткових спеціальностей. Зміст педагогічної і географічної освіти набуває національної спрямованості й деідеологізується» [5, с. 50]. Процеси глобалізації, комп'ютеризації сприяли підвищенню потреб особистості в розширенні знань із географії та вмінь їх застосовувати в життєдіяльності. Окреслюючи завдання географічної освіти, В. Максаковський зазначає: «Звідси впливає і головна мета навчання географії, яку в найузагальненішому вигляді можна сформулювати так: сформулювати в свідомості учня науково-об'єктивну картину рідного краю, своєї країни і всього світу й одночасно виховати його як особистість, готову до активної діяльності та застосування здобутих знань і вмінь у різних життєвих ситуаціях» [9, с. 12].

У зв'язку з цим були виокремлені нові вимоги до рівня фахової підготовки вчителів географії, формування стійкої системи вищої географічної освіти, оновлення її змісту й структури. Однак вони не стали

---

вирішальними в побудові навчально-виховного процесу, оскільки були скорочені години на географічні дисципліни як у шкільній, так і у вищій освіті. У 1991–1992 навчальному році для вивчення географії передбачено 9,1 % від загальної кількості годин, а в 1995–1996 навчальному році – 7,3 %. Нагальною потребою в професійній підготовці майбутнього вчителя географії стало вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду, кращих світових здобутків, упровадження різноманітних науково-організаційних форм діяльності закладів середньої й вищої освіти, заміна авторитарності на демократичні принципи навчання, зміна структури співпраці викладачів та студентів для стимулювання творчості, ініціативності, професіоналізму, відкритості системи географічної освіти на основі нових прогресивних світових концепцій та компетентнісного підходу.

На початку 90-х років, коли Україна стала незалежною державою, розпочалася напружена робота з якнайшвидшого забезпечення шкіл українськими підручниками. З'явилися альтернативні, пробні та інші підручники й навчальні посібники. Одним із перших був підручник П. Шищенка та П. Масляка «Географія України» (1992). Пізніше вийшов у світ підручник для 9 класу середньої школи «Географія України» А. Сиротенка, Б. Чернова і В. Плахути. Авторами підручника із загальної географії для 6 класу стали О. Скуратович, Р. Коваленко та Л. Круглик; для 7 і 8 класів В. Пестушко, В. Сасихов і Г. Уварова підготували два підручники з географії світу. У 1996 році друкується пробний підручник з географії України П. Масляка та П. Шищенка, а у 1997 році – за редакцією Б. Яценка вийшов підручник з економічної й соціальної географії світу для 10 класу. Для поглибленого вивчення географії України учнями профільних і спеціалізованих класів загальноосвітніх шкіл, коледжів та гімназій рекомендовано посібники Ф. Заставного та О. Шаблія.

Протягом 90-х рр. усі курси географії були забезпечені не лише підручниками, а й робочими зошитами, атласами, контурними картами, хрестоматійними матеріалами («Хрестоматія з географії України» П. Масляка і П. Шищенка), посібниками для контролю за рівнем засвоєння знань учнями. Регулярно виходять часописи «Географія та основи економіки в школі», газета «Географія. Краєзнавство. Туризм», науково-методичний журнал «Географія».

З'являються перші спроби стандартизації освіти взагалі та географічної зокрема. Перший проект стандарту освітньої галузі „Земля» підготовлено 1993 року; у документі зазначено, що наукові знання (основи наук) є важливим, але не єдиним елементом шкільної географії. У її змісті, крім наукових знань про Землю як об'єкта реального світу, повинні бути уявлення про Землю з погляду мистецтва й релігії, а також історично сформовані та усталені норми й правила ставлення людини до Землі. Такий підхід до розуміння змісту географічної освіти суттєво відрізняється від концепції «основ наук», оскільки Земля як об'єкт вивчення може бути пізнана за допомогою різних форм відображення (наука, мистецтво, релігія тощо). Окреслені вище тенденції почали якісно позначатися на



професійній підготовці майбутніх учителів географії.

У зв'язку з утвердженням державної незалежності України, створено умови для формування національної системи освіти з новою структурою й змістом, осмислення вітчизняних подій і персоналій, з'ясування проблем національного виховання й освіти.

Після розпаду Радянського Союзу в Україні настав новий етап розвитку методики навчання географії, що супроводжувався перебудовою структури й змісту шкільної географії. Затверджено Державний стандарт базової та повної середньої освіти, Концепцію загальної середньої освіти, Концепцію змісту географічної освіти в загальноосвітній школі України, нові стандарти середньої й вищої базової освіти з географії, складено нові навчальні плани, програми та підручники для учнів 6–10 класів середньої школи, відповідно до зміненої кількості навчальних годин. У всіх цих документах посилено особистісно орієнтований підхід до вивчення предмета, в деякій мірі акцентовано увагу на перевагах компетентнісного підходу в географічній освіті.

На сучасному етапі відроджують шкільне краєзнавство, розвивають геоекологічний, гуманістичний і культурологічний напрями, студіюють проблеми диференційованого підходу до навчання географії в старшій школі (профілізація шкільної освіти). Нові шкільні програми з географії створюють у напрямі гуманізації змісту предмета, орієнтації на розвиток особистості учня, інтеграції географічних знань з іншими шкільними дисциплінами, підсилення мотивації навчання з урахуванням національних і регіональних чинників у змісті географічної освіти, розроблення таких засобів навчання, як навчальні комп'ютерні програми, електронні підручники, дидактичні матеріали тощо.

Для перших десятиліть XXI сторіччя характерне реформування змісту й цілей географічної освіти. Нині зміщено акценти з репродуктивного відтворення географічної інформації на розвиток пізнавальної активності й географічного мислення учнів і студентів; уніфікацію змісту фахової підготовки студентів-географів; урахування проблемного підходу до навчання географії; запровадження в навчальний процес ВНЗ активних методів навчання.

Отже, розвиток географічної освіти у вищих і загальноосвітніх навчальних закладах зумовлений історичними, політичними, соціальними та національними чинниками. Саме їх поєднання і взаємодоповнення сприяють підвищенню рівня професійної підготовки майбутнього вчителя географії, його компетентності й професіоналізму, проектуванню процесів на майбутнє з урахуванням найкращих елементів набутого національного та зарубіжного досвіду. Варто більш глибоко розглянути питання інтеграції з різними географічними та іншими гуманітарними дисциплінами в межах єдиних інтегрованих програм; вибірковості в ознайомленні з різними регіонами світу за проблемного навчання; моделюванні навчального процесу, інноваційності у навчанні.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Баранский Н. Н. За профессиональные педагогические навыки / Н. Н. Баранский // Науч. сборн. Московского филиала Геогр. Общества СССР. Сер. «Вопросы географии». – Ч. 25 «Высшее географ. образование» / ред. кол. : Н. Н. Баранский, К. К. Марков, Э. М. Мурзаев [и др.]. – М. : Гос. изд-во геогр. лит-ры, 1951. – С. 168–196.
2. Баранский Н. Н. Исторический обзор учебников географии (1876–1934) / Баранский Н. Н. – М. : Географгиз, 1954. – 502 с.
3. Гоголь Н. В. Мысли о географии : полное собрание сочинений : [в 14 т.]. – Т. 8. Статьи / Гоголь Н. В. – М.; Л. : Изд-во АН СССР (1937–1952), 1952. – С. 98–106.
4. Києво-Могилянська академія в іменах, XVII–XVIII ст. : енциклопед. видання / упоряд. З. І. Хижняк / за ред. В. С. Брюховецького. – К. : Видав. дім «КМ Академія», 2001. – 736 с.
5. Криловець М. Г. Фахова та методична підготовка майбутніх учителів географії: теорія і практика : [монографія] / М. Г. Криловець. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 301 с.
6. Круль В. П. Історія та методика географічної науки : [конспект лекцій] / Круль В. П. – Чернівці : Рута, 2000. – 84 с.
7. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий ; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
8. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні і: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / В. К. Майборода / за ред. В. І. Лугового. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
9. Максаковский В. П. Преподавание географии в зарубежной школе / Максаковский В. П. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
10. Мельничук Л. І. Становлення і розвиток шкільної географічної освіти в Україні (перша половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. І. Мельничук. – К., 2004. – 19 с.
11. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях : [учеб. пособ. для студентов вузов] / [Душина И. В., Пятунин В. Б., Летягин А. А. и др.] / под ред. И. В. Душиной. – М. : Дрофа, 2007. – 509 с.
12. Русова С. Вибрані педагогічні твори : [у 2 кн.] / за ред. : Є. І. Коваленко ; [упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 1. – 272 с.
13. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Сірополко С. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.
14. Сухомлинська О. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. Сухомлинська // Педагогічна газета. – 2002. – № 10–11. – С. 3–4.
15. Шевченко В. Микола Гоголь як географ / В. Шевченко, М. Криловець // Географія та основи економіки в школі. – 2009. – № 3. – С. 42–44.
16. Шоробура І. М. Становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні (XIX–XX століття) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Шоробура Інна Михайлівна. – К., 2007. – 452 с.

УДК 378.094.147:34

*Анна Будас,  
кандидат педагогічних наук,  
викладач Вінницького  
кооперативного інституту*

## **МЕТОДИЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ПРАВознавства студентів економічних спеціальностей**

*Висвітлено питання ефективності навчання та визначено чинники, що на неї впливають. З огляду на узагальнення наукових досліджень запропоновано дефініцію поняття «методичні умови». Наголошено, що основним показником ефективності впровадження методики навчання правознавства студентів економічних спеціальностей є динаміка сформованості компонентів правової компетентності. Теоретичний аналіз навчання правознавства та практика його впровадження у ВНЗ дозволили виокремити низку методичних умов, урахування яких забезпечить ефективність процесу навчання правознавства майбутніх економістів.*

**Ключові слова:** *правознавство, правова компетентність студентів економічних спеціальностей, ефективність навчання, методичні умови.*

*Освещены вопросы эффективности обучения и определены факторы, которые на нее влияют. Учитывая обобщения научных исследований, предложено дефиницию понятия «методические условия». Отмечено, что основным показателем эффективности внедрения методики обучения правоведения студентов экономических специальностей является динамика формирования компонентов правовой компетентности. Теоретический анализ обучения правоведения и практика его внедрения в вузах позволили выделить ряд методических условий, учет которых обеспечит эффективность процесса обучения правоведению будущих экономистов.*

**Ключевые слова:** *правоведение, правовая компетентность студентов экономических специальностей, эффективность обучения, методические условия.*

*In the article the question of effectiveness of teaching is exposed and it is defines the factors that influence on it. From point of view of generalizing of scientific researches the definition of concept «methodical conditions» are proposed. It is accentuated that the main index of effectiveness of introduction of law teaching methods for students majoring in economics is the dynamics of formation of legal competence components. Theoretical analysis of science of law teaching and its practical experience in higher educational establishments*

*are allowed to distinguish the chain of methodical conditions that provide the effectiveness of law teaching process of future economists.*

**Ключові слова:** *science of law, legal competence of students majoring in economics, effectiveness of training, methodical conditions.*

Психолого-педагогічна наука сформувала різні підходи до визначення ефективності навчання, серед яких превалюють такі: дидактичний, за якого ефективність навчальної діяльності розглядають з погляду засвоєння тими, хто навчається, навчального матеріалу; методичний (або організаційний) підхід, у межах якого досліджують ефективність методичного забезпечення й організаційні умови навчальної діяльності; індивідуально-психологічний, де ефективність навчальної діяльності висвітлюють з погляду розвитку психічних процесів у суб'єкта учіння.

Компетентнісний підхід до навчання правознавства студентів-економістів забезпечує спрямованість навчальної діяльності студентів на попередньо визначений результат. З огляду на це нас цікавить дидактичний аспект у визначенні ефективності навчання правознавства. Беручи до уваги погляди О. Леонт'єва, що діяльність складається з окремих дій, а дії – з окремих операцій (прийомів), можна вибудувати структуру наукового осмислення основних характеристик методики навчання правознавства студентів економічних спеціальностей таким чином: критерії ефективності методики → показники ефективності методики → оцінка результатів (якість). У цій структурі поняття «якість» застосовують для аналізу результату діяльності, а «ефективність» характеризує сам процес як відношення корисного ефекту до витрат на його одержання [2, с. 875].

Ставши на цю позицію, ми вважаємо, що встановити ефективність навчання будь-якої дисципліни (у тому числі й правознавства) – це насамперед співвіднести отримані результати з тими, що визначені як гранично (оптимально) можливі. При цьому зменшення розбіжності між поставленою ціллю й отриманим результатом діяльності є умовою підвищення ефективності навчання дисципліни. Отже, ефективність навчання – це така його характеристика, яка допомагає оцінювати результати виконання діяльності суб'єктами навчання за ступенем наближення цих результатів до заданих цілей [1, с. 67].

Метою методики навчання правознавства студентів економічних спеціальностей є формування їхньої правової компетентності, тобто сукупності якостей, що відображають ступінь кваліфікації фахівця-економіста, рівень правових знань, умінь, навичок, усвідомлене сприйняття соціально-правового досвіду та здатність до їх ефективної реалізації в своїй практичній діяльності у сфері господарювання. Тому основним показником ефективності впровадження методики навчання

правознавства буде динаміка сформованості компонентів правової компетентності.

У різних аспектах умови, що впливають на процес навчання, досліджували у своїх працях такі вчені як Ю. Бабанський, Б. Гершунський, І. Зверев, В. Краєвський, В. Ледньов, В. Ляудис, А. Найн, Г. Щукіна та ін. Однак, обставини, що впливають на формування правової компетентності майбутніх економістів, не були предметом окремих досліджень і публікацій.

Завданням нашої статті є визначення необхідних і достатніх методичних умов, за яких навчання правознавства студентів економічних спеціальностей буде ефективним.

Аналіз таких умов логічно розпочати з тлумачення понять «педагогічні умови» та «методичні умови».

Педагогічні умови науковці визначають таким чином: 1) сукупність об'єктивних можливостей, обставин, що супроводжують освітній процес, певним чином структуровані та спрямовані на досягнення поставленої мети (В. Ледньов, В. Ляудис, А. Найн, Г. Щукіна та ін.); 2) обставини процесу навчання, що забезпечують досягнення поставлених цілей (Б. Гершунський та ін.); 3) сукупність заходів, що дозволяють досягти найкращих результатів (Ю. Бабанський, І. Зверев, В. Краєвський, І. Лернер та ін.).

У нашому дослідженні поняття *педагогічні умови* й похідне від нього поняття *методичні умови* розумітимемо як обставини процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання та застосування елементів змісту, методів навчання, завдяки яким процес формування правової компетентності студентів економічних спеціальностей є ефективним. Тобто методичні умови ефективного навчання правознавства майбутніх економістів – це таке середовище, від якого залежить процес формування їхньої правової компетентності.

Також варто зазначити, що необхідні умови П. Підкасистий розглядає як внутрішню об'єктивну закономірність виникнення, існування й результативності розвитку учнів [3, с. 84]. Застосувавши це визначення до студентів, укажемо, що необхідними є такі умови, без яких певний процес не може бути реалізований. Інша характеристика методичних умов – достатність – визначається результатами експериментальної роботи й гарантує вибірковий та апробований характер виокремлених умов.

Аналіз практики навчання правознавства студентів економічних спеціальностей та наш кількарічний досвід викладання показує, що вони недостатньо вмотивовані до вивчення цієї дисципліни, що, своєю чергою, впливає на їхні навчальні досягнення та, відповідно, рівень сформованості компонентів їхньої правової компетентності. Адже доки майбутній фахівець сфери господарювання сам не відповість собі на запитання «Навіщо мені правові знання в майбутній професії?», навчальний процес

не матиме внутрішньої мотиваційної основи. Як зазначає Г. Школьник, лише тоді, коли є необхідність, яка спонукає людину до діяльності, стимулюється й активність особистості, тому що пізнавальна потреба – це не брак знань, а властивість особистості відчувати потребу в них [6, с. 13–14].

Ураховуючи зазначене, ми визначили, що для формування в майбутніх економістів пізнавальної потреби в правових знаннях необхідно таке: 1) конструювати зміст дисципліни залежно від напрямку підготовки спеціаліста-економіста; 2) акцентувати увагу студентів під час занять на тому, для чого їм необхідно засвоїти ту чи іншу тему курсу; 3) наповнити дисципліну значущим для студентів змістом, будуючи навчання на прикладах із правозастосовчої практики й життєвих ситуацій; 4) знайомити студентів з додатковими джерелами інформації, зокрема з інформаційно-пошуковими системами, спеціальною науковою літературою, матеріалами періодичних видань, рішеннями судів з господарських і цивільних справ тощо; 5) залучати студентів до позааудиторної діяльності (гурткова робота, правові заходи й проекти, участь у діяльності громадських організацій та об'єднань); 6) зважати на психологічні особливості студентського віку в навчанні правознавства, передусім формування готовності до майбутньої практичної роботи [5, с. 291].

Таким чином, *першою* методичною умовою ефективності навчання правознавства студентів економічних спеціальностей є формування в них пізнавальної потреби в оволодінні високим рівнем правової компетентності як складової їхнього професійного становлення.

Формувати та підтримувати пізнавальний інтерес до дисципліни «Правознавство» викладач може за допомогою спеціально відібраного й структурованого змісту цієї дисципліни та комплексу практико-орієнтованих і професійно спрямованих педагогічних технологій, що перетворюють студентів на активних суб'єктів навчального процесу.

Укажемо на те, що зміст навчання – це спеціально відібрана та встановлена державою система знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому спеціалістові для ефективної, творчої, суспільно корисної професійної діяльності. Змістовна сторона навчання обумовлена характером майбутньої діяльності випускника вищого навчального закладу та відображена в дисциплінах, включених до навчальних програм конкретного освітнього закладу.

Усе зазначене вище дозволило нам сформулювати принципи побудови змісту навчання правознавства студентів економічних спеціальностей:

– *комплексність* – дисципліна «Правознавство» виконує функцію правового фундаменту й виступає методологічною основою для вивчення правових питань у рамках професійних та спеціальних дисциплін;

– *професійна спрямованість і варіативність* – орієнтація змісту правової освіти майбутніх економістів на підготовку компетентного в правовій сфері фахівця певної спеціальності (бухгалтера, фінансиста,

менеджера тощо), що потребує конкретизації змісту дисципліни й відбору тем, необхідних для майбутньої практичної діяльності студентів у сфері економіки;

– *наступність* – урахування попередніх правознавчих знань і досвіду студентів та узгодженість правознавчих курсів (дисциплін) у вищій школі між собою;

– *цілісність* – відображення у змісті системи блоків правової інформації з теорії держави і права, конституційного, адміністративного, цивільного, фінансового, трудового, кримінального права, основ процесуальних галузей права тощо; за умови, що зміст цих розділів має бути органічно взаємопов'язаний і взаємообумовлений;

– *динамічність* – урахування сучасних тенденцій і перспектив розвитку законодавства та ринкових відносин у відборі змісту навчальної дисципліни «Правознавство»;

– *науковість* – зміст дисципліни повинен відповідати сучасним досягненням юридичної й педагогічної наук.

Отже, саме реалізація запропонованих нами принципів і підходів до змісту дисципліни «Правознавство» для майбутніх фахівців сфери господарювання буде *другою* методичною умовою ефективності правової освіти студентів економічних спеціальностей.

Тепер звернемо увагу на технологічну складову процесу навчання правознавства майбутніх економістів.

Спільним в усіх визначеннях педагогічної технології є її спрямування на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання. Тому педагогічну технологію розглядатимемо як комплекс із запланованих результатів, засобів оцінювання та корекції, оптимальних для конкретної ситуації методів і прийомів навчання та розробленого на цій основі набору моделей навчання [4, с. 22].

Спираючись на аналіз наукової літератури та практики викладання правознавства у ВНЗ, сформулюємо особливості застосування педагогічних технологій у процесі навчання майбутніх економістів дисципліни «Правознавство». До них віднесемо такі:

1) програма дисципліни «Правознавство» для майбутніх економістів невелика за обсягом, тому часозатратні методи й технології потрібно застосовувати дозовано й обирати найдоцільніші для засвоєння теми курсу;

2) обираючи технології, важливо враховувати професійну спрямованість курсу правознавства для економістів, будувати навчальний процес таким чином, щоб він забезпечував потреби спеціаліста економічного профілю в професійному плані;

3) програма курсу передбачає вивчення багатьох галузей права, і трапляється, що протягом одного заняття студенти змушені опанувати знання з кількох галузей права, тому важливо застосовувати методи й

---

технології, що вможливають формування не окремих знань, умінь, навичок, а інтегрованої системи правової компетентності майбутніх економістів.

Зважаючи на перераховані особливості, ми виокремили низку педагогічних технологій, які можуть забезпечити формування правової компетентності студентів економічних спеціальностей, відповідають цілям і змісту дисципліни «Правознавство», мають професійне спрямування та апробовані на практиці. Серед них такі технології: *розв'язання правових ситуацій, ситуативне моделювання, «мозковий штурм» (брейнстормінг), елементи проектної технології, навчальний діалог (дискусія), тестування з обґрунтуванням, застосування інформаційно-пошукових систем та інші.*

Тому *третьою* методичною умовою, що забезпечує ефективність навчання правознавства студентів економічних спеціальностей є застосування спеціально відібраного комплексу практико-орієнтованих і професійно спрямованих педагогічних технологій, що перетворюють студентів на активних суб'єктів навчального процесу.

Далі перейдемо до освітнього моніторингу, основною метою якого є діагностика ефективності навчально-методичного комплексу дисципліни «Правознавство», відповідності відбору педагогічних технологій поставленим цілям навчання і навчальним досяганням студентів, доцільності й адекватності структурування змісту дисципліни «Правознавство». Він забезпечує зворотний зв'язок, надаючи необхідну інформацію для коригування й прогнозування освітніх процесів і внесення змін у навчальні плани та програми з правознавства для студентів економічних спеціальностей відповідно до вимог ринку праці, виробництва, особливостей студентської групи тощо.

Оскільки оцінювання навчальних досягнень є складовою моніторингу, зупинимося детально на формах такого оцінювання, застосованих на заняттях з правознавства. До них віднесемо 1) спостереження за активністю студентів у навчальному процесі, їхніми пізнавальними потребами й інтересами в правовій сфері; за індивідуальною та груповими формами роботи на заняттях; визначення психологічного клімату студентської групи тощо; 2) анкетування з метою вияву мотиваційної складової в правовій освіті економістів; 3) визначення вхідного рівня правової компетентності, сформованої в процесі вивчення курсів правознавства в загальноосвітніх навчальних закладах шляхом виконання на першому занятті письмового завдання; 4) тестування навчальних досягнень студентів (зокрема тестування з обґрунтуванням відповідей посиленнями на норми права); 5) усне й письмове опитування студентів; 6) модульні контрольні роботи; 7) розв'язування правових ситуацій як форма перевірки на практиці засвоєних теоретичних знань майбутніх економістів; 8) складання процесуальних документів, договорів тощо; 9) складання таблиць і схем; 10) створення мультимедійних презентацій; 11) участь у рольових і ділових іграх на заняттях з правознавства;

---



12) участь у позааудиторних правознавчих заходах; 13) іспит тощо.

Усі перераховані форми моніторингу навчальної діяльності студентів економічних спеціальностей на заняттях з правознавства дозволяли вносити корективи в методику навчання, відслідковувати рівень правової компетентності майбутніх економістів і перевіряти ефективність обраних форм, засобів і технологій навчання. Тому саме систематичний моніторинг навчального процесу є *четвертою* методичною умовою, виконання якої забезпечує ефективність навчання правознавства студентів економічних спеціальностей.

Узагальнюючи, зазначимо, що теоретичний аналіз навчання правознавства та практика його впровадження у ВНЗ дозволили виокремити низку методичних умов, урахування яких забезпечить ефективність процесу навчання правознавства студентів економічних спеціальностей: 1) формування в студентів пізнавальної потреби в оволодінні високим рівнем правової компетентності як складової їхнього професійного становлення; 2) урахування принципів комплексності, професійної спрямованості й варіативності, наступності, динамічності, цілісності, науковості в доборі та структуруванні змісту дисципліни «Правознавство» для студентів економічних спеціальностей; 3) застосування комплексу практико-орієнтованих і професійно спрямованих педагогічних технологій, що перетворюють студентів на активних суб'єктів навчального процесу; 4) запровадження в навчання правознавства системи моніторингу сформованості рівня правової компетентності студентів – майбутніх економістів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блинов В. М. Эффективность обучения : методологический анализ определения этой категории в дидактике / В. М. Блинов. – М. : Педагогика, 1976. – 192 с.
2. Борисов А. Б. Большой экономический словарь / А. Б. Борисов. – М. : Книжный мир, 2003. – 895 с.
3. Педагогика : [учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого]. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок : Інтерактивні технології навчання: [навч.-метод. посіб.] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : [навч. посіб. / за заг. ред. : М. В. Артюшиної]. – К. : КНЕУ, 2008. – 336 с.
6. Школьник Г. И. К проблеме формирования потребности в знаниях учащихся / Г. И. Школьник // Воспитание у учащихся познавательной активности. – Волгоград, 1971. – С. 3–16.

*Регіна Васильєва,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри охорони праці  
та цивільної безпеки  
Житомирського державного  
університету імені Івана Франка*

### **СПІВПРАЦЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА «КЛІНІКИ ДРУЖНЬОЇ ДО МОЛОДІ» ЩОДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ**

*У статті обґрунтовано необхідність співпраці ВНЗ та клінік, дружніх до молоді, щодо збереження здоров'я студентів. Визначено, що мета такої співпраці полягає у консолідації зусиль викладачів та медичних працівників, спрямованих на формування здорового способу життя серед дітей та молоді. Розглянуті основні напрями співпраці: медико-соціальна та консультативна допомога, профілактична та інформаційно-просвітницька робота. Визначені форми їх реалізації.*

**Ключові слова:** здоров'я, Клініка дружня до молоді.

*В статье обоснована необходимость сотрудничества ВУЗов и клиник, дружественных к молодежи по сохранению здоровья студентов. Определено, что цель такого сотрудничества заключается в консолидации усилий преподавателей и медицинских работников, направленных на формирование здорового способа жизни среди детей и молодежи. Рассмотрены основные направления сотрудничества: медико-социальная и консультативная помощь, профилактическая информационно-просветительская работа. Определены формы их реализации.*

**Ключевые слова:** здоровье, Клиника дружественная к молодежи.

*Necessity of cooperation of the higher schools and clinics friendly to youth for protection of student's health is proved in the paper. It is defined that the purpose of such cooperation consists in consolidation of efforts of the teachers and the medical workers directed on formation of the healthy life-style among children and youth. The basic directions of cooperation are considered. There is a sociomedical and consultation assistance, preventive information-educational work. The forms of their realisation are defined.*

**Key words:** health, Clinic friendly to youth.

Проблема формування збереження та зміцнення здоров'я молоді останні роки набула актуальності. Це спричинено як економічними, соціальними, духовними, так і екологічними проблемами в Україні. Сьогодні суспільство розуміє, що підростаюче покоління у майбутньому має створити репродуктивний, інтелектуальний, економічний, соціальний,

---

політичний та культурний потенціал держави. Проблема здорового способу життя є однією з принципово важливих для забезпечення здоров'я та гармонійного розвитку особистості [3, с. 202].

Загально визнано, що здоров'я та розвиток дітей і молоді визначаються безліччю факторів. Багато в чому воно залежить від спадковості, оточуючого середовища, в якому зростає та розвивається дитина, морального та матеріального стану родини, мікроклімату в навчальному закладі, контакту з однолітками. Необхідно пам'ятати, що молоді характерне прагнення до ризику, до всього нового та невідомого, у тому числі і до експериментів із наркотиками, алкоголем, раннім початком статевих відносин, що негативно впливає на їхнє здоров'я та викликає низку соціальних проблем.

Особливе занепокоєння викликає стан репродуктивного здоров'я, яке є невід'ємною складовою частиною здоров'я нації в цілому і має стратегічне значення для забезпечення сталого розвитку суспільства. Виникає необхідність формування культури безпечної життєдіяльності. Досвід вказує на необхідність створення служб, які здатні вирішити проблеми ризикованої поведінки сучасної молоді, формування культури безпечної життєдіяльності та пошук напрямів, форм, методів щодо вирішення зазначених проблем. Одним із таких напрямів є співпраця закладів освіти і «Клініки дружньої до молоді» (КДМ).

Питання визначення сутності поняття культури безпечної життєдіяльності розглянуто у дослідженнях А. П. Еперина, Ю. А. Каташової, В. М. Кузнєцова, Т. П. Петухової, Т. А. Пироженко та ін.

На основі культурологічного підходу формування безпечної життєдіяльності досліджували Е. В. Королюк, В. М. Мошкін, Т. П. Петухова, Т. А. Пироженко, А. В. Попков, А. А. Просандєєв.

У наукових працях В. І. Бобрицької, О. М. Бондаренко, В. П. Горашук, Ю. В. Драгнєв, О. І. Соколенко, Н. С. Урум та інших досліджено питання збереження фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я учнів, студентів та вчителів.

Л. М. Амджадін, Т. О. Коноплицька, О. М. Лисенко, Н. В. Ходорівська у своїх дослідженнях висвітлили діяльність клінік, дружніх до молоді (КДМ), з точки зору їх доступності, прийнятності, відповідності потребам підлітків і молоді.

О. М. Балакірева, Р. Я. Левін, О. М. Мешкова, С. І. Осташко, Т. І. Соїдко розглянули організаційні та медико-соціальні аспекти роботи клінік, дружніх до молоді.

Проте питання співпраці закладів освіти різних рівнів акредитації та клінік, дружніх до молоді щодо збереження здоров'я студентів не одержала в роботах названих вище авторів детального і вичерпного наукового аналізу.

Метою даної статті є обумовлення необхідності зазначеної вище співпраці, визначення мети такої співпраці, напрямів та форм її реалізації.

Одним із пріоритетних завдань дисципліни «Безпека життєдіяльності» є формування культури безпечної життєдіяльності людини. Під культурою безпечної життєдіяльності ми розуміємо усвідомлення людиною самоцінності, власної унікальності, можливості самореалізації. Феномен культури безпечної життєдіяльності включає в себе: формування готовності до попередження й подолання небезпечних ситуацій, що загрожують як окремій людині, так і суспільству в цілому; підготовку людини до поєднання особистої безпеки й безпеки інших людей. Сформована культура безпеки життєдіяльності передбачає пропагування, формування і заохочення до здорового способу життя, відповідального батьківства та безпечного материнства.

У світі є багато моделей надання інформаційної, профілактичної, медично-соціальної допомоги молоді щодо збереження та зміцнення здоров'я: від організації одноразових заходів до створення спеціалізованих поліклінік і центрів, що пропонують підліткам і молодим людям комплексні послуги в небезпечних ситуаціях. Перші моделі служб, що працюють у превентивному та профілактичному напрямках з молоддю, з'явилися 1972 року в США.

У 1995 році ВООЗ, спільно з ФНООН та ЮНІСЕФ, розробила спільну програму створення клінік, дружніх до молоді (КДМ), у європейському регіоні. Створення програми КДМ в Україні, як національної ініціативи, стало результатом успішного пілотного проекту, підтриманого ЮНІСЕФ. Під час реалізації цього проекту серйозність потреб молодих людей у галузі здоров'я стала очевидною для всіх, особливо з позиції проблематики ВІЛ/СНІДу, зростання випадків агресії та насильства у молодіжному середовищі, випадків небажаної вагітності серед підлітків і молоді, а також високих рівнів споживання молодими людьми психоактивних (наркотичних) речовин. Тому 2006 року започатковано справжню національну програму створення клінік, дружніх до молоді. На сьогодні в країні функціонує понад 90 клінік, що визнані як заклади, дружні до молоді.

Модель, обрана Україною для реалізації програми «Клініки дружні до молоді» (КДМ), ґрунтується на діяльності чотирьох видів закладів, а саме: консультативних кабінетів, центрів, відділень і мережі консультативних кабінетів. Зазвичай консультативні кабінети відкривають на базі державних центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦСССДМ). Клініки загалом базуються в уже наявних закладах охорони здоров'я, найчастіше - у дитячих поліклініках. Ці установи, на базі яких створюються КДМ, забезпечують їх фінансування і часто делегують свій персонал для роботи в клініках.

**«Клініка дружня до молоді»** – це структурний підрозділ закладу охорони здоров'я, який надає медичну допомогу підліткам та молоді з проблем збереження здоров'я на основі дружнього підходу, рекомендованого Всесвітньою організацією охорони здоров'я, Дитячим фондом

ООН (ЮНІСЕФ), основними принципами якого є добровільність, доброзичливість, доступність, конфіденційність, анонімність та не засуджуючий підхід до відвідувача. *Основним в реалізації ідеології КДМ є надання допомоги підліткам і молоді через розуміння їхніх проблем, спільний пошук шляхів зміни поведінки, спрямованих на збереження здоров'я* [2, с. 12].

Важливо, що «Клініка дружня до молоді» надає не тільки медичний, а ще психологічний і соціальний комплекс послуг для підлітків і молоді.

Цільова група КДМ – підлітки, віком від 14 до 18 років, та молодь віком до 24 років. Це пов'язано з психологічними особливостями цієї групи, а саме: з відсутністю у них навичок самостійного звернення за допомогою, з матеріальною і психологічною залежністю від батьків, з відчуттям недовіри до дорослих, з відсутністю відповідального відношення до свого здоров'я. Клієнтами клініки, крім підлітків і молоді, можуть бути їх батьки, родичі, опікуни, а також спеціалісти закладів, що працюють з молоддю [1, с. 11].

Державна програма «Репродуктивне здоров'я нації» на період до 2015, що затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2006 р. № 1849 визначила пріоритетні напрями її виконання у соціально-економічній, освітній, медичній, науковій сферах. Зокрема, у сфері освіти вона передбачає:

- розроблення та реалізацію міжгалузевих стратегій, спрямованих на пропагування, формування і заохочення до здорового способу життя, відповідального батьківства та безпечного материнства;
- інформування населення з питань відповідального ставлення до охорони особистого здоров'я;
- проведення просвітницьких заходів з питань охорони здоров'я, пропагування здорового способу життя, планування сім'ї, зміцнення репродуктивного здоров'я населення, охорони материнства, а також профілактики онкологічних захворювань.

Реалізації зазначених напрямів та безпечних моделей поведінки у небезпеках соціального походження сприяє співпраця закладів освіти та клінік, дружніх до молоді. Тому, Житомирським державним університетом імені Івана Франка спільно з «Клінікою дружньою до молоді» міста Житомира розробляються напрями та форми такої співпраці. Співпраця Житомирського державного університету і «КДМ» проводиться на базі кафедри охорони праці та цивільної безпеки і при викладанні дисципліни «Безпека життєдіяльності».

**Необхідність такої співпраці обумовлено** погіршенням здоров'я студентів; недостатньою базою медичної допомоги; соціальним значенням здоров'я молоді.

**Мета співпраці** полягає в консолідації зусиль викладачів та медичних працівників, спрямованих на формування здорового способу життя серед дітей та молоді, попередження виникнення ризикової

поведінки та зменшення впливу її наслідків.

Організація спільної роботи дозволяє максимально наблизити роботу клініки до потреб наших студентів. Це і спрощення системи звернень, і зручне місце розташування клініки, і зручний час прийому фахівців-консультантів, і надання консультації не тільки студентам, а і їх дітям.

Тісне співробітництво щодо формування безпечної життєдіяльності студентів та здорового способу життя є важливим, насамперед для координації діяльності між ВНЗ та клінікою при направленні молодих людей на дістання консультації, соціальної підтримки або медичного лікування.

Основними напрямками співпраці нашого ВНЗ та «Клініки, дружньої до молоді» є медико-соціальна та консультативна допомога, профілактична та інформаційно-просвітницька робота.

**Медико-соціальна та консультативна допомога** спрямована на формування здорового способу життя; збереження психічного здоров'я, в т.ч. в складних життєвих обставинах; попередження виникнення ризикової поведінки та зменшення впливу її наслідків; профілактику інфекцій, що передаються статевим шляхом, в тому числі ВІЛ/СНІД; збереження репродуктивного здоров'я та підготовку до усвідомленого батьківства; формування відповідальної поведінки в статевих та міжособистісних відносинах.

Медико-соціальна допомога відвідувачам надається на засадах дружнього підходу до молоді, безкоштовно, за умов усвідомленої згоди, з урахуванням вікових, культурологічних та інших особливостей. Внаслідок взаємопорозуміння між клієнтом та консультантом виникає довіра, що сприяє досягненню ефективних результатів роботи [3, с. 202].

**Профілактична робота** спрямована на формування у студентів навичок, які сприяють збереженню здоров'я, підвищенню рівня інформованості з питань здорового способу життя.

**Інформаційно-просвітницька робота** спрямована на пропаганду здорового способу життя; участь у розробці та розповсюдженні інформаційно-освітніх матеріалів з питань формування здорового способу життя, попередження кризових станів, профілактики незапланованої вагітності та інфекцій, що передаються статевим шляхом, залучення волонтерів до поширення інформації з питань збереження здоров'я та участі у діяльності відділення; поширення інформації щодо впровадження принципів дружнього підходу до молоді серед інших служб і відомств тощо.

Основними формами співпраці між університетом та клінікою є:

- проведення ознайомлюючих з роботою клініки екскурсій для студентів університету;
- спільної участі у проведенні заходів (лекцій, тренінгів, семінарів, круглих столів, прес-конференцій, флешмобів тощо) з профілактики негативних явищ серед студентської молоді університету;
- участь у роботі «Школи волонтерів»;
- залучення волонтерів для реалізації спільних проектів;

- надання інформаційно-освітніх та методичних матеріалів, що висвітлюють різні сторони проблем, пов'язаних з профілактикою негативних явищ та формуванням здорового способу життя серед студентської молоді;
- надання медичної та соціальної допомоги студентам у разі потреби.

За час піврічної співпраці було проведено 9 ознайомлюючих екскурсій з роботою клініки, в яких взяло участь 238 студентів. Варто зазначити, що після екскурсій майже третина студентів виявила бажання та отримала як консультативну, так і медичну допомогу. В рамках святкування Дня студента пройшла спільна презентація проекту «Життя без стресу» та флешмобу «Ми за здоровий спосіб життя». Відбулося спільне засідання круглого столу «Профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі» з активом студентського братства та лекція-тренінг щодо профілактики поширення онкогінекологічних патологій репродуктивних органів, що є однією з основних причин смертності жінок.

Превентивне виховання щодо подолання небезпечних явищ у молодіжному середовищі є одним з першочергових завдань галузі освіти. Молодь має зростати та виховуватися з поняттям відповідального ставлення до власного здоров'я. Співпраця закладів освіти та «Клінік дружніх до молоді» сприяє вихованню здорового молодого покоління, яке з часом сформує нове суспільство. Очікуваними результатами такої співпраці є:

- зміна проявів ризикованої поведінки студентів на безпечну та відповідальну через популяризацію здорового способу життя;
- формування майбутнього відповідального батьківства серед студентів та покращення взаємовідносин всередині студентських сімей засобами пропагування інституту шлюбу та християнських цінностей;
- зменшення поширення інфекцій, що передаються статевим шляхом, і небажаної вагітності серед молоді.

Тому, в подальшому ми плануємо продовжувати співпрацю та досліджувати ефективність запропонованих форм роботи.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Братченко Н. «Клініка, дружня до молоді» / Н. Братченко // Новое столетие. – 2010. – № 20. – С. 11.
2. Національний звіт щодо наркотичної ситуації 2012 (дані 2011 року) для Європейського моніторингового центру з наркотиків та наркотичної залежності. Україна. Тенденції розвитку, поглиблений огляд з обраних тем / ДУ УММЦАН МОЗ України. – Київ, 2012 – 103 с.
3. «Клініка, дружня до молоді» – дієвий спосіб формування здорового способу життя серед підлітків / Ю. В. Сороколат, М. А. Голубова, С. В. Бічева та ін. // Современная педиатрия. – 2011. - № 2(36). - С. 202–203.

УДК 81'42:371.3

*Алла Воробьёва,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры языковой подготовки  
Херсонского государственного  
университета*

### **ОБУЧЕНИЕ ЛОГИЧНОСТИ РИТОРИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА УРОКАХ ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

*Статтю присвячено проблемам навчання логічності риторичного дискурсу на уроках мови в основній школі. У дослідженні розкрито специфіку риторичного дискурсу, подані змістовні характеристики логічності публічного виступу, запропоновано технологію навчання логічності дискурсу оратора на уроках мови в основній школі, визначені основні логіко-структурні схеми різних типів риторичних текстів, сформульовані завдання, що спрямовані на вдосконалення логічності мовлення. Обґрунтовано значимість набуття риторичних знань і формування відповідних умінь та навичок у період навчання в основній школі.*

**Ключові слова:** *риторичний дискурс, достоїнство мовлення, логічність риторичного дискурсу, логіко-структурна схема риторичного тексту.*

*Статья посвящена проблемам обучения логичности риторического дискурса на уроках языка в основной школе. В исследовании раскрыты особенности риторического дискурса, даны содержательные характеристики логичности публичного выступления, предложена технология обучения указанному достоинству на уроках языка, выделены основные логико-структурные схемы разных типов риторических текстов, сформулированы задания, направленные на совершенствование логичности речи. Обоснована значимость усвоения риторических знаний и формирования соответствующих умений и навыков в период обучения в основной школе.*

**Ключевые слова:** *риторический дискурс, достоинство речи, логичность риторического дискурса, логико-структурная схема риторического текста.*

*The article deals with the problem of teaching the rhetorical discourse consistency at the lessons of language in secondary schools. The specificity of the rhetorical discourse is defined; the main characteristics of the rhetorical discourse consistency are characterized; the techniques of teaching the rhetorical discourse consistency at the lessons of language are proposed; the general structural schemes of different rhetorical texts types are offered; the*



*tasks for teaching the rhetorical discourse consistency at the lessons of language are determined in the article too. It's considered the essential value of studying rhetoric and building the pupils' rhetorical skills and abilities in secondary school.*

**Key words:** *rhetorical discourse, speech quality, rhetorical discourse consistency, structural schemes of rhetorical text.*

В современном обществе возрастает потребность в компетентном выпускнике школы, способном ориентироваться в жизненных ситуациях, эффективно действовать, активно вступая в устное и письменное речевое общение. Необходимость реализации такого запроса усиливает практическую направленность в обучении языку. Среди наиболее результативных практических способов активизации речевой деятельности исследователи (Л. Ассуирова, Н. Голуб, Л. Горобец, Н. Ипполитова, Л. Кощей, А. Куринная, З. Курцева, Т. Ладыженская, С. Минеева, А. Михальская, В. Нищета, М. Пентилюк, А. Первушина, Г. Сагач, Л. Синельникова, Л. Ткаченко, А. Чудинов и другие) называют введение дополнительных риторических знаний и формирование соответствующих умений и навыков.

Действительно, риторика владеет практическим механизмом воспитания интеллектуальной, духовно-богатой, языковой личности, стимулирует поиск новых подходов к развитию речевой культуры, воспитанию эффективного, действенного, рационального коммуникативного поведения. Отсутствие курса красноречия в основной школе побуждает учителей-новаторов к поиску технологий обучения учащихся механизмам создания выразительного, убедительного, логически-правильного риторического дискурса на уроках языка, начиная с 5-го класса.

Целью научного поиска является всестороннее исследование проблемы обучения логичности риторического дискурса на уроках языка в основной школе. Реализация цели учитывает поэтапное решение следующих задач: 1) выявить особенности риторического дискурса; 2) определить содержательные характеристики его логичности; 3) предложить технологию обучения указанному достоинству на уроках языка в основной школе.

Риторический дискурс, обладая определенной спецификой, включает лингвистические характеристики дискурса, который понимают как «звучащее слово» [6, с. 54], «общение» [8, с. 12] и сопутствующую ему речевую ситуацию, учитывающую условия и обстановку коммуникации, а также интересы и намерения все тех, кто в ней участвует. Речь оратора, стремясь превратиться в одно «большое слово» (Ю. Лотман [3]) с единым значением, по определению дискурсивна («дискурсивный – совершаемый путем логических умозаключений» [7, с. 161]). Риторический дискурс, опираясь на дискурсивные знания, ставшие «результатом связного,

последовательного, внятного размышления, в котором каждая последующая мысль вытекает из предыдущей и определяет последующую» [9, с. 50], продуцирует риторическую мысль адресата, вызывая запланированную реакцию.

Ученые называют несколько видов дискурса оратора: внутренний диалог, внешний диалог, монолог, полилог, дискуссия (спор, диспут, полемика, дебаты), конфликт (агональная коммуникация) [8, с. 12–13]. Монолог ритора представляет собой целостный дискурс, который реализуется в одностороннем порядке и характеризуется структурированностью, законченностью, персуазивностью, особой стратегической и тактической организацией, предусматривающей анализ презентуемой проблемы, истинность или правдоподобность решения которой требует обоснования. В отличие от монолога, дискурс диалога (полилога, дискуссии, конфликта) приобретает целостность и завершенность только при условии «последовательных речевых вкладов всех говорящих» [5, с. 172]. Диалогический дискурс риторики многомерен, зависим от взаимной интенции, эффективность его развертываемости обусловлена умением оппонентов точно воспринимать речь и уместно реагировать.

Таким образом, мы рассматриваем *риторический дискурс* как комплексное коммуникативное событие, включающее эффективное речевое действие в устной или графической форме, а также речевую ситуацию, учитывающую условия, обстановку общения и социальные характеристики ее участников.

Средствами эффективной реализации риторического дискурса являются механизмы воздействия в рамках классических категорий красноречия: 1) логос; 2) этос; 3) пафос. Данная формула «методологической триады» [8, с. 48], предложенная Аристотелем, была многократно исторически и теоретически обоснована. Три «модуса» [2, с. 12] подготовки оратора включают механизмы логоса, обращенные к разуму; этоса, апеллирующие к моральным принципам и нормам поведения; пафоса, направленные к чувствам.

В рамках нашего исследования обратимся к специфике логоса, что в классическом красноречии отвечает процессу «гносеологии речи» [5, с. 16], где используются «средства влияния, апеллирующие к разуму» [2, с. 12]. На современном этапе при анализе функции логоса большинство исследователей (Н. Безменова, А. Волков, Н. Колотилова, Л. Мацько, О. Мацько, М. Препотенская, Л. Спанатий и другие) отмечает связь указанного модуса с овладением опорными универсальными механизмами преобразования логической основы в эффективный убеждающий дискурс.

Потенциал логоса реализуется посредством достоинств риторического дискурса, а именно «качества речи, придающие ей положительные свойства, в частности делающие ее убедительной» [10, с. 331]. К основным

достоинствам логоса относят логичность, предполагающую качественную работу мышления. Следует отметить, что основа качественного процесса познания референтна законам и методам формальной логики. К законам относят: закон тождества, закон недопустимости противоречия, закон исключения третьего, закон достаточного основания. Закон тождества декларирует «определенность мыслей» [1, с. 76], где несоответствие либо подмена предмета рассуждения на отрезке отдельного дискурса ведет к потере ясности. Закон недопустимости противоречия требует точности и заключается в том, что «суждение и его опровержение не могут быть одновременно истинными» [4, с. 119]. Закон исключения третьего, продолжая предыдущий, обусловлен контрадикторностью отношений к предмету обсуждения. Согласно закону, «из двух противоречивых высказываний одно обязательно истинно» [9, с. 82]. Закон достаточного основания указывает на необходимость доказательной базы для правильности вывода. В риторике выполнение закона декларируется достижением персуазивности дискурса на базе научности фактического материала. Среди методов логического мышления, используемых оратором, в теории риторики ученые (В. Берков, Л. Яскевич, В. Вандышев, М. Герман, С. Гурвич, В. Погорелко, Г. Грайс, Л. Мацько, О. Мацько, Н. Осипова, Г. Хазагеров) выделяют: анализ и синтез, сравнение и обобщение, индукцию и дедукцию, аналогию и другие.

Риторическая мысль характеризуется единством рационального подхода в момент восприятия и подачи материала, что дает возможность анализировать дискурс с точки зрения адресата и адресанта, восстанавливать стройность излагаемой мысли, «держать в уме» необходимое логико-структурное клише. Анализ профессиональных исследований (С. Аверинцев, С. Гурвич, К. Зеленецкий, Н. Ивакина, Г. Онуфриенко, Н. Осипова, Г. Сагач, П. Сопер, Г. Хазагеров) позволяет в интеллектуальной работе ратора выделить такие принципы:

- углубления «багажа» знаний (перманентная работа с дистинкциями и фактическим материалом);
  - системности и историчности (отбор и каталогизация информации, рассмотрение предмета в процессе становления и развития, системный анализ явления, исчисление ситуации и исчерпанности темы);
  - риторической новизны (умение по-новому видеть старое);
  - толерантности (отрицание крайнего догматизма и релятивизма в речи, учет специфики аудитории и обстоятельств речевой ситуации);
  - прогностический (способность предвидеть ход развития событий, предотвращать отрицательные побочные последствия действий, решений, экспериментов);
  - сосредоточенности (умение соединять понятийное и концепту-
-

ально-художественное видение явлений).

Итак, логичность риторического дискурса развивает культуру мышления, базируясь на законах и методах формальной логики, что формирует устойчивое умение воспринимать и использовать основные логико-структурные клише (схемы) риторического дискурса.

Концепция современной риторики демонстрирует намерение научить говорящего так логично (определенно, доступно) предъявлять дискурс, чтобы слушатель воспринимал сказанное без напряжения, что способствовало бы легкости в разрешении речевых задач. Обучение логичности риторического дискурса, в свою очередь, развивает способность школьника ясно мыслить, четко выстраивать логико-композиционную структуру «риторического эскиза речи» [5, с. 164], точно определять цели публичной коммуникации, перманентно приобщаясь к высокой культуре поведения оратора.

Обучение логичности дискурса на уроках языка осуществляется в процессе работы над основными типами речи и включает такие этапы: 1) наблюдение за текстом-образцом; 2) моделирование риторических текстов разных типов; 3) продуцирование дискурса.

Опираясь на логико-структурные клише, учащиеся легче осознают алгоритмичность построения публичного выступления, впоследствии уверенней продуцируют речь на основе предложенного учителем или самостоятельно подобранного материала.

Новые сведения по риторике вводят в ходе эвристической беседы. Используя материал учебника по языку, учитель с помощью схемы предлагает подготовить художественный текст-описание для публичного выступления. Логико-структурная схема включает такие этапы: 1) обращение к слушателю (попытка заинтересовать темой (риторический вопрос, риторическое восклицание, пример из жизни)); 2) основная мысль (общая характеристика предмета описания); 3) признаки предмета (детальный разбор свойств, сравнение, противопоставление и т.д.); 4) итог описания (приглашение обдумать сказанное, изменить отношение к предмету описания). Ученый-дидакт А. Михальская [5, с. 157] предлагает дополнительно использовать такие приемы: «движение взгляда» от общего фона к предмету; указание только «существеннейших» деталей; выделение специфики предмета по принципу противопоставления.

Запоминанию логико-структурной схемы способствует процесс наблюдения за риторическим текстом-образцом. При этом актуальны задания: 1) выделите части, соответствующие схеме риторического текста-описания; 2) измените первую (заключительную) фразу в зависимости от коммуникативной цели или состава аудитории; 3) пополните текст деталями (признаками, свойствами), характеризующими предмет описания; 4) определите и поясните элементы текста, делающие его

риторическим, т.е. предназначенным для публичного выступления; 5) создайте образ предмета с помощью голоса, жеста и мимики; 6) пополните текст фразами, в которых автор, обращаясь к аудитории, пытается убедить, призвать к действию, удивить, заинтересовать, шокировать.

В ходе работы над повествованием, следует обратить внимание учащихся на то, что в художественном произведении структура такого типа текста может быть различной: можно начать с некоторого необычного, яркого момента, который был в середине или в конце события. В риторическом повествовании события развиваются только поэтапно, последовательно, линейно. Логико-структурная схема состоит из этапов: 1) обращение к слушателю (вызвать интерес, захватить, увлечь, заинтриговать, вызвать желание слушать); 2) завязка (задать вопрос аудитории, загадать загадку); 3) развитие действия (заинтересовать аудиторию тем, как «разгадал» эту загадку сам герой, обратить внимание на последовательность действий); 4) кульминация (шокировать); 5) развязка (заставить задуматься, представить себя на месте героя, призвать к правильному решению (действию)); 6) заключение (обратиться к сердцам слушателей, к их эмоциям, вызвать реакцию). В работе над риторическим текстом-повествованием эффективны задания: 1) напишите концовку (или одну из частей) риторического текста-повествования; 2) продумайте несловесные средства влияния на аудиторию, подберите средства, которые помогут сделать сообщение более интересным, убедительным, захватывающим; 3) выступите с рассказом от имени мудрого советчика (наставника, судьи, сказочника, рекламного агента).

Логико-структурная схема риторического текста-рассуждения предполагает такие этапы: 1) обращение к слушателю; 2) тезис (мысль, которую надо логически доказать, обосновать или опровергнуть); 3) аргумент (обоснование высказанной мысли, 2–3 доказательства, подтверждаемые примерами); 4) вывод; 5) заключение (призыв к действию).

В риторике развернутые тексты-рассуждения могут быть представлены кратким видом умозаключения – силлогизмом. Эта логическая операция позволяет учащимся существенно пополнить доказательный контент дискурса. В работе над риторическими текстами-рассуждениями целесообразны такие задания: 1) дополните краткое риторическое рассуждение (силлогизм); 2) попробуйте раскрыть обычную вещь в новом, необычном, противоречивом свете и доказать свою точку зрения; 3) рассмотрите цитату автора в качестве аргумента и подумайте, какой тезис вы бы могли предложить; 4) прочитайте тезис, дополните высказанные суждения аргументами (фактами, примерами, собственными впечатлениями); 5) закончите текст-рассуждение призывом к действию (риторическим вопросом, восклицанием).

---

Итак, риторический дискурс как эффективное речевое действие требует логичности изложения при продуцировании риторической мысли адресата, вызывая запланированную реакцию адресанта. Обучение указанному достоинству осуществляют посредством усвоения учащимися логико-структурных схем текстов разных типов, выполнения заданий, направленных на наблюдение за риторическим текстом-образцом, моделирование и продуцирование дискурса. Данное исследование в определенной степени может послужить основой для создания методики формирования риторических умений на уроках языка в основной школе.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Гурвич С. С. Основы риторики / С. С. Гурвич, В. Ф. Погорелко, М. А. Герман. – К. : Выща шк., 1988. – 248 с.
2. Колотілова Н. А. Риторика : навч. посібник / Н. А. Колотілова. – К. : Центр учбової літератури, 2007 – 232 с.
3. Лотман М. Ю. Избранные статьи: [в 3 т.] Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры / Юрий Михайлович Лотман. – Таллинн : Александра, 1992. – 478 с.
4. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. для студентів вищих навч. закл. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – [2-ге вид., стер.]. – К. : Вища шк., 2006. – 311 с.
5. Михальская А. К. Методические рекомендации к учебнику «Основы риторики. 10–11 кл.» / Анна Константиновна Михальская. – М. : Дрофа, 2002. – 192 с.
6. Михальская А. К. Основы риторики. 10–11 кл. : учеб. для общеобразов. учреждений / Анна Константиновна Михальская. – [2-е изд., с измен.]. – М. : Дрофа, 2001. – 496 с.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Сергей Иванович Ожегов. – [7-е изд., стереотип.]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1968. – 900 с.
8. Препотенська М. Риторика. 10 ключових тем : навч. посіб. / Марія Препотенська. – К. : Фірма «ІНКОС», 2009. – 254 с.
9. Сагач Г. М. Словник основних термінів та понять риторики : навч. посіб. / Галина Михайлівна Сагач. – К. : МАУП, 2006. – 280 с.
10. Хазагеров Г. Г. Риторический словарь / Георгий Георгиевич Хазагеров. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 432 с.

УДК [378.6:61-051]:378.091.12:005.963.1

**Іван Гончаренко,**  
заступник начальника Української  
військово-медичної академії  
по роботі з особовим складом,  
аспірант ДВНЗ УМО НАПН України

## **ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КАДРІВ ВІЙСЬКОВОЇ МЕДИЦИНИ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ**

*У статті досліджується стан розробленості проблеми підвищення кваліфікації кадрів військової медицини в науковій літературі. Автор аналізує праці, написані сучасниками, що стосуються загальних питань розвитку військової медичної освіти, теорії та історії досліджуваної проблеми, аналізує дослідження з питань підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації як складової безперервної освіти загалом та працівників системи військово-медичної сфери, зокрема, та безпосередньо праці, присвячені проблемам підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників системи військово-медичної сфери.*

**Ключові слова:** *освіта, безперервна освіта, військова освіта, військова медична освіта, підвищення кваліфікації, підготовка, професійна підготовка.*

*В статье исследуется состояние разработанности проблемы повышения квалификации кадров военной медицины в научной литературе. Автор анализирует труды, написанные современниками, касающиеся общих вопросов развития военного медицинского образования, теории и истории исследуемой проблемы, анализирует исследования по вопросам подготовки, переподготовки и повышения квалификации как составляющей непрерывного образования в целом и работников системы военно-медицинской сферы, в частности, и непосредственно труда, посвященные проблемам повышения квалификации научно-педагогических работников системы военно-медицинской сферы.*

**Ключевые слова:** *образование, непрерывное образование, военное образование, военное медицинское образование, повышение квалификации, подготовка, профессиональная подготовка.*

*The article examines the state of advanced training of military medicine problem in the scientific literature. The author analyzes the works written by contemporaries concerning general issues of military medical education, theory and history of the investigated problem, analyzes the research on training, retraining and advanced training as part of continuing education in general and workers in military medical areas, in particular, direct labor and on the problems of training of scientific and pedagogical workers in military medical field.*

**Key words:** *education, continuing education, military education, military and medical education, retraining, training, professional training.*

Ні одна армія світу не може вважатися боєздатною без наявності підготовленої до дій в екстремальних ситуаціях системи медичного забезпечення [12]. Завдання підготовки військових лікарів виконує система військово-медичної освіти. Як і будь-яка система, військово-медична освіта постійно змінюється, розвивається, аби забезпечити належну підготовку фахівців. У цьому процесі важливе місце займає підвищення кваліфікації працівників військово-медичної сфери.

Результат підвищення професійної компетентності працівників військово-медичної сфери значною мірою залежить від науково-педагогічних працівників, які забезпечують цей процес. З огляду на демократизацію суспільних відносин докорінних змін зазнали ціннісні підходи до системи освіти: її визначають як сферу обслуговування людини, як найбільш оптимальний засіб її розумового, почуттєвого і практичного розвитку. У зв'язку з цим змінюються роль і функції викладачів усіх рівнів [4, с. 11]. Таким чином, надзвичайної актуальності набувають питання розуміння науково-педагогічними працівниками військово-медичної сфери необхідності постійного самовдосконалення, підвищення рівня професіоналізму, зокрема однієї із його складових – психолого-педагогічної компетентності.

Військово-медична освіта в Україні за період свого існування стала предметом дослідження багатьох науковців, які розглядали питання розвитку військової медичної освіти, теорії та історії досліджуваної проблеми, питання підвищення кваліфікації військових лікарів (В. Білий, М. Бойчак, Л. Голик, В. Жаховський, М. Лозовий, М. Нещадим, В. Псько, Я. Радиш, Б. Шупель та ін.). В. Бяков, Ф. Левченко, Я. Радиш, А. Романенко, В. Солярик, В. Токарчук, В. Чернавський та інші зосереджували свою увагу на проблемах підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників військово-медичної сфери. Проте питання підвищення кваліфікації кадрів військової медицини як предмет наукового аналізу залишилося поза увагою науковців.

Мета статті – дослідити стан розробленості проблеми підвищення кваліфікації кадрів військової медицини в науковій літературі.

Огляд досліджуваної нами проблеми у науковій літературі будемо здійснювати в декількох напрямках, які дадуть змогу комплексно та системно висвітлити це питання: перший – аналіз праць, що стосуються загальних питань розвитку військової медичної освіти, теорії та історії досліджуваної проблеми; другий – аналіз досліджень з питань підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації як складової безперервної освіти загалом та працівників системи військово-медичної сфери, зокрема; третій – праці, присвячені проблемам підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників загалом та системи військово-медичної сфери, зокрема.

Розглянемо стан розробленості проблеми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників військово-медичної сфери за кожною з виокремлених нами груп науково-літературних джерел.

Серед праць першої групи (праці, що стосуються загальних питань



розвитку військової медичної освіти, теорії та історії досліджуваної проблеми), насамперед, варто назвати дисертаційне дослідження В. Паська «Наукове обґрунтування сучасної системи підготовки кадрових ресурсів військової медицини в Україні» (2002 р.) [12]. Автор аналізує стан військово-медичної освіти і професійної підготовки кадрових ресурсів військової медицини, систему військової освіти в Україні, науково обґрунтовує концепцію створення системи підготовки військово-медичних фахівців для Збройних сил та інших військових формувань України.

Досліджуючи всю різноманітність існуючих варіантів систем підготовки військових лікарів за основними ознаками, В.Пасько виокремлює три основних типи. Прибічники системи першого типу вважають, що військовий лікар – це не професія і немає потреби передбачати ніякої серйозної спеціальної підготовки. Така система розвинута в країнах, котрі переважно не відіграють провідної ролі в світовій геополітичній системі. Другий тип системи підготовки військово-медичних кадрів виходить з того положення, що військовий лікар це така специфічна професія, яка потребує підготовки в військово-медичному вузі за повним циклом навчання. Третій тип – комбінована система підготовки військових лікарів, в котрій присутні і військові, і цивільні компоненти. На його переконання, в умовах реформування Збройних Сил України особливу актуальність для медичної служби набуває проблема підвищення ефективності військово-медичної освіти. З цією метою має продовжуватися пошук оптимальних шляхів організації навчального процесу у вищих військово-медичних навчальних закладах і військово-медичної підготовки особового складу військ на такому рівні, щоб військові лікарі мали тривкі навички надання пораненим і хворим першої лікарської, кваліфікованої і спеціалізованої медичної допомоги. Однією із головних умов, що сприяють поліпшенню якості підготовки офіцерів медичної служби, В. Пасько визначає підвищення рівня викладання військових і військово-спеціальних дисциплін, фахової і методичної підготовки професорсько-викладацького складу. Добре відомо, що ні повноцінні програми, ні відмінно обладнані класи і лабораторії не забезпечать якісної підготовки студентів, якщо методичні навички викладачів не будуть відповідати сучасним вимогам [12].

Однак, зазначаючи, що більш високих і стабільних результатів у підготовці офіцерів медичної служби запасу і їх подальшого військово-медичного удосконалення домагаються ті викладачі, у яких достатньо високий рівень особистої фахової підготовки, актуалізуючи питання рівня методичної і професійної підготовки професорсько-викладацького складу і вжиття заходів щодо його підвищення, поза увагою автора залишаються питання андрагогічних підходів до викладання дисциплін, індивідуалізації навчання, психологічної підготовки науково-педагогічних працівників закладів військової медичної освіти.

Питанням загальної характеристики медичної служби Збройних сил України присвячене видання авторів-упорядників В. Білого, М. Бойчака,

---

Л.Голика, Я.Радиша, В.Жаховського [8]. Науковці констатують, що в умовах дії нової Воєнної доктрини України стара система медичного забезпечення Збройних Сил стає неефективною, надлишковою й економічно недоцільною. У зв'язку з цим в Україні розроблено концепцію створення військово-медичної служби нового типу, головне завдання якої – забезпечення надання всім військовослужбовцям медичної допомоги, що відповідає сучасним стандартам якості. На сьогодні реалізовані лише окремі, хоча й дуже важливі, фрагменти вказаної концепції. Зважаючи на зацікавленість, яка спостерігається сьогодні серед військовослужбовців та цивільного населення щодо підготовки нової генерації військових медиків, автори подають керівні документи, які регламентують діяльність медичної служби ЗСУ, а також довідкову інформацію.

Проблеми військово-медичної освіти та науки в Україні (запровадження ступеневої системи підготовки військових лікарів, організація перепідготовки та підвищення кваліфікації лікарів-спеціалістів, підготовка науково-педагогічних кадрів, становлення військово-медичної науки тощо) висвітлені в матеріалах науково-практичної конференції «Проблеми військової охорони здоров'я і шляхи її реформування (військово-медична освіта та наука в Україні)» (1998 р.) [14]. Так, В. Білий та В. Пасько [1] визначають завдання військово-медичної освіти та науки на етапі реформування збройних сил України. Однією з проблем подальшого розвитку військово-медичної освіти та науки, як зазначають автори, є значний некомплект професорсько-викладацького і науково складу. Тому завданнями є комплектування кафедральних та наукових колективів висококваліфікованим професорсько-викладацьким науковим складом; удосконалення клінічної і навчально-лабораторної бази навчальних закладів, кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм та інших документів, що складають зміст військової медичної освіти.

Визначаючи стан та напрями розвитку системи військової освіти в Україні, М. Нещадим, Б. Шупель [11] серед завдань подальшого реформування системи військової освіти визначають оптимізацію змісту військової освіти на всіх її рівнях відповідно до державних та відомчих вимог, військово-технічної політики, сучасних потреб та досвіду підготовки військ; подальше інтегрування військової та цивільної освіти як структурно, так і змістовно.

М. Лозовий аналізує систему підвищення кваліфікації військового лікаря в сучасних умовах [7]. Автор доводить, що в системі післядипломної військово-медичної освіти доцільно проводити такі види навчання: спеціалізація, підвищення кваліфікації, удосконалення (тематичне і передатестаційне), курси інформації і стажування, підвищення кваліфікації за місцем роботи. Концептуальними підходами у розробці системи підвищення кваліфікації, на думку М. Лозового, є визначення баз навчання, кількісних можливостей роботи факультетів, з'ясування організації, порядку і функцій структур військово-медичної служби з плануванням заходів щодо підвищення кваліфікації лікарського складу. На

нашу думку, така система повинна також передбачати підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу. Однак ці питання залишаються поза увагою науковців та практиків, які досліджують проблеми розвитку та функціонування військової медичної сфери.

Оскільки підвищення кваліфікації кадрів є складовою загальної системи безперервної освіти особистості, іншим важливим напрямом нашого дослідження, як зазначалося, вважаємо аналіз праць, присвячених питанням безперервної освіти та підвищення кваліфікації фахівців, які стали предметом досліджень ряду науковців.

Питанням безперервної професійної освіти присвячена монографія «Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи» (2000 р.) [9]. Автори зазначають, що швидке старіння наукової інформації, поява нових технологій, реформування соціально-економічної системи створили в суспільстві ситуацію, коли стало неможливо навчитися чогось один раз на все життя і тим самим заклали необхідність поглиблювати й оновлювати знання, вміння та навички постійно, через певні проміжки часу. У загальноновизнаній концепції неперервної освіти особливе місце відведено післядипломній освіті, яка є органічною частиною неперервної освіти. Погоджуємося з твердженням, що неперервна освіта є провідною умовою всебічного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, засобом реалізації здібностей, а також зростання компетенції, вдосконалення раніше отриманих знань, умінь і навичок.

Автори монографії зазначають, що підсистемою неперервної освіти є підвищення кваліфікації, основне завдання якої – вдосконалення професійної діяльності, без чого неможливо досягти розвитку та самореалізуватися особистості. Підвищення кваліфікації – гнучка підсистема неперервної освіти, яка оперативно реагує на вимоги й запити суспільства, постійно пропонуючи зростання фахової компетентності.

Із документами Європейського Союзу щодо неперервної професійної освіти знайомить читачів видання «Неперервна професійна освіта у документах Європейського Союзу» (2009 р.) [10]. Упорядниками подано аналіз документів Європейського Союзу під кутом концепції навчання упродовж життя. У всіх документах не тільки знайшли своє відображення ідеї неперервної освіти, а й самі заходи щодо створення єдиного європейського освітнього простору, щільно пов'язані з реалізацією ідеї неперервності у здобутті і підтримці певного освітнього рівня.

Цікавою з точки зору розвитку людини в системі освіти є праця Т. Левченко «Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах» (2002 р.) [6]. На основі детального аналізу великої кількості різних теорій розвитку освіти й особистості автор доходить висновку, що загальним для всіх педагогічних систем світу є виховання гуманної, гармонійної, толерантної, миролюбної, активної, творчої особистості з високим рівнем самосвідомості, тому всі педагогічні системи світу спрямовують свої зусилля на створення умов для розквіту особистості, реалізації її потенціалу. Для цього в суспільстві постійно оновлюється,

реформується освіта, де загальним є принцип: людина створює себе сама, а не тільки формується під впливом інших, сама обирає шлях свого розвитку і несе за це відповідальність. Спільним є підхід до розуміння особистості як відкритої системи, здатної до постійного розвитку, сприйняття нових ідей, чутливої до матеріальної і нематеріальної культури.

У контексті нашого дослідження цікавим є суб'єктно-діяльнісний підхід, який реалізується шляхом індивідуалізації всього педагогічного процесу, врахування особистісної специфіки того, хто навчається. У світлі суб'єктно-діялісного підходу до освіти особливе значення мають активні творчі методи навчання, дослідницькі проблемні методи, дискусії, ділові ігри, форми творчої організації навчання, врахування андрагогічних принципів. Суб'єктно-діялісний підхід до процесу навчання передбачає знання індивідуальних особливостей, індивідуальних стилів діяльності, вміння діагностувати і прогнозувати їх вплив на успішність навчання. Усе це актуалізує питання розвитку психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників, зокрема і в системі військової медичної освіти. Розвиток такого роду компетентностей можна забезпечити шляхом підвищення кваліфікації НПП у системі післядипломної педагогічної освіти.

Т. Левченко доводить, що в нашій країні новий етап розвитку суспільства, зміна економічних структур, нові вимоги до якості професійного рівня спеціалістів вимагають нових методів, видів, форм освіти. Для цього необхідним є постійне підвищення кваліфікації, поліпшення рівня професійної підготовки, створення високоефективної системи безперервної освіти [6, с. 46].

Актуальним проблемам підвищення кваліфікації кадрів в умовах політичної реформи, питанням удосконалення цільового компонента навчального процесу, шляхам забезпечення його ефективності, аналізу стану нормативно-правового, науково-методичного забезпечення та практиці реалізації змісту навчання з підвищення кваліфікації присвячена колективна монографія «Проблеми ефективності підвищення кваліфікації керівних кадрів» (2003 р.) [15]. У роботі також досліджено питання використання ефективних методів навчання, забезпечення ефективності форм організації навчання у системі підвищення кваліфікації, контроль та оцінка як фактори забезпечення ефективності процесу підвищення кваліфікації. Однак, більшою мірою питання, досліджувані у монографії, стосуються системи підвищення кваліфікації державних службовців.

Як зазначають автори монографії «Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи» [9], сьогодні особлива увага приділяється дослідженню таких важливих психолого-педагогічних проблем сьогодення як формування особистості професіонала, започатковуються дослідження з проблем андрагогіки – навчання дорослих. Ефективність підготовки майбутнього фахівця значною мірою залежить від урахування в організації навчального процесу основних закономірностей і етапів творчого процесу, психолого-педагогічної структури творчої діяльності навчальної діяльності, пробудження активних дослідницьких інтересів того, хто навча-

ється. Тому постає завдання підготовки нової генерації науково-педагогічних працівників, які повинні відповідати новим вимогам формування особистості громадянина України. Саме їх психолого-педагогічна компетентність виступає гарантом спроможності здійснювати комплексний підхід до навчального процесу у навчальному закладі, сприяти особистісній і професійній реалізації і самореалізації того, хто навчається.

У зв'язку з цим потребують аналізу праці третьої групи, присвячені проблемам підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників загалом, системи військово-медичної сфери зокрема, та формування і розвитку в них психолого-педагогічної компетентності.

Актуальність проблеми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників підтверджується затвердженням наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24.01.2013 № 48 «Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» [13]. У ньому, зокрема, зазначається, що метою навчання працівників є вдосконалення професійної підготовки особи шляхом поглиблення і розширення її професійних знань, умінь і навичок, набуття особою досвіду виконання додаткових завдань та обов'язків у межах спеціальності.

У зв'язку з демократизацією всіх сфер суспільного життя, змінюються підходи до розуміння діяльності науково-педагогічних працівників. У сучасних умовах їх діяльність орієнтується на створення умов для саморозвитку суб'єктів учіння, формування і розвитку потреб та здібностей суб'єкта навчального процесу. Це вимагає від педагога найвищого рівня кваліфікації, і не лише зі своєї спеціальності, але й з огляду найвищого рівня розвитку його педагогічної майстерності [4, с. 11].

Теоретико-методологічним основам формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури присвячене дисертаційне дослідження О. Гури [3]. Обґрунтовуючи актуальність обраної для дослідження проблеми, автор зазначає, що ефективно вирішення завдань вищої освіти здебільшого базується на якості кадрового забезпечення навчальних закладів, на рівні професійної компетентності викладачів, які реалізують процес підготовки особистості до суспільного та професійного життя. І якщо система професійної підготовки вчителів, незважаючи на всі новоутворення і зміни, забезпечується вищими педагогічними навчальними закладами освіти III–IV рівня акредитації, то система підготовки викладачів вищих навчальних закладів не задовольняє сучасних потреб суспільства: у більшості науково-педагогічних працівників вищої школи відсутня психолого-педагогічна освіта, яка значною мірою визначає успішність реалізації всіх функцій педагогічної діяльності.

Визначаючи сутність психолого-педагогічної компетентності педагога вищої школи, згідно з логікою наукових досліджень, автор з'ясовує зміст таких категорій, як «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність педагога».

---

Не зовсім погоджуємося із О. Гурою щодо вживання як синонімів понять педагог та викладач ВНЗ, оскільки професія педагога передбачає базову педагогічну освіту, разом з тим на посаду викладача ВНЗ можуть бути призначені особи, які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускники магістратури, аспірантури та докторантури з іншою фаховою освітою.

У ході дослідження О. Гура розглядає сутність психолого-педагогічної компетентності не тільки на концептуальному, а й на функціональному рівні, зокрема визначає її місце і роль у професійній діяльності та професійному розвитку викладача вищого навчального закладу. Пошук праць для аналізу показав, що питання формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності стосується в основному педагогічних працівників, викладачів з відповідною педагогічною освітою. Так, І. Цимбалюк висвітлює досвід системного аналізу психологічних аспектів педагогічної праці [18]. У посібнику автор розглядає структуру професійної діяльності педагога, психологію стосунків у навчально-виховному процесі, основи педагогічного спілкування, педагогічні конфлікти і шляхи їх подолання, педагогічну техніку як елемент майстерності педагога.

Питання теорії та практики формування психолого-педагогічної компетентності викладачів вищої школи, зокрема економічного університету, присвячений тренінг-курс Л. Савенкової, Г. Романової, М. Артюшиної [17]. Автори обґрунтовують структуру психолого-педагогічної компетентності викладача та відповідно до неї висвітлюють підготовку викладачів у тренінговій формі.

Методологічним аспектам психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у непедагогічних університетах присвячена монографія В. Козакова та Д. Дзвінчука [5]. У монографії автори розглядаються основні проблеми реалізації психолого-педагогічної підготовки у специфічних умовах діяльності відповідних кафедр; пропонуються принципи психолого-педагогічної підготовки (бінарності; ступневості змісту предметного пізнання; технологічності навчання і підготовки); розглядаються проблеми понятійно-термінологічного апарату педагогіки та аспекти активізації навчання, компетентність викладачів та андрагогічні засади їх неперервної освіти. Таким чином, автори підтверджують необхідність формування психолого-педагогічної компетентності у викладачів непедагогічного профілю.

Ряд праць третьої групи присвячений безпосередньо питанням підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників військової медичної сфери. На жаль, цей напрям найменш представлений, оскільки нам наразі вдалося знайти лише декілька праць, які стосуються досліджуваної проблеми.

Так, питання підвищення кваліфікації викладачів військово-медичної сфери торкається, хоча і побіжно, В. Пасько [12]. Він зазначає, що однією із головних умов, що сприяють поліпшенню якості підготовки офіцерів медичної служби запасу, є удосконалення рівня фахової і методичної

підготовки самих викладачів. Однією з проблем системи підготовки офіцерів медичної служби запасу на кафедрах екстремальної і військової медицини В.Пасько називає недостатній рівень підготовки професорсько-викладацького складу з питань екстремальної і військової медицини. Причиною такого стану він вважає низьку ефективність системи підготовки й удосконалення цивільного професорсько-викладацького складу, особливо з військово-спеціальних дисциплін [12, с.154]. Не применшуючи значення практичної підготовки НПП закладів військової медичної освіти до викладання спеціальних дисциплін, все ж констатуємо відсутність розуміння необхідності формувати та розвивати у НПП психолого-педагогічну компетентність.

Цікавим для аналізу з огляду нашої проблеми є «Военно-медичинський журнал», який видається з 1823 року. Питанням організації медичного забезпечення військ, підготовки і виховання медичних кадрів присвячена окрема рубрика. Разом з тим, питання підвищення кваліфікації викладачів військових медичних навчальних закладів висвітлені більш ніж скромно. Так, В. Бяков та В. Чернавський звертають увагу на проблему підвищення педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу військового медичного навчального закладу [2]. Автори визнають підвищення психолого-педагогічної та методичної підготовки викладачів однією з найважливіших умов забезпечення якості навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі та діляться досвідом організації такої підготовки у Військово-медичній академії ім. С. М. Кірова.

Обґрунтуванню системи підвищення кваліфікації викладачів вищої військово-медичної освіти присвячена стаття В. Солярика, Я.Радиша, Ф. Левченка, А. Романенка, В. Токарчука [16]. На їхню думку, система підвищення кваліфікації викладачів вищої школи повинна складатися із двох основних напрямів підготовки: заходи, що проводяться в період повсякденного виконання службових обов'язків, та заходи з тимчасовим відривом від робочого місця викладача. До заходів першого напрямку відносять: самоосвіту, наставництво, відвідування молодшими викладачами занять досвідчених викладачів, заходи, пов'язані з розробкою та відпрацюванням навчально-методичної документації, участь у командно-штабних навчаннях з викладацьким складом, участь у виконанні науково-дослідних робіт, керівництво науково-практичними роботами студентів. До другого напрямку автори статті відносять: періодичне стажування викладачів у військах на посадах та короткострокові курси удосконалення підготовки (тематичне і загальне), як із загальноосвітніх проблем, так і зі спеціальності. Таким чином, можемо лише сподіватися, що питання підвищення психолого-педагогічної компетентності НПП військово-медичних навчальних закладів включені до загальноосвітніх проблем, про які зазначають автори статті.

Таким чином, аналіз наукових джерел показав, що в працях українських учених в основному розглядаються питання безперервної освіти та підвищення кваліфікації як її складової та розвитку особистості в

---

цих системах (І. Зязюн, Т. Левченко, І. Розпутенко, В. Гущенко, Н. Протасова, Н. Грицяк, П. Бертальген, Х. Дейва, Р. Кідд, З. Фор, Т. Хюген та ін.), розвитку військової медичної освіти, теорії та історії досліджуваної проблеми, питання підвищення кваліфікації військових лікарів (В. Псько, В. Білий, М. Бойчак, Л. Голик, В. Жаховський, М. Лозовий, М. Нецадим, Я. Радиш, Б. Шупель та ін.), питання формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу (М. Артюшина, О. Гура, Д. Дзвінчук, В. Козаков, Г. Романов, Л. Савенков, І. Цимбалюк та ін.), чи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників військово-медичної сфери (В. Бяков, В. Чернавський, В. Солярик, Я. Радиш, Ф. Левченко, А. Романенко, В. Токарчук та ін.). Однак, питання формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності у НПП військово-медичної сфери знаходять недостатнє відображення та потребують окремого наукового дослідження.

Подальшого дослідження потребують питання структури психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників військово-медичної сфери, зміст та технології її формування і розвитку.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Білий В. Я. Завдання військово-медичної освіти та науки на етапі реформування збройних сил України / В. Я. Білий, В. В. Пасько // Проблеми військової охорони здоров'я і шляхи її реформування (військово-медична освіта та наука в Україні) : матеріали науково-практичної конференції / за ред. В. Я. Білого, М. І. Нецадима. – К., 1998. – С. 4–10.
2. Бяков В. П. О повышении педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава / В. П. Бяков, В. А. Чернавский // Военно-медицинский журнал. – М. : Изд-во «Красная звезда», 1982. – № 12. – С. 36–38.
3. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Гура Олександр Іванович. – Запоріжжя, 2008. – 546 с.
4. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / Зязюн І. А. // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вид-во «Віпол», 2000. – С. 11–57.
5. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : монографія / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 140 с.
6. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : монографія / Т. І. Левченко. – 1-е видання. – Вінниця : Вид-во «Нова Книга», 2002. – 512 с.
7. Лозовий М. Г. Система підвищення кваліфікації військового лікаря в сучасних умовах / М. Г. Лозовий // Проблеми військової охорони



- здоров'я і шляхи її реформування (військово-медична освіта та наука в Україні) : матеріали науково-практичної конференції / за ред. В. Я. Білого, М. І. Нещадима. – К., 1998. – С. 28–33.
8. Медична служба Збройних Сил України (довідкові матеріали та керівні документи / автори-упорядники: В. Я. Білий, М. П. Бойчак, Л. А. Голик та ін. ; передмова та аг. ред. проф. В. Я. Білий. – К., 2001. – 220 с.
  9. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вид-во «Віпол», 2000. – 636 с.
  10. Неперервна професійна освіта у документах Європейського Союзу. – К., 2009. – 276 с.
  11. Нещадим М. І. Стан та напрямки розвитку системи військової освіти в Україні / М. І. Нещадим, Б. Н. Шупель // Проблеми військової охорони здоров'я і шляхи її реформування (військово-медична освіта та наука в Україні) : матеріали науково-практичної конференції / за ред. В. Я. Білого, М. І. Нещадима. – К., 1998. – С. 10–14.
  12. Пасько В. В. Наукове обґрунтування сучасної системи підготовки кадрових ресурсів військової медицини в Україні : дис. ... доктора мед. наук : 14.02.03 / Пасько Володимир Васильович. – К., 2002. – 380 с.
  13. Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : Наказ Монмолодьспорту від 24 січ. 2013 р. № 48 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13#n15>
  14. Проблеми військової охорони здоров'я і шляхи її реформування (військово-медична освіта та наука в Україні) : матеріали науково-практичної конференції / за ред. В. Я. Білого, М. І. Нещадима. – К., 1998.
  15. Проблеми ефективності підвищення кваліфікації керівних кадрів : колективна монографія / Розпутенко І. В., Гущенко В. О., Протасова Н. Г., Грицяк Н. В. ; за заг. ред. Розпутенка І. В. – К. : Вид-во «К.І.С.», 2003. – 224 с.
  16. Обґрунтування системи підвищення кваліфікації викладачів вищої військово-медичної школи / В. В. Солярик, Я. Ф. Радиш, Ф. М. Левченко та ін. // Проблеми військової охорони здоров'я і шляхи її реформування (військово-медична освіта і наука в Україні) : матеріали наук.-практ. конф. / за ред. В. Я. Білого, М. І. Нещадима. – К., 1998. – С. 106–110.
  17. Формування психолого-педагогічної компетентності викладчів : тренінг-курс для викл. ун-ту / [Л. О. Савенкова, Г. М. Романова, М. В. Артюшина та ін.] ; за заг. ред. Л. О. Савенкової, Г. М. Романової. – К. : КНЕУ, 2011. – 390 с.
  18. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці : науково-методичний посібник для підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / І. М. Цимбалюк. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Професіонал», 2004. – 150 с.
-

**УДК 371.134:811.161.2(07)**

**Валентина Гончарук,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри української літератури,  
українознавства та методики їх навчання  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

**Віталій Гончарук,**  
інженер-дослідник I категорії Національного  
дендрологічного парку «Софіївка» НАН України

## **ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА У ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*Складні соціально-політичні процеси в Україні висувають високі вимоги до особистості, серед яких основною є вільне володіння українськими національно-мовними скарбами. У наш час особистість повинна зберігати історичну та фольклорну пам'ять, відроджувати національну культурну спадщину, дбати про культуру мови. Важливою складовою формування національно-мовної особистості є її духовний розвиток, виховання любові й пошани до рідного слова, народу, його одвічних цінностей та ідеалів. Таку особистість може виховати тільки національно свідомий учитель-словесник, справжній патріот і громадянин України, підготовку якого успішно здійснює Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.*

**Ключові слова:** національно-мовна особистість, майбутній учитель-словесник, професійна підготовка, культура мови, духовний розвиток.

*Сложные социально-политические процессы в Украине предъявляют высокие требования к личности, среди которых основным является свободное владение украинскими национально-языковыми сокровищами. В наше время личность должна сохранять историческую и фольклорную память, возрождать национальное культурное наследие, заботиться о культуре речи. Важной составляющей формирования национально-языковой личности является ее духовное развитие, воспитание любви и уважения к родному слову, народа, его исконных ценностей и идеалов. Таковую личность может воспитать только национально сознательный учитель-словесник, настоящий патриот и гражданин Украины, подготовку которого успешно осуществляет Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины.*

**Ключевые слова:** национально-языковая личность, будущий учитель-словесник, профессиональная подготовка, культура речи, духовное развитие.

*Complex social and political processes in Ukraine have high requirements for the individual, among which the main are fluent possession of the Ukrainian national linguistic treasures. Nowadays, a person should preserve the historical and folk memory; revive the national cultural heritage, to care about the culture of the language. An important part of the formation of national and linguistic identity is its spiritual development, a love and respect to native words, the people, their eternal values and ideals. Only national-conscious teacher-philologist can bring up such personality, a true patriot and a citizen of Ukraine, the preparation of which is successfully realize in Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna.*

**Key words:** *national and linguistic identity, future teacher, philologist, training, culture, language and spiritual development.*

Сьогодні диктує високі вимоги до особистості, яка у майбутньому буде працювати для зміцнення держави, закріплення її сильних позицій у світі, буде дбати про збереження національної спадщини, відтворення її найкращих зразків. Найголовнішою вимогою серед усіх інших є вільне володіння українськими національно-мовними надбаннями, «виражальними засобами рідної мови – її видами, типами, стилями і найважливішими жанрами, акумульованими в ній духовними скарбами» [1, с. 5]. Актуальною стає проблема формування особистості, яка «вміє орієнтуватися в потоці різноманітної, суперечливої інформації і спроможна вільно, в досконалій мовній формі виражати власну позицію патріота і громадянина щодо певних життєвих явищ» [1, с. 6].

Означеній проблемі присвятили наукові розвідки мовознавці, літературознавці, українознавці, а також методисти, педагоги-практики: І. Білодід, О. Біляєв, Г. Богін, Ф. Буслаєв, М. Вашуленко, В. Виноградов, Т. Донченко, Ю. Караулов, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Потєбня, О. Семенов, О. Семенюк, Т. Симоненко, О. Смолінська, Л. Струганець, І. Франко, Н. Шумарова та ін.

Ціла низка учених відзначила, що мова – це феномен етносу, народу, нації, вона забезпечує нормальне її функціонування в усіх проявах: політичному, державному, економічному, культурному. В. В. Жайворонок для підтвердження цієї тези у своєму посібнику «Українська етнолінгвістика» використовує вислів Д. Овсянико-Куликовського: «Мова народу, народності чи їхньої діаспори – то генетичний код національної культури, запорука самобутності та самозбереження» [2, с. 5]. Тільки завдяки знанню мови можна проникнути у внутрішню суть народу, його душу, характер.

З упевненістю стверджуємо, що формувати національно-мовну особистість повинні усі, без винятку, освітні інституції, навчальні заклади. А завдання вищих навчальних педагогічних закладів полягає у тому, щоб забезпечувати якісну мовну підготовку вчителів-словесників, сприяти їхньому духовному розвитку, формуванню національної свідомості, а також виховувати в них пошану до рідного слова, народу, його одвічних цінностей та ідеалів, відповідальність за мовленнєвий вчинок («Слово – не

горовець, вилетить – не спіймаєш»).

Мета статті – розкрити основні аспекти становлення національно-мовної особистості майбутнього вчителя-словесника у процесі їх підготовки у вищому навчальному педагогічному закладі.

Нові стратегії освіти нашого часу вимагають використання в навчально-виховному процесі новітніх інформаційних технологій у нерозривному зв'язку з високою мовною культурою. За таких умов педагог повинен навчити молодих людей ефективно, творчо освоювати і осмислювати, критично оцінювати значний потік інформації. З цією метою викладач (так само і вчитель) повинен відбирати з інформаційного потоку різного гатунку найбільш цінне, нетлінне, незнищенне упродовж віків, на якому виховувалося не одне покоління національно свідомих українців.

Видатні педагоги К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський, М. Г. Стельмахович довели, що національний тип мовної особистості формується на засадах української філософії, народних традиціях, морально-етичних цінностях народу. К. Д. Ушинський називає мову народу «цвітом усього його духовного життя», вказує на те, що в народній мові відбивається не тільки природа рідного народу, а й уся історія його духовного життя. Він розкриває неоціненне значення нашого слова протягом усєї історії народу: «У скарбницю рідного слова складає одне покоління за другим плоди глибоких сердечних переживань, плоди історичних подій, вірування, погляди, сліди пережитого горя і пережитої радості, – одним словом, весь слід свого духовного життя народ дбайливо зберігає в народному слові» [9, с. 269–270].

В. О. Сухомлинський відповідальність за культуру мови покладав на вчителів-словесників. «Вдумайся, друже-вчителю, рідної мови, – писав він, – вдумайся в те, яка велика відповідальність покладається на нас – прищепити кожному нашому вихованцеві тонкість бачення світу, глибоку сердечну шану до всього, що оточує нас, що збережено поколіннями наших предків і що твориться нині роботящими руками мільйонів трударів. Від нас, друже, залежить те, щоб громадянин, якого ми виховуємо, бачив світ очима патріота» [7, с. 3].

М. Г. Стельмахович радить учителеві на уроках мови широко використовувати види і жанри народної творчості та художньої літератури, ознайомлювати учнів з народним мовленнєвим етикетом [5, с. 22].

О. М. Семенов зазначає, що творчий, культуромовний вчитель буде виховувати в учнів потребу у вивченні рідної мови. Власним прикладом ставлення до рідного слова педагог сприятиме формуванню духовного світу, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів учнів шляхом прилучення через мову до культурних надбань рідного народу і людства [4].

Формування національно-мовної особистості на факультеті української філології в Уманському державному педагогічному університеті здійснюється під час ґрунтовного вивчення студентами мовознавчих і літературознавчих курсів, а також дисциплін народознавчого циклу

(фольклор України, українська міфологія, етнографія України, методика викладання народознавства).

На лекціях із мовознавчих і літературознавчих дисциплін викладачі разом зі студентами з'ясовують справжні причини складного становища рідної мови. Наші вороги, силкуючись знищити національну свідомість українців, їхню історичну пам'ять, основний удар спрямовували на мову. «Це і намагання нав'язати литовську культуру, ополячення українців, їх зросійщення, австро-угорське уярмлення і нищення України. Особливих втрат зазнала українська мова і культура з часу її насильницького обмосковщення», – зазначає І. Мартинюк [3, с. 60]. Викладачі на багатьох прикладах доводять, що рідна мова особливо необхідна дитині у процесі її становлення, адже «коли чужа мова витісняє рідну в процесі формування особистості дитини, відбувається відлучення її від найсвятішого – всього материнського, батьківського» [6, с. 39].

Навчально-виховна діяльність студентів у педуніверситеті проходить у формі лекцій, семінарів, тренінгів, практичних занять, екскурсій, експедиційних досліджень, фольклорних та етнографічних практик, зустрічей з відомими етнографами, фольклористами, народними майстрами, респондентами, відвідування виставок, театралізованих народознавчих заходів. На них студенти знайомляться з самобутніми формами втілення етнічного світогляду, своєрідним комплексом і оригінальним типом національного світобачення. Майбутні вчителі опановують мовні традиції українського народу, серед яких виділяємо етикетні, ритуального мовлення, традиції раціонального користування словом, антропонімічні, говіркові. Такі традиції несуть у собі історичну, пізнавальну, естетичну цінність і є джерелом збагачення літературної мови. Мовні традиції українців виховують пошану до думки іншої людини, правильність, ясність, точність, виразність мовлення, тобто виступають риторичними засобами мовлення.

Викладачі кафедри української літератури, українознавства та методики їх викладання, дбаючи про розвиток культури мовлення студентів, велику увагу звертають на роботу зі словниками, енциклопедіями, термінологічними довідниками з української мови та літератури, а також з енциклопедією українознавства, словниками-довідниками з фольклору, словниками символів, словниками ремісничої термінології та ін.

У процесі вивчення курсу історії української літератури значна увага приділяється ознайомленню студентів з видатними персоналіями (Г. Квіткою-Основ'яненком, І. Котляревським, Т. Шевченком, І. Франком, Лесею Українкою, І. Нечуєм-Левицьким, П. Кулішем, М. Коцюбинським, С. Єфремовим, М. Бажаном, Ю. Смоличем, ін.), життя яких є прикладом патріотизму, високого рівня національної свідомості, відданості рідному народу, боротьби за право писати рідною мовою, що має безпосередній вплив на вироблення позитивної мотивації майбутнього вчителя-словесника до вивчення мовного багатства з учнями в школі.

На заняттях з фольклору України викладачі враховують педагогічну спрямованість курсу – не лише допомагають студентам засвоїти жанри

---

фольклору, що вивчаються в сучасній школі (колискова, приказка, історична пісня, дума), а й більше уваги приділяють вивченню фольклору як мистецтва слова, формуванню ідеалу людини, українського менталітету.

Під час викладання етнографії України до свідомості студентів доноситься наскрізна думка: «Нині йде мова про духовну насиченість усього життя народу (духовність – основна риса національно-мовної особистості), що проявляється в мові, фольклорі, характері, світогляді народу, в свідомості та ментальності». Тому особливу увагу в процесі вивчення цього курсу ми приділяємо розкриттю аспектів духовної культури (уявлення та вірування, народне мистецтво, символіка), а явища матеріальної культури розглядаємо у тісному взаємозв'язку з духовною.

Крім знань з дисциплін українознавчого циклу, формуванню національно-мовної особистості майбутнього вчителя-словесника в педагогічному університеті сприяють глибокі знання з психолого-педагогічних та загальнокультурних дисциплін на засадах українознавства, уміння та навички використання набутих знань в педагогічній, фольклорній та етнографічній практиках.

Так, зі студентами-філологами поглиблено вивчається педагогічна спадщина К. Д. Ушинського, в якій визначальне місце посіли проблеми сутності, природи і методики викладання рідної мови. Видатний педагог, розглядаючи вплив рідної мови на дитину, відмічав, що мова – це «тонка, що обіймає душу, атмосфера, крізь яку вона все бачить, розуміє і почуває» [9, с. 272]. Він прогресивно на той час вбачав у рідній мові **духовне начало** і зазначав, що «мова народу є суцільний органічний його утвір, який виростає у всіх своїх народних особливостях з якогось одного, таємничого, десь у глибині народного духу захованого зерна» [9, с. 269], а також висловлювався, що людська мова – це «акт духу», «самий розвиток духу» [9, с. 270], що «вводячи дитину в народну мову, ми водимо її в світ народної думки, народного почуття, народного життя, в сферу народного духу» [9, с. 337]. Цінними для професійного становлення студентів будуть такі твердження педагога: з допомогою мови дитина здобуває знання, розвиває мислення, спілкується з людьми; мова сприяє розвитку розумових сил дитини, формує особистість.

У процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін студенти розглядають основні ідеї стосовно великого педагогічного потенціалу мови Г. Г. Ващенко, О. В. Духновича, І. І. Огієнка, С. Ф. Русової, М. Г. Стельмаховича, В. О. Сухомлинського, П. Д. Юркевича та ін.

Під час усіх видів практик на факультеті української філології кожен студент-практикант має можливість проявити себе як особистість, яка не лише володіє рідним мовленням, а й виявляє мовне чуття естетичної цінності рідного слова, мовний смак, мовну стійкість, виступає за збереження і подальший розвиток національної культури та державності.

В фольклорних та етнографічних експедиціях до сіл Уманського і сусідніх районів студенти під керівництвом викладачів досліджують локально-територіальні особливості мови, фольклору, традиційно-побутової культури, календарної, сімейної обрядовості, народного мис-

---

тецтва. Безпосереднє знайомство студентів з носіями народної творчості, спостереження за її «живим» побутуванням сприяє вихованню їхньої національної гордості й патріотизму, розвитку мовлення.

Під час проходження державної педагогічної практики студенти використовують весь арсенал своїх знань та поповнюють їх із додаткових джерел, отримують задоволення від «живого» спілкування з учнями, розвивають своє усне мовлення та свою емоційну культуру, збагачують активний словниковий запас, проявляють свої вольові якості, оволодівають вміннями та навичками проводити уроки та позакласні заходи.

Таким чином, упродовж навчання в університеті студенти-філологи мають змогу оволодіти необхідним обсягом знань, умінь і навичок, який дозволить їм на високому рівні формувати українську національно-мовну особистість у процесі викладання мови, літератури, україно- чи народознавства в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ми впевнені, що, отримавши якісну національно-мовну підготовку в Уманському державному педагогічному університеті, вчителі-словесники будуть дбати про розвиток в учнів високої мовної культури, вимагати від них досконалого володіння рідною мовою, що сприятиме їх залученню до невмирущих скарбів української духовності, до культурних та історичних надбань свого народу, адже мова – це той «найживіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що з'єднує віджилі, живущі і майбутні покоління в одне велике, історичне, живе ціле» [8, с. 123].

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Білодід І. К. Мовознавча наука і школа / І. К. Білодід // Мовознавство і школа / відп. ред. М. А. Жовтобрюх. – К. : Наукова думка, 1981. – С. 5–21.
2. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: нариси : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2007. – 202 с.
3. Мартинюк І. В. Національне виховання: теорія і методологія / І. В. Мартинюк. – К. : ІСДО, 1995. – 160 с.
4. Семенов О. М. Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника : навч. посіб. для студ. / О. М. Семенов. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 152 с.
5. Стельмахович М. Етнопедagogічні основи методики української мови / М. Стельмахович // Українська мова і література в школі. – 1993. – № 5–6. – С. 19–23.
6. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення / Б. М. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 336 с.
7. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1968. – № 12. – С. 1–10.
8. Ушинський К. Д. Рідне слово / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2 т. – К., 1983. – Т. 1. – С. 121–133.
9. Ушинський К. Д. Твори : в 6-ти т. / К. Д. Ушинський ; відп. за укр. вид. Г. С. Костюк, С. Х. Чавдаров. – Т. 1. – К. : Радянська школа, 1954. – 449 с.

УДК 378:371.134:372.4

*Марія Греб,  
кандидат філологічних наук,  
доцент Бердянського державного  
педагогічного університету*

### **ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НАУКОВИХ ЗАСАД МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЛЕКСИКОЛОГІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

*У статті розкрито тенденції розвитку наукових засад методики навчання елементів лексикології в початковій школі, окреслено вузлові аспекти подальших методичних пошуків у царині дидактичної лексикології. Проведено ретроспективний аналіз організації і здійснення навчально-виховного процесу в освітніх закладах України від середини XVI ст. й донині, що дозволило виявити вплив національного історичного досвіду розвитку методики навчання лексикології на форми її організації і здійснення в сучасних умовах, з'ясувати провідні тенденції в системі роботи зі словом у початковій школі, окреслити домінанти як специфічні системні цінності в теорії навчання і виховання учнів.*

**Ключові слова:** наукові засади методики навчання лексикології, напрями розширення словника учнів початкової школи, педагогічний досвід.

*В статье раскрыты тенденции развития научных принципов методики обучения элементам лексикологии в начальной школе, очерчены узловые аспекты дальнейших методических поисков в области дидактической лексикологии. Проведен ретроспективный анализ организации и осуществления учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях Украины с середины XVI в. и до современности, что позволило выявить влияние национального исторического опыта развития методики обучения лексикологии на формы ее организации и осуществления в современных условиях, выяснить основные тенденции в системе работы со словом в начальной школе, определить доминанты как специфические системные ценности в теории обучения и воспитания учащихся.*

**Ключевые слова:** научные принципы методики обучения лексикологии, направления расширения словаря учащихся начальной школы, педагогический опыт.

*Article deals with tendencies of scientific foundations of teaching methods of lexicology elements development at primary school. There were marked basic aspects of further methodic research in field of didactic lexicology. It was worked out the retrospective analysis of organization and realization of educational process at educational establishments of the state since the middle*



*of 16 century till our days. This enabled to reveal the influence of national historical experience of teaching method of lexicology development on its organizational forms and its realization in modern conditions. Besides there were revealed actual tendencies of system of work with the word at primary school; there are marked dominants as specific system values in theory of pupils' education.*

**Key words:** *scientific fundamentals of teaching lexicology method, directions of extension of primary school pupil's vocabulary, pedagogical experience.*

У процесі вивчення спеціальної літератури, законодавчих актів про методику навчання елементів лексикології в початковій школі нами з'ясовано, що досліджувана проблема має багаторічну історію у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці.

Своїм корінням методика навчання предметів у початковій школі сягає ще XVI століття, коли означена проблема розглядалась як один із можливих варіантів забезпечення якості освіти.

В основу дослідження, що характеризує період кінця XVI ст., покладено Статут Львівської братської школи, написаний грецькою мовою і перекладений на слов'янську мову в 1586 році. Учителями братських шкіл активно вивчався і впроваджувався досвід староруської Київської держави з урахуванням синтезу старослов'янської та античної (грецької) педагогіки як майстерності виховання словом, предметом, вправністю створення сприятливого психологічного клімату – того набору особистісних і професійних рис, які необхідні в роботі зі словом.

Аналіз педагогічної спадщини вчителів братських шкіл та церковно-освітніх діячів означеного періоду дозволив виокремити такі провідні вимоги до вчителя, його морально-духовної спрямованості та фахової і професійної майстерності, як: 1) бути істинним взірцем «християнського добродетелі»; 2) володіти саморегуляцією власного психологічного стану, дотримуватися тактовної поведінки у процесі спілкування з вихованцем, батьками, колегами; 3) бути відповідальним за кожне слово, за якість знань, моральні чесноти своїх учнів; 4) досконало володіти своїм предметом (енциклопедизм знань із філософії, літератури, мистецтва); 5) грамотно здійснювати переклад іноземної церковної та світської літератури; 6) виявляти свої творчі здібності через створення підручників, букварів, граматики, словників та інших посібників із філософії, риторики, поезики тощо; 7) володіти елементарними навичками навчання, переконання, педагогічними техніками в процесі колективної та індивідуальної бесіди; 8) знати елементарні ази медицини та лікарської практики для лікування хворих дітей у братському шпиталі та притулку; 9) досконало володіти мовою як невід'ємним чинником професійної майстерності, а також різними позамовними комунікативними засобами

---

для ефективного впливу на почуття учнів.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє констатувати, що важливу роль у підготовці вчителя відігравала впродовж XVI–XVIII століть Києво-Могилянська академія, випускники якої засновували школи, складали підручники, навчали дітей, правили служби, ставили вистави, ходили з вертепами і т. ін. Тому питанням професійно-педагогічної підготовки вчителя в Києво-Могилянській академії приділялася досить велика увага щодо вивчення як духовних, так і світських предметів. Уся освітньо-виховна система спрямовувалася на те, щоб майбутній учитель був підготовлений до процесу передачі знань, мав спеціальні вміння і навички, необхідні для освітньої діяльності, майстерно володів мовою та мовленням, технікою та технологіями освітньої роботи, акумулював у собі кращі морально-етичні і соціально-психологічні риси особистості [5, с. 174].

Метою статті передбачено опис тенденцій розвитку наукових засад методики навчання елементів лексикології в початковій школі з кінця XIV століття й до сьогодення.

У період українського національного відродження, незважаючи на утиски російського царського уряду, соціально-політичні суперечності породжували нові ідеї, що знаходили своє відображення у філософських творах представників прогресивного напрямку і стосувались проблем організації, принципів і методів навчання та виховання дітей. Важливе місце в них надавалося особистості вчителя, його професійним і загальнолюдським якостям, умінням і навичкам, необхідним у щоденній взаємодії з учнями і шкільним колективом. Передові педагоги-практики, філософи, діячі культури, представники духовенства прагнули до переосмислення християнського вчення, формування нової високо-освіченої світської особи. І тільки звертання до кращих західноєвропейських зразків розбудови шкільної справи з урахуванням національних особливостей сприяло реалізації поставлених завдань [5; 7].

Аналіз підготовки вчителів засвідчує, що системності в навчанні лексикології в досліджуваний період перешкоджала відсутність «вчительської касты» в українському суспільстві – педагогів, які б займались виключно процесом навчання і виховання. У період з XVI–XVII ст. вчителями працювали переважно представники духовенства – священники, дяки, дячки, архімандрити, ієромонахи. Для духовних осіб педагогічна професія була додатковою до першочергового призначення. Якщо вчительська кар'єра не складалась, то особа безперешкодно поверталася до виконання церковних обов'язків. Освітня бюрократія від учителя вимагала деяких теоретичних знань і загального освітнього рівня, а вміння навчати, тобто спеціальна педагогічна і практична підготовка, як правило, ігнорувалися. Усе це потребувало від суспільства перегляду освітньої парадигми, проведення реформ, спрямованих на вдосконалення системи підготовки вчительських кадрів, формування особистості вчителя-

майстра, створення спеціальних вищих та середніх професійних педагогічних закладів.

Осередками розвитку традицій підготовки вчителя-майстра, виникнення нових форм та методів становлення елементів педагогічної майстерності стали Києво-Могилянський, Чернігівський, Харківський та Переяславський колегіуми. Майстерне володіння словом, уміння скласти поетичний твір, який би зворушив кожного, хто його послухав, – стало невід'ємною традицією в підготовці студентів вищих духовних закладів. Риторичні традиції, які склалися в колегіумах, спонукали студентів ретельно працювати над уміннями складати та проголошувати панегіричні, похвальні, вітальні, судові та інші проповіді, промови та ведення листування. Важливими чинниками риторичної культури випускників вважали: дотримання благопристойності поведінки; вміння регуляції психічного стану та зовнішніх мімічних і пантомімічних реакцій під час участі в диспутах («конклюдіях»). Результатом суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачами та студентами була спільна праця над складанням сценаріїв, музики до кантів, церковних псалмів, музичного супроводу шкільних п'єс та ін.

Навчально-виховний процес у колегіумах був організований так, щоб студенти здобували широку і всеохоплюючу освіту, прилучалися певним чином до власне педагогічного процесу, а кращі вихованці, які мали здібності до педагогічної роботи, засвоювали особливості психотехніки і майстерності організації педагогічної взаємодії у процесі залучення їх до перевірки «екзерцій» (письмових вправ, виконаних у школі) та «екупацій» (домашніх завдань). Професійні вміння та навички, що опосередковано прищеплювалися студентам, які прагнули пов'язати своє життя з педагогічною діяльністю, засвідчували бачення тогочасними культурно-освітніми діячами певної професіограми вчителя-майстра. Вимоги до вихователя і вихованців базувалися на засадах гуманізму, на традиціях родинного виховання, на усвідомленні високої місії вчителя в розвитку суспільних інституцій та державотворення загалом [3, с. 104].

Нагромаджений досвід формування особистості педагога-майстра у братських школах, Острозькій школі-академії, Києво-Могилянській академії, духовних школах-колегіумах XVI – другої половині XVIII ст. сприяв подальшому розвитку і реформуванню системи освіти, початкової зокрема.

Творчий розвиток ідей формування педагога як особистості знайшов своє втілення в науковій та культурно-освітній діяльності видатних філософів, педагогів-учених, громадських та державних діячів О. Духновича, М. Корфа, П. Редькіна, І. Рижського, Г. Сковороди, І. Тимківського, К. Ушинського, П. Юркевича та ін.

Цінним у контексті досліджуваної проблеми є доробок із теорії навчання та виховання К. Ушинського, який одним із перших поставив питання про сутність педагогічної теорії, мистецтво практики навчання і

виховання. В основі концепції К. Ушинського щодо досліджуваної проблеми закладено ідею: мова і мовлення є не тільки результатом, джерелом вікової мудрості народу, але і важливим засобом розвитку особистості учня. Його підручник «Рідне слово» витримав більше як 40 видань, а книга «Людина як предмет виховання» є унікальною. Щодо ролі слова, мови і мовлення у житті людини, то К. Ушинський вважав, що без них неможливе саме існування людського життя і людського суспільства. Основним завданням вихователя, на думку К. Ушинського, є оволодіння учнем скарбницею рідного слова. Щоб цілком свідомо і самостійно навчитися висловлювати свої думки, за переконанням К. Ушинського, необхідно:

- розвинути дар слова;
- озброїти учня багатством словникового складу рідної мови;
- забезпечити опанування логіки і граматичних законів мови в системі.

Як відомо, К. Ушинський виховувався в Україні, в той період, коли на українське слово була заборона, тому його крилаті слова про місце та значення рідної мови в житті суспільства і розвитку окремої особи є одним із основних методологічних принципів. У формуванні світогляду учнів, зазначає К. Ушинський, навчання рідної мови має особливе значення. Рідне слово є саме тим духовним одягом, у який повинне одягтися всяке знання, щоб стати справжньою власністю людської свідомості. Вводячи дитину у світ народної мови, вчитель вводить її у світ народної думки, народного почуття, народного життя, у сферу народного духу, і чим глибше ввійшли ми в мову народу, тим більше ввійшли в його характер. К. Ушинський вважав мову найкращим вихователем, оскільки завдяки їй формується коріння духовного світу дитини. Коли ж рідну мову підмінити іншою, проходить відчуження від усього рідного, і це має шкідливий вплив на виховання учнів [14].

В основі методики формування культури мови і мовлення він пропонував поєднувати розумові, етичні і естетичні завдання.

Методика вивчення елементів лексикології в початковій школі, за теорією К. Ушинського, повинна здійснюватись обов'язково на основі систематичного і лексичного аналізу слова, що має враховуватися при виконанні як усних, так і письмових завдань, на основі вправлення (тренування, повторення), які повинні бути: самостійними, систематичними, логічно виправданими; дбайливо і ретельно дібраними й відповідати інтересам і віковим особливостям учня.

Учитель, як основна рушійна сила відродження та створення якісно нової системи освіти в Україні, став об'єктом дослідження видатних вітчизняних педагогів, письменників, філософів, державних та громадських діячів XIX – середини XX ст. Сутності змісту, характеру та спрямованості формування педагогічної майстерності вчителя присвячені

---

численні праці відомого українського вченого С. Миропольського, композитора і фольклориста Ф. Попадича, психіатра, психолога і педагога, фундатора вітчизняної дитячої психології та психопатології, керівника Наукового товариства психіатрів та Київського фребелівського товариства І. Сікорського, видатного галицького вченого в галузі психології та філософії К. Твардовського, українського мислителя, ученого і культурно-освітнього діяча С. Русової, історика, природознавця і педагога М. Демкова, засновника перших учительських курсів Т. Лубенця, талановитого педагога, тонкого психолога і знавця дитячої душі Я. Чепіги (Зеленкевича), видатного українського педагога, мовознавця, письменника, етнографа Б. Грінченка.

Професійна довершеність особистості вчителя-вихователя стала лейтмотивом наукової спадщини відомих українських педагогів і державних діячів: О. Миртова, І. Огієнка, А. Макаренка, В. Сухомлинського, які зуміли виокремити риси, що притаманні праці педагога-майстра. Педагогічні ідеї філософії слова в їхньому викладі одержали подальший розвиток в освітньо-виховних системах вищих педагогічних закладів України, стали підґрунтям для створення наукової теорії підготовки вчительських кадрів, майстрів педагогічної і виховної справи.

У післяреволюційну добу ідеї ефективного навчання стали підґрунтям для побудови нової єдиної трудової школи. В освіті відбулись кардинальні зміни в змісті, завданнях, структурі, напрямках, формах, підходах і методах навчання.

Основними документами, що визначали зміст, принципи, сутність, організаційні форми, спрямованість педагогічного процесу 20–30-х років ХХ ст. були «Положення про єдину трудову школу» (1918) та Декларація «Про основні принципи єдиної трудової школи» (1918) [3, с. 135].

Прикметною ознакою для школи радянської доби 20–30-х рр. була професіоналізація школи другого ступеня і запровадження професійних ухилів за пропонованими галузями народного господарства.

У ст. 20 «Положення про єдину трудову школу» зазначено, що поділ учнів на класи має бути замінений поділом на групи за ступенем їх підготовленості до відповідного виду діяльності [9, с. 134].

У результаті нових пошуків було запропоновано студійну систему організації навчальної діяльності, «лабораторно-бригадний метод» та метод проектів як альтернативу класно-урочній системі навчання.

Зазначені форми навчальної діяльності описані в наукових працях та статтях 20-х років ХХ ст.: С. Ананьїн «Екскурсійний метод викладання» (1922) [1], М. Бескін «Дальтон-план і метод проектів» (1924) [2], С. Доброхотов «Методи викладання у трудовій школі та їх класифікація» (1925) [4]. У своїх працях науковці обґрунтовували основні форми організації навчальної діяльності, прийоми, нові методи: «лабораторно-бригадний» та «метод проектів», що передбачав розподіл учнів за

бригадами (групами) для вирішення навчальних завдань.

У 30-ті роки ХХ століття здійснювалася диференціація учнів за здібностями в поєднанні із посиленням трудової підготовки. У навчальному процесі реалізовувалась обов'язкова для всіх учнів програма-мінімум і необов'язкова, за вибором, програма-максимум, за якими учні могли працювати в тому темпі, який відповідав їх індивідуальним можливостям. За рекомендаціями педагогів створювались зразкові та дослідно-показові школи, до яких зараховувались учні, що мали «розумову обдарованість». Навчання таких дітей організовувалось за спеціальними планами і програмами, що сприяло їх подальшому розвитку. У той же час для «слабких» та педагогічно занедбаних дітей або тих, хто має низьку «розумову обдарованість», відповідно до наказу народного комісаріату освіти «Про добір дітей до допоміжних груп та шкіл» (1931), створювались спеціальні навчальні заклади (або групи), в яких навчання організовувалось за планами і програмами найнижчого рівня складності [7]. Практичною реалізацією наукових досліджень у галузі фізіології, психології та педагогіки було запровадження в систему освіти педагогічної служби.

Відповідно до наказу народного комісаріату освіти від 6 травня 1931 р. за № 605/0605 «Про організацію педагогічної роботи по лінії органів народної освіти» визначено структуру педагогічної служби, до якої входили шкільний педагог та районна й обласна педагогічні лабораторії [11].

Положення «Про районний педагогічний кабінет» та «Про крайову (обласну) педологічну лабораторію» зорієнтовувало науковців на педагогічне обґрунтування навчального процесу, комплексне вивчення індивідуальних особливостей учнів, виявлення причин неуспішності, рівня розумового розвитку й обдарованості, проведення відповідної педагогічної роботи і консультування. Важливу роль в організації індивідуальної і групових форм навчальної діяльності учнів у цей період відігравали праці П. Блонського, С. Шацького, Н. Гончарова В. Водовозова, В. Вахтерова, П. Каптерева, Ш. Ганеліна, А. Пінкевича.

Новий етап в історії школи радянської доби і педагогіки (30–40 роки) ознаменувався відмовою від завоювань революційної школи 20-х років. Наказом наркома освіти В. Затонського «Про здійснення постанови ЦК ВКП(б)» від 04.0.1936 р. «Про педологічні викривлення в системі нарком осів» від 10 липня 1936 року за № 444 у всіх школах України ліквідовувались посади педагогів та закривалися кабінети обстеження. За цим наказом у педагогічних інститутах із 1936 р. було заборонено викладання педагогіки як окремої науки, переглянуто навчальні плани та програми з педагогіки і психології. Цим же наказом ліквідовано педагогічні групи відділів психології Харківського та Київського науково-дослідних інститутів педагогіки, вилучено всі педагогічні підручники [11].

Постановами 1936–1940 років було визначено курс на уніфікованість

шкільної освіти, жорстку регламентацію навчально-виховного процесу, тому експерименти в галузі освіти припинились аж до 50-х років ХХ століття.

У зв'язку з поширенням самотійної роботи учнів, що передбачало врахування індивідуальних особливостей учнів, проблема пошуку ефективних форм навчання в початковій школі актуалізувалась у 50-ті роки ХХ ст.

У дисертаційних дослідженнях М. Любіциної «Індивідуальний підхід до учнів молодших класів у процесі самотійної роботи» (1950), В. Гладких «Індивідуальний підхід до учнів початкової школи як умова ефективності уроку» (1955) доведено, що низька успішність та масове другорічництво пояснюється недоліками в організації навчання, пріоритетом фронтальних видів діяльності, ігноруванням особистості самого учня [6]. Аналіз дисертаційного фонду, публікацій у педагогічних виданнях дозволив нам зробити висновок про те, що створена тогочасна дисциплінарно-знанцева модель навчання не могла вирішити найгострішу проблему освіти: подолання другорічництва та неуспішності. Тому основними завданнями педагогічної теорії і практики у першій половині 50-х років були дослідження проблем низької успішності учнів та другорічництва. На думку М. Любіциної, у навчанні не можна обмежуватися принципом доступності, тому що він пов'язаний із врахуванням лише вікових особливостей школярів [6, с. 117].

Саме тому в наукових колах 50-х років утвердилась думка про необхідність удосконалення чинної класно-урочної системи, яка у традиційному розумінні з пріоритетами фронтальних та вербальних форм і методів роботи, була не спроможна вирішити суспільного протиріччя між запитом суспільства і розвитком освіти. Тому у другій половині 50-х років простежується активізація досліджень з проблеми продуктивного навчання (Е. Вацуро, С. Белоусова, Б. Єсіпов).

У 60-х роках було написано значну кількість дисертацій, монографій, статей, присвячених дидактичним і методичним аспектам продуктивного навчання: А. Бударний, П. Гальперін, Л. Занков, З. Калмикова, А. Кірсанов, С. Климов, А. Матюшкін, Н. Менчинська, М. Прокоф'єв, Л. Славіна, В. Сухомлинський та ін. За результатами дослідників зазначеного періоду з'ясовано принципи створення завдань різного рівня складності, методику організації самотійної роботи; шляхи й умови поділу класів на групи за навчальними можливостями учнів; поєднання різних форм організації навчання на уроці, досліджено окремі психологічні та педагогічні проблеми оптимізації навчання, здійснювалися спроби детального опису методик навчання окремих предметів, лексикології зокрема.

У 70–80-ті ХХ ст. роки посилювався інтерес педагогів до оптимізації навчання, педагогічного прогнозування, до ефективних методик навчання, що обумовлювалося демократизацією життя суспільства, зростанням уваги до здібного учня, а отже, до розвитку його нахилів і здібностей, збагачення

словникового запасу учнів.

У Постанові ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про подальше удосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовку їх до праці» (1982) підкреслювалася необхідність розширення можливостей учителів щодо вибору оптимальних форм та методів навчання й виховання, активного впровадження в практику досягнень педагогіки та психології, творчих здобутків учителів, передового педагогічного досвіду. Реформа, на думку О. Савченко, докорінно не змінила методології, мети, змісту навчання, йшлося лише про їх удосконалення з ідеологічних міркувань, продиктованих партійними документами. Особливу увагу в цей період було приділено насиченню змісту освіти матеріалом, який сприяв комуністичному вихованню молоді, реалізації соціально-політичної функції освіти [12, с. 2–4].

Аналіз педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про розширення у 80-ті та 90-ті роки ХХ ст. наукового поля досліджень, пов'язаних із якістю освіти. Цьому сприяла наукова діяльність та практика учителів-новаторів, спрямована на вдосконалення структури уроку та пошук ефективних форм роботи.

Педагогічні принципи українських педагогів-новаторів третього тисячоліття, зокрема ідеї співпраці, гуманності, олюднення знань, гласності, високого рівня професійного спілкування, колективізму, випереджувального навчання і практичний досвід стають основою підготовки вчителя-професіонала, вчителя-майстра в практиці роботи сучасних вищих педагогічних закладів України.

Українська історико-педагогічна наука кінця ХХ – початку ХХІ ст. має чимало напрацювань з вивчення досліджуваної проблеми. Цінними є праці, в яких ґрунтовно розкрито основні тенденції розвитку вітчизняної дидактики, проаналізовано систему наукових дидактичних понять, цілісно висвітлено загальнодидактичні проблеми початкової та середньої школи.

Тематика сучасних лінгводидактичних та лінгвістичних досліджень спрямована передусім на вивчення й характеристику лінгводидактичних принципів навчання дітей рідної мови (А. Богуш, М. Вашуленко, Г. Онкович, Л. Паламар, К. Плиско, О. Хорошковська та ін.), породження особливостей усних і письмових висловлювань (Л. Виготський, О. Леонтєв, І. Синиця та ін.), з'ясування ознак літературного мовлення (М. Головін, С. Єрмоленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Пентиліук).

Важливе значення для вивчення дидактичних засад навчання української мови в сучасній школі мають напрацювання М. Вашуленка, С. Дорошенка, В. Мельничайко, В. Собко, О. Савченко та ін., у працях яких обґрунтовано лінгводидактичні основи уроку української мови, запропоновано нову концепцію навчання елементів лексикології в початковій школі, суть якої полягає в засвоєнні деяких лексичних відомостей, оскільки учні практично ознайомлюються з прямим і переносним значенням слова, багатозначністю, синонімією і антонімією.



Позитивним і надійним джерелом збагачення словника учнів повинна стати цілеспрямована робота вчителя, в арсеналі якого є твори художньої літератури, тексти підручників, спеціально розроблені лексичні вправи, під час виконання яких учитель звертає увагу дітей на яскравість, образність мови народних казок, загадок, прислів'їв, художніх текстів, навчає школярів вибирати потрібне слово для власного висловлювання.

Важливо, щоб учитель у процесі роботи над словником дітей здійснював постійний міжпредметний зв'язок (наприклад, уроків читання і письма, читання і музики та ін.). Це привчає дітей краще приглядатися до лексичного багатства і стилістичних можливостей рідної мови, сприяє розвитку загальної мовленнєвої культури.

У роботі над уточненням і розширенням словника учнів дослідниками визначено такі основні напрями:

- лексичний аналіз мови художнього твору (уточнення відтінків значень окремих слів і висловів, виявлення слів, ужитих у прямому/переносному значенні, добір синонімів, з'ясування їх смислових відтінків, добір антонімів, аналіз зображувальних засобів мови художнього твору);

- з'ясування значення слів шляхом використання різних способів: показ предмета чи дії, позначених новим для дитини словом, ілюстрації, слайдів із зображенням предметів, добір синонімів, антонімів до виучуваних слів;

- виконання завдань на добір слів із певним значенням;

- введення поданих слів у речення чи тексти: складання речень за опорними словами, заміна слів у реченнях відповідними синонімами чи антонімами тощо;

- виконання системи вправ і завдань на вибір слів, їх групування, розташування за ступенем інтенсивності ознаки, на добір необхідного слова, на вибір одного із поданих омонімів, антонімів, синонімів, на заміну синонімів у реченні чи тексті [8].

Отже, ретроспективний аналіз організації і здійснення навчально-виховного процесу в освітніх закладах України від середини XVI й донині дозволив виявити вплив національного історичного досвіду розвитку методики навчання лексикології на форми її організації і здійснення в сучасних умовах, з'ясувати провідні тенденції у системі роботи зі словом у початковій школі, окреслити домінанти як специфічні системні цінності в теорії навчання і виховання учнів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ананьин С. П. Экскурсионный метод преподавания / С. П. Ананьин. – М. : Путь просвещения, 1922. – 146 с.
  2. Бескин М. Дальтон-план и метод проектов / М. Бескин // Просвещение на транспорте. – 1924. – № 11. – С. 12–17.
  3. Гохберг О. С. Проблема разработки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вузі / О. С. Гохберг. – К. : Академія, 1995. – 240 с.
-

4. Доброхотов С. Методы преподавания в трудовой школе и их классификация / С. Доброхотов // Просвещение на транспорте. – 1925. – № 11.
5. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ : [монографія] / О. А. Лавріненко. – К. : Богданова А. М., 2009. – 328 с.
6. Любичина М. И. Индивидуальный подход к учащимся младших классов в процессе самостоятельной работы : дис. ... кандидата пед. наук / М. И. Любичина – М., 1950. – 176 с.
7. Майборода В. К. Із історії реформування системи управління народною освітою в Україні (1917–1920 рр.) / В. К. Майборода // Вісник УАДУ, 1996. – № 3. – С. 85–89.
8. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посібник для студентів вищ. навч. закладів / за ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
9. Положение о единой трудовой школе // Народное образование в СССР. Образовательная школа : сборник документов (1917–1973 гг.). – М., 1974. – С. 133–137.
10. Положение о районном педологическом кабинете, утверждённое заместителем наркома 22 марта 1931 г. // Бюллетень народного комиссариата по просвещению РСФСР. – 1931. – № 14–15. – С. 24–26.
11. Постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовка їх до праці» // Основні документи про школу : [збірник-довідник] / упорядник Є. С. – К. : Радянська школа, 1982. – С. 48–56.
12. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 304 с.
13. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976.
14. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии // Собр соч. : в 10-ти тт. – Т. 3. / К. Д. Ушинский. – М. – Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 356 с.

УДК 378.147:81'246

**Ольга Дем'яненко,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Миколаївського національного  
університету імені В. О. Сухомлинського

## ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ КРОСКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

*У статті подано аналіз концептів «мовна особистість» і «вторинна мовна особистість», їх змістового визначення різними науковцями. Досліджується актуальність проблеми формування мовної особистості студентів мовних спеціальностей в умовах кроскультурної інтеграції та особливості педагогічного підходу до проблеми мовної особистості. Розглядаються соціокультурні вимоги до формування мовної особистості, а також проблема соціокультурної самоідентифікації мовної особистості.*

**Ключові слова:** мовна особистість, вторинна мовна особистість, модель мовної особистості, студент мовної спеціальності, кроскультурна інтеграція, мовна свідомість та самосвідомість.

*В статье представлен анализ концептов «языковая личность» и «вторичная языковая личность», их содержательного определения различными учеными. Исследуется актуальность проблемы формирования языковой личности студентов языковых специальностей в условиях кроскультурной интеграции и особенности педагогического подхода к проблеме языковой личности. Рассматриваются социокультурные требования к формированию языковой личности, а также проблема социокультурной самоидентификации языковой личности.*

**Ключевые слова:** языковая личность, вторичная языковая личность, модель языковой личности, студент языковой специальности, кроскультурная интеграция, языковое сознание и самосознание.

*The article focuses on the concept of «linguistic personality» and «secondary linguistic personality», their semantic definitions by various scientists. The relevance of the formation of a linguistic personality of language specialties' students in terms of cross-cultural integration and peculiarities of pedagogical approach to the problem of a linguistic personality are investigated. The sociocultural requirements to the formation of a linguistic personality and the sociocultural self-identification of a linguistic personality are considered.*

**Key words:** linguistic personality, secondary linguistic personality, linguistic personality model, a student of language speciality, cross-cultural integration, language consciousness and self-consciousness.

Сучасні тенденції в гуманітарних науках дозволяють говорити про особистість в її найширшому значенні, пов'язаному з усіма сферами діяльності людини. У теорії мови та суміжних з нею дисциплінах центральне місце займає таке поняття, як «мовна особистість». За декілька останніх десятиліть словосполучення «мовна особистість» стає стрижневим філологічним поняттям, яке більшістю дослідників оцінюється як інтегративне. Інтерес до проблеми мовної особистості виріс у зв'язку з проведенням досліджень, присвячених вивченню особистості мовця в руслі таких мовознавчих дисциплін, як традиційна лінгвістика, лінгводидактика, психолінгвістика та соціолінгвістика. Так, мовна особистість є тією наскрізною ідеєю, яка пронизує всі аспекти вивчення мови, а отже, концепт «мовна особистість» є одним з найбільш значущих і основоположних в сучасній теорії та методиці навчання.

Слід зауважити, що інтерпретація цього поняття, теоретичні дослідження та практична реалізація не стоять на місці. Трансформація концепту пояснюється змінами тих вимог, які соціум пред'являє до системи освіти на кожному новому етапі свого розвитку. Сьогодні домінує комунікативно-діяльнісний аспект вивчення мовної особистості, оскільки основною метою мови є спілкування людей. Це спілкування протікає в різних обставинах, обумовлених фізичними, соціально-культурними та мовними чинниками. Щодо мовної особистості як лінгвістичного концепту слід виділяти різні її плани: ціннісний, пізнавальний і поведінковий.

Отже, вивчення мовної особистості як лінгвістичного феномена багатогранне: мовна особистість як лінгвофілософська проблема, вербально-семантичний аспект мовної особистості, рівні мови і проблеми структурування мовної особистості, комунікативно-прагматичний аспект формування мовної особистості та інше.

Шляхи формування мовної особистості майбутніх спеціалістів в Україні вже сьогодні закладено в низку концепцій розбудови мовної освіти такими вченими, як Н. Бондаренко, І. Гудзик, С. Єрмоленко, Л. Мацько та ін. Такі науковці, як Г. Богін, Ю. Караулов, В. Красних, О. Леонтєв, В. Маслова, Л. Мацько, С. Сухих, В. Тарасун в своїх працях звертаються до дослідження наукового феномена «мовна особистість». Формування мовної особистості в полікультурному середовищі досліджують Л. Алімова, Ф. Бацевич, А. Богуш, Н. Бондаренко, О. Гукаленко, Г. Дмитрієв, Н. Миропольська та ін.

В дослідженнях з лінгводидактики спостерігається зростання інтересу до способів формування мовної особистості в умовах кроскультурної інтеграції, в процесі навчання рідної та іноземної мов. Як наголошує Ю. Караулов, «до тих пір, поки моделі навчання мови обмежуються рамками системного уявлення самої мови і не вторгаються в структуру особистості, мовної особистості, вони приречені залишатися чимось зовнішнім, чужим по відношенню до об'єкту навчання мови» [3, с. 4].

Для досліджень в області лінгводидактики та методики навчання

іноземних мов, спрямованих на вивчення можливостей формування мовної особистості в процесі навчання мов, важливими є роботи, присвячені структуруванню компонентів мовної особистості. Так, у дослідженнях Г. Богіна зроблені важливі висновки про особливості педагогічного підходу до проблеми мовної особистості. За словами науковця, «для педагогіки важливіше те, що мовна особистість закономірно розвивається від одного свого рівня до іншого, а також те, що результат цього розвитку може бути описаний в упорядкованій формі. Упорядкована форма є структурною формою, яка вміщується в якусь легко доступну для огляду модель. Ця модель повинна давати методисту знання про те, до яких мовних вчинків може бути готовий або підготовлений носій мови, що він може робити з мовою. Мовна особистість в даному випадку характеризується не стільки тим, що вона знає в мові, скільки тим, що вона може з мовою робити. З точки зору лінгводидактики, досить суттєво, на що здатний, до яких мовних навичок готовий носій мови». «Центральним поняттям лінгводидактики є мовна особистість – людина, яка розглядається з точки зору його готовності здійснювати мовні вчинки...» [1, с. 3–4].

Очевидно, що в даний час змінився мовний портрет середнього носія будь-якої сучасної мови. Оскільки ці зміни ніколи не закінчуються, аналіз мовної особистості ніколи не втратить своєї актуальності ні для теоретичної лінгвістики, ні для лінгводидактики. Використання мовною особистістю різних мовних підсистем обумовлено ситуацією спілкування. Мається на увазі розрізнення тими, хто навчається, різних мовних кодів, здатність перемикатися з одного коду на інший залежно від ситуацій спілкування, готовність користуватися різними підсистемами в межах досліджуваної мови, тобто явище диглосії, й обумовлення комбінаторики різних мовленнєвих особистостей в рамках даної мовної особистості [4].

Формування мовної особистості студентів мовних спеціальностей є актуальною проблемою, тому формування мовної особистості засобами вузівських дисциплін повинно здійснюватися у контексті цілісної системи навчання мов, єдиної мовної освіти, що передбачає наявність мовних універсалій і загальний понятійний термінологічний апарат. Мета навчання мов у вузі нерозривно пов'язана з використанням інтелектуальних умінь студентів мовних спеціальностей і розглядається в якості одного з оптимальних засобів досягнення цієї мети. Особистістю, носієм мовної культури майбутній фахівець стає тільки в результаті здійснення мовленнєвої діяльності, яка формує його свідомість і самосвідомість.

Так, В. Махінов доводить, що нові соціокультурні вимоги до мовної особистості формують її головну ознаку – наявність мовної свідомості й мовної самосвідомості. Поняття «мовно-національна свідомість» наближається до понять «мовна картина світу», «мовна поведінка», які визначаються комунікативною ситуацією, мовним і культурним статусом, соціальною належністю, статтю, віком, психічним типом, світоглядом та

---

іншими характеристиками мовної особистості. Погляд на світ, відображений у мові особистості, відображає її ціннісні та культурологічні орієнтації. Розходження між культурами обумовлені розходженнями в мовах.

Науковець обґрунтовує, що соціокультурна самоідентифікація мовної особистості є складним процесом самопізнання й набуття особистістю певної сукупності ознак (цінностей, норм, стереотипів поведінки, традиційних форм діяльності, ментальних характеристик). Використання в дослідженні системного, структурно-функціонального та соціально-психологічного підходів дозволяє розглядати соціокультурну самоідентифікацію мовної особистості як складне соціальне явище, елементом якого є лінгво-етнічна ідентифікація мовної особистості. Цю взаємодію простежено шляхом акцентуації мовного в особистості, а саму особистість проаналізовано як мовну особистість з імовірними її модифікаціями «етно-мовної особистості» та «культурно-мовної особистості» [5, с. 24].

Мета статті – розглянути шляхи формування мовної особистості майбутніх спеціалістів-філологів в умовах кроскультурної інтеграції.

На сучасному етапі стало актуальним твердження Н. Гальскової, що «результатом будь-якої мовної освіти повинна бути сформована мовна особистість, а результатом освіти в галузі іноземних мов – вторинна мовна особистість як показник здатності людини приймати повноцінну участь у міжкультурній комунікації» [2, с. 65].

Незважаючи на те, що термін «вторинна мовна особистість» достатньо широко зустрічається в сучасній науковій літературі з психолінгвістики, міжкультурної комунікації та лінгводидактики (О. Ворожбітова, Н. Гальскова, В. Карасик, О. Леонтович, Г. Єлізарова, І. Халєєва та ін.), теорія формування вторинної мовної особистості не має однозначних рішень. Концепт «вторинна мовна особистість» означає в широкому контексті мовну особистість, формування якої відбувається в процесі навчання іноземної мови, має різне трактування при більш вузькому розгляді в теорії та методиці навчання іноземних мов.

Лінгводидактичне тлумачення поняття «вторинна мовна особистість» було запропоновано І. Халєєвою, яка розглядає формування вторинної мовної особистості як одну з головних цілей навчання іноземної мови. На думку вченої, результатом оволодіння мовою є те, що мовна особистість набуває рис вторинної мовної особистості, здатної проникнути в «дух» досліджуваної мови, в «плоть» культури народу, з яким може здійснюватися міжкультурна комунікація [7].

І. Халєєва вважає, що описання моделі вторинної мовної особистості має здійснюватися з урахуванням тих процесів, які відбуваються в особистості в ході оволодіння нерідної для неї мови. Приймаючи в цілому трирівневу організацію мовної особистості, запропоновану Ю. Карауловим, І. Халєєва умовно ділить тезаурусну сферу на два взаємопов'язаних

і водночас автономних компоненти: тезаурус-1 і тезаурус-2. Мови відрізняються одна від одної своєю вербально-семантичною мережею, внаслідок чого їх носії розрізняються своїм тезаурусом-1. Існують відмінності й у тезаурусі-2. Формування тезауруса-2 пов'язане з розвитком уміння розпізнавати мотиви й установки особистості, що належить іншій спільноті, де діє інша система цінностей, норм і оцінок [8].

Так, подібний підхід до розуміння даного терміну представлений і в роботах О. Осіянової, яка вважає, що вторинна мовна особистість – це сукупність рис людини, що складається з оволодіння вербально-семантичним кодом виучуваної мови, тобто «мовної картини світу» носіїв цієї мови, і «глобальної» (концептуальної) картини світу, що дозволяє людині зрозуміти нову для неї соціальну дійсність [6, с. 191].

Таке трактування концепту «вторинна мовна особистість» розглядає це поняття лише на рівні мовного коду, що не дає уявлення про складність і багатоаспектність даного явища, пов'язаного, перш за все, з національним характером, національним менталітетом. Проблему національної приналежності мовної особистості порушував Ю. Караулов. Не використовуючи термін «вторинна мовна особистість», науковець підкреслює національний характер мовної особистості, говорить про правомірність трактування мовної особистості як «глибоко національного феномену» [3, с. 48].

Отже, мовна особистість формується на основі рідної мови, а розвивається, розширює свої мовно-культурні обрії шляхом засвоєння інших мов. Тільки функціонально багата мова-основа може надійно забезпечити засвоєння другої мови. Природно, що формування і виховання мовної особистості студентів мовних спеціальностей не може обійтися без опори на національну мову, на мовні ознаки національної культури. Адже тільки той, хто засвоює мовну культуру в усій її сукупності й багатогранності, здатен стати творцем мовних цінностей. Так, для повноцінного розвитку мовної особистості та формування її індивідуальності необхідна наявність стійких способів її подальших дій, що гарантують комфортну діяльність і взаємодію з навколишнім мовним і мовленнєвим середовищами. Подібно до того, як мовна особистість характеризується індивідуальним стилем спілкування, вторинна мовна особистість немислима без проявів індивідуального стилю іншомовного спілкування.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Богин Г. И. Современная лингводидактика / Г. И. Богин. – Калинин : КГУ, 1980. – 61 с.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
4. Клобукова Л. П. Структура языковой личности на разных этапах ее формирования / Л. П. Клобукова // Язык, сознание, коммуникация. – М. : Изд-во МГУ, 1997.
5. Махінов В. М. Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина ХІХ – початок ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Махінов. – Луганськ, 2013. – 40 с.
6. Осиянова О. М. Языковая личность ХХІ века: проблемы и перспективы / О. М. Осиянова // Вестник ОГУ. – Оренбург : ОГУ, 2002. – Выпуск 6. – С. 191–193.
7. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 240 с.
8. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. – М., 1995.



УДК 378.14:811.161.2

*Тетяна Денищич,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри української філології,  
теорії та історії літератури  
Чорноморський державний університет  
імені Петра Могили*

## **СПЕЦІАЛЬНІ ТА ВЛАСНЕ МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІОЛОГІВ**

*У статті розкрито сутність та зміст принципів формування термінологічної компетентності студентів з урахуванням інноваційних тенденцій у системі університетської освіти. Доведено, що ефективність навчання фахової мови залежить від розуміння суті принципів навчання, доцільного та обґрунтованого їх вибору. З огляду на це визначено найбільш ефективні спеціальні та власне методичні принципи. Запропонована система принципів навчання складає теоретичну основу методики вивчення української мови (за професійним спрямуванням) у вищій школі.*

**Ключові слова:** загальнодидактичні принципи, спеціальні принципи, власне методичні принципи, термінологічна компетентність.

*В статье раскрыта сущность и содержание принципов формирования терминологической компетентности студентов на основе инновационных тенденций в системе университетского образования. Доказано, что эффективность обучения профессиональной речи зависит от понимания сути принципов обучения, целесообразного и обоснованного их выбора. Учитывая это, определено наиболее эффективные специальные и собственно методические принципы. Предложенная система принципов обучения составляет теоретическую основу методики изучения украинского языка (по профессиональному направлению) в высшей школе.*

**Ключевые слова:** общедидактические принципы, специальные принципы, собственно методические принципы, терминологическая компетентность.

*The article describes the principals of the developing of students' terminological competence paying attention to innovative tendencies in the university education system. It was proved that the efficiency of professional language teaching depends on the understanding of teaching principals and their sufficient and reasonable selection. Considering these statements, the article identifies the most efficient special and common methodical principals. The system of the teaching principals is a theoretical basis for the methodology of studying of Ukrainian (for professional purposes) at higher educational institutions.*

**Key words:** general didactic principles, special principals, common methodical principals, terminological competence.

Сучасні вимоги до формування фахівця передбачають оновлення змісту вищої освіти, що пов'язане з приєднанням України до Болонського процесу, розширенням міжнародних зв'язків, інтеграцією та інтернаціоналізацією світової вищої освіти. Головним у розробці нормативних вимог у галузі вищої освіти вважають компетентність, мобільність, конкурентоспроможність випускників вищих навчальних закладів.

Нині вища школа повинна розв'язати подвійне завдання: сформувати професійні знання, уміння й навички та підготувати студентів до виконання ними фахових функцій через розвиток у них професійної компетентності. Тому компетентнісний підхід на сучасному етапі реформування вищої освіти є одним із пріоритетних в організації комунікативної підготовки випускників, а викладання української мови повинно бути спрямоване на виконання головної мети мовної освіти – виховання національно мовної особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечить високий рівень спілкування в різних професійних ситуаціях. Універсальною компетентністю фахівця є здатність до комунікативної діяльності та володіння термінологічним апаратом у професійній ситуації.

Важливий внесок у розробку питань формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців з соціології зробили лінгводидакти Л. Барановська, Н. Бородіна, Д. Бобова, З. Гирич, Н. Голуб, М. Гуць, І. Дроздова, М. Зарицький, Г. Онуфрієнко. Збагачення мовлення майбутніх фахівців професійно орієнтованою лексикою досліджували Б. Глухов, Є. Копіца, Л. Прокопенко. Методичні засади щодо засвоєння термінологічної лексики розробили – М. Баранов, О. Горошкіна, Т. Донченко, А. Нікітіна, М. Пентилюк.

Наукове обґрунтування принципів навчання було започатковане в працях Ф. Дистервега, Я. Коменського, Г. Песталоцці, К. Ушинського; на сучасному етапі воно широко представлено в наукових доробках дидактів та лінгводидактів М. Андрєєва, Ю. Бабанського, О. Біляєва, О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Карамана, І. Малафійк, В. Молостова, Л. Паламар, Є. Палихати, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, В. Статівки.

Аналіз лінгводидактичної та психолінгвістичної літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що термінологічна компетентність майбутнього фахівця з соціології все ще не отримала всебічного наукового висвітлення, зокрема недостатньо висвітлено питання визначення власне методичних та спеціальних принципів формування термінологічної компетентності студентів.

Мета статті – розкрити сутність спеціальних та власне методичних принципів формування термінологічної компетентності майбутніх соціологів, що складають основу підготовки фахівців у контексті інноваційних змін всієї системи університетської освіти.

Для майбутніх соціологів вільне володіння термінологією є умовою

успішної професійної комунікації, бо, як стверджує Г. Онуфрієнко, «суттєво поглиблені загальнономвні знання та скориговані й професійно скеровані мовленнєві вміння й навички екстраполюються на мову фаху, передусім на її термінологічну систему» [5, с. 17]. Недооцінювання термінологічного аспекту в опануванні фаховою комунікаційною базою спричиняє недостатній рівень професійної підготовки фахівця. Така підготовка потребує пошуку найбільш досконалих методичних шляхів організації навчально-виховного процесу. Для розв'язання цієї проблеми потрібно враховувати низку вимог, обумовлених сутністю й характером навчання, що виражені в **принципах навчання**, які визначаємо як керівні положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, що мають характер загальних вказівок, правил і норм щодо комунікативної діяльності студентів.

У лінгводидактиці існують різні підходи щодо визначення принципів навчання, їх кількості, назв, проте традиційно виділяють загально-дидактичні (характерні для всіх предметів), лінгводидактичні (основні положення функціонально-технологічної організації навчання мови) та власне методичні (впливають із специфіки навчального предмета). Проте обґрунтування принципів формування термінологічної компетентності вважаємо за необхідне розглядати в контексті таких позицій: розгляд *загальнодидактичних* принципів, що лежать в основі всієї навчально-пізнавальної діяльності студентів; визначення *спеціальних* принципів навчання у вищій школі; аналіз *власне методичних* принципів розвитку термінологічних умінь і навичок студентів.

Серед *загальнодидактичних* принципів для методики розвитку термінологічної компетентності майбутніх фахівців виділяємо *традиційні* (принцип науковості, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, активності й свідомості, міжпредметних зв'язків) та *інноваційні* (антропологізму, креативності, модульності).

Визначаючи систему *спеціальних* принципів дидактики вищої школи, необхідно враховувати, що процес навчання має свою специфіку: навчання у вищій школі – це професійне навчання на основі відносно закінченої загальної освіти студентів, тому визначаємо певні особливості навчання у вищій школі, зокрема такі: професіоналізація; зближення самостійної роботи студентів з науково-дослідною роботою; установка на безперервну освіту [6, с. 108].

Виходячи з названих особливостей та враховуючи існуючі класифікації, можна зазначити, що процес розвитку, вдосконалення термінологічних умінь і навичок студентів-соціологів у вищій школі повинен ґрунтуватися на таких принципах:

– **забезпечення безперервної освіти**, що є найактуальнішою вимогою сьогодення (будь-який спеціаліст повинен бути готовий самостійно в подальшому збагачувати свої знання, уміння і навички, тобто

займатися професійно-особистісним самовдосконаленням, підвищувати рівень професіоналізму відповідно до вимог часу й обставин);

– **орієнтації вищої освіти на розвиток мовної особистості майбутнього соціолога** (тобто курс української мови, під час якого й відбувається активне опанування фаховою лексикою, має бути спрямований на майбутній фах студентів, а головне завдання – сформувати професійно-комунікативну компетентність майбутнього фахівця);

– **раціонального застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки** майбутніх фахівців з історії і політології (реалізація цього принципу пов'язана з появою інноваційних методів навчання, серед яких провідне місце належить саме інтерактивним технологіям у розвитку термінологічної компетентності. Крім того, урахування цього принципу сприяє появі альтернативних програм, курсів з вивчення української мови у вищій школі, зокрема їх практична спрямованість, що полегшує мотивацію учіння);

– **інформатизації, технічного та технологічного забезпечення** (урахування цього принципу відкриває нові можливості для викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», пов'язаних з підвищенням його ефективності та якості, оскільки забезпечує розвиток творчого потенціалу студента, його здібностей до комунікативних дій, підвищує інформаційну культуру кожного студента, а також забезпечує, за словами О. Когут, «реалізацію соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства» [2, с. 148]);

– **відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, або принцип компетентності** (на сучасному етапі це забезпечується введенням компетентнісного підходу до навчання). При визначенні компетентності увага приділяється рівню оволодіння фахівцем потрібними вміннями й навичками, саме тому цей принцип є важливим для нашого дослідження. Головна мета – не тільки розвинути, удосконалити рівень комунікативних умінь і навичок, а сформувати (відповідно до сучасних вимог підготовки висококваліфікованого спеціаліста) професійно-комунікативну компетентність, важливою складовою якої є термінологічна. Володіння термінологічною компетентністю передбачає здатність фахівця використовувати з точністю і лінгвістичною правильністю терміни в усному і професійному мовленні. Т. Симоненко «термінологічну компетентність» розглядає як «інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей людини, що відображає не тільки рівень знань, умінь і навичок, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й високу соціально-моральну позицію професіонала» [7, с. 131]. Спираючись на визначення науковців, під термінологічною компетентністю розуміємо здатність фахівця вільно сприймати й породжувати професійні тексти в усному і писемному мовленні з використанням фахової лексики, що

ґрунтується на власній внутрішній мотивації та досвіді, враховуючи лінгвістичні та соціальні правила.

Термінологічна компетентність синтезує в собі загальну культуру спілкування та специфічні прояви у професійній діяльності. Зазначена компетентність вимагає чіткого орієнтування в професійній ситуації й вибору саме тих засобів комунікації, що є найбільш ефективними. Провідною діяльністю фахівця із соціології є проведення соціологічних досліджень, ведення наукових дискусій, консультування, виступи в ЗМІ, тому він повинен володіти літературним мовленням, знати мовний етикет, норми використання вербальних і невербальних засобів комунікації, особливостей їх використання в різних ситуаціях, бути оратором, який володіє прийомами правильного, логічного, переконливого мовлення, що в подальшому впливатиме на престиж і конкурентоспроможність фахівця.

Хоча в основі навчання й лежать загальнодидактичні та спеціальні принципи, проте для технології формування термінологічної компетентності майбутніх соціологів надаємо перевагу *власне методичним принципам*.

Провідним власне методичним принципом під час формування термінологічної компетентності студентів вважаємо ***принцип термінологічності***, який передбачає вивчення походження термінів і позначуваних ними понять, розробку або уточнення змісту та обсягу понять, встановлення взаємозв'язку і субординації понять, їх місця в понятійному апараті теорії, на базі якої базується дослідження.

Визначення обсягу і змісту поняття дають через родову ознаку і найближчу видову відмінність. Як правило, спочатку називають родове поняття, до якого поняття, що визначається, входить як складова. Потім указують на ту ознаку поняття, яка відрізняє його від усіх подібних, причому ця ознака має бути найважливішою і найсуттєвішою. Усвідомлення процесу творення термінів забезпечує ґрунтовне оволодіння термінологічною лексикою – студенти вільно сприймають і породжують фахові тексти з використанням термінологічної лексики.

Оволодіння мовними засобами, термінологією відбувається лише на основі текстів, текст є основним дидактичним засобом навчання мови, тому очевидним є той факт, що під час формування термінологічної компетентності потрібно спиратися на ***принцип текстоцентризму***. Крім того, професійно-комунікативна компетентність майбутніх фахівців із соціології, обов'язковою складовою якої є сформовані термінологічні вміння й навички, – це здатність розв'язувати комунікативні завдання в умовах професійного спілкування, продукувати довершений і нормативний текст. Соціолог – це професія, що належить до типу «Людина – людина», тому їх фахову діяльність не можна розглядати ізольовано від основ комунікації, але ці професії також межують із типом «Людина – знакова система», оскільки пов'язані з обробкою інформації (відомостей), представлені у вигляді різних текстів. Тому об'єктом кінцевого контролю

в роботі над формуванням термінологічних умінь і навичок є вміння створення, аналізу та редагування фахового тексту як основної одиниці комунікації. Саме тому відомості про текст, його структуру та особливості побудови повинні забезпечити формування комунікативних умінь і навичок студентів, умінь правильно формулювати усні й письмові повідомлення, спілкуватися в різних професійних ситуаціях.

Не менш важливим є *принцип комунікативності*, відповідно до якого навчання мови полягає у формуванні в студентів «умінь розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння спілкуванням, що сприяє формуванню мовної особистості, якою має стати кожен випускник» [3, с. 30]. Зважаючи на це, принципу комунікативності повинен підпорядковуватися весь процес навчання: визначення мети й окреслення завдань, відбір методів, прийомів і засобів навчання, співвіднесення знань з умінями і навичками. Головне в комунікативному навчанні – це спрямованість навчального процесу на розвиток практичних умінь оволодіння мовою як засобом спілкування у різноманітних професійних ситуаціях. Потреба в спілкуванні повинна створювати активний стимул до засвоєння мовної теорії, треба створювати такі ситуації, коли студенти будуть усвідомлювати, що недостатній рівень сформованості мовних знань ускладнює процес комунікації, тобто вивчення мови підпорядковується розвитку комунікативних умінь і навичок. Принцип комунікативності зобов'язує викладача української мови зробити кожного студента активним шукачем шляхів і засобів вирішення певної комунікативної задачі та передбачає розвиток у студентів вміння користуватися мовою як засобом спілкування та пізнання. Для того щоб відбувався такий розвиток, потрібно навчити студентів бачити функціонування слова в тексті, усвідомити особливості використання кожного слова, що забезпечується завдяки принципу функційно-стилістичної спрямованості.

Дотримання *принципу функційно-стилістичної спрямованості* ще досі становить складну проблему у викладанні української мови у вищій школі. Це можна пояснити тим, що під час вивчення української мови багато уваги приділяється виробленню орфоепічних, лексичних, граматичних умінь, опануванню термінологічною лексикою і майже не спрямовується увага на їх стилістичну характеристику, виражальні функції мови залежно від мети висловлювання, призначення, сфери спілкування, через що виявляється низький рівень сформованості термінологічних умінь і навичок. Відомо, щоб досконало володіти мовою, недостатньо дотримуватися лише правил граматики, необхідно ще й стилістично правильно будувати своє мовлення, тобто добирати такі слова і так будувати речення, щоб вони чітко і зрозуміло передавали різноманітні думки. Отже, лише знання стилістики сприяють підвищенню грамотності майбутнього фахівця, розвивають вміння й навички користуватися

мовними засобами в різних сферах навчального та професійного спілкування.

Аналізуючи процес засвоєння мови її носіями, психологи вважають, що вона засвоюється через мовлення у процесі спілкування, яке є природною потребою кожної людини. Засвоєння студентами наукових відомостей про мову, функціонування мовних одиниць у мовленні та продукування власних висловлювань на основі спостережень над мовою, за словами Т. Донченко, інтенсифікує природний процес засвоєння рідної мови, активізує мовні процеси, розвиває мовну свідомість [1, с. 3]. Це зумовлює принцип *взаємозв'язку засвоєння теорії й функціонування мовних одиниць у мовленні*. Його реалізація є важливою під час формування комунікативних умінь і навичок студентів. При цьому Г. Михайловська наголошує, що розвиток цих умінь передбачає, що мовленнєва діяльність формується під час засвоєння мовного матеріалу в усіх її видах: слухання-розуміння, читання, говоріння, письмо, тобто *мова-мовлення-мовленнєва діяльність* утворюють діалектичну єдність як необхідну умову навчання спілкування [4, с. 4]. Таким чином, вільне володіння комунікативними вміннями неможливе без вивчення певного граматичного матеріалу, без засвоєння мови як системи.

Ураховуючи праці лінгводидактів, в основі досліджень яких лежать особливості мовлення, виокремлюємо принцип *ситуативності*. Ситуація в мовленні – обов'язковий елемент самого мовлення, що впливає на процес мовленнєвої діяльності та породжує необхідні вміння й навички. Учені стверджують, що розвиток умінь і навичок комунікації можливий завдяки створенню умов мовленнєвого спілкування, у результаті чого й виникають висловлювання, зокрема професійного спрямування, з використанням фахової лексики.

Проаналізовані принципи формування термінологічної компетентності повинні виступати не ізольовано, а в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й зумовлюючи один одного, тобто складати систему. Високий рівень оволодіння термінологічними вміннями й навичками можливий завдяки дотриманню зазначених принципів навчання, але за умови системного їх використання, оскільки всі вони взаємопов'язані, взаємозалежні й взаємозумовлені та описують цілісний процес навчання української мови у вищій школі. Крім того, потрібно враховувати практичну реалізацію принципів навчання, що полягає в правильному виборі методів і прийомів, оскільки саме в методі навчання знаходять своє відображення об'єктивні закономірності, цілі, зміст, принципи і форми навчання. Саме тому перспективою подальшої наукової діяльності з проблеми формування термінологічної компетентності є розробка і впровадження в навчальний процес нових технологій навчання, що й становить практичну реалізацію окреслених принципів.

---

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Донченко Т. Власне методичні принципи навчання української мови / Т. Донченко // Українська мова та література в школі. – 2004. – № 2. – С. 2–4.
2. Когут О. І. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / Ольга Когут. – Тернопіль : Астон, 2005. – 204 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт. за ред. М. І. Пентиліук: С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.
4. Михайловская Г. Коммуникативная направленность уроков русского языка : [монографія] / Г. Михайловская. – Херсон : Вид-во ХДПУ, 2002. – 108 с.
5. Онуфрієнко Г. Науковий стиль української мови : [навч. посіб.] / Г. Онуфрієнко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 312 с.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
7. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : [монографія] / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчук О. Ю., 2006. – 328 с.



УДК 37.018.5(4)

**Оксана Заболотна,**  
доктор педагогічних наук, доцент,  
в.о. зав кафедри іноземних мов  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

## ДЕРЖАВНИЙ КОНТРОЛЬ ЗА ДІЯЛЬНІСТЮ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ШКІЛ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

*Статтю присвячено висвітленню напрямів і механізмів забезпечення державного контролю за діяльністю альтернативних шкіл у країнах Європейського Союзу. Специфіку інспектування й акредитації альтернативних шкіл представлено у контексті забезпечення якості освітніх послуг.*

**Ключові слова:** альтернативна школа, альтернативна освіта, інспектування альтернативних шкіл, акредитація альтернативних шкіл.

*Статья посвящена направлениям и механизмам обеспечения государственного контроля деятельности альтернативных школ в странах Европейского Союза. Специфика инспектирования и аккредитации альтернативных школ представлена в контексте обеспечения качества образовательных услуг.*

**Ключевые слова:** альтернативная школа, альтернативное образование, инспектирование альтернативных школ, аккредитация альтернативных школ.

*The article deals with directions and mechanisms of state control over alternative schools in the European Union countries. Inspection and accreditation of alternative schools has been presented in correlation with quality of education.*

**Key words:** alternative school, alternative education, alternative schools' inspection, alternative schools' accreditation.

Проблему забезпечення якості освітніх послуг в європейських альтернативних школах розглядають в контексті існування різних підходів до альтернативної освіти в країнах ЄС. У контексті розв'язання цієї проблеми значну роль відіграє діяльність державних структур, які відповідають за акредитацію чи інспектування.

Розгляду специфіки інспектування й акредитації альтернативних шкіл у контексті забезпечення якості освітніх послуг присвячені праці таких науковців, як Г. Вейлер (Weiler), П. Вільямс (Williams), А. Кларк

(Clarke) та ін. Проте маємо засвідчити, що серед порівняльних досліджень альтернативних шкіл майже не знаходимо висвітлення аспектів державного контролю.

Тому метою статті є висвітлення механізмів державного контролю за діяльністю альтернативних шкіл у країнах Європейського Союзу.

Як правило, інспектування охоплює шість сфер: (1) якість освіти; (2) рівень учнівських досягнень; (3) психологічний, моральний, соціальний і культурний розвиток дітей; (4) ефективність управління школою; (умови проживання у школах інтернатного типу); (5) шкільні навчальні приміщення, навчально-методичне забезпечення, зміст навчання. Остання категорія є специфічною для альтернативних шкіл, у той час як решта є загальними для перевірки всіх типів шкіл.

Найбільшу кількість специфічних вимог висунуто до змісту освіти. У країнах Європейського Союзу відповідність закладів приватної освіти офіційним вимогам зазнає пильної уваги з боку держави. У більшості країн ЄС (Фінляндія, Франція, Греція, Нідерланди, Італія, Ірландія, Люксембург, Португалія, Швеція і Об'єднане Королівство Великобританії і Північної Ірландії) відповідальність за державний нагляд покладено на міністерства або департаменти освіти. У низці країн ЄС (Австрія, Бельгія, Німеччина й Іспанія) це повноваження перенесене на регіональний рівень.

У деяких країнах ЄС альтернативні школи вільні визначати зміст навчання самостійно. В Об'єднаному Королівстві, наприклад, немає обов'язкової вимоги, щоб у приватних школах навчалися за тими ж програмами, що і державні, проте вони повинні співвідносити свої програми з певними нормами, відповідність яким перевіряє державна інспекція.

У галузі альтернативної освіти переважна більшість країн-членів ЄС висувають мінімальні вимоги щодо змісту освіти. У таких країнах, як Данія, Німеччина, Греція, Іспанія, Ірландія, Люксембург, Нідерланди, Фінляндія, Швеція, Великобританія, Болгарія, Угорщина, Румунія, Латвія, Литва встановлено перелік базових дисциплін, вивчення яких є обов'язковим. В основному це читання, письмо, арифметика (так звані Три R), проте список може бути розширено. Альтернативні школи мають значну гнучкість в укладанні курикулуму, що дає їм значну свободу і надає можливість запровадження охарактеризованої в попередньому розділі стратегії трансдисциплінарності. Головна вимога – забезпечення розвитку й формування характеру особистості.

Школи не примушують впроваджувати національний курикулум, проте їм рекомендовано враховувати його основні позиції. Деякі країни дають спеціальний дозвіл на впровадження власного курикулуму, який укладається в рамках авторської моделі, інші (наприклад, Нідерланди) не мають централізованого курикулуму, його розроблення входить до сфери відповідальності шкіл. Проте це не означає, що кожна школа працює за цілковито оригінальним курикулумом. У більшості шкіл здають випускні

екзамени і готують учнів до незалежного тестування, тому навіть у альтернативних школах беруть це до уваги при навчанні базових дисциплін.

**Підсумкове оцінювання учнівських досягнень.** Після закінчення початкової школи (або перших 4–6 років навчання, якщо початкова школа не виокремлюється) у більшості країн учні не отримують сертифікат, продовжуючи навчання у старшій школі (або старших класах єдиної школи). Лише у трьох країнах (Бельгії, Греції й Італії) після закінчення початкової освіти учні отримують сертифікати, причому їх оформлення входить у сферу відповідальності навчального закладу.

На рівні базової і середньої освіти найчастіше йдеться про внутрішнє і зовнішнє (незалежне) оцінювання і можливість на їх основі видавати документ державного зразка про завершення відповідного освітнього рівня.

У Данії й Польщі, наприклад, із дозволу міністра освіти альтернативні школи можуть використовувати ті ж тести, які складають випускники альтернативних шкіл, і за їхніми результатами видавати сертифікат / матуру державного зразка. У Німеччині лише акредитовані заклади альтернативної освіти можуть організувати випускні тести / экзамени і на підставі одержаних результатів видавати документ про закінчення середньої освіти державного зразка. У Франції, Ірландії і Великобританії учні альтернативних і конвенціональних шкіл складають одні й ті ж іспити. У Фінляндії альтернативним школам надано право видавати документи державного зразка про базову освіту.

Країни, де кваліфікацію присуджують після оцінювання учня альтернативним навчальним закладом, – Бельгія, Греція, Іспанія, Люксембург, Австрія і Португалія, Нідерланди і Швеція. У Швеції учителі альтернативних шкіл приймають рішення щодо підсумкової оцінки випускника. У більшості країн у конвенціональних і альтернативних школах присуджують однакові кваліфікації (чи принаймні еквівалентні). У Франції альтернативні школи, так само, як і конвенціональні, готують учнів до державного кваліфікаційного випробування.

У багатьох країнах запроваджено державне незалежне тестування, що різниться, однак, ступенем обов'язковості його проходження. Так, в Італії, Нідерландах, Польщі і Швеції воно є обов'язковим, в інших – учні альтернативних шкіл за бажанням можуть бути звільнені від нього. У деяких країнах (Польща, Нідерланди) існує практика звільнення учнів альтернативних шкіл від державного тестування за умови подання заяви від батьків у компетентні органи. Більшість альтернативних шкіл, зважаючи на специфіку функціонування, виступають проти практики проведення обов'язкового для всіх державного тестування [3; 4].

В Англії тестування не є обов'язковим, проте для продовження навчання на вищому щаблі учні альтернативних шкіл самі зацікавлені у його проходженні. У Нідерландах і в Німеччині наприкінці початкової школи учні складають добровільний випускний екзамен. Проте, за

останніми даними, 80 % випускників середніх шкіл (у тому числі й альтернативних) здають незалежний випускний екзамен (проводиться Державним інститутом освітніх вимірювань [1; 2]), який дає змогу вступати до вищих навчальних закладів. У Данії теж запроваджено централізоване тестування, яке не є обов'язковим. Випускники всіх типів шкіл беруть у ньому участь, проте сильною залишається позиція альтернативних шкіл щодо того, що будь-яка конкуренція породжує негуманну поведінку, а відтак, більший відсоток учнів альтернативних шкіл, порівняно з відсотком учнів конвенціональних шкіл, не здають централізованих тестів.

**Відповідність навчально-методичного забезпечення вимогам.** У більшості країн Європейського Союзу не вимагається обов'язкового використання тих же підручників, що і в загальноосвітніх школах. Понад те, використання підручників, схвалених міністерством, не є обов'язковим і в державних школах. Держава гарантує альтернативним школам свободу у виборі навчально-методичних матеріалів, методів навчання й оцінювання учнівських досягнень.

Альтернативні школи мають можливість створювати власні підручники або й, як у школах Френе, Штайнера і Нілла, відмовитися від їхнього використання. Проте важливими чинниками, які беруться до уваги при оцінюванні якості навчально-методичного забезпечення альтернативних шкіл, є:

- урахування принципів цілісності й наступності;
- відповідність здоров'язберігальним вимогам;
- комплексність;
- відповідність віковим особливостям вихованців.

**Вимоги до персоналу.** Вимоги до персоналу альтернативних шкіл стосуються кількох груп: учителів, адміністрації, фізичних і юридичних осіб, які є засновниками альтернативної школи.

Щодо вимог, які висуваються до вчителів, спільними для більшості країн Європейського Союзу є ті, що пов'язані з наявністю необхідної кваліфікації. У низці країн (Бельгія, Німеччина, Греція, Іспанія, Ірландія, Італія, Нідерланди, Австрія, Португалія, Великобританія) ці вимоги є однаковими для вчителів як загальноосвітніх, так і альтернативних шкіл. Крім того, в Німеччині, Люксембурзі, Нідерландах і Австрії ці вимоги доповнюються необхідними моральними характеристиками і законослухняністю. Данія і Швеція – єдині країни Європейського Союзу, які дають альтернативним школам повну свободу як у організації навчально-виховної діяльності, так і у ліцензуванні вчителів.

Згідно з вимогами до ліцензування вчителів країни-члени Європейського Союзу можуть бути розподілені на дві групи:

- країни, які не висувають конкретних вимог до ліцензування учителів альтернативних шкіл;
  - країни, які висувають ті чи інші вимоги до ліцензування учителів
-

альтернативних шкіл.

У першій групі країн немає спеціальних вимог до ліцензування вчителів, які працюють в альтернативних закладах середньої освіти, проте вимагається довідка про відсутність судимості. У другій групі країн усі вчителі, без винятку, повинні мати ліцензії на право викладання, проти чого альтернативні школи проводять кампанії.

Проміжним є підхід, запропонований низкою країн щодо визначеної пропорції ліцензованих учителів і працівників, які володіють тими чи іншими специфічними навичками (найчастіше у співвідношенні 3 : 1). Вчителі вальдорфських шкіл і шкіл Монтесорі можуть отримати освіту у відповідних закладах педагогічної підготовки.

Чітко окреслені вимоги до адміністративних працівників альтернативних шкіл притаманні Франції, Люксембургу, Австрії і Португалії, Фінляндії і Великобританії. У більшості ж країн практично немає обмежень щодо того, яким рівнем кваліфікації й особистісними якостями має володіти представник адміністрації або засновник альтернативної школи. У Греції, Франції, Італії й Австрії засновником альтернативної школи і її директором може бути лише громадянин цієї країни.

**Вимоги до приміщень і обладнання.** Приміщення й обладнання альтернативних шкіл є не менш важливим предметом оцінювання, ніж зміст і якість навчання. Навіть ті країни, які не мають суворих обмежень щодо останніх, посилюють вимоги до управління майном, безпеки приміщень, здоров'язберігальної відповідності і дотримання санітарних норм у закладах альтернативної освіти, починаючи з початкового етапу їхнього заснування.

Перевірка вищезазначених моментів на предмет їхньої відповідності проводиться незалежно від того, чи отримують заклади державні субсидії, чи функціонують виключно за власний кошт. Таку перевірку, як правило, здійснюють регіональні відділення міністерств або локальні установи відповідної спрямованості. Крім того, альтернативні школи проходять регулярну (кожні 5–6 років) інспекцію на предмет вогнебезпечності. Альтернативні школи інтернатного типу повинні підлягати перевірці соціальних служб.

У Данії, яка славиться наданням свободи щодо вибору змісту, форм і методів навчання, висуваються суворі вимоги щодо шкільних приміщень і обладнання, причому всі шкільні будівлі повинні бути розташовані в одному місці.

Із вказаного вище видно, що дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у закладах альтернативної шкільної освіти країн ЄС відбувається засобами акредитації і ліцензування, до того ж державний контроль різною мірою стосується навчально-виховного процесу, приміщень, обладнання, забезпечення безпеки життєдіяльності вихованців, мінімальної кількості учнів, курикулуму і фінансування (див. табл. 1).

---

## Державний контроль за діяльністю альтернативних шкіл

Країна	Навчально-виховний процес	Приміщення, безпека	Мінімальна кількість учнів	Курикулум	Фінансування
Австрія	У	У		У	
Бельгія	У	У	У	У	У
Болгарія	У	У	У	У	У
Великобританія	У	У		У	
Греція	У	У	У	У	У
Данія		У	У		
Естонія	У	У		У	
Ірландія	У	У	У	У	
Іспанія	У	У		У	У
Італія	У	У		У	У
Кіпр	У	У	У	У	У
Латвія	У	У	У	У	
Люксембург	У			У	У
Литва	У	У		У	У
Нідерланди	У		У		У
Німеччина	У	У	У	У	У
Польща	У	У	У	У	У
Португалія	У	У		У	У
Румунія	У	У	У	У	У
Словаччина	У	У	У	У	У
Словенія	У	У	У	У	У
Угорщина	У	У	У	У	У
Фінляндія	У	У		У	
Франція	У	У			У
Чехія	У	У	У	У	У
Швеція	У	У			

Як видно з таблиці, найбільшою мірою самостійності користуються альтернативні школи в Австрії, Данії, Нідерландах, Франції і Швеції, тобто, у країнах, які випереджають інші за кількістю таких навчальних закладів і учнів, які в них навчаються.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Cito Deutschland [Electronic resource] / Deutsch. – URL : <http://www.de.cito.com>
2. Cito Nederland [Electronic resource] / Nederlands. – URL : <http://www.cito.nl/nl.aspx>
3. Weiler H. Decentralisation in educational governance: An exercise in contradiction / H. Weiler // Evaluation as Policymaking: Introducing Evaluation into a National Decentralised System. – London : Jessica Kingsley, 1990. – P. 5–38.
4. Williams P. Making Sense of Quality: A Review of Approaches to Quality in Early Childhood Services / P. Williams. – London : National Children's Bureau, 1994. – 234 p.

УДК 372.462

*Тетяна Зенченко,  
аспірантка*

*Глухівського національного  
педагогічного університету  
імені Олександра Довженка*

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ПЕРСПЕКТИВНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МОРФОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА МАТЕРІАЛІ ПРИКМЕТНИКА**

*У статті розглянуто сутність комунікативного підходу до початкового курсу української мови як складника загального змісту початкової освіти, окреслено шляхи його реалізації в навчальному процесі майбутніх учителів початкових класів з урахуванням принципу перспективності, зокрема у процесі формування у молодших школярів морфологічної компетентності на матеріалі прикметника, аргументовано важливість розвитку мовно-мовленнєвих умінь молодших школярів у процесі засвоєння мовної теорії для їх усебічного культурного розвитку і соціалізації, формування здатності успішно користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності у процесі спілкування, пізнання, вирішення навчальних завдань.*

**Ключові слова:** *початкова мовна освіта, компетентність, комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, принцип перспективності, мовленнєві вміння, прикметник.*

*В статье рассмотрена сущность коммуникативного подхода к начальному курсу украинского языка как составляющей части общего содержания начального образования, очерчены пути его реализации в процессе обучения будущих учителей начальных классов с учетом принципа перспективности, в частности в процессе формирования у младших школьников морфологической компетентности на материале имени прилагательного, определена важность развития языково-речевых умений младших школьников в процессе усвоения языковой теории для их всестороннего культурного развития и социализации, формирования способности успешно пользоваться всеми видами речевой деятельности в процессе общения, познания, решения учебных заданий.*

**Ключевые слова:** *начальное языковое образование, компетентность, коммуникативная компетентность, компетентностный подход, принцип перспективности, речевые умения, имя прилагательное.*

*The article deals with the essence of competence approach to the primary course of Ukrainian language as a component of general elementary education content. The ways of its realizational process of the future primary school teachers on the basis of the prospectiveness principle are outlined in the course of morphological pupil's competence forming on adjective's material. The*

*importance of primary pupil's linguistic and speech skills development is argued for all-round cultural development and socialization during their linguistic theory training. The forming of pupil's ability to use all kinds of speech activity successfully is found out in the process of communication, cognitive activity, educational tasks solving.*

**Key words:** *primary language education, competence, communicative competence, competence approach, principle of prospects, speech abilities, adjective.*

Вивчення української мови в початковій школі як першої фундаментальної частини курсу української мови загальноосвітньої школи передбачає повноцінне засвоєння всіх ліній змісту мовної освіти, визначених Державним стандартом, – мовленнєвої, мовної, соціокультурної і діяльнісної (стратегічної) – оскільки саме ці лінії формують комунікативну компетентність особистості, визначають її досягнення практично в усіх галузях життя, забезпечують успішну адаптацію як до умов професійних, соціальних, так і побутових. Саме комунікативний підхід до вивчення мови забезпечує принцип урахування життєвої перспективи, передбачений навчальною програмою, суть якого полягає в презентації інформації, що дає змогу розв'язувати життєві завдання, зокрема, це теоретичні знання і практичні вміння з риторики, стилістики й культури мовлення.

Структурування змісту навчання української мови, як на рівні навчальних програм, так і підручників, з урахуванням внутрішньо- і міжпредметних зв'язків дає змогу нейтралізувати недоліки традиційної лінійної систематизації й викладу навчального матеріалу в програмах і підручниках, забезпечує можливість систематичного й різнобічного мовленнєвого розвитку учнів протягом усього періоду навчання в загальноосвітньому навчальному закладі [4–5].

У питаннях, пов'язаних із практичними аспектами викладання української мови, учені-методисти інтуїтивно, враховуючи потреби учня, запроваджували комунікативні ідеї, які поступово сформувалися у комунікативний напрям: психологічні засади розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, І. Синиця); функціонування текстів художнього стилю (Л. Варзацька, О. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.); розроблення мовного компонента загальноосвітньої підготовки учнів (М. Вашуленко, С. Караман, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентилюк, О. Хорошковська та ін.); збагачення словникового запасу учнів на різних етапах шкільної мовної освіти (Н. Гавриш, Н. Голуб, Л. Кулибчук, Т. Коршун, В. Тихоша та ін.); культура мовлення (Н. Бабич, Б. Головін, О. Горошкіна, В. Костомаров, Л. Мацько та ін.); комунікативний аспект вивчення мови (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пен-



тилюк, К. Пономарьова та ін.).

Мислителі від античності до першої половини ХІХ ст. (Д. Дідро, Г.-В.-Ф. Гегель та ін.) вважали за необхідне вивчати мову не тільки на рівні логіки та граматики, а й з урахуванням особливостей її використання, зважаючи на засоби образності, виразності, індивідуальності і багатобарвності.

Мета статті – з'ясувати шляхи реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі майбутніх учителів початкових класів з урахуванням принципу перспективності, зокрема у процесі формування у молодших школярів морфологічної компетентності на матеріалі прикметника.

Спостереження за мовленням учнів 1–4 класів свідчать про переважальну його дієслівність: учні зазначають предмет і його дію, не відчуваючи необхідності у збагаченні мовлення прислівниками, займенниками й прикметниками (відсоток використання прикметників дуже незначний: близько 1–2 % у першому класі, для порівняння, дієслів у мовленні першокласників майже чверть – 24 %). На перший погляд, такі показники вражають, але вони обґрунтовані рівнем досвіду, інтелектуального розвитку й наявними потребами спілкування. У подальшому періоді навчання ситуація істотно змінюється: відбувається поступове опанування частин мови, формування своєрідності й індивідуальності мовлення учнів, тому показник використання означень-прикметників збільшується втричі. Спостерігається ситуація, коли учень 4 класу, виокремивши будь-яку ознаку предмета, не знайшов би у своєму словнику прикметника, що більш-менш точно передає потрібну думку, майже не трапляється. Але на жаль, змушені визнати, що залишаються навчальні ситуації, коли учень у процесі створення монологічного висловлювання не відчуває потреби виділити ознаки предметів без попереднього завдання вчителя, зазвичай учні вказують на час і місце дії, але не відзначають якісних ознак предметів. Поступово зі збільшенням використання учнями другорядних членів речення знижується показник дієслівності (учні оперують реченнями, що зазвичай складаються із 6–7 слів, одне з яких є дієсловом і виступає тільки присудком).

Варто зазначити, що на уроках української мови молодші школярі у переважній своїй більшості вживають прикметники як узгоджені означення з іменниками у називному відмінку, підсвідомо уникаючи непрямих відмінкових форм прикметників. На нашу думку, це пов'язано як із проблематичним утворенням форм непрямих відмінків та їхнього правопису, так і з поширенням використання повних прикметників у називному відмінку як частини іменного складеного присудка: *Дитинка була симпатичненька, жвава і усміхнена*.

Знижується показник частоти вживання прикметників у формах родового, давального, знахідного й місцевого відмінків із синтаксичною роллю означень. Але вже орудний відмінок сприяє частоті вживання

---

прикметників не тільки у ролі узгоджених означень з іменником, а й у ролі частини іменного складеного присудка.

Загальні характеристики складу мовлення є певною мірою лінгвостатистичною основою для диференціації розвитку мовлення учнів за частинами мови (у різних стилях – різні співвідношення частин мови) і можуть бути основою для розширення стилістичної роботи залежно від співвідношення найчастіше уживаних частин мови учнями конкретного класу.

Новою Програмою з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів (1–4 класи) у 4 класі виділено 20 навчальних годин для вивчення теми «Прикметник» (найбільша кількість годин серед інших частин мови), передбачено закріплення уявлень про прикметник як частину мови: уживання прикметників у прямому і переносному значеннях; змінювання прикметників за родами та числами у сполученні з іменниками; набуття вмінь відмінювати прикметники з використанням таблиць відмінювання в однині і множині; зіставляти і розрізнявати відмінкові закінчення прикметників; визначати під час практичної роботи відмінки прикметників за відмінками іменників; поширювати прості речення однорідними членами, вираженими прикметниками; правильно вимовляти і писати прикметники на -ський, -цький, -зький тощо [4, с. 49].

Добір навчального матеріалу й організація вивчення української мови здійснюється на основі застосування й поєднання основоположних дидактичних і методичних принципів: принципу взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку, демократизації й гуманізації навчання мови, особистісної орієнтації навчання, урахування життєвої перспективи (перспективності), принципу текстотворчості (текстоцентризму) і, зрештою, комунікативно-діяльнісного принципу, що повною мірою відображено і в структурі мовного курсу на завершальному етапі початкової освіти. Розвиток у школярів свідомого і точного вживання поняття «прикметник», усвідомлення і засвоєння функціональних можливостей прикметника в мовленні є значущим складником пропедевтики навчання мови в середній школі.

Здійснення практично на кожному уроці внутрішньопредметного зв'язку із лексикою і фразеологією забезпечує можливість послідовно збагачувати мовлення учнів, сприяє його поступовому і постійному мовленнєвому розвитку.

У якості підготовчої роботи на уроках доцільно використовувати загадки – скрабницю народної мудрості й образності, той жанр, який без характерних ознак предмета, без його коротких яскравих описових якостей просто не може існувати, оскільки відгадки спираються на пам'ять дітей, життєвий досвід і можливість виокремити з опису найхарактернішу рису певного предмета чи явища. Варто залучати дітей збирати прислів'я, приказки, «крилаті» вислови, фразеологізми, висловлювання відомих людей про рідну мову, поширені й «розмальовані» прикметниками,

спонукати учнів використовувати їх у процесі навчальної діяльності і в побутовому спілкуванні (*1. Тоненьке, кругленьке, серце чорненьке, хто на його слід погляне, чиюсь думку визнає (олівець)*).

Робота над вивченням прикметника, безумовно, містить великі можливості для збагачення лексичного запасу молодших школярів, формування вмінь визначати функцію прикметників у мовленні, замінювати їх синонімами, використовувати цю частину мови під час побудови висловлювань різних типів, насамперед описів.

Система навчальних вправ на зіставлення різних типів текстів, завдання з опущенням прикметникових форм дають учням змогу з'ясувати спільні риси, зазначити відмінність між текстами і в результаті дійти висновку про яскравість, образність саме художніх текстів, які, виконуючи комунікативну функцію, є своєрідним образним засобом комунікації з метою зображувально-виразного розкриття теми [6, с. 15]. Україй важливо розуміння учнів, що в мові є безліч слів, які, на перший погляд, здаються аналогічними, насправді ж одне з них не завжди може замінити інше, але можна підібрати більш точніше, більш влучне.

Критичний аналіз власного мовлення має стати потребою кожного учня як початкової школи, так і основної. Прикладами (зразками) правильної мови є твори українських письменників, які необхідно частіше вводити в навчальний процес, підвищуючи мовну культуру школярів. Для цього можна використати інтеграційні уроки музики, зважаючи на те, що українські пісні мають величезний простір для опрацювання з учнями (наприклад, «Ой там на горі в зеленім гаю»: *Ой там на горі в зеленім гаю, ой там на горі дуб стоїть. А під тим дубом, під тим дубочком, зелена ружа, білий цвіт...*). Запропонувати виокремити із прослуханої інформації ті елементи, які збагачують і конкретизують мовлення (прикметники), охарактеризувати, увести в нове речення.

Яскраві описи осіб, предметів або явищ, контрастні протиставлення в текстах пісень підсилюються музичним супроводом, стишення і мінорні акорди допомагають словам пісні викликати в учнів смуток, мажорні кресендо, навпаки, сприяють піднесенню настрою, з'являються оптимістичні і барвисті образи. Усе це може використати вчитель для характеристики саме ролі прикметників у зображенні образів.

Висновки, які роблять учні щодо ролі прикметників у мовленні, зокрема в художньому, переконливі і, що вкрай важливо, слугують важливим орієнтиром для учнів у їхніх власних творчих роботах і безпосередніх висловлюваннях на різних уроках.

Варто зазначити, що учні третього-четвертого класів, уже маючи певний запас знань, дуже позитивно сприймають вправи, що мають у собі запрограмовану помилку, або відверту нісенітницю (запропонувати сприйняти на слух «неправильне» за значенням словосполучення, визначити неточність, підібрати правильний прикметник, записати

виправлений варіант у зошити (*молоко зелене, лис блакитний, сіль солодка, вовк червоний, цукор кислий*)).

Для підготовки до засвоєння учнями ступенів порівняння прикметників використовуємо підготовчі вправи, що містять у собі завдання типу: у наведених групах синонімів розмісти слова у порядку зростання міри якості (*теплий, гарячий, пекучий; засмучений, сумний, похмурий; відомий, видатний, славнозвісний*).

З огляду на те, що мовленнєва діяльність передбачає не тільки оперування тими знаннями, які зберігаються в довгочасній пам'яті в результаті набутого мовленнєвого досвіду (схеми побудови слів, словосполучень, речень, окремих уривків текстів), а й активну творчість: уміння конструювати нові необхідні в конкретній мовленнєвій ситуації одиниці, вважаємо вправи як методичний засіб навчання продукувати словосполучення, речення, твори-мініатюри одним з найефективніших шляхів удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Продовжуючи роботу щодо розвитку в учнів навичок мовлення, добору найвиразніших і найточніших характеристик, учитель створює мовленнєві ситуації, зокрема взаємоопису зовнішності учнів за допомогою слів з довідки, серед яких подано не тільки зовнішні особливості (*обличчя кругле, веснянкувате*), а й прикметники, які характеризують внутрішній світ співрозмовника (*обличчя розумне, мудре*), вжиті у переносному значенні (*волосся золоте, очі гострі*).

Зазвичай учні відмінюють прикметники разом з іменниками. Проте на уроках закріплення доцільно практикувати і відмінювання субстантивованих прикметників різного роду, добираючи мовний матеріал, зокрема, з народної творчості: 1. *Учи лінивого (якого? Р.в.) не молотом, а голодом.* 2. *За битого (якого? Р.в.) двох небитих (яких? Р.в.) дають.*

Виконання різних тренувальних вправ на визначення відмінків прикметників і правильне вживання їхніх відмінкових форм у словосполученні й реченні слід поєднувати із систематичною роботою над розвитком усного і писемного мовлення молодших школярів.

Отже, вся система роботи з граматичними категоріями прикметника має бути спрямована на усвідомлення учнями морфологічних особливостей цієї частини мови і розвиток умінь користуватися прикметниками в різних мовленнєвих ситуаціях.

Тож зазначимо, що у процесі закріплення мовних знань необхідно пропонувати завдання, які готують учнів до формування конкретних комунікативних умінь: спостереження за функцією прикметників у текстах; конструювання словосполучень, речень; побудова текстів-описів науково-популярного та художнього стилів і цілеспрямоване, обґрунтоване використання в них прикметників. Така робота не повинна бути суто навчальною, обмежуватися матеріалом, передбаченим шкільною програмою, підручниками, вправами і завданнями, учитель-початківець має

допомогти учневі сформуватися як творчій особистості, сприяти інтегруванню її в суспільство, підготувати до вільного створення самостійних висловлювань, які були б пов'язані з життєвим досвідом, викликали бажання поділитися думками, зближували реальну й навчальну мовленнєву діяльність, мали б чітке виховне спрямування.

На наш погляд, процес оволодіння учнями початкових класів мовно-мовленнєвими вміннями і навичками повинен будуватися на засадах компетентісно орієнтованого підходу, спрямовуватися на формування в учнів навичок роботи з текстами різних типів і стилів, обсяг яких повинен збільшуватися з кожним наступним роком для підготовки до опрацювання більш складних творчих завдань не тільки на уроках української мови, а й під час вивчення інших навчальних предметів в основній школі.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–9.
2. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. пос. для студ. вищ. навч. закладів / М. С. Вашуленко. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
3. Вашуленко М. С. Підготовка майбутніх учителів до формування мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів / М. С. Вашуленко, В. О. Собко // Початкова школа. – 2011. – № 6. – С. 27–32.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. Українська мова / М. С. Вашуленко, К. І. Пономарьова, О. Ю. Прищеп та ін. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 392 с.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Українська мова 5–9 класи / Г. Т. Шелехова, Т. Д. Гнаткович, Н. Б. Коржова та ін. // Дивослово. – 2013. – № 05(674). – С. 2–14.
6. Мельничайко В. Я. Елементи лінгвістичного аналізу художнього тексту на уроках мови / В. Я. Мельничайко // Дивослово. – № 2. – С. 15–18.

*Тетяна Зубехіна,  
асистент кафедри туризму,  
здобувач Луцького інституту  
розвитку людини  
Університету «Україна»*

## **СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ БАКАЛАВРІВ З ТУРИЗМУ**

*В сучасному інформаційному суспільстві необхідною умовою підготовки фахівців сфери туризму є формування інформаційної культури. Обґрунтовано необхідність проведення структурного аналізу сформованості інформаційної культури бакалаврів з туризму. Проаналізовано педагогічні дослідження науковців щодо структурних компонентів інформаційної культури. Сформовано та охарактеризовано структурні компоненти сформованості інформаційної культури бакалаврів з туризму: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-аналітичний.*

**Ключові слова:** інформаційна культура, інформаційна культура бакалаврів з туризму, структура, компоненти.

*В современном информационном обществе необходимым условием подготовки специалистов сферы туризма является формирование информационной культуры бакалавров туризма. Обоснована необходимость проведения структурного анализа сформированности информационной культуры бакалавров туризма. Проанализированы педагогические исследования ученых относительно структурных компонентов информационной культуры. Сформированы и охарактеризованы структурные компоненты сформированности информационной культуры бакалавров туризма: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-аналитический.*

**Ключевые слова:** информационная культура, информационная культура бакалавров туризма, структура, компоненты.

*In today's information society, a necessary condition of specialists' in the sphere of tourism training is an information culture formation of Tourism Bachelor. The necessity of the structural analysis of information culture of Tourism Bachelor formation is substantiated. Scientists' pedagogical researches on the structural components of an information culture are analyzed. the structural components of information culture formation Tourism Bachelor: motivational, cognitive, activity, reflective and analytical are generated and characterized.*

**Key words:** information culture, information culture of Tourism Bachelor, the structure of the components.

Посилення ролі інформаційної складової у структурі діяльності сучасного фахівця викликане такими чинниками: різким збільшенням обсягів інформації, обумовленим прискореним розвитком науково-технічного прогресу; неминучим розсіюванням інформації, викликаним диференціацією і інтеграцією сучасної науки; швидким старінням знань у зв'язку зі зміною наукових установ та соціальних стандартів.

Інформаційна культура вимагає від сучасного фахівця з туризму нових знань і вмінь, особливого мислення, які забезпечують необхідне пристосування до змін, які відбуваються в інформаційному середовищі суспільства. Фахівець з розвинутою інформаційною культурою володіє знаннями про інформаційне середовище, інформаційні ресурси, інформаційні технології, інформаційну етику та вміннями грамотно формулювати свої інформаційні потреби і запити, а також здатністю ефективно й оперативно здійснювати пошук інформації, раціонально використовувати, зберігати і оперативно переробляти її.

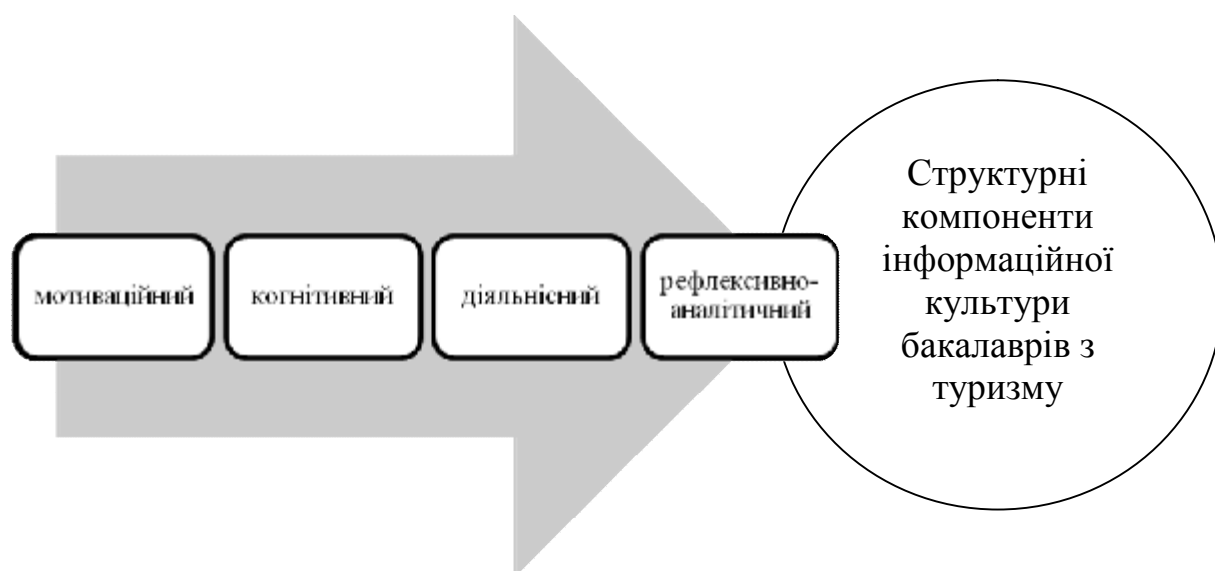
Питання формування інформаційної культури майбутніх фахівців завжди привертало увагу педагогів та психологів, зокрема, Ю.Бабанського, Є. Білозерцева, І.Саєва, В. Караківського, Л. Новикової, В. Щедрикова та ін. Однак аналіз науково-педагогічних досліджень показує, що доцільним є визначення структурних компонентів інформаційної культури бакалаврів з туризму, для дослідження сформованості їх інформаційної культури.

Метою статті є визначення структурних компонентів інформаційної культури бакалаврів з туризму.

Структурні компоненти професійної компетентності агента з організації туризму виділяє Р. С. Брик: професійно-особистісний (відображає ті професійні й особистісні якості майбутнього працівника, які визначають мотивацію і спрямованість робітника сфери туризму як особистості і суб'єкта професійної діяльності); професійно-змістовий (передбачає наявність у працівника теоретичних знань з основ наук); професійно-діяльнісний (включає практичні професійні знання і вміння) [2].

Структурні компоненти культури професійного спілкування в майбутніх фахівців сфери туризму виокремлює М. В. Черезова: когнітивний (психолого-педагогічні знання про сутність спілкування, культуру спілкування, особливості її прояву у сфері екскурсійної діяльності; предметні знання з екскурсознавства, методики проведення екскурсійної роботи; знання з краєзнавства); операційно-діяльнісний (комунікативні вміння та навички; культура й техніка мовлення; уміння невербального спілкування), особистісний (комунікабельність, емоційна стабільність, толерантність, ерудованість) [8].

На основі аналізу наукових досліджень з проблеми формування інформаційної культури особистості ми виділяємо такі структурні компоненти інформаційної культури бакалаврів з туризму: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивно-аналітичний (рис. 1).



**Рис 1. Структурні компоненти інформаційної культури бакалаврів з туризму**

*Мотиваційний компонент інформаційної культури бакалаврів з туризму відображає наявність у студентів мотивів, ціннісних орієнтацій та пізнавального інтересу до інформаційних технологій, що лежать в основі формування та реалізації туристичного продукту.*

Поняття «туристський мотив (мотивація)», як зазначає В. А. Квартальнов – це ті спонукальні причини, які визначаються біологічними і соціальними потребами і змушують людей задовольняти їх, набуваючи туристський продукт. Автор констатує, що існує безліч мотивів туризму, які залежать від специфічних особливостей суб'єктів туристичної діяльності. Дослідник висвітлює об'єктно-суб'єктну класифікацію, яка включає наступні групи туристських мотивацій: 1. Природні мотиви туризму – задовольняють психологічні і біологічні потреби населення урбанізованих областей, що шукає в туризмі відпочинок, розваги та зміну навколишнього оточення. 2. Культурні мотиви туризму – охоплюють всю культурну спадщину країни, яку пропонує туристам для огляду, до таких елементів відносяться історичні місця, археологічні пам'ятники, музеї, картинні галереї, народні промисли і т.д. 3. Економічні мотиви туризму – економічні елементи, які охоплюють вартість життя в туристичних центрах, вартість подорожі і т.д. 4. Психологічні мотиви туризму – мотиви туристів, які спонукають їх подорожувати і які відповідають психологічним потребам туристів. 5. Екологічні мотиви туризму – гармонізує об'єктивно-суб'єктивні відносини, сприяє збереженню і розвитку біосфери з використанням засобів і можливостей туризму [4].

Н. І. Кабушкін зазначає, що туристська мотивація може розглядатися як комплекс спонукань, спрямованих на задоволення рекреаційних та інших потреб у сфері туризму в залежності від індивідуальних фізіоло-



гічних і психологічних особливостей людини, системи його поглядів, захоплень, схильностей, професії, освіти і т.д. [2, с. 13]. На думку автора, туристські мотиви повинні бути покладені в основу формування туристичного продукту та його реалізації (з урахуванням попиту туристів: час подорожі, тривалість поїздки, додаткові послуги, вид і програма відпочинку і т.д.). Отже, розуміння мотивів споживачів відіграє певну роль у процедурі організації туризму [3, с. 13].

На думку М. П. Кляп, туристська мотивація – це сукупність спонукань і стимулів, що змушують людину реалізувати свої рекреаційні й інші потреби за допомогою туризму. Туристська мотивація може бути реалізована людиною в широкому діапазоні варіантів туристського відпочинку залежно від темпераменту, захоплень, здоров'я, тривалості вільного часу, фінансових можливостей і таке ін. [5, с. 235].

*Когнітивний компонент інформаційної культури бакалаврів з туризму характеризує наявність у студентів знань про інформацію, інформаційні технології, способи отримання, обробки та передачі інформації, а також про використання інтернет-технологій в туристичній діяльності.*

На думку К. В. Короленко, когнітивний компонент професійної компетентності майбутніх організаторів спортивно-масової та туристської роботи характеризується засвоєнням необхідного обсягу професійних знань за загальнопрофесійними, спеціальними дисциплінами і дисциплінами спеціалізації, які включають знання з організації спортивно-масової та туристської роботи [6].

На нашу думку, бакалавр з туризму повинен володіти такими знаннями: основними визначеннями поняття «інформаційна культура»; поняттями та видами інформації; процесом збирання, зберігання, обробки, передачі та використання інформації за допомогою сучасних пристроїв; основними глобальними розподільчими системами бронювання і резервування; прикладними програмами з формування, просування і реалізації туристського продукту.

*Діяльнісний компонент інформаційної культури бакалаврів з туризму характеризує вміння студентів використовувати інформаційні технології в процесі навчання та майбутній професійній туристичній діяльності.*

На думку К. В. Короленко, діяльнісний компонент професійної компетентності майбутніх організаторів спортивно-масової та туристської роботи припускає наявність певних професійних умінь у вирішенні завдань спортивно-масової та туристської роботи, сформованості умінь і навичок щодо фізичної підготовленості, готовності до участі у спортивних змаганнях [6].

Як зазначає Т. Г. Сокол, фахівець з туризму повинен уміти аналізувати оточуючу дійсність і діяти, спираючись на основні закони та

принципи філософії, соціології, етики й естетики, права, екологічну свідомість [7, с. 123].

Ми вважаємо, що бакалавр з туризму повинен володіти такими уміннями: **створювати та розміщувати туристичну рекламу в мережі Інтернет; використовувати сучасні інтегровані CRM-системи (Customer Relationship Management) в роботі підприємств сфери туризму; застосовувати найбільш глобальні розподільчі системи на міжнародному ринку туристичних послуг; створювати бази даних підприємства галузі туризму засобами MS Access.**

*Рефлексивно-аналітичний компонент інформаційної культури бакалаврів з туризму характеризує здатність студентів до осмислення, саморозвитку і усвідомленого ставлення до інформаційних технологій у туристичній діяльності.*

В. М. Бебик зазначає, що з огляду на світовий досвід, фахівцям туристичної сфери повинні бути притаманні: різноманітні особистісні якості (комунікаційні, інтеграційні, високий рівень емоційної інтелігентності); високі стандарти поведінки; вміння управляти людьми; системне мислення; вміння вчитися від інших та адаптувати рішення до ситуацій; відкритість; готовність до безперервного навчання; здатність знаходити спільну мову; вміння діяти у полікультурному оточенні; вміння управляти змінами [1, с. 109].

На думку К. В. Короленко, рефлексивно-аналітичний компонент професійної компетентності майбутніх організаторів спортивно-масової та туристської роботи допомагає оцінити ефективність педагогічної системи, потенційних можливостей організатора спортивно-масової та туристської роботи, перспективи особистісного і професійного зростання, забезпечує процес професійної підготовки особистісним сенсом [6].

Таким чином, структура інформаційної культури бакалаврів з туризму передбачає наявність взаємопов'язаних компонентів мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексивно-аналітичного.

До подальших напрямів дослідження відносимо розробку критеріїв, показників та рівнів сформованості цих компонентів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бебик В. М. Болонський процес : перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в Європейський простір вищої школи : [монографія] / за ред. В. М. Бебика. – К. : МАУП, 2004. – 200 с.
2. Брик Р. С. Формування професійної компетентності майбутніх працівників сфери туризму в професійно-технічних навчальних закладах засобами інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. С. Брик. – Т., 2011. – 21 с.
3. Кабушкин Н. І. Менеджмент туризму : навчальний посібник /

- Н. І. Кабушкин. – Мінськ : БГЕУ, 1999. – 644 с.
4. Квартальнов В. А. Туризм : підручник / В. А. Квартальнов. – М. : Фінанси і статистика, 2001. – 320 с.
  5. Кляп М. П. Сучасні різновиди туризму / М. П. Кляп. – К., 2013. – 334 с.
  6. Короленко К. В. Формування професійної компетентності майбутніх організаторів спортивно-масової та туристської роботи у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. К. Короленко. – З., 2012. – 21 с.
  7. Сокол Т. Г. Організація туристичної діяльності в Україні : навчальний посібник / Т. Г. Сокол. – К. : Музична Україна, 2002. – 256 с.
  8. Черезова М. В. Формування культу спілкування майбутніх фахівців сфери туризму у навчально-виховному процесі коледжу [Електронний ресурс] / М. В. Черезова. – Режим доступу : [http://tourlib.net/statti\\_ukr/cherezova2.htm](http://tourlib.net/statti_ukr/cherezova2.htm).

**Вікторія Ігнатенко,**  
викладач кафедри перекладу  
і лінгвокраїнознавства  
Білоцерківського національного  
аграрного університету

## **ЕЛЕКТРОННИЙ КЕЙС ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНОТАТИВНОГО І РЕФЕРАТИВНОГО ПЕРЕКЛАДІВ В УМОВАХ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ**

*У статті розглядаються переваги та особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх перекладачів в умовах змін ринку перекладацьких послуг. Серед інформаційно-комунікаційних технологій електронний кейс розглядається як ефективний засіб навчання майбутніх філологів анотативного і реферативного перекладів в умовах самостійної роботи. Визначено функції, особливості та методичні, технічні і психологічні переваги використання електронного кейсу, зокрема для навчання майбутніх перекладів.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, електронний кейс, анотативний/реферативний переклад, самостійна позааудиторна робота.

*В статье рассматриваются преимущества и особенности использования информационно-коммуникационных технологий в условиях изменения рынка переводческих услуг. Среди информационно-коммуникационных технологий электронный кейс рассматривается как эффективное средство обучения будущих филологов анотативного и реферативного переводов в условиях самостоятельной внеаудиторной работы. Определены функции, особенности и методические, технические и психологические преимущества использования электронного кейса, в особенности для обучения будущих переводчиков.*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, электронный кейс, анотативный/реферативный перевод, самостоятельная внеаудиторная работа.

*The article deals with advantages and peculiarities of information and communication technologies usage under the conditions of changes of the translational market. Among information and communication technologies e-case is considered to be an effective method of teaching future philologists annotative/gist translation under the conditions of self-directed learning. The functions, the peculiarities and the methodological, technical and psychological advantages of electronic case usage were defined especially for teaching future translators.*

**Key words:** information and communication technologies, E-case, annotative/gist translation, self-directed learning.

Підготовка перекладачів у вищих закладах освіти України переживає період бурхливого розвитку. Збільшення обсягу і диверсифікація вимог до перекладу як професійної діяльності призвели до зміни ринку перекладацьких послуг. Змінюються традиційні уявлення про перекладацьку діяльність, ускладнюється професійна модель перекладача, що, у свою чергу, вимагає змін від самого процесу підготовки майбутніх перекладачів. Ще більшим викликом сучасності для перекладача є необхідність здійснювати такі види письмового перекладу як анотативний та реферативний переклади.

Термін «анотативний/реферативний переклад» походить від слова анотація/реферат, що означає скорочувати, але не спрощувати, а сповна передавати основні положення, найголовніший зміст вихідного тексту [1, с. 350]. Анотативний і реферативний переклади належать до гетеровалентного (термін Л. М. Черноватого [13, с. 243]), неповного або скороченого перекладу, при якому внаслідок зміни комунікативної ситуації текст перекладу виконує іншу комунікативну функцію, ніж текст оригіналу (Л. М. Черноватий (2013), З. Д. Львовская (2007), Е. Г. Князева (1986), О. І. Новиков, Н. М. Нестерова (1991)). Ці види перекладу також називають адаптивним транскодуванням або перенесенням, оскільки вони передбачають не лише перенесення інформації з однієї мови на іншу, а також її перетворення (адаптацію) з метою переказу в іншій формі, яка визначається особливим комунікативним завданням [1; 8]. Ці види перекладу виконують таку важливу в умовах інформатизації суспільства функцію, як економія часу для споживача друкованих іншомовних текстів, даючи уявлення про його тему та предмет викладу рідною мовою у своєрідній формі.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології навчання як інноваційні педагогічні технології розглядають у роботах О. О. Андрєєва, В. Ю. Бикова, М. І. Жалдака, В. М. Кухаренка, А. Ф. Манак, Н. В. Морзе, С. О. Семерікова, Ю. В. Триуса та ін. Дослідженнями теорій навчання з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій займалися С. К. Голубева, М. І. Жалдак, В. І. Ключко, М. П. Лапчик, Н. В. Морзе, Л. І. Морська, А. В. Пеньков та ін. Також на сучасному етапі дослідники приділяють багато уваги проблемі практичного застосування інформаційно-комунікаційних технологій для навчання, у тому числі для самостійної позааудиторної роботи, зокрема П. Г. Асоянц (2005), Н. В. Майєр (2011), В. П. Свиридчук (2011) досліджували навчання писемного мовлення, А. В. Долина (2011) досліджувала вдосконалення фонетичної компетенції, Т. І. Коваль (2008) займалася дослідженням обґрунтування комбінованого навчання, та ін. Незважаючи на увагу вчених-методистів до питань навчання в умовах самостійної позааудиторної роботи з допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, на теперішній час недослідженою залишається проблема навчання майбутніх перекладачів, зокрема

---

анотативного і реферативного видів перекладів.

Отже, метою нашої статті є дослідити такий засіб навчання як електронний кейс, його переваги та особливості для навчання анотативного/реферативного перекладу в умовах самостійної позааудиторної роботи.

Завданням вищих навчальних закладів на сьогодні є не лише дати певну суму знань, а навчити робити самостійні висновки на базі цих знань, творчо мислити, що є надзвичайно важливим фактором успішності у професійній діяльності майбутніх перекладачів. При цьому важливо розвивати вміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в швидко зростаючому потоці різної інформації [9], тобто акцент переміщується на здатність студентів до автономного навчання [1].

Навчальна автономія студентів у навчанні перекладу, зокрема, в оволодінні анотативним і реферативним видами перекладу, має велике професійне значення. Адже підвищення та ускладнення вимог до рівня професійної підготовки перекладачів передбачає формування в них умінь аналізувати, з якою метою, чого і як вони навчаються. Зазначені вміння є необхідною умовою ефективної перекладацької діяльності, у якій інтереси студентів ставляться на перше місце і формулюється мета навчити їх нести відповідальність за результати власного навчання.

Таким чином, відповідна підготовка дозволить зробити майбутніх перекладачів більш автономними та здатними приймати власні рішення, що, у свою чергу, сприятиме зростанню відповідальності та самостійності при виконанні власних перекладів у майбутньому, зокрема анотативного/реферативного перекладу.

Все вищезазначене підкреслює необхідність спеціальної організації самостійної роботи, де переважатиме навчальне співробітництво викладача зі студентами, акцентуючи увагу на його спільному кооперативному характері. Запропонована І. О. Зимньою схема взаємодії викладача та студентів свідчить про те, що визначальним в цій взаємодії є імпульс, що виходить від викладача. Іншими словами, оптимізація навчального процесу, а значить, і його результативність безпосередньо залежать від адекватного управління цим процесом з боку викладача [6].

Здійснювати таке керування навчальним процесом допомагає використання інформаційно-комунікаційних технологій, які відкривають нові можливості для підвищення ефективності самостійної навчально-пізнавальної діяльності та для досягнення оптимальної ефективності в оволодінні анотативним та реферативним видами письмового перекладу.

І. Г. Захарова розуміє під інформаційно-комунікаційними технологіями «конкретний спосіб роботи з інформацією: це і сукупність знань про способи та засоби роботи з інформаційними ресурсами, і спосіб та засоби збору, обробки та передавання інформації для набуття нових відомостей про об'єкт, що вивчається [5, с. 22]. А. Дзюбенко інформаційно-комунікаційні технології навчання визначає як сукупність програмних,

технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, а також способів та новаторських методів їхнього застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації освітнього процесу [2].

Слідом за О. О. Андрєєвим [1], Є. С. Полат [12], А. В. Хуторським [14] виділяємо три види дистанційних технологій, які впроваджуються у навчальний процес: *кейс-технологія*, *Інтернет-технологія*, *ТВ-технологія (телевізійна технологія)*. Кожному виду дистанційних технологій навчання має відповідати конкретне місце в навчальному процесі. Підтримуючи точку зору Н. В. Майєр, вважаємо, що їх доцільне поєднання уможливорює підвищення ефективності самостійного оволодіння студентами писемними видами перекладу в позааудиторних умовах [11].

Слідом за Н. В. Майєр, ефективно поєднанням дистанційних технологій (зокрема кейс-технології та Інтернет-технології) для самостійного оволодіння майбутніми перекладачами письмовими видами перекладу реалізується у «електронному кейсі» [11].

Спираючись на визначення електронного кейсу, запропоноване Н. В. Майєр, у нашому дослідженні електронний кейс для самостійного оволодіння майбутніми перекладачами анотативним та реферативним перекладами розуміємо як комп'ютерний засіб навчання, який розміщений у мережі Інтернет і містить комплект навчально-методичних матеріалів для формування у студентів умінь письмового перекладу, забезпечує керування їх самостійною навчально-пізнавальною діяльністю в позааудиторних умовах.

До функцій електронного кейсу відносимо навчальну, контролюючу, мотивуючу та інформативну, які виступають в органічній єдності [11]. До цих функцій вважаємо за необхідне додати комунікативну функцію, реалізація якої можлива завдяки існуванню окремих модулів у електронному навчальному середовищі Moodle (Форум, Чат та інші).

*Навчальна* функція є основною і передбачає засвоєння майбутніми перекладачами навчального матеріалу; *контролююча* функція реалізується під час самоконтролю майбутніми перекладачами результатів засвоєння навчального матеріалу, сформованих навичок і вмінь; *мотивуюча* функція забезпечується завдяки професійному спрямуванню навчальних матеріалів електронного кейсу для того, щоб робота з ними була цікава студентам і відповідала їх потребам у майбутній професійній діяльності; *інформативна* функція реалізується за рахунок наповнення електронного кейсу необхідними та достатніми інформаційними та довідковими навчальними матеріалами; *комунікативна* функція реалізується у процесі спілкування за допомогою Інтернет-засобів між викладачем і студентами, а також між студентами.

Особливістю навчальних матеріалів електронного кейсу є повнота і цілісність системно організованого комплексу професійно орієнтованих навчальних матеріалів, які дозволяють студенту повноцінно, з територі-

альною відокремленістю від викладача засвоїти необхідний матеріал та набути відповідних навичок і вмінь.

Процес оволодіння анотативним і реферативним видами перекладу пов'язаний також із індивідуальними особливостями, які є характерними для кожного із студентів. Особливостями навчально-пізнавальної діяльності студентів, як вважає І. С. Якиманська, є темп роботи, працездатність та особливості володіння способами і прийомами навчальної роботи на основі наявних знань, навичок та вмінь [15, с. 46]. Саме використання *електронного кейсу*, на нашу думку, сприяє формуванню індивідуального стилю самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів.

Н. В. Майєр визначено методичні, технологічні, психологічні переваги використання електронного кейсу, а саме: до *методичних переваг* дослідниця відносить розподіл навчального матеріалу з тим, щоб майбутні перекладачі поступово навчалися і формували компетентність у цих видах письмового перекладу; комп'ютерна візуалізація навчальної інформації; забезпечення систематичного автоматизованого контролю, аналіз і оцінка результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів; мобільність, самодостатність, цільове призначення навчально-методичних і довідкових матеріалів; адекватність навчально-методичних матеріалів рівню підготовки студентів; забезпечення професійного спрямування за рахунок моделювання майбутньої професійної діяльності, *технологічними перевагами* вважає автоматизований супровід процесу навчання; збір та архівне зберігання статистичної інформації; використання сучасних засобів зв'язку для здійснення взаємодії студентів з викладачем та між собою (форум, електронна пошта), *психологічні переваги* забезпечують самостійну, індивідуальну навчально-пізнавальну діяльність не тільки у фізичному плані, але й у психологічному; постійне підвищення і підтримка позитивної внутрішньої мотивації за рахунок заохочення студентів у вигляді неупередженості, позитивних коментарів викладача щодо їх навчальних досягнень; свободу і гнучкість, вільне планування часу та вибір режиму роботи; урахування вікових особливостей студентів і їх потреб у майбутній професійній діяльності; створення позитивного емоційного фону [11].

У контексті нашого дослідження доцільно виокремити *переваги для навчання майбутніх перекладачів*, до яких відносимо можливість у письмовій формі виражати власні думки, коментувати та редагувати письмові переклади, можливість укласти свій власний термінологічний словник аграрної тематики, можливість використовувати не лише тести, а й повноцінні завдання з вільним формулюванням та наповненням, що є зручним для навчання письмового перекладу.

Як стверджує Т. І. Коваль, використання електронних засобів та форм навчання сприяє реальній активності та високій мотивації студентів;



ефективності та продуктивності, що оптимізують навчальний процес; надає студенту можливість навчатися у зручний для нього час та в індивідуальному темпі (гнучкість); уможлиблює використання різноманітних методів, прийомів та режимів навчання, забезпечує легкість в організації повторення вивченого матеріалу [7, с. 45]. За таких умов студент оволодіває навчальним матеріалом самостійно, на відстані, без безпосереднього втручання викладача в процес його навчально-пізнавальної діяльності, а також здійснює самоконтроль, що сприяє формуванню його рефлексивних умінь.

Отже, використання *електронного кейсу* знижує роль суб'єктивного фактору завдяки об'єктивним методам контролю; надає викладачу можливість систематичного і оперативного оновлення навчальних матеріалів; сприяє інтенсифікації навчального процесу; гарантує конфіденційність; сприяє навчанню використання нових інформаційних технологій у професійній діяльності через активне використання тих же технологій у процесі навчання; забезпечує мобільність та адаптивність, що передбачає відповідний рівень підготовки студента до продуктивної самостійної навчально-пізнавальної діяльності [11]. Крім того, дозволяє студентам творчо, індивідуально та вільно працювати над власними письмовими перекладами у тандемі зі своїми студентами-колегами, дослухаючись до порад викладача; допомагає студентам виробити власну стратегію перекладу шляхом самооцінювання, саморефлексії, завдяки коментарям зі сторони своїх колег, корегування перекладів інших, свідомо та ставлячи перед собою реальні цілі, керувати і відповідати за власний процес навчання, активно здобувати знання та неоціненний досвід для майбутньої професії у процесі самостійної роботи.

Таким чином електронний кейс є ефективним засобом навчання анотативного і реферативного перекладів, який здатний врахувати особливості та специфіку підготовки майбутніх перекладачів.

Перспективами подальших розвідок є наповнення електронного кейсу матеріалами, зокрема розробка комплексів вправ для навчання майбутніх перекладачів анотативного і реферативного перекладів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение [Електронний ресурс] / А. А. Андреев. – Режим доступу : <http://www.iet.mesi.ru/broshur/broshur.htm>
2. Дзюбенко А. А. Новые информационные технологии в образовании / А. А. Дзюбенко. – М., 2000. – 104 с.
3. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Долина Аліна Василівна. – Київ, 2011. – 273 с.

4. Емельянова Я. Б. Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика : монография / Я. Б. Емельянова. – 2-е изд., испр. и доп. – Нижний Новгород : ООО «Стимул–СТ», 2010. – 201 с.
5. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
6. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
7. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посібник / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
8. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : [учеб. пособие] / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
9. Конышева А. В. К вопросу об особенностях управления самостоятельной работой по иностранному языку студентов технических специальностей / А. В. Конышева // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2007. – № 5. – С. 19–23.
10. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства : [підручник] / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 512 с.
11. Майєр Н. В. Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Майєр Наталія Василівна. – К., 2010. – 286 с.
12. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / [под ред. Е. С. Полат]. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
13. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
14. Хуторской А. В. Дистанционное обучение и его технологии [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа : <http://www.computerra.ru/compunity/edujob/20277>.
15. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 186 с.

УДК 372.461

**Валентина Каліш,**  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
загального мовознавства та української філології  
Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка  
**Валентина Собко,**  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
теорії і методики початкової освіти  
Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка

### **ФОРМУВАННЯ ЧУТТЯ МОВИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ХУДОЖНІМИ ТЕКСТАМИ**

*У статті розглядається формування мовного чуття молодших школярів на початковому етапі шкільної освіти. Обґрунтовується доцільність вироблення в учнів мовного чуття та висвітлюються особливості діяльності вчителя-класовода, спрямованої на його формування під час аналізу різних видів художніх текстів. Пропонуються вправи і завдання, метою яких є розвиток у школярів чуття слова, розуміння доцільності його уживання у відповідних комунікативних ситуаціях, уміння відчувати й оцінювати його художньо-виразовий, естетичний потенціал, користуватися засобами мови залежно від мети висловлювання у процесі роботи над текстами-описами.*

**Ключові слова:** мова, мовлення, мовна особистість, мовленнєва діяльність, мовне чуття, текст, художній текст, текст-опис.

*В статье рассматривается формирование языкового чутья младших школьников на начальном этапе школьного образования. Обосновывается целесообразность выработки в учащихся языкового чутья и освещаются особенности деятельности учителя-классовода, направленной на его формирование в процессе анализа разных видов художественных текстов. Предлагаются упражнения и задания, целью которых является развитие у школьников чутья слова, понимания целесообразности его употребления в соответствующих коммуникативных ситуациях, умения чувствовать и оценивать его художественно-выразительный, эстетический потенциал, пользоваться средствами языка в зависимости от цели высказывания в процессе работы над текстами-описаниями.*

**Ключевые слова:** язык, речь, языковая личность, речевая деятельность, языковое чутье, текст, художественный текст, текст-описание.

*The article deals with the elementary pupils' linguistic ability forming at the primary stage of schooling. Pupils' linguistic ability developing expediency is proved and the peculiarities of class master's activity aimed at its (the pupils' linguistic ability) forming during different kinds of fictions analyses are explained. The exercises and the tasks for the developing of pupils' linguistic ability on the level of a word, for its using properties understanding in the given communicational situations, for the ability to evaluate and to estimate its expressive and aesthetic potential, to use the means of language depending on the aim of utterance while working at the texts-description.*

**Key words:** *language, speech, language personality, speech activity, linguistic ability, text, fiction, text-description.*

Актуальною у світлі сучасних наукових парадигм, що ґрунтується на принципі антропоцентризму, є проблема взаємозв'язку мови та особистості, здатності людини до породження і розуміння мовлення. Відтак, у науковий обіг лінгвістики, психолінгвістики, лінгвокультурології, лінгвометодики активно входить термін «мовна особистість», «що й засвідчує намагання сучасної науки через аспекти мовної особистості пізнати феноменальність людини, бо її розвиток поза мовною особистістю є нереальним» [4, с. 26].

Незважаючи на різноаспектне вирішення означеної проблеми, окремі питання на сьогодні залишаються актуальними і потребують подальших досліджень. Це стосується і визначення змісту самого поняття «мовна особистість», її структури, типології, чинників, які визначають шляхи її формування, і методичних технологій її становлення та розвитку.

Як показав аналіз наукової літератури, поняття мовна особистість розглядалося ще древніми мислителями, у філософії і психології XVIII ст. (І. Гердер, Е. Кондильяк), у працях Р. Будагова, Ф. Буслаєва, В. Виноградова, В. фон Гумбольдта, Е. Косеріу, О. Потебні, О. Шахматова та інших відомих мовознавців минулих століть. На сьогодні проблемі формування мовної особистості приділяється значна увага у лінгвістиці, психолінгвістиці та лінгводидактиці, зокрема у наукових розвідках Ф. Бацевича, Г. Богіна, Л. Варзацької, М. Вашуленка, С. Карамана, В. Карасика, Ю. Караулова, В. Кононенка, О. Леонтєва, В. Маслової, Л. Мацько, В. Мельничайка, М. Пентилюк, Л. Паламар, П. Селегея, Л. Скуратівського, Л. Струганець, Т. Симоненко, І. Хом'яка, Г. Шелехової та ін. Відтак аналіз наукової літератури, присвячений порушеній проблемі, дає можливість стверджувати, що найчастіше дослідники спираються на визначення мовної особистості, запропоноване Ю. Карауловим: «Сукупність здатностей і характеристик людини, що зумовлюють створення і сприйняття нею мовленнєвих утворень (текстів), які вирізняються а) ступенем структурно-мовної складності, б) глибиною і точністю відображення дійсності, в) відповідною цільовою спрямованістю» [2, с. 3]. Саме Ю. Караулов як

автор поняття «мовна особистість» виокремив у її структурі три основні рівні: вербально-семантичний (лексикон особистості); лінгво-комунікативний (тезаурус особистості); мотиваційний (прагматикон особистості). Відтак, С. Куранова у праці «Основи психолінгвістики» розглядає мовну особистість як багаторівневу функціональну систему, що містить три рівні: володіння мовою (мовна компетенція), володіння засобами здійснення мовленнєвої взаємодії (комунікативна компетенція), знання світу (тезаурус) [3, с. 198]. Є. Бориштейн наголошує на соціокультурних особливостях розглядуваного феномену, підкреслюючи, що мовна особистість – це система, яка виникає в суспільстві і розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин і взаємодій [1]. В. Карасик розробляє соціально-статусний підхід до вивчення мовної особистості з урахуванням ціннісного (аксіологічного), пізнавального (когнітивного) і поведінкового аспектів. Теоретичним підґрунтям для сучасної лінгвометодики можуть слугувати праці Л. І. Мацько. На її думку, мовна особистість – це узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і мовної моди» [4, с. 27]. Особливу цінність для сучасної лінгводидактики становлять визначені дослідницею основні складники мовної особистості, зокрема: мовнокомунікативні суспільні запити, мотиваційні потреби і досконалі компетенції; ґрунтовні мовні знання і мобільність їх використання; мовна свідомість і усвідомлення себе мовними українськими особистостями; а отже, мова є для кожної особистості справою національно-культурного самовизначення; національна культуровідповідність мовної особистості; знання концептів і мовних знаків національної культури; мовна здатність і мовна здібність; мовне чуття, мовний смак; усвідомлена естетична мовна поведінка; мовна стійкість [4, с. 27].

Дидактичні настанови щодо формування мовної особистості визначено у статті Л. І. Мацько «Поетична мовотворчість Тараса Шевченка», серед яких особливо виділяємо формування «носія української елітарності як соціальнокультурного феномену, української національної ідеї, своєрідності української картини світу; знання констант української культури та її культурем, самоідентифікаційного українця» [5, с. 27].

Отже, незважаючи на різноаспектне розв'язання проблеми формування мовної особистості, окремі її складові ще потребують поглиблених лінгвометодичних розробок, особливо з урахуванням вікових особливостей мовців. Відтак, у нашій публікації увага зосереджується на виробленні мовного чуття як складової мовної особистості у молодших школярів. Як засіб реалізації окресленої проблеми ми обрали художні тексти, які активно включаються в навчальний процес учнів означеної вікової групи.

Мета нашої публікації – окреслити методичні аспекти формування

---

мовної особистості на початковому етапі шкільної освіти у процесі роботи над художніми текстами.

У тлумачному словнику української мови лексема *чуття* представлена цілою низкою лексико-семантичних варіантів, об'єднаних домінантними семами «здатність відчувати, сприймати зовнішні подразнення», «фізичний стан, за якого людина здатна свідомо відчувати те, що її оточує; свідомість», «підсвідоме відчуження, розуміння чого-небудь» та «психофізичне відчуття, якого зазнає людина». Таким чином, у структурі лексичного значення аналізованої лексеми домінують семи «відчуття» і «сприйняття». Відтак, з-поміж усіх наведених у словнику лексико-семантичних варіантів означеної лексеми для нашого дослідження найбільш доцільним є такі: *чуття* – це здатність відчувати, розуміти що-небудь, чутливість до чого-небудь; усвідомлення, розуміння чого-небудь; *відчуття*; *підсвідоме відчуження, розуміння чого-небудь* [6, с. 390]. Саме, спираючись на словникове тлумачення опорного компонента у словосполученні «мовне чуття», останнє можна розглядати як своєрідну систему підсвідомих оцінок, яка відображає мовні закономірності і суспільні мовні ідеали, як мовну здатність людини. За Ф. І. Буслаєвим і К. Д. Ушинським, це унікальний дарунок і найбільша цінність людини як носія передусім рідної мови. Погоджуючись із тими дослідниками, що визначена нами складова може закладатися від народження як своєрідний талент до слова, все-таки вважаємо, що систематична робота на уроках рідної (а також і читання) із включенням художніх текстів, у яких реалізується творчий потенціал рідної мови, особливості відбору мовно-виражальних засобів конкретним автором, навіть за умови, якщо тексти об'єднані спільною темою, цілком може забезпечити формування мовного чуття у процесі шкільного навчання і виховання. Важливим є також і те, що на початковому етапі формування мовної особистості звертається увага не лише на комунікативну та когнітивну функції мови, а й естетичну. Відтак, у молодших школярів виробляється переконання, що мова є важливим засобом створення прекрасного, розвиваються естетичні почуття, уміння сприймати й оцінювати прекрасне, відтворюване за допомогою мовного багатства рідної мови, а отже, спираючись на тексти-взірці, прагнути до відбору особливих лексико-граматичних засобів для передачі власного світовідчуття.

Зазначене переконує, що мовне чуття як складник мовно-мовленнєвої компетенції має соціальну природу, є результатом мовного і соціального досвіду, опанування мовних знань, оцінки мовних засобів та їх відбору для забезпечення комунікативних, когнітивних, емоційно-експресивних і естетичних потреб. У цьому полягає цінність художніх текстів, передусім уміщених у підручниках з української мови, за якими здійснюється низка навчальних завдань, зорієнтованих на спостереження, аналіз, дослідження відповідного мовного матеріалу, розвиток мовленнєво-

комунікативних умінь і навичок.

Широкі можливості для розвитку чуття слова, доцільності його уживання у відповідних комунікативних ситуаціях, уміння відчувати й оцінювати його художньо-виразовий, естетичний потенціал, користуватися засобами мови залежно від мети висловлювання у початкових класах має робота над текстами-описами.

Зазначимо, що у системі вправ, спрямованих на формування в молодших школярів чуття мови під час навчання будувати висловлювання описового типу, значне місце необхідно відводити мовленнєвим (лексико-та граматико-стилістичним), які мають на меті навчити учнів правильно використовувати засоби мови відповідно до умов спілкування. У процесі роботи над словом до мовленнєвих вправ, на нашу думку, доцільно віднести: лексичний аналіз текстів, порівняння мовних засобів у текстах наукового та художнього стилів, обґрунтування добору тих чи інших мовних засобів, вибір із поданих лексем і виразів найбільш доцільних для побудови тексту, колективний добір мовних варіантів для правильного і красивого вираження думки.

Наше дослідження, практика показують, що для розуміння учнями ролі різних мовних категорій в оформленні і передачі думки, свідомого їх використання доцільно добирати такі вправи, у яких робота над словом проводилась би в структурі словосполучення, речення, тексту. Ефективними є такі види роботи, як: аналіз поданого тексту, виокремлення і запам'ятовування образних висловів, метафоричних утворень, порівнянь тощо, доповнення речень найбільш вдалими словами і виразами, переказ тексту з елементами опису, добір лексики.

Спостереження над мовними засобами дають можливість виявити лексичну сполучуваність, точність та виразність слів, що забезпечує підготовку до мовностилістичного аналізу тексту. Причому помітно, що ефективність такої роботи значно підвищується, якщо аналіз проводиться у рамках мовленнєвої діяльності, оскільки за такої умови добір і використання мовних засобів набуває природності, наповнюється практичним смислом і, що також важливо, забезпечує створення навчальної проблемної ситуації. Дослідження відповідного мовного матеріалу як важливого складника формування чуття мови у молодших школярів варто практикувати в усіх класах початкової школи.

Так, засвоєнню слів-назв ознак та виробленню умінь доцільно використовувати їх у мовленні сприяє робота над загадками як одним із видів художнього тексту, оскільки досить часто має віршовану форму. З цією метою після відгадування варто пропонувати завдання, спрямовані на розвиток в учнів здатності сприймати, розуміти, відчувати зміст прочитаного. Наведемо фрагменти такої роботи з використанням загадок, у яких домінантами є прикметники.

*1. За селом з'явилося море, синє-синє, неозоре. То не казка і не сон, а*

---

*зацвів у полі ... (льон).*

- Якими словами описано льон? З чим порівняно у загадці цю рослину? Яку картину ви уявляєте, читаючи перше речення загадки? Розгляньте малюнок. Як іще можна описати льон?

2. *Сумно у гаях блукає, Жовті шати одягає. Золотисту стелить постіль – Жде сестрицю білу в гості (Осінь).*

- Які слова допомогли вам відгадати, що це осінь? Запам'ятайте вирази *жовті шати, золотиста постіль*. А яку сестрицю чекає осінь? Як ви довідалися?

3. *Жовтогруді щибетушки мають чорні капелюшки, сірі лапки, білі щічки, називаються ... (синички).*

- Виділіть слова, які дають змогу упізнати цю пташку? Чому у загадці вжито слова *щибетушки, капелюшки*? Чи можна описати синичку без прикметників? Поміркуйте, чи за текстом загадки можна зробити висновок, що синичка – це красива пташка.

4. *У вінку зеленолистім, У червоному намисті Видивляється у воду На свою хорошу вроду (Калина).*

- Які вислови використано у загадці, щоб показати красу калини? Запишіть і запам'ятайте вислови *зеленолистий вінок, червоне намисто*. Розгляньте малюнок калини. Опишіть її так, як це роблять письменники у художніх творах. (Для допомоги учням варто запропонувати слова та вирази, наприклад: *червоні кетяги, пишно вбрана, красуня, милує очі, зачаровує* тощо).

Така робота розвиває і зміцнює інтерес дітей до мови, збагачує їх мовлення художньо-виразовими засобами, вчить правильно використовувати словникове багатство мови.

Ефективність спостережень над лексичним значенням слова, відчуття доцільності використання його в мовленні досягається насамперед опорою на спеціально дібрані зв'язні тексти, у яких функція слова чітко виражена, а також шляхом створення мовленнєвих ситуацій. Наведемо приклади текстів і завдань для роботи над ними.

1. *Біля дороги красується ромашка. Пелюстки у неї ніби біленькі промінці. Жовтим сонечком виглядає ніжна серединка.*

- Прочитайте текст. Про що він? Які почуття викликає текст? Які слова допомогли вам уявити цю квітку? Доведіть доцільність ужитих у тексті виразів-порівнянь: *пелюстки – біленькі промінці, серединка – жовте сонечко*. Наведіть власні порівняння.

2. *Яка чудова весняна сон-трава! Вся вона одягнена у світлу пухнасту шубку. Пишна фіолетова квітка схожа на дзвіночок. А листочки ніби пір'їнки казкового птаха!*

- Яке речення показує, що автор вражений красою квітки? Який намір мав автор: точно назвати ознаки весняної квітки чи художньо змалювати її?

---



### 3. Хто це?

*На дереві примостився птах. У нього довгий дзьоб і лапи, мов гачки. А як гарно він вбраний! Голівка і спинка чорні. На крильцях білі цяточки і смужки. Весь яскравий, а на потилиці яскрава пляма.*

• Відгадайте, який птах описується. Які слова допомогли впізнати пташку серед інших лісових птахів? Уявіть, що вам треба розповісти про цю пташку на уроці природознавства. Як ви розказали б про неї, щоб однокласники могли добре її уявити.

### 4. Прочитайте тексти.

#### ***Красива осінь вишиває клени***

*Красива осінь вишиває клени Червоним, жовтим, срібним, золотим.*

*А листя просить: – Виший нас зеленим! Ми ще побудем, ще не облетим (Ліна Костенко).*

#### ***Стрічки для берізок***

*Прийшла до беріз осінь. Принесла їм золотисті стрічки. Вплела їх берізка у зелені коси. Вийшло із-за хмар сонце. Подивилося воно на берези і не упізнало їх: у зелених косах – золотисті стрічки. Сміється сонечко, а берези сумують (за Василем Сухомлинським).*

• Поміркуйте, що об'єднує ці два тексти. Чи відповідають заголовки текстам? Який період осені зображено у текстах? Які слова допомогли вам у цьому переконатися? Випишіть ті вирази, які вам найбільше сподобалися. Зверніть увагу, якими показано дерева? Як ви розумієте вислови «красива осінь вишиває клени», «осінь вплела берізка золотисті стрічки»? Яку картину створює речення «Сміється сонечко, а берези сумують»? Який намір мав автор: точно описати ознаки осені як пори року чи художньо змалювати її картини у період золотої осені?

Розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів сприяють також завдання на вдосконалення побудованого висловлювання, вибір відповідного слова. Наприклад, пропонуємо завдання за такою ситуацією.

**Дівчинка дорогою до школи у парку побачила дуже гарну берізку. На уроці вона розповіла про неї. Прочитайте текст. Подумайте, які слова з написаних у дужках використала Оленка, описуючи берізку.**

#### *Берізка*

*У парку красується (струнка, розлога) берізка. У неї (біла, коричнева, зелена) кора з білими цяточками. (Тоненькі, міцні, товсті) гілочки звисають донизу. Тихо шелестять (великі, маленькі, ніжні, вузьенькі) листочки.*

Зацікавлює дітей і складання описів відомих дерев на основі спостережень, екскурсій, скажімо: – Пригадайте, якою ми бачили берізку, коли ходили на екскурсію. (Учні висловлюються.) Прочитайте текст (написаний на дошці): *На узліссі виросла кучерява берізка. Стовбур у неї прямий, стрункий. Він біліє, ніби сніг. В усі сторони розкидала вона свої*

---

зелені коси.

• У яку пору року ми можемо побачити берізку такою? (Влітку). Яке речення допомагає нам у цьому переконатися? Подумайте, якими словами опишемо чарівність осінньої берізки. (*Ніби казкове дерево, вся золота, гарно вимальовується на тлі голубого неба, у її коси вплелися золотисті стрічки, золотаві косиці; листочки, немов золоті монети*). Про що ми повинні сказати у першому реченні? (Про берізку, тому що в основній частині описуватимемо саме її). Пригадайте, про що слід повідомити потім. (Про стовбур, гілочки, листя). Уявіть: ви прийшли після екскурсії додому і розповідаєте батькам, яку чудову берізку бачили. Опишіть її художньо.

Наведені вправи на спостереження, дослідження відповідного мовного матеріалу, що практикуються у процесі вивчення відповідних програмових тем з української мови, забезпечують збагачення і розширення лексики молодших школярів, усвідомлення емоційної та експресивної функцій слова, відчуття доцільності їх уживання і відповідності художньому стилю, меті і типу висловлювання.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості / Євген Боринштейн // Соціальна психологія. – 2004. – № 5. – С. 63–71.
2. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю. Н. Караулов, Е. В. Красильникова // Язык и личность. – М. : Наука, 1989. – С. 3–11.
3. Куранова С. І. Основи психолінгвістики : навчальний посібник / С. І. Куранова. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 208 с.
4. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник / Любов Мацько. – К., 2009. – 606 с.
5. Мацько Л. Поетична мовотворчість Тараса Шевченка: концептуально-стилістичний аналіз в аспекті комунікативної лінгвістики / Любов Мацько // Дивослово. – 2014. – № 5. – С. 26–31.
6. Словник української мови / І. Білодід та ін. [в 11 томах]. – К. : Наукова думка, 1980. – Т. 11. – 699 с.

УДК 378

*Людмила Каримова,  
доцент,  
ФГБОУ ВПО «КНИТУ им. Туполева – КАИ»  
Бугульминский филиал, Российская Федерация,  
г. Бугульма*

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА**

*У статті розглянуто проектування змісту навчання іноземних мов як фактор особистісного розвитку студента. Визначено основні компетенції, якими має оволодіти студент. Виявлено загальні дидактичні і специфічні принципи проектування змісту навчання іноземних мов.*

***Ключові слова:** зміст навчання, іноземні мови, принципи навчання, розвиток особистості студента.*

*В статье рассмотрено проектирование содержания обучения иностранным языкам как фактор личностного развития студента. Определены основные компетенции, которыми должен овладеть студент. Выявлены общедидактические и специфические принципы проектирования содержания обучения иностранным языкам.*

***Ключевые слова:** содержание обучения, иностранные языки, принципы обучения, развитие личности студента.*

*The article deals with the planning of foreign languages teaching content as a factor of student's personal development. The basic competencies that a student must master have been identified. The general didactic and specific principles of the planning of foreign languages teaching content were revealed.*

***Key words:** the content of teaching, foreign languages, the principles of teaching, the development of the student's personality.*

Для успешного осуществления обучения как важного средства развития и формирования личности необходимо определить: чему надо учить студентов, чем они должны овладевать в процессе учебной работы.

Необходимо отметить, что под содержанием обучения обычно подразумевается учебная информация, комплекс заданий и упражнений, обеспечивающие в совокупности усвоение определённой системы знаний, формирование практических навыков, умений и компетенций, а также формирование профессионально значимых качеств личности.

Поскольку содержание обучения любому предмету определяется в первую очередь целевыми установками, которые ставятся обществом на

каждом этапе его социально-экономического и культурного развития, мы считаем целесообразным остановиться на современной трактовке целей обучения иностранным языкам.

Цель обучения иностранным языкам в высшей школе предусматривает как практическое овладение изучаемым языком, так и развитие личности студента, способной жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира, быть конкурентоспособной, интегрироваться в мировое сообщество [1, с. 31]. Эта способность формируется в ходе овладения студентами различными типами компетенций: коммуникативной, лингвистической, лингвострановедческой, методической, находящихся во взаимосвязи, взаимозависимости и взаимопроникновении [1, с. 31].

Коммуникативная компетенция трактуется, как способность понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией, конкретной целевой установкой и коммуникативным намерением. Лингвистическая компетенция складывается из знания о системе языка и правилах оперирования языковыми знаниями в речевой деятельности. Лингвострановедческая компетенция базируется на знании правил речевого и неречевого поведения в определённых стандартных ситуациях, на знании национально-культурных особенностей страны изучаемого языка и на умениях осуществлять своё речевое поведение в соответствии с этими знаниями. Под методической компетенцией понимается способность студента строить работу по овладению иностранным языком осознанно, экономно, творчески и целенаправленно [1, с. 32].

Структура и основа содержания обучения иностранным языкам в вузах отражена в образовательных стандартах (ФГОС-3), нормативных документах, программах и учебных планах, определяющих состав и содержание знаний, навыков, умений и компетенций. Следовательно, при проектировании содержания обучения иностранным языкам необходимо учитывать: 1) совокупность обязательных требований к высшему образованию по определённым программам (бакалавриата, магистра); 2) цели обучения иностранным языкам на современном этапе развития общества; 3) состав знаний и принципы, на которых будет осуществляться их отбор и проектирование; 4) методы, технологии и формы передачи (реализации) содержания обучения.

В результате освоения дисциплины иностранный язык и согласно требованиям ФГОС-3 студентами неязыковых вузов у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [3, с. 11].

*Общекультурные* компетенции, которыми должен обладать студент, освоивший программу бакалавриата:

- способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции;
- способность анализировать основные этапы и закономерности

исторического развития общества для формирования гражданской позиции;

- способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности;
- способность использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности;
- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;
- способность использовать основные положения и методы социальных и гуманитарных наук, в том числе психологии и педагогики, в различных сферах жизнедеятельности.

Среди *общепрофессиональных* компетенций, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу бакалавриата, автор считает необходимым выделить следующие:

- способность демонстрировать знание основных положений и концепций в области общего языкознания, теории и истории основного изучаемого языка (языков), теории коммуникации;
- владение базовыми навыками сбора и анализа языковых и литературных фактов, филологического анализа и интерпретации текста;
- свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке;
- способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры.

Основными *профессиональными* компетенциями, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу бакалавриата, являются: I. Компетенции, связанные с научно-исследовательской деятельностью: а) способность применять полученные знания в собственной научно-исследовательской деятельности; б) владение навыками подготовки научных обзоров, аннотаций, составления рефератов и библиографий по тематике проводимых исследований, приемами библиографического описания; знание основных библиографических источников и поисковых систем; в) владение навыками участия в научных дискуссиях, выступления с сообщениями и докладами, устного, письменного и виртуального представления материалов собственных исследований; II. Прикладная деятельность: а) владение базовыми навыками обработки различных типов текстов (например, корректура, редактирование, комментирование, реферирование, информационно-словарное описание); б) аннотирование и

---

реферирование документов, научных трудов. III. Проектная и организационно-управленческая деятельность: а) владение навыками участия в разработке и реализации различного типа проектов в образовательных, научных, и культурно-просветительских организациях, в социально-педагогической, гуманитарно-организационной, книгоиздательской, массмедийной и коммуникативной сферах; б) способность организовать самостоятельный профессиональный трудовой процесс.

Мы считаем, что практическое овладение изучаемым языком и развитие личности студента возможно, если проектирование содержания обучения иностранным языкам будет осуществляться на основе следующих общедидактических принципов:

– принципа гуманизации содержания образования, подразумевающего ориентацию процесса обучения на развитие и саморазвитие личности студента, на приоритеты общечеловеческих ценностей, на оптимизацию взаимодействия личности и социума, расширение возможности участия студентов в управлении своим учением. Данный принцип предполагает учёт ценностно-смысловых ориентаций социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме, руководство этическими нормами, отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума;

– принципа гуманитаризации содержания образования, означающего более полное удовлетворение познавательных и духовных потребностей студентов, создание условий для активного освоения студентами общечеловеческой культуры;

– принципа социальной востребованности, означающего, что содержание обучения любому предмету определяется в первую очередь целевыми установками, которые ставятся обществом на каждом этапе его социально-экономического, научно-технического и культурного развития и, следовательно, его отбор должен идти в соответствии с потребностями общества [2, с. 177];

– принципа вариативности, позволяющего сочетать инвариантный компонент содержания обучения с большим набором элективных компонентов;

– принципа проблемности, означающего наличие в содержании обучения проблем и задач, активизирующих мыслительную деятельность студентов. Данный принцип не исключает использования иллюстративно-объяснительных способов изложения учебного материала и самостоятельных работ репродуктивного типа, но, зная о большой роли проблемного обучения, преподаватель должен придавать ему проблемный характер, создавать проблемную ситуацию;

– принципа индивидуализации и дифференциации обучения, предполагающий учёт индивидуальных способностей и особенностей

каждого студента, соответствие содержания учебного материала нуждам, интересам и потребностям студентов;

– принципа фундаментализации и профессионализации, подразумевающего установление междисциплинарных связей. Обучение в этой связи предстаёт не только как способ получения знания и формирования умений и навыков, но и как средство вооружения студентов методами добывания новых знаний, самостоятельного приобретения умений и навыков;

– принципа учёта интеграции содержательной и процессуальной сторон обучения. Данный принцип означает, что при отборе содержания обучения необходимо учитывать технологии его реализации, связанные с ним действия.

*Специфическими* принципами проектирования содержания обучения иностранным языкам являются:

– принцип аутентичности, означающий рациональное использование неадаптированных учебных материалов: текстов, диалогов, фраз и словосочетаний, аудиозаписей, фильмов, статей из газет и журналов, являющихся подлинными образцами звуковой и письменной форм иноязычной речи;

– принцип кросскультурности, подразумевающий включение в содержание обучения кросс-культурного аспекта, облегчающего вхождение индивида в мир чужой культуры, в определённую образовательную систему. Пополнение межкультурных знаний включает в себя: изучение культурных различий стран Евросоюза и других стран, знание которых оказывает существенную помощь в установлении контактов с зарубежными партнёрами, сравнение этих различий с культурными особенностями России; изучение языковых средств, необходимых для осуществления корректной коммуникации с иностранными партнёрами, коллегами и т.д.; сбор информации о культурной жизни молодёжи стран Евросоюза и других стран;

– принцип коммуникативности, предполагающий наличие тем и ситуаций, формирующих способность у студентов вести коммуникацию на иностранном языке с опорой и без опоры на образец, осуществлять своё речевое поведение в соответствии с целевой установкой и заданной тематикой, выбрать стратегию коммуникативной деятельности в зависимости от уровня овладения рецептивными и продуктивными умениями;

– принцип интегративности, означающий наличие в содержании обучения заданий и упражнений для органичного развития основных видов речевой деятельности (говорения, чтения, аудирования, письма);

– принцип частотности, означающий отбор в содержание обучения наиболее употребляемых слов и выражений, так как количество часов, отводимых на изучение иностранных языков в неязыковых вузах невелико, следовательно, акцентировать внимание следует в первую очередь на

часто употребляемом языковом материале.

Принимая во внимание процесс международной интеграции в сфере образования, взаимное сближение, взаимодополнение и взаимозависимость национальных образовательных систем, рост академической мобильности и тот факт, что высшие учебные заведения России и Европы становятся всё более интернациональными, мы считаем целесообразным выделение дополнительного принципа отбора содержания обучения иностранным языкам – принципа *аксиологической направленности*, означающего включение в содержание обучения иностранным языкам ценностных ориентиров, призванных формировать такие качества личности студента, которые необходимы для учёбы и жизни в современных условиях. Одним из таких качеств личности, способных избежать столкновения на почве национальных, политических, конфессиональных и других разногласий, является толерантность.

В процесс формирования толерантности, признания многообразия и равенства культур и обычаев, органично вписывается система формирования толерантного речевого поведения.

Толерантное речевое поведение проявляется в манере, характере речевой деятельности и включает в себя не только предметное информирование, но и передачу экспрессивной информации, обеспечивающей регуляцию взаимоотношений с субъектами общения. Оно включает цель, содержание и используемые субъектами общения вербальные и невербальные средства. Данное речевое поведение отражает отношение, как к предмету речи, так и субъекту взаимодействия [4, с. 59].

Толерантное речевое поведение, уважение чужого мнения можно формировать при помощи метода дискуссии.

Сущностная черта организации дискуссионного общения – проблемность, благодаря которой обеспечивается вовлечённость обучаемого в обсуждение содержания. Важно отметить, что цель дискуссии – не достижение единой и «единственно верной» точки зрения, а самостоятельность суждений, анализ различных подходов к решению проблемы, осмысление различных мнений [4, с. 59].

Таким образом, отбор содержания обучения иностранным языкам на основе данного принципа включает в себя: этикетные клише, помогающие студентам выразить одобрение и поддержку другой мысли, инициативные реплики-фразы, играющие роль речевого стимула, речевые стратегии: «нахождение консенсуса», «выражения-согласия», «выражения-несогласия», «просьбы-уточнения», «нахождение общих интересов», глаголы, фразы, употребляемые для придания высказыванию меньшей категоричности или вежливой окраски и т.д.

Кроме того, в арсенале студентов должны быть речевые клише для выражения уважения, поддержки, подбадривания. Студенты должны уметь дать совет, похвалить, утешить. Именно эти качества присущи



толерантному поведению [4, с. 60].

«Аксиологически насыщенные» слова, фразы, выражения, и на их основе составленные тренировочные диалоги, могут быть отобраны в отдельный модуль, за усвоение которого студенту присуждается высокий балл. Безусловно, студенты информируются о высокой значимости и целесообразности заучивания и использования данного материала в речевых действиях.

На основе данных принципов проектирования содержания обучения иностранным языкам выделяют следующие критерии отбора основ наук и общественной практики:

- научная и практическая значимость содержания обучения;
- соответствие сложности содержания обучения реальным учебным возможностям студентов;
- соответствие объёма содержания обучения имеющемуся времени на его изучение;
- учёт международного опыта построения содержания обучения иностранным языкам [5, с. 143].

Следовательно, возникает необходимость создания специфической образовательной системы, в рамках которой будущий специалист не только овладевает прочными знаниями, обеспечивающими ему мобильное поведение на рынке труда, но и приобретает компетенции, необходимые для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; позволяющие выработать индивидуальную траекторию своей профессиональной деятельности, успешно адаптироваться к новым реалиям и реализовать свой потенциал в условиях современного общества.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Гальскова Н. Д. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы / Н. Д. Гальскова, Э. И. Соловцова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 31–36.
2. Мухаметзянова Г. В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему / Г. В. Мухаметзянова. – Казань : Идел-Пресс, 2008. – 608 с.
3. Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [edu.khsru.ru/attachments/article/80/bak%2045-03-01.dok](http://edu.khsru.ru/attachments/article/80/bak%2045-03-01.dok)
4. Пчелинцева И. Г. Толерантность речевого поведения студентов в ходе дискуссии / И. Г. Пчелинцева // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 5. – С. 58–60.
5. Радугин А. А. Педагогика : учебное пособие для высших учебных заведений / А. А. Радугин. – М. : Центр, 2002. – 272 с.

**Юлія Клименко,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціальної педагогіки,  
соціальної роботи та історії педагогіки  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

### З ІСТОРІЇ СТВОРЕННЯ МІЖНАРОДНИХ МОВ

*У статті висвітлено історію створення міжнародних планових мов як соціально-культурного, інтерлінгвістичного феномену. Встановлено, що історії людської цивілізації відомі сотні спроб та проектів міжнародних мов. На жаль, майже усі штучні мови мали одну долю: в історії гуманітарної думки вони залишилися лише красивими проектами, що свідчать про прагнення людства до взаєморозуміння. Автором здійснено короткий огляд заснування та розвитку найбільш відомих планових міжнародних мов, які залишили помітний слід в історії інтерлінгвістики.*

**Ключові слова:** міжнародна планова мова, інтерлінгвістика, латинь, пазиграфії, міжнародна слов'янська мова, «сольресоль».

*В статье раскрыта история создания международных плановых языков как социально-культурного, интерлингвистического феномена. Установлено, что истории человеческой цивилизации известны сотни проб и проектов международных языков. К сожалению, почти все искусственные языки имели одну судьбу: в истории гуманитарной мысли они остались всего лишь красивыми проектами, свидетельствующими о стремлении человечества к взаимопониманию. Автором осуществлён краткий обзор основания и развития наиболее известных плановых международных языков, которые оставили заметный след в истории интерлингвистики.*

**Ключевые слова:** международный плановый язык, интерлингвистика, латынь, пазиграфии, международный славянский язык, «сольресоль».

*The article highlights the history of the International Planned Languages as a socio-cultural, interlinguistic phenomenon. It is established that the history of human civilization known hundreds of attempts and projects of international languages. Unfortunately, almost all artificial languages have a destiny: in the history of humanitarian thought they were just beautiful projects that show the quest for understanding. The author conducted a brief review of the establishment and development of the most famous international scheduled languages have left an imprint on the history interlinguistic.*

**Key words:** international planned language interlinhvistyka, Latin, pazyhrafyi, International Slavonic, «solresol».

Як показує історія, людство вже з давніх пір намагалося знайти або створити міжнародну мову. У такій якості розглядалися в різні періоди грецька, латинська, французька мови. Але усі вони не могли залишитися мовами міжнародними, оскільки кожна з них тісно пов'язана з національними особливостями, традиціями, історією народу. Поступово прийшли до переконання, що жодній з існуючих мов не судилося бути мовою міжнародною хоч би тому, що тоді один народ поглинув би інші. Внаслідок цього виникла ідея створення мови штучної – так званої нейтральної.

Різні аспекти процесу виникнення та розвитку міжнародних планових мов як соціально-культурного, інтерлінгвістичного феномену знайшли відображення у працях Є. Бокарева, Ю. Дмитрієвської-Нільсон, Б. Колкера, А. Королевича, А. Короля, С. Кузнєцова, Д. Лук'янець, Г. Махоріна, А. Мельникова та ін. Проте слід зазначити, що більшість з наукових праць тільки побічно стосуються досліджуваної теми та мають фрагментарний характер.

Мета статті – висвітлити історію створення міжнародних планових мов як соціально-культурного, інтерлінгвістичного феномену.

Як свідчить аналіз джерел, історія культури знає немало спроб знайти взаємозуміння за допомогою створення єдиної штучної мови. Передісторія міжнародного засобу спілкування займає відрізок часу більш ніж два тисячоліття, бо витoki ідеї загальної мови, як і багатьох інших наукових ідей, сходять до античної старовини. Відоме висловлювання **Платона** (427–347 рр. до н.е.), що боги облагодіяли б людство, якби подарували йому спільну мову [5, с. 4; 10, с. 76].

Ще в третьому столітті до нової ери спробу конструювання загальної мови зробив філософ **Алексарх**. У еллінських державах, утворених на території від Дунаю до Індійського океану після смерті Олександра Македонського (323 р. до н. е.) і розпаду створеної ним величезної імперії, з'явилася нова філософія – стоїцизм. Згідно з цим вченням, що виникло в результаті контактів грецької і східних культур, усі люди – громадяни землі. Усі громадяни землі – вільні і раби, греки і варвари (не греки, іноземці), чоловіки і жінки – мають бути рівні перед законом, світом. Під впливом філософії стоїків перебував філософ Алексарх, молодший брат Кассандра, македонського воєначальника, а з 306 р. до н.е. – царя Македонії. Алексархом оволоділа ідея створити справедливую державу, в якій усі рівноправні громадяни жили б дружно, говорили б на одній мові. Для здійснення свого сміливого задуму Алексарх заснував місто Уранополіс, жителями якого стали прибульці з різних країн. Для них Алексарх створив спільну мову, мабуть, першу планову мову, створену однією людиною. До теперішнього часу не вдалося встановити, якого типу була ця мова, – чи заснована вона на лексиці існуючих мов, чи базувалася на словниковому запасі, вигаданому його автором. Місто-держава, ство-

---

рене Алексархом без урахування реальних політичних умов, незабаром припинило своє існування, а разом з ним і його мова [6, с. 18–19].

Історія латинської цивілізації залишила нам сліди зусиль відомого грецького лікаря-дослідника, хірурга і філософа римської доби **Клавдія Галена** (II століття), який також намагався створити міжнародну письмову мову (129–199 рр.). Він був найбільшим теоретиком античної медицини, творцем основ анатомії, фізіології і фармакології. Серед величезної спадщини цього ученого є праця, присвячена міжнародній письмовій мові. Гален винайшов систему графічних знаків, за допомогою якої, на його думку, могли б спілкуватися люди, що говорять на різних мовах [6, с. 19].

Міжнародною мовою середньовіччя була **латинь**. Являючись спочатку мовою давнього Риму і його області Лациума, вона, у міру зростання римської рабовласницької держави, поширилася на увесь Апеннінський півострів і острів Сицилію, а потім охопила значну частину володінь Римської імперії в Європі, Східній Азії і Північній Африці. Після розпаду римської держави латинь перестала бути розмовною мовою, але не зникла безслідно. На основі народної латині, що розчинилася в місцевому говорі, з VI по XI ст. утворилися близькі одна за одною національні мови: італійська, сардинська, іспанська, каталонська, португальська, французька, провансальська, румунська і молдавська. Від латинського найменування столиці Римської імперії вони дістали назву романських і утворюють одну з груп сім'ї індоєвропейських мов.

В середні віки класична латинь стає мовою науки, школи, церкви і міжнародних відносин. Нейтральна латинь, що не належала більше якій-небудь нації, упродовж декількох сотень років в певній мірі виконувала функції міжнародної письмової мови, а в деяких колах освіченого суспільства – навіть розмовної мови. У XVII ст. латинська мова втрачає своє міжнародне значення і поступово витісняється літературою на національних мовах [10, с. 77].

У науковому світі, в міжнародних відносинах виникає мовний хаос, і проблема створення єдиної допоміжної мови стає актуальною. Це соціальне явище передбачав іспанський філософ, просвітник-гуманіст і педагог **Луїс Вивес** (1492–1540). У своєму трактаті «De Disciplines» він писав: «Загине латинь і тоді наступить смуґа в усіх науках, загроза відчуження між народами. Було б щастям, якби існувала єдина мова, якою могли б користуватися усі народи» [4, с. 8; 5, с. 5; 10, с. 77].

Саме в середні віки з'являються ізольовані спроби створення міжнародної мови. Так, наприклад, аббатиса **Хильдегарда** (1098–1179), настоятелька одного з монастирів у Німеччині, була автором проекту мови, заснованої на лексиці староеврейської, грецької, латинської, французької і німецької мов.

Каталонський філософ і письменник **Раймунд Луллій** (1235–1315), який поклав початок методам моделювання логічних операцій і винайшов

першу логічну машину, розробив систему письмових знаків для міжнародного спілкування.

Спроби створення міжнародних мов робилися і на мусульманському Сході. Зокрема, у II столітті арабський шейх **Мухмеддін** сконструював на основі трьох мов (арабської, турецької і перської) нову мову – бала-ибалан.

Ці та інші проекти, створені в різний час і в різних країнах, були відомі тільки у вузьких колах їх авторів і не могли мати значення достовірно міжнародної мови. Не було в ті часи наукової теорії проектування планових мов [6, с. 19–20]. Однак ідея спільної мови заволоділа умами мислителів, які шукають шляху подолання складних проблем людства – економічних і культурних, соціальних і політичних.

У другій половині XVII століття були створені так звані **пазиграфії** (Термін «пазиграфія» для позначення міжнародної смислової писемності ввів Ж. де Мемье в 1797 р. в одній зі своїх робіт, присвячених цьому питанню), тобто письмові міжнародні знаки. Проектів і спроб створення міжнародної мови у формі пазиграфій було немало (А. Рензі, В. Генслоу, М. Пец, І. Грімм, С. Івіцевич, Ф. Жульєн, І. Ру, А. Бахмайр та ін.) [3, с. 17–24]. Проте усі пазиграфічні спроби закінчилися невдачею і стали поступатися місцем спробам фонетичним. Люди дійшли висновку, що немає необхідності утрудняти себе «мертвими» мовами, коли ті ж самі знаки відмінно можуть виконувати свою роль у формі слів.

У XVI–XVII ст. проблему міжкультурної комунікації засобом створення штучних мов намагалися розв'язати видатні філософи, учені і художники того часу: Томас Мор, Томазо Кампанелла, Ян Амос Коменський, Френсіс Бэкон, Рене Декарт, Ісаак Ньютон, Готфрід Лейбніц і багато інших. Великі гуманісти XVIII століття рахували створення штучної мови основною умовою об'єднання народів світу.

На початку XVII ст. з'являються перші спроби виробити наукові основи для побудови раціональної міжнародної мови. Незалежно один від одного над проблемою створення мови на підставі класифікації понять працювали два видатні представники культури того часу – італійський утопічний комуніст Томазо Кампанелла (1568–1639) та англійський філософ-матеріаліст Френсіс Бекон (1561–1626).

Борець за звільнення Італії з-під влади Іспанії **Томазо Кампанелла** був ув'язнений. У тюремній келії, незважаючи на жорстокі тортури, в 1602 р. він таємно написав книгу-поему «Місто сонця» (видану в 1623 р.) про щасливе майбутнє землян, які не знають соціальної нерівності, приватної власності, працюють з радістю, бо праця стала почесною справою кожної людини, і усі говорять на одній спільній мові. Міркування, що стосуються майбутньої міжнародної мови, Кампанелла згодом виклав у своїй «Філософській граматиці» [6, с. 21–22].

У трактаті «Про гідність і примноження наук» **Френсіс Бекон** пише про дві граматики – літературну і філософську. Перша з них, на думку

автора, має бути дослідженням існуючих національних мов, друга – зведенням теоретичних правил створення єдиної, раціональної, загальної для усіх народів мови. Бекон стверджував, що «...це була б цілком прекрасна мова, за допомогою якої виражалися б належним чином думки і переживання» [10, с. 80].

На думку дослідників, обидва трактати – Кампанелли і Бекона – представляють безперечний інтерес для історії проектування філософських мов, створених для того, щоб при їх допомозі виражалися належним чином думки, а не для полегшення словесного спілкування між різномовними людьми [2, с. 4].

У XVII ст. також робилися спроби спростити класичну латинь, розроблялися системи письмових знаків, з'явилися пропозиції створити єдиний, універсальний алфавіт для усіх мов світу.

Проблема створення єдиної мови для усіх народів серйозно зацікавила чеського педагога, реформатора шкільної справи, письменника і філософа **Яна Амоса Коменського** (1592–1670). Так, у творі «Via lucis» («Шлях до світла»), датованому 1641 р., Коменський писав, що світ потребує всезагальної допоміжної мови, більш легкої і доступної, чим існуючі природні мови. Надсилаючи цей твір у Королівську академію в Лондоні, в супровідному листі від 1 квітня 1668 р. він пропонував створити міжнародну корпорацію по розробці «пансофії» (універсальної мудрості) з центром у Лондоні і національними філіями. Учені різних країн – члени цієї корпорації та її відділень – переписуватимуться на універсальній мові, яку потрібно створити, оскільки латинь вже непридатна для цієї мети у зв'язку з вимогами науки. В розділі XIX «Структура універсальної мови» Коменський розглядає основні положення, на базі яких має бути побудована нова, єдина для усіх людей мова, оскільки, за його словами, «...легше кожному вивчити одну справу, чим одній людині вивчити усе» [1, с. 8; 3, с. 8].

У 1935 р. випадково був виявлений рукопис іншого твору Коменського – «Панглотика». Мета цієї праці, як писав сам автор, створення простого знаряддя спілкування між людьми усіх націй. Для нової мови Коменський пропонує декілька найменувань: «пансофія», «панглотика» (універсальна мова), «раціональна мова», «гармонійна мова», «філософська мова» та ін. Справа не в назві, а в тому, що нова мова має бути «...багата і всеосяжна, як сам розум, прекрасний, як сам світ, гармонійний, як музика..., але в той же час лаконічний..., оскільки стислість і точність мови – це шлях до мудрості» [1, с. 10].

Проблема створення міжнародної мови цікавила геніального англійського фізика, механіка, астронома і математика **Ісаака Ньютона** (1643–1727). Дослідниками виявлений рукопис ученого «Про загальну мову», над проектом якого він працював, ще будучи студентом

---

Кембріджського університету (1661 або 1662 р.). І хоча проекти Ньютона залишилися лише матеріалом для історії інтерлінгвістики, проте принципи словотворення знайшли своє втілення в наступних проектах міжнародної мови [5, с. 8; 6, с. 26–27].

Ідеєю загальної логічної мови був захоплений також видатний німецький філософ **Готфрід Вільгельм Лейбніц** (1646–1716). В основу його проекту покладена комбінація букв, цифр і математичних символів. Згідно своїй філософсько-лінгвістичній концепції Лейбніц побудував граматику раціональної мови. На відміну від багатьох інших учених, він ставив перед собою завдання створення не лише письмової, але і розмовної загальної мови. Учений мріяв, що «...на тій загальній мові створюватимуться поеми і гімни, які люди співатимуть» [5, с. 8].

У своїй книзі «Мистецтво комбінаторики» (книга 3 «Про слова») математик-лінгвіст стверджував, що мова як знаряддя мислення має бути створена на раціональній основі, утворити логічну систему, в якій, зокрема, складні поняття і слова, що виражають їх, мають бути комбінацією початкових простих елементів. На початку ХХ ст. були виявлені раніше невідомі рукописи Лейбніца з проблеми універсальної мови обсягом близько 1000 сторінок, написані латинською, німецькою і французькою мовами [6, с. 27–28].

У ХVІІ ст. були спроби створити спільну мову для усіх слов'ян – **міжнародної слов'янської мови**. До початку другої половини ІХ ст. слов'яни не мали своєї писемності. Функції письмової мови виконували грецька і латинська. В період поширення християнства існували три привілейовані мови церкви: староеврейська, грецька і латинська. Інші мови вважалися варварськими, непридатними для богослужіння. Життєвою потребою того часу було створення слов'янської писемності і єдиної слов'янської мови.

Перша слов'янська азбука була створена в 863 р. слов'янськими просвітниками братами **Кирилом** (близько 827–869 рр.) і **Мефодієм** (близько 815–885 рр.). З метою поширення християнства у Великій Моравії та інших слов'янських країнах брати переклали з грецької мови декілька богослужбних книг на мову, нині звану старослов'янською. Дослідження показали, що ця мова склалася на основі солунського (Солунь – слов'янська назва міста Фессалоники, в якому народилися Кирило і Мефодій) діалекту болгаро-македонського походження, доповненого запозиченнями з інших слов'янських мов, і словами, мабуть, створеними авторами, не виявленими ні в одній з існуючих мов.

Діяльність Кирила і Мефодія викликала різкий протест з боку прибічників латині – мови церкви. Почалася запекла боротьба між двома таборами, що закінчилася перемогою слов'янських просвітників. Проте гоніння на слов'янську мову не припинялися. Після смерті Кирила

---

Мефодій був кинутий до в'язниці. Але це не допомогло ворогам нової мови. Вона продовжувала жити, розвиватися, збагачуватися і стала спільнослов'янською літературною мовою, яка вживалася спочатку в Моравії, Чехії, Словаччині, частково в Польщі та в усіх південних слов'ян, а з X ст. також на Русі, де зіграла значну роль у формуванні російської літературної мови [6, с. 20–21].

В історії інтерлінгвістики заслуговує на увагу проект всеслав'янської мови (суміш декількох слов'янських мов з явною перевагою російської) хорватського священика і філософа **Юрія Крижанича** (1618–1683). На всеслов'янській мові Крижанича було видано кілька книг. Зокрема, праця «Политика», яка видавалася в Росії двічі, а в 1965 р. в Москві з'явилося третє видання на всеслов'янській і сучасній російській мовах [6, с. 25–26; 9, с. 174–176].

У XVIII ст. проблемами універсальної мови займалися багато інших учених і державних діячів: Франсуа Марі Аруе, Шарль Луї Монтеск'є, Дені Дідро, П'єр Луї Моро де Мопертюї, Анре Марі Ампер, Жюль Верн та ін. Навіть Катерина Велика, яка не захотіла відставати від освіченої Європи, заснувала спеціальну комісію для порівняльного вивчення мов різних країн Європи і Азії з метою наступного вироблення словника всесвітньої мови. Результатом діяльності катерининської комісії був словник, що вийшов у Петербурзі в 1787 р., який містив 285 слів на 200 мовах [5, с. 8; 6, с. 29].

З розвитком науки загалом та ідеї універсальної мови зокрема нові проекти стають усе більш науково ґрунтованими, хоча і багато в чому суперечливими. В цьому відношенні XIX ст. багато в чому було схоже на попереднє, тобто тривало обговорення шляхів оптимальних можливостей вирішення питання про загальну мову [5, с. 8].

На початку XIX ст. з'явився проект «музичної» міжнародної мови **Жана Франсуа Сюдра** (1787–1862), названого автором «сольресоль». Словоелементи – назви семи нот: до, ре, мі, фа, соль, ля, сі. В результаті комбінації цих первинних елементів автор отримав 49 двоскладових слів, 336 трискладових, 2268 чотирискладових і 9072 п'ятискладових. Передавати інформацію на мові сольресоль можна 8 різними способами: 1) писати буквами будь-якого алфавіту, 2) писати першими 7 арабськими цифрами, 3) писати нотами, 4) вимовляти, 5) співати, 6) грати на інструменті, що має гамму, 7) сигналізувати прапорцями; 8) зображувати сімома барвами веселки [2, с. 54].

Перші твори Сюдра, автора і апостола музичної мови «сонресоль» з'явилися у 1817 р., упродовж чотирьох років оброблялася належним чином теорія, граматики та словники. І тільки в 1868 р. сольресоль був схвалений Паризькою академією наук і багатьма науковими товариствами [3, с. 16].



Проект викликав інтерес, свідченням чого був приз в 10 000 франків, отриманий на міжнародній виставці в Парижі в 1851 р., почесна медаль міжнародної виставки в 1852 р. в Лондоні. Проект Сюдра схвалили численні наукові товариства, включаючи Паризьку академію наук, а також ряд видатних сучасників Сюдра, у тому числі Віктор Гюго, Олександр Гумбольдт, Ламартин та ін. [5, с. 9].

Незважаючи на те, що мова «сольресоль» отримала визнання багатьох представників західноєвропейської культури, для пропаганди цієї мови було засновано товариство, проект Сюдра був опублікований, проте сольресоль не знайшов застосування у громадській практиці [6, с. 28–29].

Незважаючи на зусилля прибічників проекту сольресоль, він не став мовою, тобто не виконав тієї ролі, на яку був розрахований. Не добилися успіху і ряд інших «музичних» мов, що з'явилися вслід за мовою «сольресоль». Річ у тому, що майже усі згадані і багато інших проектів були за принципом побудови апріорними. Саме ця їхня властивість почала викликати в другій половині ХІХ ст. основні нарікання філософів і лінгвістів.

За останні 300 років в цілому з'явилося близько 900 проектів мови міжнародного спілкування. Як правило, в основі кожної з них була ідея взаємодоповнення природної і штучної мов. У зв'язку з цим штучна мова наділялася різними функціями: вона розглядалася як засіб міжнародного зв'язку, способу обміну науковою і культурною інформацією, засобу установа і збереження взаєморозуміння, механізму регулювання світового ринку і згладжування конфліктних ситуацій, неминучих в умовах боротьби за ринки збуту та ін.

Надуманість і надмірну штучність пропонованих проектів загальної мови піддав різкій критиці французький філософ **Шарль Ренувье** (1815–1903), який виступив у Міжнародному лінгвістичному товаристві в Парижі з доповіддю «Про інтернаціональну мову в ХІХ столітті». По суті, він висунув вимогу конструювання мови на базі лінгвістичних явищ, характерних для сучасних мов (принцип *aposteriori*) [5, с. 9].

Послідовне проведення саме цього принципу принесло перші відчутні результати у створенні справжніх планових мов – «волапюк» (автором якої став католицький прелат з Баварії, відомий поліглот, автор «всесвітнього алфавіту» Йоганн Мартін Шлейер) та «есперанто» (створена польським лікарем, поліглотом Людвіком Лазарем Заменгофом).

Таким чином, історії людської цивілізації відомі сотні спроб та проектів міжнародних мов. На жаль, майже усі штучні мови мали одну долю: в історії гуманітарної думки вони залишилися лише красивими проектами, що свідчать про прагнення людства до взаєморозуміння і мрії про недосяжний рай єдності. Не випадково Платон, ставлячи під сумнів здатність людини стати рівним Богу, вважав, що дар людству єдності мови

---

став би найбільшим благодіянням Творця.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. У здійсненому нами огляді подано лише основні з них. Тому більш детального вивчення потребує історія створення та розвитку тих міжнародних мов, які залишили помітний слід в історії вітчизняної та зарубіжної інтерлінгвістики, насамперед – мови «есперанто», яка, на думку багатьох дослідників, теоретиків та практиків, була і залишається універсальним засобом міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Hube W. Jan Amos Komensky – pioniro de internacia lingvo. – Pferov (Cefioslovakio), 1970. – 16 p.
2. Дмитриевская-Нильссон Е. А. Международное эсперанто-движение как субъект межкультурной коммуникации : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. культурол. наук : спец. 24.00.04 / Е. А. Дмитриевская-Нильссон. – Санкт-Петербург, 2000. – 20 с.
3. Дрезен Э. Очерк идеи международного языка. Часть 1 (период до 1880 г. и развала Волапука) / Э. Дрезен. – М. : Типография Клуба шимени Я. М. Свердлова при ВЦИК, 1922. – 31 с.
4. Дрезен Э. Проблема международного языка на текущем этапе его развития / Э. Дрезен. – М. : Издание ЦК СЭСР, 1932. – 64 с.
5. Исаев М. И. Столетие планового вспомогательного языка эсперанто (идея, реализация, функционирование) / М. И. Исаев // Проблемы международного вспомогательного языка. – М. : Наука, 1991. – С. 4–25.
6. Королевич А. И. Книга об эсперанто / А. И. Королевич. – К. : Наукова думка, 1989. – 254 с.
7. Кузнецов С. Н. Теоретические основы интерлингвистики / С. Н. Кузнецов. – М. : Издательство Университета дружбы народов, 1987. – 207 с.
8. Проблемы международного вспомогательного языка. – М. : Наука, 1991. – 263 с.
9. Пушкарёв Л. Н. Юрий Крижанич – певец славянского единства / Л. Н. Пушкарёв // Славянский альманах. – М., 1997–1996. – С. 174–176.
10. Свадост Э. Как возникнет всеобщий язык / Э. Свадост. – М. : Издательство «Наука», 1968. – 287 с.

**Олена Корчова,**

аспірант

Глухівського національного  
педагогічного університету  
імені Олександра Довженка

## **РИТОРИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ**

*У статті узагальнено зміст вихідного поняття «мовна особистість» з опертям на дослідження сучасної лінгвістики та інтерлінгвістичних наук (психолінгвістики, комунікативної лінгвістики, теорії мовної комунікації). Закцентовано увагу на вагомості риторичного компонента професійної підготовки як засобу формування мовної особистості майбутнього спеціаліста соціономічної сфери (практичного психолога, соціального педагога, соціального працівника). Сформульовано мету та завдання риторичної освіти, схарактеризовано форми, види навчальної діяльності студентів з риторики. Аргументовано доцільність упровадження індивідуальних диференційованих завдань із риторики за проектною технологією.*

**Ключові слова:** мовна особистість, риторика, риторична освіта, риторична компетентність.

*В статье обобщено содержание исходного понятия «языковая личность» на основе исследований современной лингвистики и интерлингвистических наук (психолингвистики, коммуникативной лингвистики, теории речевой коммуникации). Акцентировано внимание на важности риторического компонента профессиональной подготовки как средства формирования языковой личности будущего специалиста социономической сферы (практического психолога, социального педагога, социального работника). Сформулированы цель и задачи риторического образования, охарактеризованы формы, виды учебной деятельности студентов по риторике. Аргументировано целесообразность внедрения индивидуальных дифференцированных заданий по риторике по проектной технологии.*

**Ключевые слова:** языковая личность, риторика, риторическое образование, риторическая компетентность.

*The article gives a generalized meaning of «language personality» notion, based on the research of the modern linguistics and other linguistic disciplines (psycholinguistics, communicative linguistics, the communicative language theory). It is underlined the importance of the rhetorical component in the professional training as a means of a language personality formation of the*

*future sociometry specialist (applied psychologist, social pedagogue, social worker). The objective and tasks of the rhetoric education are formulated, the forms and types of the study process of the students learning rhetoric are characterized. The article gives reasonable grounds for the implementation of the individual differentiated tasks in rhetoric according to the project technology.*

**Key words:** *language personality, rhetoric, rhetoric education, rhetorical competence.*

Модернізація освіти відповідно до вимог євроінтеграційних процесів, гуманізація наук в цілому, й соціолінгвістичних зокрема, динамічні соціокультурні перетворення, глобалізаційні комунікативні процеси, що посилюють інтерес до особистості не лише з погляду соціальної характеристики індивіда, а передусім як носія специфічного, унікального світогляду, що виражає належність людини до певного суспільства, історичної епохи, культури тощо, породжують проблему формування й розвитку мовної особистості в освітній парадигмі XXI століття.

Водночас вагомість спілкування в усіх сферах людської діяльності, взаємодія та взаємовплив соціальних структур, що ґрунтуються на різних рівнях соціальної взаємодії («людина – людина», «людина – соціальна група», «людина – суспільство»), зумовлюють відродження риторики як науки, здатної регламентувати комунікативний простір, організовувати ефективну мисленнєво-мовленнєву діяльність, уніфікувати норми спілкування відповідно до конкретної комунікативної ситуації.

З огляду на це актуальним стає риторичний компонент професійної підготовки як засіб формування мовної особистості майбутнього фахівця будь-якої сфери, й соціономічної передусім, де мовно-мовленнєва діяльність комунікантів є не лише соціальним середовищем виробничої сфери, а й предметом професійної діяльності.

Студіювання наукових джерел, що висвітлюють різні аспекти формування мовної особистості як учня, так і студента-майбутнього фахівця (праці О. Біляєва, Г. Богіна, М. Вашуленка, О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Єрмоленко, С. Карамана, Ю. Караулова, Л. Мацько, В. Мельничайка, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семенов, О. Семенюка, Л. Скуратівського, Л. Струганець та інших), засвідчує необхідність застосування педагогічних інновацій до формування мовної особистості в контексті оновленої лінгвістичної освіти, що ґрунтується на комунікативно-дискурсивній парадигмі сучасності.

Йдеться про впровадження в навчально-виховний процес нових освітніх технологій (а почасти й гуманітарних праксеологічних дисциплін), спрямованих на оволодіння прийомами й методами ефективної мовно-мовленнєвої діяльності, розкриття творчих потенцій, становлення світогляду особистості.

Однією з успішних технологій вважаємо використання риторики як дієвого засобу становлення мовної особистості, оскільки ідеї гуманізму й антропоцентризму риторичної освіти є базовими для формування

індивідуального стилю мовлення, що є професійно значущим для майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей (соціальних педагогів, соціальних працівників, практичних психологів).

Принагідно зазначимо, що дослідження риторики в контексті проблеми формування мовної особистості не є новим (наукові здобутки Н. Голуб, Л. Мацько, О. Мацько, Г. Онуфрієнко, Г. Сагач та інших), однак система формування мовної особистості фахівця-соціонома в цілому, й засобами риторики зокрема, відсутня.

Отже, мета статті – розкрити роль риторики як навчальної дисципліни у формування мовної особистості майбутнього фахівця соціономічної сфери.

Дослідження теоретичних основ окресленої проблеми надало змогу узагальнити зміст вихідного поняття публікації «мовна особистість» під кутом зору сучасної лінгвістики.

Термін «мовна особистість», уведений до вітчизняного наукового обігу В. Виноградовим (1894–1969), теоретико-гносеологічно змодельований Ю. Карауловим (1935), на сьогодні в лінгвістиці та інтерлінгвістичних дисциплінах (психолінгвістиці, комунікативній лінгвістиці, теорії мовної комунікації тощо) потрактовується як:

– іманентна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу [3, с. 370];

– модель представлення особистості, що ґрунтується на аналізі дискурсу носія мови й узагальнено об'єктивує особливості використання ним системних засобів мови як з метою відображення його світобачення, так і для реалізації комунікативних інтенцій [5, с. 230];

– багаторівнева функціональна система, що містить три рівні: володіння мовою (мовна компетенція), володіння засобами здійснення мовленнєвої взаємодії (комунікативна компетенція), знання світу (тезаурус) [2, с. 198];

– індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення й сприйняття ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності [1, с. 349];

– тип комуніканта, який характеризується сукупністю здібностей і характеристик, що зумовлюють створення й сприйняття ним мовленнєвих творів (текстів), які різняться за ступенем структурно-мовної складності, глибиною й точністю відображення дійсності [6, с. 288];

– людина, яка володіє сукупністю здатностей і характеристик, що обумовлюють створення і сприйняття нею текстів, що вирізняються структурно-мовною складністю, глибиною й точністю відображення дійсності [4, с. 201] тощо.

Аналіз вищенаведених потрактувань свідчить про відсутність єдиного узагальненого концептуального розуміння поняття «мовна

---

особистість», оскільки при фактично сформованому денотаті (оволодіння мовно-мовленнєвою компетенцією з метою реалізації комунікативних інтенцій (створення текстів, що різняться за ступенем структурно-мовної складності, глибиною й точністю відображення дійсності)) маємо полісемічний інтенціонал (ознака особистості, модель представлення особистості, багаторівнева функціональна система, індивід, тип комуніканта, людина), інтегральним компонентом якого можемо визначити «суб'єкт».

З огляду на це під «мовною особистістю» розуміємо основний суб'єкт комунікації, здатний не лише до сприйняття й породження різнорівневих текстів, а й до моделювання вербальної взаємодії, а саме: вибору теми, моніторингу мікротем, встановлення, підтримки та припинення вербального контакту, прогнозування та реалізації мовленнєвих дій для досягнення комунікативної мети з огляду на ситуацію спілкування.

Важливу роль у формуванні такого суб'єкта комунікації, на нашу думку, відіграє риторика – наука й навчальна дисципліна про теорію та практику красномовства, що розвиває систему особистісних професійно значущих якостей майбутнього фахівця будь-якої сфери, й соціономічної зокрема, а саме: глибину, гнучкість, стійкість, усвідомленість, самостійність мисленнєвої діяльності; правильність, точність, логічність, ясність, лаконічність, доцільність, образність, виразність, чистоту, багатство і різноманітність мовлення; коректність, тактовність, витримку, емоційну стриманість, доброзичливість, повагу до співрозмовника, впевненість, що поєднуються з високим рівнем самоконтролю; здатність до управління слухацькою аудиторією тощо. Все це не лише забезпечує здійснення ефективної комунікативної діяльності під час соціально-педагогічної роботи, а й формує індивідуальний стиль спілкування, служить виразником загальнономовленнєвої національної культури.

Мету риторичної освіти вбачаємо у формуванні риторичної компетентності майбутніх фахівців як інтегрованої якості, що виражається через здатність особистості риторично правильно використовувати мовні ресурси з метою продукування авторсько-адресного тексту, створюючи психологічний комфорт спілкування в умовах конкретної комунікації.

Відповідно до цього основними завданнями вивчення риторики є: подати відомості про історію, структуру, основні поняття риторики як науки, види красномовства та сфери його застосування, риторичний ідеал як історично й суспільно зумовлену систему загальних вимог до мовленнєвої діяльності особистості як носія певної культури; ознайомити з теорією і практикою публічного мовлення, специфікою усного професійного спілкування в соціономічній сфері, структурою ораторського твору, методикою підготовки промови, засобами увиразнення виступу, прийомами володіння слухацькою аудиторією; виховувати потребу в оволодінні мовно-мовленнєвими нормами сучасної української літературної мови; формувати риторичну культуру мовної особистості майбутнього фахівця соціономічній сфері.

Серед основних форм і видів навчальної діяльності студентів з риторики виділяємо аудиторну роботу (лекції та практичні заняття), самостійну й індивідуальну роботу.

Під час лекційного курсу студенти долучаються до історії ораторського мистецтва, ознайомлюються з риторичними канонами, удосконалюють лінгвістичні знання. З метою активізації пізнавальної діяльності беруть участь у вирішенні проблемних ситуацій, обговоренні дискусійних запитань, критичному відборі й тезуванні інформації з різних джерел, й Інтернет-ресурсів у тому числі, що не лише сприяє осмисленню й усвідомленню риторичної теорії, а й ефективно розвиває мисленнєво-мовленнєву діяльність майбутнього фахівця.

Метою практичних занять є формування професійно значущих риторичних вмінь шляхом виконання усних вправ на вироблення техніки мовлення; письмових з культури мовлення; вирішення риторичних задач; участі в риторичних тренінгах; експертної роботи, а саме: роботи з текстами промов (визначення заголовка, формулювання мети, виконання композиційного та елокутивного аналізів із визначенням елоквенційних засобів, моделювання аудиторії, констатування або (за потреби) добір засобів активізації уваги слухачів), аудіо- й відеозаписами публічних виступів, що дозволяє проектувати встановлені переваги й недоліки на власну мисленнєво-мовленнєву діяльність; створення та презентування промов на визначену тему й заздалегідь змодельовану аудиторію тощо.

Самостійна робота студентів з риторики, спрямована на систематизацію, узагальнення й поглиблення набутих теоретичних знань та практичних вмінь, включає завдання різного типу: опрацювання конспекту лекції, основної та додаткової літератури за конкретною темою; підготовка повідомлень і реферування першоджерел; виконання вправ на вдосконалення техніки мовлення, оволодіння засобами логіко-емоційної виразності, формування мовленнєвої культури, розвиток не лише умінь і навичок ритора, а й адресата ораторського мовлення (що є професійно необхідним для практичних психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників); творчі завдання, орієнтовані на опанування принципів, правил, форм ефективної риторичної взаємодії – основних засад публічного мовлення.

Важливою формою риторичної освіти є індивідуальна робота студентів як форма організації навчально-пізнавального процесу, що забезпечує реалізацію творчих потенцій студента через науково-дослідну роботу й творчу діяльність.

Зважаючи на серйозні проблеми ораторської підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, зокрема комунікативну невпевненість, інтровертність у спілкуванні, труднощі імпровізаційного публічного мовлення, незнання правил дискусії, невміння побудови конструктивного діалогу й полілогу, та специфіку риторики як важливої сфери людської культури, пропонуємо індивідуальні диференційовані завдання за проектною технологією, що спрямовані на розвиток активності, ініціативності,

самостійності студента, стимулюють інтерес до публічного мовлення, розвиток ораторських здібностей, критичного мислення шляхом самостійного пошуку інформації, відбору аргументів, формулювання тез, що дає змогу інтегрувати риторичну теорію з практикою.

Акцентуємо увагу на доцільності групових проектів, що поєднують індивідуальну й колективну діяльність, уможливають самореалізацію в команді, дозволяють формувати вміння ефективної взаємодії ратора й слухача засобами промови, що є основою риторичної компетентності майбутнього фахівця.

Ефективною формою реалізації й контролю індивідуальної роботи вбачаємо захист риторичного проекту (наприклад, дискусійне обговорення визначених питань, інсценізація, виступ-презентація, агітаційна презентація-виступ, засідання круглого столу, аргументація через полілог тощо) з наступною рефлексією, що дозволяє усвідомлювати й коригувати результати власної мисленнєво-мовленнєвої діяльності з метою формування індивідуального стилю спілкування.

З усього вищенаведеного можемо констатувати, що риторична освіта дозволяє зацентувати увагу не на теоретико-наукових аспектах мови як лінгвістичного явища, а передусім прагматичних (соціально-психологічних, контекстних та ситуативних) чинниках уживання мови, що дає змогу майбутньому фахівцеві соціономічної сфери поглибити професійно значущі знання і вміння, розширити змістову сторону мовленнєвої культури, реалізувати себе як мовну особистість.

З огляду на це, перспективу подальших досліджень вбачаємо у здійсненні спроби деталізації технології викладання риторики для студентів соціономічних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Флорій Сергійович Бацевич. – 2-ге вид., доп. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 376 с.
2. Куранова С. І. Основи психолінгвістики : навч. посіб. / Світлана Іванівна Куранова. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 208 с.
3. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля – К, 2006. – 716 с.
4. Семеног О. М. Культура наукової української мови : навч. посіб. / Олена Миколаївна Семеног. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 216 с.
5. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / Олег Анатолійович Семенюк, Валентина Юліївна Паращук. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 240 с.
6. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. для самостійної роботи студента / Ольга Володимирівна Яшенкова. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 304 с.



УДК 372.8:811

*Тетяна Котик,  
доктор педагогічних наук, професор  
Прикарпатського національного  
університету імені Василя Стефаника*

## ОСОБЛИВОСТІ УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗА УМОВ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

*У статті розкрито умови переорієнтації уроку української мови з домінуючої освітньої парадигми, що передбачає трансляцію знань та формування умінь, на володіння комплексом життєвих компетентностей як здатності учня до стійкої життєдіяльності, адаптації, реалізації в швидкозмінюваному світі.*

**Ключові слова:** *урок української мови, початкова школа, застосування компетентнісного підходу.*

*В статье раскрыты условия переориентации урока украинского языка с доминирующей образовательной парадигмы, которая предусматривает трансляцию знаний и формирование умений, на овладение комплексом жизненных компетентностей как способности ученика к стойкой жизнедеятельности, адаптации, реализации в быстро изменяющемся мире.*

**Ключевые слова:** *урок украинского языка, начальная школа, применение компетентного подхода.*

*The article develops the conditions of reorientation of Ukrainian language lessons from the dominant educational paradigm that involves translating knowledge and skills formation, to acquire and possess a complex of life competencies as the ability of a student to sustainable vital functioning and adaptation in the rapidly changing world.*

**Key words:** *Ukrainian language lessons, primary school, application of a competency approach.*

Класно-урочна система, теоретичне обґрунтування якої вперше було зроблено Я.-А. Коменським, існує більш ніж триста років, що засвідчує величезні можливості такої форми організації навчальної роботи, як урок, змінюватися відповідно до потреб навчально-виховного процесу, адаптуватися до вимог часу. Натомість і вік поважний у цієї дидактичної форми, що дає підстави сумніватися в її можливостях відповідати швидко змінюваним потребам часу. Відтак актуальним є питання: яким повинен бути сучасний урок, щоб відповідати викликам сьогодення.

Світові процеси модернізації освіти вимагають переорієнтувати традиційні моделі навчання із змістових та процесуальних на

результативні. Причому не доповнювати чи удосконалювати традиційну педагогічну практику, а кардинально її змінювати. На основі аналізу даних про результативність й ефективність освіти в різних країнах експертами було запропоновано компетентнісний підхід до визначення змісту освіти,

Як зазначав Г. Селевко, компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності за умов сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно й комунікаційно насиченого простору [5, с. 138].

На думку Д. Іванова, компетентнісний підхід орієнтує на формування цілісного особистісного досвіду та ціннісно-сислової оцінки в процесі навчання, зосереджує увагу на результатах освіти, в якості яких виступає не сума засвоєної інформації, а здібність людини діяти в різних проблемних ситуаціях [2].

Отже, компетентнісний підхід – це така організація процесу навчання, за якої результати освіти набувають значущості й поза системою освіти, на відміну від традиційної освіти, за умов якої її результати не мають значення для суспільства й держави в цілому.

За Ю. Мальованим, компетентнісний підхід – це спрямування змісту навчання на формування певних компетентностей, що розглядають як здатність особистості успішно діяти у відповідних життєвих та навчальних ситуаціях і нести відповідальність за такі дії [4, с. 3].

У компетентнісному підході ключовими є поняття «компетентність», «компетенція». Сьогодні існує багато наукової літератури, присвяченої ґрунтовному аналізу понять «компетентність», «компетенція». Термін «компетенція» розглядають переважно як сукупність знань, навичок, умінь, здобутих під час засвоєння змісту навчання, а «компетентність» у педагогічних джерелах застосовують для позначення здатності особистості до виконання будь-якої діяльності на основі життєвого досвіду і набутих знань, навичок та умінь. Науковці, хоча й по-різному трактують поняття «компетентність», однак в думці про те, що це багатовимірне утворення, яке надає можливість установлення зв'язку між знаннями й реаліями життя, виявляє здатність особистості до застосування отриманих знань, умінь у розв'язанні проблеми або соціальної ситуації. Слід зазначити, що акцент у визначенні компетентності робиться не на обізнаності чи поінформованості, а на досвідченості [1].

В Україні за матеріалами обговорення проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» на засіданні експертної групи Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук було зроблено висновок [3], що компетентнісний підхід – це орієнтир для розвитку національної системи освіти. Життя вимагає, щоб навчання надавало можливості для формування досвіду розв'язання проблем і нестандартних завдань, досвіду спілкування та взаємодії, емоційно-ціннісного ставлення до оточуючого світу та себе самого. Збагачення

---

змісту освіти, забезпечення зв'язку з життям, використання особисто важливої інформації, залучення емоційної сфери учня, організація навчальної діяльності не тільки на рівні відтворення знань, умінь і навичок, а й на творчому рівні мають сприяти формуванню загальної компетентності особистості.

Такі інновації викликали тривалу ґрунтовну дискусію щодо особливостей організації процесу навчання та його змістового наповнення.

На думку відомого українського психолога І. Беха, методична реалізація компетентнісного підходу пов'язана з використанням таких педагогічних засобів, які б своєчасно забезпечували в освітньому процесі створення відповідних ситуацій, де відбувався б синтез набутих навчальних знань і умінь та способів практичної діяльності. За зауваженням академіка, синтез пізнавального та перетворювального досвіду, що охоплює основні форми людської діяльності, відбувається як упродовж здійснення індивідуальної навчальної діяльності, так і під час взаємодії з педагогом і ровесниками, що є необхідною умовою удосконалення видів спілкування з оточенням [1].

Відтак ідеї компетентнісного підходу тісно пов'язані з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, що передбачає індивідуально-орієнтовану роботу педагога, спрямовану на розвиток особистості в діяльності.

Мета статті – розкрити умови переорієнтації уроку української мови з домінуючої освітньої парадигми, що передбачає трансляцію знань та формування умінь, на володіння комплексом життєвих компетентностей як здатності учня до стійкої життєдіяльності, адаптації, реалізації в швидкозмінюваному світі.

Про переорієнтування змісту освіти з урахуванням вимог компетентнісної стратегії навчання йдеться в Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.), де під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування *ключових і предметних компетентностей* особистості. Відтак знання, уміння, навички, ставлення, що є компонентами предметної компетентності, повинні своєю сукупністю закласти підґрунтя для формування ключових компетентностей особистості.

Зважаючи на предметну специфіку уроків української мови, що передбачають формування національно-мовної особистості, вважаю, що змістове наповнення їх повинно забезпечити становлення й розвиток таких життєвих компетентностей, як уміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, соціальна, здоров'язбережувальна і, навіть, – інформаційно-комунікаційної та підприємницької. Такі особливості кінцевих результатів процесу навчання вимагають специфічних умов їх формування з урахуванням особливостей життєдіяльності молодшого школяра.

В Україні та інших країнах упродовж десятиліття активно здійснювалися пошуки таких умов і вже склалася певна практика застосування компетентнісного підходу в шкільній освіті. Його теоретичне обґрунтування та експериментальне впровадження представлено в низці

---

педагогічних досліджень.

Однак дуже гострою залишається проблема реального застосування компетентнісного підходу, визначення процесуальних та організаційних основ його впровадження.

Найперше, що потребує чіткої конкретизації, це мета уроку, яка є системоутворювальним компонентом методичної системи.

У філософській літературі вказується на регулятивну функцію мети: «Мета – ... характеризує передбачення в мисленні результату діяльності й шляху його реалізації за допомогою певних засобів» [6, с. 763], тобто *мета – це уявлення не лише про кінцевий результат дій, а й про шлях і способи його досягнення.*

Мета визначає зміст навчання. Інтерпретуючи теорію змісту загальної освіти (І. Лернер) відповідно до потреб початкової освіти школяра, можна стверджувати, що метою навчання молодших школярів є формування підґрунтя для подальшого розвитку особистісного світогляду дитини через засвоєння нею системи певних знань, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Відтак зміст освіти повинен відображати об'єктивний (інформаційний) і суб'єктивний (діяльнісний) аспекти світогляду.

У зв'язку із розвитком мовознавчої науки встановився комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мови, який на рівні мети передбачає забезпечення розвитку мовленнєвих умінь і навичок на основі засвоєння елементарних знань про мову як засобу спілкування у процесі взаємопов'язаного і цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності учнів – аудіювання, читання, говоріння й письма. Відтак визначаючи ієрархію цілей уроку, першочергово потрібно висвітлювати цілі, що характеризують провідний компонент навчання. Наступні групи цілей повинні характеризувати: а) основні знання і вміння; б) допоміжні знання й вміння як необхідну умову засвоєння основних; в) світоглядні й виховні, оскільки на основі знань і вмінь формується певний світогляд, ставлення до суспільних цінностей; г) формування якостей особистості (комунікативних, інтелектуальних, культурних тощо), які забезпечать їй повноцінне функціонування в суспільстві.

Регулятивна функція мети відбивається в завданнях. Кожне завдання передбачає конкретний кінцевий результат, вагомий за своїм значенням для досягнення мети, тобто розв'язання кожного із завдань є умовою виконання загальної мети. Отже, *мета і завдання за своєю сутністю є парадигмою обґрунтування змісту навчання.*

Зважаючи на такі методологічні орієнтири для цілевизначення, кожен структурний компонент уроку повинен бути цілеорієнтованим і передбачати діяльність учителя і відповідну діяльність учня, що складається із формування, закріплення, удосконалення певних способів діяльності, засвоєння яких має життєво важливе значення для молодшого школяра. Змоделювати, тобто теоретично передбачити, таку роботу радимо вчителю за допомогою таблиці.

### Модель компетентісно орієнтованого уроку

Етап уроку	Завдання (предметні компетенції)	Діяльність учителя (метод, прийом)	Діяльність учнів (форма роботи)	Компетентісно орієнтоване завдання (проблема, ситуація)	Джерело інформації (засоби)	Результативність роботи (вихід на ключову компетентність)

Опишемо подану модель.

Критеріями оцінки конструктивності мети є: а) *чіткість її формулювання*, що можна досягти за допомогою ієрархії завдань для етапів уроку; б) визначення необхідних і достатніх умов для її реалізації та етапів просування; в) *контрольованість досягнення* – тобто наявність технології самореалізації.

Важливими компонентами компетентісного навчання на уроках української мови є створення ситуацій, проблем, що потребують застосування певних умінь і вибору способів дій для кожної конкретної ситуації. Відтак на уроці потрібно актуалізувати лише ті знання, що необхідні для виконання таких дій, усі інші можна назвати допоміжними, оскільки використовуються для вирішення певних проблем і в окремих ситуаціях. За необхідності учні повинні вміти швидко знайти потрібну інформацію, користуючись такими додатковими джерелами, як опорні таблиці, алгоритми дій, словники, енциклопедії, підручники, художня література, Інтернет тощо.

*Компетентісно орієнтовані завдання* – невід’ємний атрибут компетентісного навчання, основними ознаками якого є застосування знань і умінь у діяльності, пошук додаткової інформації, способів для розв’язання проблемних завдань, розвиток самостійності й рефлексії.

Штучно створені проблемні завдання на уроках мови, що моделюють практичні, життєві ситуації, актуальні для молодших школярів, – це важливий засіб формування досвіду застосування мовно-мовленнєвих і соціокультурних знань у різних стандартних і нестандартних ситуаціях, який надалі буде перенесений за межі навчального закладу – у повсякденне життя дитини.

Проблемні завдання й ситуації повинні ґрунтуватися на протиріччі, що складається з необхідності реалізувати існуючу потребу школяра як мотивацію до діяльності, з одного боку, й недосвідченості, необізнаності учня з діями, які для цього потрібно виконати, з іншого. Джерелами інформації можуть виступати підручники, словники, енциклопедії, Інтернет-ресурси, художня і науково-популярна література, дитяча періодика, досвід інших дітей тощо.

Структура навчальних ситуацій передбачає таке: а) коротке окреслення обставин, за яких виникла проблема і які вводять у контекст ситуації; б) потребу, що мотивує на виконання дії; в) формулювання завдання, що вміщує вказівку на вид діяльності, спосіб реалізації потреби,

джерело необхідної інформації; г) умови для рефлексивної діяльності учня (зворотний зв'язок, зразок виконання, самооцінка, корекція, висновок).

Слід зазначити, що всі штучно створені проблемні ситуації або завдання повинні бути реалістичними, відповідати вимогам сьогодення, допомагати дитині пізнати глибше оточуючий світ і соціалізуватися в ньому, тобто повинні передбачати комунікативний контакт дитини з іншими людьми в різноманітних життєвих ситуаціях. Відповідно, і форми діяльності учнів повинні бути як індивідуальними, так і парними, груповими, колективними.

Таке поетапне планування уроку й допоможе зорієнтувати процес навчання не лише на формування комунікативної компетентності молодшого школяра, що й передбачено чинною програмою навчання мови й літератури, а й на набуття інших ключових життєвих компетентностей.

Реалізація компетентнісного підходу на уроках української мови в початковій школі передбачає створення таких умов навчання, за яких кожен учень може максимально реалізувати свої знання, особистісні й творчі здібності. До таких умов відносимо:

- створення проблемних завдань для набуття й актуалізації життєвого досвіду;
- формування навичок швидкого пошуку інформації для вирішення актуальних життєвих проблем;
- демонстрацію й аналіз різних способів вирішення проблеми учнівськими групами, у тому числі аналіз ефективності програми власних дій.

Розроблення методики реалізації зазначених умов навчання української мови й становить перспективи подальшого дослідження окресленої проблеми.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / Іван Дмитрович Бех. – Режим доступу : <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32>
2. Иванов Д. О. Компетентнисный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб. метод. пособие / Д. О. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколов ; под ред. Е. Н. Обухова. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 111 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
4. Мальований Ю. Післямова до стандарту / Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 2–4.
5. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
6. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 811.161.2

**Ірина Кучеренко,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент, докторант Херсонського  
державного університету

## ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*У статті схарактеризовано сутність, ключові ознаки й особливості особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови, здійснено порівняльний аналіз традиційної методики й особистісно орієнтованої технології навчання мови, окреслено шляхи імплементації означеної технології у практику мовного навчання в основній школі. Розглянуто провідні сучасні підходи до розроблення особистісно орієнтованої технології сучасного уроку рідної мови в основній школі. З'ясовано, що особистісно орієнтована технологія уроку мови передбачає створення оптимальних умов для формування індивідуальної мовної особистості учня, розвитку його персональної комунікативної компетентності.*

**Ключові слова:** особистісно орієнтована технологія навчання, ключові ознаки особистісно орієнтованої технології, особистісно орієнтована технологія сучасного уроку рідної мови, підходи до навчання мови.

*В статье охарактеризовано сущность, ключевые признаки и особенности личностно ориентированной технологии современного урока украинского языка, осуществлен сравнительный анализ традиционной методики и личностно ориентированной технологии обучения языку, намечены пути имплементации указанной технологии в практику языкового обучения в основной школе. Рассмотрены ведущие современные подходы к разработке личностно ориентированной технологии современного урока родного языка в основной школе. Выяснено, что личностно ориентированная технология урока языка предусматривает создание оптимальных условий для формирования индивидуальной языковой личности ученика, развития его персональной коммуникативной компетентности.*

**Ключевые слова:** личностно ориентированная технология обучения, ключевые признаки личностно ориентированной технологии, личностно ориентированная технология современного урока родного языка, подходы к обучению языку.

*In this paper essence, the key features and characteristics of individual oriented technology of modern Ukrainian language lesson are characterized, a comparative analysis of the traditional methods and personality oriented language learning technology is made, ways to implement technology in the designated practice language learning in primary school are outlined. The*

*leading contemporary approaches to personality development oriented technology of modern native language lesson in elementary school are considered. It was found that personality oriented technology provides language lessons to create optimal conditions for the formation of individual linguistic identity disciple of his personal communicative competence.*

**Key words:** *learner-focused technology training, the key features of personality oriented technology, learner-oriented modern technology lesson native language approaches to language teaching.*

Сучасна система мовної освіти утверджує переорієнтацію процесу навчання на формування індивідуальної мовної особистості учня – всебічно розвиненої, комунікативно активної, висококультурної, – індивіда, що володіє засобами рідної української мови, активно і правильно здійснює мовленнєву діяльність, дбає про власну культуру мовлення та спілкування.

Нині однією з перспективних технологій загальнопедагогічного характеру, що забезпечує ефективність навчально-вихованого процесу з метою досягнення означених цілей рідномовного навчання, є технологія особистісно орієнтованого навчання як домінантна і визначальна ознака сучасної освіти. Впродовж ХХ ст. вчені шукали новаторські підходи до організації навчального процесу, акцент в якій зроблено на посилення ролі учня в навчальній діяльності, розвитку його особистісних структур і якостей. Результатом такого пошуку стала педагогіка співробітництва (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, В. Шаталова), що послужили базою для виокремлення особистісно орієнтованого навчання (Н. Бібік, І. Єрмаков, С. Подмазін, О. Савченко, І. Якиманська та ін.), що закріплюється у нормативних документах як пріоритетне.

Основи особистісно орієнтованої технології, що базуються на особистісно орієнтованому підході до навчання, були закладені в педагогіці, психології, лінгводидактиці дослідженнями Б. Ананьєва, Г. Балла, І. Беха, Н. Бібік, О. Біляєва, А. Богущ, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Л. Виготського, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, І. Зимньої, О.М. Леонтєва, С. Карамана, А.Маслоу, Н. Остапенко, М. Пентилюк, С. Подмазіна, К. Роджерса, О. Савченко, О. Семеног, А. Хуторського, Г. Шелехової, І. Якиманської та ін. Висновки вчених становлять теоретико-методичне підґрунтя для розв'язання наукових завдань особистісно орієнтованої рідномовної освіти, задекларованої як пріоритетного напрямку освітньої системи й активно впроваджуються у сучасну практику навчання. Концептуальні ідеї вчених розглядаємо як ґрунтовні вихідні теоретико-методологічні положення, що сприяють науковому пошуку шляхів розроблення високо ефективною та дієвою особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови в основній школі.

Мета статті – схарактеризувати ключові ознаки й особливості



особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови, окреслити шляхи імплементації означеної технології у практику мовного навчання в основній школі.

Особистісно орієнтована технологія навчання української мови передбачає переведення учня в повноправний активний суб'єкт навчальної діяльності, забезпечує його індивідуальний розвиток не тільки як учня-мовознавця, носія теоретичних знань, а як учня-мовця, творчу активну мовну особистість з високим рівнем сформованості комунікативної компетентності.

Метою особистісно орієнтованої освіти, на думку Л. Варзацької, є не оволодіння знаннями, уміннями, навичками, як в авторитарному типі навчання, а вільний розвиток особистості, яка в процесі навчання зберігає свою індивідуальну неповторність, самобутність і гармонію з довкіллям [1, с. 4]. С. Подмазін підкреслює, що особистісно орієнтоване навчання надає кожному учневі, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, особистісні цінності і суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе в пізнавальній та інших видах діяльності [8, с. 165]. А. Маркова переконана, що у процесі особистісно орієнтованого навчання здійснюється врахування не тільки індивідуально-психологічних особливостей учнів, а й формування та подальший розвиток школярів, їхніх пізнавальних інтересів, особистісних якостей, діяльнісних характеристик тощо [6]. Вищезазначене дозволяє стверджувати, що саме особистісно орієнтоване навчання як гуманне й антропоцентричне передбачає й забезпечує оптимальні умови для гармонійного розвитку кожного учня як індивіда, людини, становлення його позитивної особистісної Я-концепції і з урахуванням особистісних характеристик та суб'єктного досвіду школяра формування персональної комунікативної компетентності, власного зростання та самореалізації.

**Особистісно орієнтована технологія навчання** на уроці української мови розглядається нами як суб'єктно зорієнтована, методично спроектована й реалізована вчителем-словесником організація й управління процесом активного учіння, спрямованого на вирішення і розв'язання спеціально визначених навчальних цілей (пізнавальних, дослідницьких, експериментальних, перетворювальних, проектних) комунікативно компетентнісного і мовленнєво-діяльнісного характеру, різної складності та проблематики. Сутність особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови полягає у створенні оптимальних умов для формування індивідуальної мовної особистості учня, розвитку його персональної комунікативної компетентності, особистісних структур, вироблення власної освітньої продукції у процесі вивчення навчального предмета «Українська мова». Навчальна взаємодія двох діяльностей (навчання/викладання й учіння) передбачає партнерство учасників навчального процесу, побудоване на ідеях гуманізму, стимулювання до творчості й самореалізації як учня, так і вчителя. Особистісно орієнтована

---

технологія сучасного уроку української мови базується на характерних положеннях і особливостях, які й відрізняють її від традиційної методики. На основі досліджень Л. Варзацької, С. Подмазіна, В. Шарко визначаємо такі ключові ознаки особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови (Таблиця 1).

Таблиця 1

**Ключові ознаки особистісно орієнтованої технології уроку рідної мови**

<b>Ознаки</b>	<b>Традиційна авторитарна методика</b>	<b>Особистісно орієнтована технологія</b>
Концепція	Учитель – суб’єкт навчання Учень – об’єкт навчання Навчання – результат діяльності Суб’єкт-об’єктна діяльність Принцип змагання Орієнтація на зовнішню мотивацію	Учитель – суб’єкт навчання Учень – суб’єкт навчання Навчання – процес діяльності Суб’єкт-суб’єктна діяльність Принцип співробітництва Орієнтація на внутрішню мотивацію
Мета й цілі	Акцент на формальних знаннях, уміннях і навичках  Мета – формальний додаток до змісту навчання	Центрованість на усвідомленні необхідності знань, умінь, навичок і досвіду їх застосування Мета й цілі – стимул до діяльності, передбачає мотивацію, рефлексію та корекцію
Зміст	Має сталий фіксований обсяг Кінцева мета навчання Визначається як суто однопредметний	Характеризується гнучкістю Засіб досягнення мети Виявляється на внутрішньоприметному і міжпредметному рівні
Процес навчання	Концентрація на відтворенні знань  Орієнтація на середнього учня	Акцент на пошуку знань, виробленню власних компетентностей Індивідуальна орієнтація на кожного учня як окрему особистість
Оцінювання	Має формальний характер, часову фіксацію, конкретний термін проведення Ґрунтується на рівні засвоєних знань, вироблених умінь безвідносно до попереднього, сучасного і майбутнього	Має узагальнювальний характер, форму загальних рекомендацій, безперервний термін Ґрунтується на врахуванні зусиль, успіху і прогресу учнів, передбачає стимул і поштовх до саморозвитку й самоосвіти

Теоретико-методичну основу пропонованої особистісно орієнтованої технології сучасного уроку склали інтегровані й модифіковані відповідно до навчального предмета «Українська мова» ключові положення й

елементи технології особистісно орієнтованого навчання (І. Бех, Н. Бібік, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Пентилюк, С. Подмазін, Г. Селевко, І. Якиманська та ін.), компетентнісного підходу до навчання (Н. Бібік, Н. Голуб, О. Кучерук, Л. Мамчур, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.), особистісного цілевизначення, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, навчальної рефлексії (А. Хуторський), гуманізму, діалогічної взаємодії, педагогіки співробітництва (Т. Донченко, О. Савченко, Е. Палихата), застосування інноваційних методів навчання (О. Кучерук, О. Пометун, Л. Пироженко).

У процесі розроблення особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови провідними виступають сучасні підходи – *особистісно орієнтований* (цілісна концепція навчання, що централізується на учневі та спрямована на розвиток, саморозвиток і самореалізацію учня як активного суб'єкта навчальної діяльності), *компетентнісний* (комплексний розвиток мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної компетентності (знань, умінь, навичок, досвіду) кожного учня), *діяльнісний* (акцентування уваги на свідомо-практичній мовленнєвій діяльності, організація мовленнєвої практики під час навчальної комунікації з урахуванням індивідуальних когнітивних, емоційних і вольових здібностей учня) і принципи – *природовідповідності* (орієнтація на послідовне використання у процесі пізнання вікових і психологічних особливостей особистості), *антропоцентричності* (усвідомлення сутності особистості, забезпечення гармонійного всебічного індивідуального розвитку кожного учня, його Я-концепції), *гуманізації* (посилення уваги до особистості кожного учня як окремого індивіда, як найвищої цінності суспільства, головний акцент – на всебічному розвитку мовної особистості з високим інтелектуальними і духовно-моральними якостями), *диференціації й індивідуалізації* (створення умов для повного вияву і розвитку природних здібностей та задатків, мовного дару, індивідуального досвіду кожного учня, формування вміння вчитися впродовж усього життя), *розвивальної допомоги* (стимулювання внутрішніх сил і можливостей учня, актуалізація його власної активності, що мотивує вибір змісту, цілей, методів, поведінки і цінностей). Реалізація цих підходів та принципів діє інтегровано і передбачає зміни системи мовної освіти загалом і модернізації уроку української мови зокрема, вдосконалення змісту, методів, прийомів, форм і засобів навчання.

Основною формою навчання в концепції особистісно орієнтованої технології є урок, який, на думку І. Якиманської, концентрує всі положення організації особистісно значущого учіння:

- використання різноманітних методів і форм організації навчальної діяльності, що дозволяють розкрити суб'єктний досвід учня;
- створення атмосфери зацікавленості кожного учня у роботі класу;
- стимулювання учня до висловлювань, використання різних способів виконання завдань, право на помилку, одержання

неправильних відповідей;

- використання на уроці дидактичного матеріалу, який дозволяє учневі вибрати найбільш значущі для нього вид і форму навчального змісту;
- оцінювання діяльності учня не тільки за результатом (правильно/неправильно), а й у процесі його досягнення;
- створення на уроці ситуацій спілкування, які дають можливість кожному учневі виявити ініціативу, самостійність, вибірковість у способах роботи;
- створення ситуацій для природного самовираження учня [9].

Таким чином, забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого навчання саме урок, спрямований на створення необхідних умов для самопізнання, самореалізації, самовираження, саморозвитку кожного учня. За концепцією І. Зимньої, в центрі такого навчання знаходиться сам учень як особистість – його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад. Виходячи з інтересів того, хто навчається, рівня його знань та вмінь, учитель визначає навчальну ціль заняття і формує, спрямовує і корегує весь навчальний процес з метою розвитку особистості учня [3, с. 86]. Особистісно орієнтована технологія передбачає створення на уроці української мови найбільш оптимальних педагогічних умов для всебічного розвитку індивідуальної мовної особистості учня з урахуванням його власних особливостей, можливостей, задатків, потреб, інтересів і надання необхідної допомоги в процесі особистісного зростання, власного активного учіння. Спроектований і реалізований в аспекті означеної технології урок української мови стимулює й забезпечує самопізнання, саморозвиток та самореалізацію кожного учня, привчає до самостійної пізнавально-дослідної роботи для досягнення наперед визначеної кінцевої цілі навчального заняття.

Особистісно орієнтована технологія передбачає насамперед створення на уроці необхідних педагогічних умов для розвитку мовної особистості кожного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей. З огляду на це визначаємо, що урок української мови у технології особистісно орієнтованого навчання буде ефективним за умови дотримання і впровадження у практику основних ознак цієї технології, як-от:

- забезпечення розвитку і саморозвитку мовної особистості учня як суб'єкта пізнавальної та предметної навчальної діяльності, створення позитивної особистісної Я-концепції учня;
- урахування психолого-вікових особливостей і суб'єктного досвіду учня;
- вироблення індивідуальної мотиваційної готовності учня до процесу активного учіння;
- здійснення чіткого цілевизначення не тільки вчителем-словесником, а і самим школярем;

- забезпечення реалізації власної рефлексії в учня і, в разі потреби, корекції його навчальних дій;
- застосування різнотипних активних форм організації навчально-пізнавальної роботи комунікативно компетентнісного спрямування;
- використання комплексу традиційних та інноваційних методів, прийомів і засобів навчання;
- упровадження особистісно орієнтованих ситуацій.

Сукупність цих ознак забезпечує реальну участь учня в навчальному процесі на уроці.

Отже, сконструйована особистісно орієнтована технологія сучасного уроку української мови представляє методологічну розробку і розкриває особливості навчального заняття з позиції домінуючої антропологічної парадигми мовної освіти в Україні. Для уроку в аспекті особистісної технології акцентується увага на розвитку індивідуальної мовної особистості кожного учня як мовця-практика (а не мовознавця-теоретика), суб'єкт-суб'єктній взаємодії (процес навчання здійснюється не для учнів, а разом з ними), антропоцентричності (навчальна робота спрямовується не на клас в цілому, а на особистість кожного учня).

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варзацька Л. Формування оргдіяльнісних умінь на уроках української мови в старшій школі на академічному рівні : метод. посіб. / Лариса Олександрівна Варзацька. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 144 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – № 3. – С. 76–81.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 448 с.
4. Пентиліук М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. І. Пентиліук, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.
5. Кучерук О. Методологічні засади особистісно орієнтованої лінгводидактики / О. Кучерук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 6. – С. 20–24.
6. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства обучения / А. К. Маркова. – М., 1974. – 240 с.
7. Пентиліук М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. Пентиліук // Українська мова і література в школі : науково-методичний журнал. – 2010. – № 2. – С. 2–5.
8. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / Сергей Иванович Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 349 с.
9. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

**Оксана Кучерук,**  
доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри дидактичної  
лінгвістики та літературознавства,  
Житомирський державний університет  
імені Івана Франка

## ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ В ШКІЛЬНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

*У статті з позицій антропозорієнтованої парадигми порушено проблему пріоритетних напрямів розвитку теорії навчання української мови в школі. Розглянуто засадничі ідеї, пов'язані з когнітивним, герменевтичним, соціокультурним, комунікативним напрямками, кожен із яких становить окрему теоретичну модель мовної освіти. Визначено особливості цих напрямів, виділено відповідні методи навчання, зв'язок між якими характеризується відношеннями взаємодоповнюваності. Спрямовано увагу на холистичний підхід до лінгводидактичних напрямів у пошуку шляхів розв'язання комплексних цільових завдань, пов'язаних із розробленням ефективних методик особистісно орієнтованого навчання мови.*

**Ключові слова:** *україномовна освіта, мовна особистість, шкільна лінгводидактика, напрями лінгводидактики, методи навчання.*

*В статье с позиций антропоориентированной парадигмы поставлена проблема приоритетных направлений развития теории обучения украинскому языку в школе. Рассмотрены базовые идеи, связанные с когнитивным, герменевтическим, социокультурным, коммуникативным направлениями, каждый из которых является отдельной теоретической моделью языкового образования. Определены особенности этих направлений, выделены соответствующие методы обучения, связь между которыми характеризуется отношениями взаимной дополнителности. Обращено внимание на холистический подход к лингводидактическим направлениям в поиске путей решения комплексных целевых задач, связанных с разработкой эффективных методик личностно ориентированного обучения языку.*

**Ключевые слова:** *украиноязычное образование, языковая личность, школьная лингводидактика, направления лингводидактики, методы обучения.*

*The author considers the problem of priority areas of learning theory Ukrainian language in schools from the standpoint of anthropo-oriented paradigm. The article reviews the basic ideas related to cognitive, hermeneutic, cultural, communication lines, each of which is a separate theoretical model of language education. The author defined the characteristics of these areas identified appropriate teaching methods that characterize the relationship*

*between ratios of complementarities. The author directed attention to the holistic approach to linguodidactic areas in search of ways to solve complex targets associated with the development of effective methods of learner centered teaching language.*

**Key words:** *Ukrainian language education, language identity, school linguodidactics, directions linguistics, teaching methods.*

У період становлення новітнього образу вітчизняної освітньої системи шкільна україномовна освіта розглядається не просто як одержання учнями сукупності знань, навичок, умінь, а як складний, багатоаспектний процес формування зростаючої мовної особистості. Цим можна пояснити те, що на сьогодні в теорії навчання української мови визначилося кілька пріоритетних напрямів, кожен із яких має свою мету дослідження й становить окрему лінгводидактичну модель навчання української мови.

Недостатня результативність україномовної освіти в школі певною мірою зумовлюється обмеженням уявлення педагогів про сучасні напрями лінгводидактики. Важливо підкреслити, що жоден напрям сам по собі не може забезпечити цілісність теорії особистісно орієнтованої україномовної освіти. Холістичний підхід до лінгводидактичних напрямів має домінувати в пошуку шляхів розв'язання комплексних цільових завдань, пов'язаних із розробленням ефективних шкільних методик навчання української мови.

Аналіз наукових робіт, присвячених проблемі організації україномовної освіти, свідчить, що в працях вітчизняних учених (М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, К. Климова, Г. Корицька, І. Кучеренко, Л. Мамчур, В. Нищета, С. Омельчук, М. Пентилюк, І. Хом'як, Г. Шелехова та ін.) розкрито положення, які можуть стати теоретичним підґрунтям до її розв'язання на засадах особистісно орієнтованої парадигми. Інтерес українських лінгводидактиків насамперед пов'язаний з особливостями формування інтелектуально розвиненої, духовно зрілої мовної особистості, яка володіє комунікативною компетентністю. Огляд науково-методичних джерел дав змогу визначити актуальність і важливість дослідження сучасних напрямів шкільної лінгводидактики для розвитку різноспрямованої теорії і практики навчання української мови.

Мета статті – розкрити пріоритетні напрями шкільної лінгводидактики, що становлять цінність для організації навчання української мови. Завдання пропонованої роботи: окреслити теоретичні підходи, на яких ґрунтуються магістральні напрями лінгводидактики; розглянути ідеї наукових концепцій, співвідносних з цими напрямами; визначити особливості основних напрямів теорії навчання української мови в школі та відповідні їм методи навчання.

На часі переосмислення теорії і практики навчання української мови в річищі особистісно орієнтованого спрямування. Тому нині пріоритет-

ними є такі напрями в шкільній лінгводидактиці, які мають переважне значення для розвитку антропозорієнтованої теорії навчання мови в загальноосвітніх закладах. Провідне значення цих напрямів полягає в тому, що вони задають стратегічні орієнтири для розвитку теорії і практики формування зростаючої мовної особистості і її інтелектуально-духовного розвитку.

За Ю. Карауловим, крок у напрямі до мовної особистості, акцент на прагматичному складникові мови дає змогу ширше використовувати всі досягнення «системної» лінгводидактики [2, с. 57]. По суті, ідеться про зв'язок двох парадигм мовної освіти – особистісно орієнтованої і традиційної, системно-структурної, яка недостатньо забезпечує духовний і мисленнєво-мовленнєвий розвиток учнів. Синтез цих парадигм з домінуванням особистісно орієнтованої є умовою створення ефективної методики навчання мови. Сказане спонукає до обґрунтування напрямів лінгводидактики з огляду на вчення про мовну особистість. Найбільш поширена модель мовної особистості, розроблена Ю. Карауловим, містить три рівні володіння мовою: вербально-семантичний, мовно-когнітивний і рівень діяльнісно-комунікативних потреб [2, с. 175–245]. Формування мовної особистості, як слушно зазначає Л. Мацько, має постійний і тяглий, синестезійно-синергетичний процес, у якому домінують когнітивно-інтелектуальні та креативно-діяльнісні аспекти [4, с. 33].

У межах особистісно орієнтованої лінгводидактичної парадигми на основі наукових уявлень сформувалося кілька пріоритетних напрямів, зокрема *когнітивний, герменевтичний, соціокультурний, комунікативний*, – що становлять теоретико-практичні орієнтири для проектування цілей, моделювання змісту й методів організації мовної освіти. Ці напрями відображають підходи, принципи, методи, засоби навчання, спрямовані на формування духовно й інтелектуально розвиненої мовної особистості, яка володіє кількома компетентностями. Система положень кожного напрямку формується на основі загальних і специфічних лінгводидактичних постулатів. Зазначені напрями, доповнюючи один одного, співіснують між собою та розвиваються у зв'язку з традиційною системно-структурною парадигмою. Коротко розглянемо особливості напрямів, пріоритетних у теорії шкільного навчання української мови.

Підкреслимо, що проблема навчання української мови складна, тому наукове студіювання питань шкільної україномовної освіти здійснюється в різних теоретичних напрямках і аспектах. Серед відповідних напрямів одне з провідних місць посідає *когнітивний*, особливістю якого є дослідження навчання мови на засадах когнітивного підходу. Когнітивний напрям у теорії навчання української мови ґрунтується на мовному досвіді суспільної пізнавальної практики українців. Зазначений напрям сформувався з огляду на те, що мовна особистість – це носій мови і певної системи концептів, завдяки яким людина пізнає світ, засвоює систему

---



понять, узагальнені способи дій, у цьому процесі мова й концепти виконують функцію пізнання.

Когнітивну концепцію мовної освіти у вітчизняній науці розробили М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна [7]. Відповідно до поглядів цих учених, головне завдання когнітивної методики – оволодіння мовними одиницями як основою пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу, створення образу світу в уяві кожного учня. Учені-лінгводидактики (Л. Варзацька, О. Заболотний, Л. Кратасюк та ін.) переконані, що для досягнення сучасних освітніх цілей процес пізнання української мови і мовлення має бути організований як дослідження, експеримент. С. Омельчук особливу увагу приділяє з'ясуванню сутності дослідницького підходу до навчання мови, принципу дослідницького спрямування навчання мови, принципу взаємозв'язку дослідницької діяльності з іншими видами діяльності (навчальною, ігровою, проектною), принципу проблемності, принципу креативності та ін. У цій площині вчений зосереджується на змістових характеристиках низки понять: «мовна дослідницька компетентність», «мовні навчально-дослідницькі вміння», «дослідницьке завдання з мови», «лінгвістичний експеримент», «урок-дослідження» та ін. [6].

У шкільній лінгводидактиці в межах окресленого напрямку досліджуються когнітивні методи навчання – загальні й спеціальні, що активізують і розвивають мислення, перцептивні процеси, пізнавальну мотивацію, креативність учнів, формують науковий світогляд, пізнавальну самостійність. Водночас підкреслимо, що проблема когнітивного навчання української мови містить теоретичні і практичні аспекти, розв'язання їх відповідно до цілей шкільної мовної освіти має важливе значення для практики формування зростаючої мовної особистості.

У теоретичних моделях когнітивного навчання мови виділяються *когнітивні методи навчання (метод укрупнення дидактичних одиниць, частково-пошуковий, метод програмованого навчання, метод тезаурусного моделювання знань та ін.)*, що забезпечують процес цілеспрямованого відображення об'єктивного світу у свідомості учня, передбачають засвоєння знання, пізнавальних умінь, розвиток інтелекту, мовних здібностей, формування внутрішнього словника передзнання, необхідного для сприймання й розуміння смислів навчального тексту. Актуальним і перспективним в організації шкільного навчання української мови є застосування теорії фреймів, за допомогою яких структурується знання. Як стверджує С. Омельчук, «створення фреймів і дослідження проблемних питань на їхній основі не є процесом уніфікованим, він залежить, по-перше, від мовної теми; по-друге, інтерпретації її вчителем; по-третє, від сформованості інтелектуальних і навчально-дослідницьких умінь учнів» [6, с. 280]. Використання фреймів як *методу навчальних опор* у мовній

---

освіті забезпечує структурну організацію мовної свідомості й виробляє здатність швидко знаходити в пам'яті засвоєні фрейми. Важливе місце в когнітивній лінгводидактиці посідає категоріальне поняття «концепт», яке може бути репрезентоване словом, словосполученням, реченням, текстом. Для опанування концептів, пізнання смислу тексту крізь призму концепту ефективним є *метод концептуального аналізу*, що передбачає визначення й характеристику смислу, переданого мовними одиницями, які називають певний концепт, моделювання структури концепту і визначення його зв'язків з іншими концептами. У навчально-пізнавальних ситуаціях цей метод виявляється як різновид когнітивних методів навчання. Саме когнітивні методи навчання становлять основу когнітивної лінгвометодики, завдяки застосуванню їх школярі вчаться порівнювати мовні факти, аналізувати, оцінювати інформацію, розв'язувати навчально-мовні проблеми, переносити здобуті знання, способи пізнавальної діяльності з однієї ситуації в іншу, впевнено діяти в нових навчальних ситуаціях пізнання.

У системі когнітивного навчання мови практичні цілі забезпечуються *практичними методами навчання* – це способи, що допомагають реалізувати навчально-практичну діяльність учнів над мовою, сприяють формуванню вмінь самостійної навчально-пізнавальної, квазидослідницької діяльності (*метод імітації, метод вправ, дослідницький та ін.*). Також практичні методи в зазначеній системі розглядаються як такі, що стимулюють пізнавальну діяльність учнів, завдяки чому створюється цілісне уявлення про пізнавально-практичний аспект когнітивного навчання мови. Підкреслимо, що розв'язання проблеми когнітивного навчання мови залежить від методів навчання, в основу яких покладені знання про когнітивну функцію мови, мовні відповідники концептів, способи пізнання глибинних значень змісту тексту, практична діяльність з формування навчально-мовних і правописних умінь, а також діалог між суб'єктами навчального процесу.

За допомогою мови людина осмислює й інтерпретує світ. Опрацювання проблеми формування інтерпретаційних умінь на матеріалі дидактичних текстів, мовленнєвих ситуацій становить ще один, хоч і найменш досліджений у теорії навчання української мови, напрям лінгводидактики – *герменевтичний*. Зазначимо, що в шкільній лінгводидактиці герменевтичний підхід не є самодостатнім, а переплітається з когнітивним, соціокультурним, комунікативним напрямками. Зокрема, Л. Мамчур вказує на необхідність урахування в сучасній методиці навчання української мови ідей герменевтики в напрямі формування комунікативної компетентності особистості учня [3, с. 15–16]. Герменевтичний підхід у теорії навчання мови розкриває питання розуміння тексту на основі герменевтичних закономірностей («герменевтичний круг», ідея попереднього розуміння, яке є умовою початкового розуміння й

тлумачення знань та ін.), питання взаєморозуміння в мовленнєвій діяльності, роль риторики в розв'язанні проблеми взаєморозуміння. У контексті цього підходу залежно від навчальних ситуацій *герменевтичні методи навчання (пояснення, читання, бесіда, дискусія, есе та ін.)* забезпечують інтерпретаційну діяльність на основі знання мови й особистісного ментального досвіду, розуміння інформації, міжособистісне взаєморозуміння тощо. У зв'язку з активним розвитком інформаційного суспільства в мовній освіті посилюється потреба врахування *інтерпретаційного методу* навчання, зокрема його різновидів – *методу смислового бачення тексту, методу символічного бачення тексту*. Навчальні труднощі в реалізації інтерпретаційного методу виникають через неоднозначне розуміння учнями тексту, мовленнєвої поведінки, однак це може стимулювати в них бажання поділитися власними міркуваннями з однокласниками, що збагачуватиме особистісний потенціал школярів. Загалом герменевтичний підхід до мовної освіти сприяє формуванню мовної компетентності, соціокультурної компетентності, мовленнєвої компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності, комунікативної компетентності в соціальних ситуаціях.

За допомогою мови особистість інтеріоризує, зберігає соціокультурний досвід, виявляє свою культуру та ціннісні орієнтації. Соціальна й освітня потреба в духовному зростанні мовної особистості визначила пріоритетність *соціокультурного напрямку* шкільної лінгводидактики. Як стверджує А. Нікітіна, ключовим у роботі словесника має стати виховання в учнів поваги до мовленнєвих традицій українського народу, бажання наслідувати ці традиції, насамперед етичні й естетичні, засвоювати типові фрейми, прецедентні феномени у вигляді прецедентних імен, текстів, ситуацій, мовленнєві шаблони в типових ситуаціях [5, с. 149]. Дослідження процесу навчання української мови у зв'язку з формуванням патріотизму, духовності юного носія мови, естетики мовлення шляхом опанування мови й позамовного світу, загальнолюдської культури й культурного досвіду українців становлять основний зміст соціокультурної теорії навчання української мови в школі (В. Новосолова, О. Потапенко, А. Ярмолук та ін.). Для цього лінгводидактичного напрямку характерне розв'язання низки проблем: сприйняття й розуміння учнями мови як духовної сутності на базі реалізації принципів текстоцентризму, ситуативності й діалогічності навчання, формування патріотично свідомих носіїв мови на засадах відродження української духовності, виховання моральних переконань і мовно-естетичних смаків та ін. За Ф. Бацевичем, «вершинним виявом духовної сутності мови вважається рідна мова як основа цілісності людини, необхідна умова її розвитку, синергетичного зв'язку і взаємодії зі світом та іншими людьми, прилучення до досягнень рідної і світової культур» [1, с. 120]. У контексті сказаного важливого значення набуває

---

пошук ефективних методів навчання рідної мови й добір дидактичних текстів, які сприяють створенню духовно-культурного освітнього середовища й соціокультурному розвитку зростаючої мовної особистості. З погляду навчально-виховних цілей найбільш вагомим є художній текст як духовна модель світу. Вдумливе читання художнього дидактичного тексту відкриває учням культурно значущий смисл, властивий авторському світобаченню й національному менталітету. Культурна інтерпретація тексту веде до свідомого розуміння такого смислу і його інтеріоризації. У дослідженнях соціокультурного напрямку лінгводидактики розвивається *метод навчання «діалог культур»*, застосування якого на практиці дає змогу реалізувати принцип світоглядної й культурної самоідентифікації особистості. У системі соціокультурного навчання мови також мають значення *метод дослідження, метод проєктів*, що сприяють залученню учнів у процес дослідницької діяльності, до створення навчальних проєктів на основі творчості.

За допомогою мови особистість здійснює комунікацію в певному лінгвосоціумі, з огляду на це сформувався *комунікативний напрям* у шкільній лінгводидактиці. Як стверджує Л. Мамчур, основна мета шкільного навчання мови розглядається нині в площині формування комунікативної компетентності учня, це не означає, що роль мовних знань зменшується, головне їх призначення – бути засобом для спілкування, мовленнєвої взаємодії особистості в соціумі [3, с. 5]. Комунікативний напрям лінгводидактики пов'язаний із дослідженням функційно-комунікативного підходу до навчання мови. Цей підхід ґрунтується на ідеї структурного взаємозв'язку комунікативного й мовного аспектів людського досвіду, передбачає опанування мови з опорою на її суспільно-комунікативну функцію, принципи діалогічності, рольової організації змісту і процесу навчання, етикетності, інтерактивності навчання. Основні положення комунікативної теорії шкільного навчання української мови вчені (Е. Палихата, Л. Шевцова, Г. Шелехова та ін.) реалізують шляхом застосування *комунікативних методів* навчання (*діалогування, рольової гри, моделювання мовленнєвих подій, кейс-методу та ін.*). У межах комунікативного напрямку дидактики-філологів розвивають ідею комунікативної творчої моделі навчання української мови з урахуванням функційно-стилістичного й комунікативно-діяльнісного принципів. У відповідній моделі мають значення не лише комунікативні, а й *креативні методи навчання* (*метод складання історій, «сенкан», метод синектики та ін.*), що впливають на формування вміння творчо використовувати знання, передбачають розвиток текстотворчої діяльності учнів, стимулюють дивергентне мовомислення, прагнення до нових ідей, оригінального самовираження в мовленні, формують творчий характер навчально-пізнавальної діяльності.

---

Отже, сучасний розвиток шкільної лінгводидактики характеризується кількома взаємопов'язаними пріоритетними напрямками, зокрема когнітивним, герменевтичним, соціокультурним, комунікативним, які становлять шляхи, спрямування теорії особистісно орієнтованого навчання мови, що має практичну цінність для шкільної практики. Тісний зв'язок між цими напрямками та між методами їх забезпечення зумовлюється й характеризується відношеннями взаємодоповнюваності. Використання єдиних положень у різних теоретичних напрямках лінгводидактики веде до трансформації методичних ідей, їх взаємозбагачення, що потребує подальшого вивчення. Особливо перспективним вважаємо дослідження питань електронної лінгводидактики як напрямку теорії навчання української мови.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бацевич Флорій. Духовна синергетика рідної мови: лінгвофілософські нариси / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2009. – 192 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Караулов Ю. Н. – М. : Наука, 1987. – 263 с.
3. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : [монографія] / Л. І. Мамчур. – Умань : Видавець «Сочінський», 2012. – 449 с.
4. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі / Л. І. Мацько. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
5. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника : [монографія] / А. В. Нікітіна. – К. : Ленвіт, 2013. – 338 с.
6. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика : [монографія] / Сергій Омельчук. – К. : Генеза, 2014. – 368 с.
7. Пентиліук М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентиліук, А. Нікітіна, О. Горюшкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.

*Світлана Лейко,  
аспірант кафедри соціальної  
та корекційної педагогіки  
Полтавського національного  
педагогічного університету  
імені В. Г. Короленка*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ**

*У статті виділено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки, а саме: оптимальна збалансованість фундаментальної і прикладної складових математичної підготовки; наявність інформаційно-методичного забезпечення викладання курсу вищої математики; формування позитивної мотивації в процесі особистісно-орієнтованого вивчення вищої математики; застосування педагогічного моніторингу і методів контролю за якістю отриманих математичних знань. Розкрито суть кожної з виділених умов, проведено аналіз впливу на процес формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, професійна спрямованість, моделювання, мотивація, моніторинг, математична компетентність, майбутній інженер-будівельник.

*В статье выделены и теоретически обоснованы педагогические условия формирования математической компетентности будущих инженеров-строителей в процессе профессиональной подготовки, а именно: оптимальная сбалансированность фундаментальной и прикладной составляющих математической подготовки; наличие информационно-методического обеспечения преподавания курса высшей математики; формирование положительной мотивации в процессе личностно-ориентированного изучения высшей математики; применения педагогического мониторинга и методов контроля за качеством полученных математических знаний. Раскрыта суть каждого из выделенных условий, проведен анализ влияния на процесс формирования математической компетентности будущих инженеров-строителей.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, профессиональная направленность, моделирование, мотивация, мониторинг, математическая компетентность, будущий инженер-строитель.

*The article highlighted and theoretically grounded pedagogical conditions of the mathematical competence of engineers in the professional training, namely: the optimal balance between basic and applied components of mathematical training; availability of information and methods of teaching*

*higher mathematics course; formation of positive motivation in the process-centered study of higher mathematics; application of teaching methods for monitoring and control of the quality of the mathematical knowledge. The essence of each of the selected conditions, the analysis of the impact on the development of mathematical competence of engineers.*

**Key words:** *pedagogical terms, professional orientation, modeling, motivation, monitoring, mathematical competence, future civil engineer.*

Вимоги сучасного ринку праці до кваліфікації випускників технічних ВНЗ обумовлюють перебудову змісту і структури навчального процесу, створення і забезпечення педагогічних умов його здійснення, таким чином, щоб усі компоненти освітньої системи взаємодіяли між собою і сприяли засвоєнню теоретичного матеріалу, паралельно з набуттям умінь практичної діяльності.

Процес формування математичної компетентності є складним і багатогранним, поєднує в собі діяльність як викладача, так і студентів, тому важливим є виділення і теоретичне обґрунтування тих педагогічних умов, оптимальне застосування яких сприятиме ефективності процесу формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників.

Проблема формування математичної компетентності у студентів різних спеціальностей є предметом наукових досліджень багатьох вчених: І. В. Бачевської, Д. О. Булавіна, І. М. Главатського, М. С. Головань, О. В. Комісаренко, Е. М. Токарчук, В. Г. Плахової, Я. Г. Стельмах та інших.

Однак серед науковців, не зважаючи на певну вивченість даного питання і єдність поглядів стосовно виділення педагогічних умов формування математичної компетентності, не існує єдиного погляду щодо їх визначення і встановлення пріоритетності відносно інших. Це обумовлює актуальність даного дослідження.

Мета статті – виділити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки.

Умови формування компетентності студентів різних спеціальностей є предметом дисертаційних досліджень багатьох науковців. Найбільш цікавими для нас є дослідження педагогічних умов процесу формування математичної компетентності фахівців різних галузей. Так Л. К. Ільшченко, досліджуючи умови формування математичної компетентності майбутнього інженера нафтогазової справи, виділяє такі: організація навчання внаслідок впровадження модульної освітньої технології; посилення практичної спрямованості внаслідок застосування професійно орієнтованих математичних задач; застосування педагогічного моніторингу для отримання об'єктивної інформації про результативність здійснюваного процесу і його оперативної корекції [1, с. 67].

Нами виділено і теоретично обґрунтовано такі педагогічні умови формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки:

1. Оптимальна збалансованість фундаментальної і прикладної складових математичної підготовки;
2. Наявність інформаційно-методичного забезпечення викладання курсу вищої математики;
3. Формування позитивної мотивації в процесі особистісно-орієнтованого вивчення вищої математики;
4. Застосування педагогічного моніторингу і методів контролю за якістю отриманих математичних знань.

Умова оптимальної збалансованості фундаментальної і прикладної складових математичної підготовки передбачає надання студентам знань і умінь застосовувати універсальні математичні поняття і закони щодо розв'язання професійних задач.

Метою фундаментальної і професійно спрямованої підготовки є розвиток пізнавальної активності і продуктивних інтелектуальних якостей особистості, що, у зв'язку з професійними знаннями і вміннями, стимулюють творчий потенціал, мобільність майбутнього спеціаліста, спонукають його до саморозвитку в умовах неперервної освіти.

В. А. Копетчук, досліджуючи проблему професійної спрямованості предметів природничо-математичного циклу, визначає її як «педагогічно адаптоване засвоювання студентами базового змісту предметів природничо-математичного циклу на рівні вимог певної професії, сконцентроване навколо фундаментальних освітніх об'єктів і цілей, мотивів і потреб суб'єктів пізнання» [2, с. 11].

Необхідною умовою посилення ефективності професійної спрямованості формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників є розв'язання професійно орієнтованих математичних задач, що поєднують теоретичний і практичний аспекти математичних знань. Математичне моделювання, в свою чергу, є універсальним засобом максимально можливого наближення сформульованого завдання чи поставленої мети найбільш швидким способом і з найменшими витратами.

Фундаментальні математичні знання лежать в основі інтелектуальних можливостей особистості, творчого конструювання, навичок дослідницької діяльності, сприяють формуванню продуктивних типів мислення і способів логічного аналізу.

«Фундаментальні знання – це найбільш стабільні та універсальні, загальнотеоретичні знання зміст яких характеризується максимальною узагальненістю та структурованістю певним чином, розкриває і визначає різноманітність внутрішніх та зовнішніх зв'язків даних» [3, с. 34].

Отже, для отримання якісної математичної освіти інженерами-будівельниками необхідно, з одного боку, збільшувати якісний рівень



фундаментальної складової математичної підготовки, а з іншого боку – збільшувати її професійну спрямованість. Такий синтез дозволить студентам оволодіти сучасними математичними методами пізнання, які необхідні для успішного здійснення обраної професійної діяльності і подальшої самоосвіти протягом всього життя. Ефективність математичної освіти буде залежати від органічного поєднання обох складових, від збалансованої, оптимальної кількості фундаментальної і прикладної складових, коли кожна теоретична думка, вислів, поняття, твердження будуть тісно пов'язані з ілюстрацією їх практичного застосування.

Другою умовою формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки є наявність необхідного інформаційно-методичного забезпечення викладання дисципліни «Вища математика».

Оскільки навчальна діяльність є пріоритетною під час протікання навчально-виховного процесу, то використання сучасних засобів навчання, що є відображенням новітніх досягнень науки і техніки, є не лише можливим, але й необхідним. Використання даних технологій розглядається нами як один із засобів підвищення результативності навчання математики і впливає на всі структурні компоненти методичної системи математичної освіти: цілі, зміст, форми, методи, прийоми і засоби. ІКТ дозволяють візуалізувати та динамізувати процес вивчення дисципліни «Вища математика», персоналізувати й спрямовувати навчальний процес на всебічний розвиток особистості, істотно збільшити обсяг, джерела одержання і характер необхідної людині інформації, засобів її опрацювання.

Інформаційно-методичне забезпечення викладання дисципліни «Вища математика» дає можливість проілюструвати абстрактні властивості реальних процесів і об'єктів, матеріалізувати їх зображення у свідомості студентів, що, в свою чергу, позитивно впливає на якість засвоєння математичного матеріалу.

Третьою умовою ефективного формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки є, на нашу думку, створення позитивної мотивації під час вивчення вищої математики. Стійка позитивна мотивація є запорукою ефективності здійснення навчальної діяльності, збільшує якісний рівень отриманих математичних знань, робить їх ціннісним надбанням особистості, що позитивно впливає на процес формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників.

На формування позитивної мотивації під час вивчення вищої математики значно впливає створення викладачем сприятливої емоційної атмосфери. Емоційний компонент навчання сприяє розкриттю інтелектуального потенціалу студентів, збільшенню продуктивності розумової діяльності. Позитивні емоції впливають на якість і міцність засвоєння

математичних знань, поживляють мисленнєві процеси, роблять думку більш чіткою і логічною, не гальмують розумову діяльність, тим самим, підвищуючи працездатність студентів.

Формування позитивної мотивації під час вивчення вищої математики є важливою умовою формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки, оскільки сприятиме формуванню пізнавальних і професійних мотивів навчальної діяльності, емоційна компонента забезпечуватиме продуктивність розумової діяльності, підвищуватиме працездатність студентів, надаватиме отриманим математичним знанням ціннісного значення.

Четвертою умовою процесу формування математичної компетентності є застосування педагогічного моніторингу і педагогічного контролю за якістю засвоєння математичних знань майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки.

Педагогічний моніторинг є комплексною характеристикою позитивних чи негативних тенденцій процесу формування математичної компетентності, на основі аналізу яких здійснюється відповідна корекція, яка наблизитиме рівень сформованості математичної компетентності до бажаних результатів.

Л. К. Льяшова вважає, що «моніторинг – це процес спостереження за об'єктом, оцінка його стану, здійснення контролю за характером змін, що відбуваються, і попередження небажаних тенденцій розвитку» [1, с. 82].

В контексті нашого дослідження важливе значення мають педагогічні форми і методи контролю за якістю рівня сформованості математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників. Система контролюючих засобів повинна визначати рівень успішності студентів на кожному етапі навчання, рівень математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників, їх готовності до застосування математичних знань у професійній діяльності. Контроль включає в себе перевірку, оцінювання (як процес і результат), облік успішності. Основними принципами проведення контролю у процесі формування математичної компетентності повинні бути індивідуальний підхід, систематичність, тематична спрямованість, об'єктивність, єдність вимог, всебічність, оптимальність. Метою контролю є встановлення дійсного рівня набутих знань, успішності навчальної діяльності кожного студента, аналіз результатів і подальша корекція навчального процесу.

Застосування педагогічного моніторингу і педагогічного контролю за якістю засвоєння математичних знань сприятиме ефективності і успішності процесу формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників, оскільки їх вдале використання стимулюватиме навчально-пізнавальну активність студентів, прагнення їх до самовдосконалення і самоосвіти.

Нами виділено і теоретично обґрунтовані педагогічні умови процесу

формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки, а саме: оптимальна збалансованість фундаментальної і прикладної складових математичної підготовки; наявність інформаційно-методичного забезпечення викладання курсу математики; формування позитивної мотивації в процесі особистісно-орієнтованого вивчення математики; застосування педагогічного моніторингу і методів контролю за якістю отриманих математичних знань. Зазначені умови впливають на характер і зміст математичної освіти, на якість організації навчального процесу, що виражається у вдосконаленні використання форм, методів і засобів навчання. Дані умови охоплюють як зовнішню, так і внутрішню сторону процесу формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників, що сприяє всебічному розвитку особистості і її самоствердженню у майбутній професії.

Подальшими напрямками дослідження є розробка та теоретичне обґрунтування алгоритму процесу формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Иляшенко Л. К. Формирование математической компетентности будущего инженера по нефтегазовому делу : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Иляшенко Л. К. – Сургут, 2010. – 178 с.
2. Копетчук В. А. Професійна спрямованість навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Копетчук В. А. – Київ, 2009. – 252 с.
3. Петченко А. М. Фундаментальные науки в системе высшего образования / А. М. Петченко, А. С. Сысоев // Фундаментальна освіта ХХІ століття: наука, практика, методика : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Харків : ХНУБА, 2013. – С. 133–135.

**Валентина Ляпунова,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
докторант Мелітопольського державного  
педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

## **МОВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

*У статті розглянуто різні підходи щодо змісту поняття мовної толерантності як складової комунікативної компетенції фахівця в галузі освіти. Аналізуються та порівнюються поняття «мовна толерантність», «вербальна толерантність», «лінгвістична толерантність», «метамовна толерантність», а також протилежні за значенням терміни «мовне протистояння», «мовний конфлікт», «мовний конформізм», «вербальна агресія», розуміння сутності яких дозволить спростити процес пізнання феномена мовної толерантності в міжкультурному та міжособистісному спілкуванні та сприятиме якісній фаховій підготовці педагогів.*

**Ключові слова:** мовна толерантність, комунікативна толерантність, вербальна толерантність, вербальна агресія.

*В статье рассматриваются различные подходы к содержанию понятия речевой толерантности как составляющей коммуникативной компетенции специалиста в сфере образования. Анализируются и сравниваются понятия «языковая толерантность», «вербальная толерантность», «лингвистическая толерантность», «метаязыковая толерантность», а также противоположные по значению термины «речевое противостояние», «языковой конфликт», «языковой конформизм», «вербальная агрессия», понимание сущности которых облегчит процесс понимания феномена речевой толерантности в межкультурном и межличностном общении и будет способствовать качественной профессиональной подготовке педагогов.*

**Ключевые слова:** языковая толерантность, коммуникативная толерантность, вербальная толерантность, вербальная агрессия.

*Different approaches and the content of the definition of language tolerance as a component of communicative competence of specialist in education field is observed in the article. The author compares and analyses such definitions as «language tolerance», «verbal tolerance», linguistic tolerance and the opposite definitions as «language opposition», «language*

*conflict», «language conformism». The understanding of these definitions will ease the process of understanding the phenomenon of language tolerance in intercultural and interpersonal communication and will promote the quality of professional training of teachers.*

**Key words:** *language tolerance, communicative tolerance, verbal tolerance, verbal aggression.*

Сучасне мовне навчання майбутніх педагогів не може бути обмежене передачею особистості знань, безпосередньо необхідних для вираження її думок. В навчанні мови сьогодні важливо спиратися на принцип паралельного вивчення мови і культури. Даний принцип, що враховує в навчанні культурологічний фактор, важливий у цілому в сфері освіти, так як освіта є найважливішою функцією культури і забезпечує її збереження, трансляцію і потенційний розвиток. В цьому випадку концептуальний підхід до освіти розглядає останню як культурний процес, що здійснюється в освітньому середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і служать людині – її розвитку, самовизначенню і самореалізації. Повне співзвуччя з вказаною концепцією освіти як культурного процесу знаходить толерантнісний підхід до формування, в тому числі мовної особистості. Толерантність актуалізується, головним чином, відносно представників інших культур, і її формування затребуване, в першу чергу, в полікультурному соціумі, яким можна вважати багато сучасних держав, включаючи і Україну. Врахування чинника поліфонізму реального мовного спілкування в мовній освіті і дозволяє виховувати у студентів толерантність. Толерантність – ключове поняття в європейській концепції освіти: «Толерантність освіченої людини розуміється при цьому не тільки як вимушена терпимість, але і як визнання іншого світогляду як рівноправного, усвідомлення власних кордонів, визнання іншої особистості і культури в якості необхідної умови збагачення свого власного існування в сучасному світі, в якому здійснюється поступове зближення різних народів» [2, с. 60–61]. До того ж толерантність до інших поглядів, звичаїв, вміння бачити особливості своєї культури в контексті інших національних культур та світової культури в сучасному полікультурному світі, сприймати світ як сукупність складних взаємозв'язків і контактів, коли порушення одного з них може привести до глобальних катаклізмів і навіть катастроф – це ще й ознаки глобальної освіти, що свідчать про актуальність та затребуваність цієї освітньої концепції для сучасної України. І саме поглиблення полікультурної та психолінгвістичної спрямованості мовної підготовки майбутніх фахівців в умовах професійної педагогічної освіти являє собою фактор формування толерантної мовної особистості.

У більшості публікацій і в практиці професійного педагогічного спілкування комунікативна компетенція розуміється як складне і системне

---

утворення (Л. Бахман, Ф. С. Бацевич, Г. Ю. Богданович, М. М. Вятутнєв, Н. І. Гез, Р. Кліффорд, В. О. Коккота, А. Палмер, В. М. Топалова, М. Халідей та ін.). Серед складових комунікативної компетенції вчені виділяють мовну компетенцію. Незважаючи на поліаспектність тлумачення дослідниками цієї категорії, а скоріше, саме через це, у практичному вимірі мовної підготовки майбутніх спеціалістів будь-якого фаху бракує свідомого виокремлення проблеми мовної толерантності, а відтак, і розуміння того, що основою комунікативної компетенції повинно стати формування толерантного ставлення до мови, якою ведеться професійне спілкування.

Сучасна наука розглядає проблему толерантності в різних контекстах, зокрема, філософському, психологічному, педагогічному та соціокультурному. Сутність феномену «толерантність» та різні його аспекти, особливо значущі у формуванні особистості, досліджено у наукових працях вітчизняних (В. Береговий, І. Бех, Т. Білоус, Т. Болотіна, Б. Гершунський, В. Глебкін, О. Грива, Л. Завірюха, Ю. Тодорцева та ін.) та зарубіжних (С. Братченко, Ю. Южакова, А. Маслоу, П. Педерсен, К. Роджерс) вчених.

Останнім часом з'явилося ряд досліджень, присвячених проблемам формування толерантності особистості як члена полікультурного соціуму (В. Кукушкін, В. Лекторський, Н. Лебедева, Н. Якса).

Комунікативна та мовна толерантність та їх споріднені категорії досліджувалися психологами, лінгвістами, соціолінгвістами, педагогами (В. Бойко, В. Євтух, А. Зінченко, О. Потебня) та представниками засобів масової інформації (В. Малькова, Н. Муравйова). Відтак всі вони можуть слугувати базою для подальшого аналізу проблеми становлення толерантної мовної особистості в освітньому мовному середовищі.

Метою статті є висвітлення загальнонаукової сутності проблеми мовної толерантності як соціолінгвістичного та педагогічного явища й розкриття теоретичних аспектів проблеми мовної толерантності як складової комунікативної компетенції майбутнього педагога.

Увага до мови, а також до її творця – людини, зрозуміла тому, що, по-перше, рівень мовної освіти завжди був і залишається визначальним у характеристиці соціального рівня народу взагалі й кожної особистості зокрема; по-друге, мова завжди виступала й виступає могутнім чинником піднесення цього рівня відображення дійсності в її національному виявленні.

У наш час цивілізаційної конфронтації та підвищеної уваги до етнічних, культурних та національних питань безпрецедентно зростає роль толерантності як способу врегулювання міжлюдських відносин, як основи міжгрупового спілкування та норми поведінки в неоднорідному суспільстві, де, окрім Своїх, є й Інші. Явище толерантності має місце в усіх сферах буття: політичній, культурній, соціальній тощо і, залежно від сфери

застосування, в нього вкладається дещо різний смисл.

Аналіз проблеми мовної толерантності як основи комунікативної компетенції фахівця показав, що її структура не вичерпується тільки мовною складовою професійного спілкування. Межі цієї категорії, що перебуває на перетині напрямів сучасного гуманітарного знання, сягають національного і загальноцивілізаційного простору, осмислення якого дає можливість побудувати в нашому суспільстві той самий толерантний мовний контекст.

У руслі комунікативної лінгвістики запропоновано тлумачення іншого терміну – «комунікативна толерантність». Й. А. Стернін пояснює її як толерантність, що проявляється, виявляється в спілкуванні, об'єктивується спілкуванням. «Комунікативний аспект толерантності, – пише вчений, – є її найважливішим аспектом як з погляду об'єктивізації, так і з погляду потенціалу комунікативної толерантності в плані формування толерантності як когнітивної категорії, яка є складовою когнітивної свідомості нації [4, с. 131].

На думку В. Бойка, комунікативна толерантність має таку структуру: ситуативну, типологічну, професійну та загальну. Ставлення однієї людини до певного партнера по спілкуванню (колеги, дружини чи чоловіка, випадкового знайомого) характеризує ситуативний рівень толерантності. Відношення до збірного типу чи групи людей (представників якогось соціального стану, професії чи національності) визначається типологічним рівнем. Рівень професійної комунікативної толерантності проявляється під час робочого процесу, взаємодії з людьми, з якими спілкуєшся через рід діяльності (учні, студенти, пацієнти, клієнти). Морально-етичні засади, риси характеру та життєвий досвід обумовлюють загальний рівень толерантності. Він може визначати інші форми комунікативної толерантності [4, с. 58].

О. Сухомлин вважає, що «мовна толерантність виступає однією з найважливіших складових культури суспільства в цілому, адже в її основі лежать базові принципи співіснування та розвитку гармонійних взаємин між різними групами суспільства, а саме: культура полеміки, культура діалогу, повага до іншої /інакшої позиції, відмова від агресії і ворожості» [5, с. 43].

«Словник лінгвістичних термінів» визначає мовну толерантність як «шанобливе ставлення з боку чисельно або соціально домінуючого на певній території етносу, а також відповідних владних структур до мов інших етнічних груп, що проживають на тій же території (як правило, малочисельних або некорінних), дотримання громадянських, мовних прав і економічних інтересів їх носіїв, забезпечення можливості користуватися рідними мовами в деяких комунікативних сферах, кількість і склад яких залежить від демографічної потужності цих груп, функціональної розвиненості їхніх мов, історичних традицій застосування у побуті цих мов

на даній території [6, с. 184].

Протилежними за значенням є терміни утиск мовних прав, мовна дискримінація, мовне протистояння, мовний конфлікт та ін.

Мовне протистояння – це протистояння груп людей, причиною якого є мовні проблеми, зазвичай прагнення демографічно та / або соціально домінуючого етносу ущемити мовні права інших етнічних груп або небажання різних етнічних груп вивчати мову домінуючого етносу.

Мовний конфлікт – зіткнення між спільнотами людей, в основі якого лежать ті чи інші проблеми, пов'язані з мовою (внутрішньо етнічний мовний конфлікт та міжетнічний мовний конфлікт).

Мовний конформізм – це відмова від рідної мови або зневажливе ставлення до нього під впливом панівної думки, існуючої в суспільній свідомості даного соціуму з приводу ієрархії мов, в якій рідна мова займає непрестижну позицію.

З погляду лінгвістики – мовна толерантність – це толерантність, звернена в мову, толерантність у всьому різноманітті її лінгвістичних проявів. З точки зору психолінгвістики – мовна толерантність – це сукупність вербальних і невербальних засобів спілкування, які індивід використовує при взаємодії з людиною або групою людей, що так чи інакше відрізняються від нього. Мовна толерантність бере до уваги не тільки соціально-психологічні характеристики адресата повідомлення (його переконання, цінності і поведінка), але і його біологічні особливості (стать, вік, приналежність до певного етносу і т.д.). Крім цього, мовна толерантність передбачає і наслідування адресантом повідомлення таким собі позитивним і творчим моделям соціальної взаємодії в процесі комунікації. Навіть незважаючи на те, що мовна толерантність навряд чи охоплює всі форми людського спілкування (хоча, з певною часткою умовності, можна перенести норми мовної толерантності і на багато немовних форм спілкування – наприклад, на мистецтво), не можна заперечувати вплив її норм і установок на мовленнєві процеси в комунікації.

Ю. Южакова визначає мовну толерантність як «продукт взаємодії негативної або нейтральної спрямованості адресанта і загального принципу толерантності (комплексу мовних норм і норм мовленнєвої поведінки, що вимагає відносини до «інакшого» «як до гідної собі особистості»). Це активна соціальна позиція і психологічна готовність до позитивної взаємодії з людьми або групами іншого національного, релігійного, соціальної середовища, інших поглядів, світоглядів, стилів мислення і поведінки [8, с. 16]. В даному визначенні мовна толерантність розглядається скоріше як мовленнєвий інструмент, що дозволяє адресату уникнути прояву мовної агресії, внаслідок чого негативна або нейтральна інтенції (спрямованість свідомості, мислення) розглядаються як невід'ємна частина існування мовної толерантності. У своїй роботі «Толерантність



масово-інформаційного дискурсу ідеологічної спрямованості» Ю. В. Южакова доводить, що прояв мовної толерантності нерозривно пов'язаний з вербалізованою негативною оцінкою об'єкта висловлювання, або неозвученою, але такою, що малася на увазі. Ми, в свою чергу, вважаємо, що прояви мовної толерантності можливі в будь-яких висловах, незалежно від оцінки об'єкта висловлювання саме тому, що мовна толерантність в нашому розумінні – це не стільки спосіб зняття мовних та мовленнєвих конфліктів, скільки перелік норм, яких кожен мовець повинен постійно дотримуватися в своїй мовній діяльності.

На наш погляд, подібно до категоріального поняття «толерантність», мовна толерантність також є активною моральною позицією, яка передбачає знання мовних і культурних особливостей адресата повідомлення і повагу до них, а також модифікацію своєї вербальної і невербальної мовленнєвої діяльності відповідно до цих знань.

На невербальному рівні мовна толерантність реалізується шляхом відмови від жестів, дій та інших одиниць невербального спілкування, які можуть бути визнані адресатом повідомлення образливими, оскільки в культурі, до якої він належить, окремі засоби можуть мати яскраво виражене образливе значення [4, с. 117].

В цілому, на наш погляд, феномен мовної толерантності має багато спільного з феноменом «культурної компетентності» – умінням ефективно спілкуватися з представниками інших культур. Культурна компетентність складається з чотирьох основних елементів:

– Самосвідомість. Під самосвідомістю розуміється усвідомлення власної реакції на дії представників інших культур. Пауль Педерсен визначає самосвідомість як «розуміння індивідом своїх власних припущень, цінностей і забобонів» [4, с. 93].

– Ставлення. Даний елемент загострює увагу на різниці між тим, коли індивід усвідомлює власні загальні культурні принципи і забобони, засновані на культурних відмінностях, і тим, коли індивід активно самостійно аналізує свою самосвідомість на предмет культурної компетентності.

– Знання. Багато соціологічних досліджень вказують на той факт, що наші власні цінності і уявлення про рівність культур можуть істотно відрізнятись від наших моделей поведінки. Як не дивно, але більшість людей не помічають таких відмінностей і часто допускають помилки в міжкультурному діалозі, що свідчить якраз про наявність у них цих самих культурних забобонів. Це є наслідком відсутності у багатьох людей актуальних знань про особливості міжкультурного спілкування. Відповідно, позитивного ставлення до учасника діалогу, приналежного до іншої культури, недостатньо для успішного міжкультурного спілкування, необхідно ще й знання культурних особливостей адресата повідомлення або його об'єкта [4, с. 84].

– Уміння. Дана складова передбачає наявність певних навичок ведення міжкультурного діалогу та їх постійний розвиток. Під навичками ведення діалогу в даному випадку розуміються як вербальні, так і невербальні елементи спілкування, що відрізняються їх культурною специфічністю [4, с. 87].

Основи моделі культурної компетенції були закладені в 70-ті роки ХХ ст. в теорії психоаналізу.

В даний момент культурній компетентності приділяється чимала увага при навчанні фахівців різних сфер діяльності, зокрема, охорони здоров'я, фахівців у сфері бізнесу, освіти, соціальної діяльності. На тлі процесів глобалізації та зростання числа країн з яскраво вираженою мультинаціональною структурою населення, культурна компетентність стає необхідністю в будь-якій сфері діяльності, що передбачає спілкування з людьми. Крім цього, культурна компетентність вже розглядається не тільки, як характеристика особистості, але і як характеристика організації.

Таким чином, мовна толерантність є наслідком і інструментом культурної компетентності – елементом, необхідним для ведення ефективного спілкування з представниками інших культур і досягнення цілей даного спілкування. Саме в мовній толерантності на практиці реалізується позитивне ставлення до культурних відмінностей і знання різних комунікативних моделей і картин світу представників інших культур.

Відзначимо, що при аналізі мовної толерантності як феномена, спорідненого з культурною компетентністю, важливо встановити відмінність між поняттями «мовна толерантність» і «вербальна толерантність». «Вербальний компонент толерантності», описаний Е. Алексеевою і С. Братченко, обмежується лише «знаннєвою складовою» [1]. Це найбільш простий і поверховий вимір толерантності, який може свідчити про знайомство людини з ідеями толерантності та здатність більш-менш зрозуміло розповісти про це. Говорячи про толерантність серед педагогів, С. Братченко досить різко висловлюється про вербальний компонент толерантності, називаючи його продуктом спроб «натренувати» вчителів на толерантність, навчити їх вимовляти «правильні слова» і т.д.

О. Рубцова визначає вербальну толерантність як «мову спілкування, яка припускає використання певного лексику (відсутність принизливих, образливих, знущальних і зневажливих слів) і висловлювання позитивних суджень (зважених, неупереджених, доказових, конструктивних, що виключають елементи навішування ярликів і стереотипів, провокативності, ворожості)» [4, с. 23]. У цій же роботі, аналізуючи поведінкову толерантність як окрему форму толерантності в цілому, автор відзначає, що вона передбачає як позитивну манеру спілкування (пасивна форма), так і позитивні ненасильницькі дії відносно індивідуального або групового опонента (активна форма). Отож, мовна толерантність – це більш

загальний феномен, якому притаманні риси як вербальної, так і поведінкової толерантності, оскільки мовна толерантність характеризується і наявністю невербальних засобів її реалізації, а також реалізацією норм комунікації, що носять «надвербальний» характер (моделі соціальної поведінки при спілкуванні з оточуючими, певне емоційне забарвлення переданих повідомлень і т.д.).

Також важливо розуміти і відмінності між мовною толерантністю як складовою культурної компетенції і лінгвістичною толерантністю. Остання найбільш часто розглядається як професійна якість лінгвіста (або іншого фахівця, який активно користується в своїй діяльності певною термінологією), що припускає терпиме ставлення до помилок як варіативності в мові. В даному випадку толерантність розглядається також як альтернатива «силовому» рішенню конфлікту, що має місце на загальномовному рівні, в якості якого виступає встановлення лінгвістичних норм, зафіксованих як єдино правильні. Нормування мови та розгляд помилок як його варіативних змін – це, в деякій мірі, втілення антиномії «інтолерантність/толерантність» в науці про мову.

Варто зазначити, однак, що оціночні судження про «силовий» або толерантний типи вирішення конфліктів у науці про мову чи спілкуванні неприпустимі. Н. Голев справедливо зазначає: «Ми не вважаємо можливим апріорно оцінювати різні способи зняття ситуації конфлікту знаками» «плюс» або «мінус». Обидва способи зняття необхідні для нормальної життєдіяльності мови (у різній мірі в різних сферах), і їх динамічна рівновага в багатьох випадках є умовою його стабільного функціонування та розвитку. Як зайва толерантність може привести до анархії і зупинки поступального розвитку мови (і лінгвістики), так і надмірність вольових рішень також може стати причиною незбалансованості та/або застою» [4, с. 175].

Поняття лінгвістичної толерантності як терпимості до варіативних змін у мові близьке до запропонованого Н. Лебедевою поняття «метамовної толерантності». Вона протиставляє мовну толерантність як толерантну поведінку мовців і метамовну толерантність як «терпиме ставлення людей і суспільства до мовних засобів і мовної поведінки різних видів, так сказати, оцінка» з боку «ізверху»: носії мови оцінюють факти мови, не будучи безпосередніми учасниками мовного акту [4, с. 228]. При цьому автор виділяє два види метамовної толерантності – буденну і професійно-лінгвістичну: «Буденний вид метамовної толерантності (при оцінці мовних характеристик різних компонентів мовного акту за шкалами «добре/погано», «доречно / недоречно», «можна/не можна» і т.д.) проявляється в принциповій терпимості рядових носіїв мови, окремих груп суспільства (інтелігенції, філологів та ін.) і в цілому суспільства до особливостей комунікативно-мовної поведінки інших людей, до наявності в мові тих чи інших різновидів норм. Професійно-лінгвістичний

---

гносеологічний вид метамовної толерантності виявляється в розширенні об'єкта опису і теоретичного вивчення з боку дослідників по відношенню до «низьких» сфер побутування мовної діяльності» [4, с. 179].

Протилежним до поняття мовної толерантності є явище вербальної агресії, яке перешкоджає реалізації основних завдань ефективного мовного спілкування: ускладнює повноцінний обмін інформацією, гальмує сприйняття і розуміння співрозмовниками одне одного, робить неможливим вироблення загальної стратегії взаємодії

А. Басс: дає таке визначення: «Вербальна агресія – це вираз негативних відчуттів як через форму (сварка, крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей (погроза, прокляття, лайка)» [7, с. 83]. Воно дає можливість виділити основні аспекти вербальної агресії, а саме: зовнішній, формальний – вивчення словесного оформлення агресивних проявів: інтонація, тембр, темп, гучність мови, особливості дикції, сугестивні якості голосу і т.д.; специфіка лексичних засобів і мовних конструкцій, в яких втілюється вербальна агресія; та внутрішній, змістовний – аналіз теми, змісту, мети висловлювання.

Як показують спостереження, вербальна агресія, нажаль, досить поширене явище в освітньому мовному середовищі, яке має місце практично на всіх соціальних рівнях спілкування: міжособистісному, внутріколективному та на рівні навчального закладу. Причому агресією відзначена мова як вихованців, так і педагогів. У зв'язку з цим, очевидно, що одним з найважливіших виховних завдань сучасної освіти є соціалізація учнів у сучасному світі через формування навичок ефективного спілкування, що не допускає проявів вербальної агресії.

Мовна толерантність є невід'ємною частиною культурної компетентності особистості. В процесі міжкультурної комунікації вкрай важливо слідувати нормам, що передбачають взаємну повагу учасників мовного акту до культурних особливостей один одного, взаємні поступки при вирішенні мовних конфліктів і прийняття принципів когнітивного та комунікативного різноманіття.

Через недостатню затребуваність терміна «толерантність» у сучасній лінгвістиці виникає необхідність удосконалювати понятійний апарат науки про толерантність у мові та культурі. Важливо розрізняти поняття «мовна толерантність», «вербальна толерантність», «лінгвістична толерантність», «метамовна толерантність», що дозволить спростити процес пізнання феномена мовної толерантності в міжкультурному та міжособистісному спілкуванні та сприятиме якісній фаховій підготовці педагогів. Сказане диктує необхідність теоретичного вивчення природи лінгвістичної конфліктології та проблеми вербальної агресії в освітньому мовному середовищі і створення практичних рекомендацій для майбутніх педагогів щодо уникнення означених проблем.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Е. В. Психологические основы толерантности учителя / Е. Алексеева, С. Братченко // Монологи об учителе. – СПб. : СПбАППО, 2003. – С. 165–172.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций / В. Бойко. – СПб. : Питер, 2004. – С. 204–221.
4. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему) / С. Бондырева, Д. Колесов. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
5. Сухомлин О. Ю. Мовна толерантність у журналістському тексті: параметри категорії [Електронний ресурс] / О. Ю. Сухомлин // Українське журналістикознавство: науковий журнал / голова редкол., голов. ред. В. В. Різун; Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка. – К., 2008. – С. 42–48. – Режим доступу : [www.yourn.univ.kiev.ua](http://www.yourn.univ.kiev.ua).
6. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – изд. 5-е, исправленое и дополненное. – Назрань : Изд-во «Пилигрим», 2010. – 318 с.
7. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. Фурманов. – Минск : Ильин В. П., 1996. – 192 с.
8. Южакова Ю. В. Толерантность массово-информационного дискурса идеологической направленности : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Ю. Южакова. – Челябинск, 2007. – 27 с.

*Наталія Майєр,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри методики  
викладання іноземних мов,  
доцент, Київський національний  
лінгвістичний університет*

## **ДОСЛІДНИЦЬКІ ЗНАННЯ, НАВИЧКИ ТА ВМІННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ**

*У статті визначено і описано дослідницькі знання, навички і вміння, якими повинен оволодіти майбутній викладач французької мови на підготовчому, основному, узагальнюючому та підсумковому етапах підготовки магістерської роботи з дисципліни «Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах». Наведено приклади завдань, які виконує магістрант в процесі підготовки магістерської роботи в умовах самостійної позааудиторної роботи в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі.*

**Ключові слова:** дослідницькі знання, навички, вміння, магістерська робота, майбутній викладач французької мови, науково-дослідницька діяльність.

*В статье определены и описаны исследовательские знания, навыки и умения, которыми должен овладеть будущий преподаватель французского языка на подготовительном, основном, обобщающем и итоговом этапе подготовки магистерской работы по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях». Приведены примеры заданий, которые выполняет магистрант в процессе подготовки магистерской работы в условиях самостоятельной внеаудиторной работы в информационно-коммуникационной обучающей среде.*

**Ключевые слова:** исследовательские знания, навыки, умения, магистерская работа, будущий преподаватель французского языка, научно-исследовательская деятельность.

*In article research knowledge, skills and abilities which future teacher of French at a preparatory, main, generalizing and total stage of preparation of a master's thesis on discipline «A technique of teaching of foreign languages in higher educational institutions» has to seize are defined and described. Examples of tasks which are performed by the undergraduate in the course of preparation of a master's thesis in the conditions of independent out-of-class work in the information and communication training environment are given.*

**Key words:** research knowledge, skills, abilities, master's thesis, future teacher of French, research activity.

Мета науково-дослідницької діяльності магістрантів полягає у розвитку їхньої творчої активності шляхом оволодіння комплексом дослідницьких знань, навичок і вмінь [6]. Отже, в процесі науково-дослідницької діяльності з підготовки магістерської роботи майбутні викладачі французької мови набувають відповідних знань та поглиблюють набуті знання під час вивчення дисципліни «Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах», зокрема в процесі написання курсової роботи (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»), у них формуються та удосконалюються дослідницькі навички та вміння, притаманні науковцю-початківцю.

Науковцями досліджено проблему підготовки магістрантів гуманітарних факультетів університету до науково-дослідницької діяльності в курсі іноземної мови (Акопова А. С., 2005) та студентів педагогічних вищих навчальних закладів (ВНЗ) до науково-дослідницької діяльності в умовах багаторівневої системи вищої освіти (Ібрянова О. В., 2003), готовності до науково-дослідницької діяльності магістрантів гуманітарного профілю в інформаційному середовищі (Бопко І. З., 2013); методику формування досвіду дослідницької діяльності у студентів ВНЗ на основі проблемно-рефлексивного підходу (Куклина Е. Н., 2008) та готовності студентів педагогічних ВНЗ до науково-дослідницької діяльності засобами проблемного навчання (Никитина Е. Ю., 2007); визначено умови забезпечення якості підготовки магістрантів педагогічного університету до науково-дослідницької діяльності (Соляников Ю. В., 2003). Попри існуючі здобутки, проблема визначення номенклатури дослідницьких знань, навичок і вмінь, якими повинен оволодіти майбутній викладач іноземної мови (ІМ), французької зокрема, в процесі підготовки магістерської роботи з дисципліни «Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах», залишається не дослідженою.

Мета статті – визначити і описати дослідницькі знання, навички та вміння, дотичні до етапів науково-дослідницької діяльності майбутніх викладачів французької мови з підготовки магістерської роботи з дисципліни «Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах».

Дослід наукового керівництва магістерськими роботами дозволяє нам констатувати, що попри набутий досвід науково-дослідницької діяльності (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»), на **підготовчому етапі** виконання магістерської роботи існує потреба у 1) набутті магістрантами **знань** про сучасні методи дослідження у методиці навчання ІМ у вищій школі; специфіку науково-дослідницької діяльності з методики навчання ІМ у ВНЗ; вимоги до структури магістерської роботи; критерії її оцінювання, які на початковому етапі, як ми вважаємо, виконують подвійну функцію – є вимогами до підготовки магістерської роботи як кінцевого продукту науково-дослідницької діяльності та засобом

---

самоконтролю та саморефлексії магістранта за результатами проведення наукового дослідження на різних етапах; 2) поглибленні **знань** про правила оформлення наукових та інших джерел інформації, посилань на використовувані джерела у тексті магістерської роботи; коректність цитувань та їх оформлення; мовленнєві кліше наукового дискурсу, тощо.

З метою набуття і поглиблення дослідницьких знань у процесі асинхронної самостійної науково-дослідницької діяльності в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі [5] магістранти вивчають дотичний теоретичний та довідковий матеріал, осмислення й успішне засвоєння якого складає основу для вдосконалення дослідницьких **навичок**, як то: оформлення списку використаних джерел, посилань у тексті (зокрема перехресних посилань у межах документу для швидкого перенумерування об'єктів), оформлення цитат; укладання анотованого списку джерел; використання мовленнєвих кліше наукового дискурсу. З цією метою магістранти виконують завдання, представлені у відповідному модулі інформаційно-комунікаційного навчального середовища. Наведемо приклади таких завдань.

#### **Приклад 1.**

Мета: удосконалення дослідницьких навичок оформлення списку використаних джерел.

Інструкція: Ознайомтесь із чинними вимогами до оформлення списку використаних джерел до наукової роботи. Перед Вами список наукових та інших джерел, укладений Вашим майбутнім колегою. Перевірте правильність їх оформлення, виправте помилки.

#### **Приклад 2.**

Мета: удосконалення дослідницьких навичок використання мовленнєвих кліше наукового дискурсу.

Інструкція: В процесі ознайомлення з науковими публікаціями, випишіть мовленнєві кліше, які вживають дослідники для написання наукового тексту з тим, щоб використовувати їх під час написання магістерської роботи.

#### **Приклад 3.**

Мета: формування дослідницьких навичок укладання анотованого списку використаних джерел.

Інструкція: В процесі опрацювання наукових, науково-методичних та інших джерел, укладіть їх анотований список за запропонованим зразком.

Набуті студентами дослідницькі знання сприяють формуванню дослідницьких умінь майбутніх викладачів французької мови під час їхньої науково-дослідницької діяльності з підготовки магістерської роботи. Принагідно зазначимо, що дослідницькі вміння майбутніх фахівців передбачають уміння здійснювати науковий пошук, розробляти задум, логіку та програму дослідження, добирати наукові методи та вміло їх



використовувати, організовувати та здійснювати дослідно-експериментальну роботу, обробляти, аналізувати та формулювати висновки й успішно їх захищати перед провідними науковцями та фахівцями відповідної галузі наук [4, с. 491], а дослідницькі вміння майбутніх викладачів – уміння орієнтуватися у потоці наукового знання, оволодівати перспективними технологіями навчання, які постійно розвиваються, оцінювати й обирати альтернативні та варіативні програми і створювати на їхній основі власні авторські програми, вивчати та використовувати ефективний педагогічний досвід колег [3, с. 254–255].

Н. В. Язикова вважає, що дослідницькі вміння майбутнього вчителя ІМ мають формуватися протягом усього періоду навчання у ВНЗ у різних формах навчальної діяльності студентів. Дослідниця виокремила три групи дослідницьких умінь, а саме: 1) добирати і працювати з науковою літературою для вдосконалення теоретичних знань, узагальнювати результати вивчення теорії; 2) спостерігати, вивчати, аналізувати досвід учителів для його узагальнення та використання у практиці викладання; 3) ставити дослідницькі завдання, формулювати гіпотезу, планувати і проводити дослідну роботу та нескладний експеримент, обробляти й узагальнювати результати у вигляді доповіді, наукової статті тощо [7, с. 60–61].

Враховуючи вищезазначене, конкретизуємо дослідницькі вміння майбутніх викладачів французької мови, які формуються і розвиваються в процесі науково-дослідницької діяльності з підготовки магістерської роботи.

На підготовчому етапі магістрант оволодіває дослідницькими **вміннями** виявляти проблему у методиці навчання ІМ у ВНЗ; формулювати тему магістерської роботи та обґрунтовувати її актуальність; визначати мету, об'єкт, предмет дослідження; ставити завдання та визначати шляхи їх розв'язання, обираючи дотичні методи дослідження; висувати гіпотезу дослідження; структурувати дослідження та відображати його хід у плані магістерської роботи; проектувати індивідуальну траєкторію науково-дослідницької діяльності, укладати індивідуальний план підготовки магістерської роботи.

На **основному етапі** магістрант набуває **знань** про організацію процесу навчання ІМ у ВНЗ (зокрема особливості проведення практичних занять, позааудиторної роботи з французької мови) та документи, які його регламентують (навчальну програму, робочі навчальні програми, плани позааудиторної роботи з французької мови); особливості проведення емпіричних досліджень у методиці навчання ІМ у ВНЗ, способів аналізу та інтерпретації отриманих результатів; сучасні технології навчання ІМ у ВНЗ; сучасні засоби навчання ІМ у ВНЗ (зокрема з використанням інформаційно-комунікаційних технологій), критерії їх аналізу і добору; особливості самостійного розроблення засобів навчання ІМ, зокрема електронних, з використанням інструментальних програм чи/та навчаль-

---

них середовищ; критерії добору навчальних матеріалів. Крім того, магістрант поглиблює раніше набуті методичні знання про 1) систему вправ для формування іншомовної комунікативної компетентності, 2) типи і види вправ, 3) структуру та вимоги до вправ та набуває нових знань щодо обов'язкової професійно орієнтованої спрямованості вправ відповідно до майбутнього фаху студентів. Дослідницькими *навичками*, які формуються на цьому етапі є такі: укладання термінологічного апарату дослідження, укладання анотованого списку джерел навчальних матеріалів (Інтернет-ресурсів навчального призначення, аудіо-/відео фрагментів, подкастів тощо).

Відповідно до завдань, які студенти виконують на основному етапі, в процесі науково-дослідницької діяльності у них формуються такі дослідницькі *вміння*: аналізувати і систематизувати інформацію із опрацьованих джерел, укласти їх реферат-конспект; інтегрувати знання, навички і вміння, набуті в процесі вивчення навчальних дисциплін, суміжних з «Методикою навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах» для розв'язання завдань дослідження; укласти анкету / лист-опитувальник тощо та проводити емпіричні дослідження, аналізувати, узагальнювати й інтерпретувати отримані результати; добирати / розробляти навчальні матеріали для проведення пробного навчання, виходячи із сформульованої робочої гіпотези; розробляти критерії оцінювання рівня сформованості цільової компетентності чи її компонентів; обробляти результати пробного навчання з метою кількісного та якісного аналізу отриманих результатів; письмово викладати результати проведеного дослідження у відповідних розділах магістерської роботи; формулювати висновки до кожного розділу магістерської роботи та загальні висновки. Для реалізації завдань цього етапу магістерської роботи магістрант повинен володіти методичними вміннями добирати навчальні матеріали / Інтернет-ресурси навчального призначення для розроблення авторської методики, обґрунтовувати доцільність та способи їх використання; добирати / розробляти засоби навчання ІМ, зокрема електронні; обґрунтовувати й добирати / розробляти вправи, в яких реалізується авторська методика навчання.

У процесі вивчення наукових, науково-методичних, довідкових та інших джерел магістрант оволодіває відповідними знаннями з методики навчання ІМ у вищій школі та суміжних з нею наук та поглиблює раніше набуті знання, оволодіває дослідницькими навичками укладання за запропонованим зразком термінологічного апарату дослідження та, аналізуючи різні джерела навчальної інформації, їх анотованого списку; дослідницькими вміннями укласти за зразком реферат-конспект опрацьованих джерел.

Для оволодіння дослідницькими вміннями проведення емпіричних досліджень магістранти виконують відповідні завдання, приклад якого наводимо нижче.

### Приклад 1.

Мета: формувати вміння укладати анкету.

Інструкція. Ви – майбутній викладач французької мови – проводите дослідження з метою підвищення ефективності навчання французької мови у вищій школі. Одним із завдань Вашої магістерської є проведення анкетування студентів. Сформулюйте мету цієї анкети та укладіть запитання до неї. Уважно подумайте, відповіді на які із загальноновизнаних запитань для укладання анкет будуть для Вас найбільш інформативними: 1) відкриті запитання (без варіантів відповідей, коли відповіді повинен сформулювати сам студент), 2) закриті запитання (варіанти для відповіді студентів пропонуєте Ви, а вони лише обирають доцільний), 3) напіввідкриті запитання (крім сформульованих Вами варіантів відповіді, Ви надаєте можливість студенту запропонувати власну точку зору).

### Приклад 2.

Мета: вчити добирати / розробляти навчальні матеріали для проведення пробного навчання.

Інструкція: Ви – майбутній викладач французької мови – пропонуєте авторську методику навчання французької мови, ефективність якої Ви перевірите під час педагогічної практики. Підготуйте навчальні матеріали (здійснюючи добір із навчально-методичних комплексів, визначених Вами джерел навчальної інформації чи розробляючи самостійно) для проведення вхідного та вихідного зрізів з метою визначення рівня сформованості цільової компетентності чи її складників у студентів відповідної академічної групи.

У процесі науково-дослідницької діяльності на **узагальнюючому етапі** магістрант набуває **знань** про особливості 1) організації пробного навчання, способи обчислення результатів (зокрема з використанням формули для підрахунку «коефіцієнта навченості») [2]; 2) підготовки наукової доповіді для апробації результатів дослідження на фаховій науково-практичній конференції; 3) написання тез доповіді для опублікування; 4) структури фахової наукової статті та вимог до неї; оволодіває дослідницькими **навичками** редагування наукового тексту (зокрема магістерської роботи, укладених тез доповіді); оформлення тез доповіді відповідно до вимог, висунутих організаторами фахової науково-практичної конференції до публікацій авторів; оволодіває дослідницькими **вміннями** 1) перевіряти ефективність розробленої методики та визначати доцільність її впровадження у навчально-виховний процес з французької мови, 2) укладати методичні рекомендації для ефективного впровадження авторської методики у навчально-виховний процес; 3) готувати наукову доповідь, 4) укладати тези доповіді; 5) писати наукову статтю у співавторстві з науковим керівником.

Зауважимо, що дослідницьке вміння перевіряти ефективність розробленої методики та доцільність її впровадження у навчально-

---

виховний процес з французької мови є надзвичайно вагомим для майбутньої професійно-методичної діяльності викладача французької мови. Адже, працюючи творчо, викладач прагне постійного професійно-методичного саморозвитку, удосконалення методів і прийомів навчання ІМ, ефективність використання яких може перевірити, володіючи зазначеним вище умінням.

Для набуття дослідницьких знань магістранти вивчають теоретичний матеріал, представлений у відповідному модулі інформаційно-комунікаційного навчального середовища, отримують консультації наукового керівника магістерської роботи в режимі синхронної/асинхронної комунікації.

Оволодіння дослідницькими навичками відбувається в процесі кількарядового читання магістрантом написаного (надрукованого на комп'ютері) тексту магістерської роботи, виправлення орфографічних, пунктуаційних, стилістичних, друкарських помилок; перевірки правильності посилань у тексті на їхню відповідність джерелам, представленим у списку; редагування схем, таблиць, малюнків тощо.

Наведемо приклад завдання для оволодіння майбутнім викладачем французької мови дослідницькими навичками укладання тез доповіді.

### **Приклад 1.**

**Мета:** вчити оформлювати тези доповіді.

**Інструкція:** За результатами проведеного дослідження Ви плануєте виступити на фаховій науково-практичній конференції з науковою доповіддю та подати тези Вашої доповіді до опублікування у збірнику наукових праць конференції. Організатори конференції висувають такі вимоги до оформлення тез доповідей:

*1. Матеріали повинні бути підготовлені за допомогою редактора MSWord. Аркуш формату А4. Поля – 2 см зі всіх боків. Шрифт Times New Roman, кегель – 14, інтервал – 1,5.*

*2. Вимоги до укладання тез:*

*1-й рядок справа – прізвище, ім'я, по батькові (курсив);*

*2-й рядок справа – науковий ступінь, вчене звання (курсив);*

*3-й рядок справа – посада, кафедра, установа (курсив);*

*5-й рядок посередині – назва тез великими літерами (шрифт напівжирний);*

*через рядок відступу друкуються тези доповіді.*

Сформулюйте тему доповіді та оформіть усі вихідні дані, дотримуючись сформульованих вимог.

Для оволодіння дослідницькими вміннями перевіряти ефективність розробленої методики та визначати доцільність її впровадження у навчально-виховний процес з французької мови під час пробного навчання магістрант повинен передусім уміти його організувати, для чого виконує відповідні завдання. Наведемо приклад.

## Приклад 2.

Мета: формувати вміння організації пробного навчання.

Інструкція: Ви – майбутній викладач французької мови – пропонуєте авторську методику навчання, ефективність якої перевіряєте під час педагогічної практики зі студентами закріпленої за Вами академічної групи. Укладіть етапи проведення пробного навчання, де зазначте: 1) мету проведення вхідного зрізу рівня сформованості у студентів цільової компетентності чи її компонентів, дату та тривалість його проведення; 2) термін проведення пробного навчання; 3) мету проведення вихідного зрізу рівня сформованості у студентів цільової компетентності чи її компонентів, дату та тривалість його проведення.

На **підсумковому етапі** магістрант набуває **знань** про структуру наукової доповіді, особливості її підготовки за результатами проведеного дослідження з методики навчання ІМ у ВНЗ, вивчаючи дотичні методичні вказівки, представлені у відповідному модулі інформаційно-комунікаційного навчального середовища; вимоги до процедури захисту магістерської роботи перед державною екзаменаційною комісією та критерії оцінювання; удосконалює дослідницькі **навички** укладання тез наукової доповіді з метою їх мультимедійного (зокрема з використанням прикладної програми MS PowerPoint) представлення для супроводу виступу; оволодіває дослідницькими **вміннями** узагальнювати результати дослідження, усно представляти їх з опертям на мультимедійну презентацію та захищати перед державною екзаменаційною комісією; вести наукову дискусію (адже захист магістерської роботи має проходити у формі наукової дискусії), відповідаючи на запитання членів державної екзаменаційної комісії та присутніх; готувати ілюстративний матеріал.

Отже, в процесі науково-дослідницької діяльності з підготовки магістерської роботи спостерігаємо інтегрування методичних та дослідницьких знань, навичок і вмінь. Відповідно, виконана магістерська робота з «Методики навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі» є інтегральним показником рівня сформованості методичної компетентності майбутнього викладача французької мови.

У процесі науково-дослідницької діяльності магістрант формує відповідний розділ методичного портфолію. А. С. Аколова зауважує, що навчання в магістратурі покликане готувати дослідників, здатних не лише кваліфіковано вирішувати наукові завдання в певній професійній галузі, але й здатних до саморефлексії, творчості, самопізнання [1, с. 11]. Отже, портфолію, як важливий елемент реалізації особистісно-діяльнісного та рефлексивного підходів до організації науково-дослідницької діяльності майбутнього викладача французької мови, є засобом 1) накопичення і збереження його наукових і творчих доробок, отриманих результатів, 2) самоконтролю за використанням набутих дослідницьких знань, оволодінням дослідницькими навичками та вміннями, 3) саморефлексії, 4) самопізнання та самопрогнозування щодо можливості продовження

науково-дослідницької діяльності в умовах аспірантури.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що в процесі науково-дослідницької діяльності майбутній викладач французької мови виконує соціальну роль вченого в навчальних умовах магістратури, які максимально наближені до реальних і є власне першою сходинкою на шляху до майбутніх самостійних наукових пошуків. Набуті дослідницькі знання і досвід ученого-початківця, сформовані дослідницькі навички та вміння підготовки і захисту магістерської роботи складають здатність майбутнього викладача французької мови до самостійної науково-дослідницької та науково-методичної діяльності впродовж життя.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні структури і змісту розділу «Науково-дослідницька діяльність» методичного портфоліо майбутнього викладача французької мови.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Акопова А. С. Подготовка магистрантов гуманитарных факультетов университета к научно-исследовательской деятельности в курсе иностранного языка : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. С. Акопова. – Ростов-на-Дону, 2005. – 24 с.
2. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / Владимир Павлович Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
3. Биштова Э. А. Научно-исследовательская деятельность как фактор профессионального развития студента / Э. А. Биштова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – № 49. – 2008. – С. 253–257.
4. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. – 511 с.
5. Майер Н. В. Інформаційно-комунікаційне навчальне середовище для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майер // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 31, Том VII(49): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2013. – С. 356–365.
6. Соляников Ю. В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Соляников Юрий Владимирович. – Санкт-Петербург, 2003. – 169 с.
7. Языкова Н. В. Система учебной исследовательской работы студентов в методической подготовке учителя иностранного языка / Н. В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 5. – С. 60–63.

УДК 811.161.2(07)

**Лідія Мамчур,**  
доктор педагогічних наук, професор  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

## ТЕКСТОВА ОСНОВА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

*У статті з'ясовано роль тексту в процесі розвитку комунікативної компетентності учнів, визначено і схарактеризовано особливості основних аспектів методичної роботи з текстом на уроці української мови (смісловий, структурно-стилістичний, комунікативний). Визначено систему комунікативних умінь, які необхідно розвивати в учнів 5–9 класів на текстовій основі. Описано способи методичної організації процесу розвитку комунікативних умінь на основі тексту і розроблено на їх основі систему роботи з розвитку комунікативної компетентності учнів.*

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, текст, комунікативні вміння, змістовий, структурно-стилістичний, комунікативний аспекти методичної роботи з текстом.

*В статье выяснена роль текста в процессе развития коммуникативной компетентности учащихся, определены и охарактеризованы особенности основных аспектов методической работы с текстом на уроке украинского языка (смысловой, структурно-стилистический, коммуникативный). Определена система коммуникативных умений, которые необходимо развивать у учащихся 5–9 классов на текстовой основе. Описаны способы методической организации процесса развития коммуникативных умений на основе текста и разработана на их основе система работы по развитию коммуникативной компетентности учащихся.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, текст, коммуникативные умения, смысловой, структурно-стилистический, коммуникативный аспекты методической работы с текстом.

*The role of text in the development of communicative competence of students is identified in the article Features of the main methodological aspects of the text in Ukrainian language lesson (semantic, structural and stylistic, communicative) are characterized. The system of communicative skills that are necessary to develop the students in grades 5–9 text is determined. These methods of methodical process of communication skills development based on the text and a system of students' communicative competence on their basis is developed.*

**Key words:** communicative competence, text, communication skills, semantic, structural and stylistic, communicative aspects of the methodological work with text.

Провідною метою сучасної системи шкільної освіти є формування національно свідомої мовної особистості учня – комунікабельної людини, що має високий рівень комунікативної компетентності. Як відомо, компетентність не існує поза межами спілкуванням, адже вона виявляється у конкретних комунікативних ситуаціях й обумовлюється психологічними та соціальними особливостями індивіда. Комунікативну компетентність школярів розглядаємо як загальне комплексне поняття, що свідчить про рівень навчальних досягнень з мови та мовлення, можливість реалізувати їх у процесі спілкування.

Одним зі шляхів ґрунтовного засвоєння української мови, вироблення комунікативної компетентності щодо правильного, доречного й ефективного використання її в активній комунікативній взаємодії, усвідомлення мови як основи формування й формулювання думки є впровадження у практику шкільного навчання мови вивчення тексту як найвищого рівня мови і ключової комунікативної одиниці.

Більшість сучасних лінгводидактів (М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Г. Михайловська, М. Пентилюк та ін.) уважають, що текст лежить в основі формування комунікативної компетентності. М. Пентилюк, думку якої ми цілком поділяємо, переконана, що «відомості про текст, його структуру, особливості, категорії ... повинні забезпечити формування комунікативної компетентності учнів, умінь будувати усні й письмові висловлювання, спілкуватися в різних життєвих ситуаціях» [5, с. 97]. Відповідно до теми дослідження вважаємо, що першочерговим завданнями вчителя-словесника є:

- формування вмінь створювати текст, що виражає думку і наміри мовця;
- сприймати тексти не лише за змістом, а й за сутністю;
- налагоджувати за допомогою текстів взаємодію з учасниками спілкування для досягнення поставленої комунікативної мети.

Лінгвістичний і дидактико-методичний аспект проблеми тексту, його закономірностей та особливостей, процесу створення і сприймання висловлювання збагатився результатами досліджень взаємозв'язку навчання і розвитку мовної особистості учнів 5–9 класів, формування мовленнєвих і комунікативних умінь, що знаходять відображення у працях Н. Бабич, М. Бахтіна, Ф. Бацевича, І. Білодіда, О. Біляєва, Р. Будагова, Л. Булаховського, Г. Винокура, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюха, І. Ковалика, А. Коваль, Л. Лосевої, Л. Мацько, В. Мельничайка, М. Пентилюк, О. Пешковського, М. Плющ, В. Різуна, В. Русанівського, В. Сухомлинського, Л. Щерби та ін. Звичайно, проблема культури спілкування, комунікативної здатності індивіда не виходить з поля зору мовознавців, психолінгвістів, педагогів, методистів, усіх, кому не байдужі питання навчання і виховання мовної особистості. Однак досі відсутнє дослідження, в якому розглядався б процес цілісного розвитку вмінь



будувати тексти в учнів основної школи з урахуванням принципів перспективності та наступності. Концептуальні ідеї науковців і методистів дають можливість уточнити та розширити уявлення про способи організації процесу розвитку комунікативних умінь на основі тексту і розробити на їх основі систему роботи з розвитку комунікативної компетентності учнів основної школи.

Мета статті – з'ясувати роль тексту в процесі розвитку комунікативної компетентності учнів, визначити і схарактеризувати особливості основних аспектів методичної роботи з текстом на уроці української мови.

Сформувати якісно нову мовну особистість у шкільній системі освіти – це виховати мовця, який буде дбати про красу і розвиток мови, творитиме україномовне середовище в усіх сферах суспільного життя, відроджуватиме культуру, звичаї і традиції народу, буде забезпечувати висококультурне інтелектуальне спілкування літературною мовою. Реалізація таких завдань у процесі навчання мови можлива на основі компетентнісного підходу до вивчення рідної мови, оскільки її засобами формується комунікативна компетентність учнів 5–9 класів. Надаючи мові особливої значущості у формуванні національної свідомості і приналежності, І. Огієнко переконливо доводив, що мова – це наша національна ознака, що в «мові – наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – це форма нашого життя, життя культурного і національного. Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб» [3, с. 57].

Комунікативні знання й уміння є досить важливими й необхідними для учня, оскільки вони забезпечують ефективність спілкування в усній та писемній формах і формуються на ґрунтовній теоретичній і практичній підготовленості, виробляються як автоматизовані усвідомлені дії, що дозволяють особистості сприймати, розуміти об'єктивний світ і впливати на нього в процесі життєдіяльності й спілкування.

За законами лінгводидактики формування таких знань, умінь і навичок можливе тільки в організованому (системному) навчанні, коли практичне засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі реальної чи модельованої діяльності з метою оволодіння комунікативними вміннями і навичками. Комунікативні вміння Н. Захлюпана, І. Кочан визначають як один із видів спеціальних умінь, пов'язаних з уміннями сприймати, відтворювати і створювати усні і письмові висловлювання [1, с. 108]. Автори словника-довідника з методики викладання української мови визначають комунікативні вміння як «один із видів спеціальних умінь, пов'язаний з умінням сприймати, відтворювати і створювати усні і письмові висловлювання» [46, с. 108]. До комунікативних умінь М. Пентлюк відносить «уміння правильно визначати тему висловлювання та чітко дотримуватися її меж; будувати висловлювання відповідно до його мети, основної думки, адресата мовлення; використовувати найбільш вагомні факти й докази для розкриття теми та основної думки; будувати висловлювання логічно й послідовно, тобто встановлювати причинно-

---

наслідкові зв'язки між фактами та явищами, робити необхідні узагальнення і висновки; вибирати тип і стиль мовлення залежно від мети і ситуації спілкування; використовувати різноманітні мовні засоби відповідно до типу, стилю, жанру висловлювання; удосконалювати висловлювання (коректувати усне й редагувати писемне мовлення). Комунікативні вміння й навички формуються під час роботи над зв'язним усним і писемним мовленням [5, с. 72]. У зв'язку із зазначеним вище визначаємо, що комунікативні вміння – це спеціальні вміння створювати власні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації, використовуючи вербальні та невербальні засоби спілкування, брати активну участь у комунікації і досягати успіху в міжособистісному спілкуванні.

Спираючись на концептуальні положення сучасної методики навчання української мови та вимоги чинної програми, вважаємо, що в учнів слід розвивати на текстовій основі такі *комунікативні вміння*:

- розкривати тему висловлювання;
- визначати мету й ідею тексту відповідно до комунікативного мотиву;
- вживати мовностилістичні засоби, адекватні комунікативній ситуації;
- доречно обирати стиль, тип і жанр мовлення для продукування власних висловлювань;
- створювати тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення відповідно до комунікативної мети адресата й ситуації спілкування;
- поетапно породжувати тексти у комунікативному процесі;
- виявляти, удосконалювати й корегувати порушення у побудові текстів відповідно до вимог комунікативної ситуації;
- уміло спілкуватися, орієнтуючись у комунікативній ситуації;
- встановлювати і підтримувати контакт із співрозмовником;
- прогнозувати та змінювати стратегії комунікативних дій і поведінки спілкування;
- комунікативно доцільно користуватися паралінгвістичними засобами;
- виявляти недоліки в комунікативному процесі, успішно усувати їх.

Мовна особистість, що володіє такими комунікативними вміннями, не може раптово з'явитися в середній чи старшій школі, її розвиток, пропедевтичне формування повинне починатися ще у дошкільному закладі, проводитися (без визначення і вживання лінгвістичних термінів) у початковій школі, формуватися в основній школі, а в старшій удосконалюватися. Формування комунікативної компетентності – складне завдання не тільки вчителя, а і самого учня, адже її розвиток не закінчується у загальноосвітній школі, а має продовжуватися все життя. У творчих руках учителя-словесника, який зацікавить учнів рідною мовою, систематично і цілеспрямовано формуватиме творчі, мовленнєві, комунікативні вміння учнів, стимулюватиме школярів до активної мовленнєво-комунікативної діяльності, розвиватиме їхню комунікативну

компетентність, випускники будують новою мовною особистістю, що легко і вільно зможе комунікувати в будь-яких життєвих і суспільних ситуаціях.

У сучасних умовах формування комунікативних умінь має починатися із вивчення теорії (характеристика текстів, його частин, особливості функціонування мовних одиниць, визначення комунікативної ситуації), через спостереження й аналіз над функціонуванням мовних категорій у конкретних текстах (дискурсах) і до створення власних висловлювань з урахуванням усіх особливостей комунікативної ситуації (спочатку мовленнєвих актів, пізніше мовленнєвих жанрів і потім до дискурсів – самостійних реалізованих текстів).

Вивчення семантичних, структурних і комунікативних понять та вироблення вмінь їх використовувати під час сприймання, аналізу й побудови тестів має проходити у взаємозв'язку і взаємозалежності, разом з тим у роботі з текстом, на нашу думку, прослідковується певна почерговість і поетапність. Так, у п'ятому класі варто більше уваги приділяти вивченню смислового аспекту (тема, основна думка, заголовок, ключові слова, план), а в 6–9 класах відбуватиметься процес закріплення композиційних ознак тексту і фундаментальне вивчення понять структурно-стилістичного та комунікативного аспектів. Таким чином, методична робота з розвитку комунікативних умінь на текстовій основі (Таблиця 1) носитиме системний характер, проводитиметься цілісно, збільшуючи і прогресивно й ефективно розвиваючи комунікативну компетентність учнів основної школи.

Таблиця 1

## Зміст навчально-методичної роботи з текстом

Аспект	Основні поняття
<b>Смисловий</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тема</li> <li>• Основна думка</li> <li>• Заголовок</li> <li>• Ключові слова</li> <li>• Зв'язок мовних одиниць</li> <li>• План</li> <li>• Зміст</li> </ul>
<b>Структурно-стилістичний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Структурні елементи (вступ, основна частина, висновок)</li> <li>• Типи (розповідь, опис, роздум)</li> <li>• Стилi (книжний, розмовний)</li> <li>• Форми (усний, писемний; монолог, діалог)</li> </ul>
<b>Комунікативний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Комунікативні ознаки (інформативність, цілісність, зв'язність, завершеність, лінійність)</li> <li>• Комунікативна ситуація</li> <li>• Мотив, мета учасників спілкування</li> </ul>

Смисловий аспект передбачає роботу зі змістом тексту, а саме з його темою, основною думкою, заголовком, ключовими словами, зв'язком мовних одиниць, планом. Вивчення й усвідомлення учнями сутності означених понять передбачає їх аналіз, визначення, доповнення, добір, характеристику відповідно до ситуації спілкування, комунікативних ознак, ролі у тексті.

Структурно-стилістичний аспект експериментальної методичної роботи з текстом здійснюється за трьома основними блоками (структурний, типологічний, стилістичний) і реалізується у вигляді розкладання мовного і мовленнєвого цілого на складові частини, на складові елементи, тобто аналізу тексту, що «передбачає з'ясування особливостей ідейно-тематичного спрямування, побудови тексту, стильових та стилістичних властивостей, характеристики мовних засобів щодо ефективності їх використання з метою реалізації комунікативної мети» [6, с. 13–14].

Комунікативний аспект методичного навчання на текстовій основі передбачає вивчення комунікативних ознак як текстових категорій і ситуації спілкування як місця реалізації тексту в цілеспрямованій навчальній комунікації. Істотним вважаємо вивчення комунікативних ознак тексту, до яких учені (І. Гальперін, Б. Головін, Л. Лосева та ін.) включають різні складники – цілісність, зв'язність, інформативність, послідовність, ретроспекцію і проспекцію, модальність, завершеність тощо. В основній школі варто вивчати тільки ті комунікативні ознаки, що є необхідними для розгляду поняття тексту, а саме: інформативність, цілісність, зв'язність, завершеність, лінійність. Зазначені ознаки тексту посідають провідне місце в методиці, що передбачає розвиток комунікативних умінь створювати власне зв'язне висловлювання (текст), розкривати його тему й основну думку, поступово переходячи від однієї мікротеми до іншої, враховувати комунікативну ситуацію, дотримуватися літературних норм мови і структурної будови.

Отже, комунікативно-діяльнісне та функційно-стилістичне спрямування мовного навчання в основній школі передбачає розвиток комунікативних умінь учнів, розвинути які допомагає текст як основна комунікативна одиниця, а створення його є вищим рівнем прояву комунікативної компетентності учнів. Робота з текстом ефективна, доцільна й оптимально можлива, в першу чергу, на уроках розвитку комунікативних умінь. Але окремі елементи її можуть бути ефективними і на аспектних уроках, тобто при вивченні окремих мовних тем.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови / Н. М. Захлюпана, І. М. Кочан. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. – 250 с.

2. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у проекції педагогічного дискурсу / Л. Мацько // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 2–5.
3. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки Рідномовний катехизис для вчителів / І. Огієнко. – К. : Обереги, 1994. – 72 с.
4. Пасів Є. І. Комунікативна методика / Є. І. Пасів. – М. : Изд-во Аркто, 2005. – 28 с.
5. Пентиліук М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / Марія Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2012. – 256 с.
6. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / [за ред. М. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
7. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / [за ред. акад. А. М. Богуш]. – Одеса, 2008. – 365 с.
8. Brumfit Ch. J. Communicative Methodology in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990. – 166 p.

УДК 373.3:070-054.57

*Олександра Марущак,  
здобувач, асистент кафедри  
лінгвометодики та культури фахової мови  
Житомирського державного університету  
імені Івана Франка*

## **ВИКОРИСТАННЯ ДИТЯЧИХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ МОВНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*У статті розглядається сучасний стан дитячих періодичних видань окремих мовних меншин України (болгарської, молдовської, єврейської, польської, арабської) та можливість використання часописів у навчально-виховному процесі шкіл із національною мовою навчання. Проаналізовано змістове наповнення журналів та газет із точки зору його застосування в межах початкової ланки освіти. Окреслені матеріали доцільно використовувати з метою пізнання національних духовних надбань, формування комунікативної компетентності школярів шляхом засвоєння знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності, здобуття загальних уявлень про літературу як вид мистецтва та набуття певного соціального досвіду.*

**Ключові слова:** *періодичні видання для дітей, мовна меншина, школи з національною мовою навчання, дидактичний матеріал друкованих видань.*

*В статье рассматривается современное состояние детской периодики отдельных языковых меньшинств Украины (болгарского, молдавского, еврейского, польского, арабского) и возможность ее использования в учебно-воспитательном процессе школ с национальным языком обучения. Проанализировано содержание журналов и газет с точки зрения его применения в рамках начального звена образования. Обозначенные материалы целесообразно использовать с целью познания национальных духовных достижений, формирования коммуникативной компетентности школьников путем усвоения знаний по языку обучения, освоения всех видов речевой деятельности, получения общих представлений о литературе как о виде искусства и приобретения определенного социального опыта.*

**Ключевые слова:** *периодические издания для детей, языковое меньшинство, школы с национальным языком обучения, дидактический материал печатных изданий.*

*The article focuses on the contemporary issues of children's periodicals of some language minorities of Ukraine (Bulgarian, Moldavian, Jewish, Polish, Arabic) and the potential of using them in the educational process in schools with the national language instruction. The content of magazines and*

*newspapers is analyzed from the perspective of its usability in primary education. Some materials should be used for the aim of national spiritual heritage knowledge, of pupil's communicative competence formation through mastering the language knowledge, capturing all kinds of speech activity, obtaining general ideas about literature as an art and acquisition of certain social experience.*

**Key words:** *periodicals for children, language minority, schools with the national language instruction, educational materials of periodical publications.*

Поява та друк якісних періодичних видань для дітей є важливою складовою культурного розвитку будь-якого народу, адже часописи виконують освітню, виховну і розважальну функції. Друковані журнали та газети для юного покоління допомагають формувати духовні, моральні, інтелектуальні та поведінкові основи читачів. Виняткового значення дитячі видання набувають для представників національних і мовних меншин, що намагаються зберегти власну національну ідентичність, мову, культуру, традиції та звичаї. Використання етнізованих часописів не лише у позанавчальний час, а й на уроках у початковій школі дає змогу поставити процес формування свідомого та водночас толерантного громадянина, носія культурних надбань нації на більш високий рівень.

З огляду на обмежений обсяг цієї публікації, докладно зупинимося на періодичних виданнях мовних меншин, які проживають на території центральної, південної та східної України: болгарських, молдовських, єврейських, польських, арабських. Періодика для дітей ромської, угорської та румунської меншин буде запропонована нами в інших публікаціях.

Становленню та розвитку ЗМІ різних мовних меншин приділяється значна увага. Питанням становлення дитячої літератури загалом у різні часи займалися Б. Гошовський, Р. Зозуляк, Л. Кіліченко, П. Лещенко, Е. Огар, І. Проценко та ін. Різні аспекти функціонування дитячої періодичної преси розглядали Г. Корнеєва, Н. Кіт, У. Лешко, В. Лучук, В. Передирій та ін. Питання формування та розвитку окремих видань мовних меншин розглянуті у дослідженнях В. Ганкевича, Н. Яблоновської. Однак окреслена тема в аспекті навчально-виховного процесу початкової школи розкрита не досить повно, що і визначає новизну й актуальність нашої розвідки.

Мета статті: дослідити можливості використання дитячих періодичних видань мовами національних меншин (болгарської, молдовської, єврейської, польської, арабської) у процесі навчально-виховної діяльності початкової школи.

Наша держава – багатонаціональна країна, на території якої проживає велика кількість національних меншин. У словнику Флорія Бацевича визначено такі поняття, як «національна мова», «мажоритарна мова» та «міноритарна мова».

- *національна мова* – 1) мова нації як соціально-історичної спільноти людей; 2) спільна мова нації, котра разом з іншими ознаками (спільність території, культури, економічного життя та ін.) характеризує конкретну націю;
- *мажоритарна мова* – загальнодержавна мова, як правило, мова титульного чи найчисельнішого етносу;
- *міноритарна мова* – мова малочисельного етносу в багатонаціональній державі [3].

До регіональних мов або мов національних меншин України віднесені наступні: білоруська, болгарська, гагаузька, грецька, єврейська, кримськотатарська, молдавська, німецька, польська, російська, румунська, словацька та угорська [10].

Зосередимо увагу на понятті «мови меншини». За результатами опитування, оголошеними центром соціальних досліджень Разумкова, у повсякденному спілкуванні громадяни України послуговуються переважно двома мовами – українською та російською. У відсотковому відношенні цей показник складав у 2011 році 53 % та 45 % відповідно [11]. Таким чином, громадян, що спілкуються на території України російською мовою, назвати мовною меншиною не вважаємо за доцільне.

Зважаючи на вищесказане, об'єктом нашої уваги стали такі мовні меншини України: білоруська, болгарська, гагаузька, ідиш (іврит), молдавська, німецька, новогрецька, польська, ромська, румунська, словацька, угорська. За предмет пошукової діяльності нами взято дитячі періодичні видання названих вище меншин, які доцільно використовувати у навчально-виховному процесі початкової школи.

Цілком зрозуміло, що кожна нація є джерелом розвитку автентичної свідомості, культури та мови. Цей розвиток відбувається шляхом прищеплювання національної ментальності від раннього віку. Засобами національного виховання є всі надбання матеріальної та духовної культури: мова, традиції, предмети мистецтва, радіо, телебачення, Інтернет, та, звичайно, література. Для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку доступні не всі названі засоби, однак література, зокрема періодика для дітей, видається одним із найбільш сприятливих.

З метою задоволення мовних прав усіх громадян в Україні існує розгалужена система шкіл, навчання в яких ведеться мовами національних меншин. Так, викладання в державних школах здійснюється не лише українською, а й російською, польською, румунською, угорською, молдовською, словацькою, болгарською, німецькою, гагаузькою, новогрецькою, ромською та мовою іврит. За даними Міністерства освіти і науки України, у 2010–2011 навчальних роках в Україні діяли такі загальноосвітні навчальні заклади [9]:



Мови навчання або вивчення	Кількість закладів з навчанням цією мовою	Кількість учнів, що навчаються цією мовою	Кількість учнів, що вивчають цю мову як предмет	Кількість учнів, що вивчають цю мову факультативно або в гуртках
румунська	82	18866	578	289
угорська	66	15126	1091	390
молдовська	6	3877	2038	275
польська	5	1357	8338	3516
словацька*	–	113	214	246
болгарська*	–	65	10148	764
німецька	–	–	614729	–
новогрецька	–	–	3379	610
іврит	–	–	1915	13
гагаузька	–	–	1418	–

На сьогодні Міністерство пропонує перелік чинних навчальних програм для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин. Реалізація мовленнєвої змістової лінії у цих програмах передбачає ознайомлення школярів з дитячими періодичними виданнями. З огляду на прагнення формувати і розвивати у дітей національну самосвідомість і гідність, доцільно вивчати цю тему на матеріалі часописів мовою національних меншин. Розглянемо, які можливості для цього створені в Україні.

#### Болгарська періодика для дітей

Останній перепис населення України (2001 р.) визначив, що на території нашої держави проживає понад 200 тис. болгар, які населяють переважно територію Одеської та Запорізької областей. Понад 60 % українських болгар назвали своєю рідною мовою болгарську, ще 30 % – російську, 5 % – українську [4; 5].

Серед друкованих ЗМІ болгар – газета «Ізвор» (м. Сімферополь), газета «Родолюбіє» (м. Арциз, Одеська обл.), газета «Огляд плюс» (м. Одеса), журнал «Болгари в Україні, Росії та інших країнах СНД» (м. Одеса). Болгарська громада України є також засновником тижневика «Роден край». Видання існує в м. Одесі з 1989 року, а нині виходить накладом майже у 6 тис. примірників. Як вказує сама редактор газети, «Роден край» бере на себе роль вихователя і педагога болгарського національного духу в Україні [8].

Основною метою вісника є інформування читачів про останні новини у сферах національного, культурного відродження та соціального життя. Серед багатьох рубрик видання предметом нашого дослідження є



Рис. 1. Рубрика «Детски свят» газети «Роден край» болгарською мовою

дитяча сторінка. Щомісяця редактори пропонують окрему рубрику для дітей «Детски свят» (див. рис. 1). Переважна більшість матеріалів у ній друкується болгарською мовою. Змістове наповнення сторінки характеризується значною різноманітністю: тут є вірші, казки та байки болгарською мовою, переклади з української чи російської (текст оригіналу також друкується), літературні абетки, відомості про цікаві події дитячого життя краю (виставки, конкурси, змагання), розповіді дітей про свою родину та друзів, презентації книг для малят, загадки та багато інших цікавинок. Сторінка, як правило, містить багато ілюстрацій, фотокарток, малюнків, щоправда чорно-білих. Варто звернути увагу і на тематичну варіативність, матеріали відповідають принципу сезонності, що є найбільш природно для дитячого сприймання.

В інших болгаромовних виданнях матеріалів, призначених для дітей молодшого чи середнього шкільного віку, не виявлено.

### Молдовські видання для дітей



Рис. 2. Сторінка інтернет-видання «Luceafarul»

Як свідчать дані перепису населення, на території України проживає близько 258 тис. молдован [5], що загалом становить 0,5 % від загального населення країни. 70 % молдовського населення визнають рідною мову своєї національності, ще 10 % – українську та 17,6 % – російську [4]. Зважаючи на значну кількість мешканців, можна було б орієнтуватися на розгалужену систему друкованих ЗМІ, однак на території нашої держави зареєстрованим виданням залишається лише газета «Luceafarul» (в перекладі українською – «Вечірня зоря»).

Газета створена у м. Одесі 2003 року. Її засновником стала Всеукраїнська національно-культурна молдовська асоціація. Нині тримовному виданню (молдовською, українською та російською мовами) забезпечено фінансову підтримку з обласного бюджету, а орієнтовний тираж часопису становить 1000 примірників.

Паралельно з друкованою версією існує інтернет-видання «Luceafarul» ([www.luceafarul.in.ua](http://www.luceafarul.in.ua)) [1]. Назви рубрик та деяких заголовків пропонується у тримовному форматі за вибором читача – молдовському, українському чи російському, та сам матеріал друкується винятково молдовською мовою.

Рубрика «Vobocel» («Дітям») є традиційною для цього видання. У тижневику розміщують твори письменників та поетів, що пишуть молдовською (З. Смокіної-Ротару, В. Аргату, Е. Давида, Є. Плугару, Л. Баталі, В. Тамаса, В. Слави, О. Фарагу та ін.), народні казки («Красивий світ», «Хороша відплата сірого журавля», «Дідова дочка і бабина дочка»), авторські оповіді («Пригоди Тома Соєра» М. Твена, «Данило Препеляк»

Іона Креанги, «Пік і Нік», «Віслюкові вуха», «Діти горобця», «Брехун», «Це весна!», «Кольори», «Історія про динозавра», «Котячий король», «Бабуся-курка» та ін.), віршики-крихітки. Тематика – близька дітям, це оповіді про природу, характерні ознаки та настрої кожної пори року, тварин, рослин, іграшки («Вранці», «Потяг», «Квітка дружби», «Початок осені», «Осінь», «У саду життя», «Ластівка», «Світлячок», «Білка»). Багато поезій присвячено шкільній тематиці – «Пісня першої вчительки», «Перший клас», «Я – першокласник»). Є також відомості про свята («День бабусі»), поезії для найменших – для пальчикової гімнастики, приспівки, забавлянки; загадки, сценарії дитячих свят. Нерідко автори рубрики пропонують для читання твори календарно-обрядового циклу – новорічні віршики та пісні, колядки, великодні поезії. Серед пропонованого – цикл статей про юних геніїв: наймолодшого лауреата Нобелівської премії миру, лікаря, радіоведучого, системного інженера компанії Microsoft, лектора-історика, співачки, художниці та ін. У декількох випусках газети надруковано статті, об'єднані назвою «Чи знаєте ви...», про дивовижні факти із життя природи та людей. На окрему увагу заслуговують статті-рекомендації для батьків: про догляд за немовлятами взимку, цінність колискової пісні, вірші для ігор з дітьми дошкільного віку.

### Єврейські періодичні видання для дітей

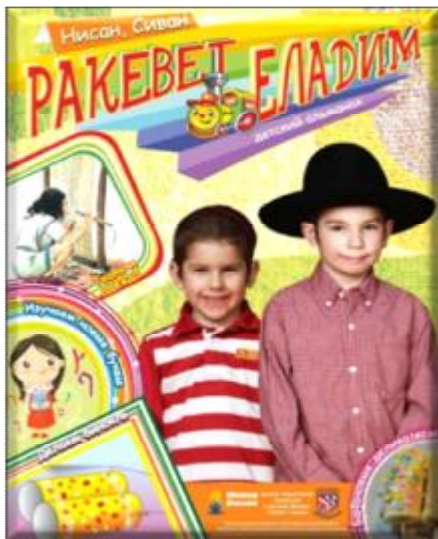


Рис. 3. Видання для дітей  
«Ракевет Еладим»

Серед значної кількості єврейських видань України єдиним часописом для дітей є журнал «Ракевет Еладим» («Дитячий поїзд»). Журнал розпочав свою історію з 2011 року. Керівником проекту є Рон Вайсман, головним редактором – Браун Шмуель. Журнал виходить у Дніпропетровську у видавництві «Шатер Яакова» за підтримки всесвітнього дитячого освітнього фонду «Цивос Ашем» (див. рис. 3). Видання поступово набуває популярності – його номери поширюються у російськомовних єврейських громадах близького та далекого зарубіжжя.

За словами Рона Вайсмана, мета проекту – дати дітям у будь-якій доступній та цікавій формі основи єврейської освіти.

Друковані видання, на його думку, повинні дати альтернативу дії навколишнього світу, що агресивно впливає на дитячу свідомість [7].

Журнал виходить переважно російською мовою, однак деякі його розділи спрямовані на засвоєння дітьми мови їх нації – івриту. «Ракевет Еладим» на своїх сторінках пропонує слова Любавицького Ребе М. М. Шнеєрсона, уроки івриту, оповідання з єврейської історії, завдання на логіку, кросворди, головоломки, рецепти та розмальовки. Серед постійних рубрик видання – «Зроби сам», «Світ логіки», «Будь уважним», «Урок івриту», «У ногу з часом», «Кухарча» та ін.

З метою зацікавлення дітей журналом автори створили двох його «мешканців» – брата і сестру, Давида і Хану (див рис. 4). Вони цікавляться усім на світі та разом із читачами подорожують сторінками видання: читають заповіді, оповідання про праведників, розв'язують математичні й логічні задачі, майструють саморобки, тренують руку до письма, готують та вивчають нові пісні до свят. Загалом у часописі в цікавій формі подаються знання про світ, природу, дитячі забави, а також про історію та традиції єврейського народу.

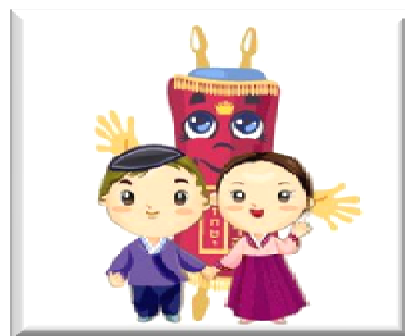


Рис. 4. Персонажі журналу «Ракевет Еладим»

### Періодика для дітей польською мовою

У липні 2012 року Державною реєстраційною службою України було зафіксовано початок роботи нового періодичного видання для дітей та молоді «Polak mały» (див. рис. 5).

Часопис є проектом тижневика «Kurier Galicyjski». Польськомовний журнал виходить щомісяця у Львові та орієнтований на допомогу дітям у вивченні польської мови, культури та літератури. Як повідомляють у редакції видання, читачі дізнаються багато фактів і легенд з історії Польщі, можуть ознайомитись із захопливими історіями та оповіданнями, описами природи і елементами польської географії. Не оминають увагою автори і розваги для дітей – вірші, загадки, прислів'я, розмальовки. Для бажаючих опанувати мову в журналі публікуються найпростіші діалоги, що допоможуть у її вивченні [2].



Рис. 5. Перший номер журналу «Polak mały»

Окрім названого, у номерах видання містяться матеріали про національну символіку та свята, правила поведінки у школі, на дорозі та біля водойм, абетка для україномовних дітей, рубрика «Ortografia na wesoło», учнівські хитринки для швидкого запам'ятовування історичного та мовного матеріалу (найважливіші історичні дати, назви відмінків тощо), невеликі тематичні тестування, казки, байки та легенди різних країн світу, скоромовки. А також розповіді про тварин, рослин, птахів та їх життя у різні пори року.

Проаналізувавши номери журналу, ми дійшли висновку: журнал «Polak Mały» – це якісне видання, спрямоване на виховання у дитини польської національної свідомості, гідності та любові до етнічної Батьківщини, її мови і традицій, формування та розвитку культури мовлення читачів.

Засновником і видавцем іншого польськомовного видання – «Газети польської» – є Польське наукове товариство у м. Житомир. Видається

часопис із лютого 2002 року під керівництвом нинішнього головного редактора Ірини Першко. Газета є двомовним щотижневиком польської громади в Україні, матеріали якого мають суспільно-освітній характер. Мета видання – ознайомлення широкого кола читачів, як поляків так і представників інших національностей, з історією та сьогоденням польської громади регіону.

Часопис пропонує читачам матеріали постійних рубрик: «Життя поляків в Україні», «Новини з Польщі», «Інформація», «Політика», «Актуально», «Слово на наділю», «Освіта», «Історія», «Наша минувшина», «Дитячий куточок», «Польські організації», «Поезія», «Гумор». Зважаючи на спрямованість нашого дослідження, звернемося до рубрики «Дитячий куточок». Автори газети друкують такі розділи для дітей: уроки вивчення польської мови та історії (Урок 18. Polska. Wiadomości ogólne); повчальні оповідання («Zaufanie», «Wiarę silni», «Wrażliwa»); байки («Muszka Jakomczuszka»); вірші («Marzenia», «Zamywienie», «Luty», «O Aniołku który przynosi dzieciom sny», «Papież Jan Paweł II»); історії про життя святих («Ńwiktęj Agaty», «Dziewicy i Męczennicy» (5 lutego); розповіді про національні польські свята («Ńwiktę Narodowe Trzeciego Maja»); лічилки («Wyliczanki», «Rymowanki»); гуморески («Agrobiznes w roku szczura»); прислів'я та приказки; інструкції до виконання цікавих саморобок: закладок, валентинок та ін. [6].

Таким чином, діти польськомовної меншини України мають можливість познайомитися із духовними національними надбаннями, а у поєднанні з навчанням у закладах освіти здобути базові знання рідної мови та навички її правильного використання.

### Дитяча періодика арабською мовою



Рис. 6. Мусульманський часопис для дітей «Веселий світлячок»

Цікавим виданням іншої національної та мовної меншини є журнал для дітей «Веселий світлячок». На відміну від вищезазначених видань, цей журнал є суто релігійного спрямування і має на меті поширення ісламу серед підростаючого покоління (див. рис. 6).

Видання було засноване у 2002 році за сприяння Духовного управління мусульман України. Нині журнал виходить російською та арабською мовами шість раз на рік під керівництвом головного редактора Рустама Гафурі.

Розглянемо традиційні рубрики часопису та їх змістове наповнення:

- «Урок ісламу» пропонує читачам ознайомитися з основами релігії:

моральними засадами, історією та особливостями проведення свят, постів, традиційними обрядами;

- «Благочестиві сподвижники» – розповіді про побратимів та помічників Пророка Мухаммада;
- «Історії зі Священного Корану» – в рубриці надруковані оповіді про пророків ісламу;
- Розділ «Історична і сучасна архітектура в ісламі» знайомить із архітектурними стилями і пам'ятками ісламу – найвеличнішими мечетями, їх частинами й особливостями будови та призначення;
- «Арабська мова» – дітям пропонуються основи арабської абетки, властивості вимови голосних і приголосних звуків, правила їх поєднання та нескладні буквосполучення і слова для читання й запам'ятовування;
- комікси та повчальні історії для дітей – найчастіше на моральну тематику;
- «У світі цікавого» – невеликі розповіді про цікаві факти у світі людей та курйозні випадки, що трапились у природі;
- «Скринька корисних ідей» пропонує майстер-класи з виготовлення цікавих поробок;
- «Твоє ім'я» – про значення та походження чоловічих та жіночих мусульманських імен;
- «Малюнки наших дітей» – галерея творінь юних читачів;
- «Клуб «Друзі» – друкуються фотокартки юних читачів;
- «Ігротека Світлячка» – завдання на розвиток логіки, уваги та спостережливості, кросворди, лабіринти, ребуси, загадки або розмальовки.

Пропоноване видання залучає юних читачів до світу мусульманських традицій, знайомить із особливостями культури та релігії, однак водночас дає якісні зразки писемних творів, розвиваючи тим самим мовленнєву культуру школярів.

Зважаючи на сказане вище, зазначимо, що названі періодичні видання можуть бути використані у навчальному процесі початкової ланки освіти, зокрема у школах з навчанням мовою національних меншин на уроках мови і літературного читання, адже дитячі часописи є цікавим і потужним джерелом відповідного дидактичного матеріалу.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в опрацюванні періодики для дітей мовних меншин, що проживають переважно на території західної України: ромської, угорської, румунської та русинської. Результати здійснених досліджень будуть запропоновані нами в наступних публікаціях.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Luceafarul (видання молдовською мовою) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.luceafarul.in.ua](http://www.luceafarul.in.ua).
2. Pierwszy nr miesięcznika «Polak Mały» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://wspolnotapolska.org.pl/wiadomosci/Pierwszy-nr-miesiecznika->

- Polak-Maly,2853.html.
3. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Флорій Бацевич. – Режим доступу : <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/m>.
  4. Всеукраїнський перепис населення 2001. Мовний склад населення України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/language/>.
  5. Всеукраїнський перепис населення 2001. Національний склад населення України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/>.
  6. Газета польська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ptnz.org.ua/gazeta.php>.
  7. Детському журналу «Ракевет Еладим» исполнился год [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://djc.com.ua/news/view/new/?id=8428>.
  8. Костова Д. Вестник «Роден край» – огнище и трибуна на българского национално-културно възраждане в Украйна [Електронний ресурс] / Дора Костова. – Режим доступу : <http://www.rkray.odessa.ua/index.php?name=red>.
  9. Міністерство освіти і науки України. Загальні відомості. Задоволення освітніх потреб представників національних меншин України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/694/zagalni-vidomosti/>.
  10. Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин. Закон від 15.05.2003 № 802-IV / Верховна Рада України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/802-15>.
  11. Рух добровольців «Простір свободи». Становище української мови в Україні в 2011 році (аналітичний огляд) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://slovoua.com/stan-ukrajinskoji-movy-v-2011-roci-analitychnyj-ogliad>.

УДК 378.147

*Олена Можаровська,  
викладач Вінницького технічного коледжу*

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОЇ СФЕРИ**

*У статті аналізуються проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій під час іншомовної професійно-орієнтованої підготовки, зокрема підготовки фахівців технічної сфери. Розглядаються переваги застосування мультимедійних технологій. Надано опис електронного навчально-методичного комплексу як сучасної альтернативи традиційним засобам іншомовного навчання.*

**Ключові слова:** *інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні засоби, електронний навчально-методичний комплекс, іншомовна підготовка.*

*В статье анализируются проблемы использования информационно-коммуникационных технологий в процессе иноязычной профессионально-ориентированной подготовки, в частности подготовки специалистов технической сферы. Рассматриваются преимущества использования мультимедийных технологий. Представлено описание электронного учебно-методического комплекса как современной альтернативы традиционным средствам иноязычного обучения.*

**Ключевые слова:** *информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные средства, электронный учебно-методический комплекс, иноязычная подготовка.*

*The article analyzes the problems of information and communication technologies in foreign language professionally oriented training including technical field specialists. The benefits of multimedia technologies are examined. A description of the electronic educational and methodical complex as a modern alternative to the traditional means of foreign language training is given.*

**Key words:** *information and communication technologies, multimedia, electronic educational and methodical complex, foreign language training.*

Стрімкий розвиток інформаційних технологій та розширення міжнародних контактів висувають суворі вимоги до сучасного фахівця. Головними характеристиками молодого спеціаліста сьогодні мають бути його висока професійна підготовка, вміння творчо мислити, ефективно



використовувати у своїй діяльності світовий інформаційний потенціал, швидко орієнтуватися в потоці інформації, приймати самостійні рішення, підвищувати свій професійний рівень. Отже, на сучасному етапі освітньої системи України особливої актуальності набуває проблема пошуку ефективних шляхів формування конкурентоспроможних фахівців у різних галузях науки та техніки. Однією з відповідей на запит сучасності є активне використання інформаційних технологій, які відкривають широкі можливості для розвитку освіти всіх рівнів. У зв'язку з цим змінюються пріоритети державної політики щодо розвитку освіти в напрямі постійного підвищення її якості, оновлення змісту та форм організації навчально-виховного процесу.

Наукова новизна зумовлена авторським підходом щодо проблематики використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в іншомовній підготовці майбутніх фахівців технічної сфери.

Проблемою використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі опікувалися багато вітчизняних науковців та викладачів, серед яких: М. А. Аكوпова, А. М. Довгялло, В. Я. Ляудіс, А. В. Мордвінова, Л. І. Морська, Е. Л. Носенко, Є. С. Полат, Р. К. Потапова та інші.

Аналізуючи дослідження, що з'явилися останнім часом, можна виокремити сучасні напрями вивчення ІКТ, які застосовуються з метою опанування іноземної мови: 1) концепція комп'ютерної навчальної програми з іноземних мов, типи комп'ютерних програм, специфіка їх розробки, функціонування та застосування (Н. М. Кримська, Л. І. Морська, Є. С. Полат); 2) концепція електронного навчального комплексу, проблеми його розробки та застосування у викладанні іноземних мов (Є. І. Машбиць, Л. І. Морська, Є. С. Полат).

Метою даної статті є: 1) виявити шляхи підвищення ефективності іншомовної підготовки при використанні ІКТ; 2) підтвердити гіпотезу щодо ефективності іншомовного навчання за допомогою ІКТ як потужного засобу оптимізації навчального процесу; 3) визначити методи та прийоми використання мультимедійних засобів для інтенсивного навчання іноземної мови.

Актуальним на сьогодні постає питання встановлення мотивації і зацікавленості до процесу вивчення іноземної мови студентами технічних спеціальностей. На нашу думку, традиційне навчання робить студентів пасивними одержувачами знань, перешкоджає їх розумінню структури і функції мови. Головною метою іншомовної підготовки у технічному коледжі є надбання студентами вмінь та навичок грамотного використання іноземної мови в реальних життєвих ситуаціях не тільки повсякденного, але й ділового професійного спілкування. Безумовно, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у сферу освіти є об'єктивною потребою суспільства на сучасному етапі. Необхідність

підвищення ефективності навчально-виховного процесу вимагає оновлення навчальних засобів, модернізації методик викладання дисциплін, максимальної орієнтації для здійснення освітніх, інформаційних, комунікаційних потреб сучасних учасників навчально-виховного процесу. Сьогодні в процесі іншомовного навчання як допоміжний ресурс використовуються різні інформаційні засоби: довідково-пошукові системи Інтернет, мультимедійні, телекомунікаційні й мережеві технології, розширюються межі освітнього середовища. При цьому, погоджуємося із О. М. Науменко, головним у побудові нового інформаційного середовища має бути дотримання принципу психолого-педагогічної доцільності застосування інформаційних технологій [2]. Таким чином, для подальшої оптимізації та підвищення ефективності процесу навчання стали частіше використовуватися мультимедійні засоби.

Ми вбачаємо, що візуальне і яскраве мультимедійне забезпечення навчального курсу допомагає зробити заняття з іноземної мови цікавим і близьким до реальних професійних ситуацій. На заняттях створюється можливість обговорення різноманітних проблем, доведення, аргументування власного погляду, тобто відбувається взаємодія викладача і студента, яка орієнтує особистість на розвиток її творчих і розумових здібностей та комунікативних навичок [3, с. 259]. Групове обговорення, особисте обговорення і дебати можуть також запропонувати більше можливостей для комунікації як серед студентів, так і між викладачем та студентами. Під мультимедійними засобами розуміють сукупність візуальних, аудіо- та інших засобів відображення інформації, що інтегровані в інтерактивному програмному середовищі. Таким чином, мультимедійні технології в навчанні унікальні і цілком збільшують активне мислення студентів і їх комунікативні здібності в професійній практиці. Отже, можна зазначити, що особливе місце в процесі іншомовної підготовки засобами ІКТ посідають мультимедійні технології. Мультимедійні засоби подання навчального матеріалу відносять до засобів унаочнення нового покоління, які сприяють розвитку наочно-образного мислення; стимулюють увагу на етапі подання матеріалу; сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності; формують мотивацію установки на ефективне навчання; дозволяють досить швидко й об'єктивно оцінити рівень засвоєння матеріалу.

Існує необхідність наповнювати навчальний процес методологічними та методичними розробками, навчальними курсами. Тому розглядається багато різноманітних технологій для якісної організації процесу подання та засвоєння знань. Як одну з сучасних технологій можна виокремити мультимедійну технологію. Вона надає змогу поєднати в одному програмному продукті текст, графіку, аудіо- і відеоінформацію, анімацію. Важливою властивістю є також інтерактивність, яка надає змогу користувачеві отримати зворотній зв'язок. Властивість мультимедіа –

гармонійне інтегрування різних видів інформації. За рахунок інтенсифікації сприйняття студентами навчального матеріалу стає можливим залучити їх до процесу пізнання як суб'єктів навчальної діяльності.

Під терміном «мультимедіа» розуміють інтерактивні системи, що забезпечують обробку рухомих і нерухомих відео зображень, анімованої графіки, високоякісного звука та мовлення. Середовищем, яке об'єднує означені елементи інформаційної структури, є гіпертекст – технологія роботи з текстовою інформацією, що надає змогу встановлювати асоціативні зв'язки (гіперзв'язки) між окремими термінами, фрагментами, статтями в текстових масивах і завдяки цьому дозволяє не лише послідовну, лінійну обробку тексту, як при звичайному читанні, а й вільний доступ, асоціативний перегляд відповідно до встановленої структури зв'язків. Роботу в гіпертекстовому середовищі можна порівняти з читанням енциклопедії: зустрівши в тексті незнайомий термін, читач переходить до сторінки, де з'ясовується це поняття. Після ознайомлення з матеріалом, читач має можливість швидко повернутися на вихідну позицію і продовжити читання.

Як показав аналіз, перевагами та особливостями мультимедійних технологій можна вважати можливості, що активно використовуються в процесі навчання:

- збільшення на екрані зображення, його найбільш цікавих фрагментів. При цьому якість зображення залишається. Це є особливо важливим для презентації технічних схем механізмів та малюнків;
- збереження значного обсягу різноманітної інформації на одному носіїві.

Нагадаємо, що в основі навчального процесу лежить спілкування іноземною мовою, яке виступає одночасно метою навчання, основним засобом та умовою його досягнення. Таким чином, сучасну модель навчання складно уявити без використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, а саме – мультимедійних засобів.

Вивчення проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців технічної сфери підтверджує той факт, що ця підготовка в більшості випадків не відповідає сучасним вимогам. Проведений аналіз наукової літератури, присвяченої проблемам використання ІКТ під час іншомовного навчання, показав, що ці проблеми є дуже актуальними в усіх країнах. Аналіз методів та підходів вітчизняних і зарубіжних авторів до інтенсивного навчання іноземної мови, а саме Н. І. Бичкової, Н. Б. Ішханян, Г. А. Кітайгородської дає можливість виділити такі характерні особливості іншомовної підготовки: заняття починаються зі спілкування, а не із засвоєння граматичних правил; оволодіння іноземною мовою за короткий час за рахунок мобілізації ресурсів особистості та її прихованих резервів; навчання іншомовного спілкування проходить у формі рольової

---

гри; ефективнішим є мультимедійний підхід, заснований на використанні декількох взаємодоповнюючих інформаційно-комунікаційних технологій.

Основними завданнями використання інформаційно-комунікаційних технологій викладачами іноземних мов є:

- модернізація методів та форм організації навчального процесу;
- оптимізація змісту навчання;
- забезпечення високого методичного і наукового рівня викладання дисципліни;
- підвищення ефективності та якості іншомовної підготовки;
- індивідуалізація процесу навчання.

Аналіз проблеми використання ІКТ у навчально-виховному процесі засвідчує, що перехід до комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, створення умов для їх розробки та впровадження, раціональне поєднання інноваційних методів з традиційними – складне завдання, що потребує вирішення цілого комплексу психолого-педагогічних, організаційних, навчально-методичних, матеріально-технічних питань. А серед них – розробка відповідного навчально-методичного забезпечення для використання інформаційно-пошукових систем: мультимедійних, гіпермедійних, телекомунікаційних та мережевих технологій. При цьому дослідники виділяють низку педагогічних умов оптимізації процесу іншомовного навчання засобами ІКТ. Серед них, стверджує Я. В. Булахова, є змістові умови, що «характеризуються раціональним і науково обґрунтованим відбором навчальної інформації, її структуризацією, розробкою, впровадженням і коректуванням навчальних курсів», та процесуальні, що «спрямовані на визначення логіки вивчення окремих курсів, які є складовою дисципліни «Іноземна мова», вибір методів, форм, засобів вивчення іноземної мови, які стають оптимальними згідно зі змістом курсу» [1, с. 11].

Використання ІКТ є принципово новим підходом до організації аудиторії та самостійної роботи студентів, що сприяє розвитку мотиваційної сфери, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності. Ми вважаємо електронний навчально-методичний комплекс сучасною альтернативою традиційним засобам навчання іноземної мови. Безперечно, електронні засоби мають низку вагомих дидактичних переваг порівняно з їхніми паперовими аналогами: 1) мультимедійна технологія сприяє яскравому унаочненню пізнавальної і навчальної інформації (завдяки використанню тексту, графіки, звуку та відео); 2) гіпертекстова технологія (завдяки застосуванню гіперпосилань) спрощує навігацію й надає студенту можливість вивчити матеріал в індивідуальному режимі; 3) на одному носії здійснюється інтеграція значних обсягів різної за природою інформації. Електронний навчально-методичний комплекс ефективно сполучає в собі функції викладача і підручника, довідково-інформаційного

джерела і консультанта, засобу контролю знань. Перші електронні видання являли собою копії друкованих посібників, сучасний мультимедійний комплекс враховує широкі комп'ютерні можливості представлення матеріалу. При цьому мультимедіа (комплекс апаратних та програмних засобів) дозволяє працювати в діалоговому режимі з різнорідними даними (текстом, графікою, звуком, відео) і об'єднує останні в одне ціле, гіпертекст дозволяє швидко отримувати додаткову інформацію, що цікавить користувача.

Створення електронного навчально-методичного комплексу є тривалим і складним процесом. На підготовчому етапі передбачається складання текстів, підбір ілюстративного та довідкового матеріалу, створення ескізів інтерфейсу й програми, а також окремих блоків (відео та анімаційних фрагментів, блоків перевірки знань). Повний курс має на меті використання звичайного тексту та гіпертексту з посиланнями на зв'язані теми, розділи і поняття, на зображення, звуки, відео фрагменти, використання табличної інформації, ілюстративного матеріалу, графіків, схем, анімацій, фотоматеріалів.

Основний етап передбачає безпосередньо наповнення комплексу. Зрозуміло, що зміст має переважати над формою. Форму представлення краще робити строгою. Сторінка не повинна містити зайвої інформації, щоб не відвернути увагу користувача. Також необхідно враховувати такі вимоги і принципи: легкість і зручність у користуванні, відповідність матеріалу навчальному плану, відкритість (посібник являє собою відкриту систему, що дозволяє доповнювати його новими матеріалами та розділами, вносити необхідні зміни), дружній інтерфейс (дозволяє зосередитися на навчальному матеріалі з іноземної мови).

Наведемо фрагменти електронного навчально-методичного комплексу з «Іноземної мови за професійним спрямуванням» для майбутніх електромеханіків.



**SUSPENSION SYSTEM**

**What is a suspension system?**

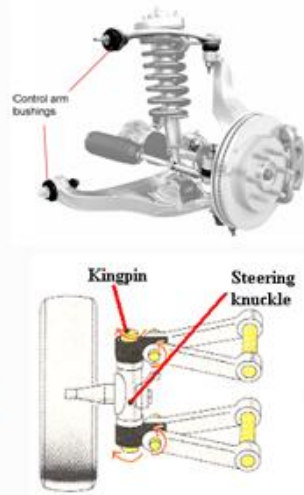
- Suspension is the term given to the system of springs, shock absorbers and linkages that connects a vehicle to its wheels
- Serves a dual purpose – contributing to the car's handling and braking.
- Protects the vehicle itself and any cargo or luggage from damage and wear

## Suspension System

**Basic Parts:**

**Control Arm** - movable lever that fastens the steering knuckle to the vehicle's body or frame.

**Steering Knuckle** – provides a spindle or bearing support for the wheel hub, bearings and wheel assembly.



The diagram illustrates the basic parts of a suspension system. The top part shows a control arm connected to a steering knuckle, with labels for 'Control arm bushings'. The bottom part shows a steering knuckle with a kingpin, labeled 'Kingpin' and 'Steering knuckle'.

## Shock absorbers

- A shock absorber is a mechanical device designed to smooth out or damp shock impulse, and dissipate kinetic energy.
- Limits spring compression-extension movements to smooth the vehicle's ride.
- Without shock absorbers, the vehicle would continue to bounce up and down long after striking dip or hump in the road.



The image shows two shock absorbers, one in a disassembled state showing the internal piston and rod, and another in a fully assembled state. Several small components like washers and nuts are also shown.

Таким чином можна зазначити, що впровадження сучасних та інноваційних технологій значно змінюють можливості викладача, роблять заняття більш насиченими і продуктивними. З'являється таке поняття, як технічна насиченість уроку. Мультимедійні проектори дають можливість матричної презентації матеріалу, яка відриває студента від друкованого тексту, від послідовного зчитування та заучування напам'ять. Кожен мультимедійний засіб є універсальним лише при комплексному застосуванні, з урахуванням його дидактичних можливостей та психологічним обґрунтуванням використання під час іншомовної підготовки. Отже, мультимедійні технології являють собою сучасну методику викладання. Вважаємо, що правильне і системне використання цієї методики дає можливість збільшити обсяг навчального матеріалу, досягнути достатньо високого рівня володіння іноземною мовою, а також

забезпечити поглиблення професійних знань.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що використання інформаційно-комунікаційних технологій в іншомовній підготовці розширює можливості викладача, спрямовує студентів на свідоме засвоєння знань, має на меті формування відповідних професійних і особистих якостей, розвиток творчої спрямованості пізнавальної діяльності студентів. Відтак, перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій в процес іншомовного професійно-орієнтованого навчання.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Булахова Я. В. Педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Я. В. Булахова. – Луганськ, 2007. – 24 с.
2. Науменко О. М. Деякі аспекти підготовки майбутніх вчителів до використання засобів ІКТ в навчальній діяльності [Електронний ресурс] / О. М. Науменко. – Режим доступу : <http://www.ime.edu.ua.net/em4/content/07nomaei.htm>
3. Сидоренко О. І. Сучасні освітні технології у вищій школі / О. І. Сидоренко // Матеріали між нар. наук.-метод. конф., (К., 1–2 листопада 2007 р.) : тези доповідей : у 2 ч. / відп. ред. А. А. Мазаракі. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – Ч. 2. – 259 с.

УДК [373.5.16:811.161.2]:808.5(043)

**Володимир Ницета,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри української мови та  
методики викладання фахових дисциплін  
Бердянського державного  
педагогічного університету

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

*У статті порушується проблема визначення та обґрунтування комплексу психолого-педагогічних умов формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови. Реалізація окреслених психолого-педагогічних умов передбачається через конкретний зміст: засвоєння риторичної складової програми з української мови, запровадження риторичного підходу до навчання української мови, запровадження риторизації шкільної мовної освіти (процесу навчання, шкільного курсу української мови, процесу розвитку мовлення учнів, уроку) за допомогою риторизованих технологій, усвідомлення й організація освітньої діяльності як риторичної.*

**Ключові слова:** психолого-педагогічні умови, шкільна риторика, риторична компетентність, риторичні аспекти тексту, риторичний підхід до навчання мови, риторична діяльність, емпатія, вищі почуття, вольові якості особистості.

*В статье поднимается проблема определения и обоснования комплекса психолого-педагогических условий формирования риторической компетентности учащихся основной школы в процессе обучения украинскому языку. Реализация определенных психолого-педагогических условий предусматривается через конкретное содержание: усвоение риторической составляющей программы по украинскому языку, внедрение риторического подхода к обучению украинскому языку, внедрение риторизации школьного языкового образования (процесса обучения, школьного курса украинского языка, процесса развития речи учащихся, урока) с помощью риторизированных технологий, осознание и организация образовательной деятельности как риторической.*

**Ключевые слова:** психолого-педагогические условия, школьная риторика, риторическая компетентность, риторические аспекты текста, риторический подход к обучению языку, риторическая деятельность, эмпатия, высшие чувства, волевые качества личности.



*The problem of defining and grounding the complex of psychological and pedagogical conditions of forming of rhetorical competence of pupils of general school in the process of Ukrainian language teaching is considered in the article. The realization of definite psychological and pedagogical conditions is provided through the concrete content: mastering the rhetorical component of the program in Ukrainian language, using the rhetorical approach to Ukrainian language teaching, using the rhetorization in school language education (process of teaching of school course of Ukrainian language, process of the development of pupils' speech, lesson) with the help of rhetorized technologies, organization of rhetorical activity as rhetorical.*

**Key words:** *psychological and pedagogical conditions, school rhetoric, rhetorical competence, rhetorical aspects of the text, rhetorical approach to teaching language, rhetorical activity, empathy, the highest feelings, will quality of personality.*

Риторика як частина духовної культури людської цивілізації є методологією гуманітарного знання (О. Зарецька). Риторика панхронічна (А. Михальська), і вона, за свідченням багатьох дослідників, повертається. Повертається і як культурна основа знання в широкому розумінні, і як соціальна діяльність. Риторика відроджується і в освітніх сферах всіх рівнів. Це пояснюється запитом суспільства на риторичні вміння сучасної людини, на підвищення її комунікативного рівня. З іншого боку, сучасна педагогічна наука розглядає освіту, освітні процеси через призму соціальних і суспільних відносин, у яких важливе місце посідають мова, мовлення, комунікація, мовна та комунікативна діяльність. Зазначені концепти є смисловими й змістовними центрами шкільної мовної освіти, контекст якого, на нашу думку, варто розробляти й вибудовувати через призму феномена «риторичного».

Дослідження ґрунтується на теоретичних і методологічних положеннях розвідок фахівців з проблематики риторики та риторичної освіти. Питання формування риторичних умінь висвітлені в працях Г. Анісімової, Л. Антонової, Б. Бобильова, Н. Голуб, Ю. Дишлюк, І. Калмикової, С. Коваленка, О. Когут, Т. Ладиженської, М. Невської, М. Пентиллюк, В. Рубанова, М. Степанюка, В. Федоренка, І. Хоменко, В. Шуляра. Проблему формування риторичної компетентності досліджували О. Бабкіна, Н. Гарифулліна, Л. Горобец, Н. Голуб, Л. Кощей, О. Чувакін, Н. Отводенко, О. Симакова. Принципи шкільної риторики обґрунтовані відповідно до напрацювань В. Аннушкіна, Б. Бобильова, О. Волкова, Н. Голуб, О. Горошкіної, Н. Іпполітової, І. Кропивко, З. Курцевої, Т. Ладиженської, О. Орлова, Ю. Рождественського, Г. Рузавіна, Г. Сагач, Н. Сивкової, Л. Скуратівського, О. Чувакіна. Смислове та змістове наповнення риторизації як педагогічного феномену досліджували О. Борецький, А. Бушев, Н. Голуб, Л. Горбач, Д. Гудков, Ч. Далецький, С. Меньшеніна, С. Мінеєва, М. Пряхін, Н. Семенов, Л. Синельникова, Г. Хазагеров, С. Шилов. У роботах А. Воробйової, Н. Десяєвої, Т. Кудоярової, І. Снігур, О. Сково-

роднікова, І. Хоменко, О. Чувакіна окреслені підстави для виділення риторичного підходу як педагогічного явища. Проте, незважаючи на досить велику кількість наукових праць із зазначеної проблематики, питання формування риторичної компетентності учнів у процесі здобуття мовної освіти в школах України до сьогодні не вирішене, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – визначення та обґрунтування комплексу психолого-педагогічних умов формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови.

У «Словнику української мови» лексичне значення слова «умова» представлено як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [8, с. 442]. Педагогіка розглядає умови як своєрідне специфічне середовище, у якому відбуваються певні педагогічні процеси. Отже, під педагогічними умовами логічно розуміти доцільно створені оптимальні обставини для формування й розвитку особистості відповідно до мети й конкретних завдань навчання, виховання, розвитку й освіти.

Проаналізувавши напрацювання І. Ісаєва, Г. Назаренко, О. Савченко, визначимо: 1) психолого-педагогічні умови – це оптимальні обставини й можливості, які обумовлюють ефективність (результативність, успішне функціонування, що розвивається) педагогічної діяльності як системи, й одночасно обов'язкові до виконання вимоги для педагогів щодо забезпечення цієї ефективності; 2) дію психолого-педагогічних умов можливо реалізувати через конкретний зміст навчального процесу.

Оскільки в сучасній науці освіта тлумачиться як процес і результат, проблематику дослідження логічно позиціонувати у двох площинах: на рівні результатів – риторична компетентність учнів основної школи як реалізована стратегічна мета; на рівні процесу – реалізація наповнених риторичним змістом психолого-педагогічних умов формування риторичної компетентності як риторичних стратегем (стратегема (стратагема) – це проміжна ланка між стратегією й тактикою; це «комбінація тактичних прийомів, які сприяють досягненню стратегічних результатів» [6, с. 49–50]; на думку В. Орлова, часто стратегеми застосовуються у зв'язках одна з одною, що підвищує їх ефективність).

У процесі навчання учнів основної школи вчителі-словесники повинні цілеспрямовано здійснювати **засвоєння риторичної складової змісту програми з української мови** – імпліцитне вивчення окремих відомостей з риторики та систематичне опрацювання риторичного аспекту тексту [9]. Ця стратегема передбачає засвоєння школярами категорій, правил і законів риторики, риторичних засобів, основ еристики, риторичної аргументації, мовленнєвих жанрів, теоретичних і практичних аспектів теми «Ораторський виступ», концептуальних положень риторики діалогу; опанування мовних особливостей реалізації риторичних аспектів тексту (впливу, ефективності мовлення, спілкування, текстотворення, мовленнєвої ситуації, діалогу, полемічного мовлення, стимулювання,

інформування, аргументації, оралізації).

Риторичний зміст закладений не лише в мовленнєвій і мовній змістових лініях програми з української мови. Так, засвоєння соціокультурної змістової лінії спрямоване на активне відтворення особистістю учнів набутого соціального досвіду у своїй діяльності та спілкуванні, а опанування діяльнісної змістової лінії сприяє формуванню самооцінки як процесу себе-творення й гармонійному розвитку особистості [9], що безпосередньо впливає на формування в учнів риторичних умінь і складових риторичної компетентності, що обґрунтовано в навчальному посібнику «Методика навчання риторики в школі» [1, с. 23–26, 28–30].

До вихідних категорійних понять, якими оперує методика навчання української мови в школі С. Омельчук відносить підхід до навчання мови як лінгводидактичну категорію [5]. Послугуючись висновками науковця, виділяємо як стратегему **риторичний підхід до навчання української мови** – спрямована на оволодіння ефективним та оптимальним мовленням система педагогічно доцільних теоретико-методологічних заходів у процесі навчання мови, суб'єкти якого залучаються до усвідомленої й рефлексійної мовленнєвої комунікації, використання мовних і риторичних засобів у різних формах, сферах і жанрах мовлення. Не маючи на меті в межах цієї роботи детально описувати концептуальні особливості зазначеної категорії, зауважимо: 1) стратегічною ідеєю риторичного підходу до навчання української мови як стратегема є формування **риторичної компетентності** (вищий рівень комунікативної компетентності; володіння риторичними знаннями, вміннями та навичками, якостями особистості, що визначають здатність і готовність до ефективного та оптимального спілкування, реалізовані й закріплені в досвіді комунікативної та риторичної діяльності); 2) до категоріального апарату риторичного підходу до навчання української мови варто віднести поняття «ефективне мовлення», «оптимальне мовлення», «мовленнєва комунікація», «риторичний текст», «риторичний діалог», «рефлексія» як риторичний діалог із собою, «риторичні засоби», «риторична діяльність».

Серед психолого-педагогічних умов формування риторичної компетентності учнів основної школи вважаємо за необхідне виділити стратегему **запровадження риторики шкільної мовної освіти**. У результаті аналізу фахової літератури вдалося виділити дев'ятнадцять дефініцій терміну «риторизація» та визначити в цих потрактуваннях ключові слова й смислові центри [1, с. 35–41]. На нашу думку, в умовах шкільної україномовної освіти логічно запроваджувати риторику, спираючись на ключові слова «осмислення», «переосмислення», «активізація», «перетворення», «освоєння способів», реалізуючи такі смисли: риторичні знання, риторична діяльність, категорії (канони) риторики – етос, пафос, логос, риторична ситуація, діалогізація (навчальний діалог, риторичний діалог), мовленнєві (риторичні) жанри, риторична норма, агональна взаємодія.

Наслідуючи О. Сальнікову, яка запропонувала триступеневу схему втілення риторики [7, с. 3], вважаємо за доцільне запроваджувати

---

риторизацію в школах України на таких рівнях: 1) риторизація навчального процесу (педагогічного спілкування); 2) риторизація навчального предмета (шкільного курсу української мови, процесу розвитку мовлення учнів, уроку); 3) риторизація навчального завдання.

Пріоритетним напрямом запровадження в шкільній мовній освіті процесів риторизації є риторизовані технології (Д. Архарова, Л. Котлова, В. Маров, Г. Новосельцева). Саме риторизовані технології (технології риторизації) зможуть стати ефективним засобом риторизації шкільної мовної освіти, гарантуючи освітні результати – риторичні вміння й риторичну компетентність учнів.

Поза спілкуванням немає освіти (І. Чурилов), адже навчання – це спілкування (С. Мінеєва). Навчання як спілкування поєднує освіту й риторику, оскільки саме риторика спроможна вибудувати ефективну й оптимальну комунікацію як діалогічну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Тому логічно виділити стратегему **усвідомлення й організації освітньої діяльності як риторичної**.

Як зазначає С. Мінеєва, риторична діяльність – це «практично-духовна й відображально-духовна, творча, продуктивна діяльність, яка цілеспрямовано реалізує потребу людини як суб'єкта у взаємодії з іншими рівноправними, рівноцінними суб'єктами [2, с. 174]; це «активність автора щодо створення, виконання та реконструювання риторичного тексту, який реалізується засобами мови ... з метою запланованого впливу на адресата в ході спілкування, а також рефлексії власної риторичної діяльності» [4]. Риторична діяльність полягає в оперуванні з риторичним мовленням – впливовим, результативним, ефективним, оптимальним відповідно до мети спілкування; риторична діяльність – це омовлення (ословлення) задумів і прагнень особистості у процесі гармонізуючого діалогу між комунікантами. Відповідно до теорії риторичної діяльності автор риторичного тексту – це людина (особистість, індивідуальність), яка усвідомлює потребу (бажання чи необхідність) впливати, володіє здібностями створювати риторичні тексти з метою впливу, має волю впливати й реалізовувати цілі, здійснювати запланований вплив на адресата в конкретній ситуації спілкування, відповідати за наслідки свого впливу [3, с. 248].

Аналіз методологічних праць С. Мінеєвої, С. Тихонова, О. Чувакіна, Ю. Чудінова, І. Чурилова дозволив зробити проміжні висновки: 1) риторична діяльність, органічно вплетена в діяльність освітню, може суттєво підвищити якість навчальної діяльності, якщо вчителі й учні як основні діалогічні партнери відкриють і засвоять культуродоцільні способи ведення діалогу; 2) риторична діяльність допомагає дитині засвоювати сутність спілкування, оскільки це не просто спосіб самореалізації та пред'явлення себе іншим, але й спосіб взаємодії з іншою людиною, через неї відкриття себе, пред'явлення себе світові; 3) риторика, якщо викладається як риторична діяльність через постановку й рішення навчальних або творчих задач людського спілкування, суттєво збагачує та доповнює процес розвитку школяра.

Як було зазначено вище, риторична компетентність передбачає володіння якостями особистості, що визначають здатність і готовність до ефективного та оптимального спілкування. Ці якості особистості складають психологічний компонент стратегічної мети навчання української мови, і їх формування спроможна забезпечити реалізація стратегією **комплексного розвитку психічних процесів та емоційно-вольової сфери** школярів.

На підставі психологічних праць Б. Айсмонтаса, Б. Ананьєва, Б. Бадмаєва, Б. Величковського, Л. Виготського, Ю. Головіна, Л. Гримака, В. Криська, О. Леонтєва, О. Нестерової, О. Полозенка, О. Радугіна, О. Рибалко, С. Рубінштейна, О. Столяренка, Д. Узнадзе можемо визначити функціональні орієнтири щодо реалізації зазначеної стратегією:

1. Людина стає особистістю в процесі включення в систему суспільних відносин в результаті інтеріоризації та вербалізації всіх процесів, що відбуваються у свідомості. Розвиток психічних процесів необхідно розглядати через призму навчальної діяльності, оскільки вони детерміновані соціально й пов'язані із засвоєнням дитиною соціального досвіду. У процесі здобуття освіти людина змінює саму себе, адже відбуваються зміни її психічних властивостей і поведінки. Формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови логічно розглядати через призму розвитку пізнавальних психічних процесів школярів.

2. Розвиток психічних (пізнавальних) процесів варто спрямовувати на формування в школярів і вдосконалення таких якостей: екстероцептивних і пропріоцептивних відчуттів, у результаті синестезії яких відбувається інтеграція вербальної й невербальної сторін мовленнєвої діяльності в єдиний образ; соціальної перцепції та здатності до спостереження як навмисного, сплановане сприймання; активної (довільної) й творчої уяви в безпосередньому зв'язку із засвоєнням мови, здатності до антиципації; емоційної пам'яті передумови комунікативних рис характеру людини, здатності до спілкування в пам'яті зі своїми думками та з актуалізованими образами інших людей; словесно-логічного мислення, яке розвивається й функціонує на основі мовлення й у відповідності до правил логіки, образного, об'єктивованого в мовленні мислення, мовленнєвого мислення як осмисленого мовлення; уваги як основи будь-якої пізнавальної діяльності, довільної уваги, опосередкованої соціально виробленими способами організації поведінки та комунікації, інтелектуальної уваги.

3. Результатом цілеспрямованого розвитку емоційно-вольової сфери учнів мають стати розвинена емоційність, емпатія, вищі почуття (моральні, інтелектуальні, естетичні, праксичні), вольові якості особистості (рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність, здатність до самоконтролю й саморегуляції, здатність здійснювати вибір, принципівість, ініціативність, витримка, організованість, дисциплінованість, сміливість, відповідальність тощо). Завдання вчителя-словесника – використати потенціал емоційно-вольової сфери в процесі формування

---

риторичних результатів шкільної мовної освіти.

Отже, ефективність процесу формування риторики компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови залежатиме від реалізації учителем-словесником комплексу психолого-педагогічних умов: виявлення й засвоєння риторики складової змісту програми з української мови, запровадження риторики підходу до навчання української мови, запровадження риторики шкільної мовної освіти, усвідомлення й організація освітньої діяльності як риторики, комплексного розвитку психічних процесів та емоційно-вольової сфери школярів. Риторична компетентність як стратегічна мета й результат навчання української мови може бути сформована в процесі реалізації окреслених умов як стратегем.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці й методології запровадження концептуальних положень риторики підходу до навчання української мови, а також розробці конкретних риторики технологій (технологій риторики), дослідженні їх процесуально-діяльнісного аспекту зі складанням детальних технологічних карт.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Методика навчання риторики в школі : навч. посіб. / автор-укладач В. А. Нищета. – К. : Центр учбової літератури, 2014. – 200 с.
2. Минеева С. А. Автор как субъект риторической деятельности / Минеева С. А. // Материалы XIV Международной научной конференции «Риторика и культура речи: наука, образование, практика», 1–3 февраля 2010 года / под. ред. Г. Г. Глинина. – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2010. – С. 173–175.
3. Минеева С. А. Позиционирование как условие и инструмент диалогичности риторического текста / С. А. Минеева // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании : сб. материалов X Международной конференции по риторике 1–3 февраля 2006 года / [науч. ред.-сост. В. И. Аннушкин, В. Э. Морозов]. – М. : Флинта ; Наука, 2006. – С. 248–250.
4. Минеева С. А. Риторика диалога: понятийный аппарат [Электронный ресурс] / Минеева С. А. – Режим доступа : <http://lab-ritor.ucoz.ru/>. – Заголовок с экрана.
5. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки / Сергій Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 2–7.
6. Орлов В. Магия твоих текстов / Виктор Орлов. – Уфа : Powerbooks, 2003. – Книга 2. – Основы мастерства. – 92 с.
7. Сальникова О. А. Модель риторики учебного задания / О. А. Сальникова // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 2. – С. 1–5.
8. Словник української мови : [в 11 т.] / ред. кол. ; І. К. Білодід (голова). – К. : Наукова думка, 1979. – Том X. – 659 с.
9. Українська мова: 5–9 класи: програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 1. – С. 32–54 ; № 2. – С. 38–59.

УДК 371.134+378.035.3

*Галина Обміняна,  
викладач педагогіки Уманського  
гуманітарно-педагогічного коледжу  
імені Т. Г. Шевченка*

### **КОЛЕКТИВНА ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*У статті висвітлено провідні ідеї колективної творчої діяльності студентів. Розкрито вплив педагогічної гри на формування професійно орієнтованої особистості. Виокремлено види ігор та їх особливості. Проаналізовано роль ігрової діяльності у формуванні сучасного фахівця, здатного знаходити нові методичні прийоми, що активізують навчання та розвиток активно-творчої особистості.*

**Ключові слова:** *колективна творча діяльність, педагогічна гра, професійно орієнтована особистість, методи активного навчання.*

*В статье освещены ведущие идеи коллективной творческой деятельности студентов. Раскрыто влияние педагогической игры на формирование профессионально ориентированной личности. Выделены виды игр и их особенности. Проанализирована роль игровой деятельности в формировании современного специалиста, способного находить новые методические приемы, активизирующие обучение и развитие активно-творческой личности.*

**Ключевые слова:** *коллективная творческая деятельность, педагогическая игра, профессионально ориентированная личность, методы активного обучения.*

*The article highlights the main ideas of collective creativity of students. It reveals the effect of educational games on the formation of professionally oriented personality. Types of games and their features are pointed out. The role of play in the formation of modern specialist who can find new instructional techniques that stimulate learning and develop active and creative personality is analyzed.*

**Key words:** *collective creativity, educational game, professionally-oriented personality, active learning methods.*

Сучасний стан розбудови національної освіти, в основу якого покладено пріоритет загальнолюдських цінностей, передбачає досягнення для юних громадян України того рівня й освіченості, який відповідав би вимогам міжнародних стандартів, сприяв би інтеграції країни у світову

спільноту.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні змінилося соціальне замовлення щодо освітянських закладів: сьогодні воно визначається як формування високоосвіченої, конкурентоздатної, життєво успішної творчої особистості.

В. О. Сухомлинський вважав творчість надзвичайно важливим чинником активної діяльності виховання, в якій особливо виразно переживається емоційний стан радості мислення. Без творчості немислиме пізнання людиною своїх сил, здібностей, нахилів; утвердження поваги до себе, чутливе ставлення особистості до морального впливу колективу. Без творчого життя особистість не може бути вихованою, неможливі духовні, інтелектуальні, емоційні, естетичні, ідейні взаємини між людьми у колективі. Творчість є діяльністю, в яку ми вкладаємо частинку своєї душі. І чим більше її вкладаємо, тим багатшою стає людини. Процес творчості характерний тим, що творець самою своєю працею та її наслідками здійснює величезний вплив на тих, хто поряд з ним. Якщо ви хочете, щоб людина благодійно впливала на людину, утверджуйте в духовному житті колективу й особистості творчість [6].

Основою розвитку і виховання особистості виступає діяльність. Ця думка була яскраво проілюстрована педагогічною практичною діяльністю А. С. Макаренка. Дослідження Г. Альтшулера, В. Андрєєва, В. Архипової, В. Звягінського, В. Іванова, В. Кан-Каліка, Л. Кондрашової, М. Лазарева, Н. Никандрова, Л. Новікової та інших переконують також, що творча діяльність, спрямована на відродження виховної функції навчального процесу, повинна бути домінуючою у становленні майбутнього вчителя.

Метою даної статті є: розкрити вплив педагогічної гри як колективної творчої діяльності студентської групи на формування професійно орієнтованої особистості майбутнього педагога.

Майбутній педагог не може задовольнити свої загальні потреби поза студентською групою. У період професійного та соціального становлення відбуваються концептуальні зміни когнітивної сфери його свідомості, удосконалення особистісних якостей, професійних здібностей, стимулом яких є вплив певної референтної групи. Викладач зацікавлений у тому, щоб студентська група була справжнім колективом. У цьому контексті колектив – це якісно новий рівень єдності студентів і педагогів, основою якої є спільна професійно та особистісно значуща мета, загальнолюдські ціннісні орієнтири, спільна творча праця та спілкування.

Вихід на особистісний рівень розвитку професійно-гуманістичної спрямованості студентів педагогічного вищого навчального закладу вимагає наближення процесу навчання до реалій педагогічної практики, ефективного засвоєння професійно-цінного досвіду комунікації, педагогічної взаємодії, а також запровадження у практику вивчення педагогічних дисциплін, особливим чином організованої колективної



творчої діяльності [5].

Для розвитку творчого підходу до спілкування у студентів необхідно формувати певні соціальні настанови у сфері спілкування: ставлення до кожного партнера під час спілкування як до мети, а не як до засобу; інтерес до самого процесу спілкування, а не тільки до його результату; ставлення до спілкування як до діалогу, а не монологу; терпимість до дрібних недоліків партнерів; прагнення якомога більше віддавати партнерам під час спілкування. Атмосфера неформального спілкування дозволяє студентам активно включатися в роботу мікрогруп (які вони самі вибрали), висловлювати свою думку, не відчувати при цьому почуття незручності і невпевненості у своїх силах. Таких студентів завжди підтримують як товариші, так і викладачі.

Властивість набувати такого психологічного стану, який закріплює силу колективу, його можливості протистояти негативному впливу, залежить, з одного боку, від психологічної стійкості індивідів, з іншого, – від рівня згуртування колективу, його цілеспрямованості. Природно, що обидві умови психічної стійкості студентського колективу з'являються не самі собою, а досягаються цілеспрямованою виховною роботою.

Колективна діяльність – це активна праця всіх членів групи разом, уміння швидко й правильно приймати рішення, планувати цілі, засоби, хід і результати цієї діяльності, узгодженість дій учасників колективної діяльності, задоволеність усіх членів колективу результатами навчальної, громадської діяльності.

Особливу роль у формуванні студентської групи відіграє інтелектуальна єдність, можливість групи вирішувати розумові, творчі завдання, інтелектуальна атмосфера. Але сама по собі навчально-пізнавальна діяльність досить індивідуалізована і не сприяє формуванню колективу. Потрібні спеціально організовані групові форми навчального процесу, які несуть у собі системотвірний компонент для формування колективу.

Глибоке осмислення студентом педагогічних теорій, законів і принципів, розуміння ним ефективності конкретних методичних прийомів можливі тільки тоді, коли він вже має початкові практичні навички. Сферою для розуміння таких питань повинна стати конкретна особистісна педагогічна робота студента з її успіхами і невдачами, що стимулюють бажання зрозуміти, чому щось не виходить. Необхідні розгорнуті технологічні прийоми навчання студентів конструктивній педагогічній діяльності, творчості. Досягти такого виду викладання допоможе введення циклів ділових, або в цьому випадку – педагогічних, ігор [1].

Природно, що гра не замінює життя. Вона лише допомагає навчатися тому, чому треба навчатися в повсякденній діяльності. А навчитися шукати і знаходити гарне в людях, пізнавати їхні особисті якості можна лише зважаючи на їхні вчинки, поведінку, відношення до людей, до

справи. Гра – це практична діяльність. Успішність навчальної гри залежить від її планування і підготовки. Учасники гри повинні мати можливість вибрати завдання залежно від своїх можливостей, інтересів та рівня домагань (колективне планування), враховувати рекомендації керівника гри, «вживатися» у свою роль, підготуватися, попрацювати з літературою, продумувати план своїх дій, можливі варіанти відповідей та поведінки. Обов'язковою складовою частиною гри повинен бути її аналіз, оцінка й самооцінка дій та рішень кожного з учасників гри [2].

Гра – найважливіша сфера життєдіяльності людини. Поєднуючись із працею, пізнанням, мистецтвом, спортом, вона забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості. У руках учителя, вихователя вона стає інструментом виховання, що дозволяє повніше враховувати вікові особливості дітей і підлітків, розвивати ініціативу і самодіяльність, створювати атмосферу творчої свободи в колективі й умови для саморозвитку [4].

Враховуючи те, що естетичне сприйняття світу і художня діяльність своє коріння беруть від гри, останню, як узагальнену форму художньої творчості (самодіяльність в образотворчому мистецтві і музиці, драматизація літературних творів, фактів колективного життя, наслідування кіносюжетам і телепередачам), можна активно використовувати у методиці організації дозвілля студентів. При цьому будемо пам'ятати, що в основі всіх рольових ігор лежить механізм наслідування, а тому, це завжди жива, творча діяльність, що супроводжується відкриттями талантів, гумором [5].

Гра – засіб багатогранний. Це і самостійна діяльність, що сприяє всебічному розвитку особистості, і засіб формування та згуртування колективу, і засіб організації інших видів діяльності, і емоційний стан, і засіб спілкування. Особливості ігрової діяльності звичайно вбачають в її добровільності, у високій активності і контактній залежності учасників. Але не можна забувати й інше: гра – чи ледве не єдиний вид діяльності, спрямований на розвиток не окремих здібностей (до науки, мистецтва або техніки), а здатність до творчості в цілому.

В інтелектуальних іграх творче завдання – швидко приймати рішення в нестандартній ситуації. У сюжетно-рольових іграх, іграх-драматизаціях завдання інше, але не менш творче – уявити, придумати, зобразити. І разом з тим, в усіх групових іграх єдине завдання – знайти засіб співробітництва, взаємодії на шляху до загальної мети, діяти у межах встановлених норм і правил. Неважко помітити, наскільки важливі ці якості – організованість, самодисципліна, творча ініціатива, готовність до дій у складній ситуації, що змінюється, тощо – для людини сьогоднішнього і особливо завтрашнього дня.

Одним із різновидів інтелектуальних ігор є дидактичні ігри.

Дидактична гра – могутній метод навчання і виховання: робить процес навчання цікавим, створює в студентів бадьорий, робочий настрій,

полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу.

У терміні «дидактична гра» підкреслюється її педагогічне спрямування, відображається всебічність застосування. Використання дидактичних ігор є важливим методом інтенсифікації навчальної діяльності студентів. Ігрова діяльність сприяє створенню пізнавального мотиву, посилює увагу до змісту матеріалу, посилює працездатність, почуття відповідальності за успіхи навчання свого колективу та кожного студента. Процес гри, її наслідки примушують замислитися деяких студентів над недоліками у заняттях і поведінці та шляхами їх ліквідації.

У дидактичних іграх реалізуються ідеї співробітництва, змагання, виховання через колектив, залучення студентів до творчості, виховання відповідальності кожного за навчання та дисципліну.

У процесі гри виробляється вміння думати системно, шукати нові ідеї. Гра розвиває витримку, самостійність.

Дидактична гра впливає на формування особистості, сприяє психологічному розвитку – виховує колективістські почуття, взаємоповагу, чесність, порядність; розвиває допитливість, тренує пам'ять, увагу, логічне мислення; формує контроль, самоконтроль, пізнавальний інтерес, пізнавальну активність та ініціативність.

Професійна педагогічна діяльність припускає два рівні своєї реалізації. Основою у вирішенні всіх педагогічних проблем служить комплекс знань-переконань, настанов і принципів – своєрідна педагогічна ідеологія. Далі йде актуалізація цих принципів через дію. Набір навичок, прийомів і вмінь, якими володіє вчитель, порівняно невеликий, і творчість педагога – у їхньому вмілому синтезі, у володінні педагогічною технологією. Тому, в дидактичних іграх повинна реалізовуватися суттєва (онтологічна) імітація педагогічної діяльності. Однак, дидактичну гру не потрібно плутати з заняттями, на яких застосовуються елементи так званих «активних засобів навчання». У грі – якісно новий рівень використання цих засобів. Під дидактичною грою тут розуміється специфічний вид навчального заняття, присвяченого комплексному аналізу достатньо місткої психолого-педагогічної або методичної проблеми; види кооперативно-змагальної діяльності команд у теоретичному і практичному аналізі проблем, у практичному синтезі знань, умінь та навичок; насиченого різноманітними прийомами активного навчання, синтезованими в дидактичний комплекс [4].

Гра, ігровий тренінг – засіб стимуляції творчої активності учасників процесу, самореалізації особистих можливостей у цю хвилину і в конкретній ситуації, подолання ситуації «успіх – неуспіх», зменшення напруженості в колективі (особливо ровесників) при груповому аналізі сприйнятої дії. У навчальному процесі необхідно використовувати весь арсенал методів і засобів, оптимально впливати на формування сучасного фахівця, шукати і знаходити нові методичні прийоми, що активізують

навчання [4].

На думку психологів, «гра – форма діяльності в умовних ситуаціях, направлена на відтворення і засвоєння громадського досвіду, фіксованого в соціально закріплених засобах здійснення предметних дій, предметах науки і культури» [3]. У грі як особливому виді громадської практики відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання і засвоєння предметної та соціальної дійсності, а також інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток особистості.

Ділова гра – форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відношень, характерних для даного виду практики. Проведення ділової гри – це розгортання особливої (ігрової) діяльності учасників на моделі імітаційної, що відтворює умови і динаміку виробництва. Залежно від того, який тип людської практики відтворюється у грі й яка мета в учасників, розрізняються ігри ділові, навчальні, дослідні, управлінські, атестаційні. Витоки ділової гри простежуються аж до магічних обрядів первісних людей; її безпосередній попередник – військова гра, що зародилася у XVII ст. Перша управлінська гра («організаційно-виробничий іспит») була розроблена і проведена в СРСР у 1932 р. Але серйозного розвитку ділова гра тоді не отримала і відродилася лише у 1957 р. в США, де була проведена з використанням комп'ютера.

Нині ділові ігри стали найпопулярнішими в навчально-виховному процесі і складовими більшої частини навчальних програм освітніх закладів США, Європі і Азії. Широко використовуються вони в навчальному процесі закладів країн СНД.

Ділові ігри розподіляють на:

- пізнавальні ділові ігри, що проводяться з метою набуття знань;
- симулятивні ігри – відтворюють відому ситуацію, яка мала місце в житті. При цьому всебічно аналізують проблему, яка вже була у дійсності. Результати розв'язання пов'язують з причиною;
- ситуативні ігри – складні ситуації (фіктивні) можливі у практиці.

Навчальна ділова гра дозволяє внести у навчання предметний і соціальний контекст майбутньої професійної діяльності і, таким чином, змоделювати більш адекватні, порівняно з традиційним навчанням, умови формування фахівця. У цих умовах: засвоєння нового знання накладається на канву майбутньої професійної діяльності; навчання набуває спільного, колективного характеру; розвиток особистості фахівця здійснюється внаслідок підпорядкування двом типам норм: нормам компетентних предметних дій і нормам соціальних відносин колективу.

У такому «контекстовому» навчанні досягнення дидактичної і виховної мети злито в одному потоці соціальної за природою активності тих, що навчається, за допомогою ігрової діяльності. Мотивація, інтерес та емоційний статус учасників ділової гри обумовлюється широкими

можливостями для цілепокладання і цілездійснення, для діалогічного спілкування на матеріалі проблемного змісту ділової гри.

Рольова гра – один з елементів психодрами – виконання її учасниками різноманітних ролей, значущих для них у реальному житті.

Найбільш ефективно рольові ігри можна використовувати при засвоєнні тем, де виникає багато дискусійних питань, при розв'язанні яких зявляється можливість співставляти альтернативні думки. Активно обмінюватися досвідом.

Рольова гра забезпечує студентам такі умови занять, які не в змозі створити інші методи навчання – випробовувати на собі результати своїх рішень і дій; допомагає їх критично оцінити; навчає відчувати мотиви дій товаришів, і відповідно приймати більш обґрунтоване рішення; дає змогу всебічно проаналізувати дидактичну проблему з урахуванням як особистої думки, так і довірливих стосунків між студентами та викладачами; формує вміння педагогів спілкуватися, що важливо для майбутніх педагогів.

Імітаційно-моделюючі ігри використовуються на заняттях та в навчальній практиці. Гра дає можливість розвивати професійно-значущі якості майбутнього фахівця.

Особливої уваги серед ігрових засобів виховання заслуговують ігрові обряди і свята, які у традиційній культурі настільки тісно пов'язані з грою, що об'єднуються в якусь святково-ігрову цілісність і стають однією з найяскравіших і найважливіших сфер життя, одним з головних факторів соціалізації особистості.

Отже, вітчизняна наука ХХІ століття надає великої уваги психолого-педагогічним основам вивчення і застосування ігрових засобів виховання і розвитку особистості: мислення і поведінка студентів примусово активізується, спілкування студентів з викладачем і один з одним відбувається на високому рівні мотивації, емоційності і творчості, формування у студентів педагогічних умінь відбувається в обмежені строки; підтримують у студентів творче напруження, діловий азарт, позитивне збудження, емоційність, зацікавленість. Таке навчання нікого не залишає байдужим, значно підвищується культура спілкування, поглиблюється потяг до взаємодії з людьми в різних ситуаціях, інтенсивно формуються організаційні навички.

Подальшого розвитку потребують питання впливу ігрової діяльності на формування духовної сфери студентської молоді.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Андреев В. И. Саморазвитие менеджера / В. И. Андреев. – М. : Народное образование, 1995. – 160 с.
2. Донець З. Про засоби виховання нової людини – «культурознавство» contra «культурології» / З. Донець // Вища освіта України. – 2002. – № 4. – С. 104–107.

3. Найдьонова Л. А. Рефлексивний потенціал професійної педагогічної спільності у визначенні етичної позиції сучасного вчителя // *Творчість в технології виховання та навчання : зб. наук. пр. / редкол: І. А. Зязюн, В. В. Крижко, Н. Г. Нічкало, Т. І. Сущенко та ін. – Київ-Запоріжжя, 1998. – С. 167-170.*
4. Лосев А. Ф. *Знак. Символ. Миф.* – М. : изд-во МГУ, 1982. – 479 с.
5. Пономарев Я. А. *Психология творчества и педагогика* / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
6. Проблемы педагогики творческого саморазвития личности и педагогического мониторинга : тезисы VI Всерос. науч.-практ. конф., 22–25 июня 1998 года / Поволжское отделение РАО; Казанский гос. ун-т / В. И. Андреев (ред. кол.). – Казань, 1998. – 175 с.
7. Сова М. Онтологічна рефлексія в процесі пізнання художньої культури / Сова М. // *Рідна школа.* – 2003. – № 4. – С. 13–14.
8. Сухомлинський В. А. *Избранные педагогические сочинения* : в 3 т. / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 560 с.; Т. 2, 1980. – 384 с.; Т. 3, 1981. – 640 с.

УДК 378.147:372.4

**Марія Оліяр,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та  
методики початкової освіти  
Прикарпатського національного  
університету ім. Василя Стефаника

## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розкрито сучасні наукові підходи до визначення сутності і структури поняття «комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів». Сформульовано концептуальні положення, які лягли в основу процесу підготовки студентів до комунікативної діяльності. Охарактеризовано базові поняття дослідження процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів. Встановлено місце стратегічної складової в структурі комунікативної компетентності. Здійснено теоретичний аналіз трактувань зарубіжними та вітчизняними ученими поняття «стратегічна компетентність» як складової комунікативної компетентності.*

**Ключові слова:** майбутній учитель початкових класів, комунікативна компетентність, стратегічна компетентність, комунікативно-стратегічна компетентність.

*В статье раскрыты современные научные подходы к определению сущности и структуры понятия «коммуникативно-стратегическая компетентность будущего учителя начальных классов». Сформулированы концептуальные положения, которые легли в основу процесса подготовки студентов к коммуникативной деятельности. Охарактеризованы базовые понятия исследования процесса формирования коммуникативно-стратегической компетентности будущих педагогов. Определено место стратегической составляющей в структуре коммуникативной компетентности. Осуществлен теоретический анализ трактований зарубежными и отечественными учеными понятия «стратегическая компетентность» как составляющей коммуникативной компетентности.*

**Ключевые слова:** будущий учитель начальных классов, коммуникативная компетентность, стратегическая компетентность, коммуникативно-стратегическая компетентность.

*This article describes the modern scientific approaches to the definition of nature and structure of the concept «communicative-strategic competence of the future elementary school teacher». It formulates the conceptual bases of students' preparation process to the communicative activity. The author also describes the basic concepts of future teachers' communicative-strategic competence formation process research. The article provides definition of the role of strategic component in the structure of communicative competence. The author provides as well a theoretical analysis of strategic competence interpretation by foreign and domestic scholars, who consider it as part of communicative competence.*

**Key words:** *future elementary school teacher, communicative competence, strategic competence, communicative-strategic competence.*

Гуманістична парадигма розвитку професійної освіти, яка утверджується в Україні у зв'язку з інтеграцією у світовий та європейський освітній простір, зумовила суттєвий перегляд наукових позицій щодо процесу формування комунікативної сфери майбутніх педагогів. Аксиоматичне твердження про комунікативну природу педагогічної діяльності наповнюється за сучасних умов новим змістом. Розглядаючи міжособистісне спілкування як складний багатокомпонентний процес, представники психолого-педагогічної науки наголошують на тому, що головним у цьому процесі є формування гуманістичного комунікативного ядра особистості, яка здатна сприймати іншу людину як найвищу цінність.

Зокрема, гуманізм учителя початкових класів у комунікативній діяльності виявляється у взаємодії з учнями, співпраці, діалозі з ними, взаємній повазі, підтримці, допомозі. Підготовка майбутніх педагогів до комунікативної діяльності на нових засадах передбачає формування в них комплексу комунікативних умінь і навичок, які є одночасно складовою їх особистості і необхідні не лише для успішної професійної діяльності, але й участі у різних сферах життя в суспільстві.

Це завдання тісно пов'язане з вимогою здійснення компетентнісного підходу в навчанні та вихованні молодших школярів. Як зазначено в пояснювальній записці до навчальної програми з української мови для 1–4 класів, «основна мета цього курсу полягає у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань» [2]. Визначена мета відповідає єдиним вимогам, висунутим у Загальноєвропейських Рекомендаціях з питань вивчення, викладання та оцінювання мови [3].

Ученими здійснено дослідження таких проблем, пов'язаних з розвитком комунікативної сфери педагогів, як: дослідження проблеми розвитку особистості вчителя, його педагогічних здібностей та педаго-



гічної майстерності, процесів взаємодії між учителем та учнем (О. Бодальов, В. Загвязінський, І. Зязюн, С. Кондратьєв, Н. Кузьміна, Е. Клімов та ін.); закономірностей формування комунікативних умінь і навичок, проблем спілкування (Л. Божович, Л. Виготський, А. Добрович, В. Кан-Калик, Г. Ковальов, Ю. Ємельянов, Л. Петровська, С. Максименко та ін.); розробка активних методів навчання майбутніх педагогів (А. Деркач, І. Зимня, В. Ляудіс, Л. Петровська, Т. Яценко, Л. Овсянецька та ін.). Стратегічну складову комунікативної компетентності досліджували як зарубіжні (Hymes (1972), Canale and Swain (1980), Taylor (1988), van Ek (1986), Bialystok (1990, 1991), Little (1996), O. Іссерс та ін.), так і вітчизняні вчені (Л. Мацько, А. Міщенко, В. Німчук, Ю. Романенко).

Разом з тим, проблема формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів ще не була об'єктом дослідження вчених.

У зв'язку з цим метою статті є розкрити сучасні наукові підходи до визначення сутності і структури поняття «комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів».

Сучасний комунікативний підхід до аналізу проблем педагогічної діяльності вчителя початкової школи суттєво відрізняється від діяльнісного, оскільки передбачає не суб'єктно-об'єктні, а суб'єктно-суб'єктні відносини між педагогом та учнями, а отже, включає не лише передачу школярам життєво важливої інформацію, але й особистісну самореалізацію та саморозвиток педагога в процесі взаємодії з ними. Комунікативна діяльність учителя – це не лише зовнішній процес, але й внутрішня характеристика, яка відображає індивідуальні психологічні риси особистості педагога. Ці риси вчитель реалізує у спільній діяльності з учнями через комунікативні стратегії і тактики, вибір яких зумовлюється особливостями емоційно-морального та перцептивно-когнітивного внутрішньо значущого відображення у свідомості педагога учнів як суб'єктів комунікативного процесу. Саме у виборі стратегій і тактик педагогічного спілкування відповідно до комунікативної ситуації безпосередньо виявляється внутрішня готовність учителя до реалізації гуманістичних засад навчання і виховання школярів. Комунікативні стратегії і тактики, на наш погляд, є одним з визначальних критеріїв сформованості комунікативної компетентності педагога.

Аналіз сучасних підходів до дослідження комунікативної сфери майбутніх учителів початкових класів спонукав нас до наукового пошуку шляхів формування такої визначальної складової комунікативної компетентності студентів, як комунікативно-стратегічна компетентність. Теоретичною основою дослідження реальної практики підготовки майбутніх учителів до комунікативної діяльності стали концептуальні положення про те, що: а) педагогічна діяльність є суто комунікативною діяльністю, ядро якої складає спілкування; б) у педагогічній взаємодії вчителя з учнями

тісно поєднуються внутрішня психічна і зовнішня практична сторони його діяльності, а тому педагог може по-різному реалізовувати себе в процесі педагогічного спілкування; в) педагогічне спілкування є спільною діяльністю вчителя та учнів, яка їх об'єднує і в якій педагог виступає як учасник і партнер стосовно суб'єктів спілкування (учнів).

У процесі дослідження ми насамперед спиралися на теоретичні висновки та узагальнення вчених щодо змісту понять «компетенція» і «компетентність». Так, М. С. Головань, робить висновок, що загальним для переважної більшості означень компетенції є розуміння її як властивості або якості особистості, потенційної здатності особи справлятися з різноманітними завданнями, як сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності, які взаємозв'язані між собою, необхідних для здійснення якісної продуктивної діяльності і заданих по відношенню до певного кола предметів і процесів. При цьому спостерігається взаємодія когнітивних і афективних навичок, наявність мотивації і відповідних ціннісних настанов [1].

На думку цього ж автора, «компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності; «компетентність» є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості; компетентним можна стати, опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності» [1].

Отже, компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність виступає в українській і російській мовах як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження в певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність».

Комунікативна компетентність майбутніх учителів початкових класів, на думку Л. Мамчур, включає:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка базується на знаннях про навколишній світ і життєвому досвіді індивіда;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;

- уміння будувати висловлювання в різних стилях, типах і жанрах мовлення;
- володіння на високому рівні мовною та предметною компетенцією;
- знання дидактичної та лінгвістичної, комунікативної термінології;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій на виявлення і виправлення помилок різних типів у чужому мовленні;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії;
- здійснення навчальної комунікації за допомогою мовних засобів, які уможливають реалізацію естетичної функції мови: презентують красу та багатство мови, її виразність, точність, логічність, доречність, акцентність;
- уміння здійснювати різні види аналізу текстів усіх стилів, продукувати навчальний і власний текст [4, с. 99–100].

Стратегічний компонент комунікативної компетентності був виділений зарубіжними вченими в процесі дослідження змісту і структури комунікативної компетентності (M. Canale, G. Caspar, M. Halliday, G. Manby, M. Swain, G. Widowson, О. Іванова, І. Бім, В. Рижов, І. Максимова та ін.). Зокрема, структура комунікативної компетентності, запропонована M. Canale, M. Swain у 1980 р., включала граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну складові. Стратегічна складова комунікативної компетентності, на думку названих учених, – це здатність доречно використовувати комунікативні стратегії, пов'язана з прагматичною функцією комунікації [7].

Сьогодні більшість науковців, які досліджують проблеми комунікації, виділяють стратегічну складову комунікативної компетентності (І. Бім, О. Ломакіна, В. Рижов, О. Соловова та ін.). Зарубіжні вчені визначають комунікативні стратегії як одне з основних понять в освітньому процесі (Г. Стерн, Р. Оксфорд, Дж. О'Меллі, Г. Каспер, Е. Келлерман та ін.). Поняття комунікативної стратегії є предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців не лише в галузі лінгвістики, лінгводидактики, але й філософії, психології, психолінгвістики (Ф. Бацевич, О. Воробйова, Ю. Габермас, О. Галапчук, Г. Грайс, С. Дацюк, Т. А. ван Дейк, Х. Ійм, О. Іссерс, Є. Клюєв, В. Кульман, Л. Лузіна, Л. Мацько, В. Моляко, О. Селіванова, Н. Трошина, Т. Янко та ін.), в результаті чого межі його розуміння значно розширилися.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з питань вивчення, викладання та оцінювання мови комунікативні стратегії є ключовим поняттям, з яким пов'язуються позитивні зміни у вивченні та використанні мови. У документі сутність комунікативної стратегії розкривається як «зв'язок між ресурсами того, хто навчається (компетенціями), і тим, що він/вона може з ними робити (види комунікативної діяльності)» [3, с. 25].

---

На нашу думку, стратегії і тактики їх реалізації є ознакою будь-якої діяльності, у тому числі й комунікативної. Не володіючи необхідним арсеналом найбільш часто використовуваних стратегій і тактик, неможливо якісно здійснити жодного виду діяльності, у тому числі й професійно-педагогічної. Надалі в процесі набуття педагогічного досвіду, самоосвіти цей арсенал розширюється, збагачується одночасно з процесом удосконалення комунікативної діяльності педагога. Однак якщо під час навчання у ВНЗ студент не одержить базових знань про структуру комунікативної компетентності і, зокрема, таку її складову, як комунікативно-стратегічна компетентність, а також відповідних професійних умінь, він приречений на інтуїтивний вибір способів і прийомів спілкування, тривалий процес визначення ефективних та неефективних з них, болючі помилки і невдачі, що значно ускладнює роботу вчителя, знижує його самооцінку, а іноді призводить до визнання власної неспроможності в педагогічній професії. Про це свідчать і висловлювання студентів, переважна більшість з яких (63 %) після проходження виробничої педагогічної практики зазначали у своїх звітах, що відчували труднощі у спілкуванні як з молодшими школярами, так і з їх батьками, іноді спостерігались також конфліктні ситуації з учителем-класоводом.

Українська дослідниця Н. Остапенко вважає, що «у широкому значенні стратегічна компетенція включає здатність особистості учня визначати мету власної пізнавальної, навчальної діяльності, планувати свою діяльність для досягнення будь-якої мети; реалізовувати сплановані дії, розроблені стратегії та оцінювати результат власної діяльності» [6, с. 7].

На думку психолога Я. Г. Невідомої, існує «загальна система навичок комунікації, спільна для великої кількості різноманітних типів міжособистісної активності, в яку залучаються люди. В більшості ситуацій знаходять застосування п'ять основних груп комунікативних вмінь: а) візуально і фізично чуйна поведінка, чутливість слухача до повідомлень співрозмовника і конгруентність вираження певної реакції; б) вміння спонукати інших повідомляти інформацію, що в свою чергу включає використання мовчання, мінімальне підбадьорювання і випитування; в) вміння повідомляти інформацію – саморозкриття, зворотній зв'язок і формулювання висновків; г) вміння використовувати комунікацію для зміни поведінки інших осіб – оцінка, вимога і порада; д) вміння, пов'язані з вирішенням спільних проблем – прийоми комунікації і вирішення проблем для знаходження прийнятних рішень» [5]. Ці наукові висновки цілком правомірно стосуються змісту та структури поняття «комунікативно-стратегічна компетентність».

Однак аналіз наукових джерел показує, що досі спостерігається переважно вузьке трактування науковцями змісту стратегічної компетенції/компетентності як такої, що має стосунок в основному до процесу вивчення іноземної мови і може бути задіяна для компенсації зриву у

спілкуванні, викликаного певними причинами, а також для підвищення ефективності комунікації [7 с. 16].

Отже, і поняття стратегічної компетенції / компетентності загалом, і комунікативно-стратегічна компетентність вчителя початкових класів залишаються мало дослідженими, незважаючи на те, що вже впродовж півстоліття вчені глибоко і різнобічно вивчають комунікативні процеси. Разом з тим, не викликає сумніву важливість означеної проблеми, особливо для педагогіки початкової школи. Це пояснюється не лише новими завданнями, які постають перед початковою освітою, але й практичними потребами вчителя.

Перспективним напрямом подальших розвідок у даному дослідженні вважаємо класифікацію та характеристику основних комунікативних стратегій, які використовуються в навчально-виховному процесі початкової школи.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять [Електронний ресурс] / М. С. Головань. – Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>. 4.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/01\\_ukr.pdf](http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/01_ukr.pdf)
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Мамчур Л. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах ВНЗ / Л. Мамчур // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 2. – С. 99–104.
5. Невідома Я. Г. Комунікативна компетентність як засіб соціальної адаптації студентів [Електронний ресурс] / Я. Г. Невідома. – Режим доступу : [http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob14\\_145.pdf](http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob14_145.pdf)
6. Остапенко Н. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності учня загальноосвітньої школи на уроках української мови / Н. Остапенко // Укр. мова і л-ра в шк. – 2010. – № 3. – С. 5–8.
7. Canale M. and Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.

**Сергій Омельчук,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри мовної освіти  
Херсонського державного університету

## ПАРАДИГМАТИЧНІ ВІДНОШЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ

*Статтю присвячено обґрунтуванню парадигматичних відношень в українській лінгводидактичній термінології. Визначено чинники, що спричинюють наявність у лінгводидактиці синонімічних термінів, схарактеризовано чотири типи синонімічних рядів. За поняттєво-семантичними зв'язками, які виражають протиставлення членів опозиції їхньої градуальності / неградуальності, виокремлено три типи лінгводидактичних термінологічних антонімічних пар. Доведено, що антонімія як відношення семантичної протилежності також є основним структуротворчим елементом у терміносистемі категорійного апарату сучасної української лінгводидактики.*

**Ключові слова:** український лінгводидактичний термін, парадигматичні відношення, синонімія, антонімія.

*Статья посвящена обоснованию парадигматических отношений в украинской лингводидактической терминологии. Определены факторы, которые порождают наличие в лингводидактике синонимических терминов, охарактеризованы четыре типа синонимических рядов. По понятийно-семантическим связям, выражающих противопоставление членов оппозиции их градуальности/неградуальности, выделены три типа лингводидактических терминологических антонимических пар. Доказано, что антонимия как отношение семантической противоположности также является основным структурообразующим элементом в терминосистеме категорийного аппарата современной украинской лингводидактики.*

**Ключевые слова:** украинский лингводидактический термин, парадигматические отношения, синонимия, антонимия.

*The article is devoted to the paradigm relations' ground in Ukrainian linguo didactic terminology. Factors that cause a presence in the linguodidactics of synonymous terms are defined, four types of synonymous rows are characterized. Three types of linguodidactic terminological antonymous pairs are distinguished in accordance to concept-semantic copulas that express contrasting of members of opposition of their degreeability / undegreeability . It is proven that antonymy as a relation of semantic opposition is also a basic structural element in terminology system of categorizational vehicle of the modern Ukrainian linguodidactics.*

**Key words:** the Ukrainian linguodidactic term, paradigmic relations, synonymy, antonymy.

Для сучасного українського термінознавства одним із найважливіших питань є теоретичне осмислення системних відношень між термінами в царині вітчизняної лінгводидактики. З'ясування особливостей системної організації лінгводидактичної термінології, семантичних відношень між її одиницями має важливе значення для обґрунтування законів семантичного розвитку методичної терміносистеми, для подальшого впорядкування і стандартизації цього шару української галузевої лексики.

Одним із видів системних відношень у лексиці є парадигматичні відношення, які «пов'язують мовні одиниці на основі спільності/відмінності за формою чи значенням або за тим і тим одночасно» [6, с. 458]. Зокрема, парадигматичними в лексико-семантичній системі є синонімічні, антонімічні, гіпонімічні, конверсивні та інші відношення. У межах таких зв'язків між лінгводидактичними термінами виокремлюємо синонімію як відношення смислової подібності й антонімію як відношення смислового протиставлення. Проте аналіз мовознавчих праць за останні двох десятиріч засвідчує відсутність наукових розвідок, присвячених дослідженню парадигматичних відношень в українській лінгводидактичній термінології. Розв'язання цієї проблеми активізоване переважно в лінгвістичній (Д. Кирик, Б. Михайлишин, О. Новоставська), науково-технічній (Т. Михайлова), видавничій (М. Процик), податковій (О. Чорна) терміносистемах, терміносистемі менеджменту (Н. Краснопольська), цивільного права (М. Шевченко), органічної хімії (Н. Цимбал), нафтової промисловості (С. Дорошенко) тощо.

З огляду на це метою статті є дослідження парадигматичних відношень (синонімії й антонімії) в лінгводидактичній термінології початку ХХІ сторіччя.

Основним виявом парадигматичних відношень українських лінгводидактичних термінів є явище синонімії. Синонімічними у вітчизняному мовознавстві називають «відношення значень, що виражені різними термінами, передають істотні ознаки одного поняття й мають семантичний інваріант» [2, с. 11]. О. Ткаченко, досліджуючи системні відношення в мові, вважає семантичну природу синонімів дискусійною, адже в основу їхнього визначення взято «або тільки семантичну близькість слів, або тільки тотожність, або обидві ці ознаки» [5, с. 81]. У контексті проблем теорії термінологічної номінації в царині української лінгводидактики синонімія як мовне явище, з одного боку, є дезорганізаційним феноменом, бо руйнує точність, чіткість і визначеність наукових лінгводидактичних найменувань; з іншого – є органічним вираженням іманентних закономірностей розвитку термінологічної лексики, яка не є сталою системою, а постійно змінюється й пристосовується до потреб суспільства.

Незважаючи на те, що явище синонімії не є досить поширеним у межах сучасної лінгводидактичної термінології, проте воно об'єктивно існує й повністю уникнути його не можна. До основних чинників, що

спричинюють наявність у лінгводидактичній науці синонімічних термінів, зараховуємо: 1) постійний розвиток лінгводидактики як науки, що супроводжується виникненням нових понять і бажанням дати кожному з них найточнішу номінацію (*актуалізація опорних знань – актуалізація мотиваційних резервів*); 2) неуніфікованість лінгводидактичної термінологічної системи (*підхід до навчання мови – аспект навчання мови*); 3) наявність застарілих назв, які функціують одночасно з новими (*розвиток зв'язного мовлення – розвиток мовлення*); 4) паралельне використання запозиченого й питомого лінгводидактичного терміна (*лінгвістична вікторина – мовознавча вікторина*); 5) прагнення замінити ненормативні, переважно скальковані з російської мови терміни сучасними українськими відповідниками (*три крапки → крапки, м'який знак → знак м'якшення*); 6) надання переваги коротким формам (*форма проведення уроку – вид уроку*).

На підставі аналізу сучасних наукових і навчально-методичних праць у реєстрі сучасних лінгводидактичних термінів ми виявили такі типи синонімічних рядів: 1) іншомовний термін – український термін, наприклад: *лінгвістичний експеримент – мовознавчий експеримент, принципи навчання мови – вихідні положення навчання мови*; 2) український термін – термін-калька (слово, запозичене з російської мови шляхом буквального перекладу), наприклад: *перебіг уроку – хід уроку*; 3) адаптований іншомовний термін – адаптований іншомовний термін, наприклад: *трансформування мовних одиниць – реконструювання мовних одиниць, модульне навчання мови – блокове навчання мови, нетрадиційний урок української мови – інноваційний урок української мови*; 4) власне український термін – власне український термін, наприклад: *написання слова – правопис слова, формування мовних умінь – розвиток мовних умінь*.

За наявністю/відсутністю семантичних відмінностей у лінгводидактичних термінологічних синонімічних об'єднаннях виокремлюємо повні (абсолютні) й відносні (релятивні) терміни.

Повні (абсолютні) лінгводидактичні терміни мають ідентичне значення, у них відсутні семантичні відмінності й тому є взаємозамінними (*урок мовленнєвого розвитку – урок формування комунікативних умінь, лінгвістичний експеримент – мовознавчий експеримент, написання слова – правопис слова, трансформування мовних одиниць – реконструювання мовних одиниць*).

Значення відносних (релятивних) синонімічних термінів різняться відмінною семою. Використання таких лінгводидактичних найменувань, які збігаються своїми значеннями лише частково, становить певні складнощі навіть для фахівців. Наприклад:

*Лінгводидактика – лінгвометодика.* Термін *лінгводидактика* позначає загальну теорію навчання мови, фундаментальну частину

---



методики, у якій «досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, визначаються принципи і методи, форми і засоби навчання мови» [4, с. 80]. На думку М. Пентилюк, за цим терміном закріпилося значення теоретичної методики навчання мови [3, с. 7]. Отже, якщо *лінгводидактика* визначає методологічні засади методики, то *лінгвометодика* характеризує безпосередньо самий процес навчання мови. Цей термін у лінгводидактичній науці ототожнюють з практичною методикою навчання мови [1, с. 96].

*Актуалізація опорних знань* – *актуалізація мотиваційних резервів*. Терміном *актуалізація опорних знань* у лінгводидактиці називають методичний прийом, який «передбачає максимальну опору на активну розумову діяльність школярів з метою первинного узагальнення відомих понять і нової інформації» [4, с. 10]. А новий для вітчизняної лінгводидактичної науки термін *актуалізація мотиваційних резервів*, який не є абсолютним синонімом до *актуалізації опорних знань*, позначає прийом, побудований на відновленні необхідної інформації на підставі звернення до особистого досвіду учнів. З огляду на це запитання на зразок *Що ми називаємо іменником? Як змінюється іменник? Яку синтаксичну роль у реченні виконує іменник?* актуалізують опорні знання; а питання проблемного характеру *До якої частин мови належать слова, які переважно вимовляє немовля? Слова якої частини мови переважають у нашому мовленні? Чи можна без іменників побудувати текст?* актуалізують чуттєвий досвід школярів.

До відносних (релятивних) належать також лінгводидактичні терміни *методика навчання*, *методика викладання* і *методика вивчення*. Віддієсловним іменником *навчання* називають процес передавання знань, умінь, досвіду; лексема *вивчення* позначає процес засвоєння, пізнання, розуміння самим суб'єктом навчання; а *викладання* здебільшого стосується навчального процесу у вищій школі. Отже, під час кодифікації лінгводидактичної терміносистеми в запропонованому синонімічному ряді домінантною одиницею є терміносполука *методика навчання* (наприклад, *методика навчання української мови*, *методика навчання морфології*, *методика навчання стилістики* і под.).

Антонімія як відношення семантичної протилежності також є основним структуротворчим елементом у терміносистемі категорійного апарату сучасної української лінгводидактики. Антонімічними відношеннями Т. Михайлова називає «відношення двох значень, що виражені різними термінами й передають істотні ознаки несумісних протилежних або суперечних видових понять стосовно одного родового, тобто мають спільну семантичну основу, а відмінні семи цих значень замінюють одна одну або одна з них виключає іншу» [2, с. 12]. У термінів-антонімів, як і в антонімічних слів загальнонавчальної лексики, зауважує дослідниця, схожі

семантичні структури, оскільки значення протиставлених терміноодиниць мають інваріантну основу (спільну родову сему) і різняться відмінною видовою семою.

Антонімічні відношення властиві українській лінгводидактичній термінології переважно між складеними термінами, які за структурою належать до двоконпонентних (*усне опитування – письмове опитування*) і багатоконпонентних (*репродуктивне засвоєння мовних засобів – рецептивне засвоєння мовних засобів*). Найчастіше антонімічними є атрибутивні словосполучення, що виражають видові поняття і складаються з терміна-виразника родового поняття й антонімічних атрибутів. Протиставлені компоненти цих термінів-словосполучень об'єднуються в три групи: а) такі, що мають антонімічні зв'язки і в загальноживаній мові, наприклад: *активні методи навчання мови – пасивні методи навчання мови, усний переказ – письмовий переказ, внутрішня мотивація учнів – зовнішня мотивація учнів, теоретичні завдання з мови – практичні завдання з мови*; б) такі, що антонімізуються і в інших терміносистемах педагогічного спрямування, наприклад: *знаннєвий підхід до навчання мови – компетентнісний підхід до навчання мови, репродуктивний метод навчання мови – дослідницький метод навчання мови, класична методика навчання мови – авторська методика навчання мови, пояснювально-ілюстративний метод навчання української мови – метод проблемного викладу матеріалу, навчальний твір – контрольний твір*; в) такі, що знаходяться в антонімічних зв'язках лише в царині лінгводидактики, наприклад: *рецептивні види мовленнєвої діяльності – продуктивні види мовленнєвої діяльності, імітаційний метод навчання української мови – комунікативний метод навчання української мови, актуалізація опорних знань, умінь і навичок – узагальнення й систематизація знань, умінь і навичок, лінійне навчання української мови – концентричне навчання української мови*. Отже, антонімічні відношення між компонентами лінгводидактичного терміна зумовлюють антонімію всього складеного терміна.

За поняттєво-семантичними зв'язками, що виражають протиставлення членів опозиції їхньої градуальності / неградуальності, виокремлюємо три типи лінгводидактичних термінологічних антонімічних пар:

1. Контрарні пари, у яких обсяги видових понять складають лише частину обсягу спільного для них родового поняття й між ними можливе одне або кілька проміжних понять. Один із цих антонімів має в семантичній структурі відмінну сему, а другий – цю сему не тільки заперечує, але й заміняє іншою: *індивідуальна робота з мови – групова робота з мови – колективна робота з мови; діагностичний контроль мовних знань учнів – поточний контроль мовних знань учнів – тематичний контроль мовних знань учнів – семестровий контроль мовних знань учнів; низький рівень навчальних досягнень з мови – середній*

---

рівень навчальних досягнень з мови – **достатній** рівень навчальних досягнень з мови – **високий** рівень навчальних досягнень з мови; **констатувальний** етап педагогічного експерименту – **формувальний** етап педагогічного експерименту – **контрольний** етап педагогічного експерименту. Такі лінгводидактичні терміни-антоніми, що мають кілька мезонімів, утворюють антонімічні ряди.

2. Контрадикторні пари, у яких обсяги видових понять становлять увесь обсяг родового поняття й між ними немає проміжного поняття. Один з антонімів цієї пари заперечує відмінну сему в семантичній структурі другого антоніма, виключає, але не замінює її іншою семою: **типові орфографічні помилки** – **нетипові орфографічні помилки**, **урочна діяльність учнів з мови** – **позаурочна діяльність учнів з мови**, **внутрішньопредметні зв'язки** – **міжпредметні зв'язки**, завдання з **індуктивною** схемою розв'язання – завдання з **дедуктивною** схемою розв'язання, **продуктивні** мовні вправи – **репродуктивні** мовні вправи.

3. Комплементарні пари, у яких обсяги видових понять становлять увесь обсяг родового поняття, а один з антонімів не тільки заперечує відмінну сему в плані змісту другого антоніма, але й замінює її іншою: **стислий переказ** – **докладний переказ**, **самотійна робота учнів з мови** – **колективна робота учнів з мови**, **поточне оцінювання** – **контрольне оцінювання**, **відтворення тексту** – **продукування тексту**.

Для більшості складених термінів-антонімів у царині лінгводидактики характерне явище лексичної антонімії. Вони є різнокореневими (власномовними й запозиченими) термінами, у яких їхня диференційна семантична ознака реалізується протиставленням коренів, наприклад: **активний словниковий запас учнів** – **пасивний словниковий запас учнів**, **усне мовлення учня** – **писемне мовлення учня**, **традиційна методика навчання української мови** – **інноваційна методика навчання української мови**. Незначна частина антонімічних пар утворена приєднанням терміноелемента *не-*, що виражає значення відсутності тієї або тієї ознаки, унаслідок чого виникає відношення повної протилежності, адже члени опозиції є двома крайніми членами антонімічного ряду. Заперечна частка *не-* може бути компонентом: а) питомої твірної основи (**груба граматична помилка** – **негруба граматична помилка**); б) іншомовної твірної основи (**нормативне вживання прийменників** – **ненормативне вживання прийменників**, **традиційний урок української мови** – **нетрадиційний урок української мови**).

До несправжніх антонімів (або квазіантонімів) – лінгводидактичних термінологічних одиниць, що зовні схожі на антонімічні, але не є такими, – зараховуємо приклади енантіосемії, які в лексикографічних працях подано або як омоніми, або як окремі лексеми полісемічних одиниць (**мовна компетенція** учня – **мовна компетентність** учня). Тому, застосовуючи лінгводидактичні терміни, слід послуговуватись академічними тлумач-

ними словниками, а також словниками-довідниками з української лінгводидактики, за якими можна встановити наявність протиставлених зв'язків між термінами.

Отже, явище синонімії як одна з основних ознак системності української лінгводидактичної термінології здебільшого не перешкоджає розумінню термінів. Методичні терміни-синоніми можуть мати різну функційну цінність у науковому спілкуванні й відбивати процес формування найбільш оптимальної назви лінгводидактичного поняття. Проте слід позбуватися тих термінологічних синонімів, що суперечать нормам сучасної української літературної мови, а також відносних синонімів, які заважають точному сприйняттю наукової інформації. Амбівалентна діалектика протилежних наукових понять, що функціують парами, обов'язково відбивається в існуванні антонімічних лінгводидактичних термінів, які позначають їх. Осмислення явища антонімії в терміносистемі сучасної лінгводидактики, що є регулярним принципом називання наукових понять із протилежним змістом, дає змогу точніше визначити місце методичного терміна в лінгводидактичній терміносистемі в його взаємозалежності від інших її компонентів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Михаил Ростиславович Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
2. Михайлова Т. В. Семантичні відношення в українській науково-технічній термінології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01 / Тетяна Віталіївна Михайлова. – Х., 2002. – 20 с.
3. Пентилюк М. І. Теоретичні орієнтири сучасної української лінгводидактики / Марія Іванівна Пентилюк // Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей. – К. : Ленвіт, 2011. – С. 49–57.
4. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посіб.] / [О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'яненко та ін.] ; за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
5. Ткаченко О. Г. Системні відношення в мові / О. Г. Ткаченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 9: Сучасні тенденції розвитку мов. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – Вип. 1. – С. 80–83.
6. Українська мова : енциклопедія / [В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін.]. – 3-тє вид., зі змінами і доп. – К. : Укр. енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2007. – 856 с.

УДК 378.147.88:811.161.2

**Любов Пархета,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедр української літератури,  
українознавства та методики їх навчання  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

## **ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАКТИК**

*У статті розглядається проблема формування фахових компетентностей майбутніх учителів української мови та літератури у системі педагогічних практик. Проаналізовано завдання і зміст різних видів педагогічних практик щодо вироблення у студентів високого рівня мовно-літературної компетентності та виявлено фактори, що впливають на її форми.*

**Ключові слова:** учитель української мови і літератури, фахова компетентність, педагогічна практика.

*В статье рассматривается проблема профессиональной компетентности будущих учителей украинского языка и литературы в системе педагогических практик. Проанализированы задачи и содержание различных видов педагогических практик по выработке у студентов высокого уровня языково-литературной компетентности и выявлены факторы, влияющие на ее формы.*

**Ключевые слова:** учитель украинского языка и литературы, профессиональная компетентность, педагогическая практика.

*In the article the problem of Ukrainian language and literature future teachers' professional competence formation in the system of pedagogical practices is considered. The task and content of different types of pedagogical practices on developing in students a high level of linguistic and literary competence are analyzed and factors that influence its shape are identified.*

**Key words:** teacher of the Ukrainian language and literature, professional competence, pedagogical practice.

Сучасна перебудова освітньої системи визначила пріоритетні напрями – перехід до інформаційного етапу науково-технічного прогресу, прискорене впровадження соціально-політичних і економіко-технологічних інновацій, що формують досить високі стандарти якості інтелектуальних умінь, комунікативних здібностей, професійних навичок людини. Як наслідок, сучасне суспільство ставить підвищені вимоги до соціальної і

фахової мобільності особистості, якості й рівня її освіченості, інтелектуальних, морально-вольових проявів. Вивчення законодавчих і нормативних документів з питань освітньої політики, аналіз практичного досвіду діяльності вищих педагогічних навчальних закладів за останні роки переконує в необхідності модернізації підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу.

Пошуки нових підходів, форм і методів професійної освіти зумовлюють істотне зростання вимог до якісного рівня фахової підготовки студентів-філологів. З огляду на це, постає необхідність реформування практичної підготовки майбутніх учителів-філологів на засадах компетентнісного підходу, з урахуванням в її змісті новітніх досягнень наукової галузі й інновацій. Ефективною формою здійснення навчально-пошукової праці майбутніх учителів-філологів є педагогічні практики. У цьому контексті постає необхідність розробки технології розвитку фахової компетентності студентів-філологів, у якій би максимально було враховано потенціал педагогічних практик.

Проблемам фахової підготовки майбутніх учителів-словесників з позицій компетентнісного підходу присвячено праці О. М. Біляєва, Л. В. Бутенко, Н. Й. Волошиної, О. А. Галича, С. О. Жили, Г. Д. Клочека, О. М. Куцевол, Н. М. Остапенко, Є. А. Пасічника, М. І. Пентилюк, О. М. Семенов, А. Л. Ситченка, І. В. Соколової, Г. Л. Токмань, В. І. Шуляра та інших.

Різноманітні підходи, пов'язані з особливостями організації і проходження педагогічних практик у системі професійної підготовки учителів української мови та літератури, перебувають у центрі наукових інтересів В. Ф. Дороз, О. М. Семенов, Т. В. Симоненко, О. В. Тереховської, С. В. Цінько та ін. Методичні, мовно-літературні, психолого-педагогічні проблеми підготовки майбутніх учителів-словесників активно обговорюються на різного рівня наукових, науково-практичних конференціях, методичних семінарах.

Мета статті – висвітлити основні особливості формування фахової компетентності майбутніх учителів-філологів. Для досягнення мети необхідно розв'язати такі завдання: проаналізувати мету, завдання і зміст різних видів педагогічних практик щодо вироблення у студентів високого рівня мовно-літературної компетентності, виявити фактори, що впливають на її формування.

Педагогічна практика у вищому навчальному закладі є однією із найважливіших проблем у системі підготовки вчителя для практичної діяльності в загальноосвітніх середніх закладах різних типів. В українському педагогічному словнику С. У. Гончаренка дається визначення поняття практика, що в перекладі з грецької означає *діяння, активність*. Учений визначає практику як цілеспрямований вид діяльності людей і спосіб буття людини у світі. Педагогічну практику він трактує як спосіб

вивчення студентами природи навчально-виховного процесу шляхом безпосередньої участі в ньому [1, с. 268]. Сучасні дослідники (Л. В. Бутенко, О. М. Семенов, Т. В. Симоненко та ін.) тлумачать цей термін як невід'ємний компонент навчально-виховного процесу, що здійснюється у виробничих умовах із метою формування уявлення про певний фах. Узагальнюючи такі підходи, трактуємо педагогічну практику як зв'язок між теоретичним навчанням і майбутньою самостійною роботою студента в школі. У процесі практики закріплюються і поглиблюються теоретичні знання, набуті під час навчання, виробляються професійні уміння і навички, розвиваються педагогічне мислення й творчі здібності, інтенсифікується процес формування професійно-особистісних якостей.

Педагогічна практика сприяє активному формуванню професійної спрямованості мислення і діяльності майбутніх учителів, розвитку поваги й любові до педагогічної професії й до дітей.

Підготовка до проведення педагогічної практики розпочинається на лекційних та практичних заняттях з предметів лінгвістичного та мовознавчого а також літературознавчого циклів: сучасної української літературної мови, культури мови, методики навчання української мови, стилістики, вступу до мовознавства, історичної граматики, діалектології, ономастики, зарубіжної літератури, теорії літератури, історії літератури, усної народної творчості, дитячої літератури та предметів нелінгвістичного циклу (суміжних дисциплін): педагогіки, психології, безпеки життєдіяльності тощо.

Значне місце у фаховій підготовці студентів-філологів належить курсам методики навчання української мови та літератури, які охоплюють широке коло питань психологічних та педагогічних основ навчання мови та літератури. Глибокі знання методик дають можливість пізнати студентам дидактичні принципи науковості й доступності виучуваного матеріалу, систематичності й послідовності в навчанні, зв'язку теорії з практикою, свідомості й активності, наочності, наступності й перспективності та міцності засвоєння знань; дає можливість простежити взаємозв'язок і взаємозумовленість мовних та літературних явищ, виявити закономірності у розвитку мови та з'ясувати причини відхилень, викликані позалінгвістичними чинниками.

Важливим етапом у підготовці студентів до педпрактики є вивчення й аналіз підручників для 5–11 класів загальноосвітньої школи та методично-дидактичної літератури з основного фаху, а також огляд статей у журналах «Дивослово», «Українська мова і література в школі», «Рідна школа», «Мовознавство», «Рідні джерела» тощо.

Під час педагогічної практики студенти повинні усвідомити, що урок є основною формою організації навчально-виховного процесу; з'ясувати значення типізації уроків у системі занять; вивчити структурні елементи

уроку, самостійно складати конспекти уроків різних типів: навчитися добирати дидактичний матеріал та урізноманітнювати види вправ та завдань.

У процесі педагогічної практики студент-практикант повинен оволодіти основами конструктивно-планувальних, комунікативно-навчальних, організаційних та дослідницьких умінь і реалізувати їх в умовах самостійної роботи у такому обсязі:

*1. Конструктивно-планувальні вміння:*

а) складати плани-конспекти окремих уроків та серії уроків за темою з урахуванням різних умов навчання (середній або старший етап) і рівня підготовки учнів; визначити цілі та завдання кожного уроку з урахуванням етапу навчання; б) обирати ефективні прийоми досягнення сформульованих цілей з рахуванням вікових особливостей учнів за етапом навчання; в) визначати типи вправ та послідовність їх виконання згідно з етапами оволодіння мовленнєвими вміннями та навичками, а також урахуваннями труднощів засвоєння навчального матеріалу і рівня підготовленості учнів; г) використовувати реальні та проектувати навчальні мовленнєві ситуації, а також відповідний їм мовленнєвий матеріал для сприймання і засвоєння мовних одиниць, що вивчаються, та їх застосування в мовленнєвій діяльності; г) проектувати і створювати необхідні наочні посібники й технічні засоби навчання для проведення уроків; д) складати план та сценарій позакласного заходу з української мови.

*2. Комунікативно-навчальні вміння:*

а) встановлювати і підтримувати різноманітні мовленнєві контакти: учитель – клас, учитель – учень, учень – учень тощо; б) визначати об'єкти контролю мовленнєвої діяльності учнів і добирати відповідні їм методичні прийоми, в тому числі тестові завдання; в) виправляти помилки учнів, розуміти їх характер та використовувати мовленнєвий спосіб виправлення (перепитування, зорова, вербальна та схематична наочність, екстралінгвістичні засоби тощо).

*3. Організаційні вміння:*

а) організовувати виконання накресленого плану; б) забезпечувати мовленнєву діяльність учнів на уроках української мови; в) вносити методично виправдані корективи в плани уроків з урахуванням умов навчання; г) навчити учнів найбільш раціональних прийомів самостійної роботи; г) раціонально поєднувати колективні (фронтальні, групові, парні) та індивідуальні форми роботи з урахуванням особливостей кожної з них та етапу навчання; д) проводити навчальні ігри з урахуванням вікових особливостей учнів та етапу навчання; е) здійснювати різноманітні прийоми активізації учнів залежно від їх вікових особливостей; є) методично доцільно використовувати традиційні наочні посібники, аудитивні, аудіовізуальні та візуальні технічні засоби навчання; ж) проводити позакласні заходи з української мови, організовувати їх відповідно до



складеного плану і сценарію.

*4. Розвивально-виховні вміння:*

а) реалізовувати загальноосвітній, розвивальний та виховний потенціал мовленнєвого матеріалу уроку або серії уроків; б) формувати і розвивати інтелектуальну та емоційну сфери особистості учня, його пізнавальні інтереси; г) вирішувати засобами мови і літератури завдання морального, культурного, естетичного, гуманістичного виховання учнів.

*5. Дослідницькі вміння:*

а) вивчати ставлення учнів до предмета і виявляти рівень сформованості їх мовленнєвих навичок і вмінь; б) проводити з урахуванням етапу навчання методичний аналіз мовного матеріалу з метою прогнозування можливих труднощів його засвоєння та добору оптимальних шляхів попередження помилок; в) проводити спостереження та комплексний аналіз відвіданих уроків з теоретичним обґрунтуванням різних сторін навчальної діяльності; г) спостерігати, аналізувати та узагальнювати досвід учителів і студентів, переносити ефективні прийоми й форми роботи в практику своєї педагогічної діяльності; г) вивчати методичну літературу і теоретично осмислювати навчальний процес у формі виступів на методичних семінарах, а також удосконалювати свою роботу, використовуючи нові форми та прийоми навчання.

Формуванню таких компетентнісних умінь сприяє система педагогічних практик. Відповідно до навчальних планів на факультеті української філології існують такі види педагогічної практики: практика із фахових методик (пробні уроки); стажерська практика (бакалаврів); державна педагогічна практика (спеціалістів); асистентська педагогічна практика (магістрів).

Метою педагогічної практики з фахових методик є підготовка студентів до сприймання й осмислення основ курсу методики навчання української мови та літератури в загальноосвітній школі і до виконання функцій учителя-словесника в загальноосвітніх навчальних закладах різного типу. Стажерська педагогічна практика передбачає – узагальнення, систематизацію і поглиблення загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, підготовку до виконання усіх функцій учителя української мови і літератури, в системі навчально-виховної роботи з учнями. На відміну від попередніх практик, коли діяльність студентів обмежувалася кількома видами робіт, ця практика стає комплексною.

Державна педагогічна практика є завершальним етапом професійної підготовки майбутніх учителів. Вона характеризується вищим рівнем самостійності й відповідальності студентів, збільшенням обсягу та поглиблення складності змісту, використанням сучасних педагогічних і нових інформаційних засобів навчання. Під час цієї практики студенти оволодівають системою навчально-виховної діяльності учителя-предметника і класного керівника. Мета педагогічної практики на V курсі –

підготувати студентів до виконання функцій учителя словесності в загальноосвітніх школах, гімназіях, ліцеях, коледжах та інших навчально-виховних установах.

Суть асистентської педагогічної практики складає навчально-методична робота. Саме в її ході реалізуються основні завдання практики, що полягають у формуванні у магістрантів навичок викладацької роботи.

Навчально-методична робота магістранта має дві складові частини, що доповнюють одна одну: пасивна та активна (аудиторна) практика.

Студенту-філологу необхідно пам'ятати, що навчання мови й літератури дає змогу учням глибше пізнати закони природи і суспільного розвитку, ширше познайомитися із досягненнями світової культури, розвитком вітчизняної науки і мистецтва. А система педагогічних практик впливає на утворення у студента-філолога фахових компетентностей.

На основі проведеного дослідження можна зробити такі висновки: формування фахової компетентності майбутніх учителів-філологів сплановано у положеннях та програмах педагогічних практик; педагогічні практики студентів-філологів мають системний характер і спрямовані на формування комплексу високого рівня знань, умінь і навичок .

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України ; головний ред.. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

УДК 614.84:159.923.2

**Микола Пелипенко,**  
ад'юнкт

Черкаського інституту пожежної  
безпеки імені Героїв Чорнобиля  
Національного університету  
цивільного захисту України

## **СИСТЕМНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОПЕРАТИВНО- РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ДО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ**

*У статті розглянуто тлумачення понять «умова», «педагогічна умова», «системність». Обґрунтовується невіддільність педагогічного процесу від принципу системності. На прикладі «класичної» системи показано, як даний принцип може застосовуватися при формуванні готовності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби до самозбереження в екстремальних умовах професійної діяльності. Описані основні складові частини системної послідовності цього процесу та їх роль у ньому. Визначена позиція науково-педагогічного складу дослідження.*

**Ключові слова:** педагогічна умова, системність, готовність до самозбереження, майбутній рятувальник.

*В статье рассмотрены определения понятий «условие», «педагогическое условие», «системность». Обосновывается неотделимость педагогического процесса от принципа системности. На примере «классической» системы показано, как данный принцип может применяться при формировании готовности будущих специалистов оперативно-спасательной службы к самосохранению в экстремальных условиях профессиональной деятельности. Описаны основные составляющие части системной последовательности этого процесса и их роль в нем. Определена позиция научно-педагогического состава исследования.*

**Ключевые слова:** педагогическое условие, системность, готовность к самосохранению, будущий спасатель.

*The article considered the definition of the concepts of «condition», «pedagogical condition», «systematic». It proves the inseparability of the pedagogical process of the systems principle. On the example of the «classical» system how this principle can be used in the formation of readiness of the future professionals operational and rescue service for self-preservation in the extreme conditions of professional activity is shown. The basic components of the system consistency of the process and their role in it are described. The position of scientific and pedagogical staff research is determined.*

**Key words:** pedagogical condition, consistency, readiness to self-preservation, the future rescuer.

Теоретичний аналіз проблеми формування готовності до самозбереження [1] вказує на залежність протікання цього процесу від психологічних та біологічних аспектів життєдіяльності особистості майбутнього фахівця оперативно-рятувальної служби (рятувальника). Наявність психологічних чинників свідчить про можливість контролю даного процесу в контексті педагогічної діяльності, за допомогою відповідних педагогічних прийомів, методів, засобів, форм тощо. Однією з найважливіших її засад є педагогічні умови, що визначають перебіг процесу формування готовності до самозбереження майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби (ГСУПД) та забезпечують його ефективність.

Найважливішими для нашого дослідження визначеннями поняття «умова», згідно з тлумачним словником української мови, є: 1) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється щонебудь; 2) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; 3) сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [3, с. 1506].

Філософський аспект трактування явища умови полягає у її безпосередньому зв'язку з певним явищем або предметом, оскільки без неї вони не можуть існувати. Умова – це те, від чого залежить щось інше (обумовлене); суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), наслідком наявності якого є існування даного явища. Автор зазначає, що умови найчастіше розглядаються як певні зовнішні фактори для явища, на відміну від більш широкого поняття «причина» [9, с. 707].

У контексті психологічної науки маємо наголосити на протилежній точці зору з даного питання Р. С. Немова, який не робить чіткого розрізнення між поняттями «умова» та «причина», тлумачачи першу як сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психологічний розвиток людини, прискорюють чи уповільнюють його, чинять вплив на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати [7, с. 270–271].

Отже, враховуючи зазначені наукові позиції щодо поняття умов, ми можемо зробити висновок, що це категорія, яка є сукупністю переважно зовнішніх обставин дійсності, що детермінують, забезпечують або супроводжують протікання певних процесів, виступаючи компонентом комплексу цих процесів. Це стосується і таких складних комплексів, як розвиток особистості, в яких певні умови можуть грати як позитивну, так і негативну роль. В даному випадку ми маємо право називати такі умови педагогічними, оскільки розвиток людини безпосередньо пов'язаний з педагогічними процесами. Педагогічні умови розглядалися В. І. Андрєєвим, Ю. К. Бабанським, К. Л. Біктагіровим, М. Г. Горліченко, М. В. Зверєвою, Л. М. Ішичкіною, Є. І. Козирєвою, С. Т. Полтораком, І. Г. Радванським тощо.

Педагогічні умови за К. Л. Біктагіровим – це обставини, за яких

---

компоненти навчального процесу (навчальні дисципліни, методика їх викладання, навчання і виховання) подані в найкращих взаємовідносинах та взаємозв'язках, що дають можливість учителям плідно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно навчатись [2].

На думку Н. В. Іпполітової та Н. С. Стерхової, існують такі різновиди педагогічних умов:

- *організаційно-педагогічні* (сприяють успішному досягненню цілей педагогічного процесу, а також мають відношення до розвитку і функціонування його процесуального аспекту з позиції управління);
- *психолого-педагогічні* (забезпечують міри педагогічного впливу на розвиток особистості суб'єктів чи об'єктів педагогічного процесу та підбираються з урахуванням структури тієї їх особистісної характеристики, що зазнає впливу);
- *дидактичні* (передбачають способи перетворення умов навчання у напрямі його цілей та містять відібрані, вибудовані і використані елементи змісту, методи (прийоми) та організаційні форми навчання для досягнення дидактичних цілей) [5, с. 11–12].

Ми переконані, що одним з основних чинників ефективності будь-якого педагогічного процесу є обґрунтоване та послідовне поєднання усіх зазначених видів педагогічних умов. З огляду на це, організовуючи та контролюючи процес формування ГСУПД, ми поставили завдання врахувати їх усі.

Проаналізовані дані наукової літератури свідчать, що педагогічними умовами доцільно вважати зовнішні чи внутрішні обставини, явища чи процеси, що так чи інакше стосуються педагогічного процесу та чинять значний вплив на його протікання і здатні підвищувати чи знижувати його ефективність.

Цей висновок, а також вивчення професійної підготовки майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби взагалі та навчального процесу у профільному вищому навчальному закладі зокрема дав змогу виділити *системність* як одну з педагогічних умов формування їх ГСУПД, що відноситься до організаційно-педагогічного різновиду педагогічних умов. Теоретичний аналіз та обґрунтування необхідності принципу системності у формуванні ГСУПД, що полягає у позитивному впливі на ефективність цього процесу, і є метою даної статті.

Наріжна в організації цієї умови категорія системності в широкому значенні трактується як властивість за значенням «системний», тобто такий, що стосується системи, який є системою [3, с. 1321]. Дане поняття зводиться до одного явища – *постійно діючої системи*, що трактується як набір елементів, пов'язаних таким чином, що зміна стану будь-якого з них викликає зміни станів інших елементів [10, с. 40]. З огляду на сказане, ми повністю погоджуємося із перерахованими нижче вченими-педагогами, які вказують, що жоден педагогічний процес не може проходити без

---

застосування принципу системності.

В педагогічних проблемах, за висловом О. М. Столяренка, не можна нічого зрозуміти і прийняти правильне рішення поза системним підходом. Педагог додає, що не існує такої частини педагогічної дійсності, яку можна було б пояснити однією-єдиною причиною і довести до оптимальних показників у відриві від її системних зв'язків і залежності від інших елементів системи та факторів середовища [8, с. 117].

Л. О. Григорович і Т. Д. Марцинковська називають принцип системності та цілісності одним з загальних в управлінні педагогічними системами [4, с. 160], а Н. Г. Мілорадова пише, що педагогічний процес характеризується цілісністю, системністю та неперервністю [6, с. 228].

О. М. Столяренко вважає, що педагогічна дійсність системна, а педагогічну систему трактує як сукупність взаємопов'язаних, узгоджено, як єдине ціле функціонуючих людей, педагогічних чи інших за своєю природою (психологічних, управлінських, організаційних, матеріальних тощо) явищ (підсистем, властивостей, якостей, елементів), що впливають на досягнення педагогічного результату і цілеспрямовано використовуються для цього [8, с. 111]. Вчений підкреслює, що успіх може бути досягнутий тільки за умови впорядкованої структури елементів системи та їх функціонування як цілісності, а вся педагогічна реальність має бути налагоджена як справжня система, а не набір розрізнених явищ і заходів, що вживаються періодично.

На підставі проведеного теоретичного аналізу ми зробили висновок, що процес формування та підвищення рівня ГСУПД майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби як педагогічна система може ефективно здійснюватися тільки за умови системного підходу, який ґрунтується на засадах послідовності, логічності, неперервності, управління, об'єктивності інформації та її оцінки та інших. Цей підхід полягає у наявності логічно обумовлених взаємозв'язків між усіма елементами даної педагогічної системи, що виникають на основі їх чітко визначеної і науково обґрунтованої послідовності, стабільного існування і впливу на процес від самого його початку до завершення, а також підпорядкування кожного з них єдиній цілі усєї системи.

Для пояснення суті даного процесу, на наше переконання, варто звернутися до принципів системного підходу та схеми зв'язку між функціями системи і її основними компонентами за М. Шефером [10, с. 61]. Автор зазначає, що будь-яка система складається зі входів (елементів, які система трансформує у виходи), виходів (результатів роботи системи), процесора («механізму», що перетворює вхідні елементи у вихідні), компонента контролю (частини процесора, що визначає задачі системи та зв'язки між елементами), зворотного зв'язку (інформації, що описує роботу системи) та зовнішніх обмежень [10, с. 53–56].

Для того, щоб система була «життєздатною та ефективною», їй

необхідно здійснювати низку функцій, які виокремлюються у три групи:

1) *виробничі* функції: а) безпосереднє чи «кінцеве» виробництво товарів чи послуг (головне призначення системи); б) опосередковане виробництво (робить внесок у «кінцеву» продукцію);

2) *паравиробничі* функції: а) набуття (введення в систему елементів із зовнішнього середовища, необхідних для виконання її призначення); б) наступність (дозволяють системі зберігати стійкий стан); в) пристосування (забезпечують узгодженість роботи із зовнішніми обмеженнями, особливо при їх зміні); г) розвиток (підвищують здатність системи виконувати свої функції);

3) функції *регулювання*: а) управління (встановлення цілей, збір і обробка інформації про систему, корекція її роботи тощо); б) неформальне регулювання (дії для регулювання роботи системи, що виходять за сферу управління) [10, с. 56–60].

Маючи на меті створення системності процесу формування ГСУПД та з урахуванням наукового доробку М. Шефера, ми дійшли висновку, що запропонований нами процес також містить перераховані автором елементи. Так, його *входами* можна назвати:

- майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби з недостатнім загальним рівнем ГСУПД, які фактично є об'єктами експериментального дослідження і відіграють центральну роль у ньому, оскільки є і входом, і виходом системи, а їх професійний розвиток в контексті ГСУПД є її кінцевою метою;

- інформацію наукового, методичного та особистісного змісту (теоретичний аналіз явищ готовності та самозбереження, вимоги до курсанта як майбутнього фахівця оперативно-рятувальної служби цивільного захисту та його професійної підготовки, особливості його професійної діяльності, якості особистості курсантів, від яких залежить рівень ГСУПД та дані, необхідні для їх аналізу та контролю);

- особливості та закономірності навчально-виховного процесу в умовах профільного вищого навчального закладу, його вплив на формування ГСУПД та можливості корекції з метою підвищення її рівня;

- навчальні матеріали теоретичного та практичного спрямування, що використовуватимуться в процесі формування ГСУПД задля підвищення його ефективності (робочі програми лекцій, семінарських занять, наочні демонстраційні матеріали, матеріально-технічна база навчальної башти, комплексу підготовки газодимозахисників, навчальної пожежно-рятувальної частини).

*Виходами* процесу формування ГСУПД виступають:

- майбутні фахівці оперативно-рятувальної служби з високим та достатнім рівнем ГСУПД, підвищення якого забезпечило функціонування системи її формування, тобто система виконала своє первинне завдання;

- наукова новизна, що полягає в аналізі інформації про готовність

---

до самозбереження, її чинники та закономірності, обґрунтуванні її формування зокрема у майбутніх рятувальників, внеску у психолого-педагогічне забезпечення діяльності оперативно-рятувальних підрозділів в умовах професійної діяльності;

- удосконалення навчально-виховного процесу в умовах профільного вищого навчального закладу, що дозволить підвищити загальний рівень підготовки майбутніх рятувальників перед їх практичною діяльністю в територіальних підрозділах ДСНС України.

Роль *процесора* (суб'єктів педагогічної системи) відіграють:

- науково-педагогічний склад дослідження, відповідальний за науково-методичне забезпечення процесу формування ГСУПД, являється і *компонентом контролю*, оскільки збирає і аналізує інформацію, що передають ланки зворотного зв'язку, та використовує її для корекції продуктів своєї діяльності (методичних рекомендацій);

- співробітники профільного вищого навчального закладу, професійні обов'язки яких пов'язані із навчально-виховним процесом (викладачі профільних в контексті формування ГСУПД дисциплін, начальницький склад курсів, працівники відділів соціально-гуманітарної та психологічної роботи та інші);

- розподіл обов'язків, взаємозв'язок та безпосередня діяльність цих категорій (науково-педагогічний склад розробляє методичні рекомендації, котрими керуються у своїй діяльності інші зазначені категорії).

Представники цих категорій повідомляють про переваги та недоліки тих чи інших компонентів рекомендацій; такий обмін інформацією про характер роботи системи та її виходи утворює *зворотний зв'язок*; дана інформація може слугувати входом в систему. Серед *зовнішніх обмежень* системи слід виділити нормативну базу, що регламентує життєдіяльність курсантів у профільному ВНЗ (розпорядок дня, навчальне навантаження, канікулярні відпустки) і впливає таким чином на формування ГСУПД, фактори, що чинять вплив на ефективність роботи операторів процесора (рівень професійної компетентності, ділові якості, особисті обставини тощо), відсутність чи недостатня кількість інформації, необхідної для теоретичного і практичного забезпечення діяльності системи тощо.

Подібна відповідність між теоретичною моделлю системи та процесом формування ГСУПД простежується і стосовно їх функцій. До функції набуття ми відносимо підбір майбутніх рятувальників задля формування у них ГСУПД; функції наступності та пристосування проявляються у збереженні та аналізі отриманої інформації, неперервності, нейтралізації зовнішніх чинників, що можуть завадити роботі системи, а також поточних корекціях тих її аспектів, неправильне функціонування яких може зіграти вирішальну роль; реалізація функції розвитку полягає у підвищенні професійного рівня науковців, які забезпечують роботу системи, отриманні нового корисного досвіду майбутніми рятувальниками тощо.



Таким чином, системність є однією з необхідних педагогічних умов ефективного протікання процесу формування ГСУПД майбутніх рятувальників. Проте її забезпечення не вичерпує проблематики даного напрямку досліджень. Перспективними є визначення, аналіз та пошук шляхів забезпечення інших педагогічних умов цього процесу.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Балицька А. А. Чинники зміцнення здоров'я у контексті формування готовності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби до самозбереження / А. А. Балицька, О. М. Черненко, М. М. Пелипенко // Вісник Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського : збірник наукових праць. – К. : Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, 2014. – Випуск 3 (40). – С. 12–17. – 372 с.
2. Биктагиров К. Л. Дидактические условия обучения / К. Л. Биктагиров. – Казань, 1973. – 118 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатками, доповненнями та CD) / укладач і головний редактор В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.: іл.
4. Григорович Л. А. Педагогика и психология : учебное пособие / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – М. : Гардарики, 2003. – 480 с.
5. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
6. Милорадова Н. Г. Психология и педагогика : учебник / Н. Г. Милорадова. – М. : Гардарики, 2005. – 335 с.
7. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2 частях. – М. : Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
8. Столяренко А. М. Психология и педагогика : учебник / А. М. Столяренко. – 3-е издание, дополненное. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 543 с. – («Золотой фонд российских учебников»).
9. Философский энциклопедический словарь / [главная редакция Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов]. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
10. Шефер М. Управление программами по гигиене окружающей среды. Системный подход: публикация Всемирной организации здравоохранения / М. Шеффер ; перевод с английского Е. Т. Гурвича. – М. : Медицина, 1976. – 260 с.

УДК 373.543

*Марія Пентилюк,  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри мовознавства  
Херсонського державного університету*

### **МОВНА ОСОБИСТІТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті розглядаються проблеми формування мовної особистості майбутніх учителів-словесників у контексті сучасної лінгводидактики. Аналізуються особливості мовної особистості, професійні вміння, якими мають оволодіти студенти-філологи, і ті завдання, що стоять перед викладачами вищої школи.*

***Ключові слова:** мовна особистість, комунікативні вміння, мовна і мовленнєва компетентність студентів, українська культуро-мовна особистість учителя.*

*В статье рассматриваются проблемы формирования языковой личности будущих учителей-словесников в контексте современной лингводидактики. Анализируются особенности языковой личности, профессиональные умения, которыми должны овладеть студенты-филологи, и те задачи, что стоят перед преподавателями высшей школы.*

***Ключевые слова:** языковая личность, коммуникативные умения, языковая и речевая компетентность студентов, украинская культуро-языковая личность учителя.*

*The article deals with the problems of language individuality formation of future linguodidactics. Features of language individuality, professional skills that students-philologists have to possess and tasks for lecturers of higher school are analyzed.*

***Key words:** language individuality, communicative skills, language and speech competence of students, Ukrainian culture and language individuality of a teacher.*

Вища школа є сьогодні найважливішим соціальним інститутом, у якому відбувається розвиток молодого покоління. Саме в студентські роки відбувається стрімке і бурхливе зростання коефіцієнтів розумового розвитку, накопичення інтелектуального потенціалу, максимально активізується пізнавальна і професійно-орієнтована креативна діяльність. Саме тут студент має постати як мовна особистість і сформуватися як майбутній фахівець. У зв'язку з цим перед освітою постає складне питання

підготовки студентської молоді до професійної діяльності. Справді, підготовка сучасного вчителя-словесника є складною і багатогранною справою. Адже це має бути всебічно розвинена особистість, людина високої культури й ерудиції, що досконало володіє всім багатством виражальних засобів рідної мови і технологією навчально-виховного процесу в школі. У цьому контексті становлення мовної особистості майбутнього вчителя-словесника є одним із нагальних питань.

Незаперечною є теза: «Із слова починається людина». Вочевидь, людина існує в мові, виявляє себе в мові, прокладає через мову, через спілкування місток для порозуміння з іншими людьми. Відтак можна впевнено сказати, що історія людства здійснюється у спілкуванні, засобами мови, а однією з провідних умов соціального прогресу суспільства є мовленнєва діяльність. Успіх мовленнєвої діяльності, її результативність у свою чергу залежить від особистості, від рівня розвитку її мовлення, від культури мови і мовлення особистостей – мовців, які беруть участь у мовленнєвій діяльності. Саме тому науковці останнім часом звернулися до дослідження такого наукового феномена, як «мовна особистість» (Г. Богін, Й. Вейсгербер, Т. Дрідзе, Ю. Караулов, О. Леонт'єв, В. Маслова, Л. Мацько, І. Суслов, С. Сухих, В. Тарасун та ін.).

У сучасній лінгвістиці виокремилися такі напрями дослідження мовної особистості: полілектна (загальнолюдська) та ідеолектна особистість (притаманна певній спільноті) (В. Нерознак); етносемантична (С. Воркачев); елітарна мовна особистість (Т. Кочеткова, О. Сиротіна); семіологічна особистість (А. Баранов); російськомовна особистість (Ю. Прохоров); мовна особистість західної і східної культур (Т. Снитко).

Навчання української мови у вищій школі має спрямовуватися на те, щоб продовжувати формувати особистість, яка вільно володіє засобами української мови в будь-якій мовленнєвій ситуації, аргументовано висловлює свої думки, дотримується правил мовленнєвої етики.

Проблема мовної особистості в лінгвістиці, психолінгвістиці та лінгводидактиці не нова, їй приділяли увагу О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, І. Зимня, Ю. Караулов, О. Леонт'єв, Г. Онкович, Л. Паламар, В. Сухомлинський та ін. Однак сучасної інтерпретації вона ще не набула. Це й зрозуміло: народжується нова методика навчання рідної мови, що потребує переосмислення змісту, форм, методів і засобів навчання, а головне, визначення суб'єктів навчального процесу та їх взаємодії, що веде до удосконалення технології навчання рідної мови.

У пропонованій статті ставимо за мету визначити основні параметри вдосконалення мовної особистості майбутнього філолога в контексті його професійного становлення.

На сучасному етапі розвитку лінгводидактики як науки зростає роль формування особистості, що вміє здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати та оцінювати її, застосовувати способи

пізнавальної і творчої діяльності. Поступово вирізняється ще один підхід до навчання мови – когнітивно-комунікативний, що має прямий стосунок до розвитку мовної особистості учня.

Українська лінгводидактика набирає обертів саме в цьому напрямі – активно формується когнітивно-комунікативна методика навчання мови, суб'єктом якої є мовна особистість учня/студента. Пріоритетним стає питання формування комунікативної компетентності як провідного компонента структури загальної підготовки й розвитку особистості. Сучасне трактування мовної особистості ґрунтується на суб'єктно-суб'єктних стосунках учасників навчального процесу, і таким чином, учень – не об'єкт, а суб'єкт цього процесу, що бере активну участь у ньому, розвиває своє мислення і мовлення, засвоюючи мову й користуючись нею, опановуючи усі види мовленнєвої діяльності.

Відомий російський дослідник цієї проблеми Ю. Караулов вважає, що «мовна особистість – це та наскрізна ідея, котра, як показує досвід її аналізу й опису, пронизує всі аспекти вивчення мови й одночасно ламає межі між дисциплінами, що вивчають людину, оскільки не можна вивчати людину поза її мовою» [3, с. 3]. Аналізуючи праці мовознавців С. Петкова, Є. Косеріу, Р. Будагова, Н. Хомського та ін., автор доходить висновку: мову можна вивчати лише з урахуванням мовної особистості, національних особливостей мови, яка є для неї рідною або якою вона користується, що свідчить про «наявність національної складової на кожному рівні організації мовної особистості» [3, с. 10], тобто на кожному етапі її формування.

Мовна особистість виявляє себе в актах мовленнєвої діяльності, що формується під впливом психологічних процесів. Національний компонент особистості дозволяє розглядати мовленнєву діяльність під кутом національно-культурної специфіки і враховувати етнолінгвістичні, етнопедagogічні та етнопсихологічні чинники. Це насамперед національний спосіб мислення, національна свідомість і самосвідомість, національний характер, український менталітет, національно-культурна мотивація та ін. Формування національно-мовної особистості здійснюється засобами рідної мови, роль якої у мовній освіті сучасної молоді важко переоцінити. Навчання рідної мови має бути спрямоване на виховання людини, що є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок і дбає про красу і розвиток рідної мови.

У розвитку мовної особистості важливим є психологічні передумови засвоєння знань та формування комунікативних умінь і навичок. Найголовніші з них такі: 1) позитивне ставлення студентів до процесу навчання (є інтерес до предмета, підтримується стала увага, не порушується темп навчальної роботи); 2) процеси безпосереднього чуттєвого ознайомлення з матеріалом (у мові – це словесна і схематична наочність, ТЗН, контекст); 3) процес мислення (активізація конкретного й

абстрактного, понятійного і художнього мислення, сприйняття, осмислення і розуміння матеріалу); 4) запам'ятовування і збереження здобутої інформації, здатність до її відтворення з виявленням індивідуальних мовленнєвих здібностей.

Розвиткові мовної особистості сприяють мотиви учіння, що спонукають студентів до засвоєння лінгвістичної теорії й активної мовленнєвої діяльності. Серед мотивів навчання слід виділити: суспільно-політичні (державність української мови); професійно-ціннісні (професійне навчання здійснюється державною мовою); мотив соціального престижу, громадського обов'язку; комунікативні мотиви (потреба спілкуватися українською мовою; мотиви, пов'язані з потребою самоудосконалення, самовиховання; мотив поваги до викладача; утилітарні мотиви (потреба в знаннях мови як засобу професійної підготовки, досягнення певних життєвих вигод).

У цьому ключі мовну особистість необхідно розглядати з позицій теорії мовленнєвої діяльності, адже студент у процесі навчання в школі опановує всі види мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння і письмо, а у виші їх удосконалює.

У працях учених (Ю. Караулов, В. Красних, В. Маслова та ін.) особистість розмежовується на два види – мовну і мовленнєву. На думку Ю. Караулова, узагальнений тип мовної особистості передбачає розмаїття варіантів мовленнєвих особистостей. Мовленнєва особистість, за його словами, – це мовна особистість у парадигмі реального спілкування, в діяльності; у свою чергу, мовна особистість – це багаточасова і полікомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей [3, с. 33].

Основним засобом перетворення індивіда в мовну особистість В. Маслова називає соціалізацію в таких її аспектах: а) процес включення людини до певних соціальних відносин; б) мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами і законами певної етномовної культури; в) процес засвоєння законів соціальної психології народу [5, с. 34].

Не можна не погодитись, що мовна особистість – це насамперед соціальне явище, вона пов'язана із соціально-культурно-етнічною сферою суспільства. Тому процес соціалізації особистості буде відбуватися по-різному залежно від характеру соціального середовища і зокрема – мовленнєвого. Водночас не можна ігнорувати в мовній особистості й індивідуально-психологічного аспекту, тобто не можна розмежовувати мову і мовлення в мовній особистості: вони зумовлюють одне одного і взаємопов'язані.

Під мовною особистістю розуміємо високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у

процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення.

Отже, мовна особистість – людина, що володіє виражальними багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її, дбає про її збереження й розвиток.

Однією з особливостей духовно багатой та інтелектуально розвиненої особистості, необхідної для нормальної професійної діяльності, є мовлення. Актуальним для майбутніх учителів-словесників є українське професійне мовлення, оскільки нагальним стає не тільки розширення сфер спілкування, а й формування мовної особистості випускників середніх шкіл. Цілком зрозуміло, що впродовж навчання в університеті в центрі уваги повинні бути якості професійного мовлення студентів, над удосконаленням яких необхідно працювати усім викладачам.

Проблема співвідношення теорії і практики під час викладання мовознавчих дисциплін – це проблема, що давно хвилює як учених-методистів, так і викладачів-практиків, проблема, що потребує переосмислення й сучасного розв'язання. Йдеться не тільки про лінгвістичну теорію і практику та їх реалізацію у навчальному процесі вищої школи, але й про теоретичні положення сучасної методики як науки. Теоретичні проблеми методики мають важливе значення для вдосконалення процесу професійної підготовки, визначення питомої ваги лінгвістичної теорії та мовленнєвої практики у розвитку особистості студента.

Для викладача вищої школи необхідним стає осмислення таких понять, як мовна і мовленнєва компетентність студентів, спілкування та його різновиди, комунікативна основа навчання мови тощо.

Одним із головних завдань підготовки майбутнього вчителя-словесника є формування мовної особистості, яка вміє вільно й комунікативно виправдано висловлювати свої думки в будь-якій ситуації, дотримуючись норм літературної мови й виховувати ці якості в учнів. Основними джерелами вдосконалення педагогічного мовлення вчені вважають наслідування, навчання і самостійну роботу над собою.

Сучасний учитель має знати нові технології навчання, методи формування навичок самостійної роботи, розвитку творчих здібностей та логічного мислення учнів; повинен уміти проектувати, конструювати, моделювати і проводити уроки і виховні заняття, у тому числі з елементами інформаційно-комп'ютерних технологій [7, с. 37].

За період навчання в університеті студенти філологічних факультетів мають набувати відповідних фахових умінь і навичок: досліджувати мовні та літературні факти і явища в їх системній сув'язі; логічно, послідовно, відповідно до норм літературного мовлення формувати творче, аналітичне мислення, філологічний смак; активно застосовувати методи й прийоми навчання у практичній діяльності; вести наукові пошуки в галузі мовознавчих, літературознавчих, психолого-педагогічних дисциплін, використовуючи різноманітні методи наукового дослідження, розвивати

потребу та вміння самостійно поповнювати свої знання за фахом, бути мобільним до різних нововведень, тобто бути професійно компетентним.

Складовими мовної особистості студента є постійний інтелектуальний розвиток, розвиток психічних процесів: пам'яті зорової та слухової, мислення – абстрактного (понятійного) й образного (художнього), спостереження, уяви – репродуктивної (відтворювальної) й творчої, духовне багатство особистості та акумулювання мовних традицій (здатність берегти й розвивати мовні традиції народу).

Формування мовної особистості означає не тільки набуття людиною певних знань, умінь і навичок, але й самовиховання свідомого ставлення до мови, що виражається в прагненні та вмінні мовців спілкуватися рідною та іншими мовами, відповідальному ставленні до власного мовлення, постійній, наполегливій роботі над його вдосконаленням.

До важливих засобів формування свідомості студентів дослідники відносять народну творчість, мистецтво, безеквівалентну лексику та ін. Це зумовлює введення в навчально-виховний процес відповідного дидактичного матеріалу. На лекціях і практичних заняттях формується той особливий емоційний стан, який багато в чому визначає саму людину як особистість, спрямовує її інтелектуальний та професійний розвиток. Критерієм сформованості мовної особистості вважається здатність репрезентувати себе через мовлення.

Зазначимо, що генетичну основу української мовної особистості складають українські національно-культурні традиції, мовна свідомість і самосвідомість, соціальні, соціолінгвістичні характеристики мовного колективу. На цьому підґрунті мовець набуває мовної, комунікативної, культурознавчої компетентності.

Українську культуромовну особистість вирізняють філологічний стиль мислення, широкий філологічний кругозір, мовні, літературні, педагогічні здібності, мовна індивідуальність, виразне мовлення, гарна дикція, мовленнєва моральність.

Українська культуромовна особистість вчителя формується за певними етапами. По-перше, це етап допрофесійної підготовки, де значна увага приділяється мовному і літературному вихованню. Особливу увагу слід звернути на компетентнісний підхід, оснований на особистісно орієнтованому підході до навчання. По-друге, це етап професійної підготовки на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр», де забезпечується високопрофесійне володіння українською літературною мовою, усвідомлюється закономірності розвитку мово- і літературознавства, володіють функціями педагогічного спілкування. По-третє, професійна підготовка на рівні «спеціаліст». Підготовка спрямована на проведення наукових пошуків у галузі мовознавчих, літературознавчих, психолого-педагогічних дисциплін на основі сучасних методів наукового дослідження та з урахуванням інформаційних технологій. На цьому етапі

---

відбувається якісна перевірка, систематизація, поглиблення набутих компетенцій. На етапі магістратури відбувається процес оволодіння поглибленими фундаментальними, психолого-педагогічними і методичними знаннями інноваційного характеру. Мета навчання на цьому етапі – набуття широкої ерудиції в основних галузях гуманітарного знання, оволодіння фундаментальною науковою базою, опанування логіки розвитку наукового знання, проведення різноманітних форм навчальних занять у виші.

Мовна особистість студента розвивається в процесі спілкування, яке вимагає не тільки знань мови, але й уміння нею користуватися. Мистецтво спілкування – це володіння правилами мовної етики. У цьому плані важливою методичною проблемою є мовленнєва культура студентів. Проте слід зауважити, людина з високим інтелектуальними і моральними якостями формуватиметься тоді, коли базова освіта рідною мовою забезпечить належний рівень розвитку комунікативної компетенції. Удосконалюючи в студентів навички свідомого володіння мовою, здатності користуватися нею в різних комунікативних ситуаціях, ми водночас сприяємо формуванню української інтелігенції, ряди якої щороку поповнюють випускники філологічних факультетів ВНЗ.

Особливу роль у цьому процесі відіграє мовленнєва компетентність. Відомо, що мовлення – це спілкування людей між собою за допомогою мови, практичне користування мовою в конкретних ситуаціях з наперед заданою метою, це діяльність, пов'язана з функціонуванням мови, з мовленнєвою діяльністю.

На основі розвитку різних видів мовленнєвої діяльності формується професійна мовленнєва компетентність студентів – інтегральне поняття, що охоплює широке коло особистісних мовних здібностей, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності. До найважливіших умінь, що складають основу мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця, належать:

- уміння вести діалог, дотримуючись вимог мовного етикету в різних життєвих ситуаціях (у дружньому колі, в аудиторії, класі, на перерві, у розмові з батьками, у ситуації безпосереднього спілкування на зборах, виробничих засіданнях, ділових зустрічах, розмовах по телефону тощо);
  - уміння створювати усні монологічні висловлення (вести урок), реалізувати різні форми позакласної роботи, висловити своє ставлення до обговорюваного питання, дати певні роз'яснення з фаху тощо;
  - уміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлення (теми, фактів, доказів головного й другорядного, логіки викладу), використання різних прийомів фіксації почутого (запис ключових слів, плану висловлення, статистичних даних) залежно від комунікативного завдання (участь у дискусії, передача інформації іншому, використання її у своїй роботі);
-



- уміння створювати письмові тексти різних стилів, типів і жанрів;
- уміння користуватися різними видами читання.

Професійне мовлення – це спілкування певної професійної групи людей, лексика яких спирається на професіоналізми фахового призначення. Професіоналізмами вважають слова або звороти, властиві мовленню людей певної професії. Вони виконують важливу номінативно-комунікативну функцію, бо точно називають поняття, явища дійсності.

Для ефективної професійної підготовки майбутнього філолога як мовної особистості слід дотримуватися таких вимог: підпорядкування мовленнєвого акту конкретній меті спілкування; ретельна підготовка мовленнєвого акту; забезпечення зворотного зв'язку в процесі спілкування; урахування особливостей адресата мовлення; корекція мовленнєвих дій адресата; врахування якостей мовлення під час мовленнєвого акту.

Як підсумок констатуємо: мовна особистість – людина, яка володіє виражальними багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її, дбає про збереження й розвиток. Важливу роль у розвитку мовної особистості відіграє рідна мова, завдяки їй студент пізнає світ, формується як особистість, як громадянин України. Сучасне трактування мовної особистості майбутнього вчителя-словесника ґрунтується на суб'єктно-суб'єктних стосунках учасників навчального процесу, що беруть активну участь у ньому, розвивають своє мислення і мовлення, засвоюючи мову і користуючись нею.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Єрмоленко С. Я. навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько // Початкова школа. – 1995. – № 1. – С. 33–37.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
4. Мацько Л. І. Аспекти мовної особистості у перспективі педагогічного дискурсу / Л. І. Мацько // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 2–4.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
6. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
7. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семенов. – Суми : ВВП «Мрія» ТОВ, 2005. – 404 с.
8. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. та ін. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.

*Лідія Пироженко,  
доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник  
лабораторії історії педагогіки  
Інституту педагогіки Національної  
академії педагогічних наук України*

## **ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ВАСИЛЯ НАЗАРОВИЧА КАРАЗІНА**

*У статті здійснено ретроспективний аналіз освітньої діяльності В. Н. Каразіна. Розкрито його внесок у формування системи народної освіти, зокрема безпосередню участь педагога у заснуванні Харківського університету, сільської школи, накреслення освітніх проектів. Встановлено окремі біографічні відомості з життя і діяльності В. Н. Каразіна. Автор підкреслює, що видатний український учений все життя свято вірив, що могутнім може бути лише народ, озброєний знаннями. Автор підводить підсумок, що велич свого народу та держави В. Н. Каразін ставив понад усе; йому не вдалося реалізувати більшість своїх просвітницьких задумів, та одним лише заснуванням Харківського університету Василь Назарович Каразін назавжди увійшов в історію української освіти.*

**Ключові слова:** *В. Н. Каразін, освітня діяльність, освітні проекти, Харківський університет, сільська школа.*

*В статье сделан ретроспективный анализ образовательной деятельности В. Н. Каразина. Раскрыто его вклад в формирование системы народного образования, а именно непосредственное участие педагога в учреждении Харьковского университета, сельской школы, начертание образовательных проектов. Охарактеризовано источники, что дало возможность установить отдельные биографические сведения из жизни и деятельности В. Н. Каразина. Автор подчёркивает, что выдающийся украинский учёный всю жизнь свято верил, что мощным может быть только народ, вооружён знаниями. Автор подводит итог, что величие своего народа и государства В. Н. Каразин ставил превыше всего; ему не удалось реализовать большинство своих просветительских замыслов, и одним лишь основанием Харьковского университета Василий Назарович Каразин навсегда вошёл в историю украинского образования.*

**Ключевые слова:** *В. Н. Каразин, просветительная деятельность, образовательные проекты, Харьковский университет, сельская школа.*

*In the article author presents retrospective analysis of the educational activity of V. N. Karazin. His contribution to the formation of public education, including direct participation of the enlightener in the establishment of the Kharkiv University, village school and his work in different educational projects*

*was described. some biographical information about the life and work of V. N. Karazin was also founded. The author pays attention that famous Ukrainian scientist believed that only knowledgeable nation can be powerful. V. N. Karazin didn't realize all the ideas and projects that he had in his mind, but thanks to the establishment of the Kharkiv University his name would always be in the history of Ukrainian education.*

**Key words:** *V. N. Karazin, educational activity, educational projects, the Kharkiv University, village school.*

Видатний вітчизняний педагог, просвітник, організатор освіти Василь Назарович Каразін народився 30 січня 1773 р. в селі Кручик на Слобожанщині. Освіту отримав у приватних пансіонах Кременчука та Харкова, де навчався до 17 років. Під час військової служби слухав лекції у Горному корпусі – на той час кращому вищому навчальному закладі Росії, де здобув ґрунтовні знання з математики, фізики, хімії, медицини, оволодів основними європейськими мовами. Восени 1795 р. Василь Назарович залишив військову службу, щоб «вивчати Росію і займатись точними науками» [6, с. 15]. Він поселився у своєму маєтку в селі Кручик, де одружився на кріпосній дівчині і кілька років вів замкнуте життя, займався науковою роботою і практично не виїжджав за межі повіту.

Перекоаний «західник», прихильник європеїзації Східної Європи, В. Н. Каразін мріяв назавжди виїхати за кордон, щоб «серед просвіченого суспільства... жити свою мораль» [5, с. 13]. Та для цього потрібен був спеціальний дозвіл. Спроба втекти без дотримання формальностей закінчилася невдало. Випереджаючи офіційне донесення, Василь Назарович написав листа до імператора з поясненням своїх намірів і передав його естафетою. Після письмового звернення до Павла I він отримав посаду в державному казначействі. Служба потребувала постійної роботи в Московському та Петербурзькому архівах і педагог використовує цю обставину для збирання матеріалів по історії Росії.

Після коронування Олександра I Василь Каразін пише імператору листа [3, с. 1–16]. В цьому гарячому, щирому посланні вірнопідданого патріота своєму уявному другові – цареві він викладає свої погляди на подальший розвиток Росії, пропонує широку програму необхідних для країни перетворень в галузі державного управління, господарства і культури. Серед першочергових заходів, які б сприяли процвітанню країни, він бачив відміну кріпосного права, поширення землеробства на степні простори і створення умов для добровільного переселення туди селян, сприяння розвитку промисловості та ремесел. Однак основним засобом для перетворення Росії, зростання її могутності та міжнародного авторитету Василь Назарович вважав освіту народу. Цим і пояснюється його подальша активна діяльність, спрямована на розробку планів народної освіти, створення Харківського університету, науково-винахід-

ницька праця.

Це звернення – палкий заклик «вжити самовластя до загнущання самовластя» [3, с. 10]. Піднімається в листі і національне питання. Автор закликає Олександра I пристосовувати намічені перетворення до вдачі, звичаїв та релігій усіх країв Російської імперії.

Лист був переданий анонімно, однак авторство стало відомим. Олександр I поставився до послання прихильно, і в 1802 р. В. Н. Каразін обійняв посаду правителя Головної управи шкіл у Міністерстві народної освіти, створеному, на думку деяких дослідників, за його ініціативою [1, с. 8]. У цьому ж році за дорученням уряду він розпочав складати проект організації народної освіти в Росії, в якому передбачав значне розширення мережі парафіяльних училищ, намагаючись наблизити їх до практичних цілей країни і запитів широких верств населення.

Збереглися документи, які свідчать, що 18 березня 1802 р. урядом був сформований комітет для перегляду статутів двох Петербурзьких академій і Московського університету. Членом комітету був і Василь Назарович [1, с. 9]. Згідно з постановою Головного управління училищ йому було доручено скласти проект загального статуту університетів. Розроблені Василем Назаровичем положення стали основою для статутів Вільненського, Московського, Дертпського, Казанського, Харківського та інших російських університетів.

Уже перший, затверджений імператором, пункт Статуту передбачав утворення в складі університету наукових товариств як математичних, так і філологічних наук. Допомогати їх творчій самодіяльності передбачалось виданням наукових праць і періодики. Університет отримував право цензури всіх книг, що друкувалися на його території. Статутом вищому навчальному закладу надавалася широка автономія (аж до суду над його членами).

Найбільшим досягненням В. Н. Каразіна на ниві просвітництва стало відкриття Харківського університету. Взагалі вибір цього невеликого провінційного міста (на початок XIX ст. Харків значно поступався таким містам як Київ, Одеса, Таганрог, Катеринослав не лише по чисельності населення, а й по рівню його готовності до здобуття вищої освіти) велика особиста заслуга видатного харків'янина. «Маловажный Харьков не мог и надеяться, что его удостоят вмещать в себе сей великолепный Институт, которому естественно принадлежало разлить в соседстве своем новую жизнь для дарований и промыслов» [3, с. 539], – писав Василь Назарович в одному з листів. Він не лише переконав уряд в доцільності такого кроку, а й проробив надзвичайно велику роботу по підготовці громадської думки, збору коштів, необхідних для відкриття університету. Так, в серпні 1802 року педагог від'їжджає з Петербурга до Харкова для участі у губерньському дворянському зібранні.

29 серпня В. Н. Каразін виголосив свої «Положення про Харківський університет», де в 46 параграфах детально описав структуру майбутнього навчального закладу, його матеріальну базу, визначив джерела фінансування, шляхи набору студентів.

Структуру і профіль університету вчений розробив самостійно і оригінально, відкинувши схоластичні традиції німецьких університетів, що панували в тогочасній Європі. На його думку, навчальний процес має будуватися відповідно до практичних потреб країни. Передбачалось поетапно відкрити в університеті 9 відділень. Першими, на думку вченого, доцільно було б відкрити відділення загальних знань та приємних мистецтв. На першому студенти мали вивчати мови, математику, географію, фізику, історію. До приємних мистецтв Василь Каразін відносив малювання, музику, танці, фехтування, верхову їзду, деякі види ручних робіт.

Після трьох років роботи цих двох відділень планувалось розширення матеріальної бази та збільшення кількості викладачів, передбачалось відкриття ще 5 відділень: громадянських знань (з підготовки чиновників всіх ланок державного управління); військових знань; лікарських знань; цивільних мистецтв (архітектура, механіка, землеробство); теології.

І лише тоді, коли будуть виховані студенти, здатні до наукової роботи, Василь Каразін планував відкрити мистецьке відділення та відділення по підготовці спеціалістів вищої кваліфікації різних спеціальностей. При університеті передбачалося заснування таких середніх навчальних закладів як «Училище сільського домоводства» та «Школа ремесла».

Таким чином, це мав бути цілий комплекс навчальних закладів по підготовці кадрів для державного апарату, вчителів, наукових працівників, спеціалістів для промисловості та сільського господарства. Студентів планувалось набирати з числа молоді, яка закінчила Харківське, Курське, Орловське, Чернігівське, Полтавське та інші училища сусідніх губерній [4]. Виступ був підтриманий і дворянське зібрання ухвалило виділяти кошти на утримання університету.

Лише 24 січня 1803 року ціною величезних зусиль В. Н. Каразіна уряд видав указ, що дозволяв відкрити університет. Долаючи опір губернатора Харкова та урядових чиновників, Василь Назарович особисто зібрав, придбавши частково за власні кошти, близько 3000 примірників цінних книг, лабораторне обладнання, посібники, закупив за кордоном нову друкарню і виписав майстрів.

Проте у червні 1804 р., коли підготовчі роботи вже майже завершувались, В. Н. Каразіна звинуватили у використанні державних коштів без дозволу начальства (йшлося про придбання гравюр для зразків і

прийом на роботу 32 ремісників) та позбавлений права втручатись в справу університету. Переконавшись у несправедливому ставленні до себе імператора, Василь Назарович подає прохання про звільнення зі служби в Міністерстві освіти. Втративши посаду, заробіток, відштовхнутий всіма в Петербурзі, Василь Каразін повертається в свій маєток.

Уже без нього, зусиллями професорів І. Ф. Тимківського та І. С. Рижського, 17 січня 1805 року університет було відкрито. Пригнічений морально Василь Назарович Каразін навіть не приїхав на церемонію. Однак про нього не забули і в серпні 1811 р. Рада Харківського університету обрала його своїм почесним членом. Нині університет носить ім'я свого засновника.

Відсторонений від громадської роботи, В. Н. Каразін до самої смерті залишився відданим своїм просвітницьким принципам, продовжував висувати нові наукові ідеї, по можливості сприяв поширенню знань у народі. Про його наміри яскраво свідчить організація навчання сільських дітей у селі Кручик. Заснована ним ще на початку ХІХ ст. початкова школа довгий час була єдиною на всю Слобожанщину.

Для школи силами селян була побудована велика хата. Заняття вели місцевий священик і вчитель, праця якого оплачувалась коштами сільської громади. Дітям тут викладалось читання (азбука, часослов, псалтир та інші книги), чистописання, арифметика (чотири дії), хоровий спів. Василь Назарович складав для них підручники з читання, систематично слідкував за ходом занять, проводив з дітьми бесіди, кращих учнів заохочував подарунками, всебічно керував роботою школи.

Василь Назарович вважав, що освіта зробить селян культурними господарями, приведе до покращення їх життя. Він всіляко заохочував своїх кріпаків віддавати дітей навчатися, зробив випускні экзамени відкритими не лише для батьків учнів, а й для односельців, членів сільської громади. Його зусиллями освіта стала необхідністю для кручківців, які щорічно здавали до шкільного фонду чималі для того часу суми.

Діти, які закінчували школу, могли навчатись в повітовому училищі. Найбільш здібним учням В. Н. Каразін надавав волю, з умовою, що вони з часом відшкодують йому вартість 2000 робочих днів [6, с. 48].

Виходячи з надзвичайної ролі освіти для розвитку народу і держави, Василь Каразін надавав великого значення освіті і вихованню жінки – матері, першої вчительки дитини. На його думку, дитина лише тоді отримає добре виховання, коли грамотною і освіченою буде її мати [2, с. 597].

На думку педагога, вміння читати та писати принесе селянам добробут та процвітання, а освіта ж дворян – розвиток і престиж держави. В своїй праці «Практическое защищение против иностранцев», написаній в 1810 р., він відмічає: «Наше дворянство начало доверять своих детей иностранцам, оно не щадит иждивения на оплату им и на заграничные

путешествия...Постоянный обычай сделался наконец пристрастием. Таким образом уча чужие языки с младенчества они удалялись от своего собственного» [3, с. 100].

В статті «Чиста правда без малейшого украшения или увеличения» вчений показав низький рівень учителів-іноземців та навчальних посібників, які вони використовують. З великим гумором він розповідає про власний досвід спілкування з іноземними викладачами «високої кваліфікації», які часто не знали навіть мови, історії та звичаїв свого власного народу. Говорячи про шкоду, яку наносять дітям дворян такі горе-вихователі, В. Н. Каразін засуджував уряд за те, що в сучасній йому Росії нічого не робилося для підготовки і заохочення вчителів-росіян. Закінчується стаття закликом віддавати дітей в російські школи і навчати їх культурі рідної мови.

Після виходу у відставку Василь Назарович не залишався осторонь громадського життя своєї країни. В листах до Олександра І та урядовців він закликав розпочати поступове звільнення селян від кріпосницької залежності, проводити боротьбу з казнокрадством, турбуватися про підвищення бойової міці армії та флоту. Він також складав проекти поширення освіти серед широких мас.

Така активна життєва позиція не залишається непоміченою, проте приводить до несподіваних наслідків. 26 листопада 1820 р. В. Н. Каразін був заарештований і відправлений до Шліссельбургської фортеці за звинуваченням у підбурюванні до збройного повстання. У казармах Преображенського полку були знайдені анонімні листівки, стиль яких, нібито, нагадував стиль В. Н. Каразіна. Вчений просидів у фортеці майже шість місяців. Весною 1821 р. він був відправлений під нагляд в свій маєток. Довгий час, аж до середини 30-х років, Василь Назарович не міг з'являтися у великих містах.

Будучи людиною творчою, енергійною, з активною життєвою позицією Василь Назарович надзвичайно болісно сприймав свою відірваність від громадського життя країни. Як вірнопідданий монархіст, патріот своєї держави він страждав від недовіри і нерозуміння мотивів своєї діяльності. Йому не дозволяли займати навіть незначні посади. Так, знаючи в якому незадовільному стані знаходиться створена ним бібліотека Харківського університету, В. Н. Каразін, вже будучи в похилому віці, подав прохання про призначення в університеті бібліотекарем і отримав відмову.

Видатний український учений все життя свято вірив, що могутнім може бути лише народ, озброєний знаннями. А велич свого народу та держави він ставив понад усе. Йому не вдалося реалізувати більшість своїх просвітницьких задумів, та одним лише заснуванням Харківського університету Василь Назарович Каразін назавжди ввійшов в історію української освіти.

---

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Каразин В. Н. 1773–1842 : библиография / под редакцией проф. Л. И. Гуревича. – Х. : Издательство Харьковского государственного университета имени А. М. Горького, 1953. – 114 с.
2. Каразин В. Н. Переход Харьковского Института благородных девиц : 1839 г. / В. Н. Каразин // Сочинения, письма и бумаги В. Н. Каразина, собранные и отредактированные проф. Д. И. Багалеем / В. Н. Каразин. – Х. : Изд-во Харьк. ун-та, 1910. – С. 593–595.
3. Каразин В. Н. Практическое защищение против иностранцев / В. Н. Каразин // Сочинения, письма и бумаги В. Н. Каразина, собранные и отредактированные проф. Д. И. Багалеем / В. Н. Каразин. – Х. : Изд-во Харьк. ун-та, 1910. – С. 62–99.
4. Каразин В. Н. Предначертание о Харьковском университете, представленное в Харькове полному Дворянскому Собранию 29-го августа 1802 года и послужившее основанием оногo Собрания 1 сентября / В. Н. Каразин // Сочинения, письма и бумаги В. Н. Каразина, собранные и отредактированные проф. Д. И. Багалеем / В. Н. Каразин. – Х. : Изд-во Харьк. ун-та, 1910. – С. 523–534.
5. Лавріненко Ю. Василь Каразін. Архітект відродження : матеріали і думки до 200-ліття з дня народження, 1773–1973 / Ю. Лавріненко. – Мюнхен : Сучасність, 1975. – 191 с.
6. Слюсарский А. Г. Василий Назарович Каразин, его научная и общественная деятельность / А. Г. Слюсарский. – Х. : Изд-во Харьковского ун-та, 1955. – 157 с.: 3 л. ил.



УДК 371.134

**Тетяна Плачинда,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент Кіровоградської льотної академії  
Національного авіаційного університету

## МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті розкривається значущість мотиваційного компоненту, що передбачає формування у курсантів потреби, яка спонукає до тієї чи іншої діяльності, орієнтує на формування інтересу. Зазначається, що мотиваційний компонент містить мотиви здійснення професійної діяльності. Наведено результати педагогічного експерименту щодо формування у курсантів льотних навчальних закладів мотиваційного компоненту. Проведено порівняльний аналіз даних формувального експерименту контрольної та експериментальної груп.*

**Ключові слова:** курсант, мотивація, мотиваційний компонент, контрольна група, експериментальна група, формувальний експеримент.

*В статье раскрывается значимость мотивационного компонента, который предполагает формирование у курсантов потребности, побуждающей к той или иной деятельности, ориентирует на формирование интереса. Отмечается, что мотивационный компонент содержит мотивы осуществления профессиональной деятельности. Приведены результаты педагогического эксперимента по формированию у курсантов летных учебных заведений мотивационного компонента. Проведен сравнительный анализ данных формирующего эксперимента контрольной и экспериментальной групп.*

**Ключевые слова:** курсант, мотивация, мотивационный компонент, контрольная группа, экспериментальная группа, формирующий эксперимент.

*This article discloses the importance of motivational component, that intends to form in cadets necessities which motivate to one or other activity, orientate on formation the interest. It is indicated that motivational component contains reasons for professional activity realization. It is shown the results of pedagogical experiment concerning formation the motivational component in flight cadets. It was conducted the comparative analysis of findings obtained from check and test groups.*

**Key words:** cadet, motivation, motivational component, check group, test group, forming experiment.

У сучасних умовах євроінтеграції та реформування системи національної освіти особливої уваги набуває професійна підготовка курсантів льотних навчальних закладів. Актуалізації набуває необхідність формування у майбутніх авіафахівців мотивації до навчально-професійної діяльності. Для того, щоб раціонально спланувати й організувати свою життєдіяльність, майбутньому авіаційному спеціалісту потрібно здійснити комплекс дій життєвих цінностей щодо задоволення потреби в раціональній організації життєдіяльності. Це визначає стратегію дій майбутнього авіафахівця, тоді як система мотивів – тактику.

Питанням вдосконалення професійної підготовки льотного та диспетчерського складу займалися А. Благинин, А. Ворона, Д. Гандер, Є. Кміта, Р. Макаров, Н. Орленко, Г. Пухальська, В. Ягупов та ін. Роль мотивації у професійній підготовці фахівців вивчали В. Афанасьєв, О. Малихін, Ю. Полівана, О. Тимошенко та інші.

Метою статті є висвітлення результатів педагогічного дослідження щодо сформованості мотиваційного компонента в курсантів льотних навчальних закладів.

З урахуванням індивідуально-особистісних якостей курсантів, пізнавальних процесів, знань і вмінь, необхідних для професійної підготовки, компонентний склад буде представлений таким чином: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний. У даній роботі нами представлені результати формування у курсантів льотних навчальних закладів мотиваційного компонента.

Мотиваційний компонент можна визначити як провідний, оскільки він спрямовує навчальний процес на розвиток у курсантів льотних навчальних закладів (ЛНЗ) потреби, спонукає до тієї чи іншої діяльності, орієнтує на формування інтересу. Він об'єднує мотиви, мету, потреби в професійному навчанні, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки актуалізації в професійній діяльності, стимулює творчий прояв особи в професійній діяльності. Він припускає наявність інтересу до професійної діяльності, який характеризує потребу людини в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності. Крім того, мотиваційний компонент містить мотиви здійснення професійної діяльності. Критерієм оцінювання сформованості мотиваційного компонента є домінування внутрішньої мотивації до навчально-професійної діяльності. Ми виокремлюємо такі показники мотиваційного компонента професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів: прагнення до самовдосконалення та самореалізації, задоволення обраною професією, орієнтування на успіх.

З метою перевірки ефективності системи професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів в умовах євроінтеграції проведено педагогічний експеримент. Для цього визначено зміст та розроблено методичку дослідно-експериментальної роботи; окреслено критерії і

показники ефективності організаційно-педагогічних умов щодо професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів; на основі критеріїв і показників визначено змістові характеристики рівнів професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів (низький, середній, високий); сформовано контрольну та експериментальну групи: КГ – 265 осіб, ЕГ – 273 особи.

Дослідження мотиваційного компоненту проведено за методикою К. Замфір в модифікації А. О. Реана. Подається перелік мотивів професійної діяльності (внутрішня мотивація, зовнішня позитивна мотивація та зовнішня негативна мотивація) і пропонується п'ятибальна шкала оцінювання їх значущості для учасників експерименту. Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, укладене від 1 до 5 (можливо дробове).

Таблиця 1

**Рівні сформованості мотиваційного компоненту в КГ та ЕГ після формувального експерименту (емпіричний розподіл)**

Рівень		низький	середній	високий
Бали		2,5	3,5	4,5
Кількість курсантів	КГ(x) $n_1 = 265$	50	157	58
	ЕГ(y) $n_2 = 273$	31	160	82
		81	317	140
		81	398	538

**А. Однорідність вибірок**

1) загальний варіаційний ряд:

1 ... 81 82 ... 398 399 ... 538;

2) спостережуване значення критерію:  $w_{\text{нито}} = 66909$ . Це значення виходить за межі критичної області (таблиця 1). Вибірки не однорідні.

**Б. Числові характеристики**

1) КГ (x):

$\bar{x} = 3,53$ ;  $D_x = 0,4066$ ;  $s_x = 0,638$ ;

$S_x^2 = 0,4081$ ;  $S_x = 0,639$ ;

$d_x = 0,08$ ; (3,45; 3,61) – довірчий інтервал.

2) ЕГ (y):

$\bar{y} = 3,69$ ;  $D_y = 0,3790$ ;  $s_y = 0,616$ ;

$S_y^2 = 0,3804$ ;  $S_y = 0,617$ ;

$d_y = 0,07$ ; (3,62; 3,76) – довірчий інтервал.

**В. Порівняння середніх**

1) спостережуване значення критерію:

$$T_{\text{ніпід}} = \frac{3,69 - 3,53}{\sqrt{264 \cdot 0,4081 + 272 \cdot 0,3804}} \cdot \sqrt{\frac{265 \cdot 273 \cdot 536}{538}} = 3,06;$$

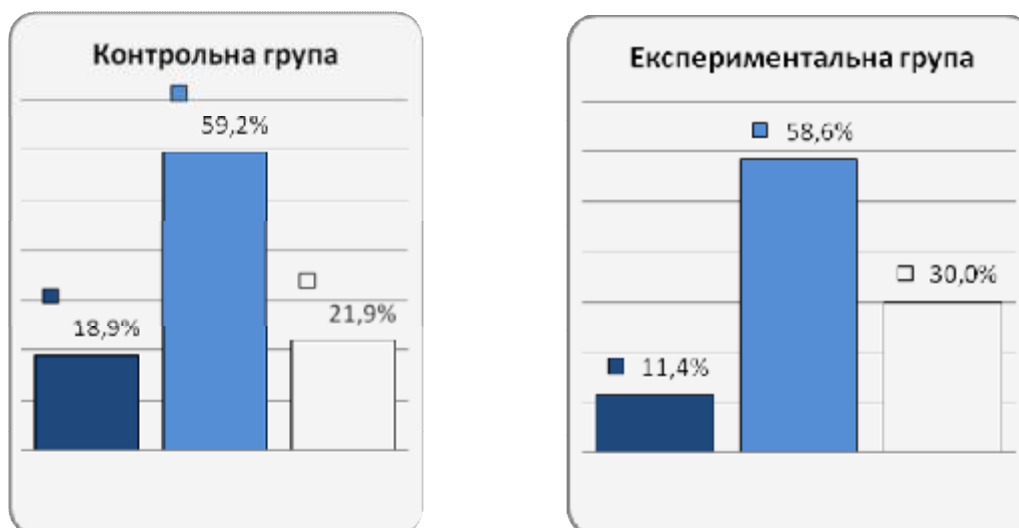
2) критичне значення критерію:  $t_{\text{об}}(0,05; 536) = 1,96$ .

$T_{\text{ніпід}} > t_{\text{кр}}$ . Середні вибіркві відрізняються значуще.

Таблиця 2

**Основні показники сформованості мотиваційного компоненту  
КГ та ЕГ після формувального експерименту**

	середнє вибіркове	довірчий інтервал	рівень	однорід- ність	різниця середніх	значення t-критерію		значущість різниці середніх
						емпіричне	критичне	
КГ	3,53	(3,45; 3,51)	середній	не одно- рідні	0,16	3,06	1,96	значуща
ЕГ	3,69	(3,62; 3,76)	середній					



*Рис. 1. Діаграми рівнів сформованості мотиваційного компоненту  
КГ та ЕГ після формувального експерименту.*

Після формувального експерименту високий рівень сформованості мотиваційного компоненту зафіксовано у 26,0 % досліджуваних, серед яких 58,6 % – з ЕГ, а 41,4 % – з КГ.

Середній рівень сформованості мотиваційного компоненту виявлено у 58,9 % учасників експерименту, серед них 50,5 % – з ЕГ, а 49,5 % – з КГ.

На низькому рівні сформованості мотиваційного компоненту знаходиться 15,1 % учасників експерименту, серед яких 38,3 % – з ЕГ, а 61,7 % – з КГ.

Після формувального експерименту досліджувані групи стали якісно неоднорідними, а кількісні показники експериментальної групи суттєво перевищують відповідні показники контрольної групи.

**Порівняння показників сформованості мотиваційного компонента в експериментальній групі (ЕГ) до і після формувального експерименту**

Таблиця 3

**Рівні сформованості мотиваційного компонента в ЕГ до і після формувального експерименту (емпіричний розподіл)**

Рівень		низький	середній	високий
Бали		2,5	3,5	4,5
Кількість курсантів	ЕГ (до експ.) $n_2 = 273$	67	154	52
	ЕГ (після екс.) $n_2 = 273$	31	160	82
		98	314	134
		98	412	546

**А. Однорідність вибірок**

1) загальний варіаційний ряд:

1 ... 98 99 ... 412 413 ... 546;

2) спостережуване значення критерію:  $w_{\text{нїїї}} = 67597$ . Це значення виходить за межі критичної області (таблиця 1). Вибірки неоднорідні.**Б. Числові характеристики**1) ЕГ (до експерименту):  $\bar{y}_1 = 3,44$ ;  $S_1^2 = 0,4345$ ;2) ЕГ (після експерименту):  $\bar{y}_2 = 3,69$ ;  $S_2^2 = 0,3804$ ;**В. Порівняння середніх вибірових**

1) спостережуване значення критерію:

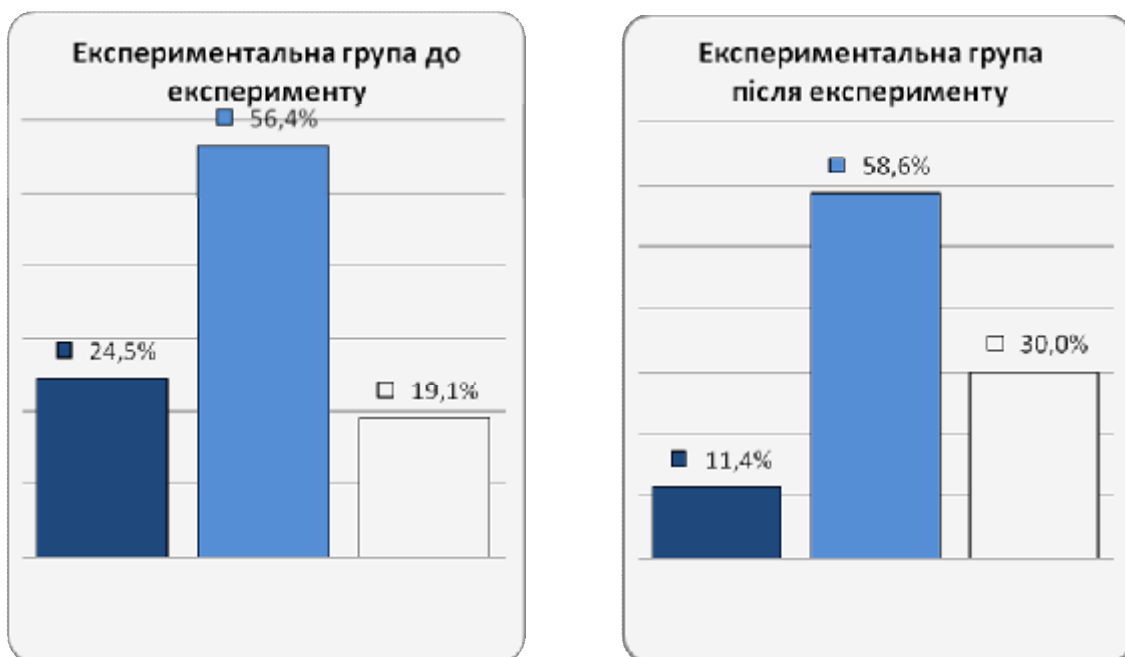
$$T_{\text{нїїї}} = \frac{3,69 - 3,44}{\sqrt{272 \cdot (0,4345 + 0,3804)}} \cdot \sqrt{\frac{273 \cdot 273 \cdot 544}{546}} = 4,58;$$

2) критичне значення критерію:  $t_{\text{до}}(0,05; 574) = 1,96$ . $T_{\text{нїїї}} > t_{\text{кр}}$ . Середні вибірові відрізняються значуще.

Таблиця 4

**Основні показники експериментальної групи (ЕГ) до і після формувального експерименту (мотиваційний компонент)**

	середнє вибірове	довірчий інтервал	рівень	однорідність	різниця середніх	значення t-критерію		значущість різниці середніх
						емпіричне	критичне	
ЕГ (до екс.)	3,44	(3,36; 3,52)	середній	не однорідні	0,25	4,58	1,96	значуща
ЕГ (після екс.)	3,69	(3,62; 3,76)	середній					



**Рис. 2.** *Діаграми рівнів сформованості мотиваційного компоненту в ЕГ до і після формувального експерименту.*

Після формувального експерименту в ЕГ зросла кількість досліджуваних з високим і середнім рівнем сформованості мотиваційного компоненту на 10,9 % та на 2,2 % відповідно; водночас зменшилась на 13,1 % кількість курсантів цієї групи з низьким рівнем сформованості мотиваційного компоненту.

В експериментальній групі відбулись позитивні якісні зміни, а кількісні показники суттєво поліпшились.

**Порівняння показників сформованості мотиваційного компоненту в контрольній групі (КГ) до і після формувального експерименту**

*Таблиця 5*

**Рівні сформованості мотиваційного компоненту в КГ до і після формувального експерименту (емпіричний розподіл)**

Рівень		низький	середній	високий
Бали		2,5	3,5	4,5
Кількість курсантів	КГ (до експ.) $n_i = 265$	66	146	53
	КГ (після екс.) $n_i = 265$	50	157	58
		116	303	111
		116	419	530

**А. Однорідність вибірок**

1) загальний варіаційний ряд:

1 ... 116 117 ... 419 420 ... 530;

2) спостережуване значення критерію:  $w_{\text{нїїїї}} = 68174$ . Це значення не виходить за межі критичної області (таблиця 1). Вибірки однорідні.

**Б. Числові характеристики**1) КГ (до експерименту):  $\bar{x}_1 = 3,45$ ;  $S_1^2 = 0,4484$ ; ;2) КГ (після експерименту):  $\bar{x}_2 = 3,53$ ;  $S_2^2 = 0,4081$ ;**В. Порівняння середніх вибірових**

1) спостережуване значення критерію:

$$T_{\text{нїїїї}} = \frac{3,53 - 3,48}{\sqrt{264 \cdot (0,4484 + 0,4081)}} \cdot \sqrt{\frac{265 \cdot 265 \cdot 528}{530}} = 1,41;$$

2) критичне значення критерію:

$$t_{\text{їїї}}(0,05; 528) = 1,96.$$

$T_{\text{нїїїї}} < t_{\text{кр}}$ . Середні вибірки відрізняються не значуще.



**Рис. 3. Діаграми рівнів сформованості мотиваційного компоненту в КГ до і після формульованого експерименту**

Після формульованого експерименту в КГ зросла кількість досліджуваних з високим і середнім рівнем сформованості мотиваційного компоненту на 1,9 % та на 4,1 % відповідно. Водночас зменшилась на 6,0 % кількість учасників КГ з низьким рівнем сформованості мотиваційного компоненту. Однак, ці позитивні зміни виявилися не значущими.

**Показники сформованості мотиваційного компоненту  
в КГ до і після формувального експерименту**

	середнє вибіркове	довірчий інтервал	рівень	однорід- ність	різниця середніх	значення t-критерію		значущість різниці середніх
						емпіричне	критичне	
КГ (до екс.)	3,45	(3,37; 3,53)	середній	одно- рідні	0,08	1,41	1,96	не значуща
КГ (після екс.)	3,539	(3,45; 3,61)	середній					

Розроблення й реалізація мотиваційного компонента моделі професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів мають бути спрямовані на виховання усвідомленої, вмотивованої потреби стати висококваліфікованим, конкурентоспроможним авіафахівцем за рахунок раціоналізації повсякденної життєдіяльності, що сприяє отриманню професійних знань і оволодінню спеціальними вміннями і навичками, робить реальним здійснення перспективних життєвих задумів та самореалізацію особистості.

Після формувального експерименту в експериментальній групі зросла кількість досліджуваних з високим і середнім рівнем сформованості мотиваційного компоненту на 10,9 % та на 2,2 % відповідно; водночас зменшилась на 13,1 % кількість курсантів цієї групи з низьким рівнем сформованості мотиваційного компоненту. В експериментальній групі відбулись позитивні якісні зміни, а кількісні показники суттєво поліпшились. В той же час у контрольній групі теж виявлені покращення, але вони не значущі. Отже, дані педагогічного експерименту підтверджують загальну гіпотезу дослідження і ефективність системи професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів в умовах євроінтеграції.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом / В. Г. Афанасьев. – М. : Знание, 1977. – 214 с.
2. Гмурман В. Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике / В. Е. Гмурман. – М. : Высш. школа, 1979. – 400 с.
3. Авиационная педагогика : [учебник] / Макаров Р. Н., Неділько С. Н., Бамбуркин А. П., Григорецкий В. А. – Москва-Кировоград : МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. – 433 с.



УДК 377.1:004(07)

**Олена Попадич,**  
доцент кафедри  
педагогіки і психології  
ДВНЗ «Ужгородський  
національний університет»

**ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ  
ЯК ЕЛЕМЕНТ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО  
ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГАЛУЗІ**

*У даній статті проведено аналіз понять «особистість», «відповідальність», «професійна відповідальність», «професійно-правова відповідальність»; розглянуто соціальну, моральну, політичну, юридичну та інші види відповідальності; запропоновано визначення поняття «професійно-правова відповідальність майбутнього фахівця комп'ютерної галузі» у системі правового виховання у вищому навчальному закладі; охарактеризовано професійно-правову відповідальність як елемент цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі.*

**Ключові слова:** особистість, відповідальність, професійна відповідальність, професійно-правова відповідальність, майбутній фахівець комп'ютерної галузі, формування особистості.

*В данной статье проведен анализ понятий «личность», «ответственность», «профессиональная ответственность», «профессионально-правовая ответственность»; рассмотрены социальная, моральная, политическая, юридическая и другие виды ответственности; предложено определение понятия «профессионально-правовая ответственность будущего специалиста компьютерной отрасли» в системе правового воспитания в высшем учебном заведении; охарактеризована профессионально-правовая ответственность как элемент целенаправленного педагогического влияния на формирование личности будущего специалиста компьютерной отрасли.*

**Ключевые слова:** личность, ответственность, профессиональная ответственность, профессионально-правовая ответственность, будущий специалист компьютерной отрасли, формирование личности.

*The article presents the analysis of such concepts «personality», «responsibility», «professional responsibility», «professional legal responsibility». The social, moral, political, juridicial and other types of responsibility are examined. The author suggests the definition of the concept «professional legal*

*responsibility of the information and technology to be» in the system of legal education in the higher educational establishment. The professional legal responsibility is characterized as an element of directed pedagogical impact on the formation of the personality of the future information and technology specialist.*

**Key words:** *personality, responsibility, professional responsibility, professional legal responsibility, future information and technology specialist, personality formation.*

Особистість – це соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних та історичних відносин, виявляється і формується у процесі свідомої діяльності й спілкування. Формування особистості – це процес соціального розвитку молодшої людини, становлення її як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина. Відбувається цей процес завдяки засвоєнню гуманітарних дисциплін, виховному впливу сім'ї, школи і суспільства, взаємодії з мистецькими явищами, здатності людини пристосовуватися до зовнішнього оточення, участі у громадському житті, свідомій її підготовці до самостійного дорослого життя. Формування особистості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі – пріоритетна умова майбутнього розвитку нашої країни. Необхідною умовою конкурентоспроможності фахівця комп'ютерної галузі на ринку праці є його правова підготовка, яка передбачає повагу до закону і законності, ставлення до них як до соціальних цінностей, дотримання правових норм професійної поведінки; прагнення до вибору законних способів і засобів вирішення виробничих проблем тощо. В умовах сьогодення рівень правових знань фахівців цього профілю не забезпечує їхньої впевненої й усталеної правової поведінки в суспільстві. Звичайно, багато правових цінностей, маючи основу і походження у моральних нормах, засвоюються особою у процесі різноманітної соціальної практики через інші, неправові форми і канали формування суспільної свідомості. Проте правове виховання формує створення спеціального інструментарію, спроможного донести до розуму і відчуття кожної людини правові цінності, перетворити їх у переконання особистості і внутрішній орієнтир її поведінки.

Новизна дослідження полягає в тому, що вперше проведено аналіз понять «відповідальність», «професійна відповідальність», «професійно-правова відповідальність»; запропоновано визначення поняття «професійно-правова відповідальність майбутнього фахівця комп'ютерної галузі»; розглянуто професійно-правову відповідальність як елемент цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі.

Дослідження природи професійно-правової відповідальності у формуванні особистості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі є необхідним для розвитку правового виховання майбутніх фахівців-

комп'ютерників як єдності та взаємозумовленості професійно-правової обізнаності, професійно-правової розвинутості та готовності до правомірної професійної діяльності у комп'ютерній галузі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що досліджуваною проблемою займалися, зокрема, у педагогіці: В. Безбородий, Т. Головань, Я. Гриньова, І. Дарманська, В. Загрева, Я. Кічук, І. Криштак, В. Одарій, В. Смирнова, А. Стаканковта; у філософії: А. Колодій, Н. Манойло, О. Марущенко, І. Підкуркова, М. Штангрет; у правознавстві: Н. Грищенко, О. Дьоміна, В. Єрмілов, О. Кобець, Н. Коваленко, С. Курпякова, Л. Миськів, О. Худяков, В. Царенко; у теорії держави і права: І. Ільїн, М. Подберезський, О. Скакун, О. Столяренко, у психології: Д. Бойко, О. Коломійцев, П. Макаренко та ін.

Мета статті – розглянути професійно-правову відповідальність як елемент цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі.

У Словнику української мови знаходимо таке визначення: «відповідальність – це покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну роботу, дії, вчинки, слова» [8, с. 690]. Відповідно до словника В. Даля, відповідальність – це «обов'язок відповідати за щось, звітувати» [4, с. 603]. Словник російської мови С. Ожегова тлумачить відповідальність як «необхідність, обов'язок відповідати за свої дії, вчинки, бути відповідальним за них. Відповідальною називають людину з розвинутим почуттям обов'язку» [4, с. 377]. За енциклопедичним словником Ф. Брокгауза та І. Єфрона «відповідальність – це відшкодування шкоди і збитків» [3, с. 648]. В Оксфордському тлумачному словнику англійської мови відповідальність трактується, як «бути відповідальним, зробити щось без чужої підказки або наказу, те, за що відповідає особа» [11, с. 217]. У французькій мові цей термін означає «необхідність виконати обов'язок, договір, спокутувати провину» [12, с. 910]. У філософському словнику М. Розенталя «відповідальність – це категорія етики і права, яка відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особи до суспільства (людства в цілому), що характеризується дотриманням норм права і норм моралі» [9, с. 617]. На наш погляд, відповідальність – це категорія, яка використовується у життєдіяльності людини в різних аспектах. Водночас, відповідальність має суб'єктивний та об'єктивний бік. Суб'єктивний бік виявляється у відповідальності особистості перед суспільством, а об'єктивний – суспільства перед людиною. Кожне суспільство має певну відповідальність, що виражається у прикладі для нащадків, коли попередній досвід життєдіяльності відомий спадкоємцям, коли молоде покоління несе свій обов'язок перед старшим поколінням нації, суспільства, держави.

Індивід поступово стає особистістю, вступаючи у відносини в доступній для нього формі, виконуючи функції й обов'язки, які

---

покладаються на нього у суспільстві. Нове покоління покликане засвоїти поняття: «кара і провина», «свобода і відповідальність», «завдання і зобов'язання», «норми і доручення», «необхідне і бажане», «свідоме і неусвідомлене», «раціональне й емоційне». Як зауважує академік І. Бех, «за допомогою відповідальності формується і через неї виявляється зв'язок людини з навколишньою дійсністю, виникає їх цілісність» [2, с. 47]. Тобто відбувається прояв громадянської позиції індивіда через правову відповідальність, що визначається у певній соціумній ситуації.

Видатний український педагог В. Сухомлинський розглядав прогностичну відповідальність людини, яку доцільно формувати з раннього віку, включаючи почуттєву систему буття дитини в належному середовищі дії, бачення реальних результатів, що стали наслідком діяльності самого індивіда, котрий спробував власні знання, уміння і вправність під час здійснення діяльнісного процесу [7, с. 12]. Відповідальність має зовнішні та внутрішні прояви. Людина постійно перебуває у стані самоконтролю і відповідальності перед іншими, вона реагує на зовнішні впливи, що змінюють її внутрішній стан. Внутрішнім проявом відповідальності є те, що кожен індивід має зробити щасливим самого себе. Обов'язок людини – мати мужність сказати: «Це добре, а ось це – погано» [10, с. 27]. Зовнішній прояв відповідальності – це характер взаємин між особистістю, групою та суспільством з точки зору свідомого здійснення визначених взаємних вимог.

Із позицій психології відповідальність – це психічний стан людини, впевненої у власних силах, волі, дії й готової до виходу із будь-якої ситуації. Вона є загальнолюдською якістю, несе в собі суть доброчесності: мудрість, поміркованість, мужність, справедливість, готовність виконувати обов'язок перед суспільством, у стосунках з іншими людьми. Такі чесноти виражають внутрішнє ставлення до власної поведінки, здатність долати будь-які перепони і життєві складності [6, с. 13]. З точки зору психології, відповідальність – це здатність особи дотримуватись соціальних норм.

Згідно з педагогічним баченням, відповідальність як компонент у педагогічній системі виховання тісно взаємопов'язана з громадянськістю та власною совістю.

У філософії загальновизнаною є думка, що про відповідальність суб'єкта суспільних відносин можна робити висновки, з'ясувавши співвідношення між необхідністю та свободою його поведінки. Відповідальність не має значення, якщо особа не вільна у виборі своєї поведінки чи не буде її усвідомлювати. У філософській та соціологічній літературі найчастіше розглядають соціальну відповідальність в єдності двох аспектів – позитивного та негативного.

Розрізняють соціальну, моральну, політичну, юридичну та іншу відповідальність. Соціальна відповідальність – це поняття, що включає всі види відповідальності у суспільстві. Соціальні норми, насамперед

моральні й політичні, пов'язані з властивими їм видами відповідальності. Норми моралі засновані на уявленнях про добро і зло, справедливість, честь та гідність людини, забезпечуються моральним осудом. Людина живе у соціумі. Абсолютно автономних особистостей практично не існує.

Суть моральної відповідальності полягає в тому, що кожний людський вчинок, як наслідок обраного рішення в ситуації морального вибору, так чи інакше порушує інтереси інших людей, суспільства. Зауважимо, що нерідко моральна відповідальність та засоби, що її забезпечують, виявляються навіть не менш ефективними, ніж це має місце в праві. Оскільки моральний вибір виражає реальний зв'язок особистості з іншими людьми, а отриманий результат набуває певного значення для інших людей, це завжди накладає відповідальність на особистість. Ця відповідальність умовно може бути поділена на внутрішню та зовнішню. Внутрішня відповідальність є атрибутом такої моральної категорії, як совість, вона виражає спроможність особистості усвідомлювати наслідки своїх вчинків, діяти відповідно до цих усвідомлень, керуючись нормами моралі. Зовнішня відповідальність виявляється у вигляді санкцій суспільства на дії особистості. Політична відповідальність – це один з видів публічної (перед громадськістю, главою держави, парламентом) відповідальності, що настає через неспроможність органів державної влади та посадових осіб розробити та втілювати в життя політику, яка відображає сутність політичної відповідальності, прогресивні напрями розвитку суспільства, максимально корисні для блага людей.

Правова відповідальність як наукова категорія увійшла в життя у зв'язку з необхідністю, обов'язками відповідати за свої дії, вчинки, поведінку. Відповідальність як соціальна категорія означає усвідомлення індивідом, соціальною групою, класом, народом свого обов'язку перед суспільством, людством, розумінням у розрізі цього обов'язку суті й значення своїх вчинків, діяльності, узгодження їх з обов'язками й завданнями, що виникають у зв'язку з потребами суспільного розвитку.

Юридична відповідальність завжди пов'язана з відповідною оцінкою наслідків минулого, тобто наслідків поведінки, що мала місце в минулому. Юридична відповідальність є наслідком правопорушення, тобто порушенням правових норм, але не моральних заборон. Юридична відповідальність є однією з форм державно-примусового впливу на порушників норм права, яка полягає в застосуванні до них передбачених законом санкцій – мір відповідальності, що тягнуть за собою додаткові несприятливі наслідки.

У свою чергу, одним із різновидів відповідальності є професійна відповідальність. Але багато аспектів професійної відповідальності в теоретичному та методологічному плані досліджені ще недостатньо. Складність проблеми залишає дискусійними ряд аспектів і вимагає їх подальшого наукового дослідження. Постала потреба визначити поняття

«професійна відповідальність», виділити її ознаки та підстави виникнення, визначити суб'єктний склад професійної відповідальності.

Визначення поняття професійної відповідальності необхідно здійснювати через її характерні ознаки. З огляду на те, що професійна відповідальність є різновидом правової відповідальності, їй притаманні всі ознаки останньої, а саме: державний примус; суспільний осуд; негативні наслідки для правопорушника; майновий характер; додатковість обтяження; відповідальність юридично рівних суб'єктів одного перед другим; компенсаційний характер. Особливий характер мети, призначення та способів реалізації професійної відповідальності визначає низку особливостей, притаманних лише цьому виду відповідальності. Комплексне поняття професійної відповідальності дозволяє визначити такі ознаки професійної відповідальності: вона виступає значущим та постійним фактором будь-якої професійної діяльності, яка завжди містить в собі ризики професійних помилок, упущень та недбалості; особа, яка здійснює професійну діяльність, несе професійну відповідальність за дії (бездіяльність), вчинені (допущені) протягом дії відповідного документа (ліцензії, дозволу), який встановлює право суб'єкта здійснювати професійну діяльність протягом визначеного періоду часу; нерозривно пов'язана з професійними ризиками, які можуть виникати при здійсненні особою професійної діяльності та при заподіянні шкоди третій особі внаслідок допущення професіоналом саме професійних помилок тощо.

Професійно-правова відповідальність є складником професіоналізму людини. При цьому вона впевнена у власних силах, волі й готова до виходу із будь-якої ситуації. Через відповідальність проходять сила обов'язку, позитивна мотивація, усвідомлення професійної значущості, прояв істинності й адекватності професійних дій, вчинків і поведінки індивіда. Відповідальність пов'язана із психологічним станом індивіда, що виникає при професійній діяльності на основі особистісної свободи, моральних норм, правових основ та закономірностей. Відповідальність контролюється стійкістю почуття совісті, людської гідності, а також рівнем самооцінки конкретного індивіда. Тому, на нашу думку, навчально-виховний процес має бути спрямований на формування, розуміння професійно-правової відповідальності молодого індивіда, котра готується до професійної діяльності. У процесі її формування необхідно враховувати громадянський, моральний, професійно-галузевий аспекти.

Громадянський аспект професійно-правової відповідальності визначається таким принципом: кожен громадянин відповідальний за власну державу. Сформованість громадянства визначається наявністю у людського індивіда правової відповідальності. Громадянська цілісність особистості складається з відповідальності, яка проявляється у цільовому спрямуванні. Правова відповідальність – це умова сформованості громадянства. Відповідальною є людина лише з багатим інтелектуальним

потенціалом, в якому чільне місце займають знання, що перейшли у переконання. Тому процеси підсилення і конкретизації аспектів відповідальності (душевний настрій, способи волевиявлення, стиль мислення, соціальний процес, культурна ситуативність, емоційність і чуттєва результативність, рефлексія) виводять на належний рівень сформованість громадянськості у кожного конкретного індивіда [3, с. 103]. Моральний аспект професійно-правової відповідальності визначається таким принципом: користуючись правами, не забувай про професійний обов'язок. Професійно-галузевий аспект майбутніх фахівців комп'ютерної галузі визначається за принципом: інформація є сучасним стратегічним продуктом, який характеризується створенням, зберіганням, розповсюдженням та захистом.

Отже, професійно-правова відповідальність майбутніх фахівців комп'ютерної галузі – це якість особистості, яка усвідомлює професійні обов'язки та здобуває результати на основі правових норм та законності. Система правового виховання у вищому навчальному закладі є організаційним і методологічним механізмом, за допомогою якого суб'єкти правового виховання впливають на суспільну й індивідуальну свідомість майбутнього фахівця (у нашому випадку – комп'ютерної галузі), допомагаючи останньому сприйняти правові принципи й норми. Комплексний підхід до правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі передбачає взаємопов'язаність соціального (суспільні вимоги, вимоги професійного середовища), психологічного (розвиток професійно-важливих якостей особистості) і педагогічного компонентів; єдність усіх функцій навчання (розвиваючої, освітньої, виховної); єдність цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів виховання і навчання. Ефективно реалізувати виховний потенціал правової підготовки майбутніх фахівців комп'ютерної галузі (теоретичні знання, знання про способи діяльності та знання, які регулюють правову поведінку) допоможе посилення зв'язку між теоретичним і практичним циклами навчально-виховного процесу. Правова, правосоціальна поведінка особистості значною мірою залежить від постійних та сильнодіючих зовнішніх впливів і внутрішнього сприйняття нею певних соціально-правових категорій, які переважають у суспільстві. Вона залежить від моральних чинників, що існують у суспільстві. Зміст правової свідомості особистості, її правова інформованість, оцінка правової дійсності, мотивація правомірної поведінки визначаються соціальними зв'язками та середовищем, в якому ця особистість існує, ступенем її залучення до правової культури суспільства. Комплексний підхід спрямований на формування правової культури особистості, яку визначають як відносно стійке структурне поєднання розумово-вольових і морально-психологічних інтегрованих між собою складників, які, взаємодіючи злагоджено й гармонійно, проявляються у світоглядно-освітній і професійній діяльності та у

---

приватному житті [3, с. 28]. Тому професійно-правова відповідальність є елементом цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі.

У процесі правового виховання в майбутнього фахівця комп'ютерної галузі формується не тільки професійно-правова відповідальність, але й професійна правосвідомість та культура інформаційно-правової поведінки. Це буде предметом нашого наступного дослідження.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бех І. Д. Від волі до особистості / Іван Дмитрович Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – С. 126–144.
2. Брокгауз Ф. А. Энциклопедический словарь. Общество и государство. Правительство и полководцы. Народы и страны / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – М. : Эксмо, 2003. – 838 с.
3. Витрук Н. В. Общая теория юридической ответственности / Н. В. Витрук. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Норма, 2009. – 259 с.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М. : 1935. – Т. 2. – 742 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1987. – 750 с.
6. Семиченко В. А. Використання психології у навчально-виховному процесі вищої школи / В. А. Семиченко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 33–43.
7. Сухомлинський В. О. Народження громадянина : вибр. твори : у 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Вища школа, 1977. – Т. 3. – 156 с.
8. Словник української мови / [ред. М. Л. Мандрик]. – К. : Київський поліграфічний комбінат, 1970. – Т. 1. – 799 с.
9. Философский словарь / [ред. М. М. Розенталь]. – 5-е изд. – М. : Мысль, 1975. – 617 с.
10. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посіб. / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2002. – 215 с.
11. Oxford Advanced learner's dictionary of current English. – Oxford, 1982. – Т. 11. – 217 p.
12. Petit Larousse. Dictionnaire encyclopedique pour tous / Petit Larousse. – Paris, 1965. – 1795 p.



УДК 371.037(09)(002.5)

*Людмила Русакова,  
аспірант Уманського  
державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини,  
викладач Канівського коледжу  
культури і мистецтв*

## **ПРИВАТНА МИСТЕЦЬКА ТА ХУДОЖНЯ ОСВІТА ЧЕРКАЩИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ**

*У статті представлено аналіз розвитку меценатства в художній системі Черкащини другої половини XIX – початку XX століть. Охарактеризовано вплив благодійництва (меценатства) на розвиток художньої освіти окресленого періоду. Встановлено недостатню висвітленість у педагогічній науці ролі меценатства в діяльності художніх закладів Черкащини зазначеного періоду.*

**Ключові слова:** меценатство, благодійництво, художня освіта, Черкащина.

*В статье представлен анализ развития меценатства в художественной системе Черкасской области второй половины XIX – начала XX веков. Охарактеризовано влияние благотворительности (меценатства) на развитие художественного образования очерченного периода. Установлено недостаточное освещение в педагогической науке роли меценатства в деятельности художественных заведений Черкасской области указанного периода.*

**Ключевые слова:** меценатство, благотворительность, художественное образование, Черкасская область.

*The article presents an analysis of artistic philanthropy in the art system of Cherkasy region in second half of 19th – early 20th centuries. The influence of charity on the development of art education in the outlined period has been characterized. The author stresses on the lack of information on philanthropy in art institutions activity in the given period in Cherkasy region.*

**Key words:** philanthropy, charity, art education, Cherkasy region

У другій половині XIX – на початку XX століть відбувся новий етап розквіту приватної освіти в Україні, адже на той час державний апарат не спроможний був задовольнити соціальні потреби суспільства. В часи бездержавності українська культура й мистецька та художня освіта змогли розвиватися лише завдяки меценатській підтримці.

Наукове дослідження меценатства в другій половині XIX – початку

XX ст. має практичне значення для відродження національно-культурного розвитку сучасної України. Однак ґрунтовних наукових праць з питань дослідження ролі меценатства на розвиток художньої освіти на Черкащині в зазначений період на сьогодні виокремити можна досить мало. Так, Р. Шмагало аналізує художні позиції мистецької освіти в Україні середини ХІХ – середини ХХ століття [19]. І. Суровцева проаналізувала меценатство в Україні в другій половині ХІХ – початку ХХ століття [6]. Авторка подала соціально-історичний аналіз меценатства в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ ст. та уточнила такі поняття як «художнє меценатство», «садибне меценатство». М. Слабошпицький у своїй праці аналізує діяльність українських меценатів різних періодів [1].

Зазначимо, що питання художньої та мистецької освіти і меценатства другої половини ХІХ – початку ХХ століття не є достатньо дослідженим і залишається на сьогодні досить актуальним.

Тому основною метою нашого дослідження є аналіз розвитку меценатства в художній системі Черкащини другої половини ХІХ – початку ХХ століть. Основне завдання – це охарактеризувати вплив благодійництва (меценатства) на розвиток художньої освіти окресленого періоду.

Складовою багатогранної діяльності української еліти було те, що сьогодні називається меценатством. Адже протегування митцям, літераторам, запровадження мистецьких шкіл, театрів, бібліотек – це був суспільний обов'язок, неодмінний атрибут належності до еліти, свідомо державницька позиція, яка спрямована на створення культурного середовища.

Поняття «меценатство, меценат» походить від імені давньоримського політичного діяча І ст. до н.е., сподвижника римського імператора Августа Гая Цільнія Мецената, який увійшов в історію завдяки своєму покровительству поетам і художникам [1, с. 76]. В українському законодавстві та законодавстві деяких інших країн, що послуговуються цими термінами, меценатство визначається як «добровільна безкорислива діяльність фізичних осіб у матеріальній, фінансовій та іншій підтримці набувачів благодійної допомоги» [2], а меценат як «багатий покровитель наук і мистецтв, особа, що безкорисливо матеріально підтримує розвиток культури, освіти, та будь-які інші аспекти гуманітарної сфери» [3, с. 154]. Меценатство розглядається також як специфічна форма благодійництва. Поняття «благодійництво» більш широке за значенням і означає безкорисливу підтримку юридичними і фізичними особами набувачів благодійної допомоги, з акцентом, проте, на забезпечення основних прав і потреб соціально незахищених груп громадян. Іншими словами, благодійна діяльність є діяльністю соціальної спрямованості і несе пряму вигоду державі, зменшуючи соціальну напругу в суспільстві через його консолідацію і частковий перерозподіл сукупних доходів на користь малозабезпечених.

На відміну від благодійництва, меценатська діяльність зазвичай

пов'язана з мистецтвом, культурою, просвітницькою діяльністю і є більш індивідуалізованою. Меценатом називають людину, яка надає матеріальну підтримку або повністю фінансує проведення якогось культурного проекту, мистецької акції, реставрації певного історико-культурного пам'ятника – відповідно до особистих вподобань або переконань [4, с. 324]. Проте, звичайно, чіткого розмежування між цими двома формами безкорисливої матеріальної підтримки немає: громадяни та небюджетні організації, що здійснюють переважно благодійну діяльність, можуть брати участь також у культурних проектах, а особи, позиціоновані як меценати, займатися благодійництвом.

У другій половині XIX – на початку XX століть меценатство розквітало на теренах самої імперії. Але державний апарат країни фінансово був неспроможний задовольняти всі соціальні потреби суспільства на той час. Так, наприклад, у 1900 році із загального бюджету держави на облаштування ремісничих та технічних училищ виділялося всього-на-всього 54 тис. крб., на стипендії студентам університетів – 242 тис. крб., на постійну боротьбу з епідемічними хворобами – 10 тис. крб. та на підтримку самих громадських притулків – 38 тис. крб. [5, с. 165]. Тому цілком зрозумілі причини, чому сам уряд підтримував приватне пожертвування.

Для України, як і для окремих регіонів, меценатство мало особливу вартість. Брак постійного фінансування досить негативно відбивався на розвитку культури та освіти. Це стало причиною того, що в часи бездержавності на Україні «малоросійська» культура й освіта значною мірою змогли розвиватися тільки завдяки меценатській підтримці. Однак потрібно наголосити, що не всі з жертводавців належали до високопоставлених осіб-українців. Меценатами досить часто ставали ті люди, що змогли розбагатіти внаслідок постійної власної праці. У другій половині XIX – на початку XX століття швидкими темпами розвивається промисловість, і тому з'являється клас підприємців. Завдячуючи залученню до художньої освіти та культури, приходять до меценатів усвідомлення суспільного значення своєї діяльності. Деякі з них своєю благочинністю могли сприяти розвитку культури України.

Зазначимо, що благодійництво та меценатство багатьма способами просто заохочувалось і підтримувалось державною владою. Тим, хто допомагав постійними грошовими внесками, надавалося почесне звання опікуна. Такий опікун мав повне право бути нагородженим різними орденами. У державній системі існував чіткий порядок, що визначав, коли можна було рекомендувати добродійника. Це давало підстави для одержання певного службового чину, інколи – самого дворянства, а для тих, хто працював у благодійних товариствах, навіть досить часто поширювались права державної служби.

Варто зазначити, що в період між XIX та XX століттями українські митці досить часто виступали як посередники на мистецькому ринку між меценатами, котрі намагалися скупити картини, та своїми колегами-

художниками. У своєму науковому дослідженні І. Суровцева доводить, що українські меценати поєднували в собі два типи меценатів: фундатора та організатора, при цьому докладаючи великих зусиль до пропагування своїх надбань, розповсюджуючи наукові знання та утворюючи благодійні фонди. Так, наприклад, в бібліотеку Київського Товариства охорони пам'яток старовини і мистецтва Б. Ханенкові вдалося пожертвувати шістьма томами власних «Старожитностей Придніпров'я». Згодом, подружжя Ханенків видало також і «Зібрання картин італійської, іспанської, фламандської, голландської та ін. шкіл» (1899) [6, с. 13].

Одним з головних центрів збирання, систематизації та наукового дослідження українських старожитностей – пам'яток матеріальної та духовної культури – став найбільший музей, який діяв у Наддніпрянській Україні – Київський художньо-промисловий та науковий музей (відкрито у 1899 р.) [7, с. 8]. У музеї працювали такі видатні українські вчені, як директор М. Біляшівський, хранитель археологічного відділу В. Хвойка та хранитель історичного та етнографічного відділів Д. Щербаківський (з 1910 р.) [8, с. 44].

У 1900 р. М. Ф. Біляшівський (уродженець Черкаської обл.) склав програму, за якою, певною мірою, музей був організований. Проаналізувавши становище музейної справи за кордоном, автор програми зазначив, що київський музей, зважаючи на відсутність великих коштів, мав стати «культурно-історичним» за профілем, тобто складатися з історичного, художнього, художньо-промислового та етнографічного відділів. Особлива увага мала приділятися художньо-промислому відділу, який, окрім виконання просвітницької функції, повинен був сприяти підвищенню художнього рівня промислових та ремісничих виробів [9, с. 33, 36].

Незважаючи на катастрофічну нестачу коштів, що її відчував музей, особливо у період становлення, наукова робота, спрямована переважно на поповнення музейних фондів, проводилась постійно. Співробітники музею здійснювали експедиції у різні регіони України із метою дослідження етнографічних матеріалів, організовували археологічні експедиції тощо [10, с. 67].

Засновник археологічного відділу В. В. Хвойка передав у власність музею чимало предметів, виявлених під час розкопок. Крім того, у період проведення археологічної виставки Товариства прихильників старожитностей та мистецтв, а також виставки XI Археологічного з'їзду, В. Хвойка опрацьовував та систематизував предмети, що надходили у власність музею [11, с. 50–51]. За ініціативи директора М. Ф. Біляшівського в 1906 р у музеї було проведено Першу південноросійську кустарну виставку, яка зробила музей справжньою скарбницею вітчизняної культурної спадщини. Експонати виставки були покладені згодом в основу етнографічного відділу музею. Заслуга вченого полягала в тому, що саме він склав детальний план збирання експонатів для виставки за характером матеріалу: гончарство, плетіння, ткацтво, вишивання тощо [12, с. 83].

У кінці XIX столітті завдяки діяльності трьох поколінь відомої меценатської родини Тарновських з'явився культурний осередок мистецтва – Качанівка. Першим її власником став Г. С. Тарновський – справжній поціновувач мистецтва, який намагався різними способами підтримувати і допомагати обдарованим художникам, літераторам, музикантам. Маючи досить великі статки, він зібрав бібліотеку зі значними книжними фондами, а також створив картинну галерею, де були художні твори Тернера, Ван-Дейка, Айвазовського, Брюллова, Штернберга, Кіпренського. Перебуваючи деякий час на Черкащині, Григорію Степановичу за своє життя вдалося познайомитися з Тарасом Григоровичем Шевченком і придбати у нього славнозвісну картину «Катерину».

Пізніше, після смерті Г. С. Тарновського, маєток Качанівку успадкував його небіж Василь Васильович (його називають старшим, щоб не плутати з сином, теж Василем). Тарновський-старший, одержавши освіту, став займатися наукою; за своє життя був відомим громадським діячем. Численними гостями Качанівки стали діячі науки і мистецтва, які завжди знаходили привітний прийом і матеріальну підтримку [13]. Цьому підтвердженням стають епістолярна спадщина Тарновських, а саме – альбом «Качанівка», в якому вміщено понад 600 автографів почесних гостей.

У душі ліберальної атмосфери формується і світогляд В. Тарновського-молодшого, який ще в дитинстві зацікавився історією рідного краю і вирішив збирати матеріальні та документальні пам'ятки, що характеризували б стрижню України. Проте, зрозумівши, що одній людині просто неможливо створити таку колекцію за короткий час, Василь Васильович обмежується тільки територією Лівобережної України – Гетьманщиною, при цьому віддаючи неабияку енергію та чималі кошти.

Василь Васильович досить багато зробив і для розвитку української культури, а саме – фінансував видання художніх творів П. Куліша і українського журналу «Киевская старина»; багато сил докладав для вшанування пам'яті Т. Г. Шевченка, культ якого був притаманний родині Тарновських.

В. Тарновському вдалося зібрати колекцію, яку він розділяв на три відділи: доісторичний, великокнязівський і козацький. Так, доісторичний та великокнязівський склалися з археологічних знахідок давньоруського міста Родень (Черкаська обл.). Унікальним і неповторним став козацький розділ; за словами Б. Грінченка – «величезним українським національним скарбом». Тут знаходимо залишки старих будівель, холодну і вогнепальну зброю, церковні речі, військове спорядження, ужиткові речі, клейноди, прекрасні вишивки, портрети історичних осіб, стародруки, гравюри, безцінні документи XVII–XVIII ст., серед яких гетьманські універсали та родинні архіви. В зібранні також були речі, що належали І. Мазепі, С. Палію, І. Скоропадському, П. Полуботку, Д. Апостолу, Я. Лизогубу, О. та К. Розумовським. XIX століття в колекції було представлено матеріали визначних діячів української культури – І. Котляревського,

---

П. Гулака-Артемівського, Є. Гребінки, М. Максимовича, П. Куліша, М. Костомарова. Тарновському вдалося придбати і авторську модель першого варіанта пам'ятника Б. Хмельницькому роботи М. Микешина, а також три листи М. Гоголя і його мініатюрний портрет, написаний на зрізі кістки мамонта [13].

Василь Васильович також протягом всього свого життя збирав все, що було пов'язане з життям і творчістю Т. Шевченка. Ці матеріали містили окрему колекцію: автографи творів, у тому числі й заборонених – «Не спалося, – а ніч, як море», «Неофіти», «Щоденник», фотографії, документи, прижиттєві видання творів, живописне і гравірувальне приладдя, посмертна маска, сорочка. Зібрання Тарновського містило більше 400 малюнків, гравюр, акварелей, картин, що дало змогу говорити про Т. Шевченка як про видатного українського художника.

Тарновський-молодший також збирав свою колекцію, при цьому влаштовуючи вечори вшанування пам'яті Шевченка, упорядковував його могилу в часи дії сумнозвісних Валуєвського циркуляра і Емського указу [14]. Ще за життя Василя Васильовича ця колекція була оцінена належним чином сучасниками. За своєю повнотою та кількістю експонатів це зібрання було єдиним у своєму роді. Як зазначав С. Уманець, то «нисколько не будет фразой сказать, что столько лет посвятивший на собиране его составитель сослужил этим большую службу своему родному краю, а себе создал прекрасный памятник, навсегда связанный с его именем» [15].

Окрему увагу заслуговує садибне меценатство Черкащини в XIX–XX столітті. Саме цей вид меценатства можна сміливо відносити до мистецького і колекціонерського руху. Саме в заміських родових маєтках українського панства протягом багатьох поколінь збиралися високохудожні об'єкти декоративно-прикладного мистецтва, живописні художні твори та бібліотечні зібрання. Таким садибним комплексом стала і садиба Н. Яшвіль у маєтку Сунки, де вона привітно завжди зустрічала гостей.

Щодо традиційного українського промислу – вишивки, то її під своє приватне керівництво взяла княгиня Наталія Яшвіль. Саме їй вдалося організувати у селі Сунках на Смілянщині, біля свого маєтку, майстерню, в якій вихідці з бідних сімей мали змогу навчатися вишивці за старовинними зразками: «Вишивки ці відрізняються високою художністю й продаються, головним чином, в Києві у магазині Кустарного товариства, а частково відсилаються для продажу в Москву і навіть за кордон – в Англію, – пише Олександр Чугаєв. – У 1908 році в Сунках на замовлення Її Величності було вишито накидку» [16, с. 39]. За словами Олександра Чугаєва, вишивальницька майстерня давала змогу жителям Сунок заробляти до 3 тисяч карбованців доходу на рік [17, с. 189].

У своєму черкаському маєтку Сунки Київської губернії Наталія Григорівна побудувала школу, відкрила художні майстерні по різьбленню виробів, карбуванню на металі, ручної вишивки та килимових виробів. В цьому маєтку працювали такі відомі художники, як Михайло Нестеров, Ян

Станіславський, Олександр Мурашко. Існують відомості про велику релігійність та просвітницьку роботу Яшвіль після еміграції з батьківщини. Вона стала черницею і прийняла постриг під іменем Вероніка. Багато уваги приділяла вивченню іконопису та влаштуванню іконописних майстерень [18, с. 85].

Протягом дев'яти років у її маєтку в селі Сунки проживав Михайло Нестеров – відомий художник, що розписав знаменитий Володимирський собор у місті Києві. Нестеров також пише про праці княгині: «Розорений маєток скоро перетворився на благоустроєне, з виноградниками, з фруктовими садами, з величезним, наведеним в зразковий порядок, лісовим господарством. В Сунках була побудована прекрасна школа, де селянські діти навчалися різним ремеслам. В маєтку, ще недавно запущеному, тепер квітучому, Наталія Григорівна влаштувала майстерню кустарних вишивок, зразками яким служили музейні речі XVII–XVIII століть... Наталія Григорівна до заміжжя вчилася у Чистякова (Павло Петрович (1832–1919), серед його учнів: В. М. Васнецов, М. А. Врубель, В. Д. Полєнов, І. Е. Рєпін, В. А. Серов, В. І. Суриков) була і тут обдарованою, як усюди, до чого не торкалися її розум і золоті руки... Вона добре, строго, по-чистяківськи малювала аквареллю портрети, квіти. Якось зробила і мій портрет, але він, як і всі з мене написані, чи не був вдалий. Діти її відмінно, розумно виховувалися, її радували. Постійним і вірним другом і помічником була її сестра Софія Григорівна Філіпсон, «натура гаряча, любляча»» [19, с. 58].

Наталія Яшвіль заснувала в селі школу, де діти, окрім грамоти, могли навчатися ще й вишивці. Вишивальниці-вчителі вчили дітей на основі взірця вишиванки, що були зроблені на Смілянщині ще у XVII–XVIII століттях. Ці вишиванки давали змогу заробити значні кошти майстриням-вишивальницям, що їх робили, а сама княгиня зажила слави меценатки приватної художньої освіти, навіть отримавши золоту медаль на виставці у французькому Парижі.

Таким чином, роль меценатства у становленні художньої освіти на Черкащині в другій половині XIX – початку XX століття була надзвичайно важливою. Така благодійність позначалася на музейній справі та колекційних зібраннях тощо.

Роль меценатства у діяльності художніх закладів Черкащини зазначеного періоду є недостатньо висвітленою у педагогічній науці, тому перспективу дослідження вбачаємо в такому нез'ясованому питанні, як організаційно-методичні засади мистецьких закладів зазначеної території.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Слабошпицький М. Ф. Українські меценати: нариси з історії української культури / М. Ф. Слабошпицький. – К., 2001. – 235 с.
2. Курінна Т. М. Правові механізми державного регулювання розвитку меценатства [Електронний ресурс] / Т. М. Курінна. – Режим доступу : [www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/.../04.pdf](http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/.../04.pdf)

3. Хобта Л. Ю. Суспільна значущість меценатства, благодійності та спонсорства: світовий контекст / Л. Ю. Хобта // Український історичний журнал. – 2006. – С. 154–158.
  4. Ковалинський В. Меценати Києва / В. Ковалинський. – К., 1998. – 528 с.
  5. Донік О. М. Благодійність в Україні (XIX – початок XX ст.) / О. М. Донік // Укр. істор. журн. – 2005. – № 4. – С. 160–174.
  6. Суровцева І. Ю. Меценатство в Україні другої половини XIX –початку XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 / І. Ю. Суровцева. – Донецьк, 2006. – 19 с.
  7. Бушак С. Музею старожитностей та мистецтв – 100 років / С. Бушак // Образотворче мистецтво. – 1999. – № 3–4. – С. 5–8.
  8. Рязанова Т. До сторіччя Київського музею старожитностей та мистецтв / Т. Рязанова // Вісник УТОПІК. – 1999. – № 2. – С. 44–55.
  9. Беляшевский Н. К вопросу о программе Киевского музея древностей и искусств / Н. Беляшевский // Археологическая летопись Южной России. – 1900. – Т. 2. – С. 31–38.
  10. Ковтанюк Н. Головний музей історії України / Н. Ковтанюк // Пам'ять століть. – 2005. – № 1. – С. 113–130.
  11. Колеснікова В. В. В. Хвойка та заснування археологічного відділу Київського міського музею / В. Колеснікова // Історичний журнал. – 2004. – № 10–11. – С. 49–56.
  12. Кілієвич С. Академік М. Ф. Біляшівський – перший директор Національного музею історії України / С. Кілієвич // Київська старовина. – 1999. – № 4. – С. 80–86.
  13. Арендар Г. Чернігівський історичний музей ім. В. В. Тарновського / Г. Арендар, С. Лихачова // Чернігівщина краєзнавча: Календар 2005. Чернігівське земляцтво / авт-упоряд. І. Корбач, В. Устименко. – К. : ТОВ «Культурно-освітній, видавничо-поліграфічний центр «Златояр»», 2004. – 768 с. : іл.
  14. Неділя А. До історії Чернігівського історичного музею імені В. В. Тарновського / А. Неділя // Скарбниця української культури: матер. ювілейної наук.-іст. конф., присвяченої 100-річчю Чернігівського історичного музею імені В. В. Тарновського. – Чернігів, 1996. – 103 с.
  15. Уманець С. Украинский музей В. В. Тарновского в Чернигове / С. Уманец // Ист. весник – 1910. – № 7–9. – 614 с.
  16. Біляшівський Б. М. Київське кустарне товариство / Б. М. Біляшівський, Ю. П. Лашук // Нар. творчість та етнографія. – 1987. – № 4. – С. 39–44.
  17. Бутник-Сіверський Б. Українське радянське народне мистецтво / Б. Бутник-Сіверський. – К. : Наук. думка, – 1966. – 220 с.
  18. Шип Н. А. Интеллигенция на Украине / Н. А. Шип. – К. : Вища школа, 1991.
  19. Шмагало Р. Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX ст. Структурування, методологія, художні позиції / Р. Шмагало. – Львів : Українські Технології, 2005. – 528 с.
-



УДК 37.015.31-053.4:51:39

*Марина Савченко,  
асистент  
кафедри дошкільної освіти,  
ДВНЗ «Донбаський державний  
педагогічний університет»*

### **ВИКОРИСТАННЯ ФОЛЬКЛОРУ ЯК ЗАСОБУ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Стаття присвячена одній із важливих проблем дошкільного виховання – формуванню первинних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. На основі вивчення елементів українського народного фольклору у роботі з дітьми дошкільного віку як засобу народної педагогіки визначено особливості їх застосування для збагачення математичних уявлень дітей. Подано аналіз рівня обізнаності вихователів щодо особливостей використання фольклору як засобу логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку.*

**Ключові слова:** логіко-математичний розвиток, математичні уявлення, діти дошкільного віку, народна педагогіка, фольклор.

*Статья посвящена одной из важных проблем дошкольного воспитания – формированию начальных математических представлений у детей дошкольного возраста. На основе изучения элементов украинского народного фольклора в работе с детьми дошкольного возраста как средства народной педагогики определены особенности их использования для расширения математических представлений детей. Представлен анализ уровня осведомленности воспитателей относительно особенностей использования фольклора как средства логико-математического развития детей дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** логико-математическое развитие, математические представления, дети дошкольного возраста, народная педагогика, фольклор.

*The article is devoted to one of the most burning problems of pre-school education – primary formation of mathematical concepts at preschool children. On the basis of the specific use of traditional pedagogy at work with preschool children the elements of Ukrainian folklore and their using peculiarities to enrich mathematical concepts of children were defined. The analysis of educators' awareness as for the peculiarities of using folklore as a means of logical and mathematical development of preschool children was presented.*

**Key words:** logical and mathematical development, mathematical concepts, preschool children, traditional pedagogy, folklore.

Формування початкових математичних уявлень у дітей дошкільного віку є важливим засобом розвитку їх пізнавальної сфери, зокрема, інтелектуальних здібностей, мисленнєвих якостей. Зміст логіко-математичного розвитку відображено у державних програмах навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку. У них визначені такі завдання: ознайомлення дітей дошкільного віку з поняттями множини, числа та кількості; опанування ними простими арифметичними діями; засвоєння уявлень про величину, форму та їх вимірювання, просторові та часові відношення. Переважно означені завдання вирішуються за рахунок занять з логіко-математичного розвитку. Проте не менше значення відіграє зміст діяльності дітей поза заняттями. Потрібно насичувати повсякденне життя дітей різними розумовими задачами, надавати математичні уявлення в ігровій формі, використовувати у середовищі дошкільного закладу засоби, що сприяють логіко-математичному розвитку.

На нашу думку, одним із таких засобів є народна педагогіка. Як один з елементів культурно-розвиваючого середовища дошкільного закладу, вона набуває особливого значення сьогодні, коли спостерігається розрив зв'язків між поколіннями, втрата традицій сімейного виховання, а пріоритетними завданнями визначаються виховання національної самосвідомості, любові до рідної землі, усвідомлення дитиною своєї етнічної спільності з народом.

Серед засобів народної педагогіки дослідниця І. Бабій виокремлює традиції, що розкриваються у звичаях, обрядах, національних святах, а також фольклор та ігри. До фольклору відносять: народні казки, народні пісні (обрядові, колискові, побутові, історичні) та малі фольклорні жанри (забавлянки, лічилки, дражнилки, потішки, мирилки, примовки, загадки, прислів'я, приказки, побажання, чистомовки) [1].

Використання фольклору як засобу логіко-математичного розвитку дитини дошкільного віку сприяє її зануренню в традиційну народну культуру, входить до світу математики не через теорію, а через ознайомлення з природою математики у народному розумінні, що на генетичному рівні легше сприймається малюками. Саме фольклор дозволяє формувати у дітей первинні математичні уявлення як на заняттях, так і поза ними, плекає інтерес до світу народної математики, впливає на їх логіко-математичний розвиток без примусу, в цікавій ігровій формі.

На важливості використання засобів народної культури у вихованні особистості дитини, зокрема фольклору, народних пісень і танців, наполягали у своїх працях Г. Ващенко, О. Духнович, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Ідеї класиків педагогіки знаходять своє відображення у дослідженнях сучасних учених (А. Богуш, Л. Граціанська, К. Крутій, Н. Лисенко, Л. Плетеницька та ін.).

Дослідниці А. Богуш, Н. Лисенко зазначають, що ознайомлення зі способами лічби, вимірюванням, математичним письмом має відбуватися у

зв'язку з історією свого народу. Вивчивши праці математиків, істориків, етнографів з питань розвитку математичних знань українського народу, вони визначили важливі аспекти ознайомлення дітей з народною математикою як складовою народознавства в дошкільному закладі. Це ознайомлення дітей зі своєрідними народними способами лічби та вимірювання: вимірювання довжини за допомогою частин людського тіла (лікоть, палець, п'ядь, вершок, долоня, рука, аршин, сажень), відстані кроками та переходами (поки чутно вола, за добу, за місяць, від сходу до сходу), об'єму рідких (кварта, гранець, відро) та сипучих (пуд, фунт, пучка) речовин, площі за кількістю висіяного зерна чи часу обробки землі однією людиною тощо [2].

Авторка програми «Бабусина математика» Л. Плетеницька пропонує ознайомлювати дітей дошкільного віку з основами народної математики через навчання їх способам лічби та обчислення, старовинним математичним письмом та його носіями, одиницями вимірювання, приладдям для вимірювання. Це відбувається за допомогою народного календаря як засобу опанування часу і простору; шляхом обстеження народних виробів, що містять зображення геометричних фігур; читання казок та приказок, що містять дані про народні одиниці міри та особливості вимірювання тощо. Дослідниця наголошує на поетапності ознайомлення дітей з математичними поняттями. Спочатку відбувається роз'яснення поняття, потім відображення його у різних жанрах усної народної творчості, останній етап – ознайомлення з цим поняттям під час бесід, розповідей, дидактичних ігор [3].

Мета статті – визначити особливості використання українського народного фольклору у логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку.

З метою вивчення рівня обізнаності вихователів щодо особливостей використання фольклору як засобу логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку, було проведено анкетування. У ньому взяли участь вихователі різних категорій, що працюють у дошкільних закладах Донецької, Харківської, Запорізької областей. Педагогам було запропоновано відповісти на низку запитань, зокрема: 1) «Яке значення, на Вашу думку, має використання українського фольклору в роботі з дітьми дошкільного віку?»; 2) «Які жанри українського фольклору Ви використовуєте у власній педагогічній діяльності?»; 3) «Під час яких видів діяльності з дошкільниками Ви використовуєте український фольклор?»; 4) «Чи застосовуєте Ви під час занять з логіко-математичного розвитку український фольклор? Якщо так, то які саме жанри?».

Відповіді на перше запитання показали, що значна частина вихователів (45,9 %) розглядають фольклор лише в якості ознайомлення дітей з традиціями свого народу, його обрядами, побутом, українською культурою загалом. Частина опитаних також визначила важливе місце фольклору в роботі з виховання у дошкільників патріотичних почуттів,

любові та поваги до рідного краю, свідомого громадянства (21,6 %). Майже третина опитаних (29,7 %) не дали конкретної відповіді на це питання, хоча відзначили як позитивне використання фольклору для розвитку особистості дитини. Це може свідчити про необізнаність з можливостями виховної роботи з дітьми засобами народної педагогіки, зокрема, різних фольклорних жанрів. Окремі вихователі, крім представлених відповідей, додавали, що використання фольклору сприяє розвитку духовно-моральної (8,1 %), емоційної (5,4 %), пізнавальної сфери (13,5 % – пам'яті та мислення, 8,1 % – розвиток творчих якостей).

Відповіді на друге запитання засвідчили обізнаність вихователів із різними жанрами українського фольклору, які вони в тій чи тій мірі застосовують у роботі з дітьми. Переважно використовуються загадки (83,8 %), лічилки (78,4 %), прислів'я (73,0 %), приказки (54,1 %), скоромовки (51,4 %). Вихователі зазначають, що їх вибір жанру фольклору залежить від форми роботи з дітьми (заняття, гра, вільна діяльність дітей тощо), тематики (наприклад, під час народних свят застосовуються колядки та щедрівки (54,1 %) тощо), виду організації (з групою чи індивідуально). Так, під час сюжетно-рольових ігор вихователі застосовують колискові (45,9 %), в поодиноких випадках використовують їх під час режимних моментів. У групах дітей молодшого дошкільного віку застосовують потішки (62,2 %), забавлянки (32,4 %), пестушки (18,9 %). Були названі також такі жанри як мирилки (48,6 %), примовки (29,7 %), мовчанки (24,3 %). Проте такий важливий жанр фольклору як казка був зазначений лише невеликою кількістю вихователів (13,5 %).

Відповіді вихователів на третє запитання підтвердили, що до застосування різних жанрів фольклору вони вдаються переважно на заняттях, яким передуює певна підготовка (89,2 %). Проте серед названих занять переважали заняття з розвитку мовлення, художньої діяльності, музичні. Лише 5,4 % вихователів відзначили можливості застосування фольклору на заняттях з логіко-математичного розвитку. Більше половини вихователів (62,2 %) використовує фольклор під час прогулянок та екскурсій. Були також згадані такі режимні процеси як ранкова гімнастика (27,0 %), культурно-гігієнічні процедури (16,2 %). 56,8 % вихователів звертається до фольклору під час організації ігрових моментів, переважно були названі театралізовані та рухливі ігри.

Відповіді на четверте запитання засвідчили, що більшість вихователів не знають всіх можливостей фольклору для логіко-математичного розвитку дітей. Вони вважають, що доцільними для використання на заняттях з математики є лише лічилки (89,2 %) та загадки (78,4 %). Всі інші жанри фольклору є недоречними для цього. Епізодично використовуються приказки (13,5 %), мирилки (8,1 %), казки (8,1 %), примовки (5,4 %), прислів'я (5,4 %). Деякі вихователі (10,8 %) висловили сумнів у можливості використання фольклору з метою логіко-

математичного розвитку дітей дошкільного віку. Відзначили, що важко використовувати фольклор саме у такому призначенні і можливе це лише в інтегрованому занятті, де поєднані завдання з логіко-математичного розвитку та з розвитку мовлення.

Отримані результати підтверджують необхідність роз'яснення можливостей використання різних фольклорних форм у роботі з дітьми з метою їх логіко-математичного розвитку.

Використання усної народної творчості, що містить математичний зміст допомагає дітям засвоїти числа, їх послідовність, величину. Лічилки, загадки, прислів'я, приказки та казки активізують такі логічні операції мислення як аналіз, синтез, абстрагування, класифікація, узагальнення, порівняння. У фольклорі містяться уявлення народу про довкілля в його взаємозв'язках і взаємозалежностях, які можна відобразити через кількісні показники, величину (об'єм, вагу, площу, відстань, довжину та ін.), положення у просторі та часі. Крім того, фольклор не вимагає створення спеціальних умов чи форм роботи, він успішно використовується в ігровій, образотворчій, рухливій та інших видах дитячої діяльності.

Серед малих фольклорних жанрів, що містять математичні уявлення народу, слід визначити лічилки. У переважній більшості вони містять логічний числовий звукоряд, що характеризується чітким ритмом та віршованою формою. Це сприяє оволодінню дітьми, починаючи з середнього дошкільного віку, уявленнями про множину та число, засвоєнню натурального ряду чисел, порядку в ряді величин; активізує в їхньому мовленні слова-числівники. Наприклад: «Раз, два, три, чотири, козі дзвоника вчепили. Коза бігає, кричить, просить дзвоник відчепить».

Інші задачі логіко-математичного розвитку вирішують загадки. Вони сприяють активізації мислення дітей, розвивають кмітливість, спостережливість. В їхньому змісті з гумором ставиться певна задача, вирішення якої може бути пов'язане з необхідністю здійснювати певні арифметичні дії. Використання загадок допомагає розвивати спостережливість у дітей, вміння аналізувати явища природного довкілля («Довгі вуха, куций хвіст, невеликий сам на зріст. На городі побував, нам капустку попсував. Довгі ноги – скік та скік. Ми погнались, він утік»), вивчати предметний світ («Дерев'яне полінце – шість дірочок має, весело співає»), людину («У двох матерів по п'ять синів – і всі на одне ім'я»), зосереджуватись на матеріалі, що розглядається. Вони є універсальним засобом, що є актуальним і під час занять, і на прогулянці під час спостережень, праці, і у процесі ігрової діяльності дітей.

Близькими за змістом до загадок є прислів'я, які образно і чітко передають життєвий досвід від покоління до покоління. Вони не вимагають розв'язання певного завдання, проте щоб зрозуміти зміст, який у них міститься, треба поміркувати. Використання прислів'їв сприяє активізації таких операцій мислення як аналіз і синтез, абстрагування та

узагальнення, що виступає одним із завдань роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Допомагає розвитку уміння аргументувати свою відповідь, стимулює розвиток допитливості як важливої пізнавальної якості. У змісті багатьох прислів'їв містяться знання про число («Мудрому і два слова досить, а дурному й копа не допоможе»), форму («Чудний бублик: кругом об'їси, а всередині нема нічого»), величину («У страху очі великі»), простір («Як небесна височина, так і морська глибина») та час («Ранок вечора мудріший»).

Активізації математичного словника дітей сприяє використання примовок та приказок. На відміну від прислів'їв, вони позбавлені описовості та моралі, певних висновків, можуть бути незвичайними та трохи безглуздими. Проте у гумористичній і доступній дітям дошкільного віку формі дозволяють закріпити у них уявлення про число («Балакала, говорила – сім мішків гречаного Данила»), простір («Бедрику, бедрику, скажи мені правдоньку, куди буде дощик: чи сюди, чи туди?», «Летів горобець через безверхий хлівець та вгору пурх!») та час («Скривився, як середина на п'ятницю», «Не попередить четвер середина»).

Ще один з малих фольклорних жанрів – скоромовка. Її зазвичай використовують з метою оволодіння дітьми умінням швидко і чітко вимовляти текст, повторюючи певну фразу чи невеликий віршований текст. Спираючись на це, використання у роботі з дітьми старшого дошкільного віку скоромовок, які містять слова-числівники, сприятиме засвоєнню ними математичної лексики та формуванню орієнтації в кількісних відношеннях між предметами та явищами. Наприклад: «Хитру сороку піймати морока, а на сорок сорок – сорок морок», «Дрова рубали два дроворуби».

Регулятором дитячих стосунків із метою вирішення конфліктної ситуації чи примирення після сварки може виступати мирилка. Цей малий фольклорний жанр теж пов'язаний із ритмічним промовлянням римованого тексту, який може супроводжуватись певною руховою активністю дітей. Крім цього, зміст певних мирилок допомагає розширити математичні знання, оволодіти операціями зіставлення та порівняння множин за кількістю у дітей старшого дошкільного віку. Наприклад, чесно розподіляти щось між друзями: «Равлику-Павлику, вистав ніжки та ріжки. Тобі два – мені два, поділимось обидва», «Дві подружечки зажурилися, дві подружечки посварилися. Тобі яблучко, мені грушечка – не сварімося, моя душечка. Тобі яблучко, мені зернятко – не сварімося, моє серденько».

Опанування дітьми старшого дошкільного віку знаннями про час та одиниці його виміру пов'язане з ознайомленням із народним календарем, який включає ще один фольклорний жанр – прикмети. Вони містять знання людства, засновані на спостереженнях за різними подіями та явищами довкілля. Низка народних прикмет розкривають особливості часових і просторових відношень у природі, тому можуть викорис-

товуватися для закріплення знань дітей про дні тижня («У понеділок роботи не починай і в дорогу не вирушай»), засвоєнню послідовності місяців та пір року, з якими пов'язані сезонні зміни («Грім у вересні – на теплу і тривалу осінь»).

За допомогою календаря також визначається час настання свят, що викликають підвищений інтерес у дітей. Різноманітні народні свята зимового (різдвяні), весняного, літнього (русальні, купальські, жнивварські) циклів містять малі фольклорні жанри, з якими ознайомлюють дітей з молодшого дошкільного віку. У більшості колядок, щедрівок, гаївок, веснянок присутні математичні уявлення у вигляді слів-числівників та понять, що характеризують форму, розмір різних предметів, їх просторове та часове розміщення. Наприклад: «Дай, боже, вечір добрий! Дайте пиріг довгий. А хоч коротенький та мачку повненький...».

Крім того, під час свят широко використовуються обрядові пісні, у змісті яких наявні прислівники, прийменники та інші частини мови, що відбивають знання про просторове розміщення предметів, про послідовність подій у часі, про кількісні відношення між числами, цілим і частиною, наприклад, у весняних піснях («Ой кувала зозуленька та й кувала сорок, співай, співай, товаришко, минає вівторок...»), купальських («Ой вінку, мій вінку, хрещатий барвінку! А я тебе плела вчора до вечора...») та ін.). Вирішенню цього завдання сприяє також використання колискових пісень, які у роботі з дітьми дошкільного віку переважно використовуються в сюжетно-рольових іграх. Наприклад: «А-а-а, котки два, шарі-бурі обидва. Один пішов на миші, другий дитя колише. Спи дитино, я колишу, як ти заснеш, я тя лишу. Сама піду на роботу, тоді прийду аж в суботу. Спи, дитино, і вдень, й вночі, висипляй си карі очі».

Окремої уваги заслуговують українські народні казки. Вони не лише сприяють засвоєнню дітьми слів-числівників, закріпленню уявлень про форму, величину, простір та час. У старшій групі, коли дітей підводять до поняття «лічба», «вимірювання», доцільно давати їм відомості про те, як вимірювали українці у стародавні часи, якими системами числення і вимірювання користувалися. Це дозволяє познайомити з функціональною залежністю мір і величин. Відображення народних одиниць міри та способів вимірювання міститься у казках «Коза-дереза», «Котик і півник», «Півник і двоє мишенят», «Котигорошко» та інших. Крім того, на заняттях з логіко-математичного розвитку доцільно використовувати персонажі з уже знайомих дітям казок в якості наочного матеріалу чи у змісті арифметичних задач, де перед героями казок ставляться різні завдання.

Отримані дані дозволяють говорити про те, що фольклор як засіб логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку не завжди використовується в повному обсязі своїх можливостей вихователями дошкільних навчальних закладів. Це обумовлюється низкою причин, серед яких головною виступає недостатнє вивчення педагогами джерел народної

---

педагогіки, зокрема, фольклорних творів із цією метою. Вирішенню цієї проблеми може сприяти створення вихователями спеціальних фольклорних добірок математичної спрямованості, які для зручності можуть поділятися відповідно до завдань логіко-математичного розвитку для молодшої, середньої, старшої груп дошкільного закладу. Крім того, такі добірки можуть використовуватися батьками дітей за умови ознайомлення їх з можливостями фольклору в розвитку інтелектуальних і творчих здібностей дітей.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у пошуку нових засобів математичного розвитку дітей дошкільного віку.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бабій І. Засоби народної педагогіки та шляхи їх використання у моральному вихованні старших дошкільників / Інна Бабій // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 6–7(105–106). – С. 124–126.
2. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : нав. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К. : Вища школа, 2002. – 407 с.
3. Плетеницька Л. Мандрівка у народну математику / Лідія Плетеницька // Палітра педагога. – 1999. – № 1. – С. 3–8.



**Наталія Савчук,**  
кандидат філологічних наук, доцент  
кафедри практичного мовознавства  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУЛЬТУРИ НАУКОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*У статті обґрунтовано значущість культури наукової української мови у формуванні мовно-мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця освітньої галузі, окреслено критерії його готовності продукувати тексти наукового стилю та жанру; з'ясовано мету, завдання, проблематику, основні поняття і категорії дисципліни.*

**Ключові слова:** культура наукової української мови, норми української мови, закони наукового мовлення, мовно-мовленнєва наукова компетентність, культуромовна особистість.

*В статье обосновано значение культуры научного украинского языка в формировании языковой и речевой компетентностей будущего специалиста сферы образования, начерчено критерии его готовности к продуцированию текстов научного стиля и жанра; сформулировано цель, задания, проблемы, основные понятия и категории дисциплины.*

**Ключевые слова:** культура научного украинского языка, нормы украинского языка, законы научной речи, языковая и речевая научные компетентности, культурно языковая личность.

*The article deals with the concernment of the scientific Ukrainian language cultural level in the linguistic and speech scientific competence formation of the future specialist; the criterions of his readiness to create texts in the scientific style is determined; the aim, tasks, problems, main categories of the subject are clarified.*

**Key words:** the cultural level of the scientific Ukrainian language, standards of the scientific Ukrainian language, laws of the scientific speech, linguistic and speech scientific competence, cultural and linguistic personality.

Актуальність виокремлення у ХХІ столітті культури наукової української мови в самостійну навчальну дисципліну зумовлена різними суспільними чинниками: процесами інкультурації – зацікавленням особистості культурними нормами, упорядкуванням власної манери і форми спілкування, здобуттям культурної інформації, і наукової зокрема, способом здебільшого «непрямої трансмісії» (навчання в закладах освіти

різних типів і рівнів акредитації, що вимагає поєднання навчальної і наукової роботи); впливом на комунікативну адаптивність особистості стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, що стимулює комуніканта до мобілізації знань із наукової мови, фахової термінології, до комунікативного самоконтролю, а відтак, до оволодіння уміннями й навичками продукувати інтенційно-стратегічну програму наукової комунікації та комунікативну тактику реалізації цієї програми; формуванням комунікативної сумісності як готовності комунікантів-науковців ефективно співпрацювати, створювати атмосферу наукової психологічної комфортності, інтерактивної наукової взаємодії.

Відомості про науковий стиль, його мету, призначення, основні функції, мовні ознаки знаходимо в науковому доробку Н. Бабич, І. Білодіда, П. Дудика, А. Коваль, Л. Мацько, В. Перебийніс, Г. Сагач, І. Чередниченка, Л. Щерби та інших. Питанням культури української мови присвячені праці Н. Бабич, С. Єрмоленко, А. Коваль, Л. Кравець, Л. Мацько, О. Ожигової, О. Пономарева, Л. Ставицької та інших науковців.

Таким чином, метою публікації є: з'ясувати роль і місце культури наукової української мови в системі мовознавчих дисциплін та у професійному становленні фахівця, у формуванні його мовно-комунікативної, стилістичної компетентності; окреслити критерії готовності майбутніх спеціалістів педагогічної галузі знань до написання наукової роботи; обґрунтувати мету, завдання, проблематику, основні модули дисципліни «Культура наукової української мови».

Українська мова як суспільне явище відображає ті історичні зміни, що відбуваються в тому чи іншому соціально-історичному періоді: розвиваються словесні конструкції, з'являються нові слова, простежується перехід слів з окремих терміносистем у загальноживану лексику і навпаки, спостерігаються зміни в закономірностях функціонування мови в різних сферах суспільного життя, і науковій зокрема. Зміни вимагають від користувачів мовою свідомого ставлення до мовних явищ, формування установної готовності (за Л. Виготським, фіксоване відношення між мотивом і мовленням, інтенція), аттитюдної установки (*attitudinal adverb*) щодо оцінки мовцем змісту, «установки, яка відображається в семантичній і прагматичній структурі мовних висловлень, керує діяльністю людини, зокрема, й мовленнєвою») [4, с. 47].

Це передбачає розуміння й усвідомлення комунікантом передусім змісту таких лінгвістичних понять, як: *мова, мовлення, національна українська мова, літературна мова, сучасна українська мова, мовна норма, культура мови, наукова мова, культура наукової мови, закони наукового мовлення, науковий текст, мовленнєве наукове спілкування, комунікативна компетентність* тощо. Зазначений колон термінів свідчить про взаємозв'язок мови і культури – «двох семіотичних систем, що перебувають у співвідношенні структурного гомоморфізму» (за О. Селі-

вановою) [4, с. 272]. Саме таке співвідношення й породжує проблему зв'язку мови і культури: мову розглядають як складник культури; культура за нормативним типом визначення спрямована на виокремлення правил, норм поведінки людини, і комунікативної зокрема; мова – засіб передавання, зберігання культурної інформації; «культуру і мову іноді ототожнюють або включають першу до другої», «культуру інколи прирівнюють до тексту, вважаючи її текстом вищого порядку і навіть найвищим рівнем мови» [4, с. 272]. Принцип кон'юнкційно-диз'юнкційного функціонування термінів «культура-мова», на нашу думку, й породив дискусії науковців щодо гомоморфізму-ізоморфізму у співвідношенні дефініцій. Насмілимося стверджувати, що це є причиною того, що мова і культура в освітній галузі вивчалися розрізнено, не здійснювався аналіз соціокультурних ситуацій, у яких відбувалося мовлення й творився текст. Лише в 90-і роки ХХ століття значного сплеску набуває культурно-трансляційна функція мови, текст починає «занурюватися в життя», що свідчить про його вихід за межі формально-граматичного синтаксису. Текст продукується й розглядається в «сукупності з екстралінгвальними, соціокультурними, лінгвокультурологічними, психологічними, психолінгвістичними та іншими факторами; набуває подієвого аспекту; мовлення аналізується як цілеспрямована соціальна дія, компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах) [1, с. 136–137]. З огляду на це виникла потреба у створенні нової галузі мовознавства – лінгвокультурології, одним із аспектів дослідження якої є дискурсивний, що вивчає культурні вияви в комунікації, у різних стилях, типах текстів і дискурсів.

Науковий текст сьогодні, безсумнівно, набуває ознак дискурсу, оскільки функціонує як комунікативно-прагматичний зразок мовленнєвої поведінки в науковій сфері, як синтез теоретичних знань і знань прикладного змісту, пізнавального досвіду людства. Мова наукового тексту розглядається як знаряддя досягнення науковцем успіху, успішної презентації результатів наукового дослідження, як засіб комунікативної сумісності науковців, оптимізації інтерактивних стосунків мовців у науковій комунікативній сфері. Однак дещо відкритою залишається проблема взаємозв'язку мовної компетентності молодого науковця із дискурсною (комунікативною) та культурною. Однією зі спроб розв'язати цю проблему є вивчення навчальної дисципліни «Культура наукової української мови», яку пропонують студентам, що здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень «Спеціаліст».

Погоджуємося з думкою Л. Мацько, Г. Денискіної, що «організація і проведення наукового дослідження та оформлення його у вигляді кваліфікаційної роботи має на меті сформулювати у спеціалістів стійкий інтерес до наукового дослідження, поглибити й поширити (за рахунок опрацювання першоджерел) теоретичні знання, опанувати вміння творчо

застосовувати теоретичні знання з різних дисциплін, критично оцінювати фахову літературу, самостійно здобувати дослідним шляхом нові знання» [2, с. 119]. Це потребує передусім умінь працювати з мовою науки – «засобами мови, що характеризують усі функціонально-стильові різновиди наукової сфери спілкування; специфічною системою граматичних і семантичних засобів вираження знакових одиниць, які становлять ядро і периферію наукового стилю» [5, с. 10].

З огляду на це майбутній фахівець-освітянин має знати основні ознаки і якості наукового мовлення, володіти фонетичними, орфоепічними, акцентуаційними, орфографічними, лексичними, словотвірними, синтаксичними, стилістичними, пунктуаційними нормами української мови, опанувати закони наукового мовлення. Крім того, науковцеві-початківцю необхідно знати й основні стандарти, чинні нормативні документи щодо оформлення науково-дослідних робіт; слід набути вмінь працювати з текстами наукового стилю, відшукувати необхідні для наукового дослідження відомості в сучасному інформаційному просторі.

Проблематика вивчення дисципліни «Культура наукової української мови» (проблема стану, функцій, перспектив української мови як мови української спільноти, й наукової мови зокрема; первинна й повна акультурація; проблема дилінгвізму, сленгізму, мовної суржифікації, що негативно впливає на семантичну структуру наукових текстів, продукованих фахівцями нефілологічного профілю; низький рівень володіння системою норм літературної мови в її усній та писемній формах; взаємозв'язок і взаємопроникнення, спільність і відмінність форм мови наукового стилю (усної і писемної); становлення терміносистеми наукового стилю залежно від галузі дослідження й сфери людської діяльності; детермінологізація лексики; функціонування іншомовної лексики в науковому стилі, дискурсі; структурна й функціональна неоднорідність наукового стилю; вивчення дисципліни аудиторією, що здобуває різні спеціальності в педагогічній галузі знань) не може не позначитися на фаховому мовленні, і науковому зокрема. Спостереження за мовним педагогічним середовищем дає підстави для висновку, що педагогічна справа, як не прикро, виразно наслідуює значну кількість росіянізмів (учбовий процес, на протязі навчального року, приймати участь у конференції, проводити міроприємство, займає посаду вчителя, повістка дня засідання педагогічної ради школи, семидесятивідсотковий показник якісної успішності класу, учена ступінь, екзамен по математиці – замість *навчальний процес, протягом навчального року, брати участь у конференції, обіймає посаду вчителя, порядок денний засідання ради, сімдесятивідсотковий показник якісної успішності, учений ступінь, екзамен з математики*).

Мовностилістичне студіювання наукових досліджень засвідчує невисокий рівень мовної культури, простежується брак знань: у вживанні

слів та словосполук (виключення замість *виняток*; в'яснити замість *з'ясувати*; співпадати замість *збігатися*; по крайній мірі замість *принаймні*, *щонайменше*; безчисленний замість *незліченний*; у зв'язку з замість *з огляду на це*; у науковій роботі зустрічаються терміни замість у науковій роботі *трапляються*, *простежуються* (*є*) *терміни*; вірна відповідь замість *правильна відповідь*; задавати/задати питання замість *питати*, *запитувати*, *запитати*, *ставити*, *поставити питання* (*запитання*); приймати/прийняти міри замість *вживати/вжити заходів*; приймати/прийняти участь у конференції замість *брати/взяти участь*); у творенні та вживанні форм слів (конфлікту замість *конфлікта*; з розвитком інтелекту замість *інтелекту*; акту обстеження спортсменів замість *акта* у значенні документа; фахового терміну замість *терміна*; терміна проведення експеримента замість *терміну проведення експерименту*; один учень із п'ятидесяти замість *один учень із п'ятдесяти*; більш точнішого показника замість *точнішого показника*; менш раціональніший метод дослідження замість *менш раціональний метод дослідження*; самі цікаві результати наукового дослідження замість *найцікавіші* (*найвагоміші*, *найважливіші*) *результати наукового дослідження*; у вживанні деяких морфологічних одиниць, зокрема похідних прийменників з неправильними формами іменників (згідно чинної програми замість *згідно з чинною програмою*; у порівнянні з минулим роком замість *порівняно з минулим роком*); у функціонуванні дієприкметників (існуючі теорії, підходи, думки замість *відомі теорії...*; координуюча рада замість *координаційна рада*, *рада*, *що координує*; оздоровлюючий ефект замість *оздоровлювальний ефект*) *тощо*.

Отже, у молодого науковця передусім має бути сформована установка й усвідомлена готовність щодо оволодіння законами наукового мовлення, або законами мисленнево-мовленневої діяльності, в основу яких покладено риторичні принципи (*virtutes elocutiones*) *кількості* – дозованості висловлювання; *якості* – етос мовця; *відношення* – релевантності й відповідності темі висловлювання; *елокутивності мовлення* – правильності, ясності, виразності, доступності, багатства. Ці принципи, на думку В. Дем'янка, є найважливішими імплікатурами мовної поведінки особистості.

Формування мовної наукової поведінки, готовності науковця-початківця на високому рівні продукувати наукові праці, гідно їх презентувати має ґрунтуватися на таких критеріях: *усвідомлення* студентами-спеціалістами ролі і місця культури наукової української мови в системі лінгвістичних дисциплін; у їхньому професійному становленні; теоретичне *володіння* і практичне *оперування* основними поняттями і категоріями культури наукової української мови; знаннями про науковий стиль: історію розвитку і становлення; сферу реалізації, основну мету, функції, ознаки, мовні особливості, підстили, жанри (первинні, вторинні,

великі, малі), типи мовних висловлювань (опис, розповідь, розповідно-описовий, міркування), термінологію наукового стилю; практичне володіння технологією опрацювання текстів наукового стилю, прийомами їх читання, продукування, аналізу; здобуття й усвідомлене засвоєння знань про норми усного і писемного наукового мовлення; уміння виконувати повний/частковий лінгвостилістичний аналіз наукового тексту; здатність поєднувати знання з культури наукової української мови з фаховою мовою в подальшій професійній діяльності.

Реалізація мети спонукає до вирішення таких завдань: з'ясувати рівень готовності учасника навчального процесу до продукування текстів наукового стилю; оволодіти поняттями й категоріями дисципліни (мова, мовлення, наукова мова, культура наукової мови, культура наукового мовлення, мовна норма, літературна мова, культуромовна особистість, науковий стиль (дискурс), інтертекстуальність, модель продукування тексту тощо); довести значущість технології роботи з текстами наукового стилю, а саме: техніка читання текстів наукового стилю; анотування, конспектування, компресування, тезування, цитування, ремінісцювання, реферування, формулювання власних висновків; створювати структурно й мовно довершені тексти наукового стилю в їх жанровому різноманітті (анотація, стаття, доповідь, відгук, рецензія); виробити вміння проводити науковий експеримент, апробувати результати наукового дослідження, описувати, зіставляти й узагальнити їх; формулювати висновки; оволодіти етичними нормами наукового спілкування, основами майстерності наукового виступу-захисту наукової роботи.

Формування й удосконалення мовленнєвої наукової культури студентів педагогічної галузі знань в умовах стрімкого розвитку науки, високої культурно-трансляційної здатності української мови і її знакових наукових продуктів залишається актуальною проблемою і потребує пильної уваги викладачів вищої школи.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Лінгвістический энциклопедический словарь / Арутюнова Н. Д. – М. : Совет. энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
2. Мацько Л. І. Українська наукова мова (теорія і практика) : навч. посіб. / Л. І. Мацько, Г. О. Денискіна. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2011. – 272 с.
3. Нечволод Л. І. Словник іншомовних термінів / Л. І. Нечволод. – ПП «Торсінг Плюс», 2007. – 768 с.
4. Селіванова О. А. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
5. Семеног О. М. Культура наукової української мови : навч. посіб. / О. М. Семеног. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 216 с.

УДК 374.7

**Ольга Ситник,**  
викладач кафедри іноземних  
мов та методик їх навчання  
Педагогічного інституту Київського  
університету імені Бориса Грінченка

## ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НА ПРИКЛАДІ ІРЛАНДІЇ

*У статті розглянено і досліджено еволюцію тлумачення поняття «грамотність»; запропоновано низку визначень цього терміну з урахуванням постійного оновлення та комплексності поняття «грамотність». На основі проведеного аналізу виокремлено види та форми грамотності, надано характеристику основних рис грамотності дорослих в Ірландії. У статті автор визначає основні характерні ознаки грамотності у системі освіти дорослих та вивчає досвід Ірландії з метою дослідження системи роботи щодо підвищення рівня грамотності серед дорослого населення країни. Крім цього, автор досліджує проблеми грамотності, що потребують вирішення в системі освіти дорослих на шляху переходу до інформаційного суспільства, заснованого на знаннях.*

**Ключові слова:** грамотність, функціональна грамотність, критична грамотність, грамотність дорослих, освіта дорослих.

*В статье рассмотрено и исследовано эволюцию интерпретации понятия «грамотность»; представлено разнообразные определения этого термина с учетом постоянного обновления и комплексности понятия «грамотность». На основе анализа выделены виды и формы грамотности, охарактеризованы основные черты грамотности взрослых в Ирландии. В статье автор определяет основные характеристики грамотности в системе образования взрослых и изучает опыт Ирландии с целью исследования системы работы по повышению уровня грамотности среди взрослого населения страны. Кроме этого, автор анализирует проблемы грамотности, требующие решения в системе образования взрослых на пути к переходу в информационное общество и общество знаний.*

**Ключевые слова:** грамотность, функциональная грамотность, критическая грамотность, грамотность взрослых, образование взрослых.

*The article is presented the «literacy» concept evolution; a number of the term definitions are given, based on the systematic innovation and the complexity of the «literacy» concept. In order to do so, the types and forms of literacy are characterised, and the main features description of the adult*

*literacy in Ireland is given. The author defines the characteristic features of literacy in adult education and examines the Irish experience in order to study the system of work to improve the literacy level among the adult population. The nature of adult literacy is also highlighted. Finally, the article concludes with a discussion of the issues that face modern society in the system of adult education entering the information and knowledge society.*

**Key words:** *literacy, functional literacy, critical literacy, adult literacy, adult education.*

Перехід від концепції освіти на все життя до концепції освіти впродовж життя, посилення впливу освітньої практики на перебіг соціально-економічного, технічного, інформаційного і культурного розвитку сучасного суспільства презентують освіту дорослих як один із найвпливовіших чинників побудови знаннєвого суспільства. Беззаперечною метою започаткування перших осередків розвитку освіти дорослих стало забезпечення дорослого населення навичками елементарної грамотності. Необхідність у задоволенні початковими освітніми потребами загострювалася з кожним кроком до прогресу у розвитку людства. В умовах сьогодення грамотність – це право для навчання впродовж життя, основа щодо поліпшення добробуту, створення комфортних умов життєдіяльності, що втілює в собі запоруку стійкого та всебічного розвитку.

Сучасні глобальні трансформації в освіті дорослих посилюють інтерес науковців до вивчення специфіки розвитку галузі. Аналізуючи динаміку суспільної думки щодо характеристики грамотності дорослих, слід відмітити дослідження вітчизняних вчених-компаративістів, а саме: Н. М. Бідюк, М. Б. Бусько, Н. М. Горук, В. Д. Давидової, О. А. Жижко, С. М. Коваленко, Н. М. Коляди, Л. Є. Сігаєвої, Л. І. Тимчук, О. М. Фучили. Зазначені науковці присвятили свої дисертаційні дослідження вивченню системи освіти дорослих або її складових в Україні чи у зарубіжних країнах.

Метою нашого дослідження є здійснити аналіз грамотності як складової системи освіти дорослих в Ірландії. Для досягнення цієї мети перед нами постають наступні завдання: розглянути і дослідити еволюцію тлумачення поняття «грамотність»; надати характеристику основних рис грамотності дорослих в Ірландії.

Існують різні думки щодо тлумачення поняття «грамотність» (literacy) та аспектів і складових цього поняття. Педагогічний словник С. Гончаренка презентує «грамотність – (від грец. грамма – писемність) певний ступінь знання законів і правил рідної мови та вміння користуватися ними для висловлювання своїх думок усно й на письмі; один з найважливіших показників культурного рівня населення» [2, с. 74]. Найчастіше грамотність розглядається як набір компетенцій, що включає перелік необхідних для кожної людини вмінь та навичок, рівень яких



вимірюється відносно легко. Більш цілісне визначення поняття «грамотності» ґрунтується на складному поєднанні навичок, необхідних сучасній людині, охоплюючи певні особисті, соціальні і критичні характеристики. Згідно з проектом Організації європейського співробітництва і розвитку (ОЄСР), наприклад, під читанням як необхідним аспектом грамотності вбачається розуміння, використання і аналіз письмових текстів з метою досягнення поставлених цілей та реалізації потенціалу у житті [6, с. 16].

Історики наголошують на тому, що види і рівні грамотності, необхідні для діяльності в економічній і громадській сферах, у вихованні дітей, та особистому прогресі у XVIII столітті відрізнялися від тих, які потрібні були у XIX столітті, і тих, з якими ми стикнулися на зламі тисячоліть. Ми живемо в час, коли технологічний розвиток випереджає розвиток освіти, коли інформатизація оволодіває суспільством, тому і грамотність висуває нові та складніші вимоги [8, с. 5]. Зміст поняття «грамотність» динамічно змінюється на різних етапах економічного та політичного розвитку суспільстві разом з підвищенням його культурних запитів [2, с. 74].

Сучасний дослідник Ірвін Кірч (Irwin Kirch) у науковій праці «The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured» (Міжнародне дослідження грамотності дорослих: що визначено) наголошує, що тлумачення поняття «грамотність» суттєво змінилося з плином часу паралельно зі змінами в нашому суспільстві, економіці і культурі. Зростаюче визнання важливості безперервного навчання розширює погляди і вимоги до грамотності. Грамотність більше не розглядається як вміння, яким оволодівають на початковому етапі навчання, а як випереджаючий комплекс знань, умінь і стратегій, які люди отримують протягом усього свого життя в різних життєвих ситуаціях через взаємодію і контакт з однолітками та з іншими товариствами, в яких вони беруть участь [8, с. 4].

У сучасному освітньому просторі традиційне розуміння грамотності замінюється поняттями функціональної та критичної грамотності, таким чином виникає необхідність компенсувати недоліки в загальнокультурному, професійному, світоглядному розвитку особистості, у використанні нових технологій, комунікативних умінь і навичок соціальної адаптації [3]. Сучасні дослідники визначають критичну грамотність, або альтернативну, розглядають як джерело соціальної сили, спрямованої на удосконалення суспільства. Метою критичної грамотності визначають сприяння активній участі громадян у вдосконаленні суспільства, пробудження громадянської свідомості [3]. Функціональну грамотність тлумачать як соціально-економічне явище і пов'язують рівень її сформованості з рівнем добробуту населення і держави в цілому. Виділяють такі форми функціональної грамотності: загальна грамотність, комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність, комунікативна

---

грамотність, грамотність при оволодінні іноземними мовами, побутова грамотність, грамотність поведінки в надзвичайних ситуаціях, суспільно-політична грамотність [1]. С. М. Коваленко наголошує, що функціональна грамотність – максимальне використання людиною тих знань, які вона отримала в різноманітних контекстах [5, с. 107]. Аналіз сучасних підходів до визначення сутності функціональної грамотності в аспекті забезпечення успішної професійної та соціальної життєдіяльності дозволяє визначити такі характерні ознаки цього феномену: спрямованість на вирішення повсякденних проблем; ситуативний характер виявлення функціональної грамотності у конкретних соціальних обставинах; зв'язок з вирішенням стандартних, стереотипних завдань; опора на елементарний (базовий) рівень навичок читання, письма, мовлення тощо [1].

На Всесвітньому конгресі міністрів освіти з ліквідації неписьменності (Тегеран, 1965) вперше було піднято питання функціональної грамотності, визначеної як «освітня діяльність, пов'язана з соціально-економічною і професійною підготовкою». Таким чином, 1960-і роки стали початком концептуалізації ідеї «освіти упродовж життя», визначення перспектив її реалізації на міжнародному рівні [4]. Тому закономірно, що з середини ХХ ст. проблема потрапила у поле зору міжнародних організацій: 1990 рік було оголошено ЮНЕСКО Міжнародним роком грамотності, а 2002–2012 рр. ООН оголосила Десятиліттям грамотності в широкій інтерпретації цього поняття [1].

Міжнародне дослідження грамотності дорослих (International Adult Literacy Survey) розглядає грамотність в трьох напрямках: прозова грамотність (prose literacy), яка включає повсякденне читання газет, журналів і періодики; документальна грамотність (document literacy), яка охоплює роботу з графіками, діаграмами, картами і схемами; і обчислювальна грамотність (quantitative literacy), яка ототожнюється з кількісним мисленням. Цей багатовимірний підхід до грамотності є загальнозживаним, але також існують й інші аспекти грамотності, наприклад, такі, що охоплюють звукові/усні навички, володіння інформаційними та комунікаційними технологіями (ІКТ) [6, с. 17].

Термін «грамотність дорослих» (adult literacy) широко використовується в Ірландії, зокрема в нормативно-правовому секторі з освіти дорослих. Грамотність дорослих має на меті навчання навичкам аудіювання, мовлення, читання, письма, рахунку та повсякденного використання сучасних комунікативних та інформативних технологій, враховуючи індивідуальну, соціальну та економічну спрямованість необхідних знань та умінь. Грамотність збільшує можливості особистості, сім'ї та/чи громади щодо стабільного розвитку та суспільного прогресу. У сучасній науці поняття «грамотність» набуває все ширшого значення. Тому виокремлюють різні напрями грамотності, охоплюючи різні сфери діяльності, зокрема новітні технології, домогосподарство, навчальне середовище, дозвілля чи спорт, всі ці галузі вимагають від особистості

систематичного оновлення окремих умінь і навичок та отримання нового досвіду [7, с. 6].

Ірландські дослідники визначають основні риси грамотності дорослих, зокрема: людиноцентризм, грамотність визнає власні пріоритети кожної людини, а особистість виступає у якості активного учасника, а не пасивного споживача; багатогранність, так як поняття включає різноманітні освітні виміри, а саме: формулювати власні судження в різних сферах діяльності людини, критично мислити і швидко реагувати і робити висновки, правильно застосовувати набуті навички; цілісність, так як грамотність охоплює різні ролі у житті дорослої людини [6, с. 16].

Міжнародне дослідження ОЄСР щодо визначення рівня грамотності дорослих, проведене у 1997 р., привернуло увагу громадськості до нагальної проблеми грамотності дорослого населення в Ірландії. Результати дослідження показали, що за шкалою від 1 до 5 близько 25 % ірландського населення перебувають на найнижчому рівні грамотності (рівень 1), в той час, коли 32 % громадян країни подолали рівень 2. У порівнянні з іншими країнами-учасницями дослідження, лише Польща випереджала Ірландію за кількістю осіб, грамотність яких не перевищувала найнижчої позначки. Такі показники стали вагомим поштовхом у розробці різноманітних освітніх програм національного рівня щодо залучення до навчання громадян різних соціальних груп з метою якісного підвищення рівня грамотності дорослих [6, с. 19]. Таким чином, у Зеленій книзі (1998) з освіти дорослих, опублікованій через рік після проведення вищеописаного дослідження, основним пріоритетом розвитку системи освіти дорослих визначено грамотність дорослих, як запоруку соціального та економічного прогресу та побудови технологічного суспільства. У Білій книзі (2000) грамотність дорослих постає першочерговим завданням для уряду освітньої політики. За результатами активної роботи усіх зацікавлених сторін з різних сфер діяльності основні зусилля направлені на суттєве збільшення фінансування цього освітнього сектору (з 0,85 фунтів на одну особу до 7,825 фунтів між 1997 і 2000 роками), підготовку висококваліфікованого персоналу, створення спеціальних робочих груп, розробку медіа та комп'ютерних програм задля сприяння підвищенню грамотності дорослого населення, тому цей показник постійно зростає [6, с. 20]. Навчальне середовище дорослих в Ірландії змінюється прискореними темпами задля швидкої адаптації населення відповідно до поточної економічної ситуації. Інформатизація суспільства створює необхідність у активному функціонуванні навчального сектору системи освіти дорослих, невід'ємною складником якого виступає грамотність дорослих, у період соціально-економічних потрясінь, коли лише освіта дорослих здатна звузити відстань між населенням та ринком праці, який, постійно оновлюючись, вимагає у сучасній особистості оволодіння новими знаннями і навичками з метою створення міцної професійної та соціальної позиції громадян. Отже, можна стверджувати про провідну роль грамот-

---

ності дорослих як складник освіти дорослих у сучасному суспільстві.

Узагальнюючи проведене нами дослідження щодо місця та ролі грамотності дорослих у системі освіти дорослих, у першу чергу, слід звернути увагу на постійне оновлення тлумачення поняття «грамотності», що беззаперечно вказує на актуальність проблеми грамотності населення у будь-який період еволюції суспільства. Основними рисами грамотності визначаємо: багатогранність, оскільки поняття включає різноманітні освітні виміри; цілісність, так як грамотність охоплює різні ролі у житті дорослої людини; гнучкість, з тим що тлумачення терміну оновлюється паралельно зі змінами в нашому суспільстві; динамічність, оскільки підвищення культурних запитів людства розширює погляди і вимоги до грамотності; функціональність, у такий спосіб традиційне розуміння грамотності розширює визначення поняття; та комплексність, так як грамотність охоплює випереджаючий комплекс знань, які люди отримують протягом усього свого життя в різних життєвих ситуаціях.

Перспективи нашого подальшого дослідження вбачаємо у вивченні та аналізі організації проведення навчальної діяльності системи освіти дорослих в Ірландії.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бугаєвська Г. В. Функціональна грамотність студентів вищих закладів освіти як психолого-педагогічна проблема / Г. В. Бугаєвська // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 22(257), Ч. VII. С. 73–79.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 519 с.
3. Горук Н. М. Навчання грамоти як вид неформальної освіти жінок у США / Н. М. Горук // Вісник Львів. Університету. – 2008. – № 23. – С. 187–193.
4. Дем'яненко Н. М. Освіта дорослих: світові тенденції другої половини ХХ – початку ХНІ ст. / Н. М. Дем'яненко // Педагогічні науки : зб. наук. праць // Полтав. нац. пед ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2011. – Вип. 2. – С. 39–44.
5. Коваленко С. М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Світлана Миколаївна Коваленко. – Суми, 2005. – 235 с.
6. Fourth Report Adult Literacy in Ireland [chairman Michael Moynihan T. D.]. – Houses of the Oireachtas Joint Committee on Education and Science, 2006. – 75 p.
7. Guidelines for Good Adult Literacy Work Key reference document for people working in adult literacy ; NALA – Dublin, 2012. – 84 p.
8. Kirch I. The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured / Irwin Kirch. Research report – Princeton : Statistics & Research Division, 2001. – 61 p.

УДК 378.14+327

**Оксана Сніговська,**  
кандидат педагогічних наук, старший  
викладач кафедри міжнародних відносин  
Інституту соціальних наук  
Одеського національного університету  
імені І. І. Мечникова

## **РОЛЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ І ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ СВІТОВИХ ПРОЦЕСІВ**

*Сьогодні для забезпечення ефективності освітньої діяльності необхідно враховувати загальноцивілізаційні та національні тенденції розвитку суспільства, які є підґрунтям змін в освіті. Авторка виділяє один із напрямків, який передбачає безумовні зміни у професійній підготовці майбутніх фахівців із міжнародних відносин. У статті розглядається необхідність формування мовнокомунікативної компетенції студентів, визначаються основні комунікативні стратегії і тактики, здатні забезпечити ефективність комунікації у сфері міжнародних відносин.*

**Ключові слова:** фахівці з міжнародних відносин, іноземна мова, ефективність комунікації, мовнокомунікативна компетенція.

*Сегодня для обеспечения эффективности образовательной деятельности необходимо учитывать общецивилизационные и национальные тенденции развития общества, которые являются основой изменений в образовании. Автор выделяет одно из направлений, предусматривающее безусловные изменения в профессиональной подготовке будущих специалистов международных отношений. В статье рассматривается необходимость формирования речекommunikативной компетенции студентов, определяются основные коммуникативные стратегии и тактики, способные обеспечить эффективность коммуникации в сфере международных отношений.*

**Ключевые слова:** специалисты международных отношений, иностранный язык, эффективность коммуникации, речекommunikативная компетенция.

*The universal and national tendencies of societal development (as a base for changes in education) have to be taking into account for ensuring of effectiveness of educational activity. The author shows one of directions for future implicit changes in language speciality training of future international relations specialists. The article reveals the necessity to speechcommunicative*

*competence formation of students; basic communicative strategies and tactics, which deliver the efficiency of communication in the international relations area, have been defined.*

**Key words:** *international relations specialists, foreign language, effective communication, speech-communicative competence.*

Актуальність дослідження обумовлена динамічним процесом становлення глобальної політичної системи, що нівелює кордони держав, пов'язаних міцними дипломатичними, політичними, соціальними, торгівельними, фінансовими і культурними відносинами, значущим процесом, який визначив обличчя світу ХХІ століття. Механізми глобалізації та її наслідки стали об'єктом ґрунтовних досліджень, дискусій та суперечок серед багатьох науковців. Наразі дипломатія в нашій державі є однією з найбільш розвинених структур і відповідає світовим стандартам у функціонуванні щодо забезпечення національних інтересів України. Однак, традиційні підходи і предметна модель навчання студентів – майбутніх фахівців із міжнародних відносин не повністю відображають потреби реальної практики їх професійної діяльності.

Якість підготовки міжнародників є великою мірою питанням безпеки, ефективності політико-економічного та соціокультурного розвитку країни. Однією з перешкод при здійсненні їх професійної діяльності в мультикультурному просторі стає недостатня мовно-фахова підготовка, що призводить, щонайменше, до непорозуміння, виникнення конфліктних ситуацій, а у крайньому випадку – до зниження темпів співпраці, збільшення терміну виконання контрактів, зриву договорів тощо. Отже, як стверджує В. Кремень, на порядку денному питання «відбудови лінгвізації освітньої діяльності країни», оскільки «глобальний простір передбачає не тільки спілкування країни з країною, а й здатність людини (*а в нашому випадку – фахівців із міжнародних відносин – О. Сніговська*) спілкуватись з іншими людьми. Тут постає проблема здійснення в освіті мовного прориву» [3, с. 18].

Погоджуючись з поглядами українських науковців В. Андрущенка, Д. Дзвінчука, В. Кременя і зарубіжних дослідників Б. Вульфсона, Н. Канаєва, Г. Макбурні та ін., зазначимо, що глобалізація має істотний вплив на освітню сферу, утворюючи тенденції формування єдиної світової цивілізації та обумовлюючи закономірність її сучасного розвитку. У дослідженнях В. Білоброва, В. Огнев'юка, О. Салтовського освіта виступає в ролі основного джерела трансформації змісту світогляду в умовах глобалізованого світу. Учений М. Згуровський слушно зауважує на необхідності визнання ролі університетів як ключових інституцій суспільства, що мають присвятити себе пошуку та поширенню найновіших об'єктивних знань, надаючи суспільству інтелектуальні орієнтири [2, с. 14–15].

У зарубіжній і російській науці накопичено певний потенціал для розробки проблеми мовно-фахової підготовки фахівців-міжнародників в освітньому середовищі ВНЗ. Професійну мовну підготовку, в тому числі дипломатів-перекладачів, в історичному аспекті представлено в роботах А. Арсенєва, М. Баркової, С. Белокурова, Є. Воеводи, Д. Латишіної, Н. Савича, К. Салімової та ін. Дослідження І. Алексєєвої, М. Бородуліної, Н. Гавриленко, І. Зоткіної, А. Іонової, О. Рембач, І. Халєєвої, А. Щукіна та ін. присвячені питанням викладання іноземної мови в університеті, у тому числі специфіці мовної підготовки міжнародників – перекладачів. Однак, у вітчизняній науці визначена проблема не була предметом фундаментального дослідження, що підкреслює її актуальність.

Метою статті є увиразнити доцільність підвищення ефективності процесу мовно-фахового вдосконалення міжнародників, спрямованого на формування мовнокомунікативної компетенції студентів в контексті сучасних вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців на тлі інтеграційних і глобалізаційних світових процесів.

Сучасні вимоги до фахівців в умовах жорсткої конкуренції вимагають від ВНЗ пошуку нових підходів до підготовки студентів. Науково-технічні революції, гібридні війни, політичні кризові ситуації, пошуки інвестиційних проектів тощо спровокували інформаційний вибух і обумовили масове залучення фахівців у безпосереднє здійснення міжнародних зв'язків і розширення дипломатичних, ділових і культурних контактів. Стабільне функціонування системи міжнародної інформації було б неможливим без фахівців, які на просунутому рівні володіють іноземними мовами, здатні швидко вилучати інформацію з іноземних джерел без перекладача, викладати її рідною мовою і використовувати в професійній діяльності. Наявність навичок іншомовного спілкування надає можливість випускникам вищої школи бути поінформованими щодо подій, які відбуваються на сучасних міжнародних теренах, озброюють їх досягненнями світової політики, сприяють їх використанню у своїй практиці.

Сьогодні в Україні успішно функціонує система посольств, консульств, дипломатичних представництв і установ, іноземних фірм, фондів і організацій, розвивається туристична галузь, діють міжнародні проекти і програми в різних сферах. В цьому аспекті особливої значущості набула підготовка майбутніх фахівців із міжнародних відносин, які повинні бути оптимально підготовлені до іншомовного спілкування на професійному рівні.

Ми погоджуємося з думкою одного з провідних фахівців у галузі викладання іноземних мов Є. Пассова [4] і зазначаємо, що якісна мовно-фахова підготовка фахівців «з суто особистої потреби виростає до насправді державних масштабів, стає національним капіталом. Можна без перебільшення сказати, що іншомовна грамотність є економічною (*i*

*дипломатичною – О. Сніговська*) категорією». Інтегруючись з різними науками і виробництвом, вона переростає у безпосередньо виробничу силу. Отже, глибокі знання студентів з іноземної мови стають соціальним замовленням суспільства, набуваючи стратегічно-політичної цінності, та розглядаються як обов'язкова складова професійної підготовки майбутніх фахівців із міжнародних відносин.

Відтак, зміст навчання студентів залежить від вимог до професійної кваліфікації фахівців. У системі характеристик випускників за спеціальністю «Міжнародні відносини» з урахуванням їх підготовки до майбутньої професійної діяльності акцентується увага на необхідності озброєння бакалаврів фундаментальними знаннями зі спеціальності і *обов'язковим оволодінням іноземними мовами*, оскільки об'єктами професійної діяльності фахівців із міжнародних відносин є: державні відомства, органи державної влади і управління – як персоналу міжнародних відділів, департаментів і зарубіжних представництв (перекладачі і супроводжуючі, експерти, референти, секретарі); міжнародні організації – в якості експертів, референтів, перекладачів; українські та зарубіжні підприємницькі структури, некомерційні та громадські організації, що підтримують міжнародні зв'язки або займаються міжнародною проблематикою (експерти, референти зі збору інформації, перекладачі, секретарі, асистенти координаторів, виконавчі секретарі проектів); редакції засобів масової інформації – в якості репортерів з міжнародної проблематики, допоміжного персоналу і перекладачів; заклади вищої освіти з міжнародною проблематикою, академічні та науково-дослідні організації міжнародного профілю – в якості навчально-методичного та допоміжного персоналу (експерти, секретарі, перекладачі).

Особливу увагу треба звернути на сучасну концепцію мовної освіти, яка повинна передбачати трансформацію системи підготовки фахівців, що дозволила б їм легко адаптуватися до динамічно мінливих умов професійної діяльності, тобто була націлена на *професійно-орієнтоване викладання іноземної мови* з огляду на потреби студентів у вивченні іноземної мови, що детермінується особливостями майбутньої професії й виразняється формулою «оволодіння професійно-орієнтованою іноземною мовою + розвиток особистісних якостей студентів + знання культури країни досліджуваної мови + спеціальні навички, засновані на професійних і лінгвістичних знаннях».

Зауважимо, що роль іноземних мов, як засобів міжнародної комунікації, буде тільки зростати, залишаючись і дедалі основним засобом спілкування. Визначимо, що провідними сферами спілкування у професійній діяльності випускників нефілологічних спеціальностей є: бесіда з ймовірним використанням термінів; ділове листування; бесіда з використанням ділової лексики і бесіда на загальні теми; складання факсів і телексів; участь у семінарах, конференціях і презентаціях тощо. Так,



фахівці з міжнародних відносин повинні вирізнятися уміннями і навичками конструювати професійний діалог з представниками інших культур і презентувати результати власної діяльності на міжнародному рівні, зокрема, за допомогою наукових текстів, володіння іноземними мовами на рівні, що дає можливість брати участь у міжнародних дискусіях з професійної проблематики.

Необхідно підкреслити, що формування мовнокомунікативної компетенції студентів відбувається за допомогою вивчення іноземної мови в ході ознайомлення з національними особливостями, історією, соціальними нормами поведінки і етикету, прийнятими в країнах досліджуваної мови, а також природою міжкультурних конфліктів і способів їх вирішення. На думку О. Воєводи [1], професійна мовна підготовка сучасного фахівця-міжнародника розглядається як процес і результат формування професійно значущих компетенцій, що забезпечують індивідууму можливість здійснювати професійну діяльність із застосуванням іноземної мови в міжнародному співтоваристві. Змістовно-технологічне забезпечення професійної мовної підготовки фахівців-міжнародників включає лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори (ідіоматика, просодика, логоепістеми; проксеміка, кінесика, сприйняття кольору), які утворюють змістовно-технологічне поле, відмінне від інших профілів, і реалізується на основі принципів варіативності (виділення у змісті мовної підготовки базової складової, що забезпечує формування професійних мовних знань і вмінь студентів і додаткової частини відповідно до обраної спеціалізації); системності та інтегративності (здійснення постійно наростаючої професіоналізації мовної підготовки в умовах взаємозв'язку дисциплін професійного, гуманітарного і соціально-економічного циклів); конгруентності (відповідність змістовно-технологічного та науково-методичного забезпечення змісту професійної мовної компетентності фахівців-міжнародників).

Професійний дискурс дипломатів, політиків, політологів, на думку вченої, є сферою міжнародної комунікації, що включає політику, проблеми та події суспільного і державного життя. Вирішення таких завдань вимагає сформованості знань щодо специфіки спілкування з діловими партнерами, зокрема знань лінгвістичної індикації соціального статусу; розуміння лінгвокультурних особливостей національного гумору; адекватного сприйняття політичної метафори в професійному дискурсі тощо. З цією метою за допомогою ефективно організованого освітнього професійно-мовного комунікативного середовища у студентів-міжнародників має бути сформований системний комплекс компетенцій (лінгвістичної, комунікативної, аналітичної та лінгвокраїнознавчої), що уможливорює адекватне розуміння зарубіжних партнерів, послуговуючись як вербальними, так і невербальними засобами спілкування, які є характерними для іншої культури. Відтак, специфіку професійної підготовки міжнародників

---

дослідниця вбачає у тому, що дану категорію майбутніх фахівців необхідно навчати не тільки професійним умінням і навичкам, а й сформувати в них готовність приймати рішення, брати на себе відповідальність, здійснювати професійну діяльність іноземною мовою з урахуванням контекстуальної значущості ситуації, особливостей мовної картини світу країни перебування, лінгвістичних і екстралінгвістичних факторів, що зумовлюють ведення переговорів.

Значущою в аспекті дослідження є наукова позиція Т. Симоненко [6], яка наголошує, що ефективність процесу мовного вдосконалення фахівців пов'язана з розвитком професійної мовнокомунікативної компетенції студентів. Авторка послуговується терміносполученнями «комунікативне вдосконалення фахових умінь та навичок» і «фахова комунікативна майстерність студентів», які відображають інтегративний зміст фахового (професійного) та предметного (комунікативного) аспектів професійної діяльності фахівців. Правомірність використання у сучасних дослідженнях поняття «професійна мовнокомунікативна підготовка студентів» (за Т. Симоненко) підтверджується введенням у науковий обіг понять «мовно-фахова підготовка студентів» і «мовно-фахове становлення майбутніх фахівців», репрезентованих дослідницею О. Семеног [5].

Означене вище дає змогу зробити висновок, що наявність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом політичного дискурсу, репрезентувати нормативні документи; здатність розв'язувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування тощо, тобто мовнокомунікативна компетенція фахівців концептуально визначатиме і в подальшому напрями удосконалення мовно-фахової підготовки студентів – майбутніх міжнародників в аспекті вивчення іноземних мов на високому професійному рівні.

У зв'язку з інтеграцією України у світовий простір, її приєднанням до Болонського процесу, зміцненням культурних зв'язків з іншими країнами перед вищою освітою постала нагальна необхідність у підготовці фахівців, кваліфікація яких повинна відповідати міжнародним вимогам до професіоналів, які працюють у галузі міжнародних відносин. Відтак, підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних орієнтуватися в стрімкому потоці інформації, стала першочерговим завданням вищої професійної освіти, яку визначили сучасні глобалізаційні процеси.

Ураховуючи вищезазначене, зауважимо, що професійна підготовка фахівців із міжнародних відносин повинна бути спрямована на формування у них готовності до професійної діяльності. Досягнення цієї мети забезпечується реалізацією у навчальному процесі системи принципів, що визначають цілі й зміст професійної підготовки студентів, відображають комплексний підхід до удосконалення викладацької майстерності і враховують особливості мовно-фахової підготовки в

майбутній діяльності фахівців-міжнародників.

Перспективою подальших досліджень є лінгвокомунікативна підготовка студентів ВНЗ як один із векторів реформування мовної підготовки майбутніх фахівців у контексті цілеспрямованого процесу оволодіння професійно значущими компетентностями, орієнтованими на формування комплексної мовної особистості в освітньому середовищі університету.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Воевода Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России : автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. В. Воевода. – Москва, 2011. – 38 с.
2. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / М. З. Згуровський. – К. : НТУУ «КПІ», 2006. – 544 с.
3. Кремень В. Г. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Г. Кремень // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2(7). – С. 15–20.
4. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1993. – 125 с.
5. Семеног О. М. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки) : монографія / О. М. Семеног / за ред. Л. І. Мацько. – К., 2007. – 303 с.
6. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Видавництво Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.

УДК 371.671.11

**Олександр Стадник,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
докторант Харківського національного  
педагогічного університету  
ім. Г. С. Сковороди

**ФУНКЦІЇ ПІДРУЧНИКА ЯК  
ПРОВІДНОГО КОМПОНЕНТА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО  
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО ПРЕДМЕТУ  
(на прикладі географії)**

*Стаття присвячена питанням створення підручника як засобу навчання шкільного предмету. З'ясовано, що підручник є універсальним комплексним засобом навчання, носієм предметного змісту освіти, визначеного програмою і, значною мірою, видів діяльності суб'єктів навчального процесу. Розглянуті наукові підходи до типології дидактичних функцій підручника. Запропоновано і розкрито функції підручника як провідного компонента навчально-методичного забезпечення шкільного предмету.*

**Ключові слова:** підручник, функції, навчально-методичне забезпечення, шкільний предмет, географія, засіб навчання.

*Статья посвящена вопросам создания учебника как средства обучения школьному предмету. Выяснено, что учебник является универсальным комплексным средством обучения, носителем предметного содержания образования, определенного программой и, в значительной степени, видов деятельности субъектов учебного процесса. Рассмотрены научные подходы к типологии дидактических функций учебника. Предложены и раскрыты функции учебника как ведущего компонента учебно-методического обеспечения школьного предмета.*

**Ключевые слова:** учебник, функции, учебно-методическое обеспечение, школьный предмет, география, средство обучения.

*The article is devoted to the establishment of the textbook as a learning tool school subjects. It was found that the textbook is a universal comprehensive learning tool carrier subject content of a specific program of education and to a large extent, activities of subjects of the educational process. Scientific approaches to the typology of didactic functions of the textbook are considered. Functions of the textbook as a leading component of the training and methodological support school subject are proposed and disclosed.*

**Key words:** textbook, function, training and methodological support, school subject, geography, learning tool.

Підручник є головним засобом навчання. Він має великий потенціал для засвоєння і поглиблення знань, формування і розвитку умінь і навичок, що є важливим чинником у формуванні загальнопредметних і предметних (галузевих) компетентностей. Саме підручник «вважається провідним компонентом навчально-методичного забезпечення» [8, с. 48]. В цій якості він найповніше реалізує основні функції навчально-методичного забезпечення (НМЗ), тому постає необхідність детального їх розгляду.

Філософію і теорію шкільного підручника досліджували: Р. Арцишевський, Ю. Бабанський, В. Бейлінсон, Л. Березівська, В. Беспалько, С. Бондаренко, Г. Гранік, Д. Зуєв, І. Лернер, Н. Тализіна. Функції підручника, кожна з яких і всі разом, комплексно, цілеспрямовано працюють на досягнення єдності з метою повнішої реалізації цілей освіти, досліджено у роботах В. Бейлінсона, В. Беспалька, Д. Зуєва, А. Іони, В. Краєвського, Г. Маєндорфа, Н. Тализіної, А. Хуторського, Г. Шаповаленка та інших дослідників.

Особливу цінність для нас становлять роботи українських дослідників, які розглядають підручник як компонент науково-методичного забезпечення цілісної освіти, що реалізує концепцію навчального курсу/предмета, є невід'ємним засобом формування цілісності знань учня, його цілісної картини світу [10].

Мета статті – проаналізувати педагогічну літературу, в якій розглядаються проблеми підручникотворення. Виявити підходи до визначення терміну «підручник» і основних функцій даного засобу навчання. На цій основі запропонувати функції підручника як провідного компонента НМЗ, розкрити сутність кожної з них.

М. Фіцула наводить таке визначення підручника: «...це книга, що включає основи наукових знань з певної навчальної дисципліни відповідно до встановлених програмою цілей навчання і вимог дидактики» [14]. С. Трубачева зауважує, що підручник – це книга або інший носій інформації, який є засобом для засвоєння змісту освіти й містить систематизований навчальний матеріал, передбачений навчальною програмою з певного предмета [13, с. 18]. В. Бейлінсон вважає, що підручник є і методичним засобом. У ньому запрограмована не тільки діяльність учня, а й передбачувана діяльність викладача. Підручник не тільки дає матеріал для навчання, а й визначає в основних, головних рисах методику роботи з ним, направляє хід навчання. Тому його можна вважати прообразом навчання в єдності його змістовної і процесуальної сторін [3]. Така позиція знайшла підтвердження в результатах досліджень В. Краєвського, С. Шаповаленка, А. Хуторського та інших. В цілому можна сказати, що як компонент НМЗ, підручник є «універсальним комплексним засобом навчання» [1, с. 4], носієм предметного змісту освіти визначеного програмою і, значною мірою, видів діяльності суб'єктів навчального процесу. Зазначимо, що НМЗ розглядаємо як систему спеціально

---

створених (штучних), взаємопов'язаних матеріальних засобів навчання, комплексне використання яких забезпечує найповнішу реалізацію навчально-виховних завдань і розвиток особистості учня, а також сприяє професійному зростанню вчителя.

«Категорія педагогічних функцій є однією з основних у понятійно-категоріальному апараті теорії підручника. Дидактичні функції навчальної книги – це цілеспрямовано сформовані її властивості як носія змісту освіти основного книжкового засобу навчання, що найбільш повно відповідає цільовому призначенню навчальної книги в процесі реалізації змісту освіти» [13, с. 18]. Науковий підхід до дослідження дидактичних функцій підручника передбачає розробку їх типології. С. Шаповаленко обґрунтував інтегруючу і координуючу функції підручника [15], німецькі дослідники (Маєндорф та ін.) – мотиваційну, інформативну (інформаційну), направляючу, раціоналізуючу та інтерпретуючу [5]. У М. Скаткіна [11, с. 127] зазначені такі функції: інформаційна та трансформаційна (передача основ соціального досвіду з урахуванням принципу доступності); систематизуюча (забезпечує логічну й дидактичну послідовність викладу навчального матеріалу); закріплення і самоконтролю; самоосвіти; інтегруюча (інтеграція фрагментарної інформації з різних джерел); координуюча (об'єднання навколо підручника всіх інших навчальних засобів, їх взаємодія); індивідуалізації і диференціації навчання; виховна і розвиваюча.

За І. Баріновою, яка досліджувала роль підручника в системі навчання фізичної географії в сучасній школі, він є компонентом процесу навчання, що сприяє розвитку самостійної діяльності учнів. Підручник застосовується не тільки для закріплення отриманих знань, але і слугує більшою мірою безпосереднім джерелом знань, якими учні повинні оволодіти самостійно. У зв'язку з цим, підручник повинен виконувати ряд специфічних функцій: сприяти отриманню інформації, стимуляції і мотивації навчальних дій, самоосвіти і т.п. [2].

На думку А. Іони, стратегічними функціями шкільного підручника будь-якого формату, друкованого або електронного, повинні бути наступні [7, с. 262–263]:

– Інформаційна функція: відповідність змісту навчального матеріалу куррікулуму (навчальній програмі); новизна навчального, художнього та ілюстративного матеріалів; пізнавальне значення навчального матеріалу; автентичність навчального матеріалу і навчальних завдань.

– Мотиваційна функція: наявність матеріалу, що сприяє формуванню та розвитку в учнів інтересу і мотивації; відповідність навчального матеріалу віковим особливостям учнів; наявність засобів емоційного впливу на читаючого; захопливість форм і способів викладу матеріалу.

– Функція сприяння формуванню компетенцій учнів: наявність матеріалу, що спирається на життєвий досвід учнів; надання учням можливостей відкривати нове для себе; наявність ситуацій, що сприяють

виконанню досліджень, пошуку нового; створення умов для застосування вивченого в безпосередній практичній діяльності; наявність внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків; надання можливостей систематизувати й узагальнювати знання.

– Функція інтерактивного навчання: наявність у підручнику завдань інтерактивного типу; наявність у підручнику матеріалів і вказівок, що допомагають учневі працювати з книгою; наявність зразків правильного виконання завдань.

– Функція оцінки навчальної діяльності: наявність завдань, які допомагають здійснити самоконтроль знань, умінь і навичок; наявність перевірочних робіт або тестів для підсумкового оцінювання.

– Розвиваюча функція: наявність у навчальному матеріалі, в методичному апараті підручника проблемних запитань, дослідницьких і пошукових завдань; наявність матеріалу і завдань, що сприяють пізнавальній активності, самостійності учнів.

– Функція формування особистості учня: сприяння формуванню і розвитку загальнолюдських цінностей; спрямованість на формування національних культурних цінностей та поваги до культурних цінностей інших народів.

– Функція управління діяльністю вчителя: логічність побудови, послідовність і доцільність навчального матеріалу та методичного апарату; представлення можливостей для реалізації внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків; наукова обґрунтованість змісту підручника; чіткість структури підручника; наявність у підручнику дидактичних технологій для реалізації реального навчального процесу.

Н. Тализіна [12] на основі аналізу цілей і змісту навчання виділила чотири групи функцій: підручник як носій змісту навчання; використання підручника для отримання відомостей про учнів (при використанні традиційних підручників ця функція значною мірою обмежена); функції з формування мотивів, які змушують учнів прийняти навчальний матеріал і ту діяльність, в яку його буде включено; розробка і введення навчальних завдань. В. Голов вважає, що хоча ця класифікація має безперечну теоретичну цінність, особливо для вирішення проєктивних завдань, однак, можливості її використання в навчальній роботі з географії дуже обмежені. Обумовлено це тим, що групи функцій занадто укрупнені, недостатньо конкретні, а головне – є ідеальними побудовами, що не впливають із реально існуючих підручників. Найбільшу теоретичну і конкретно-прикладну цінність матиме така класифікація, яка рівною мірою враховує як проєктивну, так і педагогічну сторони підручника [4]. На думку науковця, стосовно до підручників географії найбільший інтерес представляє класифікація, запропонована Д. Зуєвим, в якій значною мірою вдалося здійснити це поєднання. Ним запропоновано наступні групи дидактичних функцій підручника, які наведені нижче в дещо зміненому

---

вигляді: фіксація змісту освіти та видів діяльності, які повинні бути сформовані в учнів при вивченні навчальних предметів (інформаційна функція); перетворення науково-теоретичних, світоглядних, техніко-технологічних та інших знань на основі правил і принципів дидактики (трансформаційна функція); забезпечення чіткої послідовності викладу навчального матеріалу в систематизованій формі, орієнтація учнів на оволодіння прийомами наукової систематизації (систематизуюча функція); формування видів діяльності учнів, надання допомоги у міцному засвоєнні обов'язкового навчального матеріалу, в орієнтації в ньому і опорі на нього в практичній діяльності (функція закріплення знань і самоконтролю); формування у школярів бажання і вміння самостійно здобувати знання, стимуляція у них навчально-пізнавальної мотивації і потреби в пізнанні (функція самоосвіти); надання допомоги у засвоєнні як єдиного цілого знань, набутих з інших джерел, а також у процесі різних видів діяльності (інтегруюча функція); забезпечення найбільш ефективного, функціонального використання всіх засобів навчання, а також засвоєння додаткових відомостей, отриманих учнями із засобів масової інформації, які мають цінність для даного предмета (координуюча функція); сприяння активному формуванню гармонійно розвиненої особистості, вихованню таких її рис, як патріотизм, почуття громадянського обов'язку (розвивально-виховна функція) [6, с. 59–60].

Т. Назарова та Є. Полат вважають, що сучасні освітні реалії поповнили підручник новими ознаками-функціями: організація дослідницької, проблемної, творчої, практичної діяльності школярів; збалансованість теоретичних знань і прагматичних підходів до їх засвоєння (метод проектів); інтегрованість знань, що дозволяє вирішувати проблеми навколишньої дійсності; комунікативність, що припускає розгляд всього навчання в ракурсі психології спілкування [9, с. 134–135].

Найчастіше перелік функцій підручника найбільшою мірою представлений одним аспектом освітнього процесу (дидактичним), тобто викладанням, тоді як інший його аспект (психологічний), тобто вчення, в наборі цих функцій представлений недостатньо. Принципово важливим видається та обставина, що в цьому засобі навчання всі функції реалізуються одночасно. Іншими словами, шкільний підручник розглядається як багатофункціональна система (Д. Зуєв, А. Іона, І. Лернер, Н. Тализіна та ін.)

Виходячи з вищесказаного, вважаємо, що до основних дидактичних функцій підручника, як провідного компонента НМЗ шкільного предмету (на прикладі географії), можна віднести: інформаційну (є засобом фіксації тієї частини соціального досвіду, яка призначена для засвоєння учнями); організаційно-координувальну (передбачає розгортання змісту навчальної програми, використовується для організації узгодженої інтелектуально-емоційної взаємодії вчителя та учнів, є засобом об'єднання різних



навчальних засобів НМЗ); мотиваційну (наявність елементів, які сприяють формуванню та розвитку в учнів інтересу до предмету / курсу, розуміння важливості знань і умінь, в тому числі, з точки зору можливостей їх застосування у подальшій практичній діяльності), трансформаційну або перетворюючу (передача соціального досвіду з урахуванням принципу доступності), процесуально-діяльнісну (включення описів методів пізнання, системи запитань і завдань різного рівня складності, практичних робіт, способів засвоєння і самостійного пошуку знань, в тому числі, у вигляді інструкцій, типових планів, алгоритмів, зразків міркувань), контрольно-регулятивну (включення засобів підсумкового контролю навчальних досягнень у вигляді тестів), інтегративну (встановлення міжпредметних зв'язків, надання можливості використовувати інформацію з різних джерел), розвивально-виховну (сприяння розвитку інтелектуальних здібностей учнів, їхніх особистісних якостей і функцій, формуванню відношення до тих цінностей, які втілюються в навчальному матеріалі).

Множинність дидактичних функцій підручника говорить про широкі можливості його використання у навчальному процесі. Кожному шкільному підручнику географії, як основному засобу навчання, повинні бути притаманні всі ці функції. Інша справа, що вони можуть бути реалізовані не повністю, що, певною мірою, знижує можливості підручника.

У подальших дослідженнях необхідно розглянути методичні умови використання навчально-методичного забезпечення шкільного предмету.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бабанский Ю. К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов / Ю. К. Бабанский // Проблемы школьного учебника. – 1980. – Вып. 8. – С. 17–33.
2. Барина И. И. Роль учебника в системе обучения физической географии в современной школе : автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.02 / И. И. Барина. – СПб, 1994. – 55 с.
3. Бейлинсон В. Г. Арсенал образования / В. Г. Бейлинсон. – М. : Книга, 1986. – 286 с.
4. Голов В. П. Средства обучения географии и условия их эффективного использования : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В. П. Голов. – М. : Просвещение, 1987. – 222 с.
5. Зуев Д. Д. Концепция типового проектирования и конструирования учебных изданий: реальность, проблемы, перспективы / Д. Д. Зуев // Проблемы школьного учебника. – 1988. – Вып. 18. – С. 286–319.
6. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
7. Ион А. Стратегические основы развития школьного учебника /

- А. Ион // Проблемы сучасного підручника : збірник наукових праць. – 2012. – Вип. 12. – С. 262–267.
8. Пичугина Г. В. Образовательная область «Технология»: каким быть учебнику / Г. В. Пичугина // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 44–51.
  9. Назарова Т. С. Средства обучения: технология создания и использования / Т. С. Назарова, Е. С. Полат. – М. : Издательство УРАО, 1998. – 204 с.
  10. Сігіда Т. В. Стратегія створення підручника як компонента науково-методичного забезпечення цілісного змісту освіти / Т. В. Сігіда // Проблемы сучасного підручника : збірник наукових праць. – 2011. – Вип. 11. – С. 73–80.
  11. Скаткин М. Н. Проблемы теории учебника в отечественной дидактике / М. Н. Скаткин // Каким быть учебнику: дидактические принципы построения / под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева. – М., 1992. – Ч. 1. – С. 90–128.
  12. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во Московского университета, 1975. – 344 с.
  13. Трубачева С. Е. Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу / С. Е. Трубачева // Проблемы сучасного підручника : збірник наукових праць. – 2011. – Вип. 11 – С. 17–23.
  14. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – Тернопіль, 1997. – 130 с.
  15. Шаповаленко С. Г. Учебник в системе средств обучения / С. Г. Шаповаленко // Проблемы школьного учебника. – 1976. – Выпуск 4. – С. 37–50.

УДК 371.147'811.161.2

**Зоя Столяр,**  
викладач кафедри  
української мови і літератури  
Національного університету  
«Острозька академія»

## МОВНА ОСОБИСТІТЬ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА КРІЗЬ ПРИЗМУ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено розгляду питання формування мовної особистості студента філологічної спеціальності. Автор вивчає історію дослідження проблеми мовленнєвого розвитку студентів ВНЗ у сучасних лінгводидактичних розвідках, з'ясовує, що виховання мовної особистості майбутнього філолога є основною метою лінгвістичної освіти. У статті доведено, що передумовою становлення мовної особистості є формування у неї комунікативної компетентності, яку З. В. Столяр розглядає як знання законів комунікації (вербальної й невербальної) та вміння їх дотримуватися залежно від обставин і умов спілкування.*

**Ключові слова:** мовна особистість, комунікативна компетентність, лінгвістична освіта, комунікація.

*Статья посвящена рассмотрению вопроса формирования языковой личности студента филологической специальности. Автор изучает историю исследования проблемы речевого развития студентов ВУЗа в современных лингводидактических разведках, выясняет, что воспитание языковой личности будущего филолога является основной целью лингвистического образования. В статье доказано, что предпосылкой становления языковой личности является формирование у нее коммуникативной компетентности, которую З. В. Столяр рассматривает как знания законов коммуникации (вербальной и невербальной) и умения их придерживаться в зависимости от обстоятельств и условий общения.*

**Ключевые слова:** языковая личность, коммуникативная компетентность, лингвистическое образование, коммуникация.

*The article is devoted to the question of forming of language personality of philological speciality student. An author studies history of research of problem of students' speech development in modern linguodidactics researches, finds out, that education of language personality of future philologist is the primary purpose of linguistic education. It is well-proven in the article, that precondition of becoming of language personality is forming for her of communicative competence, what Z. V. Stoliar examines as knowledge of communication (verbal and un verbal) and ability of them to adhere to depending on circumstances and terms of communication.*

**Key words:** language personality, communicative competence, linguistic education, communication.

Передумовою становлення майбутнього словесника є здатність студента використовувати набуті під час навчання у ВНЗ знання та сформовані у навчальній діяльності відповідні компетентності. Професійна підготовка майбутніх фахівців-лінгвістів до ефективної діяльності передбачає формування в них системи знань, філологічних і педагогічних здібностей, умінь влучно будувати, підтримувати і коригувати професійний монолог/діалог/полілог, насичувати його виражальними засобами рідної мови – комунікативної компетентності.

Уважаємо, що основною метою сучасної загальної та вищої освіти є формування мовної особистості, тому варто зазначити, що об'єктом дослідження вчених-лінгвістів і методистів було питання розвитку вмінь усного й писемного мовлення учасників навчального процесу (Н. Д. Бабич, І. К. Білодід, О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, В. С. Ващенко, Н. Б. Голуб, С. Я. Єрмоленко, М. А. Жовтобрюх, О. В. Караман, С. О. Караман, Л. І. Мацько, В. Я. Мельничайко, Л. М. Паламар, М. І. Пентилюк, О. Д. Пономарів, І. М. Хом'як, Г. Т. Шелехова, Н. Г. Шкуратяна, Л. М. Златів та ін.). Психолінгвістичний аспект розвитку мовлення активно досліджували Б. Ф. Баєв, Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, І. О. Зимня, Г. С. Костюк, І. О. Синиця та ін. Питання формування й розвитку мовленнєво-комунікативних умінь порушено в наукових розвідках Л. А. Булаховського, І. Бодуена де Куртене, В. В. Виноградова, І. Р. Вихованця, В. фон Гумбольдта, Ф. де Соссюра, Л. В. Щерби; основні концептуальні засади комунікативної лінгвістики та самого спілкування як об'єкта її вивчення обґрунтували Ф. С. Бацевич, П. Я. Гальперін, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін.

Мета статті – вивчити стан і перспективи дослідження питання мовленнєвого розвитку майбутнього фахівця лінгвістичної галузі, проаналізувати особливості комунікативної компетентності як чинника становлення мовної особистості студента-філолога, з'ясувати структуру цієї інтегральної якості особистості.

Сучасна система вищої освіти передбачає обов'язкове використання компетентнісного підходу до формування особистості майбутнього фахівця. Відповідно до цього підходу випускника навчального закладу розглядаємо як людину з гнучким і нестандартним мисленням, яка вміє швидко адаптуватися до змін життя. Такі якості можна сформувати за умов високого професіоналізму та набуття фахових компетентностей.

Ефективна професійна підготовка студентів-філологів передбачає врахування особливостей компетентнісної освіти, розвитку комунікативної компетентності кожного учасника навчального процесу, оскільки, на думку М. І. Пентилюк, сучасній вищій школі потрібне комунікативне спрямування навчального процесу, тобто така організація навчання мови, яка б забезпечувала активну мовленнєву діяльність, викликала бажання висловлюватися українською мовою, допомогла усвідомити, що мова –

це засіб спілкування, який супроводжує людину впродовж усього життя [10, с. 5]. Компетентнісний підхід Т. В. Симоненко трактує як сукупність дій, спрямованих на розвиток базових компетенцій мовної особистості як учнів, так і студентів ВНЗ. Він передбачає створення внутрішньої мотивації, що визначає сукупність готовностей людини до такої навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої – компетентності [12, с. 348].

Аналізуючи специфіку компетентнісного підходу в сучасній освіті, І. Д. Бех наголошує на тому, що цей підхід став відповіддю на актуальні потреби суспільства, зокрема ринку праці. Концептуальними засадами компетентнісного підходу науковець визначає досвідченість суб'єкта навчання діяти в певній життєвій ситуації, трансформацію його навчальних здобутків, здібностей (знань, умінь) у відповідні компетентності. Саме досвідченість як основу компетентнісної освіти І. Д. Бех протиставляє обізнаності й поінформованості суб'єкта в певній галузі [2].

Питання комунікативної компетентності, що лежить в основі компетентнісного підходу до навчання, активно досліджує Ф. С. Бацевич, який під цим поняттям розуміє рівень досвіду взаємодії з людьми, який потрібен для «успішного функціонування в професійному середовищі й суспільстві» [1, с. 8]. Окрім того, цю категорію науковець розглядає як сукупність комунікативних стратегій і правил, постулатів, якими необхідно оволодіти учасникам акту спілкування; як навички використання мови в конкретному контексті; сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами. Під комунікативною компетентністю науковець також розуміє досконале володіння вербальними й невербальними засобами спілкування, вміння їх доцільно застосовувати в конкретній мовленнєвій ситуації як у ролі адресата, так і в ролі адресанта [1, с. 135–139].

Л. А. Думанська зазначає, що головною ознакою комунікативно компетентної особистості є партнерська позиція в спілкуванні на правах рівності. Услід за Т. Гордоном, комунікативну компетентність дослідниця визначає як «уміння вийти з будь-якої ситуації, не втративши власної внутрішньої волі та не давши втратити її партнеру по спілкуванню» [5].

Особистість із такими сформованими якостями С. А. Омельчук називає «комунікативною», тобто людиною, «яка вільно і легко висловлює власні думки, виявляє високий рівень мовленнєвої культури, дбає про якість свого мовлення і його вдосконалення» [9, с. 1]. Студент-філолог «повинен оволодіти саме мовленнєвим спілкуванням, тобто комунікативною діяльністю, оскільки це живий мотивований процес взаємодії між співрозмовниками (учасниками комунікації), спрямований на реалізацію конкретної життєвої цільової настанови» [11, с. 82].

Мовною особистістю вчителя-словесника Т. В. Симоненко називає людину, яка досконало знає мову і володіє нею як засобом спілкування, самоствердження, самореалізації, поважає її і за будь-яких ситуацій

спілкування виявляє україномовну стійкість [12, с. 349].

Уважаємо, що мовна особистість – це людина, яка досконало володіє знаннями з української мови, вміє користуватися всіма її багатствами й виражальними засобами з урахуванням ситуації спілкування (особливостей мовленнєвого акту). Рівень інтелекту, певні моральні якості, риторична майстерність, мистецтво володіти й оперувати словом – визначальні характеристики мовної особистості майбутнього словесника. Саме вони є чинниками, що лежать в основі навчального процесу ВНЗ, головна мета якого – формування вправності у професійній діяльності філолога, передумовою якого є формування комунікативної компетентності.

На думку Л. І. Мамчур, комунікативна компетентність – це комунікативна здатність, знання і вміння, досвід комунікативної взаємодії, що необхідно враховувати в навчанні української мови [7, с. 11]; це сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і обставинах із різними комунікантами [11, с. 12]; вони можуть забезпечити правильне й доречне використання мови в конкретному контексті й ситуації спілкування, знаходження адекватного стилю й тону спілкування за умов урахування особистості співрозмовника, обставин спілкування і стратегії мовленнєвої взаємодії. Науковець розглядає комунікативну компетентність як найвищий щабель у досягненні культурної комунікабельності особистості [8, с. 158].

Досить влучним, на нашу думку, є трактування комунікативної компетентності як готовності особистості до професійної діяльності. Положення про професійно орієнтовну сутність мовленнєвої діяльності як одного з компонентів професійної готовності і професійного потенціалу майбутнього педагога є домінантою в пошуках шляхів і механізмів формування мовленнєвих умінь студентів.

І. О. Зимня виділила 3 основні групи компетентностей: а) компетентності, що характеризують особистість як суб'єкта життєдіяльності; б) компетентності, що визначають особливості взаємодії людини з іншими людьми; в) компетентності, що визначають діяльність людини, проявляються в усіх її типах і формах [6]. Узнявши за основу зазначену типологію, **уважаємо, що комунікативна компетентність** об'єднує в собі комплекс компетентностей, які забезпечують ефективність професійної діяльності:

а) знання мовних одиниць, законів їхнього поєднання, оволодіння відомостями про мову як багаторівневу динамічну структуру (**мовну компетентність**);

б) навички використовувати мовні одиниці, поєднуючи їх ієрархічними зв'язками; вміння реалізовувати всі види мовленнєвої діяльності (слухати, говорити, читати, писати) – **мовленнєву компетентність**;

в) уміння взаємодіяти в соціумі, добирати відповідні етикетні формули в ситуаціях спілкування зі співрозмовниками різного соціального

статусу (**соціокультурну компетентність**);

г) знання фахової термінології і вміле оперування нею (**термінологічну компетентність**);

г) уміння віднаходити, опрацьовувати інформацію про предмети позамовної дійсності й використовувати її відповідно до ситуації професійного мовлення (**предметну компетентність**);

д) уміння вести монолог, діалог, полілог, використовуючи як вербальні, так і невербальні засоби спілкування, знання стратегій ведення конструктивної дискусії, вміння зацікавити аудиторію, виробити власний ораторський стиль (**риторичну компетентність**).

**Комунікативну компетентність студента-філолога визначаємо** як уміння комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови у професійному спілкуванні та продукувати мовленнєві (усні й письмові) висловлювання, що є нормативними й доступними для всіх учасників комунікативного акту (відповідають меті, намірам, умовам спілкування та особливостям мовної підготовки учасників акту спілкування).

Комунікативна компетентність як фактор професійного становлення майбутнього словесника передбачає наявність умінь контактувати, знаходити розв'язання певного комунікативного завдання, розуміти й поважати позицію іншої людини (співрозмовника) тощо. Такі завдання виникли внаслідок риторизації навчального процесу, професійної підготовки фахівців різних галузей, зокрема філологічної. На вагомості врахування досягнень риторики і залучення їх до процесу становлення мовної особистості у навчальних закладах різних рівнів акредитації наголошують Г. М. Сагач, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, Л. І. Мацько, В. А. Нищета та ін.

Услід за О. М. Горошкіною вважаємо, що риторизація навчального процесу передбачає втілення риторичних морально-етичних ідей, гуманізацію відносин, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, реалізацію принципів розвивального навчання, створення необхідних умов для самореалізації учасників навчального процесу, його діалогізацію [4, с. 138]. Як слушно зауважує Н. Б. Голуб, «оволодіння навичками будувати конструктивний діалог – одна із сучасних освітніх вимог у світі, спричинених суспільною необхідністю, особистісним і професійним становленням людини» [3, с. 133].

Педагогічними умовами формування комунікативної компетентності у студентів філологічних спеціальностей є забезпечення стійкої мотивації майбутніх словесників до опанування необхідними знаннями й фаховими вміннями, формування навичок мовленнєвої діяльності і професійної культури спілкування, удосконалення лінгвістичного термінологічного апарату фахівців сфери освіти. Наявність таких умов створює внутрішню потребу в постійному самовдосконаленні, професійному становленні, набутті відповідних компетентностей. Саме тому розглядаємо перспективним питання дослідження виховання мовної особистості майбутніх словесників, формування комунікативної компетентності у студентів-філологів під час вивчення структурних рівнів української мови.

---

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 376 с.
2. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / Бех Іван Дмитрович. – Режим доступу : <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>
3. Голуб Н. Б. Культура діалогу на уроці української мови: проблеми і перспективи / Голуб Н. Б. // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 40. – С. 133–136.
4. Горошкіна О. М. Роль риторики в комунікативній підготовці учнів / Горошкіна О. М. // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 40. – С. 137–140.
5. Думанська Л. А. Особливості педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти / Л. А. Думанська // Розвиток післядипломної педагогічної освіти України в умовах інтеграції. – Донецьк, 2007. – С. 99–105.
6. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / Зимняя И. А. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
7. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Л. І. Мамчур. – Херсон, 2012. – 44 с.
8. Мамчур Л. І. Пріоритетна роль комунікативної компетентності у формуванні мовної особистості учня сучасної школи / Мамчур Л. І. // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 40. – С. 155–159.
9. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / С. А. Омельчук. – Київ, 2003. – 21 с.
10. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
11. Пентилюк М. І. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування / М. І. Пентилюк // Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. – К. : Ленвіт, 2011. – С. 80–84.
12. Симоненко Т. В. Реалізація компетентнісного підходу у процесі формування мовної особистості учителя-словесника / Тетяна Симоненко // Вісник Прикарпатського національного університету. Серія : Педагогіка. – Випуск XLIX : у 2-х ч. – 2013. – С. 348–353.



УДК 004.7

**Олена Трифонова,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри фізики та методики її викладання  
Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка

**Микола Садовий,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
проректор з наукової роботи,  
завідувач кафедри теорії і методики  
технологічної підготовки, охорони праці  
та безпеки життєдіяльності, професор  
кафедри фізики та методики її викладання  
Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка

## **СИНЕРГЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ**

*В статті обґрунтовані можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій для організації самостійної навчально-пізнавальної роботи студентів. Доведена необхідність забезпечення нелінійності формування знань, умінь та навичок і розвитку мислення суб'єктів навчання. В сучасних умовах стрімкого суспільного прогресу та інформатизації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах доведена необхідність організації контрольованої самостійної навчально-пізнавальної роботи з використанням синергетичного підходу.*

**Ключові слова:** навчальний процес, інформаційно-комунікаційні технології, самостійна навчально-пізнавальна робота студентів, синергетичні підходи.

*В статье обоснованы возможности использования информационно-коммуникационных технологий для организации самостоятельной учебно-познавательной работы студентов. Доказана необходимость обеспечения нелинейности формирования знаний, умений и навыков и развития мышления субъектов обучения. В современных условиях стремительного общественного прогресса и информатизации учебного процесса в высших педагогических учебных заведениях доказана необходимость организации контролируемой самостоятельной учебно-познавательной работы с использованием синергетического подхода.*

**Ключевые слова:** учебный процесс, информационно-коммуникационные технологии, самостоятельная учебно-познавательная работа студентов, синергетические подходы.

*In the article possibilities of the use of informatively-communication technologies for organization of independent educational-cognitive work of students are justified. The necessity of providing of non-linearity knowledge forming, abilities, skills and of subjects of studies thought development is proved. In the modern terms of swift public progress and informatization of educational process in higher pedagogical educational establishments the necessity of organization of the controlled independent educational-cognitive work with the use of synergistical approaches is proved.*

**Key words:** *educational process, of informatively-communication technologies, independent educational-cognitive work of students, synergistical approaches.*

Розвиток соціального прогресу, особливості прояву науково-технічної революції у ХХІ столітті, бурхливе становлення інформаційного суспільства висувають перед загальноосвітніми навчальними закладами нові вимоги. Навчальні шкільні програми зазнають закономірних змін, часто суттєвих. Крім того, протягом перших двох десятиліть ХХІ століття змінюється й інформаційне середовище. Це викликає відповідний запит суспільства на підготовку компетентних вчителів, зокрема й вчителів фізики.

Як правило, педагогічні університети забезпечують своїх випускників належною якістю знань. За останні 30 років якісно змінились і студенти. Змін у методичній підготовці вчителів майже не сталося, хоч вимоги до методичної підготовки вчителя фізики нестримно зростають. Таке можна пояснити двома причинами. Одна з них пов'язана з удосконаленням наукового рівня змісту шкільного курсу фізики, оскільки пояснити закономірності, розкрити механізм фізичних явищ, причинно-наслідкові зв'язки об'єктивно більш складно, ніж викласти фактичний навчальний матеріал. Друга полягає в тому, що навчальна програма передбачає розвиток пізнавальної діяльності учнів засобами організації їх самостійної роботи, а це ускладнює навчальні функції вчителя, що приводить до підвищення ролі методичних знань і вмінь [3, с. 280].

При цьому відповідно до навчальних планів, зокрема і для напряму підготовки «6.040203 Фізика\*» у вищих педагогічних навчальних закладах спостерігається тенденція до скорочення кількості аудиторних годин та відповідно збільшення відсотку годин на самостійну навчально-пізнавальну роботу студентів з усіх видів навчальних занять та форм контролю. Тому виникає потреба її чіткої регламентації та організації.

Проблемою організації самостійної роботи студентів – майбутніх учителів фізики – займалися О. І. Бугайов, Г. Ф. Бушок, А. В. Касперський, М. Т. Мартинюк, Л. І. Осадчук, В. П. Сергієнко, Б. А. Сусь, М. І. Шут та інші, які в основу дидактики навчання фізики у вищій школі поклали концепцію цілісного відображення науки в навчальному процесі: знань,

методології, технічних засобів, специфічної діяльності в даній області. При цьому не було приділено належної уваги організації нелінійного мислення студентів з використанням ІКТ у процесі організації їх самостійної навчально-пізнавальної роботи (СНПР).

Мета статті передбачає розробку методичного підходу до забезпечення нелінійності формування знань, умінь та навичок і розвитку мислення студентів в умовах організації їх СНПР з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Як би гарно не був викладений навчальний матеріал під час лекції чи в навчальному посібнику, необхідною умовою переходу теоретичної інформації в безпосередню продуктивну силу є самостійна навчально-пізнавальна робота.

Організація самостійної роботи під час підготовки фахівців напряму підготовки «6.040203 Фізика\*» у вищих педагогічних навчальних закладах передбачає два тісно пов'язані завдання:

- розвиток у студентів самостійності у пізнавальній діяльності, тобто навчити їх самостійно оволодівати знаннями;
- навчання студентів самостійно застосовувати знання в навчальній і практичній діяльності.

Під самостійною навчально-пізнавальною роботою студентів розуміють таку роботу, яку вони виконують без безпосередньої участі викладача, але за його завданням, при його спостереженні і керівництві в спеціально відведений для цього час.

Самостійна навчально-пізнавальна робота передбачає активні розумові дії студентів, пов'язані з пошуками найраціональніших способів виконання запропонованих викладачем завдань, з аналізом результатів роботи.

Відбір форм організації СНПР студентів, визначення її обсягу і змісту здійснюється згідно вимог основних принципів дидактики. Вагоміші значення тут мають принципи доступності й систематичності, зв'язку теорії з практикою, поступовості зростання труднощів, творчої активності, а також принцип диференційованого особистісного підходу до навчання.

Стосовно керівництва та організації самостійної навчально-пізнавальної роботи використання названих принципів має деякі особливості. Так зміст СНПР на кожному етапі має бути посильним та цікавим для студентів. Виконання кожного з завдань самостійної навчально-пізнавальної роботи повинно відбуватися мотивовано на межі наукового потенціалу студента, щоб він завжди відчував потребу у пізнанні чогось нового.

Формування ініціативи, пізнавальних здібностей та професійних компетентностей студентів буде ефективним за умови, коли їм буде запропоновано такі завдання, виконання яких виключало б дії за готовими рецептами чи шаблонами, а вимагало б творчого пошуку та самостійного пізнання істини. Тільки тоді буде досягнутий очікуваний результат.

Завдання для самостійної навчально-пізнавальної роботи мають бути мотивованими і викликати інтерес у студентів. Цього можна досягнути через окреслення новизни запропонованих завдань, показом ефективності практичного значення методу, яким необхідно оволодіти, чи задачі, що розв'язується. Студенти проявляють велику зацікавленість до СНПР, тоді, коли в процесі виконання завдань вони «досліджують» предмети і явища, «відкривають» нові методи вимірювання та встановлення фізичних закономірностей.

В цьому випадку вагомим значення набуває позиція викладача, який надає цій роботі цілеспрямованого характеру, сприяє свідомому виконанню завдань, а також раціональному використанню відведеного часового ресурсу.

Традиційна система навчання та організації самостійної роботи передбачає лінійне накопичення навчальних знань, що забезпечує лінійний розвиток мислення. Безумовно, вона сприяє глибокому й всебічному засвоєнню навчального матеріалу, визначеного у Державному стандарті з кожної спеціальності. Проте в кінці ХХ – на початку ХХІ століття лавина новітніх знань значно перевищує потенційні можливості молоді охопити всю суму знань, накопичену людством. Постала проблема поряд з лінійністю формування знань використовувати форми і методи навчання, які ґрунтуються на не лінійності їх формування знань, умінь та навичок і розвитку мислення студентів. Такий підхід викликає використання принципів синергетики у навчанні і відповідного удосконалення методики організації самостійної навчально-пізнавальної роботи. Традиційна реалізація СНПР чи репродуктивне відтворення навчального матеріалу повідомленого на лекції чи практичних заняттях не приводить до виникнення суперечності, нелінійності міркувань студентів, коли студент надає однозначну відповідь на поставлене запитання. Порушити цю лінійність якраз і покликані синергетичні підходи до організації навчального процесу в педагогічному вищому навчальному закладі. Для формування професійної компетентності майбутніх учителів фізики необхідно створити збурення думки, посіяти хаос у порядок наукових пошуків студента, які приводять суб'єкта навчання до рівноважного порядку розмірковування. Якщо виникає ланка: збурення думки → впорядкування знань, то ефективність навчання поліпшується. Організація самостійної навчально-пізнавальної роботи за нелінійного підходу відрізняється тим, що суб'єкт дослідження може активно втручатись у хід дослідження: як при вивченні теоретичних проблем, так і в процесі експериментування, зокрема, виокремлювати ту чи іншу частину фізичного явища за допомогою експериментальних засобів. Студент сам собі планує СНПР. Це відповідає меті однієї з актуальних проблем сучасної педагогічної науки – залучення суб'єктів навчання до пізнавальної діяльності для вирішення основного завдання: формувати творчу конкурентоздатну особистість

---

студентів.

Ефективною формою організації навчально-пізнавальної діяльності є складання структурно-логічних схем теми чи розділу. Схема складається за наступним підходом. Студентам пропонується прочитати, наприклад, конкретний параграф підручника чи посібника і у стовпчик виписати всі фізичні поняття, які є у тексті. Потім ставимо завдання визначити первинні поняття, на основі яких вивчаються наступні поняття. Зокрема, у темі кінематика первинним поняттям буде матеріальне тіло та матеріальна точка. Ці поняття поміщаємо у прямокутник. Далі пропонуємо здійснювати добудову понять (у прямокутниках) у логічній послідовності та зв'язках. Кінцевими поняттями будуть узагальнюючі закони, виражені у формулах. Для кінематики такими законами будуть рівняння прямолінійного рівномірного, прямолінійного рівнозмінного руху тіл та руху тіла по колу. Шлях від первинного до кінцевого понять складає самостійну діяльність студентів.

У вирішенні цієї проблеми великого значення набуває використання нових інформаційно-комунікаційних технологій.

Педагогічна та дидактична ролі нових інформаційних засобів навчальної діяльності полягає у підвищенні ефективності всього навчального процесу, розширенні можливостей для керування ним у повсякденній роботі викладача і в перетворенні процесу навчання в самонавчання, саморозвиток, самореалізацію у суспільстві [2].

За традиційної форми організації навчального процесу у ВНЗ студенти після пар мали змогу реалізовувати свою самостійну навчально-пізнавальну роботу або вдома (в гуртожитку) або в читальному залі бібліотеки. З масовим запровадженням ІКТ у навчальний процес ці можливості значно розширились. Так у кожному вищому навчальному закладі є спеціально обладнані комп'ютерами аудиторії, де студенти мають змогу виконувати завдання СНПР.

За цих умов можна згадати вже забуту форму організації аудиторних занять студентів – самостійна аудиторна робота під керівництвом викладача. Так у кінці 80-х років минулого століття була зроблена спроба організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів «за розкладом». Частково через нестаток аудиторного фонду, методичного забезпечення (практична відсутність системних дидактичних завдань для самостійної пізнавальної діяльності), а також тенденції до більшої академічної свободи, регламентована за часом і місцем проведення самостійна робота студентів була виведена з використання [2].

Нині вища школа має проблему – більшість студентів не вміють правильно організувати свою самостійну навчально-пізнавальну діяльність, а відведений на неї часовий ресурс сприймають як додатковий час для відпочинку. Ми вважаємо, що є доречним повернутися до організації контрольованої самостійної навчально-пізнавальної роботи. Швидка

інформатизація навчального процесу сприяє цьому.

Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденну організацію навчального процесу у ВНЗ дозволяє використовувати їх ресурси для організації контрольованої СНПР у формі аудиторних занять та в позаурочний час у чітко визначений часовий проміжок.

Отже, в якості головного напрямку в удосконаленні методичної підготовки формування компетентного вчителя фізики є підвищення ролі контрольованої самостійної навчально-пізнавальної роботи із використанням ІКТ в режимі нелінійного накопичення узагальнюючої інформації. Сутність такого процесу полягає у тому, що розвиток суб'єктів навчання забезпечується через засвоєння новітніх знань в узагальненій формі як їх системи. Тоді має місце нелінійне накопичення знань згідно принципів синергетики. Таку систему ми пропонуємо побудувати у формі структурно-логічних схем. Побудова таких схем здійснюється суб'єктами навчання самостійно, що забезпечує їх активну пізнавальну діяльність.

В подальшому дослідження доцільно продовжити у напрямку розробки дидактичних матеріалів для організації СНПР з використанням хмарних технологій.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Садовий М. І. Вибрані питання загальної методики навчання фізики : навчальний посібник [для студ. ф.-м. фак. вищ. пед. навч. закл.] / М. І. Садовий, В. П. Вовкотруб, О. М. Трифонова. – Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. – 252 с.
2. Стародубцев В. А. Компьютерные и мультимедийные технологии в естественнонаучном образовании / В. А. Стародубцев. – Томск : Дельтаплан, 2002. – 224 с.
3. Осадчук Л. І. Методика преподавания физики. Дидактические основы / Л. І. Осадчук. – Киев-Одесса : Вища школа, 1984. – 351 с.

УДК 37.017.7:373.9

**Світлана Федоренко,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри теорії, практики та  
перекладу англійської мови  
факультету лінгвістики  
Національного технічного  
університету України «КПІ»

## **РОЛЬ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США**

*У статті розглянуто особливості створення художнього середовища вищого навчального закладу в США, що генерує медіацію між різними сферами знань на основі критичного та креативного мислення. Розкрито роль мистецтва у практичному застосуванні студентами здобутих знань та розвинених умінь і навичок, що в цілому забезпечує їх можливість розвивати успішні стосунки з навколишнім світом, сприяючи при цьому формуванню у них гуманітарної культури.*

**Ключові слова:** вища освіта, гуманітарна культура, мистецтво.

*У статье рассмотрены особенности создания художественной среды высшего учебного заведения в США, которые генерируют медиацию между различными сферами знаний на основе критического и креативного мышления. Раскрыта роль искусства в практическом применении студентами полученных знаний и развитых умений и навыков, что в целом обеспечивает их возможность развивать успешные отношения с окружающим миром, способствуя при этом формированию у них гуманитарной культуры.*

**Ключевые слова:** высшее образование, гуманитарная культура, искусство.

*The features of creating an artistic environment of the university, generating mediation between different areas of knowledge based on critical and creative thinking are highlighted. The role of art in the students' practical application of acquired knowledge and developed skills that generally provides them with the ability to develop successful relationships with the environment, thus contributing to the formation of their liberal culture is considered.*

**Key words:** higher education, liberal culture, art.

Сучасна вища освіта США характеризується зверненням до мистецтва як до могутнього фактора особистісного розвитку та якісної характеристики соціокультурного життя. Адже мистецтво є однією з найдоступніших форм засвоєння знань, оскільки воно сприймається у

певній формі прояву життя, сприяючи при цьому організації міжособистісної взаємодії на основі розвитку критичного та креативного мислення студентів.

Загальні тенденції інтеграції мистецтва з навчальними дисциплінами у навчально-виховному процесі американських вищих навчальних закладів висвітлено в працях Л. Бреслера, Г. Гарднера, Дж. Гаузмана, М. Гібсона, А. Ефланда, Е. Зіммермана, М. Ларсона, М. Парсонса та ін.

На сучасному етапі, на думку професора мистецької освіти університету Індіани Е. Зіммермана, навчання образотворчого мистецтва відіграє важливу роль в освіті кожної людини, незалежно від віку, здібностей, соціально-економічного та культурного рівня або релігійних вірувань. Він стверджує, що художня освіта відіграє певну роль у нашому візуально орієнтованому світі, забезпечуючи всіх студентів можливістю використовувати власні творчі здібності, розвивати уяву, а також успішні стосунки з навколишнім світом [9]. Вочевидь при розгляді мети навчання в художньому середовищі вищого навчального закладу «...акцент має бути спрямований на розвиток базових загальнолюдських цінностей та на усвідомленні того факту, що мистецтво, зокрема образотворче, охоплює різноманіття видів візуального мислення та способів вирішення життєвих проблем. Усі студенти мають бути здатними використовувати уяву та просторові здібності, а також намагатися вирішувати проблеми, не спираючись виключно на математичні або вербальні навички» [9, с. 87].

Поділяючи таке бачення, низка науковців [2; 5; 6; 8], уважають, що інтеграція мистецтва з іншими академічними дисциплінами сприяє медіації між різними сферами знань, що, в свою чергу, генерує автентичну розумову діяльність студентів. Це, насамперед, передбачає усвідомлене, критично-креативне застосування на практиці здобутих знань та розвинених умінь і навичок. Так, базова художня освіта ґрунтується на міждисциплінарних зв'язках з іншими академічними дисциплінами, підтверджуючи той факт, що мистецтво сьогодні стає важливою частиною освіти кожної людини. Крім того, інтеграційні навички, здобуті в ході вивчення візуальних мистецтв, відіграють суттєву роль у практичному застосуванні інших умінь та навичок, указуючи при цьому на цілісність мистецтва «як сфери знань, що є основоположною в різноманітних умовах навчання» [4, с. 7].

Метою статті є висвітлення особливостей формування гуманітарної культури американських студентів на основі інтеграції мистецтва в навчально-виховний процес вищої школи США.

Професор кафедри художньої освіти університету Огайо М. Парсонс виокремлює стадії естетичного розвитку особистості на матеріалі образотворчого мистецтва, що передбачає процес активного сприйняття твору мистецтва при розгляді множинності його контекстів [7]:

1. Безпосереднє сприйняття твору мистецтва, що є основою для



отримання насолоди від палітри кольорів та сюжету в цілому.

2. Цілісне сприйняття сюжетної канви твору, що слугує базисом для його аналізу. На цій стадії відбувається інтерпретація твору через його сюжет та тему.

3. Оцінка експресії твору мистецтва з огляду на викликані ним емоції. Твір сприймається як опосередковане вираження ідеї, за межами сюжету.

4. Розгляд замислу митця на основі аналізу форми та стилю. Ця стадія передбачає розуміння того, що смисл твору криється в поєднанні соціального й індивідуального планів, – твір існує в культурному та художньому просторі.

5. Автономне, особисте судження щодо твору, яке включає також і порівняння з традиціями та культурним фоном. На цій стадії проявляється здатність особистості до незалежних суджень, оснований на знаннях у сферах мистецтва та культури.

Американський педагог М. Парсонс стверджує, що ці стадії розроблено не з метою діагностичного контролю чи побудови ієрархії послідовних дій, а задля надання допомоги студентам у тому, щоб глибше та більш вдумливо сприймати й інтерпретувати мистецтво, та загалом критично мислити, що певним чином сприяє розвитку їхньої гуманітарної культури [7].

Зважаючи на окреслену вище важливість художньої освіти з огляду на процес формування гуманітарної культури студентів, варто звернути увагу на низку узагальнених підходів, якими керуються американські педагоги [5–6] в процесі інтеграції дисциплін мистецького спрямування з іншими дисциплінами, наголошуючи на:

- креативному самовираженні особистості;
- особистісно зорієнтованому навчально-виховному процесі;
- соціальному реконструктивізм (переосмислення соціокультурного контексту життєдіяльності особистості з метою його орієнтації на успішність в усіх сферах);
- мультикультуралізм;
- екологічній спрямованості освітнього процесу;
- громадському спрямуванні навчально-виховного процесу із залученням студентів до різноманітної суспільно-корисної діяльності в межах (іноді поза межами) громади проживання;
- проблемно-пошуковому змісті освіти;
- соціокультурному дослідженні навколишнього світу.

Водночас відомий американський психолог-когнітивіст, професор університету Огайо А. Ефланд пропонує використовувати твори мистецтва в навчально-виховному процесі в міждисциплінарному аспекті як засоби розумового розвитку, особистісного вираження та відображення соціокультурного контексту життєдіяльності особистості [3]. При цьому, на

глибоке переконання американського вченого, розумова діяльність студентів, зокрема критичне мислення, в цілому базується на «логічно-науковій системі символів, на основі якої вони створюють нові ідеї та образи шляхом комбінації і реструктуризації попередньо здобутого досвіду. Мистецтво, в свою чергу, в різноманітні форм і підходів, забезпечує навчально-виховний процес цими символами та різними шляхами вираження абстрактних ідей» [3, с. 133].

Американський педагог А. Ефланд пов'язує процес розвитку мислення студентів з умінням розуміти символи й інтерпретувати їхнє значення. Звертаючись до специфіки мистецтва як засобу розвитку розумових здібностей студентів, американський освітянин зазначає, що «твори мистецтва є когнітивними орієнтирами, які спрямовують студентів у ході створення мап особистісно «привласнених» знань. Вони слугують своєрідними точками перетину різноманітних методів пізнання, утворюючи цілісну систему інтегрованих знань кожного студента. Змістово-цільове наповнення цих мап має перегукуватися з мапою навчального куррикулуму» [3, с. 164]. Таким чином, інтеграція мистецтва з іншими навчальними дисциплінами представлена А. Ефландом у вигляді логічно вибудованої мапи здобутих студентами знань, яка відображає взаємозв'язок розмаїття ідей та концептів з різних сфер пізнання. Це, на його думку, сприяє «...формуванню у студентів власного культурного значення у соціокультурному контексті буття як головного компонента соціальної комунікації, що загалом слугує фундаментом для їхнього навчання впродовж життя» [3, с. 6].

Американський культуролог, професор освіти, фахівець з укладання куррикулумів для вищих навчальних закладів Л. Бреслер виокремлює чотири основні стилі інтеграції мистецтва з іншими навчальними дисциплінами в практиці вищих навчальних закладів США [2], а саме:

1. Стиль сприятливих умов (subservient) передбачає використання мистецтва як фундаментального підґрунтя того чи іншого інтегративного курсу з огляду на його зміст та виховний вплив.

2. Рівний з іншими стиль (co-equal) базується на «рівноправному» використанні змістово-концептуальних засад мистецтва та тих чи інших академічних дисциплін.

3. Стиль емоційного впливу (affective integration) розкриває потенціал мистецтва щодо розвитку емоційної сфери студентів як одного з найважливіших факторів регуляції процесів пізнання.

4. Стиль соціальної інтеграції (social integration) передбачає залучення студентів до різноманітної проектної діяльності в межах громади.

З метою ілюстрації того, як у США мистецтво впроваджується в різноманітне освітнє середовище, наведемо приклади інтегрованих програм навчання.

Так, у Чикаго викладачі дисциплін мистецького спрямування ство-

рили клуб критичної освіти засобами візуального мистецтва (Critical Visual Art Education Club), орієнтований на просування мистецтва як засобу розвитку естетичного досвіду учнівської та студентської молоді у контексті їхнього повсякденного життя. Засновники цього клубу вважають, що «художня освіта має пронизувати весь навчально-виховний процес у межах будь-якого навчального закладу та поза його межами» [5, с. 370]. Водночас вони розглядають «художню освіту як таку, що промотує цілісне розуміння образотворчої і матеріальної культур та їхній вплив на формування життєвої позиції молодих людей шляхом трансдисциплінарності, критичного діалогу, культуротворчості, глобального дискурсу та розвитку оціночних суджень на основі художньо-практичної діяльності» [5, с. 370]. Разом з цим «...розуміння комунікативних образів мистецтва та певних культурних образів є важливою складовою гуманістичної освіти» [5, с. 370]. Адже «процес культуротворення шляхом мистецтва можна розглядати як діалог, що генерує нове розуміння світу в цілому та місця особистості в ньому» [5, с. 371]. Тож «освітній процес засобами мистецтва супроводжується внутрішньою винагородою у формі творення і сприйняття різноманітних естетичних форм, що сприяє позитивній трансформації свідомості особистості та поглиблює її розуміння сучасного глобалізованого суспільства. Мистецтво в цілому об'єднує колективний досвід візуальної та матеріальної культур в одне ціле, забезпечуючи процес комунікації між ними» [5, с. 372]. При цьому, «...демократична за своєю суттю, колективна діяльність долає соціокультурні бар'єри, сприяє реалізації цілей соціальної справедливості та забезпечує молодь життєво необхідними знаннями і методами необмеженого пізнання реальності, надаючи їм численні можливості цінувати себе як культуротворців» [5, с. 371].

З огляду на багатоплановість мистецтва, зокрема візуального, вихідними положеннями діяльності американського клубу критичної освіти засобами візуального мистецтва є [6]:

1. Рух за встановлені межі теоретичних засад академічних дисциплін та пошук відповідних «культурних контекстів». Це передбачає той факт, що викладачі дисциплін мистецького блоку мають усвідомлювати цілісність та взаємозв'язок усіх складових навчально-виховного процесу, його залежність і вплив на соціокультурне життя громади, та відповідно запроваджувати такі форми і методи роботи зі студентами, які б були спрямовані на розвиток їхньої здатності застосовувати набутий естетичний досвід в усіх сферах своєї життєдіяльності.

2. Створення, сприймання і відповідне реагування на візуальні образи всіх сфер життя має ґрунтуватися на збалансованому застосуванні студентами вербальних та когнітивних методів пізнання. Іншими словами, необхідно розвивати в молоді здатність обговорювати, аналізувати та за необхідністю критично «переносити» сприйняті образи (включаючи минуле) в повсякденне життя. При цьому мистецтво значною мірою

сприяє розвитку культури мислення студентів.

3. Мистецтво за своєю природою є діалогічним та слугує новому розумінню навколишнього світу. Процес творення та реагування на твори мистецтва генерує мисленнєві механізми вищого рівня свідомості особистості.

4. Зміст навчальних планів має міждисциплінарний характер та повинен базуватися на врахуванні особистісного досвіду та відповідно метацільей життєдіяльності студентів.

5. Застосування мистецтва як засобу інтенсифікації навчально-виховного процесу сприяє розвитку креативності студентів.

6. Дослідження різноманітних технік візуального мистецтва розвиває чуттєву сферу студентської молоді та сприяє багатоаспектності світобачення і світотворення.

Іншим прикладом інтегрованого застосування мистецтва в різноманітному освітньому середовищі слугує започаткована Ф. Бастос програма «Мистецтво на базарній площі», що ґрунтується на залученні студентів вищих навчальних закладів та місцевої молоді до виконання спільних проектів громадської ініціативи щодо естетизації базарної площі засобами мистецтва в історико-культурному контексті регіону. Так, спільними зусиллями молодих людей на базарній площі виготовлено та розмальовано мішечки для покупок, що легко утилізуються, розписано колони і столи для пакування купленого, створено мозаїчні настінні картини. Загалом усе це «...сприяє позитивному емоційному ставленню до реальності, викликаючи почуття задоволення та створюючи простір для надії та можливостей» [1, с. 51].

Узагальнюючи викладене вище, констатуємо, що інтеграція мистецтва в навчально-виховний процес вищої школи США успішно сприяє реалізації творчого потенціалу студентів, що загалом обумовлює розвиток у них гуманітарної культури. Перспективним напрямом дослідження означеної проблематики є вивчення організаційно-педагогічних умов освітнього процесу у вищих навчальних закладах різних типів у США на основі використання мистецтва, що впливають на формування гуманітарної культури студентів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Bastos F. M. C. Art in the market program: Ten years of community-based art education / F. M. C. Bastos // *Journal of Cultural Research in Art Education*. – 2007. – № 25. – P. 51–63.
2. Bresler L. The subservient, co-equal, affective, and social integration styles and their implications for the arts / Liota Bresler // *Arts Education Policy Review*. – 1995. – Vol. 96. – № 5. – P. 31–37.
3. Efland A. D. Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum / Arthur D. Efland. – New York : Teachers College Press,

- Columbia University, 2002. – 201 p.
4. Gibson M. A. Visual arts and academic achievement / M. A. Gibson, M. A. Larson // *Journal for Learning through the Arts*. – 2007. – Vol. 3. – № 1. – P. 2–32.
  5. Hausman J. The condition of art education / J. Hausmen, J. Proof, J. Duignan, N. Hostert, W. Brown // *Studies in Art Education*. – 2010. – Vol. 51. – № 4. – P. 368–374.
  6. Hausman J. A Need to Return to Conscience and Consciousness in Art Education [Electronic resource] / Jerome Hausman // *Advocacy White Papers for Art Education*. – URL : [http://www.arteducators.org/advocacy/NAEA\\_AdvocacyWhitePapers\\_1.pdf](http://www.arteducators.org/advocacy/NAEA_AdvocacyWhitePapers_1.pdf)
  7. Parsons M. Aesthetic experience and the construction of meanings / Michael Parsons // *The Journal of Aesthetic Education*. – 2002. – Vol. 36. – № 2. – P. 24–37.
  8. Parsons M. J. *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience* / Michael Parsons. – Cambridge University Press, 1989. – 173 p.
  9. Zimmerman E. Creativity and art education: A personal journey in four acts / Enid Zimmerman // *Art Education*. – 2010. – Vol. 63. – № 5. – P. 84–92.

УДК 371.3:159.923

*Христина Федорич,  
викладач кафедри  
української мови і літератури  
Національного університету  
«Острозька академія»*

## **ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОЦЕС САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті подано визначення понять «діяльність» та «навчальна діяльність», проаналізовано дослідницьку діяльність як вагомий фактор розвитку творчості та самостійності учня, студента під час опрацювання мовного матеріалу. Охарактеризовано науково-дослідницьку та навчально-дослідницьку діяльність, їх специфіку. Звернуто увагу на феномен безпорадності. Особистісна безпорадність містить когнітивний, мотиваційний та емоційний компоненти, тому навчально-дослідницька діяльність описана як дієвий засіб її подолання. Навчальне дослідження розглянуто в контексті загальноосвітньої та вищої школи.*

**Ключові слова:** діяльність; дослідницька діяльність; науково-дослідницька, пошуково-дослідницька, навчально-дослідницька діяльність.

*В статтє представлено определение понятий «деятельность» и «учебная деятельность», проанализировано исследовательскую деятельность как весомый фактор развития творчества и самостоятельности ученика, студента в процессе изучения лингвистического материала. Охарактеризировано научно-исследовательскую и учебно-исследовательскую деятельность, их специфику. Обращено внимание на феномен беспомощности. Личностная беспомощность содержит когнитивный, мотивационный и эмоциональный компоненты, поэтому учебно-исследовательская деятельность описана как эффективное средство ее преодоления. Учебное исследование рассмотрено в контексте общеобразовательной и высшей школы.*

**Ключевые слова:** деятельность; исследовательская деятельность; научно-исследовательская, поисково-исследовательская, учебно-исследовательская деятельность.

*The article contains the definitions of «activity» and «educational activity». Research activity as an important factor of the creativity development and learner's or student's self-determination during the processing of linguistic material is analyzed here. Also there is a characteristic of scientific research, educational research activities and their specificities. Author analyzes the phenomenon of helplessness. Personal helplessness includes cognitive,*

*motivational and emotional components, therefore educational research activities as an effective means of overcoming it described is. Educational research in the context of secondary and higher education considered is.*

**Key words:** *activity; research activity; scientific research, search and research, educational research activities.*

Дослідницька діяльність, яка за основу має творчість і самостійність, стимулює вироблення навичок здобувати знання шляхом самостійного аналізу конкретного явища або факту мови, шукати нестандартні підходи до вирішення завдань, сприяє розширенню загальної ерудиції учня і студента. Така діяльність забезпечує активне опанування навчального матеріалу, що й зумовлює актуальність теми дослідження в умовах модернізації системи освіти та активного розвитку суспільних відносин, де є велика потреба у висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівцях в усіх сферах діяльності.

Основи загальної теорії діяльності проаналізовано у працях Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та інших. Залежність розвитку особистості від змісту діяльності та способів її здійснення – об'єкт дослідження В. Давидова, Ю. Жданова, Л. Маркарян та інших. Вивченням дослідницької діяльності на сучасному етапі займаються М. Князян, Г. Лиходєєва, С. Омельчук, К. Постова, А. Яновський та інші.

На сьогодні є роботи, у яких порушено питання психологічних засад дослідницької діяльності, утім проблема потребує глибокого аналізу з урахуванням особистісних характеристик кожного студента у процесі навчання як дослідження. Мета нашої статті – на основі узагальненого підходу до визначення поняття «діяльність» охарактеризувати дослідницьку діяльність як підґрунтя саморозвитку та реалізації творчого потенціалу учасника навчально-виховного процесу, проаналізувати основні види дослідницької діяльності та їх специфіку.

Основним фактором розвитку та способом існування життя людини і суспільства загалом є діяльність – це внутрішня і зовнішня активність, спрямована на особистісні зміни, трансформацію предметів та явищ залежно від потреб людини, а також створення нових [2, с. 718].

Як конкретний вид діяльності людини навчальна діяльність учнів має всі ознаки пізнавальної діяльності і становить систему розумових і практичних дій, здійснення яких забезпечує засвоєння знань, оволодіння вміннями та навичками застосування їх для вирішення різних завдань [5, с. 67]. Саме тому важливу роль у процесі засвоєння знань і вироблення вмінь та навичок відіграє дослідницька діяльність як основа самостійної творчої діяльності, спрямована на вироблення креативного мислення та нестандартного підходу до вирішення різноманітних мовних завдань.

Дослідницьку діяльність визначають як таку, що пов'язана з пошуком відповіді на творче дослідницьке завдання і передбачає наявність

основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері: постановку проблеми; вивчення теоретичних напрацювань за визначеною темою; добір методик дослідження і практичне оволодіння ними; збір матеріалів, їх аналіз та узагальнення, власні висновки [3, с. 22].

На думку М. Князян, дослідницькою діяльністю називають один із видів творчої діяльності учнів, для якого характерні такі особливості: 1) дослідницька діяльність пов'язана з розв'язанням учнями творчих завдань; 2) дослідницька діяльність обов'язково повинна відбуватися під керівництвом спеціаліста; 3) головним є отримання нових знань; завдання повинні бути посилені для учнів; 4) дослідницькою діяльністю можуть займатися всі учні: і ті, які мають високий рівень підготовки, і ті, які мають середній рівень [6, с. 13].

На основі того, який спосіб роботи з конкретним матеріалом переважає, виокремлюють різні види діяльності, що містить у собі дослідницький компонент, а саме науково-дослідницьку та навчально-дослідницьку діяльність. Особливостями науково-дослідницької діяльності є суб'єктивне відкриття нових знань, уведення їх до пізнавального простору. Як правило, науково-дослідницька діяльність більшою мірою характерна для студентів, тому її зміст і структура забезпечує послідовність засобів і форм відповідно до логіки та послідовності навчального процесу, що зумовлює спадкоємність її методів і форм від курсу до курсу, від кафедри до кафедри, від однієї дисципліни до іншої, від одних видів занять до інших, поступове зростання обсягу та складності набутих студентами знань, умінь, навичок у процесі виконання ними наукової роботи [8, с. 8].

Крім того, А. Яновський акцентує увагу на найбільш близькій за характером до наукової пошуково-дослідницькій діяльності. Це комплексне утворення, що містить здібності до творчо-пошукової діяльності (креативність, творчість тощо), методологічну підготовку (знання теорії та технології педагогічного дослідження), а також бажання нею займатися, що базується на науково-педагогічному потенціалі [8, с. 4].

Навчально-дослідницька діяльність – це діяльність учнів, яку організовує педагог, використовуючи переважно дидактичні засоби опосередкованого й перспективного управління. Вона спрямована на пошук пояснення й доведення закономірних зв'язків і відношень експериментально спостережуваних або теоретично аналізованих фактів, явищ, процесів. У ній домінує самостійне застосування прийомів наукових методів пізнання. У результаті учні активно оволодівають знаннями, розвивають свої дослідницькі вміння й здібності [1, с. 146]. Уважаємо, навчально-дослідницька діяльність як процес саморозвитку та самореалізації особистості є потужною спонукою до активної роботи учнів, а також студентів, оскільки є запорукою зростання продуктивності навчального процесу. Роботу з елементами дослідження вважають

---



завданням підвищеної складності, тому учні можуть займатися такою діяльністю, умовно кажучи, в «спрощеному» варіанті.

Як бачимо, про навчальне дослідження частіше говорять у контексті загальноосвітньої школи. У вищій освіті дослідницьку діяльність студента на сьогодні часто асоціюють із роботою пошукового характеру в позааудиторний час. При цьому до науково-дослідної роботи переважно залучають студентів старших курсів, а молодші курси фактично є усуненими від неї.

Утім дослідницька робота студентів у такому стереотипному тлумаченні й використанні не є логічною, оскільки не охоплює всіх ланок навчального процесу вищої школи. Із самої назви останнього випливає, що він включає не тільки наукову, а й навчальну роботу, яку, як правило, залишають поза увагою, коли йдеться про дослідження.

Навчання як дослідження передбачає врахування індивідуальних рис та рівня успішності. Останній залежить не тільки від здатності до самоорганізації, але й передбачає врахування соціальних, суспільно-політичних, культурних та інших чинників.

Сьогодні часто говорять про феномен безпорадності, зокрема коли аналізують загальні тенденції навчально-виховного процесу вищої школи та рівень успішності навчання студентів початкових курсів. Завчена безпорадність – це психологічний стан, що формується внаслідок тривалого травмувального досвіду суб'єктивного усвідомлення не підконтрольності подій під впливом деструктивних чинників зовнішнього середовища і внутрішньо особистісних факторів. Для неї характерна здатність до поширення на інші сфери діяльності, а також два види прояву – ситуативний і особистісний. Особистісна безпорадність містить когнітивний, мотиваційний та емоційний компоненти [4, с. 13]. Можна спостерігати закономірний зв'язок, якщо проводити паралелі між цими складовими та властивостями дослідницької діяльності.

На нашу думку, навчально-дослідницька діяльність є дієвим засобом подолання феномену безпорадності, оскільки сприяє розкриттю особистісних характеристик кожного учасника навчального процесу: по-перше, розвиває здатність логічно і критично мислити, шукати нестандартні шляхи та нові підходи до вирішення проблем, по-друге, викликає пізнавальний інтерес, посилює професійну мотивацію та активізує навчальну діяльність, по-третє, у результаті позитивно впливає на емоційний стан учасників навчально-виховного процесу, посилює впевненість у собі. Навчання студента спрямоване передусім на професійне та особистісне становлення, тому вимагає активності, самостійності, уміння адекватно розподіляти час на вивчення предметів та постійно контролювати власну роботу, а саме цьому сприяє навчально-дослідницька робота.

Крім того, доцільність використання засвідчують такі особливості навчальної дослідницької діяльності: недетермінованість або неповна

детермінованість відповідної діяльності; індивідуальність діяльності (необхідним атрибутом є вимога самостійного ухвалення рішення); продуктивність, зокрема спрямованість на одержання нових знань, що дозволяє виокремити дослідницьку діяльність як форму творчої діяльності [7, с. 135].

Перераховані ознаки свідчать про системність і складний характер роботи за методикою дослідницького підходу. Проте це не означає, що навчальне дослідження використовують лише в особливих умовах (наприклад, у класах чи групах філологічного спрямування або під час роботи з певною категорією учнів, студентів) і відокремлюють від загального навчально-виховного процесу. У дослідницькій діяльності переважає творчий компонент, але загалом вона спрямована на формування та розвиток повноцінної мовної особистості, здатної аналізувати конкретну лінгвістичну ситуацію чи факт, шукати спільне і відмінне в новому і вже відомому, переносити ознаки з одного явища на інше. При цьому стабільним є акцент на особистості кожного, що засвідчує і факт диференціювання навчального матеріалу за рівнями складності та віковими показниками.

Отже, дослідницька діяльність, найважливішим елементом якої є творчість у процесі вирішення певного мовного завдання, відіграє важливу роль у формуванні та розвитку особистості. Залежно від віку людей, які виконують завдання дослідницького характеру, способу роботи, складності завдання та кінцевої мети дослідницьку діяльність поділяють на науково-дослідницьку та навчально-дослідницьку. У першій переважає суб'єктивний фактор, на основі якого відбувається пошук і відкриття чогось нового. Для другого ж виду – навчально-дослідницької діяльності – характерні завдання підвищеної складності, причому відомі шляхи їх вирішення, але не визначений кінцевий результат, і учасник навчально-виховного процесу повинен самостійно розв'язувати проблему.

У перспективі доцільними вважаємо детальніший аналіз психологічного аспекту навчально-дослідницької діяльності та розгляд феномену особистісної безпорадності. Вивчення останнього є необхідним для активізації навчально-виховного процесу та підвищення рівня знань учнів і студентів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высш. шк., 1981. – 240 с.
2. Варій М. Й. Загальна психологія / М. Й. Варій. – 3 вид., виправл. та доповн. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.
3. Григоренко Л. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності майбутніх педагогів до професійної діяльності / Л. Григоренко // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 22–24.

4. Дучимінська Т. І. Психологічні особливості подолання особистісної безпорадності в навчальній діяльності студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. І. Дучимінська. – Острого, 2013. – 19 с.
5. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1982. – 224 с.
6. Князян М. О. Навчально-дослідна діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / М. О. Князян. – Одеса, 1998. – 18 с.
7. Крилова І. В. Формування елементів дослідницької діяльності у учнів старших класів / І. В. Крилова, Б. Б. Беседін // Методика викладання математики в ЗОШ та ВНЗ. – Слов'янськ : СДПУ. – 2011. – № 1. – С. 132–137.
8. Яновський А. О. Організація пошуково-дослідницької діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : навч.-метод. посібник / А. О. Яновський. – Одеса : Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2009. – 156 с.

УДК 371.133

**Олена Хорольська,**  
викладач психології Уманського  
гуманітарно-педагогічного коледжу  
ім. Т. Г. Шевченка

## СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ПЕДАГОГА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

*У статті розглядається проблема смисложиттєвих орієнтацій особистості з гуманістичною спрямованістю, що є важливим у професійній мотивації педагога і має значний вплив на характер і ефективність педагогічного спілкування. Розглядається потенціал смисложиттєвих орієнтацій та гуманістичної спрямованості у професійному становленні вчителя, збереженні його психологічного здоров'я, а також розкритті техніки ефективного взаємодіювання учителя та учня.*

**Ключові слова:** *сєнс життя, смисложиттєві орієнтації, гуманістична спрямованість, мотивація професійної діяльності, синдром емоційного вигорання, перцептивні уміння, емпатійне слухання, бар'єри педагогічного спілкування, активне та пасивне слухання.*

*В статье рассматривается проблема смысловых ориентаций личности с гуманистической направленностью, которая занимает важное место в системе профессиональной мотивации педагога и имеет значительное влияние на характер и эффективность педагогического общения. Указывается на большой потенциал смысловых ориентаций и гуманистической направленности в профессиональном становлении учителя, в сохранении его психологического здоровья, а также раскрыты техники эффективного взаимоотношения учителя и ученика.*

**Ключевые слова:** *смысл жизни, смысловые ориентации, гуманистическая направленность, мотивация профессиональной деятельности, синдром эмоционального сгорания, перцептивные умения, эмпатическое слушание, барьеры педагогического общения, активное и пассивное слушание.*

*The article is the results of the research sanctified to the problem of sense-of-life-orientations of personality with predominance of humanistic orientation, which occupies an important place in the system of professional motivation of teachers and have considerable influence on the character and the efficiency of pedagogical activity. The article is specified on the large potential of sense-of- life-orientations and the humanistic orientation in the professional becoming of teacher, the maintenance of his psychological health. Also the article includes the technics of effective interaction between a teacher and a student.*

**Key words:** *the sense of life, the hierarchical structure of sense of life, the humanistic orientation, the motivation of professional activity, the syndrome emotional burnout, the perception skills, sympathetic listening, the barriers of pedagogical communication active passive listening.*

Надання значення власному існуванню є однією з головних духовних потреб особистості. Людина завжди переймається питаннями пошуку сенсу буття, свого призначення – без цього її оптимальний розвиток, особистісне та професійне зростання є неможливим. Проблема сенсу життя так чи інакше досліджувалась практично всіма науковими школами.

З точки зору філософсько-психологічних наук, сенс життя розглядається як телеологічне, інтенційне, інтегральне, духовно-психологічне утворення, зміст якого визначається органічною єдністю системи цінностей і цілей особистості [10]. Дослідження даного утворення проводиться з використанням таких методологічних шкіл: смисложиттєві орієнтації (Д. О. Леонт'єв); діагностика типу спрямованості особистості (Т. Н. Данилова); морфологія визначення життєвих цінностей (В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушина); мотивація професійної діяльності (К. Замфір); визначення рівня емоційного вигорання (В. В. Бойко).

У процесі аналізу зв'язку сенсу життя зі способом життя та самореалізацією особистості вченими використовується поняття «смисложиттєві орієнтації». Головна відмінність смисложиттєвих орієнтацій від поняття смислу життя полягає в тому, що вони характеризуються дещо меншою глобальністю та інтегральністю, а також є більш мінливими [5]. Осмислення життя людиною відбувається у процесі її діяльності, де особливе місце належить професійній діяльності.

Значимість праці вчителя для соціуму ні в кого не викликає сумнівів. Учитель є посередником між дитиною та духовними цінностями минулих і сучасних поколінь. Ці цінності, знання, морально-етичні норми не доходять до дітей у стерилізованому вигляді, а несуть у собі особистісні риси вчителя, його оцінки. Гуманний педагог, залучаючи дітей до знань, одночасно передає їм свій характер, постає перед ними як зразок людяності. Для дитини знання не існують без учителя, тільки через любов до свого вчителя дитина входить у світ знань, засвоює моральні цінності суспільства. Тому перед педагогом стоїть завдання розвитку культури педагогічного спілкування та психолого-педагогічної досвідченості в міжособистісній взаємодії.

Метою статті є висвітлення гуманістичної спрямованості особистості вчителя, його смисложиттєвих орієнтацій, які є фактором розвитку культури педагогічного спілкування.

Сенс життя можна визначити як домінуючу спрямованість життя особистості на реалізацію певних життєвих цінностей. Уявлення людини про смисл свого життя є найзагальнішим регулятором її життєвої

активності, коли людина осягає усе своє життя загалом, намагаючись відповісти на питання про сенс свого буття у світі, свою «життєву місію».

Сенс життя, на думку В. Е. Чудновського, можна визначити як те, що перебуває над зовнішнім і внутрішнім світом особистості, інтегрує механізм гармонізації буття і психологічного благополуччя, узгоджує протиріччя [13]. Більшість авторів погоджуються з тими інтерпретаціями смислу життя, в яких він постає як певна загальна інтегральна концепція всього життя. Саме в такому розумінні тлумачить смисл життя Т. М. Титаренко: «Сенс життя – цілісне уявлення особистості про власне призначення, вищу мету, фундаментальні основи власного буття, життєво необхідні, сутнісно значущі цінності» [11].

Серед робіт із проблем з'ясування сенсу життя, які з'явилися в останній час, є вже достатньо широкий напрям досліджень, присвячених ролі смисложиттєвих орієнтацій саме у професійній діяльності педагога [3; 4; 6]. Соціокультурні зміни, які на сьогодні відбуваються в різних сферах життя суспільства, визначають такі парадигми в системі навчання і виховання, в яких особливим чином трактуються сутність педагогічної діяльності та особливості її реалізації. Організація особистісно-розвиваючого середовища в умовах гуманізації освітнього процесу висуває особливі вимоги до особистості вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності [9]. Особливого значення у зв'язку з цим набуває вивчення базових психічних утворень особистості педагога, що визначають її вигляд у соціальному плані. До утворень такого роду і відносять, зокрема, смисложиттєві орієнтації особистості.

Смисложиттєві орієнтації являються системоутворюючою ланкою професійної мотивації педагогів. У своїх роботах Л. І. Анциферова розкриває особливе ставлення фахівця високої кваліфікації до своєї праці: професійна діяльність, на думку автора, стає центральною життєвою цінністю, підставою життєвого самовизначення особистості, джерелом самоповаги, способом самоактуалізації [1].

Підвищення значущості педагогічної професії до рівня смислу життя є одним із факторів фізичного та психічного здоров'я – про це неодноразово наголошують у своїх працях ряд дослідників (В. Е. Чудновський, Т. В. Максимова, Е. А. Максимова та інші) [13].

В основі гуманістичної спрямованості особистості педагога покладена духовна культура як стійка система **мотивів**, що містить у собі домінуючий мотив – потребу у спілкуванні, любов до дітей, сукупність позитивних цінностей учителя, розуміння важливості і значимості кожної людини, свободу особистісного вибору й особистісної відповідальності за наслідки цього вибору. Проблема формування духовного світу особистості, духовної культури педагога, помітно активізувалась у зв'язку з утвердженням ринкових відносин, коли діалектика розвитку матеріальних і духовних інтересів та потреб вимагає гармонізації,

особливо для вчителів, які супроводжують дітей. І цей супровід відбувається в безпосередньому педагогічному спілкуванні. Духовність педагога є творчою здатністю до самореалізації та вдосконалення, яка спрямована на власний внутрішній світ та учнівський. Це створює більш досконалий фактор супроводу вихованців, породжує у розрізі взаємодії духовне спілкування вчителя та учня, яке визначає взаємне моральне і розумове збагачення.

Основними моральними нормами, на яких базуються стосунки учителя з учнем, є: повага особистості кожного з вихованців, довіра і уважне ставлення до внутрішнього світу, душевна чутливість і доброзичливість.

Психологічно-грамотне сприйняття учителем учня допоможе встановити взаєморозуміння і ефективність взаємодії з ним. При цьому важливо, щоб у педагога були сформовані перцептивні уміння – тобто здатність правильно оцінювати за виразом обличчя, за жестами, мовою, діями дітей їх емоційний стан. Існує два взаємопов'язаних види соціальної перцепції: власне перцептивний (сприйняття і слухання дитини) та емпатійний (особлива чутливість до дитини, співпереживання і співчуття іншому).

Багаточисленні дослідження доводять про необхідність підвищення рівня навичок слухання більшості працівників освіти. Слухання – це процес, у ході якого виникають зв'язки між людьми, виникає відчуття взаєморозуміння, що дає ефективність будь-якому спілкуванню. Слухання вимагає певних навичок, якими необхідно оволодіти педагогу, оскільки процес слухання займає значну частину його життя. Розрізняють кілька видів слухання: активне, пасивне, емпатійне. *Активне* – вид слухання, в якому на перший план виходить відображення інформації. Це постійне уточнення тієї інформації, яку хоче донести співрозмовник шляхом ставлення уточнюючих питань. *Продуктивні способи активного слухання:*

– *повторення* складається в дослівному відтворенні слів того, хто говорить, цитує сказане партнером «отже ти вважаєш... (далі цитата)» або «Наскільки я тебе зрозумів... (далі цитата)»;

– *перекладування* (ехо-техніка). Сутність перекладування складається в поверненні співрозмовнику його ж висловлювань (однієї або ж кількох фраз), сформульованих своїми власними словами. Почати можна так: «Як я вас зрозумів...», «На вашу думку...», «Іншими словами ви вважаєте...». Головна ж ціль ехо-техніки – уточнення інформації. Це допомагає дати співрозмовнику уявлення про те, як ви його зрозуміли і наштовхнути на розмову про те, що в його словах вам здається найбільш важливим;

– *резюмування*. Дана техніка передбачає відтворення слів партнера в скороченому вигляді, стисле формулювання найголовнішого, підведення підсумку: «Якщо підсумувати сказане вами, то...». Резюмування допо-

магає при обговоренні і розгляді претензій у тих випадках, коли необхідно вирішити будь-які проблеми. Особливо ефективний такий вид техніки, якщо обговорення затягнулось, повторюється, або ж зайшло у безвихідь;

– *розвиток ідеї* (техніка інтерпретації) – це висловлювання співрозмовника, яке аналізується і робиться спроба вивести з нього логічний наслідок, висунути передбачення про причини почутого. Інтерпретація допомагає уточнити зміст сказаного, швидко направити бесіду, дає можливість отримати інформацію без прямих питань, але варто уникати передчасних висновків, використовувати некатегоричні формулювання і м'які тона («Ти, напевне маєш на увазі...», «Напевно ви хочете, щоб...?»).

Отже, активне слухання незамінне в конфліктних ситуаціях, коли співрозмовник веде себе агресивно або демонструє свою зверхність. Воно допомагає заспокоїтись, налаштуватись, якщо виникає бажання нагрубити, розвинути конфлікт. Активне слухання може застосовуватись в усіх випадках, коли дитина засмучена, ображена, потерпіла поразку, коли боляче, соромно, страшно. Тоді важливо дати дитині зрозуміти, що ти відчуваєш її переживання. Озвучення почуттів дитини допомагає зняти конфлікт чи емоційну напругу.

*Пасивне слухання:*

– вміння дати зрозуміти співрозмовнику, що він не один, що його слухають, розуміють і готові підтримати. Краще при цьому діють так звані «Угу-реакції»; «Так-так, угу-угу, так, звичайно», кивання головою. Важливо дати співрозмовнику заспокоїтись, щоб потім можна було продовжувати спілкування. Головне при цьому не мовчати, тому що глухе мовчання у будь-якої людини викликає роздратування, а у збудженої тим більше;

– не ставити уточнюючих питань, тому що це тільки викличе у відповідь вибух незадоволення;

– не говорити співрозмовнику: «Заспокойся, не хвилюйся, все налагодиться». Він даних слів адекватно зрозуміти не може, вони його обурюють, і йому здається, що його проблему недооцінюють, що його не розуміють.

*Емпатійне* слухання дозволяє переживати ті почуття, які переживає співрозмовник, відобразити їх, зрозуміти емоційний стан співрозмовника і розділяти його. При емпатійному слуханні не дають порад, не прагнуть оцінити співрозмовника, не критикують, не повчають. Саме в цьому і є таємниця хорошого слухання – такого, яке дає іншій людині полегшення і відкриває йому нові шляхи для розуміння самого себе.

*Правила емпатійного слухання:*

– необхідно налаштуватись на слухання: на певний час забути про свої проблеми, звільнитись від власних переживань і прикласти зусилля, щоб відійти від готових установок і передчасних переконань відповідно



співрозмовника;

– необхідно держати паузу. Після вашої відповіді співрозмовнику зазвичай варто помовчати, подумати, щоб розібратись у своїх переживаннях;

– необхідно пам'ятати, що емпатійне слухання – не інтерпретація схованих від співрозмовника таємних мотивів його поведінки. Необхідно тільки відобразити почуття співрозмовника, але не пояснювати йому причину виникнення даного почуття. Зауваження типу: «Так це у тебе через те, що ти просто заздриш своєму товаришу», або «Насправді, тобі хотілося, щоб на тебе весь час звертали увагу» – не можуть викликати нічого, окрім зворотної агресії і захисту;

– методику емпатійного слухання варто застосовувати лише у тих випадках, коли людина сама хоче поділитися переживанням.

Емпатійне слухання допоможе вчителю краще зрозуміти дитину, нейтралізувати наявну у педагога схильність до оцінки, прагнення багатьох учителів слухати іншу людину не стільки з метою вслухання в те, що вона їм повідомляє, скільки з метою оцінити її, часто стає причиною комунікативних бар'єрів. До них належать *бар'єри діалогічного спілкування* (передчасні переконання, недовіра, відсутність почуття гумору, навиків соціального контакту). Одним із різновидів діалогу між учителем та учнем є конфронтація поглядів. Тільки висока культура даного виду діалогу страхує від небезпеки перетворення її у сварку, тобто у стан взаємної ворожнечі.

Культура суперечки забезпечується притриманням наступних педагогічних правил:

1. Сприйняття незгоди учнів, як природної реакції, наслідку критичного ставлення до інформації. Врахування глибинних мотивів конфронтації учнів (потреба в особистісному самоствердженні, підвищення статусу в оточенні ровесників, образи, емоційне збудження, стан психологічного дискомфорту). Вираження незмінної доброзичливості по відношенню до опонента, без врахування репутації і статусу.

2. Критична оцінка конкретних дій, а не особистості в цілому. При відстоюванні своєї точки зору необхідно використовувати загальноприйняті етикетні норми «Мені здається», «Подумаємо разом», «Можливо, я помиляюсь», а також виявляти готовність визнати помилки і вибачитись.

3. Готовність приймати компромісні рішення, враховуючи інтереси учнів, їх потреби.

4. Терпимість, поступливість в дрібницях.

5. Дисципліна класу за допомогою непрямих впливів – переключення уваги, жарти.

6. Домінування експресії оптимізму.

7. Таким чином, ведення комунікативного діалогу з учнями вимагає від учителя високої культури – лінгвістичної, моральної, психологічної,

---

педагогічної.

Висока культура спілкування є однією із складових іміджу педагога як професіонала і виражається у *комунікативній толерантності*. Педагог, який володіє високим рівнем цієї якості, достатньо урівноважений, терпимий і сумісний з досить різними людьми. Завдяки цьому створюється психологічно-комфортна атмосфера для сумісної діяльності в педагогічному процесі. Учитель повинен прагнути безумовно приймати дитину з усіма її недоліками, промахами, бідами. Приймати дитину – це означає: виявити до неї терпимість, прагнення зрозуміти і допомогти їй; виявляти повагу до її особистості, підтримувати в ній почуття власної гідності; усвідомлювати за нею право бути несхожою на інших; дивитись на проблему з її позиції її очима; враховувати індивідуально-психологічні та особистісні особливості дитини.

Особливо важливо виявляти комунікативну толерантність у напруженій конфліктній ситуації. Розвитку комунікативної толерантності і формування позитивного іміджу педагога сприяють знання і виконання правил ефективного спілкування. Обдумане ставлення до людей, які нас оточують, побудоване на взаєморозумінні і довірі, на вмінні підтримувати конструктивний діалог – це основа професіоналізму педагога.

Отже, смисложиттєві цінності педагога мають домінувати у гуманістичній спрямованості особистості, в духовній культурі, моральності, здатності бути активним творцем свого теперішнього та прийдешнього. Педагоги гуманістичного спрямування віднаходять у своїй професії внутрішній високий ідеал, виявляють творчий підхід до вирішення життєвих завдань, між духовним і матеріальним обирають перше і за рахунок цього досягають переживання повноти буття, відчуття дійсного щастя, а також мають суттєво меншу схильність до синдрому емоційного вигорання. Гармонізація взаємин педагога на різних рівнях міжособистісного спілкування вимагає високої культури педагогічного спілкування. А для цього необхідна психологічна грамотність, належний рівень знань та вмінь ефективної міжособистісної взаємодії.

Перспективи подальшого вивчення даної проблеми виявляються у встановленні зв'язку між рівнем розвитку особистісних якостей і здібностей педагога, які характеризують духовну культуру, та їх розвиненість на рефлексивному, ціннісному і творчому рівнях, а також у практичній апробації різних технік ефективної взаємодії як умови розвитку культури педагогічного спілкування.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Анцыферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л. И. Анцыферова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / [под ред. В. А. Бодрова]. – М. : Институт психологии АН СССР,

1991. – С. 172–193.
2. Асмолов А. Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 35–45.
  3. Борисова А. А. Гуманистическая направленность личности в структуре педагогического мастерства / А. А. Борисова // Ярославский педагогический вестник. – 1998. – № 3. – С. 70–72.
  4. Густелева А. Н. Смыслоразностные ориентации учителей с разным уровнем профессионального выгорания / А. Н. Густелева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – С. 385–389.
  5. Жучкова С. М. Смыслоразностные ориентации как субъективные составляющие феномена смысла жизни [Электронный ресурс] / С. М. Жучкова. – Режим доступа : <http://sibac.info>.
  6. Котова С. А. Особенности личностных характеристик и смыслоразностных ориентаций педагогов с разным стажем работы / С. А. Котова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – № 139. – С. 25–34.
  7. Лужецкая А. Н. Особенности структуры личностной направленности педагогов на разных этапах профессионализации / А. Н. Лужецкая // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 125. – С. 52–57.
  8. Максимова Е. А. Профессиональное творчество и профессиональный смысл жизни учителя (опыт экспериментального исследования) / Е. А. Максимова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 149–153.
  9. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М. : Смысл, 1994. – 215 с.
  10. Смысл жизни и акме: 10 лет поиска : матер. VIII–X симп. / [под ред. А. А. Бодалева]. – М. : Смысл, 2004. – 328 с.
  11. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
  12. Чернов Д. Ю. Смыслоразностные ориентации и профессиональное становление педагогов [Электронный ресурс] / Д. Ю. Чернов. – Режим доступа : <http://socionom.ru/>.
  13. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего и «внутреннего» в психологии / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1993. – № 5. – С. 3–13.

УДК 81.161.2'28+81.161.2(07)

**Наталія Цимбал,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри практичного мовознавства  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

## **ВИКОРИСТАННЯ ЗДОБУТКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАЛЕКТОЛОГІЇ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ**

*Питання використання діалектного матеріалу в лінгводидактиці української мови вимагає докладного опрацювання. Перспективною є проблема методики навчання української мови (зокрема, фонетики, орфоєнії, лексикології, граматики) на уроках української мови у певному діалектному середовищі; а також наступність і перспективність використання діалектного матеріалу на заняттях (уроках) української мови учнями різних ланок освіти (дитячий садок, початкова школа, середня загальноосвітня школа).*

**Ключові слова:** діалектологія, лінгводидактика, наступність і перспективність у навчанні української мови.

*Вопросы использования диалектного материала в лингводидактике украинского языка требуют детальной проработки. Перспективной является проблема методики обучения украинского языка (в частности, фонетики, орфоэпии, лексикологии, грамматики) на уроках украинского языка в определенной диалектной среде; а также преемственность и перспективность использования диалектного материала на занятиях (уроках) украинского языка учениками разных звеньев образования (детский сад, начальная школа, средняя общеобразовательная школа).*

**Ключевые слова:** диалектология, лингводидактики, преемственность и перспективность в обучении украинского языка.

*The use of dialect material in linguo-didactics of Ukrainian language requires particular consideration. The perspective is the issue of Ukrainian language teaching methods (eg, phonetics, pronunciation, lexicology, grammar) during the Ukrainian language lessons in a dialect environment; as well as continuity and potential use of dialect material in the classes (lessons) of Ukrainian language students from different levels of education (kindergarten, primary school, secondary school).*

**Key words:** dialectology, linguodidactics, continuity and perspective in teaching of Ukrainian language.

Педагогічним працівникам належить досконало володіти комплексом необхідних знань, умінь та навичок, педагогічною майстерністю. Оскільки мова – це основний засіб спілкування, у системі підготовки педагогів першочергова увага повинна приділятися питанням мовної освіти, що диференціюється на такі аспекти, як формування національно-мовної свідомості, ознайомлення з лексичною, граматичною та стилістично-нормативною базою мови, формування мовленнєвої компетентності та комунікативних якостей мовлення, розвиток текстотворчих умінь і навичок тощо.

Актуальність цих проблем посилюється у зв'язку з прийняттям нормативних документів (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна програма розвитку освіти, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про мови») та ін. Рівень володіння українською мовою як державною повинен бути високим, адже вивчення і обов'язкове використання української мови на території України є одним із напрямів мовної політики в Україні.

Людина входить в комунікацію як особистість з усіма властивими їй рисами. Відомо, що сформована мовна особистість – це людина, яка володіє сукупністю здатностей і характеристик, які обумовлюють створення й сприйняття нею текстів, що вирізняються мірою структурно-мовної складності та глибиною і точністю відображення дійсності [3, с. 331]. Але комплексу перелічених здатностей і характеристик замало, необхідно формувати національно-мовну особистість, що передбачає належне володіння *національною* мовою, адже це необхідний аспект національно-мовної політики в Україні, як і в будь-якій іншій цивілізованій країні.

Отже, на сьогодні актуальною проблемою є методично обґрунтований вибір і організація мовних засобів, які в певній ситуації спілкування при дотриманні власне мовних, комунікативних та етичних норм дозволяють забезпечити найбільший ефект у досягненні поставлених комунікативних завдань [5]. Формування таких умінь і навичок дозволять забезпечити високий рівень культури мовлення носіїв української мови. Поняття культури мовлення передбачає два аспекти засвоєння літературної мови:

- правильність мовлення, тобто дотримання літературних норм, які сприймаються як загальноприйнятий зразок;
- мовленнєва майстерність, тобто не тільки дотримання норм літературної вимови, але й вміння вибирати з наявних варіантів найточніший, стилістично і ситуативно доречний, виразний тощо.

В Україні зміни в соціальному устрої кінця XX – початку XIX ст. спричинили розширення функціональних меж української літературної мови, що відобразилося на її нормативній системі. На жаль, не завжди є змога ознайомитися з найновішими нормативними положеннями. Особливе значення має ця інформація для майбутніх вчителів, адже їх мовлення повинно бути зразком для учнів. Безумовно, знання з мови пропонують учням учителі-словесники. Але, вивчаючи інші дисципліни, теж

---

послугуються мовою, тому вимоги до культури мовлення і вчителів-предметників (хіміків, біологів тощо), і словесників однакові, адже належний рівень культури мовлення передбачає високу загальну культуру людини, культуру мислення, свідому любов до мови. На сьогодні представники нефілологічних спеціальностей спеціальної підготовки з культури мови не одержують. Але вони повинні мати знання з історії формування української літературної мови, з історії становлення галузевих термінологій, вміти оцінити мовну ситуацію і знати напрями мовної політики в Україні, вміти редагувати текст, знати основні прийоми мовностилістичної правки тексту, етикет усного і писемного спілкування, мати навички роботи з довідковими джерелами тощо.

Мовна освіта, якій в Україні приділяється належна увага на всіх рівнях, базується на певних принципах, найголовнішими серед яких є комунікативно-діяльнісний, культурологічний та проблемно-пошуковий. Вони діють сукупно, взаємно впливають один на одного: комунікативно-діяльнісний принцип покликаний забезпечити належне володіння мовою у процесі спілкування; культурологічний має сприяти формуванню патріотично настроєної, інтелігентної особистості, а проблемно-пошуковий передбачає активізацію пізнавальної діяльності.

Лінгводидактика пропонує величезну кількість методів і прийомів для формування мовної і мовленнєвої компетенції учнів та студентів [7]. У працях О. М. Біляєва, М. С. Вашуленка, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіної, В. Я. Мельничайка, М. І. Пентилюк, Г. Т. Шелехової та ін. розглядаються актуальні проблеми методики навчання української мови. Останніми роками кількість досліджень у галузі лінгводидактики значно збільшилася.

Не зважаючи на значну розробленість лінгводидактичної проблематики, поза увагою залишилися питання використання здобутків діалектології у методиці навчання української мови на різних освітніх рівнях. Як зазначає П. Ю. Гриценко, евристична цінність діалектних даних постійно зростає у зв'язку з розширенням сфер їх використання [4, с. 3].

Загальновідомо, що, крім літературної мови, існують інші різновиди мови, зокрема територіальні діалекти, які мають специфіку на усіх мовних рівнях, порівняно із літературною мовою. Л. Н. Булатова зауважує: «Знання діалектних особливостей певної мови необхідне для педагогічних працівників усіх ланок освіти. Працюючи у сільській місцевості, учитель-словесник викладає норми літературної мови дітям, які розмовляють на діалекті. У процесі вивчення літературної норми учні роблять в усному і писемному мовленні помилки, пов'язані з відмінностями між системою літературної мови та системою їх рідного діалекту, – «діалектні помилки». Такі помилки зустрічаються й в учнів міських шкіл. Чим краще знає учитель діалектологію, тим легше розуміє природу таких помилок і знаходить потрібні прийоми, щоб допомогти дітям засвоїти норми літературної мови» [6, с. 10–11].

Здобутки діалектології як науки зафіксовано у різноманітних монографіях, підручниках, словниках, атласах тощо. У цій статті ми звернули акцентуємо увагу на використанні Атласу української мови у лінгводидактиці.

Отож, аналізуючи з дидактичної точки зору Атлас української мови [1], ми, сконцентрувавши увагу на некартографованих матеріалах, дійшли висновку про надзвичайно широкі можливості його застосування у методиці навчання української мови як середньої, так і вищої школи.

На нашу думку, у процесі розроблення методичних завдань варто враховувати принцип ситуативності. Суть принципу ситуативності полягає в особистісній індивідуалізації, оскільки створення на занятті ситуацій як системи взаємовідношень студента (учня) з навчальним матеріалом можливе тільки за умови врахування рівня знань особистості, її власного досвіду, вікових особливостей, контексту діяльності, інтересів, світогляду, почуттів, статусу в учнівському чи студентському колективі, діалектних особливостей мовлення тощо.

Отже, основу ситуативного завдання становить пізнавальна ситуація, яка активізує складний механізм активної вольової діяльності особистості. Взаємодія «викладач – студент» містить такі складники: пізнавальна ситуація, об'єкт, предмет, емпірична область, пізнавальні засоби, результат. Активізувати її можна за умови створення такої ситуації, коли особистість зацікавлена здобути нові знання. Пізнавальна ситуація є основою для створення ситуативних завдань. Ситуативне завдання є особливим видом, що передбачає закріплення знань, формування й реалізацію навичок і вмінь у конкретній ситуації, у нашому випадку лінгвогеографічно обумовленій. У будь-якому випадку, говорячи про територіальну диференціацію мови, ми маємо справу з ситуативністю використання певних мовних явищ, важливим є також синхронно-діахронний аспект функціонування мови, тобто йдеться про хронологічну ситуативність. Крім того, до уваги треба брати дихотомію *нормативне – ненормативне* (частина матеріалу, поданого в Атласі, перебуває поза межами норм сучасної української літерної мови).

Матеріал розділу «Лексика» некартографованих матеріалів Атласу української мови можна використати при вивченні діалектизмів на заняттях з культури мовлення у вищій школі (для студентів як філологічних, так і нефілологічних спеціальностей). Навіть особливо не напружуючи свою фантазію, можна безпосередньо пропонувати пункти з питальника: «Як у Вас називається, наприклад, хата з господарськими будівлями: *садиба, ґрунт, обійстя, двір* тощо?» Чи вживається у вас слово і яке його значення: *паркан, майдан* тощо? Безумовно, не варто торкатися історизмів, якщо йдеться про лексику сучасної української мови. Опитавши студентів, доречно зіставити їх відповіді з матеріалами результатів анкетування, поданого в Атласі. Цікавими можуть бути

---

завдання на функціонування історичної та архаїчної лексики у різних регіонах з опорою на матеріали Атласу. З власного викладацького досвіду можу підтвердити, що використання таких лексем без особливих зусиль та методичних складнощів активізує пізнавальну діяльність студентів, особливо, якщо студентська аудиторія представлена вихідцями з різних, часто дуже віддалених один від одного регіонів України.

При вивченні словотвірних процесів можна використати матеріал з розділу «Морфологія». Зокрема, при вивченні мотиваційних відношень студентами-філологами показовими є приклади вживання тих чи тих лексем з певною словотвірною структурою, подані як результати анкетування в Атласі. Відомо, що однією з типологічних характеристик мотивованості є вид реалізованої у слові ознаки – мотиваційної (лексична мотивація: *перевозець, перевізник, перевізчик – перевозити; вередій, вередун, вередник – вередувати*) чи класифікаційної (структурна або словотвірна мотивація: *березняк, дубняк, липняк, чагарняк; довжелезний, скупезний, товстезний*). Лексична мотивованість реалізує у слові мотиваційну ознаку, тобто реальну ознаку предмета, покладену в основу її номінації, структурна – класифікаційну ознаку, яка вказує на належність до частин мови (процесуальність, предметність, атрибутивність) чи конкретнішим тематичним класам слів (назви осіб за професією, за місцем проживання тощо).

Як зауважує С. Ульман, для викладання мов особливо важливо, чи становить собою словник певної мови відносно мотивовану систему, для якої властива більша кількість слів з внутрішньою формою і більша кількість тісно зв'язаних (за формою) асоціативних рядів, чи він містить значну кількість немотивованих слів, форма яких не підказує їх значень. Якщо в мові одного мовного колективу велика кількість вчених термінів класичного походження, то це може висунути мовний бар'єр між людьми різного культурного рівня (В. Грове). Мова, у якій легко творяться морфологічні деривати і складні слова, може широко використовувати власні ресурси, ця обставина може бути використана прихильниками пуризму і мовного шовінізму [8, с. 257–258]. Українська мова якраз зіткнулася з цією проблемою, особливо у галузі створення та унормування наукової термінології. Учитель чи викладач української мови повинен уміти дати авторитетне пояснення: ніхто не заперечує важливості власне мовних слів (особливо термінів з прозорою внутрішньою формою), проте не завжди від таких слів твориться необхідна кількість похідних, крім того, вони мають багато лексико-семантичних варіантів, що теж шкодить порозумінню, отож, використовувати словотвірні ресурси рідної мови треба обережно, щоб уникнути покручів (дарма, що власне мовних) на зразок *міжповерховий дротохід (ліфт), пупорізка (акушерка), нишпорка (сищик), пилосмок (пилосос)* тощо. Проте деякі діалектизми цілком органічно вписуються у системно-структурну організацію української

---



літературної мови, заміщуючи кальки (зокрема з російської): напр., *глива* (*гриб-вёшенка*), *мушля* (*ракушка*), *мачула* (*мочалка*) тощо. Отже, знання мотиваційно-словотвірних можливостей українських діалектів має величезне значення для практичної роботи з культури мовлення, яку проводять саме педагоги. Такі дані можна почерпнути не тільки з Атласу української мови, а й з інших діалектних словників чи підручників з діалектології [2].

На основі некартографованих матеріалів Атласу української мови можна змоделювати систему вправ зі словотвору, наприклад, вправи на побудову словотвірних гнізд, вправи на ідентифікацію словотвірного типу тощо. Цей лексико-морфологічний матеріал можна використати і при вивченні частин мови. Ілюстрація викладу вчителем (викладачем вищої школи) теоретичного матеріалу прикладами діалектного слововживання дозволить учням чи студентам повніше засвоїти матеріал. Наприклад, вивчаючи повну та коротку, стягнену і нестягнену форми прикметників, можна використати відповіді на питання 315, 316 анкети [1], або варіативність у відмінюванні іменників прекрасно ілюструється відповідями на запитання 282–314 [1]. На основі цього матеріалу можна виготовити таблиці, а ефективність використання наочності завжди висока.

На основі некартографованого матеріалу розділу «Синтаксис», поданого в Атласі української мови, можна розробити актуальні нині тестові завдання, у більшості випадків сам Атлас є ключем до тестів (засвідчена частотність того чи того слововживання), що підтверджено різноманітними довідниками з культури мовлення.

*Як правильно?*

а) пасу коней, корів, свиней;

б) пасу коні, корови, свині.

а) чекаємо гостей;

б) чекаємо на гостей;

в) чекаємо на гості;

г) чекаємо гості.

а) жене гуси;

б) жене гусей.

а) взяв ножа;

б) взяв ніж.

а) людина високого зросту;

б) людина висока на зріст;

в) людина висока зростом.

а) сльози їй на очах;

б) сльози у неї на очах.

- а) мені болить голова;
  - б) в мене болить голова;
  - в) мене болить голова.
- 
- а) заздрісний чужому щастю;
  - б) заздрісний на чуже щастя;
  - в) заздрісний до чужого щастя;
  - г) заздрісний чужого щастя.
- 
- а) син, вищий від батька;
  - б) син, вищий за батька;
  - в) син вищий батька;
  - г) син вищий, ніж батько.
- 
- а) дякувати старому;
  - б) дякувати старого.
- 
- а) іти по воду;
  - б) іти за водою.
- 
- а) іти по лікаря;
  - б) іти за лікарем.
- 
- а) посадовив його проти себе;
  - б) посадовив його перед себе;
  - в) посадовив його просто себе.
- 
- а) купалося дві дівки;
  - б) купалися дві дівки.
- 
- а) два гарні парубки;
  - б) два гарних парубка;
  - в) два гарних парубки.
- 
- а) приїхав темної ночі;
  - б) приїхав у темну ніч;
  - в) приїхав темною ніччю.
- 
- а) поставили сторожу на всіх шляхах;
  - б) поставили сторожу по всіх шляхах;
  - в) поставили сторожу усіма шляхами.

Такі тестові завдання є актуальними навіть без посилання на Атлас, адже наведені вище приклади ілюструють типові порушення у сучасному літературному мовленні. Аналізуючи результати тестування, варто вказати, що деякі слововживання є ненормативними взагалі, а деякі можна використовувати у певній функціональній сфері, наприклад, у розмовно-

---

просторічній, а не в книжно-писемній.

Ми навели тільки незначну частину прийомів використання некартографованого матеріалу Атласу української мови у лінгводидактиці та практичній роботі з культури мовлення, фрагментарно він може бути використаний при вивченні усіх розділів сучасної української літературної мови, а також стилістики та культури мовлення за умови творчого підходу викладача та ситуативної налаштованості студентів (учнів). Загалом, пропонуючи студентам (учням) приклади для ілюстрації викладу теоретичного матеріалу з лінгвістичних курсів чи тренувальні вправи, основою яких є некартографований матеріал Атласу української мови, обов'язково треба враховувати його специфіку, зокрема його територіальну, хронологічну та стилістично-функціональну ситуативність, що безпосередньо пов'язано з ситуативністю дидактично-особистісною.

Загалом, питання використання діалектного матеріалу у лінгводидактиці української мови вимагає подальшого опрацювання. На наш погляд, перспективною є проблема методики навчання української мови (зокрема, фонетики, орфоепії, лексикології, граматики) на уроках української мови у певному діалектному середовищі; а також наступність і перспективність використання діалектного матеріалу на заняттях (уроках) української мови учнів різних ланок освіти (дитячий садок, початкова школа, середня загальноосвітня школа).

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Атлас української мови : у 3-х т. – К. : Наукова думка, 2001. – Т. 3. – 267 с.
2. Бевзенко С. П. Українська діалектологія / С. П. Бевзенко. – К. : Вища школа, 1980. – 246 с.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – Київ : Академія, 2004. – 342 с.
4. Гриценко П. Ю. Ареальне варіювання лексики / П. Ю. Гриценко. – К. : Наукова думка, 1990. – 270 с.
5. Культура русской речи / под. ред. Л. К. Граудиной, Е. Н. Ширяева. – М. : Норма, 2001. – 560 с.
6. Русская диалектология : учебник для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / С. В. Бромлей, Л. Н. Булатова, О. Г. Гецова и др. ; под ред. Л. Л. Касаткина. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
7. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови / К. М. Плиско. – Харків, 1995. – 239 с.
8. Ульман С. Семантические универсалии / С. Ульман // Новое в лингвистике. – М., 1970. – Вып. 5. – С. 251–299.

*Світлана Цимбрило,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов ІГСН  
НУ «Львівська політехніка»*

### **ВИКОРИСТАННЯ КРАЇНОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД**

*У статті обґрунтовано доцільність використання інтегративного підходу до країнознавчого матеріалу в іншомовній підготовці майбутніх інженерів. Визначено загальні підстави для інтеграції іноземної мови з країнознавством (контекст об'єднуючої діяльності, завдання, у процесі виконання яких відбувається актуалізація іншомовного мовлення; мобілізація інтелектуальних резервів студента шляхом одночасної активізації різних сфер психіки; гармонізація взаємовпливу лінгвопонятійної; досягнення мовленнєвої і творчої виразності; створення позитивного емоційного фону, сприятливого для творчої діяльності й навчання іноземної мови тощо). Доведено доцільність інтеграції країнознавчих дисциплін, що базується на низці засад, зокрема дотримання вимог міжциклової інтеграції знань, що посилює мотиваційний аспект у вивченні країнознавчих дисциплін; психологічна готовність студентів до сприйняття інтегрованих знань; урахування в структуруванні змісту країнознавчих дисциплін положень про психологічні механізми теорії пізнання тощо. Визначено, що інтегративний підхід до використання країнознавчого матеріалу в іншомовній підготовці майбутніх інженерів полягає у виробленні нових понять завдяки розвитку країнознавчих понять; виявленні наявного потенціалу іноземної мови у професійній підготовці майбутнього інженера через інтеграцію знань.*

**Ключові слова:** *іншомовна підготовка, лінгвокраїнознавство, країнознавчий матеріал, іноземна мова, професійна підготовка, майбутні інженери, інтегративний підхід*

*В статті обумовлено целесообразность использования интегративного подхода к страноведческому материалу в иноязычной подготовке будущих инженеров. Обозначено общие основания для интеграции иностранного языка со страноведением (контекст объединительной деятельности, задания, в процессе исполнения которых происходит актуализация иноязычной речи; мобилизация интеллектуальных резервов студента путем одновременной активизации разных сфер психики; достижение речевой и творческой выразительности; создание позитивного эмоционального фона, способствующего творческой деятельности и изучению иностранного языка и тому подобное). Доведено целесообразность интеграции страноведческих дисциплин, которые базируются на*

ряде принципів, в частині придерживання умов міжциклової інтеграції знань, которое усилює мотиваційний аспект в изучении страноведческих дисциплин; психологическая готовность студентов к восприятию интегрированных знаний; учет в структурировании содержания страноведческих дисциплин; положений о психологических механизмах теории познания и тому подобное. Определено, что интегративный подход к использованию страноведческого материала в иноязычной подготовке будущих инженеров заключается в выработывании новых понятий благодаря развитию страноведческих понятий; обнаруживанию имеющегося потенциала иностранного языка в профессиональной подготовке будущего инженера путем интеграции знаний.

**Ключевые слова:** *иноязычная подготовка, лингвострановедчество, страноведческий материал, иностранный язык, профессиональная подготовка, будущие инженеры, интегративный подход*

*The article substantiates the expediency of integrative approaches applying to country studies material in future engineers foreign language training. The expediency of integration of country studies disciplines based on the string of principles, particularly following the demands of intercycling integration of knowledge intensifying the motivative aspect in country studies is proved. It is determined that the integrational approach to the application of country studies material in the foreign language training of would-be engineers is based on elaboration of new notions due to the development of country studies notions; revealing the available foreign language potential in professional training of would-be engineers through the integration of knowledge.*

**Key words:** *foreign language training, country studies, country studies material, foreign language, professional training, would-be engineers, integrative approach.*

Успішне застосування знань у професійній діяльності випускниками вищих навчальних закладів «передбачає володіння на достатньому рівні іноземною мовою й обсягом країнознавчих знань. Людина, яка вступає в іншомовне спілкування, має бути лінгвокраїнознавчо компетентною, володіти необхідним для цього рівнем мовленнєвих знань і вмінь, великою й адекватною системою значень, відображених у повсякденно-побутових, наукових, професійних поняттях, позначених словами іншої мови» [8, с. 1]. Значним потенціалом навчання, виховання та розвитку студентів володіють міждисциплінарні знання країнознавчого характеру. Зміст країнознавчих дисциплін містить різнопредметну інформацію фрагментарного характеру, яка еклектично поєднується у різних навчальних дисциплінах і, поки що, базується на засадах комплексного підходу. Ці дисципліни охоплюють навчальний матеріал з географії, іноземної мови, історії, техніки, науки, культури тощо. Тексти країнознавчого характеру займають сьогодні все більше місце в процесі навчання іноземним мовам. Завдяки таким текстам, студенти знайомляться з реаліями країни мови, що

вивчається, одержують додаткові знання в галузі географії, освіти, культури тощо.

Суперечності між вимогами суспільства до випускника гімназії та рівнем його підготовки, вимогами щодо інтегративності змісту навчання та нерозробленістю конкретних методик його реалізації окреслюють проблему дослідження можливостей міжпредметної інтеграції. Актуальність організації навчального процесу на інтегративній основі зумовлена необхідністю формування цілісної картини світу студентів у контексті сучасних ідей глобалізації та гуманізації загальної освіти.

Ролі лінгвокраїнознавчого аспекту як складової частини процесу навчання іноземної мови присвячені дослідження таких науковців як Є. Верещагін, Л. Воскресенська, В. Коростельов, Е. Носенко, А. Солодка Є. Пасов та ін. Вивчення лінгвокраїнознавчого аспекту навчання іноземної мови знайшло відображення у працях Н. Доценко, Н. Зінченко, С. Ремизової, Н. Сергєєвої та ін. За безумовної важливості цих досліджень, проблема використання країнознавчого матеріалу в іншомовній підготовці майбутніх інженерів є малодослідженою.

Мета статті – обґрунтувати доцільність інтегративного підходу до використання країнознавчого матеріалу в іншомовній підготовці майбутніх інженерів.

Інтенсивний розвиток міжнародних контактів та зв'язків в політиці, економіці, культурі та інших сферах орієнтують сучасну методику викладання іноземних мов на реальні умови комунікації. Прагнення до комунікативної компетенції передбачає не лише оволодіння відповідною іншомовною технікою (тобто, мовну компетенцію студентів), але й засвоєння колосальної немовної інформації, необхідної для адекватного навчання та взаєморозуміння, тому що останнє неможливо досягти, якщо співрозмовники не володіють інформацією про навколишній світ [1]. Наявність країнознавчої тематики в навчально-методичному комплексі суттєво підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови. До тематичного аспекту належать [9]: географія, історія, політична система, великі міста, традиції і свята, пам'ятки архітектури, театри, література, мовна поведінка носіїв мови, тощо.

Зміст країнознавчих текстів повинен бути значущим для студентів, мати визначену новизну, включати відомості про державний устрій, географічне середовище, характерні предмети матеріальної культури, елементи фольклору або про особливості мовленнєвого поведіння й етикету [5]. Найбільш раціональним та ефективним методом викладання мов у ВТУЗі є навчання, побудоване на принципах LSP (Language for Special Purposes). Такий підхід вже одержав світове визнання і підтвердив необхідність вчити не «мові взагалі», що не має ніякого відношення до інтересів кожного окремого студента, як практичних, так і наукових, а спиратися на функціонально адекватну раціональну базу реальної мовної практики.

Проблеми взаємопов'язаного оволодіння іноземною мовою і відповідною культурою вивчаються лінгвокраїнознавством. В сучасній

методичній літературі лінгвокраїнознавство розглядається з двох сторін. По-перше, лінгвокраїнознавство – це аспект методики викладання іноземних мов, у якому досліджуються питання відбору та прийомів подачі студентам відомостей про країну, мова якої вивчається, з метою забезпечення їх практичного володіння даною мовою. З другого боку, лінгвокраїнознавство – це аспект навчання іноземної мови (поряд з фонетичним, лексичним, граматичним), який відбиває національно-культурний компонент мовного матеріалу. Лінгвокраїнознавство – «відносно молода і поки що недостатньо розроблена і вивчена галузь лінгвістики, основне завдання якої полягає у виявленні зв'язків між мовою і культурою народу, що є носієм цієї мови. Воно співвідноситься із загальним краєзнавством як систематизованою сукупністю наукових знань» [2, с. 40–41]. Проблема вивчення лінгвокраїнознавчих відомостей про країну мови, що вивчається, вже давно є предметом інтересу. Але нині невіршеним залишається питання методичного підґрунтя щодо подання лінгвокраїнознавчих відомостей у курсі іноземної мови: тематика, пропорційна частка навчального часу, форма подання матеріалу, його обсяг у кожному конкретному випадку тощо.

У дослідженні Л. Голованчук виявлено місце та роль культурно-країнознавчого аспекту в іншомовному спілкуванні; визначено зміст і його структуру, виділені критерії відбору навчальних матеріалів культурно-країнознавчого характеру; визначено вимоги до вправ для навчання; укладено тексти-полілоги з культурно-країнознавчою інформацією; відібрано автентичні матеріали культурно-країнознавчого характеру та запропоновано модель навчального процесу з використанням розробленої системи вправ та її втілення у НМК English through Communication [4, с. 5].

У роботі Н. Криптон [6] сформульований наступний комплекс педагогічних умов: реалізація міжкультурного потенціалу дисциплін лінгвокультурологічного блоку; використання інформаційно-комунікативних технологій з опорою на принцип автономії особи в саморозвитку; розвиток ціннісних орієнтацій студентів у процесі міжкультурної комунікації відбувається в рамках спеціального курсу. Виділяючи першу умову, автор виходить з того, що реалізація міжкультурного потенціалу дисциплін лінгвокультурологічного блоку служить розвитку ціннісних орієнтацій в процесі міжкультурної комунікації у набутті лінгвокраїнознавчих і культурознавчих знань, умінь, толерантності, емпатії, комунікативної креативності, що дозволяють їм адекватно сприймати інші культури і вільно до них адаптуватися. На відміну від загального країнознавства, лінгвокраїнознавство являє собою методичну дисципліну, аспект методики викладання іноземних мов, пов'язаний з відбором і презентацією даних про країну досліджуваної мови з метою забезпечення комунікативної компетенції студентів.

Зокрема, на природознавчому компоненті побудовано курс С. Степеської з Колумбійського університету, США [10]. Він вчить дбайливому ставленню до довкілля і, крім того, інтегрує дослідження оточуючого

---

середовища з мовними заняттями. Він має чітко визначену мету й абсолютно придатний до впровадження у систему освіти будь-якої школи з поглибленим вивченням іноземної мови.

Вправи, що виконуються при вивченні лексичних тем і націлені на оволодіння граматичними формами, необхідними для правильної комунікації в рамках певної теми, повинні будуватися так, щоб студенти постійно звертали увагу на обумовленість вживання цих форм і конструкцій їх функціями та завданнями спілкування. У студентів повинне створюватися переконання, що використання не тої або неправильно оформленої форми руйнує ситуацію, утрудняє розуміння або спотворює спілкування. У цьому плані використовуються вправи, в яких мовне завдання приховане, відсунуте на другий план.

У викладанні іноземних мов є також постулат про те, що неможливо оволодіти нерідною мовою, будучи не обізнаним з культурними та соціальними особливостями життя носіїв цієї мови. Сучасна наука піднімає питання вивчення лінгвокраїнознавства у межах як традиційного курсу іноземної мови у вищих навчальних закладах, так і у межах такої науки, як теорія міжкультурної комунікації.

Сучасні концепції навчання розглядають іноземну мову як відображення культури відповідного народу – як оволодіння іншомовною культурою і як засвоєння світових духовних цінностей. Таким чином, соціальне замовлення передбачає не тільки формування в студентів необхідних іншомовних навичок та вмінь, але й ознайомлення через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю, що неможливе без висвітлення естетичних ідей певного суспільства на різних етапах його розвитку, матеріального втілення естетичних потреб в архітектурі, живописі, музиці тощо, естетичного судження, характерного для цього соціуму, або видатних його представників.

Лінгвокраїнознавчий аспект навчання – це самостійний аспект навчання іноземної мови (поряд з фонетичним, лексичним, граматичним та стилістичним), який відбиває національно-культурний компонент та естетичний зміст і форму мовного матеріалу. Кінцевою метою засвоєння є формування у студентів цілісної системи уявлень про основні культурні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, що дозволяє студентам зрозуміти світогляд носіїв мови, поповнити власний досвід особистості, формує в неї позитивну мотивацію та чуттєве переживання освоєння мовної інформації, виховує звичку та внутрішню потребу в оволодінні, вдосконаленні та реалізації набутих мовних умінь [3]. Лінгвокраїнознавство як аспект методики викладання іноземних мов, який відбиває національно-культурний духовно-особистісний компонент мовного матеріалу передбачає включення елементів лінгвокраїнознавства в навчальний процес на заняттях з дисципліни «Іноземна мова», але це включення якісно іншого виду порівняно із загальним країнознавством.

Загальними підставами для інтеграції іноземної мови з країнознавством є: загальний принцип кодування інформації різними шляхами (країно-



знавство і мова як засіб пізнання себе і довкілля); спільність функцій мови й мистецтва; контекст об'єднуючої діяльності, завдання, у процесі виконання яких відбувається актуалізація іншомовного мовлення; мобілізації інтелектуальних резервів студента шляхом одночасної активізації різних сфер психіки (почуттєво-емоційної, раціональної, сенсорно-моторної); гармонізації взаємовпливу лінгвопонятійної частини курсу та країнознавчої і досягнення мовленнєвої і творчої виразності на цій основі; опори на естетичну цінність слова і культури; створення позитивного емоційного фону, сприятливого для творчої діяльності й навчання іноземної мови.

Таким чином, доцільність *інтеграції країнознавчих дисциплін базується на низці засад, зокрема:*

– дотримання вимог міжциклової інтеграції знань посилює мотиваційний аспект у вивченні країнознавчих дисциплін. Окрім загальновідомих дидактичних переваг (зокрема, це ущільнення і концентрація навчального матеріалу, що усуває перевантаження студентів і приводять до економії навчального часу), за належного психологічного забезпечення значно підсилюється мотивація вивчення інших дисциплін;

– єдність розвитку людини як індивідууму, особистості, суб'єкта та індивідуальності, асоціативна теорія пам'яті, людська потреба в образному сприйнятті, взаємозв'язок візуалізації і вербалізації уявлень людини, генетична теорія сприйняття, асоціативно-рефлекторна теорія навчання;

– психологічна готовність студентів до сприйняття інтегрованих знань, яка зумовлюється їхнім попереднім навчальним досвідом, віковими та індивідуальними особливостями (сприйняття, увага, мислення, уява, характер, здібності тощо);

– психологічне обґрунтування вивчення країнознавчих дисциплін впливає із загальнодидактичних вимог цілісного системного засвоєння змісту навчального матеріалу;

– психологічне обґрунтування усвідомленості знань і оволодіння на цій основі відповідними вміннями й навичками;

– урахування в структуруванні змісту країнознавчих дисциплін положень про психологічні механізми теорії пізнання, максимально використовувати з цією метою аналогії і асоціації, зокрема віддалені.

Отже, інтегративний підхід до використання країнознавчого матеріалу в іншомовній підготовці майбутніх інженерів. полягає у виробленні нових понять завдяки розвитку країнознавчих понять; виявленні наявного потенціалу іноземної мови у професійній підготовці майбутнього інженера через інтеграцію знань; встановленні зв'язків між поняттями, об'єктами та явищами іноземної мови, країнознавчих та професійно орієнтованих дисциплін; створенні передумов творчості мислення і власної організації знань студентами; формуванні наскрізних країнознавчих понять та їх активне використання у навчальному процесі. До подальших напрямів відносимо розробку методичних рекомендацій для викладачів іноземних мов щодо інтеграції змісту професійно орієнтованих та країнознавчих дисциплін у вищому технічному навчальному закладі.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Болотна Т. Лінгвістика та країнознавчий аспект у викладанні англійської мови. Поняття «країнознавство» та «лінгвокраїнознавство» [Електронний ресурс] / Т. Болотна, О. Зубрицька. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/20\\_PRNiT\\_2007/Philologia/23704.doc.htm](http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Philologia/23704.doc.htm)
2. Верещагин Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1973. – 233 с.
3. Вертегел В. Л. Лінгвокраїнознавчий аспект виховання естетичного смаку студентів нефілологічних ВНЗ засобами іноземних мов [Електронний ресурс] / В. Л. Вертегел. – Режим доступу : <http://intkonf.org/kandidat-pedagogichnih-nauk-vertegel-vl>
4. Голованчук Л. П. Культурно-країнознавча компетенція як одна з цілей навчання іноземних мов у середній школі (за навчально-методичним комплексом English through Communication) / Л. П. Голованчук // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. – К. : Вид. центр КДЛУ. – 2000. – Вип. 3. – С. 43–50.
5. Кечик О. О. Лінгвокраїнознавчий аспект навчання іноземної мови [Електронний ресурс] / О. О. Кечик. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/8.\\_NPE\\_2007/Philologia/20941.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8._NPE_2007/Philologia/20941.doc.htm)
6. Крипон Н. С. Развитие ценностных ориентаций студентов вуза в процессе межкультурной коммуникации : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. С. Крипон. – Магнитогорск, 2006. – 20 с.
7. Михайлова О. Г. Структура та зміст курсу лінгвокраїнознавства франкомовних країн [Електронний ресурс] / Михайлова О. Г., Шмиголь Н. В. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/SocGum/Vmuvnz/2008\\_12/st12/08mihstr.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/SocGum/Vmuvnz/2008_12/st12/08mihstr.pdf)
8. Пілішек С. О. Психосемантичні особливості лінгвокраїнознавства при вивченні іноземної мови у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / С. О. Пілішек. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
9. Стиркіна Ю. С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Стиркіна Юлія Сергіївна. – Полтава, 2001. – 240 с.
10. Stempleski S. Linking the classroom to the world: the Environment & EFL I / S. Stempleski Creative classroom activities. Selected articles from the English teaching Forum. – Washington, D. C., Edit. Thomas Krai. USA Information Agency. – 1995. – P. 37–48.

УДК 378.02:37.016

*Діана Цупіна,  
аспірант Харківського національного  
економічного університету ім. С. Кузнеця*

## **ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В УМОВАХ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів в умовах магістратури як цілісний педагогічний процес поетапного засвоєння системних знань з риторики та способів їх здобуття, набуття риторичних умінь і навичок, а також розвитку особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення риторичної діяльності в професійній сфері. Виокремлено такі його характеристики, як перебіг у вигляді цілеспрямованого, організованого та керованого процесу розвитку і становлення особистості майбутнього фахівця. Обґрунтовано, що процес формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів в умовах магістерської підготовки передбачає таку організацію навчальної та позанавчальної діяльності, під час якої магістранти набувають необхідний досвід риторичної діяльності в професійній сфері; він здійснюється на основі риторизації навчального процесу й реалізації міждисциплінарних зв'язків.*

**Ключові слова:** *формування риторичної компетентності, педагогічний процес, магістерська підготовка, риторизація навчального процесу, міждисциплінарні зв'язки.*

*На основе анализа психолого-педагогической литературы определено формирование риторической компетентности будущих менеджеров в условиях магистратуры как целостный педагогический процесс поэтапного усвоения системных знаний по риторике и способов их приобретения, овладения риторическими умениями и навыками, а также развития личностных качеств, необходимых для успешного осуществления риторической деятельности в профессиональной сфере. Выделены такие его характеристики, как целенаправленность, необходимость его организации и управления. Процесс формирования риторической компетентности будущих менеджеров в условиях магистерской подготовки предусматривает организацию учебной и внеучебной деятельности, во время которой магистранты овладевают необходимым опытом риторической деятельности в профессиональной сфере. Освещены условия осуществления данного процесса – риторизация учебного процесса и реализация междисциплинарных связей.*

**Ключевые слова:** *формирование риторической компетентности, педагогический процесс, магистерская подготовка, риторизация учебного процесса, междисциплинарные связи.*

*In the given article the analysis of psychological and pedagogical literature to forming of future managers' rhetorical competence is done. Its essential characteristics, such as organization and are considered. On the basis of the given analysis the forming of future managers' rhetorical competence is determined as a process of stage by stage acquiring rhetorical knowledge and skills and forming of personal skills for successful professional rhetorical activity. Process of forming of future managers' rhetorical competence forecasts experience enriching of master students and becoming organization of their academic and external academic activities. As research results the basic contradictions of forming of future managers' rhetorical competence are determined: rhetorisation of learning and realization interdisciplinary connections.*

**Key words:** *forming of rhetorical competence, pedagogical process, master study, rhetorisation of learning, interdisciplinary connections.*

Важливим аспектом у контексті формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів в умовах магістерської підготовки є його розгляд як цілісного педагогічного процесу, що потребує всебічного аналізу як складного явища з визначенням сутнісних характеристик.

Науковцями останнього часу здійснено аналіз таких особливостей формування риторичних умінь і навичок: поступовий характер набуття риторичних умінь і навичок (Т. Ладиженська, М. Нагорний, К. Рубчевський Г. Сагач та ін.), урахування міждисциплінарних зв'язків (Л. Горобець, Т. Губасва, Н. Масгутова, Л. Ободянська М. Порубов, А. Соболева, Л. Ткаченко, Л. Тукмачова, О. Яковлева та ін.), риторизація навчального процесу (С. Мінеєва, С. Тихонов та ін.) тощо.

Незважаючи на наукові розробки щодо окремих аспектів розвитку риторичних умінь і навичок, питання щодо формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів в умовах магістерської підготовки як цілісного педагогічного процесу є недостатньо розробленим і потребує окремого розгляду, що й зумовило актуальність дослідження.

Метою статті є на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглянути формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів в умовах магістерської підготовки як цілісний педагогічний процес і визначити його сутнісні характеристики.

У даному дослідженні формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів в умовах магістратури ми вважаємо, що формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів як інтегративної характеристики є однією зі сторін єдиного педагогічного процесу, спрямованого на розвиток особистості майбутнього фахівця. Ми також дотримуємося тієї точки зору, що таке дослідження слід проводити за такими напрямками: розгляд організації навчальної й позанавчальної діяльності в умовах магістратури та виявлення специфіки набуття досвіду

риторичної діяльності.

Процес формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів передбачає опанування певних знань, умінь, навичок з риторики, а також розвиток особистісних якостей, зокрема, емоційно-вольової сфери.

Виходячи з наведених положень, вважаємо, що навчальний процес майбутніх менеджерів в умовах магістратури з метою формування риторичної компетентності доцільно організувати не просто як навчальну, а як навчально-творчу діяльність.

Важливість набуття учнями досвіду творчої діяльності в процесі засвоєння змісту освіти підкреслена такими науковцями-педагогами, як: В. Андрєєв, В. Паламарчук, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін.

Результатами навчально-творчої діяльності з формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів є створений проект, презентація, досягнення ефективної мовленнєвої взаємодії у ділових перемовинах, проведення наради тощо. Характерним для цих продуктів є об'єктивна новизна.

Творча діяльність поєднує творчий і нетворчий компоненти – продуктивний і репродуктивний. Наявність репродуктивного компонента у творчій діяльності пояснюється тим, що діяльність мислення передбачає не лише відкриття нового, вона містить також етапи відбору, усвідомлення, оцінювання, трансформації вже здобутих знань. За ствердженням ученого Б.Коротяєва, в основу творчого засвоєння навчального матеріалу покладено процеси його репродукції та прогнозування, причому репродуктивне пізнання виступає як підготовча ланка, а творче – як основна: у першому випадку цілим є репродукція, а елементом – творчість, а в другому – навпаки [1, с. 13–14].

Так, прикладами завдань репродуктивного характеру з метою формування мовленнєвих навичок у складі риторичної компетентності можуть бути завдання на ідентифікацію, класифікацію, впорядкування, схематизацію або відбір риторичних понять, переказ інформації у первинному вигляді та послідовності тощо. Однак, репродуктивне пізнання також може містити творчі елементи. Під час підготовки до презентації магістранти мають проаналізувати запропонований публічний виступ з аналізом позитивних та негативних ознак. Вони вносять власні пропозиції щодо коригування, пропонуючи, кращі варіанти висловлювання з використанням нових лексичних засобів.

Отже, з урахуванням викладених вище досліджень дійдемо висновку про те, що в процесі формування риторичної компетентності творча діяльність неможлива без підготовчого репродуктивного компонента, а його співвідношення з продуктивним є фактором творчого розвитку особистості майбутнього фахівця.

У процесі дослідження питання формування риторичної компетент-

ності маємо також зосередити увагу на характері соціальної взаємодії викладачів і студентів і останніх між собою, яка здійснюється під час навчальної та позанавчальної діяльності. Найефективнішою з форм співробітництва викладача зі студентами, за ствердженням В. Ляудіс, є спільна навчальна діяльність. Серед ситуацій спільної навчальної діяльності науковець виокремлює спільну продуктивну діяльність, що виникає в процесі спільного виконання творчих завдань [4, с. 112]. Доцільність застосування спільної продуктивної діяльності пов'язана із специфікою риторичної діяльності, результатом здійснення якої є продукт монологічного або діалогічного мовлення. Тому спільне виконання творчих завдань сприятиме більш ефективному засвоєнню риторичних умінь і навичок, набуттю досвіду здійснення риторичної діяльності.

Процес формування риторичної компетентності має свою специфіку. Як показують наукові дослідження, цей процес є тривалим та складним. Виходячи з цього, планомірна підготовка до здійснення ефективної риторичної діяльності може бути забезпечена тільки при такому навчанні риторики, який відповідає висунутому проф. Т. Ладиженською принципу врахування динамічних перспективних зв'язків, коли процес формування риторичних умінь проходить стадію пропедевтики, тобто формування, вдосконалення та перенесення в нові умови [2]. Отже, мінімальною умовою формування риторичної компетентності майбутніх фахівців є поступовий характер її набуття в навчальному процесі.

М. Стуриковою проаналізовано різні підходи до викладання риторики: комунікативно-мовленнєвий, культурно-мовленнєвий, ораторський, неокласичний, синтетичний. У зв'язку з цим у сучасній педагогічній практиці склалися три напрями викладання риторики у ВНЗ: загального спрямування, змішана та професійно-орієнтована.

Прихильники формування риторичної компетентності з урахуванням міждисциплінарних зв'язків відзначають уможливлення цього процесу завдяки інтеграції мовленнєвих дисциплін з дисциплінами професійно-орієнтованого циклу і методикою викладання предмету.

Окрім обов'язковості врахування міждисциплінарних зв'язків в процесі формування риторичної компетентності вважаємо за доцільне зосередити також увагу на риторизації навчального предмета (предметів) як умови досягнення ефективності навчання риторики. Зазначене поняття було започатковано С. Мінеєвою як механізм (процес) переосмислення предмета та способів його викладання, а також переосмислення всього освітнього процесу як повноцінного діалогового спілкування за канонами риторики. Це означає вилучення гуманітарного потенціалу предмета засобами діалогового спілкування. На думку науковця, «риторизація передбачає перетворення освітнього процесу за допомогою методів і способів спілкування суб'єктів цього процесу, а також осмислення

реальних шляхів і способів мовленнєвої взаємодії» [3, с. 131].

Розглянемо детальніше поступовий характер формування риторичної компетентності та реалізацію міждисциплінарних зв'язків в умовах магістерської підготовки майбутніх менеджерів.

У ВНЗ економічного профілю риторика як навчальний предмет у більшості напрямів підготовки належить до складу варіативних дисциплін. На основі аналізу змісту навчальних програм дисциплін (нормативних і варіативних) підготовки майбутніх менеджерів в умовах бакалаврату, ми дійшли висновку, що студенти отримують фрагментарні знання з риторики під час вивчення таких дисциплін циклу гуманітарної підготовки, як філософія (модуль «Логіка», тема «Логічні основи теорії аргументації»), культурологія, українська словесність, іноземна мова (за професійним спрямуванням), соціологія, соціальна психологія (теми «Спілкування та взаємодія», «Психологічний вплив і міжособистісні стосунки») та ін.; дисциплін циклу професійної підготовки: менеджмент (тема «Комунікації в системі управління організацією»), маркетинг (теми «Маркетингова політика комунікацій», «Комплекс маркетингових комунікацій»).

Щодо магістерської підготовки формування риторичної компетентності може здійснюватися в рамках вивчення таких дисциплін циклу професійної та практичної підготовки нормативної та варіативної частин, як «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності», «Міжнародний маркетинг», «Інвестиційний менеджмент», «Організаційна поведінка», «Ділова іноземна мова».

Магістерська підготовка фахівців характеризується формуванням їхнього творчого потенціалу через участь в організованій і систематичній науково-дослідній роботі (НДР). Участь у наукових заходах вимагають від магістранта вміння не тільки написати наукову доповідь, але й активно обговорювати наукові питання, виступати публічно з повідомленням про виконану роботу або про результати досліджень на студентських наукових конференціях.

Підсумком дослідницької діяльності студента магістратури є магістерська робота, яка виконує кваліфікаційну функцію. Суттєвим у викладі матеріалу магістерської роботи є аргументованість суджень та підготовка магістрантом для захисту тексту доповіді тривалістю 15–20 хвилин. Зміст доповіді має відображати зміст дослідження, його мету, завдання, предмет і об'єкт, обґрунтування вибору теми, міри її висвітлення в науковій літературі. Важливу частину захисту магістерської роботи складають пояснення щодо зауважень і відповіді на запитання від членів державної екзаменаційної комісії.

Отже, проведений аналіз дозволив нам визначити формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів в умовах магістерської підготовки як цілісний педагогічний процес поетапного засвоєння

---

системних знань з риторики та способів їх здобуття, набуття риторичних умінь і навичок, а також розвитку особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення риторичної діяльності в професійній сфері.

До подальших наукових розробок вважаємо за доцільне віднести детальний розгляд педагогічної системи формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів в умовах магістратури з визначенням особливостей на рівні кожного з її компонентів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий : книга для учителя: из опыта работы / Б. И. Коротяев. – М. : Просвещение, 1989. – 158 с.
2. Ладыженская Т. А. Уроки риторики в школе / Ладыженская Т. А., Ладыженская Н. В. – М., 2000. – 80 с.
3. Минеева С. А. Проблемы и трудности риторизации / Минеева С. А. // Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания : материалы XI научно-практической конференции. 10–11 ноября 2002 года / под ред. Минеевой С. А. Пермь, 2002. – С. 131–134.
4. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис, Х. Вернеке, И. И. Ильясов и др. ; под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.



УДК 372.8

**Олена Чупріна,**  
здобувач, асистент кафедри  
лінгвометодики та культури фахової мови  
Житомирського державного університету  
імені Івана Франка

## **ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ**

*У статті розкрито загальні особливості готовності вчителів початкових класів до застосування мультимедійних засобів на уроках рідної мови. Коротко представлений аналіз стану забезпечення навчальних дисциплін початкової школи комп'ютерними навчальними програмами. Окреслено основні вимоги до інформаційно-комунікаційної підготовки і самопідготовки вчителів для застосування мультимедійних технологій у сучасному освітньому процесі.*

**Ключові слова:** *готовність, інформаційно-комунікаційна підготовка, мультимедійні засоби, навчання мови.*

*В статье раскрыты общие особенности готовности учителей начальных классов к применению мультимедийных средств на уроках родного языка. Коротко представлен анализ состояния обеспечения учебных дисциплин начальной школы компьютерными учебными программами. Определены основные требования к информационно-коммуникационной подготовке и самоподготовки учителей для применения мультимедийных технологий в современном образовательном процессе.*

**Ключевые слова:** *готовность, информационно-коммуникационная подготовка, мультимедийные средства, обучение языку.*

*The article deals with the general features of readiness primary school teachers to use multimedia in the native language lessons. Analysis of the subject provision of primary school computer training programs is summarized. The basic requirements to information and communication teachers' training and self-study for multimedia technology usage in modern educational process.*

**Key words:** *readiness, information and communication training, multimedia, language teaching.*

Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення – важлива умова модернізації освіти [4]. Складова змісту безперервної самоосвіти передбачає підвищення рівня розвитку всіх видів компетентностей вчителя. Отже, шляхом підвищення

рівня професійної компетентності вчителя є його цілеспрямована самоосвітня діяльність.

Важливу роль у модернізації освіти відіграють інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), застосовані під час освітнього процесу. Поширення інноваційних технологій викликало ряд проблем, з якими стикаються вчителі початкових класів під час навчально-виховного процесу. З огляду на це виникає потреба докладніше розглянути питання підвищення рівня знань вчителів початкових класів у сфері інформаційно-комунікаційних технологій у площині їх професійного самовдосконалення.

Беззаперечно, запровадження інформаційних комунікативних технологій в освітню галузь спрямоване на покращення якості мовної освіти. Здобувши необхідні знання, уміння та навички, вчителі можуть застосовувати їх для удосконалення методів роботи засобами мультимедіа та мережі Інтернет на уроках рідної мови в початковій школі.

Використання мультимедійних засобів у процесі навчання мови розпочалося не так давно. Вперше комп'ютер у навчанні мови почали використовувати у 60-ті роки ХХ століття (США). Певний досвід застосування мультимедійних технологій навчання в Україні починає формуватися з початку ХХІ ст. [6].

Проблема застосування мультимедійних технологій в початковій школі – складна і відносно нова, що вимагає її детального дослідження й наукового обґрунтування. Вивченню питання застосування мультимедійних технологій у процесі навчання, зокрема мови, присвячено праці українських дослідників: Н. Дементієвської, Н. Морзе, О. Пшеничкової, Л. Смоляр, Н. Сороко, О. Чайковської та ін. Без уваги не залишилися актуальні питання, присвячені теоретико-методичним засадам формування готовності вчителів початкових класів до застосування інформаційних технологій (С. Гунько, А. Коломієць, О. Кравчук, О. Разинкіна, О. Суховірський, В. Шакоцько, О. Шиман, Ф. Халілова та ін.); створення і використання комп'ютерних навчальних програм (електронних підручників, посібників, презентаційних і тестувальних програм тощо) під час набуття різних компетентностей (О. Кравчук, Л. Петухова, С. Риженко, З. Савченко, М. Тукало, І. Хижняк, В. Шакоцько та ін.).

Дослідники виявили низку факторів, які необхідно враховувати під час організації роботи учнів початкових класів з програмними засобами: особливості навчально-пізнавальної діяльності, дидактичний потенціал мультимедійних технологій, особливості використання мультимедіа в навчанні, вимоги до впровадження в навчальний процес тощо [2; 3; 5].

Мета статті – окреслити загальні особливості готовності учителів початкових класів до застосування мультимедійних засобів на уроках рідної мови.

З'ясовуючи умови і особливості інформатизації початкової школи, нами було проведено анкетування серед вчителів початкових класів

Житомирщини. Зміст питань зорієнтований на визначення готовності вчителів початкових класів використовувати інформаційно-комунікаційні технології на уроках мови. Результати проведеного анкетування засвідчили, що серед міських вчителів 97 % опитуваних мають персональні комп'ютери, натомість лише 20 % з них використовують комп'ютер на уроках і 30 % вважають, що комп'ютер не полегшує підготовку до уроків; 15 % висловлюються проти використання комп'ютера на уроці, схильючись до традиційних, «перевіраних», засобів.

Серед сільських учителів не мають ПК 50 %. Вони вважають, що навчання є достатньо ефективним і без комп'ютера; 65 % вчителів сільської місцевості переконані, що комп'ютер робить процес навчання більш цікавим для дітей, але ускладнює підготовку вчителя до уроку.

Результати діагностування засвідчили, що наявність домашнього комп'ютера ще не означає здатності вчителя використовувати цей засіб для оптимізації ефективного процесу навчання в початкових класах. Це пояснюється недостатньою обізнаністю значної кількості вчителів з методикою й особливостями застосування комп'ютерних технологій на уроках у початковій школі.

Зважаючи на це, вчителям-практикам та майбутнім вчителям початкових класів варто дотримуватися таких вимог до інформаційно-комунікаційної підготовки і самопідготовки:

- ознайомитися з методикою застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках мови і читання в початкових класах;
- навчитися планувати й здійснювати навчальну роботу з учнями в інтерактивному режимі за допомогою персонального комп'ютера;
- визначати місце мультимедійної презентації в структурі уроку;
- навчитися формувати бази даних за ключовими темами шкільної навчальної програми, корпус текстів для диктантів і переказів за тематичними, рівневими, граматичними ознаками, матеріали для навчальних комунікативних ситуацій;
- створювати мультимедійну презентацію для уроків мови та читання, складати конспекти уроків з використанням елементів ІКТ;
- використовувати мультимедіа в процесі навчання молодших школярів грамоти, вивчення розділу «Текст, речення, слово», формування граматичних понять, ознайомлення з основами графіки, лексики, орфографії;
- удосконалювати знання, уміння і навички з використання таких прикладних комп'ютерних програм, як: текстові редактори, програвач Windows Media, графічний редактор Paint, Блокнот, Excel, flash-анімація, PowerPoint та мережі Інтернет – для розробки дидактичних засобів навчання мови й читання;
- виявляти психологічну готовність до застосування мультимедійних засобів на уроках рідної мови в початкових класах.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, готового до роботи з мультимедіа, має бути диференційованим відповідно до специфіки тих предметів, які викладаються в початкових класах. Оскільки кожен предмет (зокрема мова) має своє змістове наповнення, учитель повинен володіти знаннями про типологію та особливості електронних ресурсів тощо. Аналіз стану забезпечення навчальних дисциплін комп'ютерними навчальними програмами свідчить, що на ринку послуг постійно з'являються нові програмно-педагогічні засоби, призначені для розвитку логічного, образного мислення молодших школярів (збірники навчальних комп'ютерних ігор для дітей, наприклад, «Скарбниця знань»), з навчання грамоти («Бджілка Жу-Жу», «Букварик Котигорошка», «Українська абетка»), для вдосконалення орфографічних умінь і навичок («Грамотійка допомагає звірятам», «Дитячий тренажер грамотності»); програмно-педагогічні засоби з математики, природознавства тощо. Використання цих матеріалів у навчально-виховному процесі потребує обізнаності вчителів початкових класів з теоретико-практичних аспектів комп'ютерної дидактики.

Суттєву допомогу у підготовці та проведенні уроків надає, на наш погляд, методичний комп'ютерний посібник «Електронний конструктор уроку». Такі посібники створені з математики, читання, навчання грамоти [7]. Це комп'ютерна програма для створення уроків, у якій містяться всі конспекти та презентації до курсу. Конспекти уроків представлені у звичному для всіх форматі Microsoft Word. Презентації – у Microsoft PowerPoint – повною мірою відповідають запропонованим конспектам уроків. Зручність програми полягає в тому, що вчитель може легко редагувати весь зміст програми, не витрачаючи зайвого часу на набір, сканування або копіювання. Тобто, урок можна проводити, користуючись конспектом та демонструючи учням презентацію.

Раціональне використання мультимедійних засобів на уроках рідної мови в початкових класах дозволяє:

- інтенсифікувати діяльність учителя й школярів;
- підвищити якість вивчення мови;
- втілити в життя ряд дидактичних принципів: індивідуалізації, диференціації, науковості, наочності тощо.

Сучасний вчитель працює в ІКТ-насиченому освітньому середовищі. Застосування мультимедійних технологій у сучасному освітньому процесі – цілком закономірне явище, яке набуває поширення. Комп'ютер у навчальній і позаурочній діяльності школи є природним явищем і виступає одним з ефективних способів підвищення мотивації й індивідуалізації навчання, розвитку творчих здібностей та критичного мислення молодших школярів.

Мультимедійні технології мають стати інструментом, за допомогою якого вчителі могли б точно визначати шляхи реалізації своїх психолого-

педагогічних та методичних знань, отримувати нові знання у професійній діяльності.

Завдання кожного вчителя як креативної особистості полягає у прагненні розширити власні можливості до самонавчання і самовдосконалення засобом використання інформаційно-комунікаційних технологій, що підвищить рівень комп'ютерної грамотності.

Отже, формування та підвищення рівня інформаційно-комунікаційної компетентності сприяє всебічному розвитку, самовдосконаленню вчителя початкових класів; розумінню інформаційно-комунікаційних процесів; здатності застосовувати набуті знання й уміння у професійній діяльності; вдосконалювати професійну майстерність; застосовувати набуті знання у педагогічній практиці.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Дементієвська Н. П. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів / Дементієвська Н. П., Морзе Н. В. // Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2005. – 272 с.
2. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Коломієць. – К., 2008. – 70 с.
3. Кравчук О. В. Підготовка майбутніх учителів до застосування інформаційних технологій у процесі вивчення суспільствознавчо-природознавчих дисциплін у початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Кравчук. – К., 2009. – 23 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
5. Шакотько В. В. Методика використання ІКТ у початковій школі : навч.-метод. посіб. / В. В. Шакотько. – К. : Комп'ютер, 2008. – 128 с.
6. Шишкіна М. П. Основні етапи розвитку та використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання / Шишкіна М. П. // Комп'ютер у школі та сім'я. – 2004. – № 4. – С. 42–44.
7. Электронные книги. Издательская группа «Основа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://e-kniga.in.ua/art/diski-eku/>.

УДК 378.937: 811.133.1'27

*Єлизавета Яковенко-Глушенкова,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
докторант кафедри методики  
викладання іноземних мов  
Київського національного  
лінгвістичного університету*

## **ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*У статті на основі аналізу, систематизації та узагальнення наукових джерел обґрунтовано номенклатуру процесуального аспекту змісту навчання майбутніх учителів іноземної мови у контексті аналізу дидактичних засад формування у них професійно орієнтованої комунікативної компетентності. Деталізовано загальні мовленнєві і комунікативні вміння майбутніх учителів іноземної мови, сутність розвитку яких полягає в усвідомленні інформації, тобто конвертації образної інформації у вербальну форму. У структурі вміння як оптимального рівня досконалості певної дії навички виступають фактом при звичаєності до цієї дії, а вправи засобом формування знань, навичок, умінь.*

**Ключові слова:** *дидактичні засади, процесуальний аспект, професійно орієнтована комунікативна компетентність, майбутні вчителі, іноземна мова.*

*В статті на основі аналізу, систематизації та обобщення наукових джерел обґрунтовано номенклатуру процесуального аспекта змісту навчання майбутніх учителів іноземної мови у контексті аналізу дидактичних засад формування у них професійно орієнтованої комунікативної компетентності. Деталізовано загальні мовленнєві і комунікативні вміння майбутніх учителів іноземної мови, сутність розвитку яких полягає в усвідомленні інформації, тобто конвертації образної інформації у вербальну форму. У структурі вміння як оптимального рівня досконалості певної дії навички виступають фактом при звичаєності до цієї дії, а вправи засобом формування знань, навичок, умінь.*

**Ключевые слова:** *дидактические предпосылки, процессуальный аспект, профессионально ориентированная коммуникативная компетентность, будущие учителя, иностранный язык.*

*The article deals with process aspect components of context of future foreign language teachers' training within analysis of didactic bases of their professional communicative competence development. General speech and communicative skills are given in detail. The aim of their development is realizing of information. It supposes the transformation of visual information into verbal form. In structure of skill that can be represented as optimal level of performance of any action, habit is the fact of acquired addiction and exercise is the means of acquiring knowledge, habit and skill.*

**Key words:** *didactic bases, process aspect, professional communicative competence, future teachers, foreign language.*

У контексті навчання майбутніх учителів іноземної мови мова постає не лише «інструментом» спілкування, носієм певної інформації, але водночас засобом і метою їхньої професійної підготовки, успіх якої забезпечує ефективне виконання ними ключових виробничих функцій та подальший професійний розвиток. Запровадження компетентнісного підходу у вітчизняну педагогічну освіту передбачає серйозні реформаційні кроки до оновлення системи вищої школи та залучення інноваційних технологій у навчальний процес, зокрема реформацію дидактичних засад формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Попри поширеність аналізу дидактичних засад підготовки майбутніх учителів іноземної мови у наукових джерелах, у сучасній дидактиці номенклатура компонентів процесуального аспекту змісту навчання, що обумовлюють закономірність формування у них професійно орієнтованої комунікативної компетентності, не є чітко визначеною. До його складу відносять знання (Е. Г. Азімов, Л. В. Гайдукова, І. В. Корейба, С. Ю. Ніколаєва, Л. С. Панова О. М. Щукін та інші, Т. В. Попова, В. В. Черниш), навички (Е. Г. Азімов, Л. В. Гайдукова, Н. Д. Гальськова, Н. І. Гез, Н. П. Жовтюк, О. А. Какуріна, І. В. Корейба, С. Ю. Ніколаєва, Л. С. Панова О. М. Щукін та інші, Т. В. Попова, В. В. Черниш), вміння (Е. Г. Азімов, Л. В. Гайдукова, Н. Д. Гальськова, Н. І. Гез, Н. П. Жовтюк, О. А. Какуріна, І. В. Корейба, С. Ю. Ніколаєва, Л. С. Панова О. М. Щукін та інші, Т. В. Попова, В. В. Черниш), вправи (І. П. Задорожна, С. Ю. Ніколаєва), засоби навчання (підручник, навчальні посібники) (Е. Г. Азімов, О. М. Щукін), усвідомлення (В. В. Черниш). На основі аналізу, систематизації й узагальнення наукових джерел, присвячених дидактичним засадам професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, вважаємо доцільним охарактеризувати систему знань, навичок, умінь та вправ як складові процесуального аспекту змісту формування у них професійно орієнтованої комунікативної компетентності, що і обумовило вибір мети нашої статті.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі аналізу, систематизації, узагальнення наукових джерел охарактеризувати систему знань, навичок,

умінь та вправ для їх формування як складові професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Неоднозначність позиції науковців щодо включення усвідомлення до аналізу основних дефініцій дидактичних засад професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови пов'язана з багатоаспектністю цього поняття, оскільки воно є об'єктом детального аналізу філософії, соціології, психології.

Г. Л. Тульчинський характеризує усвідомлення як осягнення, розуміння дійсності в певних практичних, теоретичних, культурних, особистісних та інших контекстах. Основною формою усвідомлення є ідея, що виступає синтезом знання реальності, цінності чи мети та програми її реалізації. Цей синтез може бути теоретично усвідомленим або синкретично неподільним (практичним досвідом). Саме тому з усвідомленням тісно пов'язана логіка і методологія науки (критерії раціональності, порівняння теорій, їх інтерпретація тощо) [10].

Людина усвідомлює не лише об'єкти, їхні властивості та зв'язки, але й їхню значущість для себе, суспільства. В такий спосіб створюються умови для актуалізації механізмів, які забезпечують розгортання цілеспрямованої діяльності [3].

Слідом за О. О. Леонтьєвим, вітчизняні психологи зазначають, що усвідомити будь-яку операцію означає перевести її з площини дії у площину мови, тобто відтворити її в уяві так, щоб можна було висловити словами. Мовні значення у цьому контексті виступають специфічними інструментами усвідомлення: якщо образ «не знаходить» своє значення, то він не є усвідомленим [3; 11].

Таким чином, на нашу думку, у запропонованому Е. Г. Азімовим, О. М. Щукіним тлумаченні усвідомлення як процесу сприйняття і розуміння інформації, що передбачає її поділ на змістові групи, виділення змістових опор, заміну вербальної інформації на образну [1], доречним є уточнення кінцевого етапу цього процесу – конвертації образної інформації у вербальну форму, що має особливе значення під час формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови.

Зважаючи на нейролінгвістичні та психолінгвістичні передумови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності, вважаємо доречним уточнити, що згідно з науковою позицією О. В. Скрипченко, Л. В. Долинської, З. В. Огороднійчук та ін., сутність усвідомлення мисленневої діяльності полягає в тому, що «суб'єкт розуміє і може виразити в слові особливості задачі, шляхи розв'язання її, особливості міркування та аргументи на користь правильності висновку» [5, с. 463].

З огляду на те, що здатність людини усвідомлено застосовувати набуті знання адекватно новим обставинам дійсності називається вмінням



[5, с. 463], вважаємо доцільним класифікувати усвідомлення як етап формування у майбутніх учителів іноземної мови вміння, сутність якого полягає у «здатності» пояснити особливості мовних явищ на основі набутих мовних знань і мовленнєвих навичок.

У цьому контексті важливими для нас є висновки П. М. Гусака щодо психологічної основи формування вмінь у процесі підготовки вчителів, яка полягає у співвідношенні мети діяльності і засобу, способу, умовами її досягнення, а також умовами, в яких доводиться діяти. Це дає П. М. Гусаку підставу визначити вміння як «здатність використовувати наявні знання, оперувати ними для виявлення істотних властивостей речей і успішного розв'язання теоретичних і практичних завдань» [4, с. 170].

Близькою до точки зору П. М. Гусака на сутність уміння є позиція І. Г. Шилкіної, яка визначила комунікативні вміння педагога професійної освіти як сукупність засвоєних способів дії, що забезпечують взаємодію й обмін інформацією між педагогом і тим, хто навчається [13, с. 130]. Згідно з запропонованою І. Г. Шилкіною класифікацією, комунікативні вміння доцільно ранжувати за такими ознаками: логіко-інформаційні вміння, пов'язані з логіко-змістовою орієнтацією в структурі професійно орієнтованого тексту; логіко-композиційні вміння, спрямовані на переробку необхідної навчально-методичної інформації; мовленнєві вміння, які забезпечують точність, коректність, логічність дидактичного мовлення педагога; соціально-психологічні вміння, що виступають запорукою успішної взаємодії між учасниками навчального процесу [13, с. 131].

У своєму дослідженні ми звернулися до запропонованої Е. Г. Азімовим, О. М. Щукіним класифікації вмінь, що ґрунтується на особливостях професійної діяльності вчителя іноземної мови. Відповідно до цієї класифікації вміння поділяються на такі групи: 1) вміння, зорієнтовані на усвідомлення вчителем власного досвіду вивчення іноземної мови, його співвіднесення і проектування на індивідуальні можливості учнів у конкретних умовах навчання; 2) вміння, що забезпечують планування цілеспрямованого навчального комунікативного впливу на учнів під час підготовки до уроку; 3) вміння, що сприяють реалізації плану іншомовного спілкування та його корегування; 4) вміння, спрямовані на аналіз іншомовного спілкування, що забезпечує самоконтроль і самокорегування вчителем власного педагогічного спілкування [1].

Аналіз, систематизація й узагальнення наукових джерел, присвячених різним аспектам формування професійних комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови (М. О. Гоголева, В. А. Кан-Калік, С. І. Кісельгоф, О. В. Кузлякіна, А. П. Суркова, І. Г. Шилкіна, В. В. Черниш та ін.) дозволили нам погодитися з висновками О. В. Кузлякіної [7] щодо доцільності виділення двох основних груп професійно орієнтованих комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови: 1) загальні мовленнєві вміння, які сприяють оволодінню нормами іноземного

---

мовлення (перцептивно-аналітичні, прогностично-проектувальні, продуктивні, рефлексивно-корегувальні); 2) комунікативні вміння, які забезпечують основні професійні функції вчителя іноземної мови (проективну, організаційну, мотиваційну, контролюючу, дослідницьку).

Наведена О. В. Кузлякіною класифікація професійно орієнтованих комунікативних умінь відповідає основній вимозі, що висувається до організації навчально-педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови, згідно з якою формування у них професійно орієнтованої комунікативної компетентності передбачає залучення до таких інтегративних форм діяльності, під час реалізації яких вони можуть проявити себе і як студенти, і як вчителі. Такий «подвійний» характер навчально-педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови передбачає одночасне, тобто паралельне, формування у них умінь, що забезпечують успішне особистісне і професійне спілкування.

Зважаючи на особливості навчально-педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови, вважаємо доречним деталізувати контролюючу функцію вчителя іноземної мови як корегувально-контролюючу.

Аналізуючи процес формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови у контексті діяльнісного підходу, на нашу думку, доцільним є визначити вміння як «оптимальний рівень досконалості певної дії» [8, с. 179], де «сам факт призвичаєності до певної дії» називається навичкою [8, с. 179].

Навичка, за ствердженням Р. В. Павелків, є компонентом свідомої діяльності людини, яка виконується автоматично. Під час автоматизації дій та операцій їх перетворення в навички передбачає злиття автоматизованих дій та операцій в єдиний цілісний акт, який називають умінням. Контроль за дією або операцією під час їх автоматизації зміщується з процесу на кінцевий результат, а зовнішній, сенсорний контроль замінюється внутрішнім, пропріоцептивним. Таким чином швидкість виконання дії та операції різко зростає, стаючи оптимальною або максимальною [9].

У контексті навчання іноземної мови під автоматизованістю навички розуміють швидкість виконання операцій, що входять до дії [8, с. 179].

Важливими для нашого дослідження є висновки Б. В. Беляєва про те, що, попри необхідність оволодіння іншомовними мовленнєвими навичками і вміннями, в умовах практичної діяльності фактичне використання мови з метою спілкування некоректно класифікувати як навичку [2, с. 23]. Не зважаючи на те, що мовленнєві навички існують, мовлення людини не зводиться до навичок, оскільки воно є свідомо-творчою діяльністю, де мовленнєві навички є лише компонентами мовленнєвих умінь [2, с. 24].

Що ж до вправ, правомірним, на нашу думку, є визначення вправи, слідом за І. М. Копиловою [6], Н. К. Скляренко [12], як форми вираження ситуації спілкування. Адже, згідно із запропонованою Н. Ф. Бориско структурою вправи, її обов'язковим компонентом є завдання-інструкція, де

вміщено мотив до виконання певної мовленнєвої операції, дії або діяльності, сформульовано ситуацію мовлення, деталізовано ролі комунікантів [8, с. 181–182].

Наявність у завданні-інструкції до вправи ключових слів, запитань, наочних матеріалів (плану, схеми, карти тощо), що характеризують ситуацію спілкування, а також зразка виконання запропонованого завдання дає можливість детермінувати вправу водночас як засіб відображення мовного та мовленнєвого матеріалу і демонстрації його функцій. У цьому контексті набуває значення визначення вправи як структурної одиниці організації навчального матеріалу (Е. Г. Азімов, А. М. Щукін, І. С. Макарова), що є засобом формування знань, навичок і вмінь (Б. М. Бім-Бад, С. М. Вішнякова, С. Ю. Головін). Сутність вправи як структурної одиниці організації навчального матеріалу полягає у спеціально організованому в навчальних умовах багаторазовому виконанні окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю або її компонентами (П. К. Бабінська та ін., Н. Ф. Бориско, В. Л. Скалкін, С. Ф. Шатілов).

Таким чином обґрунтування дидактичних засад формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови дозволяє нам перейти до деталізації знань, навичок, умінь, а також вправ, що сприяють їхньому розвитку у контексті кожного виду мовленнєвої діяльності, що є перспективою подальших наукових розвідок.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Азімов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азімов, А. Н. Щукін. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка: пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1964. – 136 с.
3. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. посібник / М. Й. Варій. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
4. Гусак П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти : монографія / П. М. Гусак. – Луцьк : Ред.-вид. відд. «Вежа» Волинський державний університет ім. Л. Українки, 1999. – 278 с.
5. Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2009. – 464 с.
6. Копилова І. М. Розробка системи вправ для формування професійно спрямованої компетенції в говорінні іноземною мовою [Електронний ресурс] / Копилова І. М. – Режим доступу : <http://intkonf.org/kopilova-im-rozrobka-sistemi-vprav-dlya-formuvannya-profesiyno-spryamovanoyi-kompetentsiyi-v-govorinni-inozemnoyu-movoyu/>
7. Кузлякина Е. В. Развитие профессиональных коммуникативных

- умений у майбутнього вчителя іноземної мови в ситуативно-направленому навчанні іноземній мові: на прикладі німецької мови : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08; 13.00.02 / Кузлякіна Елена Васильевна. – Курск, 2006. – 179 с.
8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.] ; під ред. С. Ю. Ніколаєвою. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
  9. Павелків Р. В. Загальна психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К., 2002. – 506 с.
  10. Проективний філософський словарь: нові терміни і поняття / под ред. Тульчинського Г. Л., Эпштейна М. Н. – СПб. : Алетейя 2003 – 512 с.
  11. Психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. Ю. Л. Трофімова, М. І. Алексєєва [та ін.]. – 6-те вид., стер. – К. : Либідь, 2008. – 558 с.
  12. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іноземної мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3.
  13. Шилкіна І. Г. Развитие коммуникативных умений у будущих педагогов профессионального обучения средствами иностранного языка : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Шилкіна Ирина Геннадьевна. – Нижний Новгород, 2006. – 155 с.

УДК 371.134+372.4

**Олена Ярошинська,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри загальної педагогіки,  
педагогіки вищої школи та управління  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

## СТУПІНЬ РОЗРОБЛЕНOSTІ ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

*Актуальність розробки теоретико-методичних засад проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовила ґрунтовний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження. У статті розкрито ступінь розробленості проблеми створення основних компонентів освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Представлено узагальнення науковців щодо використання сучасних технологій у процесі створення інформаційно-комунікаційного, соціально-культурного та навчально-виховного середовища.*

**Ключові слова:** освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, інформаційно-комунікаційне середовище, соціально-культурне середовище, навчально-виховне середовище.

*Актуальность разработки теоретико-методических основ проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы обусловила основательный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. В статье раскрыто степень разработанности проблемы создания основных компонентов образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Представлены обобщения ученых по использованию современных технологий в процессе создания информационно-коммуникационной, социально-культурной и учебно-воспитательной среды.*

**Ключевые слова:** образовательная среда профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, информационно-коммуникационная среда, социально-культурная среда, учебно-воспитательная среда.

*The urgency of developing the theoretical and methodological principles of designing primary school teachers' educational environment training has led to a detailed analysis of the psychological and educational literature on the study. The article reveals the extent of the problem creating the basic*

*components of the primary school teachers' educational environment training. Generalization of scientists is presented on the use of modern technologies in the development of information and communication, socio-cultural and educational environment.*

**Key words:** *primary school teachers' educational environment training, information and communication environment, socio-cultural environment, educational environment.*

Підготовка нової генерації вчителів початкових класів спрямована на усвідомлення необхідності створення досконалого освітнього середовища шляхом активізації інтелектуальних ресурсів кожного студента. Реалізація такого підходу в початковій ланці освіти закладає основи демократизації сучасної школи, сприяє організації ефективної педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Слушною видається думка В. Кременя про те, що не можна піднести освіту на вищий щабель, не віддавши належного її ключовій фігурі – вчителю. Він має не тільки володіти своїм предметом, а й уміти орієнтуватися у відповідній галузі знань, здійснювати інтеграцію в рамках суміжних дисциплін, будувати навчальні плани, формувати в учнів навички самоосвіти. Все це під силу педагогу як творчій індивідуальності. Вчитель такого рівня професіоналізму бачить високий особистісний смисл всього, що відбувається в процесі професійної діяльності [6, с. 16].

Дослідженню питань професійної підготовки майбутніх учителів приділяли увагу такі вчені, як: О. Абдуліна, В. Андрущенко, О. Антонова, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, А. Капська, Н. Ничкало, Н. Побірченко, О. Савченко, О. Семенов, С. Сисоєва, Л. Хомич, О. Ярошенко та ін.

Проблеми підготовки вчителя початкових класів, включаючи аспекти формування змісту, впровадження активних методів, розвитку відповідних якостей майбутнього фахівця досліджувалися такими вченими, як: І. Бех, Н. Бібік, А. Бистрюкова, В. Бондар, І. Бужина, М. Вашуленко, О. Дубасенюк, С. Єрмакова, М. Захарійчук, Н. Казакова, Н. Кичук, Б. Кобзар, Л. Коваль, О. Комар, Л. Красюк, О. Кучерявий, О. Матвієнко, С. Мартиненко, О. Мельник, І. Осадченко, О. Отич, В. Паскар, Д. Пащенко, С. Ратовська, О. Савченко, С. Скворцова, Г. Тарасенко, І. Титаренко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова, О. Шквир та ін.

Досить вдало, на нашу думку, розкрив актуальність дослідження підготовки майбутніх учителів початкових класів на основі ряду факторів Н. Кушнір. До таких факторів науковець відносить:

– нову освітню парадигму, яка визначає перехід до неперервної, відкритої освіти і базується на впровадженні особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів до навчання, інноваційних освітніх практик, що вимагає формування відповідних компетентностей у майбутнього вчителя початкових класів;

– процес інформатизації освіти, як об'єктивної складової розвитку інформаційного суспільства, та необхідність забезпечення рівного та повсюдного доступу школярів до різноманітних інформаційних ресурсів (цифрової рівності);

– необхідність створення системи підготовки майбутніх вчителів початкових класів, зорієнтованої на розвиток особистості майбутнього професіонала;

– появу різних типів навчальних загальноосвітніх закладів, навчальних програм і підручників для початкових класів, що вимагає погодження методичної підготовки майбутнього вчителя з варіативним простором шкільної освіти [9, с. 148].

До цих факторів О. Савченко додає формування особистості майбутнього вчителя на основі забезпечення фундаментальності їх базової підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об'єктів моніторингу, створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти [19, с. 8].

Підготовка висококваліфікованих кадрів, спроможних конкурувати на ринку праці, що володіють знаннями, уміннями, навичками у своїй галузі, а також спроможні здійснювати самостійне здобуття необхідної інформації, поповнювати знання та застосовувати їх у сучасних реаліях – все це завдання, на думку С. Мелікова, що постають перед вищою освітою XXI століття [14, с. 89].

Метою даної статі є розкриття ступеня розробленості проблеми створення основних компонентів освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у психолого-педагогічній літературі.

Аналіз педагогічної теорії свідчить про істотне зростання масиву досліджень, присвячених проблемі створення та функціонування освітнього середовища та його компонентів. Проте сучасній теорії та методиці навчання й виховання бракує фундаментальних досліджень з проблеми організації освітнього середовища, головним орієнтиром якого є розвиток особистості.

Найчастіше визначення освітнього середовища авторами дається через поняття простору як частини освітнього простору, який безпосередньо оточує суб'єктів освітнього процесу й включає їх у себе.

Структуру освітнього простору ВНЗ І. Шалаєв, А. Веряєв характеризують як взаємодію декількох основних компонентів: полікультурного, багатонаціонального колективу студентів і викладачів; кроскультурного характеру педагогічного процесу; соціокультурного середовища освітньої установи; освітньої інфраструктури суспільства [22].

М. Шишкіна зазначає, що наповнення навчального простору має відповідати сучасним спеціальним вимогам та має порівнюватися зі світовими стандартами [23, с. 2].

Аналіз літератури дав можливість стверджувати, що науковці використовують поняття «середовище»: «середовище людини», «навколишнє середовище», «навчальне середовище», «інноваційне освітнє середовище», «персональне навчальне середовище», «соціальне середовище» та співвідносять поняття «освітній простір» і «освітнє середовище».

С. Литвинова вважає, що інноваційне освітнє середовище акумулює в собі цілеспрямовано створені організаційно-педагогічні, процесуально-технологічні, інформаційні ресурси й на єдиних ціннісно-цільових підставах забезпечує інноваційність як спосіб і механізм формування компонентів педагогічної культури, формування суб'єктної позиції майбутніх учителів і змістовне наповнення форм, методів і прийомів, технологій, спрямованих на формування педагогічної культури [13, с. 43].

Щодо визначення поняття «освітній простір» зазначимо, що аналіз педагогічної літератури свідчить про його багатовимірність і різноплановість. Більшість дослідників означеної проблеми (Н. Бастун, С. Бондирєва, О. Веряєв, С. Гершунський, В. Гинецінський, Б. Ельконін, Б. Серіков, В. Слободчиков, І. Фрумін та ін.) під поняттям «освітній простір» розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти: як певна частина соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо. Найповнішим та сучасним, що концентрує в собі сутнісні ознаки цього феномену, є, на думку О. Леонова, визначення освітнього простору як «педагогічної реальності, яка заявляє про себе співіснуванням Людини і Світу через освіту, являє собою баланс культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища» [14, с. 39].

Соціальне середовище, на думку С. Аверинцева, – це оточення людини, суспільні, матеріальні й духовні умови людського існування, формування й діяльності. Середовище соціальне, в широкому розумінні – макросередовище, що охоплює соціально-економічну систему в цілому – виробничі сили, сукупність суспільних відносин та інститутів, суспільну свідомість, культуру даного суспільства. Соціальне середовище, у вузькому значенні – мікросередовище, що є елементом соціального середовища в цілому, містить безпосередньо соціальне оточення людини – сім'ю, трудовий, навчальний та інші колективи й групи [1, с. 24]. Саме соціальне середовище має вирішальний вплив на формування й розвиток особистості.

В. Андрущенко наголошує, що людина творчо впливає на середовище, а це зумовлює зміни як середовища, так і власне людини. Особистість, взаємодіючи із соціальним середовищем, не лише пристосовується, але й діяльнісно-творчо пристосовує умови відповідно до



власних потреб, інтересів, мети [21, с. 548].

Отже, як зазначають вищевказані науковці, забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки та використання інноваційних, у тому числі освітньо-інформаційних технологій є одним з найважливіших засобів реалізації нової державної освітньої парадигми, спрямованої на створення максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості. Однак як показує досвід, їх застосування на емпіричному рівні не призводить до суттєвого підвищення ефективності освітнього процесу. Необхідний системний, теоретичний підхід до розробки та впровадження сучасних технологій професійної підготовки. Науковими основами такого підходу є педагогіка, теорія педагогічного проектування, психологія, інформатика та ін.

Вже не один рік у світі спостерігається інтенсивне входження інформаційних технологій у життя людства та в його діяльність, інформатизація все більш активно проникає у навчальний процес шкіл та вищих навчальних закладів. Поліпшується взаємозв'язок між процесами інформатизації суспільства та освіти. Підготовка спеціалістів, які володіють новітніми комп'ютерно-орієнтованими технологіями, зумовлює підвищення рівня знань суспільства інформатизації в цілому.

Вчені єдині в тому, що мова йде про новий етап цивілізаційного розвитку. На думку О. Алексєєва, масове використання засобів комп'ютерної техніки стало в сучасному світі звичайним явищем. Сьогодні комп'ютер стоїть на столі ученого, літератора, економіста, управлінця тощо [2, с. 87].

Як зазначають сучасні дослідники, «інформаційне суспільство – це комплексне поняття, що складається з різноманітних аспектів політичної, соціальної, економічної та гуманітарної природи, якому властива висока динаміка росту. Суть концепції інформаційного суспільства полягає в тому, що першорядного значення в розвитку всіх суспільних сфер набувають знання, інформація та інтелектуальний потенціал людини. Метою інформаційного суспільства є комплексний та органічний розвиток людини, створення умов для її духовного й розумового збагачення, нарощування людського капіталу як основи розвитку політичної, соціальної, економічної, гуманітарної, культурної та інших сфер суспільного життя, насамперед в інтересах підвищення добробуту громадян, ефективності економіки та зміцнення державності [3, с. 364].

Свідченням необхідності створення інформаційно-освітнього середовища (ІОС) вишу є численні роботи представників інформатизації освіти (Л. Зайнутдінова, І. Захарова, Є. Полат, І. Роберт, А. Смирнов, В. Солдаткін), психолого-педагогічні проблеми упровадження в навчальний процес нових інформаційних технологій (С. Бондарева, В. Биков, Т. Габай, Н. Голівер, Р. Гуревич, М. Жалдак, П. Корчемний, Ю. Машбіц, Н. Тализіна, О. Співаковський), теорії й методики дистанційного навчання

---

(О. Андреев, О. Гудимова, В. Овсянніков, Н. Побережна, В. Солдаткін, С. Щенніков), взаємодії особистості з інформаційним середовищем (М. Жалдак, Л. Панченко, О. Шувалова, І. Зимня, А. Хуторський та ін.), проблеми формування у майбутнього фахівця умінь знаходити, обробляти та застосовувати інформацію у професійній діяльності (Т. Воропай, А. Коржуєв, Н. Кравченко, К. Мередіт, Т. Олійник, Є. Полат, Дж. Стіл, О. Тягло, М. Чошанов, Д. Халперн та ін.).

Інформатизація навчального процесу вимагає зростання кількості і якості не тільки комп'ютерів, а й ефективних засобів спілкування з ними, потужних навчальних середовищ, інструментальних засобів розробки програм, сучасної відеотехніки, доступних широкому колу користувачів. Саме тому формування основ інформаційної культури педагога повинно передбачати формування навичок практичного використання вже розроблених програмних засобів (меню-систем, систем управління базами даних, графічних і текстових редакторів та ін.), засвоєння системи знань про функціонально-логічну структуру наявних комп'ютерних засобів [17, с. 246].

Актуальність використання інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) у навчальному процесі, на думку Ю. Кулінки, визначає необхідність підготовки майбутніх учителів початкової школи до їх застосування. Як свідчать результати досліджень науковця, найбільш важливими позитивними чинниками інноваційної професійної діяльності вчителя є: прагнення до професійного зростання, творча ініціатива, здатність до самоаналізу, здатність до бачення психолого-педагогічних проблем [8, с. 190].

Найбільш важливими характеристиками В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Л. Хоружа вважають збагачення психічної діяльності за рахунок оволодіння інформаційними технологіями, розвиток розумових здібностей, алгоритмізацію мислення, поглиблення символічного досвіду й розвиток уяви, посилення пізнавальних інтересів, розширення можливостей спілкування за рахунок Інтернету тощо [16, с. 127].

Особливого значення серед освітніх технологій набули інформаційні технології та мультимедіа. Сучасний освітній процес не можна уявити без впровадження комп'ютерних технологій, а тому не можна не враховувати, що у процесі використання комп'ютера в психіці студентів, учнів виникає ряд змін як позитивного, так і негативного характеру.

Нині, розглядаючи проблеми впровадження і застосування ІКТ, В. Биков, А. Манако доводять, що навряд чи можна обійтися без категорії інформаційно-освітнього середовища, що формується як у межах навчального закладу, регіону, системи освіти окремих країн, так і в глобальному плані. У зв'язку з цим предметом сучасних досліджень є виявлення тенденцій розвитку інформаційного освітньо-наукового середовища педагогічних систем у контексті появи інноваційних інформаційно-комунікаційних платформ, зокрема, на основі хмарних обчислень. Це зумовлює потребу аналізу тенденцій та подальших перспектив розвитку

досліджень проблем формування і модернізації освітнього середовища навчальних закладів в контексті підвищення якості інформаційно-комунікаційних технологій та появи інноваційних засобів ІКТ.

Дослідники О. Співаковський, М. Вінник, Ю. Тарасіч стверджують, що покращення рівня організаційно-ресурсного забезпечення освітнього та адміністративного процесів ВНЗ сьогодні є закономірним процесом, хоча, нажаль, і не виступає гарантією росту якості надання освітніх послуг, оскільки наявність необхідних ресурсів та ефективність їхнього використання є різними речами, та залежать від різних чинників. Саме тому сьогодні більшої актуальності набуває питання не «Де знайти?», а «Як керувати ІТ ресурсами?», що вказує на потребу більш високого рівня інформаційної компетентності та ефективної системи управління засобами ІТ [20, с. 103].

Однак, як показує досвід К. Кречетникова, застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій само по собі не приводить до істотного підвищення ефективності освітнього процесу. Доцільним є створення такого освітнього середовища, яке забезпечувало б процеси гуманізації освіти, підвищення його креативності, створювало б умови, що максимально сприяють саморозвитку особистості [7].

Отже, освітнє середовище, збагачене засобами ІКТ, володіє різносторонніми можливостями: інформаційно-освітнє середовище створює умови для цілісного творчого процесу. В умовах ІОС педагоги нової формації, доповнюючи традиційні підходи можливостями дистанційної і відкритої освіти, можуть забезпечити широку професійну і загальногуманітарну взаємодію з учнями, студентами в ході виконання спільних творчих проєктів, у тому числі і телекомунікаційних.

Особлива увага в освітньому середовищі на основі ІКТ має приділятися розвитку креативності суб'єктів навчання. Основна мета креативного інформаційно-освітнього середовища – «розбудити» у людині творця та максимально розвинути закладений в ній творчий потенціал.

Освіту, орієнтовану на виявлення, зростання й реалізацію глибинної внутрішньої сутності суб'єкта навчання, важливо та необхідно здійснювати у середовищі, яке базується на широкому використанні ІКТ. Тому, на наше глибоке переконання, саме інформаційно-освітнє середовище як цілісний і самоорганізований фундамент є сучасним засобом багатоблискливої детермінації саморозвитку особистості та основним чинником продуктивної освіти. Виникає необхідність фундаментальних досліджень можливих напрямів і перспективних шляхів розвитку інформаційного освітнього середовища навчальних закладів у світлі тенденцій удосконалення інноваційних ІКТ. Це необхідно для того, щоб знизити ризики щодо пошуку кращих рішень інформатизації освітнього середовища, а також зробити його таким, що відповідає сучасному рівню розвитку науки та технологій.

Все це сприяє досягненню основної мети модернізації освіти - поліпшенню якості і ефективності навчання, збільшенню доступності освіти, забезпеченню потреб гармонійного розвитку окремої особистості й інформаційного суспільства в цілому.

Педагогічна стратегія педагогічного вузу крім функціонування інформаційно-комунікаційного середовища забезпечує культурно-освітню підготовку творчої, активної, вільної людини, орієнтованої в своєму житті не тільки на високі власні досягнення, а й на загальний успіх оточуючих її людей, організацій, спільнот, що стає можливим в умовах соціально-культурного середовища. Його формування як засобу соціалізації та самореалізації особистості дозволяє перетворити вуз в особливе інтегроване співтовариство різновікових груп, особливу організацію життя і діяльності студентів, всієї системи їх відносин з навколишнім світом.

Дослідженням питання створення соціокультурного середовища та функціонування його компонентів (соціального, культурного, творчого, виховного тощо) займалися О. Анісімов, І. Бех, В. Біблер, Є. Голобородько, Л. Кацинська, Г. Корнетов, В. Кремень, О. Кузьменко, А. Макаренко, О. Мертенс, О. Петренко, В. Сухомлинський, А. Фурман, М. Харламова; взаємозв'язок освіти і культури розглядали Н. Бордовська, Х. Гадамер, Б. Гершунський, М. Каган, А. Реан, В. Стьопін. Мету, методи, завдання і форми проектування соціально-культурно середовища в різноманітних навчальних закладах досліджували В. Андрущенко, Г. Белоконєв, В. Биков, А. Бондаревська, Н. Гонтаровська, О. Кондратьєв, О. Мертенс, Т. Менг, Л. Новікова, О. Лінник, К. Приходченко, В. Шаталов, А. Цимбалару та ін. Створення оптимальних умов для самореалізації особистості вивчали (В. Андрєєв, Ю. Бабанський, В. Безпалько, В. Біблер, О. Бондаревська, М. Каган, І. Лернер, П. Підласистий, І. Якиманська та ін.).

Категорія «соціально-культурне середовище» є базовою у дослідженні О. Мертенс. Зокрема дослідниця визначила цю категорію як складне інтегроване поняття, що являє собою сукупність освітньо-навчальних і культурно-виховних умов, які відображають політичний і соціально-економічний розвиток, вітчизняні національно-культурні та історичні традиції, стан духовно-моральної сфери суспільства, а також все, що оточує, розвиває і формує особистість [15, с. 5–7].

Створення у вузі соціально-культурно середовища забезпечує включення студента в культурно-соціальні зв'язки різного типу і рівня; сприяє розвитку його мотиваційно-сміслової сфери; побудові навчального процесу на основі формування продуктивного досвіду; індивідуалізацію процесу навчання на основі формування та реалізації індивідуальних освітніх програм.

Якісними характеристиками соціально-культурного середовища вузу О. Леонтєва визначає:

- цілісність, що включає всі необхідні компоненти взаємодії і

- утворює інтегрований простір (соціальний, культурний, творчий);
- варіативність, яка обумовлює наповнення соціально-культурного середовища вузу різноманітністю смислів і значень, можливістю вибору студентами як змісту, так і форм та способів аудиторної й позааудиторної діяльності, що допомагає знайти шляхи взаємодії в інших сферах самовизначення;
- діалогічність, обумовлену наявністю творчої взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, а також суб'єктність, відкритість, універсальність, корпоративність [12].

Докорінні зміни суспільного життя України зумовили особливу гостроту проблеми формування в студентській молоді духовної культури, що охоплює комплекс духовних цінностей. Відтак проблема формування духовних цінностей в умовах вищої школи, на думку В. Лаппо, набуває особливої актуальності [10, с. 168].

В. Радул вважає, що розуміння особистості, яка має будь-яку мотивацію, дозволяє розглядати соціальне не тільки як дещо зовнішнє стосовно людини, а й як дещо внутрішнє. Від соціальних умов та відносин, соціальної діяльності залежить, які мотиви стануть домінуючими, визначатимуть риси особистості, її здатність регулювати й контролювати свої різноманітні інтереси, змінювати свою мотиваційну сферу. Відповідно соціально-культурне середовище В. Радул називає «акмеологічним» у тому разі, коли внаслідок цілеспрямованої взаємодії всіх його елементів – учасників освітнього процесу – виникають об'єктивні можливості для актуалізації потреби в саморозвитку, реалізації свого творчого потенціалу й усвідомлення себе як суб'єктів самозмін [18, с. 19].

Управління та педагогічне керівництво соціально-культурним середовищем навчального закладу, на думку В. Комісарова, полягає в науковому обґрунтуванні, структурованому виділенні та досвідному моделюванні низки системних інноваційних умов, які у нашому досвіді поетапно, впродовж років наукового пошуку, вводилися відповідно до цілей і завдань програми дослідно-експериментальної роботи. Водночас параметричне забезпечення аналізованого простору здійснювалося за модульно-розвивальною схемою проектування оптимально заданого змісту інноваційної освітньої системи [5, с. 12].

Таким чином, аналіз педагогічних досліджень в напрямі формування соціокультурного середовища демонструє різноманітність і в той же час розрізненість теоретичних ідей, наукових праць, присвячених природі, змісту і структурі соціально-культурного середовища. У цьому зв'язку актуалізується необхідність систематизації й узагальнення теоретичних і практичних досліджень у даній галузі у напрямі наповнення його достатнім духовно-моральним змістом.

Інноваційні процеси в сфері вищої освіти вимагають створення інноваційного освітнього середовища, спрямованого на реалізацію

стратегічних цілей і завдань розвитку освіти згідно основних положень Болонської декларації. Тільки інноваційна за своєю сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю.

Система освіти як частина суспільної системи перебуває під впливом багатьох сил, одні з яких потребують структурних змін у ній, інші – змістових, технологічних. Стан системи освіти не відповідає вимогам сьогодення та не задовольняє педагогів-практиків. Власне, інтенсивний розвиток засобів комунікації та інформаційних технологій дають значні можливості для якісних змін в освіті. Тому, як вказує Н. Бібік, на передній план висувається формування компетентності педагога, його особистісно-професійних якостей, здатності креативно працювати в інноваційному режимі: сприймати і розуміти нове, адаптуватися до інноваційних ситуацій [4].

Теоретичну основу розробки навчально-виховного середовища на основі інтерактивних технологій, модернізації методів навчання, методики, технологій, форм, прийомів, методології вивчення педагогічних явищ і процесів, а також їх моделювання досліджували С. Архипова, О. Асмолов, Г. Балл, Ю. Бабанський, А. Бойко, Л. Виготський, Б. Глінський, І. Грига, І. Зязюн, О. Іванова, А. Капська, О. Карпенко, Ю. Конаржевський, Г. Костюк, В. Краєвський, Н. Кузьміна, О. Куракін, О. Леонтьєв, В. Лозова, В. Пікельна, М. Поташнік, К. Роджерс, В. Сухомлинський; взаємодію учасників навчально-виховного процесу вивчали Л. Карамушка, М. Кларін, М. Малигіна, Г. Сиротенко, підготовку майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій визначали Г. Андрєєва, О. Комар, І. Осадченко, Л. Пироженко, О. Пометун, В. Семиченко, С. Степанова та ін., управління інноваційними процесами в освітніх закладах досліджували С. Гончаренко, Л. Даниленко, Н. Денисенко, А. Конюх, А. Панфілова, Є. Полат та ін., сучасним проблемам теоретико-методичної розробки та впровадженню різних елементів технологічного компоненту педагогічної системи присвятили свої роботи О. Глузман, М. Громкова, О. Дубасенюк, В. Загвязинський, Л. Коваль, О. Матвієнко, С. Мартиненко, Н. Нікітіна, О. Пехота, С. Подмазін, П. Сікорський, С. Смирнов, І. Смолюк, В. Стрельников, І. Трайнев, Д. Чернилевський та ін.

Сучасна освітня ситуація потребує пошуку й засвоєння нових форм навчальної взаємодії між тими, хто бере участь у навчальному процесі. Останнім часом, педагоги-практики зосереджуються на інтерактивному навчанні, що базується на діалогових формах процесу пізнання. При цьому, при визначенні основ інтерактивного навчання, як вважає С. Мелікова, не можна обмежуватися простим відображенням. Необхідно виділити задачі, що визначають заданість інтерактивного навчання, а також умови, що ведуть до його реалізації. Серед задач інтерактивного

навчання розрізняють зовнішні, результат яких можна проаналізувати та внутрішні, результат яких може бути пролонгованим у часі [14, с. 91].

Перспективним у напрямку дослідження інтерактивного навчання є особистісно орієнтоване навчання. Його метою є формування людини, неповторної особистості, що створює себе та обставини свого навчання. Визначальним для особистісно-орієнтованого навчання є соціокультурний діалог у системі «педагог – дитина» на основі її розуміння, прийняття та визнання. А цьому сприяють інтерактивні методи навчання, що активно розробляються останнім часом [14, с. 90].

Аналіз наукових праць дослідників свідчить, що недосконалість і неефективність психолого-педагогічної діяльності, переважання застарілих та традиційних форм та методів навчання, невідповідність викладачів до роботи в нових реаліях навчально-виховного процесу у ВНЗ гальмують розвиток інновацій та підготовку до більш практичного професійного становлення майбутніх фахівців. Основні недоліки інтерактивного навчання доповнюються відсутністю методичних розробок до предметів та досвіду використання інтерактивних технологій, небажання змінювати навчальні плани та підходи до оцінювання досягнень студентів, страх втратити контроль над рівнем підготовки студентів.

Аналіз наукових праць з даної проблеми свідчить про відсутність в педагогічній теорії науково обґрунтованої, комплексної системи досліджень навчально-виховного середовища, яке, на нашу думку, є сукупністю навчального, виховного і наукового середовища. Таким чином, існує потреба в розробці методики організації навчального процесу за допомогою використання інтерактивних технологій, активних методів та відповідних засобів у освітньому середовищі вищої школи.

Отже, проведений аналіз психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератури, педагогічної практики з проблем проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів показав, що переважна більшість досліджень стосується окремих його компонентів: соціального, інформаційного, комунікативного, навчального, виховного, наукового тощо. Кожен з компонентів освітнього середовища авторами аналізується з позицій моделювання, створення, конструювання та проектування. Однак, наукових досліджень, у яких би комплексно та системно висвітлювалися теоретико-методичні основи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та здійснювалося розроблення способів і прийомів забезпечення цього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах до цих пір не проводилося.

Зважаючи на це, першочергового завдання набуває дослідження проблеми проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, у якому чільне місце посідають погляди і переконання взаємодії особистості й освітнього середовища.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аверинцев С. С. Эволюция философской мысли / С. С. Аверинцев // *Культура Византии IV – пер. пол. VII в.* – М. : Наука, 1984. – С. 42–77.
2. Алексеев О. М. Наскрізна конструкторсько-комп'ютерна підготовка в системі школа – коледж – ВНЗ // *Проблеми освіти : науково-методичний збірник / кол. авт.* – К. : ІЗМН, 1998. – Вип. 13. – С. 87–94.
3. Загальноуніверситетський проект «Електронна педагогіка»: третій етап / В. П. Андрущенко, А. П. Кудін, О. С. Падалка та ін. // *Інформаційні технології і засоби навчання.* – 2011. – № 1(21). – Режим доступу до журналу : <http://www.journal.iitta.gov.ua>.
4. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : навч.-метод. посіб. для вчителів поч. кл. / Н. М. Бібік. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 92 с.
5. Комісаров В. О. Формування соціально-культурного простору середнього навчально-виховного закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. О. Комісаров. – К., 2003. – 24 с.
6. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи / В. Г. Кремень // *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український, українсько-польський щорічник / за ред. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало.* – К., Ченстохова, 2000. – № 2. – С. 16–17.
7. Кречетников К. Г. Проектирование образовательной среды в вузе / К. Г. Кречетников. – М. : Госкоорцентр, 2003. – 296 с.
8. Кулінка Ю. Педагогічний концепт використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі методичної підготовки майбутніх учителів технології / Ю. Кулінка // *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ; І. Аносов (гол. ред.). Серія: Педагогіка.* – Мелітополь, 2014. – № 1 (12). – С. 189–194.
9. Кушнір Н. О. Модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання основ інформаційно-комунікаційних технологій / Н. О. Кушнір // *Інформаційні технології в освіті.* – 2013. – № 17. – С. 147–153.
10. Лаппо В. Культурно-освітній простір класичного університету як передумова виховання духовних цінностей студентської молоді / В. Лаппо // *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи : соціально-педагогічні аспекти : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (12–13 червня 2014 р.) / за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. Молодиченка В. В.* – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 168–170.
11. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. Леонова // *Alma mater (Вестник высшей школы).* – 2006. – № 1. – С. 36–40.
12. Леонтьева О. В. Культурно-образовательная среда вуза как психолого-



- педагогическая проблема [Електронний ресурс] / О. В. Леонтьева // Образование и общество. – 2009. – № 6. – Режим доступа : [http://jeducation.ru/6\\_2009/106.html](http://jeducation.ru/6_2009/106.html).
13. Литвинова С. Розвиток навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу як наукова проблема / С. Литвинова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету; І. Аносов (гол. ред.). Серія: Педагогіка. – Мелітополь, 2014. – № 1(12). – С. 39–47.
  14. Мелікова С. О. Інтерактивне навчання – інноваційна форма навчального процесу / С. О. Мелікова // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2011. – Випуск 206. – С. 89–93.
  15. Мертенс Е. С. Развитие культурно-образовательной среды Смоленской губернии во второй половине XIX – начале XX века : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Елена Сергеевна Мертенс. – Смоленск, 2006. – 218 с.
  16. Освітологія: витоки наукового напрямку : [монографія] / [за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа та ін.]. – К. : ВП «Едельвейс», 2012. – 336 с.
  17. Основи нових інформаційних технологій навчання : посібник для вчителів / авт. кол. ; за ред. Ю. І. Машбиця ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.
  18. Радул В. До уявлень про соціальне середовище вищого навчального закладу / В. Радул // Наукові записки / ред. кол.: В. В. Радул, С. П. Величко та ін. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Випуск 131. – С. 18–22. – (Серія: Педагогічні науки).
  19. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти. – Полтава, 2001. – С. 8.
  20. Співаковський О. В. Побудова ІКТ інфраструктури ВНЗ: проблеми та шляхи вирішення / О. В. Співаковський, М. О. Вінник, Ю. Г. Тарасіч // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Том 39. – № 1. – С. 99–116.
  21. Філософський словник соціальних термінів / за заг. ред. В. П. Андрушенка. – Х. : Корвін, 2002. – 672 с.
  22. Шалаєв І. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И. К. Шалаев, А. А. Веряев // Педагог. – 1999. – № 4. – С. 73–84.
  23. Шишкіна М. П. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ПСТ / М. П. Шишкіна, О. М. Спірін, Ю. Г. Запорожченко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 1(27). – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632/483>.
-