

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
МОДЕРНІЗАЦІЇ  
ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ  
У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ**

Монографія

Київ  
Педагогічна думка  
2013

УДК 378:7/9]:005.591.6](477)

ББК 74.58(4Укр)

Т33

*Друкується за рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти  
Національної академії педагогічних наук України  
(протокол №11/4 від 26 грудня 2011 р)*

**Рецензенти:**

**О. В. Тришук**, доктор наук із соціальних комунікацій, завідувач кафедри видавничої справи та редагування Національного технічного університету України «КПІ»;

**З. Ф. Самчук**, доктор філософських наук, старший науковий співробітник Інституту Вищої освіти НАПН України.

**Авторський колектив**

Г. В. Онкович (керівник), Н. М. Дем'яненко, В. К. Майборода, О. М. Олексюк, Л. З. Мороз, Н. О. Дівінська, В. Я. Карачун, П. П. Куляс, Г. В. Лесик, В. І. Кобченко (відповідальний секретар), К. Є. Балабанова, Н. М. Духаніна, І. П. Куляс, С. Б. Фіялка, І. О. Яблочнікова, О. К. Янишин.

**Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України: Монографія** / [ К. Є. Балабанова, Н. М. Дем'яненко, Н. О. Дівінська та ін. ] ; За заг. ред. Г. В. Онкович. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 282 с.

ISBN 978-966-644-343-7

У монографії досліджено проблему модернізації змісту гуманітарної освіти в контексті трансформації українського суспільства, що здійснюється під впливом глобалізаційних та євроінтеграційних процесів; визначено інноваційні підходи до розв'язання теоретичних, методологічних і методичних проблем розвитку вищої гуманітарної освіти, осучаснення її змісту відповідно до останніх вітчизняних і світових напрацювань у галузі гуманітаристики. Також обґрунтовано тенденції інтернаціоналізації вищої освіти, здійснено актуалізацію моделей підготовки педагога для об'єднаної Європи в умовах сьогодення, визначено пріоритети інтерактивних (медіа-освітніх) технологій для системи вищої освіти України.

УДК 378:7/9]:005.591.6](477)

ББК 74.58(4Укр)

ISBN 978-966-644-343-7

© Інститут вищої освіти  
НАПН України, 2013

© Педагогічна думка, 2013

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ 1. ПАРАДИГМАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ</b> .....	8
1.1. Підготовка педагога для об'єднаної Європи: контекстно- компетентнісна модель ( <i>Дем'яненко Н.М.</i> ).....	9
1.2. Професійна підготовка компетентних фахівців у Росії, Чехії, Польщі та Німеччині (порівняльний аналіз підготовки бакалаврів) ( <i>Майборода В.К., Яблочнікова І.О.</i> )... 22	
1.3. Реалізація компетентнісного підходу у процесі викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі ( <i>Лесик Г.В.</i> ).....	41
1.4. Реалізація принципу інтерактивності у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів ( <i>Дівінська Н.О.</i> ).....	55
1.5. Українська словесність у наукових дослідженнях Інституту вищої освіти НАПН України ( <i>Онкович Г.В.</i> ).....	64
<b>РОЗДІЛ 2. ОСУЧАСНЕННЯ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ</b> .....	73
2.1. Медіадидактика вищої школи ( <i>Онкович Г.В.</i> ) .....	74
2.2. Теоретико-методологічні засади й пріоритетні напрями модернізації вищої мистецької освіти ( <i>Олексюк О.М.</i> ).....	109
2.3. Теоретичні аспекти формування моделі мовної особистості ( <i>Балабанова К.Є.</i> ).....	153
2.4. Особливості професійно-орієнтованого викладання української мови майбутнім редакторам ( <i>Куляс П.П.</i> ).....	159
2.5. Українська наукова термінологія й особливості укладання термінологічних словників ( <i>Карачун В.Я.</i> ).....	182
2.6. З історії українських підручників ( <i>Мороз Л.З.</i> ).....	204
2.7. Навчальна книга для дорослих як педагогічна проблема ( <i>Онкович Г.В.</i> ).....	212
2.8. Якість навчальних видань із культурознавства очима студентів ( <i>Фіялка С.Б.</i> ).....	222

<b>РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ГАЛУЗІ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ</b> .....	233
3.1. Комуникативно-діяльнісний підхід у компетентнісно-орієнтованому навчанні ( <i>Онкович Г.В.</i> ).....	234
3.2. Засоби масової інформації у формуванні загальнокультурної компетентності учнівської молоді ( <i>Олексюк О.М.</i> ).....	238
3.3. «Діалог культур» як одна з медіаосвітніх технологій ( <i>Онкович Г.В.</i> ).....	248
3.4. Особливості тренінгової підготовки досвідчених новинних тележурналістів і можливості її адаптації до масової журналістської освіти ( <i>Куляс І.П.</i> ).....	257
3.5. Медіатехнології як мотивація студентів до навчання ( <i>Духаніна Н.М.</i> ).....	267
3.6. Інтеграція медіаосвітніх технологій як спосіб упровадження ідей Болонського процесу ( <i>Янишин О.К.</i> ).....	272
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b> .....	280

## ПЕРЕДМОВА

Гуманітарна освіта, на відміну від науково-природничої, має свою особливість, що пов'язана зі специфікою гуманітарного знання, а також з метою, формами та методами навчання. Вивчення соціально-гуманітарних дисциплін як загальноосвітніх предметів у вищій школі України має на меті навчити студентів орієнтуватися у сучасному соціумі, засвоїти ціннісний підхід до довкілля, усвідомити значення гуманітарної проблематики для формування світогляду.

Державна стратегія гуманітарного розвитку України ґрунтується на нормативних положеннях, зазначених міжнародно-правовими актами щодо забезпечення загальнолюдських цінностей, свободи, рівності та солідарності, й спирається на загальнонаціональні цінності українського суспільства: формування спільної ідентичності, політичну стабільність, толерантність, відповідальність, соціальну справедливість, захист економічних та соціальних прав людини. Правова основа гуманітарного розвитку визначена Конституцією України, яка проголошує, що людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю, та гарантує забезпечення державою основних прав громадянина: права на вільний розвиток особистості, рівності прав громадян перед законом, рівності прав жінки і чоловіка, невід'ємного права на життя, права на недоторканість житла, права на свободу думки й слова, світогляду та віросповідання, права на охорону здоров'я, медичну допомогу та страхування тощо.

Приєднання України до Болонського процесу вимагає упровадження принципів Болонської декларації, визначальними з яких є: якість підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, відповідність європейському ринку праці, мобільність, сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки, посилення конкурентоспроможності системи освіти. Зобов'язання і відповідальність, які при цьому взяла на себе Україна, окреслили основні завдання у цій сфері, а саме:

- упровадження європейських стандартів якості освіти, розвиток системи зовнішнього незалежного оцінювання знань як потужного чинника рівного доступу до освіти, підвищення її якості;
- остаточний повсюдний перехід на два цикли навчання – бакалаврський і магістерський;

- запровадження європейської системи трансферу кредитів (за зразком ECTS) як ефективного засобу забезпечення широко-масштабної мобільності студентів та викладачів;
- удосконалення порядку присвоєння наукових ступенів та системи атестації наукових кадрів з урахуванням європейських традицій;
- диверсифікація джерел фінансування освіти, залучення позабюджетних коштів до фінансування наукової та освітньої діяльності;
- інтеграція стратегій розвитку освіти і науки, посилення наукової складової у діяльності університетів;
- урегулювання на законодавчому рівні питання автономії університетів;
- надання всебічної державної підтримки міжнародному освітньому та науково-технічному обміну;
- формування нового покоління української наукової еліти.

Зміст та структура викладання гуманітарних дисциплін у системі вищої школи традиційно є предметом уваги багатьох дослідників. Статус гуманітарної освіти визначається її світоглядною спрямованістю, функцією синтезування знань із різних галузей науки у цілісну картину світу та формуванням певних позицій і цінностей особистості у найбільш важливих сферах життя. Це відображено у пропонованій монографії.

Формування в процесі гуманітарної освіти рис, якостей і почуттів молодого покоління виступає підґрунтям у формуванні готовності до участі в житті соціуму на засадах гуманізму.

У пропонованій монографії розглядаються парадигмальні засади розвитку вітчизняної гуманітарної освіти в історичному аспекті, подається порівняльний аналіз навчальних планів щодо професійної підготовки бакалаврів, розглядаються теоретико-методологічні засади і пріоритетні напрями модернізації вищої мистецької освіти. Компетентнісно-орієнтоване навчання розглядається крізь призму комунікативно-діяльнісного підходу, й пропонуються шляхи реалізації компетентнісного піходу в процесі викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі України. Педагогі-практики діляться досвідом формування іншомовної комунікативної компетентності студентів мистецьких ВНЗ засобами інтерактивних технологій навчання.

Значна частина досліджень присвячена питанням української словесності, проблемам упровадження до практики викладання гуманітарних дисциплін інноваційних інтерактивних, зокрема – медіа-освітніх, технологій, різним аспектам підручникотворення для вищої школи України. Ці напрацювання також представлені у пропонованому виданні.

Питання розроблення і впровадження у практику ВНЗ новітніх технологій потребує актуалізації суб'єктивного процесу навчання, гнучкої диференціації освіти, особистісно орієнтованого моніторингу в діяльності освітніх систем, реалізації рольових перспектив у навчальних ситуаціях тощо.

Автори монографії – науковці, педагогічні працівники – прагнуть зробити активним процес набуття гуманітарних знань студентів, виявити їхні здібності й таланти, розкрити творчий потенціал кожної особистості та розвинути прагнення щодо їх самореалізації у соціумі. Реорганізація структурного і змістового компонента професійної підготовки студентів у вищій школі України передбачає пошук і нових підходів до організації навчальної роботи. Упровадження результатів дослідження відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України дозволить успішно виконувати замовлення суспільства на підготовку високопрофесійних і конкурентоспроможних кадрів, котрі відповідатимуть вимогам світових стандартів і будуть здатні творчо виконувати професійні обов'язки.

**РОЗДІЛ 1**

**ПАРАДИГМАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ  
ВІТЧИЗНЯНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ**

*Дем'яненко Н.М.,*

*Майборода В.К., Яблочнікова І.О.,*

*Лесик Г.В., Дівінська Н.О.,*

*Онкович Г.В.*

## 1.1. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДЛЯ ОБ'ЄДНОНОЇ ЄВРОПИ: КОНТЕКСТНО-КОМПЕТЕНТНІСНА МОДЕЛЬ

**П**ідготовка педагога для сучасного стрімко змінюваного суспільства вимагає серйозних зрушень у системі педагогічної освіти. Перш за все, йдеться про новий статус педагогічного університету. Його соціально-освітньою місією має стати генерувальна роль у розвитку педагогічної свідомості суспільства [1, с. 362–367], теоретичне, науково-методичне, кадрове, інноваційно-консалтингове і моніторингове забезпечення системи якісної освіти. Педагогічний університет повинен виступити генератором ідей, моделей педагогічної діяльності, ініціатором і провідником інноваційних процесів в освітньому просторі. Досягнення цієї мети можливе лише за умови зміни структури освітньої діяльності, розширення функцій вищого педагогічного навчального закладу як навчально-науково-виховного комплексу в інноваційному соціально-економічному середовищі. До інноваційних функцій слід у першу чергу віднести: розроблення теоретичних основ якісної освіти на основі фундаментальних наукових досліджень у галузі наук про освіту; забезпечення єдності універсального, загальнонаціонального і регіональних компонентів освітніх технологій; підготовку педагогічних кадрів на основі взаємодії із замовниками та орієнтації на затребувані професійні компетенції педагогів для різних профілів і рівнів педагогічної діяльності; створення і неперервне вдосконалення моделей управління якістю освіти з системоутворювальною функцією педагогічного університету; розроблення і трансляцію через ресурсні центри зразків і технологій ефективної педагогічної діяльності, з орієнтуванням на багаторівневу освіту; забезпечення неперервності процесу професійної соціалізації та вдосконалення педагогічних, управлінських, науково-методичних і науково-дослідницьких кадрів. Найефективніший результат тут могли б забезпечити базові центри-комплекси підготовки вчителів. При цьому ідея не зводиться до перейменування найбільш престижних і високорейтингових вітчизняних педагогічних університетів. Відмінність має полягати в радикальному нарощуванні дослідницької компоненти їх діяльності. Наголос в індивідуальному плануванні роботи викладача повинен зміщуватися на актуальні науково-педагогічні дослідження. Центри мають отримати статус дослідницьких університетів. Крім масового залучення викладацького корпусу до науково-дослідної

діяльності, базові центри-комплекси розширяють спектр освітньо-консультативних, андрагогічних, герогогічних послуг, реалізуючи ідею «освіти впродовж життя». Серед вітчизняних педагогічних університетів таким Центром вже є Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, у складі якого функціонують численні дослідницькі лабораторії, експериментальні, консультативні підрозділи, інститути післядипломної, дистанційної освіти.

Таким чином, педагогічний університет має впливати на якість освіти через багатоканальний механізм розроблення інноваційних педагогічних ідей, теорій і технологій та підготовку фахівців, які б виступали носіями цих технологій та мали б компетенцію щодо їх реалізації в освітній практиці. Фундаментальна підготовка вчителя повинна відбуватися у взаємозв'язку з перебудовою освітньо-наукового процесу педагогічного університету. Взаємодія ж професорсько-викладацького складу і студентів сприятиме створенню єдиного простору наукового пошуку, де у майбутнього вчителя формуються необхідні знання, розвиваються професійно-педагогічні компетенції. Компетентнісний підхід у підготовці педагогів передбачає суб'єктність відносин викладач-студент, кредитно-модульну систему організації навчального процесу, блочно-модульну побудову навчально-методичних комплексів, їх оснащення діагностичними матеріалами, упровадження технологій наукового дослідження, пріоритет магістратури у багаторівневій підготовці з асинхронністю навчального процесу та розвитком академічної мобільності студентів. Серед ознак педагогічної компетентності виділяємо прийняття педагогічної діяльності як сфери самореалізації, галузі, в якій майбутній фахівець усвідомлює свої можливості та впевнений у власних силах; володіння орієнтувальною основою педагогічної діяльності, що включає образ її результату і процесу його досягнення; набір апробованих на власному досвіді способів вирішення завдань, що входять до структури педагогічної компетенції (аналітичних, проєктувальних, організаційних, комунікативних, інформаційних, самоорганізувальних тощо); досвід виконання цієї діяльності в проблемних умовах (наприклад, неповноти знань, дефіциту часу й методичних засобів, невиявленості причинно-наслідкових зв'язків і характеристик педагогічної ситуації, непридатності відомих варіантів розв'язання); рефлексію і самоконтроль особистих дій на основі використання власних унікальних зразків та критеріїв ефективності [4, с. 322–332].

Становлення педагогічної компетентності вимагає особливого навчального процесу, де має місце не тільки вирішення поставлених завдань, але й постановка нових; акцент на способі мислення (отриманні знань); розуміння знання як змінюваної моделі, що має обмежене застосування; самопідготовка до непередбачуваних ситуацій, до зміни ролей, саморозвитку. Іншими словами, компетентність – це власний досвід, набутий за підтримки майстра. Якщо теоретичне знання єдине для всіх студентів, то компетентність своєрідна, тобто несе образ, власний почерк фахівця [11, с. 35]. Відповідно, в орієнтуванні на компетентнісний підхід освітнє середовище педагогічного університету має відрізнити опертя на сучасні інформаційні технології, проектування нового змісту освіти, розроблення інноваційних технологій розвитку професійних компетенцій, вирішення завдань вимірювання якості освіти в інноваційних умовах та зміна традиційної ролі викладача на тьюторську. Таким чином, педагогічний процес потребуватиме особливої організації, де посиляться практичний, міжпредметний, прикладний аспекти. Це досягається не за рахунок уведення нових предметів чи збільшення обсягу дисциплін, а на основі їх змістової переорієнтації: від «декларативних» знань (знати «що») до процедурних (знати «для чого і чому»). Передбачається включення у процес навчання проблемних ситуацій, завдань, способи і технології, розв'язання яких відповідає профілю майбутньої педагогічної діяльності студентів. Відповідно до цільових установок і діяльнісного типу змісту навчання, визначаються вимоги до технологій навчання і виховання. Зокрема, посилення пошукової чи проблемно-дослідницької спрямованості навчального процесу, активізація самостійної роботи студентів, їх залучення до соціально значущої діяльності, на основі принципу самоуправління. Відбувається переорієнтація на мету освіти, де основою виступає здатність навчатися, самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності. Самостійна робота студентів актуалізується в напрямі розв'язання ситуацій, що імітують професійні проблеми. Вони цілеспрямовано залучаються до соціально значущої діяльності з набуття організаторського, управлінського, комунікативного досвіду. У той час, як кваліфікаційний підхід спрямований на формування у випускника системи знань, умінь і навичок, що забезпечують типові види професійної діяльності в стабільних умовах, компетентнісний підхід сприяє формуванню готовності до

більш ефективного розв'язання професійних, соціальних, особистісних проблем у швидко змінюваних обставинах, в ситуації кризи, до управління гнучкими, міждисциплінарними проектами. Основні напрями реалізації компетентнісного підходу включають: спрямованість на гуманізацію освітнього процесу, який забезпечує особистісно-розвивальний характер професійної підготовки і ефективну самореалізацію та саморозвиток студента (випускника); міждисциплінарність та інтегративність, що передбачає змістову інтеграцію дисциплін соціально-гуманітарного, природничонаукового, загальнопрофесійного і спеціального блоків професійної підготовки, їх зв'язок із майбутньою соціально-професійною діяльністю; змістово-технологічну наступність навчання і виховання студентів, яка забезпечує єдність і узгодженість педагогічних вимог і засобів, спрямованих на розвиток продуктивного стилю мислення і діяльності, особистісних якостей, що визначають сутність компетенцій; діагностичність, яка означає поетапне виявлення рівня сформованості компетенцій засобами певного діагностико-критеріального апарату. Зазначене дозволяє вмотивувати функції компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті: операціональну – виявлення (операціоналізація) системи знань і вмінь, видів готовності студента (випускника), які визначають його компетентність і гарантують результативність розв'язання завдань; діяльно-технологічну – конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимально наближеного до сфери майбутньої педагогічної професії; розроблення і впровадження в навчальний процес завдань проблемно-пошукового характеру, способи розв'язання яких відповідають технологіям професійної діяльності [4, с. 330–332]; виховну – посилення виховної складової освітнього процесу, формування у студентів організаторського й управлінського досвіду, культури особистісного й професійного спілкування.

Таким чином, сьогодні існує потреба у контекстно-професійній моделі розвитку компетентності випускника вищого педагогічного навчального закладу – сукупності відповідних умов, засобів, методів, технологій навчання. Модель передбачає організацію квазіпрофесійної діяльності, міждисциплінарну взаємодію, надання можливостей для саморозвитку і самореалізації особистості студента, створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до навчання (кредитно-рейтингова система,

елективні курси, метод проектів тощо). Відповідно, можемо говорити про створення інтегративного образу випускника вищого педагогічного навчального закладу, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно, з урахуванням змін у професійній діяльності, та спрямовані на формування широкої соціально-професійної компетентності. Остання включає не лише кваліфікацію, що визначається системою набутих знань і вмінь, але й базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності, які характеризуються більш широкою сферою застосування.

Основою розвитку професіоналізму випускника педагогічного університету є отримана ним професійно-педагогічна підготовка, в ході якої відбувається формування психолого-педагогічної компетентності. Набуті соціально-особистісні компетенції забезпечують результативність розв'язання соціально-професійних завдань та базуються на таких актуальних для вищого педагогічного навчального закладу напрямках: 1) оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін, реорганізація педагогічної практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності студентів (контекстне навчання) та структури їх компетенцій; 2) діяльнісне освоєння змісту педагогічної освіти через активні (інтерактивні) форми і методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі методики, кредитно-модульну систему навчання, на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення навчального процесу; 3) розширення обсягу керованої самостійної роботи студентів, забезпеченої відповідним методичним та інформаційним супроводом [5, с. 81–86]; 4) моніторинг процесу педагогічної підготовки студентів. У зазначених умовах основною вимогою до організації професійно-педагогічної підготовки виступає її реалізація через змістово-технологічну інтеграцію соціально-гуманітарної, загальнопрофесійної, предметної складових і позааудиторної соціально значущої діяльності студентів. При цьому аналіз і осмислення засвоєваних явищ, процесів, цінностей розглядаються як засіб їхнього самовизначення і самовдосконалення. Активні, діалогові, дослідницькі методи навчання і виховання виступають способами освоєння досвіду рефлексивного, організаторсько-комунікативного, проектного видів діяльності, а отже, основою розвитку соціально-професійної компетентності випускників педагогічних університетів.

Особливого значення в реалізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога набуває *магістратура*. Саме магістратура робить європейську вищу освіту більш привабливою, прозорою і конкурентоздатною в світі, дозволяє Європі в цілому і кожній країні окремо розробляти і реалізовувати власні імпортно-експортні стратегії в боротьбі за інтелект, імідж, ресурси. Магістратура, як рівень досить відкритий для всіх здатних її освоювати більш м'яко, природно регулює доступ і зарахування студентів (*функція раціональної селективності*). Вона набуває все вагомішого значення, оскільки передує вищому ступеню – докторантурі, особливо у зв'язку з висунутим завданням формування європейської докторантури (*функція забезпечення перед-докторського рівня*). На етапі магістратури максимальною мірою досягається єдність академічних і ринкових характеристик вищої освіти, її відданість класичним цінностям і відкритість динамічним змінам (*функція єдності наступності й розвитку*). Магістерський рівень дозволяє здійснити відтворення високоінтелектуальних науково-дослідницьких кадрів і еліту професіоналів із високою міждисциплінарною культурою (*відновлювальна функція*).

Зазначене зумовлює розвиток диверсифікації магістерської підготовки, її переростання в мегатенденцію, оскільки саме в магістратурі найбільшою мірою виявляються усі сутнісні характеристики вищої освіти в єдності навчання, дослідження і працевлаштування. На думку роботодавців, найбільш затребуваними якостями фахівців є саме ті, що закріплюються на магістерському рівні підготовки: професійна мобільність і самостійність; готовність і здатність приймати швидкі й нестандартні рішення; уміння швидко реагувати на неочікувані ситуації; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; готовність змінювати плани, способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх факторів; комунікативність і соціально-професійна відповідальність; здатність приймати й упроваджувати нове на практиці. У зв'язку з цим виникає потреба у пошуку нових підходів до професійної підготовки конкурентоздатних кадрів на рівні магістратури. Безперечно, вагомим фактором, який позитивно впливає на мотивацію професійної діяльності та формування необхідних компетенцій, є активне включення майбутніх фахівців у науково-практичну діяльність [7, с. 377–383]. Це потребує проектування практико орієнтованого навчально-виховного процесу, провідною ознакою якого виступають гуманітарні технології.

До гуманітарних технологій відносять універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, що забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності людини. Провідним способом взаємодії визначається ставлення до іншої людини як до цінності. Тому предметом взаємодії у освітньому середовищі педагогічного університету виявляються безпосередньо самі учасники процесу навчання: їх відносини, особистісні можливості й потенціали розвитку. У спільній діяльності відбувається породження нового знання, можливе в умовах максимальної активності всіх учасників, що привносять у навчальний процес суб'єктивний професійний досвід. Зміст освіти, відповідно до типу діяльності професійного співтовариства (педагогічної студії, творчої мікрогрупи, співконсультування, взаємоспрямовуваного навчання), дозволяє стимулювати самоосвітню роботу в цьому напрямі й прискорити процес становлення фахівця. Подібного типу відносини визначаються в педагогічній науці й практиці як «суб'єкт-суб'єктні» [2, с. 50–77] і передбачають заміну моделі «викладач-студент» на модель «колега-колега». За цих умов переважального значення набувають концепції особистісно орієнтованої, особистісно-соціальної освіти і виховання, що вмотивовує нові форми організації педагогічного процесу, підвищує інтерес до проблеми педагогічної технології. Зазначимо, що педагогічна технологія не суперечить, а відповідає гуманістичному й антропологічному підходам, як методологічним орієнтирам сучасної освіти. Це той тип організації навчально-виховного процесу, який за рахунок інтеграції епістемологічного знання та емпіричного досвіду дозволяє вирішувати проблеми гуманізації освіти. Отже, педагогічна технологія характеризується сукупністю теоретичного й емпіричного начал. Теоретичні основи технології є загальною схемою, яка не може бути реалізована у чистому вигляді. Вона має бути адаптованою до конкретного навчально-виховного процесу. У результаті викладач створює власну інтерпретацію теоретичного конструкту. На основі ідеальної моделі виникають різні, розроблювані окремими педагогами варіанти. Відповідно, слід розрізняти два пласти технології: проектування (інваріантний, ідеальний, чітко структурований, позаособистісний компонент) та реалізацію (варіативний, ситуативний, особистісний компонент). Отже, на рівні проектування педагогічна технологія може бути масовою і універсальною, на рівні реалізації – авторською. Проектування і реалізація взаємозумовлені та взаємодоповнювані. Серед загальних вимог

до педагогічної технології: концептуальність (наявність науково-педагогічного обґрунтування – загальної схеми та попередня інтерпретація її викладачем, з урахуванням умов реального освітнього процесу, представленого багатоманітністю педагогічних ситуацій); антропоцентризм (забезпечення неперервного розвитку і саморозвитку особистості студента); ситуативність (збереження простору авторства, творчості кожного викладача і студента, що дозволяє перетворення ідеальної схеми на живу педагогічну ситуацію); контекстність (вбудованість у реальний навчально-виховний процес, зорієнтованість на майбутню професійну діяльність) [12, с. 19–21, 25–26,]; реалізація відносницького підходу (суб’єкт-суб’єктної взаємодії «викладач-студент»).

Зазначене зумовлює перспективність для вищої педагогічної школи тьюторської технології, однієї із найбільш уживаних у світовій практиці підготовки педагогічних кадрів. Тьюторство передбачає академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії студента викладачем, більш досвідченим носієм знань і досвіду в аудиторній, дистанційній, парній, індивідуальній чи груповій формі. Виділяється універсальне тьюторство, що передбачає педагогічну взаємодію тьютора зі студентами, дистанційне он-лайн і оф-лайн тьюторство за посередництва інформаційних технологій та ін.

У традиційній структурі тьюторства виділяють три різні функції. Director of studies відповідає за навчання студентів у цілому, moral tutor – за їх моральність, tutor курує навчання окремого студента упродовж семестру чи навчального року. Історичним корінням тьюторства завдячує Оксбриджській моделі освіти, з тією різницею, що в Оксфорді усі зазначені функції виконує одна й та сама особа, а в Кембриджі тьютор веде практичні заняття і називається supervisor. У його обов’язки входить контроль за успішністю студентів, їх ставленням до навчання, формуванням навичок самостійної роботи. Доцільність упровадження тьюторства у вітчизняну систему підготовки педагогічних кадрів пояснюється суттєвим переважанням у навчальних планах і програмах годин, виділених на самостійну роботу, над аудиторними, що трансформує процес освіти в самоосвіту [6, с. 15–18]. При цьому тьютор – не просто викладач, це особистий науковий керівник студента, лектор, наставник, партнер, тренер, колега, вихователь у одній особі, який сприяє розвиткові логічного мислення, засвоєнню навчального матеріалу, перебирає на себе виховні функції. У дистанційному навчанні тьютор виконує педагогічну, соціальну, управлінську, технічну

функції та виступає в ролі коуча, керівника, модератора. До основних форм реалізації дистанційної тьюторської діяльності відносять аудіо-візуальний і контактний тьюторіали. Перспективним для педагогічної освіти є впровадження системи «Тьютор» (у стаціонарному, заочному, та стаціонарно-заочному навчанні). Це може бути, наприклад, сайт віддаленого навчання. Він дозволить реалізовувати дидактичні нововведення, створить умови для практичного відпрацювання у неперервній педагогічній освіті нових педагогічних технологій, забезпечить організацію асинхронного навчання студентів.

Таким чином, до ключових структурних компонентів контекстно-професійної моделі підготовки педагогічних кадрів відносимо: мету (формування системи компетенцій, практична спрямованість процесу навчання), ціннісні основи (прагматичність, зв'язок із роботодавцями), принципи (самостійність у навчанні; формування змісту навчання через проблеми пізнавального, професійного, комунікативного, організаційного, морального характеру; цілісне включення студентів у навчально-пізнавальну діяльність; відкритість і свобода вибору студентами власних дій; формування рефлексивної позиції до себе як суб'єкта діяльності), відбір змісту (міждисциплінарність, контекстність), організацію навчального процесу (кредитно-модульна), технологічність, систему оцінювання (рейтингова), роль педагога (тьютор, консультант), відносини викладач-студент (суб'єкт-суб'єктні), специфіку підготовки (практико орієнтована, квазіпрофесійна), ключові терміни (знання, вміння, досвід діяльності, компетенції, компетентності, компетентність). Отже, формується нове освітнє середовище, засноване на принципах відкритого навчання: опертя на інформаційні технології; проектування сучасного змісту освіти; розроблення інноваційних педагогічних технологій формування й розвитку професійних компетенцій; вирішення завдань вимірювання якості освіти; зміни традиційної ролі викладача як транслятора знань і освоєння ним ролі тьютора.

Нами зазначалося, що розвиток освітнього середовища педагогічного університету має здійснюватися через наукові дослідження. Оскільки результат освіти визначається формуванням компетентностей, майбутньому педагогу для постійної затребуваності в суспільстві знань, необхідно стати компетентним у створенні нового знання. Під таким кутом зору освіту через наукові дослідження слід розглядати як необхідність, а активну участь у наукових дослідженнях як підготовку

студентів до життя в сучасному суспільстві. Таким чином, у найближчій перспективі вища педагогічна школа має утвердити дослідження дієвим засобом для вирішення проблем організації і змісту освітнього процесу. Педагогічний аспект проблеми полягає в тому, що відправною точкою для освіти через наукові дослідження має стати використання останніх в якості методик навчання. Таким чином, ставиться питання про ефективну педагогічну операціоналізацію наукових досліджень.

Отже, конкурентоздатному фахівцю тією чи іншою мірою необхідна науково-дослідна підготовка, з метою подальшого відтворення нових знань, тиражування досягнень науки, їх апробації і впровадження в педагогічну практику, застосування науково обґрунтованого підходу до супроводу інноваційних процесів тощо. У такій ситуації отримання студентами наукових знань у готовому вигляді стає неефективним, акцент зміщується на оволодіння методами отримання інформації. Тобто сформованість дослідницької культури – необхідна характеристика сучасного фахівця в галузі освіти. При цьому дослідницька культура розуміється як система норм науково-дослідної діяльності, спрямована на ціннісне усвідомлення оточення, педагогічної теорії і практики; сукупність гуманних способів розв'язання проблемних освітніх ситуацій; досягнення особистості, що дозволяють увіходження до співтовариства педагогів-дослідників. Програмування, проектування і керівництво науковими дослідженнями дозволяє професорсько-викладацькому корпусу постійно оновлювати зміст навчальних дисциплін.

Перспективними щодо забезпечення цілісності науково-педагогічного процесу педуніверситету є й навчально-наукові, соціально-педагогічні об'єднання за певними напрямками (наприклад, духовно-морального виховання дітей і молоді, профілізації навчання, ювенальної педагогіки та молодіжної політики тощо). Їх діяльність допомогла б на інтегративному рівні вирішувати науково-дослідні, навчально-методичні й організаційні завдання, результативно працювати в межах угод про співробітництво з іншими профільними навчальними закладами і науково-дослідними установами. В основі таких проблемно-тематичних об'єднань – наукові школи педагогічних університетів [3, с. 176–178], де зосереджуються фундаментальні й прикладні дослідження. Їх результати повинні відображатися у розробленні інноваційних педагогічних технологій і освітніх програм. Науково-педагогічна школа системно об'єднує: створення навчально-методичних комплексів, які отримали визнання на регіональному та державному рівнях; використання

оригінальних методик викладання, із застосуванням сучасних засобів комунікації; активне залучення до дослідницької діяльності студентів; проведення науково-методичних заходів, що реалізують функцію тиражування педагогічних інновацій. Перспективною є реалізація на базі науково-педагогічних шкіл не лише докторського, а й магістерського рівня підготовки кадрів, здатних до впровадження інновацій і відкритих для реалізації творчої активності.

Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. передбачено поглиблення міжнародного співробітництва у сфері освіти, спрямованого на інтенсифікацію інтегрування національної системи освіти у міжнародний освітній простір [10, с. 28]. Це включає розширення участі вітчизняних педагогічних навчальних закладів у проектах та програмах міжнародних організацій та співтовариств (Темпус, Еразмус Мундус, Жан Моне, Песталоцці та ін.). Фундаменталізація наукових досліджень, застосування інноваційних технологій навчання і виховання студентів, створення відповідної інформаційної бази вітчизняних педагогічних навчальних закладів стане гарантом їхньої участі у реалізації цих програм. Тим більше, що перспективи інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти – у розробленні й упровадженні моделі присудження спільних ступенів після завершення навчальних програм, які відповідатимуть єдиним характеристикам [8, с. 23–27]. Актуальним у зв'язку з цим є створення при педуніверситетах Центрив фандрайзингу, на які покладатиметься пошук ресурсів, необхідних для ефективної міжнародної освітньої, науково-дослідної діяльності.

Отже, проектування інноваційного освітнього середовища педагогічного університету передбачає переважальну орієнтацію на компетентнісний, діяльнісний і відносницький підходи; контекстність навчального процесу, його практичну спрямованість (з урахуванням тенденцій диверсифікації); організацію квазіпрофесійної діяльності; міждисциплінарну інтеграцію; надання можливостей для саморозвитку і самореалізації особистості студента, зокрема, через організацію самостійної роботи та її вищий прояв – наукові дослідження. Звідси, переваги повинні надаватися змішаному й асинхронному (нелінійному) навчання. Однією з провідних педагогічних технологій має стати тьюторство, що передбачає студентоцентрованість навчального процесу, суб'єкт-суб'єктність відносин *викладач-студент*, академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії студента педагогом.

Відкритість освітнього процесу педагогічного університету мусить реалізовуватися у нарощуванні міжнародної взаємодії, через фандрайзингові, координувальні структури, та спрямовуватися на розроблення програм присудження спільних ступенів, інтегровану участь у проєктах світових організацій і об'єднань, освітніх та наукових обмінах, спільних наукових дослідженнях із проблем розвитку єдиного простору педагогічної освіти.

### Література

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В. П. Андрущенко.– К. : Знання України, 2011.– 1099 с.
2. Бойко А. М. Виховання людини: нове і вічне / А. М. Бойко.– Полтава : Техсервіс, 2006.– 568 с.
3. Дем'яненко Н. М. До обґрунтування феномену «наукова школа» / Н. М. Дем'яненко // Історико-педагогічні студії: наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.– 2008.– Вип. 2.– С. 176–178.
4. Дем'яненко Н. М. Концепція компетентісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу / Н. М. Дем'яненко // Реалізація європейського досвіду компетентісного підходу у вищій школі України: методологічний семінар.– К. : Педагогічна думка, 2009.– С. 322–332.
5. Дем'яненко Н. М. Самостійна робота магістрантів в умовах модульного навчання: організація і управління / Н. М. Дем'яненко // Вища освіта України.– 2011.– №3.– Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології».– Т. 1.– С. 81–86.
6. Дем'яненко Н. М. Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Британії для вищої школи України // Постметодика.– 2007.– №6 (77).– С. 15–18.
7. Demianienko Natalia. Koncepcja podejscia kompetencyjno-zawodowego w przygotowaniu wykadowcy szkoly wyzszej / Natalia Demianienko // Innowacje w edukacji akademickiej - szkolnictwo wieszze w procesie zmiany / [pod redakcja naukowa Jacka Piekarskiego, Danuty Urbaniak-Zajac].– Lodz : Wydawnictwo Uniwersytetu Lodzkiego, 2010.– S. 377–383.
8. Demyanenko, N.N. The conception of professional approach in the preparing of a teacher of higher educational establishment / N.N. Demyanenko // Conference: Innovation in academic education-higher education in the process of change.– Warsaw (Poland), 09-10 December 2009.– Warsaw, 2009.– P. 23–27.

9. Калашников В.Г. Образовательная среда контекстного типа / В.Г. Калашников // Высшее образование в России.– 2012. – №4.– С. 92–97.

10. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.– Офіційне видання Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.– Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2011.– 32 с.

11. Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В. В. Сериков // Педагогика.– 2010.– №5.– С. 29–37.

12. Факторович А.А. Сущность педагогической технологии / А. А. Факторович // Педагогика.– 2008.– №2.– С. 19–27.

## **1.2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ У РОСІЇ, ЧЕХІЇ, ПОЛЬЩІ ТА НІМЕЧЧИНІ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ)**

**С**истема вищої освіти України перебуває у процесі постійного реформування, що зумовлено трансформаційними змінами й процесами в суспільстві.

Нових підходів потребує вся галузь підготовки компетентних фахівців, у тому числі і їх гуманітарна складова.

Сьогодення вимагає розробки та впровадження сучасних інноваційних форм, методик і технологій навчання, оскільки процес здобуття вищої освіти нині не зводиться тільки до здобуття нових знань, збільшення їх суми та розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців, а й передбачає врахування сучасних підходів до організації діяльності суб'єктів у процесі професійної підготовки.

У контексті професійної підготовки конкурентоспроможних компетентних кадрів в Україні набуває значення вивчення функціонування національних систем багаторівневої підготовки таких фахівців у різних країнах світу. Модель української освіти, звичайно, має базуватися й модернізуватися на теоретичних надбаннях української педагогіки, досвіді багатьох поколінь науковців і практиків. Однак, вона повинна враховувати все передове, що напрацьовано досвідом зарубіжних країн.

Важливим у вдосконаленні національної вищої освіти є здійснення науково-педагогічного аналізу зарубіжного досвіду щодо організації багаторівневої підготовки компетентних спеціалістів, що стимулюватиме

мобільне запровадження світових інновацій у вітчизняну систему вищої освіти та збільшуватиме можливості інтеграції їх у світовий простір.

Феномен ступеневої вищої освіти та історії її розвитку досліджували вітчизняні (А. Алексюк, В. Андрущенко, Я. Бойко, Н. Дем'яненко, В. Заслуженюк, Б. Корольов, В. Кремінь, Г. Кривчик, В. Луговий, С. Майборода, В. Манько, Г. Підкурманна, Ж. Таланова та ін.) та зарубіжні вчені (В. Горова, А. Митяєва, В. Сазонов та ін.).

У 90-х рр. XX ст. – на початку XXI ст. в Україні сформувалася школа дослідників-компаративістів, які досліджують тенденції розвитку вищої освіти у світовому та європейському просторі, в тому числі – у спектрі Болонського процесу (В. Андрущенко, Н. Булгакова, О. Галус, С. Калашнікова, Г. Козлакова, К. Корсак, Т. Левченко, О. Овчарук, В. Олійник, А. Сбруєва та ін.).

Нині вітчизняні дослідники значну увагу приділяють аналізу фахової вищої освіти в зарубіжних країнах, актуальним проблемам її реформування і впливу на розвиток гуманітарної вищої освіти в Україні (Н. Авшенюк, А. Василюк, О. Глузман, Ю. Кіщенко, Т. Кочубей, В. Кузь, В. Майборода, Г. Онкович, Н. Побірченко, Л. Пуховська, О. Тімець, О. Ярошинська та ін.).

У контексті вивчення зарубіжного досвіду особливий інтерес становить теоретичний і практичний аналіз проблеми професійної багаторівневої підготовки бакалаврів у Росії, Чехії, Польщі та Німеччині, що акумулює в собі досвід різних націй щодо організації навчального процесу, визначення змісту і методів навчання, який викликає зацікавленість як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників.

Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів із фінансів та кредиту та інформації, що наведено в мережі Інтернет, засвідчує, що їх у Російській Федерації готують навчальні заклади, як спеціалізовані (фінансові, економічні, галузеві), так і класичні та технічні університети. Плани підготовки фахівців із даної галузі знань в переважній більшості ВНЗ є типовими.

Однак, для прикладу основні особливості здійснення підготовки бакалаврів з фінансів і кредиту в Російській федерації розглянемо на прикладі навчального плану Кузбаського державного технічного університету (м. Кемерово), який представлено на його офіційному сайті [8].

Термін навчання бакалавра за даним напрямом на денній формі – чотири роки, кількість годин навчання – 8640, що відповідає 240 заліковим одиницям. З них 1368 год. відведено на вивчення гуманітарних дисциплін. Навчання відбувається впродовж 170 тижнів, з яких два тижні – навчальна практика, а шість тижнів – виробнича.

На основі методів аналізу, узагальнення та порівняння можемо стверджувати, що у ВНЗ Російської Федерації, як і в Україні, обсяг навчальних годин на здійснення практичної підготовки становить близько п'яти відсотків від загального обсягу навчального часу підготовки бакалаврів-фінансистів.

Зазначимо, що в Російській Федерації, відповідно до діючого федерального державного освітнього стандарту вищої професійної освіти за напрямом підготовки «Економіка», цикли за обсягом відведених навчальних годин поділяються таким чином:

- гуманітарний, соціальний та економічний цикл (I) – 20% від загального обсягу часу;
- математичний цикл (II) – 25% обсягу часу;
- професійний цикл (III) – 55% обсягу часу.

Кожен із зазначених вище циклів у ВНЗ Росії складається з обов'язкових (нормативних) та вибіркового дисциплін (за вибором вищого навчального закладу або ж студента).

Варто відзначити, що до першого циклу підготовки бакалаврів у Російській федерації, в першу чергу, відносять суто гуманітарні дисципліни, такі як іноземна мова, історія, право, філософія, психологія, соціологія, політологія.

У свою чергу, до циклу математичної підготовки бакалаврів-фінансистів входять: лінійна алгебра, теорія ймовірностей та математична статистика, теорія ігор, методи оптимальних рішень, математичні методи і моделі в економіці, прикладні задачі дослідження операцій.

Це свідчить про значну увагу, яка приділяється саме даному виду підготовки, завдяки якій студенти опановують знання та формують навички сучасного математичного інструментарію з метою подальшого вирішення нагальних економічних завдань; сучасні методики побудови, аналізу та застосування математичних моделей для оцінки стану та прогнозування розвитку економічних процесів. І це є цілком слушним, адже, на сьогоднішній день існує суттєвий розрив між рівнем математичних знань випускників ВНЗ за фахом «Фінанси і кредит» і нагальними потребами фінансового сектору економіки держави [1].

Також до даного циклу відносять дисципліни, які забезпечують інформаційну складову професійної підготовки, а саме: інформаційні системи та технології в економіці; комп'ютерні технології фінансових операцій; програмування обліково-аналітичних задач; професійні комп'ютерні програми; основи фінансових обчислень.

Решту дисциплін, що вивчається майбутніми бакалаврами-фінансистами у ВНЗ Росії, відносять до третього (професійного) циклу, який має досить суттєвий обсяг у навчальних годинах у порівнянні з іншими двома. Саме під час опанування предметів даного циклу студенти спеціальності «Фінанси і кредит» набувають необхідних практичних умінь та навичок, які дозволять їм в подальшому досить професійно виконувати обов'язки безпосередньо на робочому місці.

Зазначені уміння та навички сприяють реалізації реальної можливості: адекватного розрахунку значень системи показників, що характеризують діяльність господарюючих суб'єктів на мікро- та макрорівні; ретельного аналізу економічних процесів та явищ; з'ясування нагальних проблем економічного характеру під час дослідження конкретних ситуацій та пропонування адекватних способів їх вирішення; системний аналіз та інтерпретування фінансової і бухгалтерської інформації й документації; побудови на підставі чисельних даних та з урахуванням параметрів чинної ситуації стандартних теоретичних і економічних моделей; прогнозування поведінки економічних об'єктів тощо.

Успішне надбання даних умінь та навичок забезпечується, зокрема, вивченням таких дисциплін: макро- та мікроекономіка, бухгалтерський облік, бухгалтерський облік у банках, комплексний аналіз господарської діяльності, управління фінансовими ризиками, податки та оподаткування, антикризове управління, аналіз фінансової звітності, оцінка нерухомості, оцінка вартості бізнесу.

Впродовж навчання студенти виконують шість курсових робіт із дисциплін: «Макроекономіка» – у другому семестрі, «Статистика» – у третьому семестрі, «Комплексний аналіз господарської діяльності» – у четвертому семестрі, «Корпоративні фінанси» – у шостому семестрі, «Банківська справа» – у сьомому семестрі та «Фінансовий менеджмент» – відповідно, у восьмому семестрі загального курсу навчання.

Оцінка якості засвоєння основних освітніх програм майбутніми бакалаврами з фінансів і кредиту включає поточний контроль, проміжну атестацію та підсумкову державну атестацію. Тобто, узагальнюючи наведену інформацію, можна зазначити, що у ВНЗ Росії практичній підготовці фахівців із даної галузі знань приділяється суттєва увага.

З метою здійснення подальшого порівняння, розглянемо не тільки сам процес підготовки бакалаврів з фінансів у Чеській республіці, а й відповідні передумови й низку заходів, здійснених для забезпечення високого рівня якості знань студентів чеськими освітянами.

І тут доречно зазначити, що принципово новий етап у розвитку вищої освіти в цій країні, зокрема й економічної, розпочався після «оксамитової» революції 1989 року, коли молода чеська держава поставила перед собою низку завдань щодо перебудови та розвитку нової держави, які стосувались не лише політичного і соціально-економічного життя Чехії, але й привели до кардинальних реформ стосовно функціонування вищих та середніх навчальних закладів.

Якщо у 60-80-х роках ХХ століття освіта в Чехії мала суто «академічний» характер, а також для її функціонування характерною була формула навчання «знати потроху абсолютно про все», то у 90-тих роках сформувалася принципово нова формула – «знати та розуміти сутність усього». Виокремити і пізнати головне з великої кількості дисциплін, а також здобути інформацію про кожен з них – ось мета навчання сучасного чеського студентства. Саме це й стало відповідним стартовим імпульсом для того, щоб здійснити перегляд самої сутності системи навчання у ВНЗ.

У квітні 1999 року створено так звану Чеську Білу книгу («Ceska Bila kniha») – народну програму розвитку освіти, в якій закладено основні засади та визначено головні завдання освітянської політики, а саме:

- реалізація навчання для усіх впродовж усього життя;
- пристосування наукових та навчальних програм до потреб суспільно-економічного життя у поєднанні з практичним досвідом особистості, що навчається;
- оцінка якості та ефективності освіти;
- підтримка ролі у суспільстві та професійної перспективи усіх категорій педагогічних та академічних працівників.

Актуальним питанням сьогодення чеських освітян є рівень і якість економічної освіти. З педагогічної точки зору, це, насамперед, стосується проблем парадигми змісту економічної освіти, освітніх стандартів, навчальних програм і планів та їх практичного спрямування [2].

Із 1989 р. система освіти зазнала значних змін, як загальних, так й організаційних. У 90-х роках ХХ століття із виникненням економічних факультетів у Чеській Республіці на базі установ, що реалізували

навчання спеціалістів-економістів вищої кваліфікації, утворилось економічне об'єднання. А в 1995 році було засновано Асоціацію Економічних факультетів Чеської Республіки, головна мета функціонування якої – підтримувати та координувати розвиток вищої економічної освіти, набувати досвіду і розвивати співпрацю та інтеграцію при об'єднанні навчальних програм [5].

У 1996 році Чеська Республіка подала заяву щодо членства в Європейській Унії (ЄУ), і таким чином виявила свою волю у приєднанні до суспільства європейських держав [6]. Наближення до ЄУ – це прийняття нових принципів не лише в галузі економіки і політики, а й в освіті. Це чітко визначено в Законі «Про вищі навчальні заклади» Чеської республіки (1998 р., ч. 1, п.1 ф), в якому зазначається: «Вищий навчальний заклад розвиває міжнародну і, зокрема, європейську співпрацю, підтримує спільні проекти з аналогічними інституціями за кордоном, визначає взаємні навчальні програми, технології та дипломи. Здійснює обмін академічних працівників та студентів» [7].

Особливістю сьогоднішнього навчання у вищих економічних навчальних закладах Чехії є те, що воно реалізовується у щільному поєднанні з проходженням виробничої практики. Вважається, що студенти не просто проходять практику, а здійснюють практичні дослідження, які стали своєрідною родзинкою бакалаврської підготовки, а також предметом виробничої діяльності цілої низки фірм, котрі організують та забезпечують виконання таких завдань. Крім того, зазначені дослідження увійшли до соціально-економічних концепцій регіонального розвитку країни та набули відповідної уваги керівництва держави.

Важливим також є те, що організація виробничої практики студентів економічного профілю, й зокрема фінансистів, ураховує узагальнений місцевий (власний) та закордонний досвід розвитку вищої школи, а також міжнародні стандарти та критерії щодо оцінки якості освіти й контролю за нею, зокрема ті, що прийнято ЮНЕСКО. Такий підхід відповідає вимогам сьогодення щодо формування єдиного освітнього простору в межах світового суспільства, забезпечує можливість взаємного обміну навчальними програмами, планами, а також викладачами і студентами між університетами та інститутами, що функціонують в різних країнах.

Ретельно процес підготовки бакалаврів з фінансів у Чехії розглянемо на прикладі Вищої школи економіки (VŠE) у Празі, одному з найпрестижніших університетів у Європі. Цей університет засновано першого вересня 1953 року. На сьогоднішній день у цій освітній установі навчається близько 15000 осіб, вісім відсотків з яких – іноземці. Університет здійснює активне та багатолітнє співробітництво з багатьма іноземними ВНЗ у межах міжнародної кооперації. Відповідний договір про співпрацю підписано також і з Вінницьким фінансово-економічним університетом. Навчальний процес в основному здійснюється чеською мовою та, у відповідності до Закону «Про вищу освіту», який діє з 1 січня 1999 року, – безкоштовно.

У даному університеті підготовка бакалаврів із фінансів триває три роки і реалізовується на факультеті фінансів та бухгалтерського обліку. Загальна кількість відведених кредитів – 180. Відповідна кількість годин підготовки фінансистів – 4860. Витрати часу на опанування обов'язкових дисциплін складають 138 кредитів, вибіркового (обраних студентом) – 15 кредитів, вибіркового ВНЗ (обраних навчальним закладом) – 3.

До переліку обов'язкових дисциплін циклу підготовки бакалаврів-фінансистів включено предмети: право, економіка, інформатика, математика, фінансова теорія, маркетинг та бізнес-політика, менеджмент, економічна історія, статистика, міжнародна економіка, корпоративні фінанси, бухгалтерський облік, банківська справа, фінансова математика, бухгалтерський облік II, фінансовий аналіз та планування на підприємстві, державні фінанси, грошова теорія та політика, страхування, управлінський облік, економетрія, податки та соціальне забезпечення, міжнародні фінанси, теорія капіталу.

По кожному із зазначених вище предметів студенти-фінансисти повинні прослухати цикл лекцій, обов'язково скласти заліки та іспити. Вивчення даних обов'язкових дисциплін формує знання з проблем грошових систем, банківської справи, страхування, державного та місцевих бюджетів, державних та корпоративних фінансів, бухгалтерського обліку та аналізу фінансової звітності.

До дисциплін за вибором студента (загальна кількість кредитів – 15) відносяться: банківські продукти, страхове право, страхова математика, платіжні операції, страхування життя, основи бухгалтерського обліку англійською мовою, бухгалтерський облік у сільському

господарстві, облік у державних установах, бухгалтерський облік та податки підприємницької діяльності, регулювання фінансового ринку, міжнародні валютно-фінансові інституції, грошово-кредитна політика, практика на комп'ютері управлінського обліку, стратегічний менеджмент (англійською мовою), державні фінанси у Європейському Союзі, оподаткування споживання, оподаткування, фінансування державного та некомерційного сектор, державні фінанси у секторах економіки, економіка суспільного сектор (англійською мовою). Гуманітарною дисципліною, яку обирають студенти є ділова англійська мова.

За опанування кожної дисципліни студенту нараховується відповідна кількість балів (визначена ученою радою ВНЗ), яка не залежить від оцінки, але пропорційна складності дисципліни та об'єму предмета, що вивчається, і кількості годин, відведених для вивчення в навчальному плані. За рік студент повинен отримати не менше, як 20 кредитів та необхідний мінімум балів для того. Це є беззаперечною умовою для того, щоб він міг перейти на наступний курс університету. Усі обрані дисципліни студент фіксує у студентській інформаційній системі (SIS) через мережу Інтернет.

Саме за такою ж технологією здійснюється запис на здачу заліків та іспитів, обирається дата їх складання та послідовність, у чітко визначений час. Для складання кожного заліку чи іспиту надається 2-3 спроби (додаткові спроби є швидше виключенням, ніж правилом). Якщо іспит або залік студентом не склав, йому доведеться повторно вивчати дисципліну в наступному році й обов'язково отримати оцінки. В іншому випадку, йому загрожує виключення з університету. Жорсткий контроль за студентами в університеті відсутній. Вони можуть розраховувати тільки на власні сили та свідомість. Для отримання заліку необхідно знати предмет мінімум на 60%.

Перевірка та оцінка знань студентів відбувається в декілька етапів. Перш за все, потрібно написати контрольну роботу або пройти відповідне тестування, що дає допуск для складання іспиту. Наступний етап – іспит, який складається в усній формі. Для отримання ступеня бакалавра студент повинен скласти державний іспит та написати бакалаврську роботу, на що відводиться по 3 кредити.

І тут існує також окремий алгоритм: спочатку студент пише бакалаврську роботу, яку захищає на кафедрі, а потім допускається до складання державного іспиту.

Процес підготовки бакалаврів з фінансів у Польщі розглянемо на прикладі Краківського державного економічного університету, який є найбільшим вищим економіко-фінансовим навчальним закладом та третім за величиною університетом у Кракові, а також найбільшим польським науковим центром. Цей університет засновано у 1925 році. Він є державним ВНЗ. У повному обсязі акредитованим Міністерством науки та вищої освіти Польщі. Навчальний заклад закінчили понад 90 тисяч випускників.

Навчання в університеті проводиться за двома освітніми рівнями, а саме: I – бакалавр; II – магістр. Підготовка фінансистів здійснюється за напрямом «Фінанси і бухгалтерський облік». Термін навчання бакалаврів складає три роки, кількість кредитів – 180. Із них 50 кредитів – основний курс, до якого входять дисципліни: основи права, математика, макро- та мікроекономіка, фінанси, облік, статистика, економетрія [10].

Друга група дисциплін (46 кредитів) – інтегрований курс, під час якого вивчаються: фінансова математика, суспільні фінанси, банківська справа, фінанси підприємств, страхування, міжнародні фінанси, фінансовий (бухгалтерський) облік, фінансові ринки та фінансовий аналіз. До додаткових предметів, які вивчаються в університеті (30 кредитів) належать такі дисципліни: фізичне виховання, ділове спілкування рідною та іноземною мовою, інформаційні технології, торговельне право, захист інтелектуальної власності та бакалаврський семінар, під час якого студенти мають написати та захистити бакалаврську роботу.

До числа вибіркових дисциплін належать предмети, згруповані у три курси, серед яких студент обирає лише два. До першого курсу належать географія та основи управління (6 кредитів), до другого – методи оцінки проектів та програмування і фінансування регіонального розвитку (5 кредитів), до третього (гуманітарного) – соціологія, психологія, історія економіки та філософія 3,3 кредитів).

На третьому курсі навчання студенти Краківського державного економічного університету опановують групу дисциплін професійного спрямування за обраною спеціалізацією, а саме: фінанси і адміністрування; фінанси підприємств і облік; облік і ревізія; страхування; фінансові ринки; фінансова інженерія тощо.

Для реалізації дослідження важливим є аналіз дисциплін, які вивчаються студентами за спеціалізацією «Фінанси підприємств та облік». До таких дисциплін відносяться: «Фонди Європейського Союзу» (6 кредитів), «Сучасна банківська справа» (6 кредитів), «Теорія загальної рівноваги» (5 кредитів), «Основи науково дослідної роботи» (5 кредитів), «Міжнародні фінанси – II» (5 кредитів).

За час навчання студенти обов'язково проходять практику на підприємствах та в організаціях тривалістю від трьох до чотирьох тижнів. Під час реалізації підготовки бакалаврів обов'язковим є вивчення двох іноземних мов. Студент може їх обирати із шести запропонованих вищим навчальним закладом, а саме: англійська, німецька, французька, італійська, іспанська та російська.

Потрібно також зазначити, що Краківський економічний університет є державним за формою власності і класичним за принципами функціонування, чим пояснюється невелика кількість годин практики.

У приватних ВНЗ, які входять до структури великих корпорацій, виробнича практика займає до 50% навчального часу та проводиться на робочих місцях, що відповідають обраній студентами спеціалізації, з метою набуття практичних умінь і навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності. І саме в цьому докорінна відмінність структури практичної підготовки бакалаврів-фінансистів у державних і приватних ВНЗ Польщі.

Цікавим, на наш погляд, є процес підготовки бакалаврів із фінансів у Федеративній республіці Німеччині, з точки зору організації навчального процесу та поєднання теоретичного навчання з практичним. У цій країні при підготовці фахівців із фінансів навчальний процес орієнтовано на європейські стандарти, адже велика увага приділяється формуванню у випускників якостей, умінь, навичок і знань, необхідних для подальшого працевлаштування.

Нормативно-правовою базою, що регулює функціонування вищої освіти в Німеччині й поширюється на вищу економічну освіту, є:

- основний Закон – Конституція (нім. *Grundgesetz*), який гарантує кожному громадянину країни право вільного розвитку особистості та, відповідно до нахилів і здібностей, вільно обирати місце навчання й професію;
- Закон про вищу освіту (нім. *Hochschulgesetz*);

- Рамковий Закон про вищу освіту (нім. *Hochschulrahmengesetz in der Fassung*) від 8 серпня 2002 р., який визначає головні завдання ВНЗ Німеччини, особливості навчального процесу в різних типах ВНЗ, права й обов'язки студентів, професорсько-викладацького персоналу, завдання науково-дослідної роботи тощо;
- Закон про професійну освіту (нім. *Berufsbildungsreformgesetz*), який визначає особливості організації навчального процесу в закладах професійної освіти Німеччини;
- Закон про сприяння освіті (нім. *Bundesausbildungsförderungsgesetz*) від 01.04.2001 р, який гарантує матеріальну допомогу на навчання;
- Закон про реформу оплати професорів (нім. *Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung*) від 16.02.2002 р., який стимулює якість викладання;
- Закон про сприяння удосконаленню професійної кваліфікації (нім. *Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung*) від 01.01.96 р., який гарантує державну допомогу для підвищення професійної кваліфікації, та інші [3, с.67].

Німецька система освіти, зокрема вищої, починаючи з першої половини ХІХ століття, набула статусу однією з кращих у світі. Характерним для сучасної системи вищої освіти цієї держави є динамічне зростання кількості приватних ВНЗ, поряд із розвитком класичних державних університетів.

На думку німецьких урядовців, створення приватного сектора вищої освіти сприятиме загостренню конкуренції всередині загальної системи вищої освіти країни. Німецький дослідник-педагог Клаус Хюфнер зазначає, що «приватними ВНЗ керують, як комерційними підприємствами, отримуючи можливість максимально гнучкої адаптації до потреб оточуючого середовища, яке змінюється» [3].

Організація навчально-виховного процесу в приватних ВНЗ має свої особливості. Так, як зазначає Л. Отрощенко, випускні іспити в гімназіях не є гарантією вступу до бажаного приватного ВНЗ, так як проводяться додаткові тести для виявлення найбільш вмотивованих абітурієнтів. З викладачами, які працюють у приватних ВНЗ, не укладають довічних контрактів, як у державних університетах. Навпаки, якщо його діяльність оцінюється студентами і колегами як незадовільна – може бути звільнений.

Внутрішня організація приватних ВНЗ менш бюрократична, ніж у державних інститутах. Як результат – у таких ВНЗ мінімум випадків відрахувань і незадовільних оцінок на випускних іспитах та успішне закінчення після восьми семестрів (тобто 4 календарні роки) навчання [3, с. 54].

Приватні ВНЗ приділяють надзвичайно велику увагу попиту на ринку праці. Як правило, викладання бізнесу, менеджменту та економіки здійснюється з урахуванням реалій функціонування промислових і комерційних підприємств. Крім того, університети додержуються традиційних цінностей, зокрема «академічної свободи» (кожен студент має змогу самостійно визначати перелік дисциплін для вивчення, які увійдуть у диплом) й гумбольдтового принципу – «єдність викладання і дослідження».

У свою чергу, спеціальні вищі школи, які також називають університетами прикладних наук – наймолодший тип ВНЗ у Німеччині, що з'явилися у країні як альтернатива університетам. Треба зазначити, що спеціальні вищі школи зазвичай менші за університети, їх навчальні курси добре структуровані, тривалість навчання коротша, ніж в університетах [3, с. 88].

Навчання у спеціальних вищих школах охоплює передачу професійних знань, умінь і навичок, а також сприяє самоосвіті, отриманню знань із техніки керівництва підприємством, колективом. Випускники таких навчальних закладів самостійно здобувають відомості про наукові методи при вирішенні практичних виробничо-економічних проблем. Але тільки університети мають право присуджувати ступінь доктора.

Як зазначає Л. Отрощенко, перевагами навчання у спеціальних вищих школах є: орієнтація навчання на практичне використання отриманих знань; узгодження змісту навчання з практикою на підприємстві; передачу практичних навичок на семінарах, планових іграх, проектному навчанні тощо; зв'язок дипломних робіт зі сферою професійної діяльності; застосування принципів індивідуального навчання, зокрема, у невеликих групах; професори-викладачі є практиками й працівниками сфери економіки та управління; два навчальних семестра відведено для проходження обов'язкової практики [3, с. 71].

Нині в Німеччині співіснують «нова» і традиційна моделі навчання у вищому навчальному закладі. У межах традиційної моделі навчання відбувається відповідно до стандартних термінів. Як в класичних

університетех, так і в спеціальних школах, реалізацію навчально-виховного процесу розмежовано на два етапи: базовий (нім. *Grundstudium*) та основний (нім. *Hauptstudium*). Базове навчання триває чотири семестри і закінчується перехідним іспитом. Принагідно зазначимо, що останнім часом, унаслідок приєднання Німеччини до Болонського процесу, окремі ВНЗ поступово відмовляються від такого розподілу на зазначені етапи та переходять до двоступеневої системи освіти і модульної системи навчання [3, с. 90].

Для прикладу розглянемо організацію навчального процесу в Інституті суспільного управління та фінансів м. Людвігсбург (Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen Ludwigsburg). Навчальні плани підготовки бакалаврів спеціальності «Фінанси і кредит» наведено у відкритому доступі на офіційному сайті даного університету [9].

Дисциплінами, які вивчаються на етапі базового навчання, є: оподаткування та адміністрування податків; оподаткування доходів фізичних осіб; транспортні податки; податкове право та бухгалтерський облік; основи приватного права. Основне навчання включає вивчення дисциплін, які поглиблюють знання, набуті під час вивчення дисциплін базового етапу та забезпечують його зв'язок із практикою.

Характерною рисою навчання в Інституті суспільного управління та фінансів є його практична орієнтація. П'ятнадцять місяців студенти знаходяться в інтегральному професійно-практичному середовищі навчальних фінансових відділів та набувають там практичних умінь і навичок роботи в усіх галузях податкового адміністрування. Професійно-практичне навчання поділяється на чотири фази, у яких виділено чотири практичних модулів. Після опанування цих модулів студент отримує оцінку, яка дає підстави для загальної атестації за ступенем бакалавра. Також студенти готують та прилюдно захищають бакалаврську письмову роботу.

Серед вищих навчальних закладів Німеччини, які здійснюють підготовку фінансистів, можна також виокремити навчальний центр Німецького федерального банку (Bundesbank). Даний банк – чи не єдина установа в країнах із розвинутою економікою, яка має у своїй структурі навчальний заклад, котрий здійснює цільову підготовку дипломованих спеціалістів саме для Центробанку.

Німецький досвід підготовки кадрів для Центрального банку є цікавим не тільки за змістом навчання, але й за структурою та загальною організацією навчального процесу. Професійна освіта у ВНЗ Bundesbank організована у вигляді дуального навчання, яке включає

практичне навчання на робочому місці та теоретичне – безпосередньо в навчальному закладі. Організація навчально-виховного процесу, на відміну від класичного університетського, має такі особливості:

- направлення на навчання у вищій навчальний заклад Bundesbank здійснюється тільки після зарахування відповідного кандидата у штат Центробанку, де в майбутньому йому належить працювати;
- кандидати, які не склали випускний іспит відраховуються не тільки з навчального закладу, але й з роботи у Bundesbank;
- практичне навчання на робочих місцях у Bundesbank складає не менше, ніж 50% від часу, який відводиться на засвоєння відповідної навчальної програми;
- теоретичні дисципліни в даному навчальному закладі викладають не тільки штатні співробітники, але й висококваліфіковані працівники Bundesbank, на яких припадає 20% навчального навантаження;
- організацію практичного навчання здійснюють не тільки окремі висококваліфіковані спеціалісти структурних підрозділів та відділень, але й працівники кадрової служби, які володіють відповідною методикою викладання навчальних дисциплін та постійно підвищують свою педагогічну майстерність в університетах й інших навчальних закладах Німеччини. У свою чергу, всі викладачі Вищої Банківської школи Bundesbank щорічно впродовж одного місяця проходять стажування згідно їхнього службового профілю.

Відділи по роботі з персоналом Bundesbank виконують такі функції: розрахунок перспективної потреби у спеціалістах кожного рівня кваліфікації; повідомлення у пресі про вакансії; відбір кандидатів у відповідності до документів або за результатами конкурсних іспитів чи співбесід; організацію практичного навчання кандидатів на робочих місцях, оцінка його результатів та контроль за відповідністю змісту програм діючим документам; проведення підсумкових іспитів; безпосередній розподіл на роботу.

Для кожного рангу чиновників Bundesbank (середньої, середньої керівної й вищої керівної ланки) існує окрема програма навчання, загальні правові основи якої викладені у «Положенні про організацію навчання та кар'єру чиновників Bundesbank» і деталізовані у положеннях про кар'єру, навчання та складання іспитів для чиновників відповідних рівнів, планах підвищення кваліфікації.

Чинovníки середньої ланки (спеціалісти, які виконують основні функції у відділах банківських операцій та обробки грошей) відбираються кадровою службою із випускників загальноосвітніх установ та зараховуються у штат в якості кандидатів у асистенти Bundesbank. Термін навчання працівників служби обробки грошей – чотирнадцять місяців, для проходження практики в навчальному плані відведено одинадцять місяців.

Практичне навчання зорієнтоване на ознайомлення з виробничим процесом на робочих місцях та передбачає оволодіння такими навичками: облік та обробка монет і банкнот; розпізнання сфальшованих грошей і дії з ними; перерахування грошових та інших цінностей; поведіння зі зброєю та правила її застосування. Для опанування теоретичного курсу відведено три місяці, під час якого вивчаються наступні дисципліни: основи банківської справи, бухгалтерський облік, обробка і охорона грошей, основи суспільного права.

Навчання спеціалістів для здійснення банківських операцій відбувається дещо по-іншому. Зокрема, загальний термін навчання – два роки, з яких вісімнадцять місяців відводиться на практичну підготовку і шість – на теоретичну. Практичне навчання, окрім зазначених вище питань, включає вивчення технології виконання основних банківських операцій (розрахункових, кредитних, валютних, операцій із цінними паперами), а також організації обліку та діловодства.

У частину від загального обсягу, що складає теоретичну складову навчально-виховного процесу, входять такі дисципліни: основи економіки; законодавство та нормативи, що стосуються функціонування Центрального банку; банківські розрахунки та електронна обробка даних. Теоретичне навчання відбувається як безпосередньо у Центральному банку, так і в інших навчальних закладах, які здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації працівників Німецького федерального банку, а також відібраних спеціальною комісією кандидатів з інших кредитних установ.

Наприкінці навчання чиновники середньої ланки складають іспит, після якого вони направляються у відділи обробки грошей або банківських операцій на посади асистентів Bundesbank із певним випробувальним терміном. Після успішного проходження дворічного випробувального терміну, кандидат отримує посаду асистента Bundesbank та включається до реєстру чиновників довічно.

Чиновники середньої керівної ланки – працівники, які займають посади висококваліфікованих спеціалістів, керівників структурних підрозділів та їх заступників, заступників директорів філій – зараховуються на посади кандидатів у інспектори Bundesbank. Відбір на дані посади відбувається як із числа випускників загальноосвітніх та комерційних навчальних закладів, так і з числа службовців середньої ланки, які продемонстрували успішну та результативну роботу. Термін навчання таких працівників складає три роки (2032 години), з них – вісімнадцять місяців – практичне навчання у банківських установах та вісімнадцять місяців – теоретична підготовка у Банківській школі Bundesbank.

Структура навчального процесу така: практичне навчання впродовж одного-двох місяців; базове теоретичне навчання – 6 місяців (688 годин), практичне навчання 3-4 місяці, головне теоретичне навчання – 16 місяців (688 годин), головне теоретичне навчання – 3-10 місяців (656 годин), практичне навчання впродовж 2-4 місяців.

Під час практичного навчання майбутні працівники Центробанку опановують операції з готівкою, з цінними паперами, іноземною валютою, кредитування і розрахунків, а також основи бухгалтерського обліку та банківського нагляду. Даний процес організовується на початковому етапі «методом спостереження», а ближче до моменту його завершення – шляхом самостійного виконання роботи на конкретному робочому місці.

Під час практичного навчання кандидати в чиновники вищої керівної ланки набувають навички та уміння приймати професійно грамотні рішення щодо службових та кадрових питань, оцінювати дії підлеглих. Тобто, вони аналізують та вивчають ті практичні аспекти, які їм доведеться вирішувати під час здійснення професійної діяльності.

У процесі теоретичного навчання студентами опановується матеріал у межах таких дисциплін: економіка та організація виробництва, банківська справа, фінансова математика, бухгалтерський облік та звітність, статистика, економіка, суспільствознавство, право, організаційні та правові засади функціонування Центрального банку. Крім того, студент має можливість вільного вибору дисциплін, зокрема, іноземна мова, електронна обробка даних тощо) [4, с. 28].

За підсумками державного іспиту Банківська школа Bundesbank надає кандидату диплом про вищу освіту та присвоює кваліфікацію «Дипломований інженер з економіки й організації виробництва»

(спеціалізація – «Емісійна справа»). Після отримання диплома кандидат у чиновники середньої керівної ланки розпочинає працювати в одній із установ Bundesbank, а після успішного проходження випробувального терміну тривалістю два з половиною роки він отримує звання інспектора Bundesbank та вноситься до реєстру чиновників довічно.

Для проходження служби у Bundesbank в якості чиновників вищої керівної ланки (керівників філій, відділень, провідних відділів і секторів Bundesbank та у територіальних відділеннях) приймаються особи, які мають вищу економічну або юридичну освіту та досвід роботи в кредитних організаціях або комерційних структурах не менш, як два роки, а також чиновники середньої керівної ланки, які відпрацювали у Bundesbank 3-10 років та мають рекомендації керівництва в якості кандидатів для переходу до наступного рангу.

Особи, які пройшли попередній відбір, зараховуються до штату Bundesbank в якості кандидатів на посаду державних службовців. Їхня освіта триває два роки: централізоване теоретичне навчання – шість тижнів, решта часу – практика впродовж восьми місяців у нижчих установах банку (п'ять місяців – у відділенні, три місяці – у філії), вісім місяців – у територіальному управлінні і шість з половиною місяців – безпосередньо у Bundesbank (з них, чотири місяці – у тих відділах, на діяльності яких кандидат спеціалізується).

Порівняльна характеристика кількості часу, відведеного на вивчення дисциплін, які, на нашу думку, забезпечують формування практичних навичок й умінь розрахункової, аналітичної роботи наведено у табл. 1.

Аналізуючи дані, наведені у таблиці 1, можна зробити висновки, що найбільш змістовна та ґрунтовна математична підготовка має місце в Російській вищих навчальних закладах. Як зазначалось нами вище, у цикл математичної підготовки бакалаврів-фінансистів входять такі дисципліни, як: лінійна алгебра, теорія ймовірностей та математична статистика, теорія ігор, методи оптимальний рішень, математичні методи і моделі в економіці, прикладні задачі дослідження операцій. Адже математика формує і розвиває такі важливі для опанування інших галузей знань загальноінтелектуальні вміння, як: аналіз, синтез, узагальнення, аналогію, абстрагування, вміння формулювати проблему, формалізувати її кількісні та якісні сторони, моделювати, висувати гіпотезу та підтверджувати її правильність [1].

Узагальнена порівняльна характеристика дисциплін та відведеного на їх вивчення часу ВНЗ України, Росії, Чехії, Польщі та Німеччини

№ з/п	Назва дисципліни	Країна розташування вищого навчального закладу				
		Україна	Росія	Чехія	Польща	Німеччина
		К-ть кредитів / к-ть годин практичних занять	К-ть кредитів / к-ть годин практичних занять	К-ть кредитів / к-ть годин практичних занять	К-ть кредитів / к-ть годин практичних занять	К-ть кредитів / к-ть годин практичних занять
1	Математика для економістів	10/68	17/188	12	11/60	7
2	Економічна інформатика	10/52	3/34	5+3*		
3	Статистика	5/34	5/34	6	5/30	4
4	Бухгалтерський (фінансовий) облік	5/34	3/34	18+5*	13/60	11
5	Інформаційні системи і технології у фінансах	4/28	9/62		2/30	
6	Економіко-математичне моделювання	5/34	3/16	6	4/15	
7	Фінанси	10/60	3/34	5	6/30	
8	Бюджетна система	8/52	3/16	6		
9	Місцеві фінанси	5/34	6/32			
10	Економічний аналіз	3/18				
11	Ринок цінних паперів (фінансовий ринок тощо)	3/18	3/16	4*	6/15	

№ з/п	Назва дисципліни	Країна розташування вищого навчального закладу					
		Україна	Росія	Чехія	Польща	Німеччина	
		К-ть кредитів / к-ть годин практичних занять	К-ть кредитів / к-ть годин практичних занять	К-ть кредитів / к-ть годин практичних занять	К-ть кредитів / к-ть годин практичних занять	К-ть кредитів / к-ть годин практичних занять	
12	Валютні операції	2,5/16	2/17	6			
13	Фінансовий аналіз	3,5/28	4/51	6	4/15		
14	Банківські операції (банківська справа)	2,5/18	3/16	6	12/45	14	
15	ФДСП	3/18		3*+3*			
16	Податкова система (оподаткування, оподаткування підприємств)	3/24	3/51	6+12*		8	
17	Фінанси підприємств	108/24			6/30		
18	Системний аналіз в економіці	3/32	6/60	3*			
19	Фінанси зарубіжних корпорацій	3/26		3*	9/45		
20	Інвестиційний аналіз	3/26	2/18	6*			
21	Страховання (страхові послуги тощо)	3/16	4/34	6+10*	5/30		
22	Практика: -навчальна -виробнича	4 6+3	2 6		2	72	

\* – дисципліна варіативна, /-у знаменнику зазначається кількість годин практичних занять

Серед дисциплін професійного циклу велику увагу приділяють вивченню бухгалтерського (фінансового) обліку. У Чехії на вивчення цієї дисципліни обліку відведено 12 кредитів, управлінського обліку – 6, а 5 – на вибіркову дисципліну «Бухгалтерський облік у сільському господарстві» або «Бухгалтерський облік у різних формах бізнесу». У Польщі вивчення обліку відбувається у два етапи: під час вивчення дисциплін основного курсу (7 кредитів) та інтегрованого курсу (6 кредитів).

В Україні, як і в Росії, даній дисципліні відведено по п'ять кредитів, але за вибором можна продовжити вивчення обліку ще п'ять кредитів. Також у польських ВНЗ досить багато уваги приділяється опануванню знань із банківської справи (12 кредитів). У порівнянні з вітчизняними ВНЗ, кількість кредитів тут більша ніж у три рази. Відповідно, також збільшено й кількість практичних занять, що реалізуються під час вивчення даної дисципліни.

Тривалість виробничої практики, як в Україні, так і в Росії, – до шести тижнів. А в Празький ВЕШ навчальним планом взагалі не передбачено проходження практики на підприємствах. У Польщі час, відведений у навчальному плані на практику, в державних ВНЗ складає від трьох до чотирьох тижнів, а у приватних – до 50% загального обсягу часу підготовки бакалаврів.

## Література

1. Заєць С. Роль дисциплін математико-статистичного спрямування у формуванні конкурентоспроможного фінансиста // С. В. Заєць. – Бюджетно-податкові чинники активізації розвитку фінансових ринків та фінансового посередництва: матеріали науково-практичної конференції. – Ірпінь: Нац. Університет ДПС України, 2008. – С.543-545.
2. Ващенко О. Сучасна вища економічна освіта в Чехії та Україні: теоретичні засади та практичний досвід / О. О. Ващенко, М. О. Голубєва. – Наук. зап. НаУКМА. Сер. пед., психол. науки та соц. робота. – 2005. – Т.47. – С.14-17.
3. Отрощенко Л. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини: монографія / Л. С. Отрощенко. – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2010. – 169 с.
4. Ковалев М. М. Современная финансовая теория и финансовое образование / М. М. Ковалев // Белорусский банковский бюллетень. – 2002. – №21. – С. 4-31.

5. Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice.-Praha, 2001.-Str. 72.

6. Unesco, účení je skryté bohatství. zprava mezinárodní komise unesco «Vzdělávání pro 21 století».-praha, ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.-55 str.

7. Zákon o vysokých Školách ze dne 22 dubna 1998

8. Робочий навчальний план підготовки бакалавра за напрямом 080100 «Економіка» спеціальність «Фінанси і кредит» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ciz.kuzstu.ru/um>

9. Програма підготовки бакалаврів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.fh-ludwigsburg.de/studium/steuerverwaltung/index.php>

10. Програма підготовки бакалаврів факультету «Корпоративні фінанси та облік» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nowa.uek.krakow.pl/pl/uczelnia/wydzialy/wydzial-finansow/ksztalcenie/plany-studiow.html>

### **1.3. РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Д**ля України впродовж останнього десятиріччя актуальною є проблема модернізації вищої школи. Зокрема, у багатьох країнах світу змінилась суспільна парадигма – від технократичної до індустріальної, а згодом – до інформаційної. Таким чином, інформація набуває ознак стратегічного продукту, але освіта надто повільно змінює свої пріоритети.

Аналіз праць І. Зимньої та О. Пометун [6; 14] уможлиблює умовний поділ розвитку компетентнісно-орієнтованого навчання структування у три етапи:

- перший етап (1960-70-ті роки ХХ століття) – введення в науковий апарат понять «компетентність», «компетенція» та їх розмежування: виділення та систематизація різних видів компетентностей, де остання розглядається як результативно-діяльнісна характеристика освіти, нижнім порогом, рівнем компетентності якої є досягнутий рівень діяльності випускника, необхідний і достатній для мінімальної успішності в досягненні його результату [6, с.15-21];

- другий етап (70-90-ті роки XX століття) – створення переліку ключових компетенцій. Зокрема, Джон Равен в своїй книзі «Компетентність у сучасному суспільстві» (1984) дає розгорнуте тлумачення цього терміну, а також наводить список 39 компетентностей, особливу увагу зосередивши на категоріях «готовності», «впевненості», «здатності», «відповідальності» людини;
- третій етап (90-х рр. XX ст. – поч. XIX ст.) – спроба визначити компетентності як певний освітній результат.

Українськими вченими дослідження ведуться в різних напрямках, що відображено в роботах О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшиної, О. Савченко, С. Трубачової, Л. Парашенко, Г. Фрейман. Огляд історико-педагогічної та сучасної літератури свідчить, що вченими вивчається проблема підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів і розглядається вона в різних аспектах у працях В. Адольфа, І. Ареф'єва, В. Бондаря, Н. Кузьміної, В. Лозової, А. Орлова, В. Пилипівського, С. Чистякової, М. Чошанова, О. Шияна та ін.

Під «компетентністю» педагоги розуміють спеціальні структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають студенти у процесі навчання.

Компетентнісний підхід або компетентнісно орієнтований підхід є одним із нових орієнтирів розвитку освітніх процесів в Україні. Багато педагогів поділяють думку про те, що компетентнісний підхід спроможний налаштувати людину на швидке адаптування до швидкоплинних змін сучасності, формує здатність реагування на запити. Питання компетентнісного підходу щільно пов'язані з якістю освіти.

Під терміном «компетентнісний підхід» розуміємо спрямованість процесу на формування та розвиток базових (ключових) і предметних компетентностей особистості. Ця характеристика має вбирати зміст знання, навички, досвід стосунків, досвід діяльності.

Систему компетентностей в освіті складають: ключові (надпредметні, міжпредметні) компетентності, які визначають здатність людини виконувати складні поліфункціональні види діяльності; предметні – їх студент набуває, вивчаючи той чи інший предмет.

Психолого-педагогічний супровід студентства у системі компетентнісно орієнтованого підходу базується на уявленнях про компетентності як загальних здатностях особистості, як інтегрований результат навчання, спроможний використовувати особистий досвід у цілком конкретних ситуаціях.

Метою роботи є аналіз стану проблеми системи формування компетентностей у процесі викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі.

Підхід міжнародної спільноти щодо компетентнісного підходу в навчанні базується на восьми ключових компетентностях: навички рахування та письма; базові компетентності в галузі математики, природничих наук та технологій; іноземні мови; інформаційні та комунікаційні технології; здатність навчатися; підприємницькі навички; соціальні навички; загальна культура [7, с. 91].

Педагоги Австрії визначають такі ключові компетентності:

- предметна компетентність (subject-matter competence) – можлива в контексті передачі знань і незалежному оперуванні знаннями та їх критичним відбиттям;
- особистісна компетентність (personal competence) – розвиток індивідуальних здібностей і талантів, обізнаність у власних сильних і слабких сторонах, здатність до самоаналізу, динамічні знання;
- соціальна компетентність (social competence) – здатність брати відповідальність, співпраця, ініціатива, активна участь, відкритість до світу та відповідальність за навколишнє середовище, уміння працювати в команді (охоплює традиційне поняття робочої етики) та здатність спілкуватись;
- методологічна компетентність (methodological competence) – є вимогою для розвитку предметної компетентності, означає гнучкість, самоспрямоване навчання, здатність до незалежного розв'язання проблем, самовизначення.

Педагоги Нідерландів акцентуються на ключових компетентностях, які тісно пов'язані з визначенням загальноосвітніх цілей: розвиток особистості, підготовка особистості до ринку праці, розвиток відповідального громадянина. Виходячи з названих цілей, у країні було обговорено переліки компетентностей, ключовими серед яких було визначено:

- здатність до самонавчання;
- упевненість та вміння обирати напрям розвитку;
- вміння розв'язувати проблеми, застосовувати різні альтернативи для дії, грати різні ролі, співпрацювати і знаходити творчі рішення;
- компетентності для ефективного набуття нових здібностей – основні академічні компетентності, аналітичні здібності, здатність до навчання, вміння концентруватись [17].

Вітчизняними науковцями (В. Луговий, З. Самчук, О. Слюсаренко та інші) проведено детальний аналіз і класифікацію компетентностей та компетентнісного підходу, зокрема, їхнього поняттєво-термінологічного дискурсу в науковій сфері вживання. Так, пропонується виокремлювати п'ять видів компетентностей: інтелектуально-знаннєві, творчо-інноваційні, ціннісно-орієнтаційні, діалого-(консенсусно)-комунікаційні, художньо-творчі [9, с. 11]. Комплексний підхід до визначення компетентнісно орієнтованої педагогіки, розуміння її як супроводжуючого фактору в формуванні компетентного спеціаліста сприятиме неформальному ставленню до навчально-виховного процесу і студентства, і викладачів.

Як зазначає В. Луговий, у процесі запровадження компетентнісного підходу акценти зміщуються з освітнього процесу на навчальний результат [9, с.12; 7].

Компетентний спеціаліст – це людина, яка працює на перспективу, їй притаманні складники: динамічні знання, уміння структурувати інформацію, адаптувати знання у власний досвід; адекватне співвіднесення себе із навколишнім світом. Загалом, «компетентнісний підхід» ми розуміємо як поєднання мобільності знань, методологічної гнучкості та критичності сприйняття, що уможливило в гуманітарних курсах вищої школи сформувати компетентного спеціаліста та виховати морально здорову людину.

Інтегрованість знань у процесі викладання гуманітарних дисциплін із позиції компетентнісного підходу є важливим засобом досягнення єдності знань у таких формах: змістовній, структурній, логіко-гносеологічній, науковій, організаційній, частково-методологічній тощо. Основним завданням викладача при цьому є підведення до розуміння студентством головної ідеї інтегрування мовного, соціологічного, стратегічного, історичного й навчального матеріалу, його ущільнення, встановлення залежностей та зв'язків. Установлення цих зв'язків має суттєвий вплив на розвиток аналітико-прогностичних здібностей особистості, що є підґрунтям для вибудовування професійного стрижня.

Перелік методів і технологій доволі широкий. Отже, з метою концентрації зусиль, варто окреслити стратегічні напрями дії:

- створення умов для розвитку і самореалізації студента;
- засвоєння продуктивних знань, умінь;
- розвиток здібностей оновлювати свої знання впродовж життя.

Провідними ідеями компетентнісного підходу В. Раєвський і А. Хуторський вважають:

- компетентність є ключовим своєрідним «вузловим» поняттям, оскільки воно, по-перше, поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники освіти; по-друге, в понятті компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого від результату; по-третє, ключова компетентність є інтегративною за природою, так як вона містить низку однорідних чи близьких знань і вмінь, які належать до широких сфер культури та діяльності;
- цей підхід не є новим, оскільки орієнтація на освоєння вмінь, способів діяльності існувала як напрям розвитку педагогічних досліджень і практики, однак не була провідною;
- поняття компетентності містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій; компетентності формуються в процесі навчання і не лише у вузі а й під впливом родини, роботи, політики тощо. Реалізація компетентнісного підходу залежить від загальної освітньо-культурної ситуації, в якій живе і розвивається студент [20].

Аналізуючи технології використання інтерактивних технологій навчання для формування професійних умінь студентів технічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, варто наголосити на використанні в навчально-виховному процесі навчально-педагогічних ігор, тренінгів, педагогічних ситуацій, розв'язанні педагогічних задач, використанні інформаційно-комунікаційних технологій.

Зазначимо, що сформувати низку професійних компетентностей у студентів технічних спеціальностей допомагають вправи, спрямовані на розв'язання проблемних ситуацій. Група, вирішуючи психолого-педагогічні проблеми, виробляє адекватні способи поведінки, таким чином набуваючи компетентності. Комплексні методики ігрових занять у вищому технічному навчальному закладі у своїх працях запропонували І. Хом'юк, Г. Кашканова, В. Петрук.

Зокрема, В. Петрук є автором численних методичних рекомендацій щодо проведення дидактичних ігор. Суть даних методик полягає у застосуванні активного студентського пошуку: робота в парі або групі, спрямована на реалізацію особистості – вироблення комунікативних навичок, розвиток аналітичних здібностей, формування мовленнєвої самостійності та уміння переконувати. Таким чином, методика працює на вироблення внутрішніх якостей самокорекції та корекції роботи групи [13].

Проблемі використання інформаційно-комунікаційних засобів у навчальному процесі присвячено також чимало робіт. Авторами розглядаються питання використання інформаційних технологій як навчальних засобів, як окремої методики, спрямованої на пошук і усвідомлення інформації, використання інформатизації в управлінсько-організаційній діяльності та дистанційних технологіях навчання (В. Биков, О. Глазунова, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Кухаренко, Н. Морзе, С. Раков).

На даному етапі реалізації компетентнісного підходу науковці (Н. Дівінська, В. Петрук), з якими ми цілком погоджуємося, вважають необхідними такі педагогічні умови для формування професійних умінь і навичок студентів: наявність у студентів чіткого розуміння сутності професійних умінь та навичок, їхнє значення для процесу подальшої професійної і наукової діяльності; гармонійне використання традиційних форм та методів навчання у поєднанні з інтерактивними формами і методами роботи [8].

Рівень готовності студентської молоді до формування професійних компетентностей, зокрема, засобами гуманітарних дисциплін, мають спиратися на; різні види діяльності у суб'єкт-суб'єктних стосунках викладач-студент; наповнювати навчальний процес відповідними змістовими чинниками; методично правильно організовувати навчальний процес; створювати психологічно сприятливе середовище; у центр уваги ставити практично-орієнтовані завдання; підтримувати міждисциплінарні зв'язки.

Зауважимо, що компетентнісний підхід покладено в основу Європейської рамки ключових компетентностей для навчання упродовж життя. Реалізація компетентнісного підходу у циклі гуманітарних дисциплін сприятиме досягненню основної мети – підготовці кваліфікованих фахівців, здатних до швидкого адаптування й самостійності в навчанні.

Стратегічне спрямування розвитку професійної освіти в сучасному світі вимагає від випускників вищої школи умінь застосування набутих знань у практичній площині, розв'язання різнорівневих завдань професійної і непрофесійної проблематики; самостійного критичного мислення, яке сприяє генеруванню нових ідей; комунікативності, контактності в різних соціальних групах та розв'язанні конфліктів; адаптації до змінних умов існування тощо.

Сутність даного підходу полягає в розвитку у студентів здібностей самостійно вирішувати пізнавальні, комунікативні, організаційні, моральні та інші проблеми в різних сферах та видах діяльності на основі здобутих знань.

Компетентнісний підхід об'єктивно відповідає соціальним запитам сфери освіти, інтересам учасників освітнього процесу. Сучасній системі освіти доведеться враховувати можливості та потреби людини, оскільки технології навчання нового покоління дозволяють максимально наблизитись до ефективності особистісного орієнтованої системи, диференціюючи технологічні компоненти процесу навчання, враховуючи якості особистості.

Компетентнісний підхід у визначенні мети та змісту освіти є абсолютно новим для вітчизняної вищої школи. Орієнтування на засвоєння умінь є складовою багатьох підходів.

Конкурентоздатний випускник вищої технічної школи – це показник якості української вузівської освіти. За умови розкриття можливостей, майбутній інженер задіює свої найкращі інтелектуальні та моральні якості, творчі здібності, які сприяють самореалізації особистості.

Сьогодення вимагає від викладача вищої школи встановлення пріоритету на творчому осмисленні студентами навчального матеріалу, зв'язку його з життям і, безпосередньо, із практикою. Тільки в цьому разі здобуті студентами знання матеріалізуються, підвищується інтерес до професійної сторони питання, істотно зростає їхнє значення та процент розв'язку конкретних ситуативних завдань.

Аналізуючи роботи Є. Суислової, розуміємо, що успіх модернізації базується на посиленні функціонального та практико-орієнтованого наукового знання, на підвищенні ролі професійності спеціаліста, на самоорганізації особистістю своїх потенційних можливостей, а також на структурній змістовій зміні професійної діяльності спеціалістів, враховуючи й застосування відповідних технологій [19, с. 91].

Зауважимо, що якість підготовки сучасного спеціаліста технічної сфери – це можливість вищого навчального закладу сформуванню у спеціаліста професійні здібності. До них входить: розроблення проєктів рішень професійних задач; готовність студента виконувати дії з реалізації проєкту; здатність ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем, кооперувати зусилля з іншими суб'єктами у процесі реалізації завдання.

На даний час у вищих навчальних закладах технічного профілю розробляються підходи до вдосконалення навчального процесу, створення механізмів ефективного освоєння студентами основних та додаткових освітніх програм, орієнтованих на вдосконалення та набуття нових умінь, необхідних для професійного зростання. Дана організація навчального процесу дозволить сформувати широкий набір ключових компетенцій: освітніх, полікультурних, лінгвістичних, інформаційних.

Забезпечення умов для професійного становлення студентства – це царина комплексної, скоординованої і цілеспрямованої діяльності адміністрації, викладацького складу й студентства.

Одним із шляхів підвищення освітнього рівня випускників ВНЗ технічного спрямування є реалізація компетентнісного підходу на етапі вибудовування освітньої парадигми, де першочерговість надається не академічному начитуванню матеріалу – передачі готових знань, а навчанням віднайдення необхідних знань і умінь, які спрацюють у зімітованих ситуаціях так, як у реальних професійних.

При цьому не менш важливим є і пошук алгоритмів упровадження даного підходу як набуття цілісного професійного досвіду. Функції викладача в даному підході не мінімалізуються лише до здійснення інформування та контролю. Викладач встановлює мету й прогнозує результат, організовує діяльність студентів, коригує її, аналізує здобуті результати.

Основним методом реалізації компетентнісного підходу є проблемний, який спрямовується на вироблення навичок дослідника, організацію ефективного пошуку інформації за допомогою сучасних технічних засобів, узагальнення розв'язків проблемних завдань та їх класифікацію. При цьому інформаційними джерелами є не лише книжки, підручники й посібники, а й диски, веб-сайти, інформаційні бази даних, де за ключовими словами добирається необхідна інформація, аналізується, інтегрується, узагальнюються висновки, які порівнюються з висновками спеціалістів.

Є. Гавриліна під інформаційною компетентністю розуміє «інтегративну якість особистості, що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, перероблення, трансформації й генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, які дозволяють виробляти, ухвалювати, прогнозувати й реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності за допомогою комп'ютера, які обіймають й інформаційно-комунікаційну компетентність та

компетенції в галузі технологій» [1, с. 97]. Зауважимо, що інформаційна компетентність – це частина загальної культури особистості.

Основу інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста мають складати сукупність теоретичної підготовки та врахування специфіки майбутньої професії.

Для формування інформаційної компетентності необхідні універсальні інформаційні знання й уміння використання інформаційно-комунікаційних технологій, що задіяні в будь-якій сфері діяльності: загальні дані про інформаційно-комунікаційні технології; технології обробки текстових документів; технології роботи з операційними системами; технології оброблення графічних об'єктів, табличних даних; Інтернет-технології.

В освітньому процесі важливими є також: управління особистим розвитком; самостійність у навчальній діяльності; комунікативність, заснована не лише на спільності, а й на різниці поглядів, що збагачує особистість; долучення до стрижневих аспектів професії; етичність у розмові; емоційно-оцінкова діяльність; смислоутворювальна, де ціннісний зміст освіти є найважливішим джерелом саморегуляції студента на пролонговану перспективу, що є рушієм широким життєвих задумів та розумінням планів на майбутнє [21].

У процесі навчання цінними є уміння педагога показати уміння, на підставі знань та досвіду допомогти вибудувати власну модель діяльності, вийти на певні рівні володіння методами, прийомами, засобами технологій навчання й виховання майбутньої зміни, спілкування. Освітній процес у технічному закладі супроводжується взаємодією ефективного партнерства, ціннісним взаємовпливом, неформальним спілкуванням. При цьому способи впливу пояснюються гуманістичною спрямованістю всього процесу розвитку ціннісних оцінок: орієнтацій, налаштувань, переконань, мотивів, рефлексій, креативності, інтелектуальних здібностей, емпатії, прогностичності.

Одним із факторів, що впливають на формування компетентної особистості у ВНЗ, є залучення студентства до науково-дослідної діяльності. Головна мета даного виду роботи – розбудити у студента дослідницьку цікавість, навчити робити висновки, відійшовши від позиції пасивного реципієнта. У циклі гуманітарних дисциплін додається ще й таке завдання як уміння донести результати свого наукового пошуку іншим, уміння переконати у правильності власних суджень

тощо. Доповідач має пам'ятати, що роботу не варто перевантажувати зайвими даними, необхідно враховувати регламент. Таким чином, розвиток інтелектуальних здібностей студента через засвоєння алгоритму наукового дослідження – це набуття впевненості у своїх силах. Новизна цих дій полягає в тому, що результат дослідження не заздалегідь відомий, а набувається у процесі власних спостережень та ґрунтується на самостійному інтерпретуванні завдання.

Беручи участь у конференціях (вузівських, міжвузівських, міжнародних), презентуючи свої дослідні роботи, студенти відкривають свій творчий потенціал, що уможливить їм орієнтування в плінному інформаційному суспільстві.

Отже, розвиток творчого потенціалу – один з пріоритетів навчання студентів. Керівництво вищих технічних навчальних закладів має більш ретельно переглянути плани і навчальні програми з метою визначення аудиторних і позааудиторних занять, спрямованих на формування науково-дослідних компетентностей студентства.

Створення атмосфери відвертості та взаємодії стане запорукою взаємо-стимулювання викладацького складу, що сприятиме підвищенню рівня проінформованості та висуненню ідей щодо вдосконалення процесів підготовки технічних кадрів у вищій школі.

Заохочення педагогів до нових видів роботи, розвитку ідей, усвідомлення досвіду перетворить нудне транслявання відомих формул на здобутки і викладачів, і студентів.

На нашу думку, творчість треба розглядати не як тимчасовий процес чи фактор, а як частину освітньої організаційної політики, яка уможлиблює творче зростання вищої школи. В такому контексті професійна підготовка, зокрема набуття особистістю компетенцій, набуває актуальності.

Не останню роль у формуванні компетентного спеціаліста відіграє сучасна гуманітарна освіта, яка покликана системно ознайомлювати студентів із надбанням світових культурних знань про людське суспільство, із сутністю культури, навчити й допомогти адекватно оцінювати можливості самореалізації і міру відповідності для цього власного потенціалу й зусиль.

Сучасна освіта втрачає через ізольованість загальногуманітарного циклу дисциплін (історія, філософія, політологія, психологія, культурологія та ін.) від професійно направленою. Ця ізольованість зґубно впливає на становлення особистості фахівця, який не володіє

духовною спадщиною і не має навичок екстраполяції досягнень у галузі інших наук на сферу своєї діяльності. Діапазон циклу гуманітарних дисциплін у робочих навчальних планах широкий і різноманітний: українська мова, ділова українська мова, історія України, філософія, релігієзнавство, конституційне право України, правознавство, основи економічної теорії, політологія, соціологія, проте побудова навчального матеріалу має переважно оглядово-інформаційний характер, не відкриває реальних можливостей для передачі особистісно-орієнтованих знань, необхідного досвіду, а викладання гуманітарних дисциплін частіше затемнює зміст, ніж розкриває його. Відповідно, студенти спроможні переказати зміст викладеного на лекції, але не в змозі використати здобуті знання у новій ситуації. Таким чином, вища школа перетворюється на школу запам'ятовування і відтворення інформації, але не на формування компетентного спеціаліста, здатного адаптуватися до змінних умов.

Нова гуманітарна парадигма освіти, що формується на основі вітчизняного та зарубіжного досвіду, розвитку науки, культури, освіти й виховання, доведених теорією та перевірених практикою знань, має відповідати потребам особистості, суспільства та держави. Основними шляхами досягнення вбачаються:

- вивчення й розвиток вітчизняної культури;
- опанування мови – фахової та літературної;
- вивчення і рецепція кращих досягнень світової духовної культури і гуманітарної науки зокрема;
- оволодіння основними засобами залучення до світової культури і сучасних засобів наукової комунікації (вивчення іноземних мов, оволодіння комп'ютерними технологіями, Інтернет тощо);
- запровадження ефективних освітніх технологій, включно з дистанційними;
- участь у створенні нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи через входження України у трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації;
- інтеграція академічної та галузевої науки;
- вироблення стратегії розвитку гуманітарної освіти в гуманітарних, технічних, природничих вищих закладах освіти, перспектив відродження й розвитку національної вищої школи, нових педагогічних технологій;

- розроблення системи діагностики якості гуманітарної освіти для визначення відповідності рівня освіти державним стандартам з урахуванням досвіду, якого уже набули навчальні заклади України.

Орієнтація на ці пріоритети має сприяти становленню сучасної філософії технічної освіти як міждисциплінарної галузі, яка включає в себе ціннісні, гуманітарні та етичні параметри, що інтегрують природничо-наукові, загально-технічні, спеціально-технічні і гуманітарні знання, широко використовує традиції світової і вітчизняної культури [11].

Використання інноваційних освітніх технологій як засобу розвитку методичної компетентності викладачів вищих навчальних закладів реалізує завдання: підвищення готовності викладачів до ефективної професійної взаємодії з колегами та зі студентами; розвиток професійно важливих якостей (критичність, гнучкість мислення, толерантність, комунікабельність, цілеспрямованість, креативність, рефлексивність); створення умов для оволодіння сучасними технологіями навчання.

Практика викладання у вищій школі, збагачена значним досвідом упровадження педагогічної інноватики, має ґрунтуватися на принципах: відкритої перспективи; спрямованості на майбутнє; зв'язку з професійною діяльністю; адекватності особистісним та професійним можливостям; варіативності.

Однією із дієвих технологій, на наш погляд, видається дискурс – складний процес установлення контактів між людьми, які мають потребу у спільній діяльності. Він поєднує такі елементи: обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії; отримання й розуміння іншої людини, управління власною поведінкою, організація процесу взаємовідносин. У процесі дискурсу відбувається когнітивна подія: учасники дискурсу передають один одному за допомогою повідомлень певні уявлення про свій «когнітивний світ», унаслідок чого виникає загальний «когнітивний контекст», що дає можливість суб'єктам дискурсу зрозуміти один одного.

Отже, компетентнісний підхід у сфері освіти й вищої школи зокрема, ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності й вимагає від учасників навчального й виховного процесу кардинальних змін: переходу від передачі знань і умінь предметного змісту до формування розвиненої особистості із життєвими і професійними компетентностями.

## Література

1. Гаврилина Е. А. Формирование педагога профессионала в педагогическом колледже / Е. А. Гаврилина // Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании: науч. труды Междунар. науч.-практ. конф. 24-25 марта 2010 г. – М.: МАНПО, 2011. – С. 95-99.
2. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія. / О. І. Гура. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМ», 2006.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – №1 – 2. – С. 5 – 60.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – №1 – 2. – С. 5 – 60.
5. Дівінська Н. О. Формування міжкультурної компетентності викладача засобами інтерактивних технологій навчання / Н. О. Дівінська // III Международные Севастопольские Кирило-Методиевские чтения. – Севастополь, 2009. – Т.1. – С. 320-327.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции-новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». -2006. -5 мая. Доступ:<http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
8. Крюкова Є. С. Актуальність використання інтерактивних технологій навчання у формуванні професійних умінь студентів технічних спеціальностей / Є. С. Крюкова // Історико-педагогічні студії: науковий часопис / гол. ред. Дем'яненко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 5. – 302 с. – С.146-148.
9. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології – К.: Генезис, 2009. – 630 с. – С.8-14.
10. Луговий В. І. Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять (теоретико-методологічний дискурс) / В. І. Луговий // Історико-педагогічні студії: Науковий часопис / гол. ред. Н. М. Дем'яненко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 5. – с. 11-16.

11. Лузік Е.В., Акмалдінова О. М. Гуманітарна освіта у підготовці спеціалістів профільних ВНЗ України: проблеми та перспективи – режим доступу: [http://www.rusnauka.com/NTSB\\_2006/Pedagogica/2\\_luzik%20.doc.htm](http://www.rusnauka.com/NTSB_2006/Pedagogica/2_luzik%20.doc.htm)

12. Нагорна Н. В. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх психологів як пріоритет модернізації вищої освіти України / Н. В. Нагорна // Вища освіта України – Додаток 3, том II (9) – 2008 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – С.167-173.

13. Петрук В. А. Досвід створення та впровадження ігрових форм навчання у ВНЗ // Проблеми освіти: наук.-метод. зб./ Кол. авт. – К.: Наук.-метод. Центр вищої освіти, 2006. – Вип. 44. – С.88-92.

14. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук.-К.: «К.І.С.», 2004.-С. 15-25.

15. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 65-69

16. Самчук З.Ф., Слюсаренко О. М. Понятійно-концептуальні аспекти дефінітивного розмежування компетентностей та компетенцій / З. Ф. Самчук, О. М. Слюсаренко // Вища освіта України. – №3 (додаток 1) – 2010. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» – Т.1. – Рівне, 2010. – 520 с. – С. 171-180.

17. Сіданіч І. Професійна компетентність учителя та культура мислення учнів [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol/1913>

18. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – М.: СПб, 2006. – 72 с.

19. Сусллова Е.А. О некоторых психолого-педагогических и психолого-акмеологических проблемах непрерывного образования в контексте личностно-профессионального развития / Е. А. Сусллова // Мир психологи. – 2007. – №3. – С. 91-97.

20. Хуторської А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 41-43.

21. Шадрин Н.С. О месте и функциях ценностей в образовательном процессе / Н. С. Шадрин // Науч.-метод. журнал : Психолого-педагогический поиск, 2008. – № 1.(7) – С. 27-33.

#### **1.4. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ІНТЕРАКТИВНОСТІ У ФОРМУВАННІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Н**а сучасному етапі розвитку вищої освіти формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих навчальних закладів потрібно розглядати як обов'язкову складову загальної фахової підготовки, оскільки у проекті Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року зазначено, що потужним ресурсом гуманітарного розвитку нації є «...популяризація української культури, просування національного культурного продукту поза кордони України шляхом розширення творчих контактів українських митців із закордонними мистецькими центрами, підтримка їхньої участі в міжнародних мистецьких програмах, фестивалях, конкурсах, виставках тощо...». Суспільство потребує не просто спеціалістів із певної галузі знань, але й фахівців з міжнародної та міжкультурної комунікації, що виходить за рамки знань мови. Сучасна вища освіта України має сприяти підготовці фахівців, які б усвідомлювали необхідність міжкультурної солідарності і співробітництва, здатних здійснювати ефективну комунікацію з представниками різних культур, вирішувати конфліктні ситуації та адаптовуватися в іншомовному середовищі. Адекватна мовленнєва поведінка у будь-якому форматі потребує не лише мовленнєвих знань, але й знань законів, звичаїв, національного менталітету країни, мова якої вивчається. Все це потребує якісного підходу до викладання іноземних мов.

Проблема аналізу і розвитку професійної компетентності сучасного фахівця та її складових розглянута у працях Беляєвої А. П., Бойко А. М., Гончаренка С. У., Грабовської Т. О., Зязюна І. А., Євтуха М. Б., Іванової І. В., Капської А. Й., Лугового В. І., Маркової Л. К., Носаченко І. М., Семиченко В. А., Степка М. Ф. та ін.

Варто вказати на те, що у педагогічній літературі немає однозначного визначення поняття «компетентність».

Белкін О. С. розуміє професійну компетентність як сукупність професійних та особистісних якостей, які забезпечують ефективну реалізацію компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності [1, с. 56].

Нам імпонує погляд Зязюна І. А., який вважає компетентність першоосновою професійності. Вчений на перше місце ставить комплексність знань, а саме: вміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати суть явищ, обирати засоби взаємодії [8].

Луговий В. І. у своїй статті «Компетентності та компетенції: понятво-термінологічний дискурс» визначає «компетентність» як особисті якості, а під «компетенцією» – здатність особи до певного виду діяльності [6, с. 10].

Проблемі іншомовної компетентності також присвячена значна кількість наукових праць.

Так, Кухта І. В. визначає іншомовну комунікативну компетентність як інтегроване утворення особистості, яке має складну структуру і виступає як взаємодія і взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію.

Суть комунікативної компетентності, на думку вченої, розкривається через прагматичний, дискурсивний та інформативний компоненти. Під прагматичним (стратегічним) розуміють правила входження в контакт із співрозмовником, здатність підтримувати його упродовж усього процесу спілкування та логічно завершити. Іншими словами, комунікативна прагматичність означає готовність передавати комунікативний зміст у конкретній ситуації спілкування. На заняттях з іноземної мови така готовність пов'язана, як правило, зі спроможністю студента оперативно орієнтуватися в комунікативній стратегії іншомовного висловлювання, тобто умінням адаптувати мовленнєво-мисленнєві процеси до умов, заданих ситуацією спілкування. Під дискурсивним компонентом розуміють правила побудови змісту конкретного висловлювання. Інформаційний компонент спрямований на засвоєння змістового предмету спілкування. У процесі його формування на заняттях з іноземної мови студент отримує набір необхідних понять, що описують ту чи іншу ситуацію, інформацію з минулого досвіду у вигляді знань і взірців поведінки, знання навколишньої дійсності, здатність описати її і своє ставлення до неї в іншомовній формі, загальний кругозір тощо [2, с. 31].

Міжкультурну компетенцію як усвідомлення власної культурної спадщини та розуміння культури іншої країни поряд із знанням її мови розглядають: Авшенюк Н. М., Бацевич Ф. С., Бордюк А. В.,

Бордюк Л. В., Гончарова О. А., Гришкова Р. О., Гудков Д. Б., Мальцева К. С., Маслак Л. П., Маслова А. В., Сікорська Л. О., Скубашевська Т. С., Тер-Минасова С. Г., Юдіна О. В. та ін.

Відомий американський науковець у галузі педагогіки Тейлор Е. тлумачить поняття «міжкультурна компетентність» як трансформаційний процес, у якому особистість розвиває адаптивну здатність, змінюючи стиль свого життя для ефективного розуміння й пристосування до вимог іншої культури. У такому розумінні міжкультурна компетентність не є результатом, натомість розглядається як постійний внутрішній особистісний процес. З цієї точки зору, особистість зі сформованою міжкультурною компетентністю є такою, що володіє розвиненими поведінковими, когнітивними та афективними (емоційними) компетенціями, зокрема: емпатією, адаптивною мотивацією, здатністю шукати альтернативні шляхи розвитку, поведінковою гнучкістю та навиками особистісно-орієнтованого спілкування [10, с. 156].

Розглядаючи комунікативну компетентність в теорії міжкультурної комунікації, мовознавці Кенел М. і Свейн М. визначили, що її основними складовими є:

1) граматична компетенція, тобто рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудова речень;

2) соціолінгвістична компетенція як уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми в різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо);

3) дискурсивна компетенція, або компетенція висловлювання – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби;

4) стратегічна компетенція, тобто здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку «недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів» [9, 10].

Дослідження міжкультурної комунікації охоплює комплекс проблем, пов'язаних з аналізом засобів формування особистісних якостей до спілкування та орієнтації в іншомовному середовищі, що, в свою чергу, пов'язано з етнічними, соціальними, культурними та психологічними чинниками.

Так, на те, що саме інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході і є найбільш спрямованими на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах, вказує Рудницька Т. Г. [2, с. 111].

Викликають інтерес дослідження, проведені Гапоненко Л. П., яка виокремлює педагогічні умови, за яких формування готовності студентів до іншомовного спілкування буде проходити успішно. Це:

- визначення основних структурних компонентів готовності до іншомовного спілкування та діагностика рівнів її сформованості у студентів вищої педагогічної школи;
- реалізація імітаційно-ігрового підходу до навчання студентів іншомовного спілкування; активізація рольової позиції в системі «викладач-студент» як рівноправних учасників процесу комунікації іноземною мовою;
- моделювання навчальних комунікативних ситуацій на принципах індивідуалізації і диференціації;
- стимулювання активності та надбання позитивного досвіду іншомовного спілкування кожного учасника процесу комунікації.

Зубенко О. В. та Медведєва С. О. підкреслюють, що використання рольових ігор, в яких студенти спілкуються в парах або в групах, не лише дозволяє зробити заняття різноманітнішим, а й дає можливість студентам проявити мовленнєву самостійність, реалізувати комунікативні вміння та мовленнєві навички. Вони можуть допомагати один одному, успішно коригувати висловлення своїх співрозмовників, навіть якщо викладач не дає такого завдання.

Учасники рольових ігор можуть виконувати різноманітні ролі, при цьому їхнім завданням є вирішення проблемної ситуації. Саме серії проблемних завдань відкривають можливості використання іноземної мови для повсякденного спілкування, а також для вирішення професійних завдань. Забезпечуючи формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, вони допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови у ВНЗ – формування у студентів професійної комунікативної компетенції [2, с.120].

Волкова Л. В. наголошує, що професійна підготовка спеціалістів у вищому навчальному закладі стане більш ефективною і забезпечить формування та розвиток іншомовної комунікативної компетентності,

якщо процес вивчення іноземної мови здійснювати з використанням ділових ігор, що моделюють професійне середовище спеціалістів фінансово-економічного профілю та умов діяльності в ньому [3]. Вчена визначає основні особливості ділової гри, в процесі якої відбувається формування іншомовної комунікативної компетентності, це, зокрема: здатність до моделювання процесу професійної діяльності, умов та специфіки конкретних ситуацій, що сприяє розвитку творчого професійного мислення майбутніх фахівців та формуванню у них практичних умінь і навичок; здатність забезпечувати активну позицію кожного учасника у процесі спільної колективної діяльності; забезпечення можливості кожного студента творчо використовувати власні досвід і знання в умовах, максимально наближених до практичної професійної діяльності.

Погоджуючись зі світовими та вітчизняними дослідниками про те, що для формування комунікативної компетенції – комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь, викладач іноземної мови має використовувати новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі, ми зосередили свою увагу на реалізації принципу інтерактивності у викладанні іноземної мови на факультетах підготовки студентів вищих навчальних закладів художнього профілю.

Принцип інтерактивності у традиційному навчальному процесі розуміють як взаємодію суб'єктів навчання з допомогою безпосереднього контакту. У навчанні з використанням інформаційних технологій, інтерактивність – це можливість користувача активно взаємодіяти з носієм інформації, за своїм розумінням здійснювати її відбір, змінювати темп подання матеріалу тощо.

Американський дослідник Мур М. пропонував три типи інтерактивності. Перший – це взаємодія між тими, хто навчається, змістом та предметом навчання. На думку вченого, це визначальна характеристика навчання, без якої не може бути освіти, оскільки вона визначає процес інтелектуальної взаємодії з предметом, в результаті чого змінюється рівень підготовки студента, розширюються його перспективи, збільшується його інтелектуальний рівень. Це своєрідна «внутрішня дидактична бесіда», в ході якої людина, що навчається, усвідомлює інформацію та ідеї, з якими вона зіткнулася в тексті, телевізійній програмі або лекції.

Другий тип інтерактивності, який для багатьох педагогів не менш важливий, ніж перший, представляє собою взаємодію між тими, хто навчається, і тим, хто викладає. У процесі даної взаємодії викладач намагається стимулювати, або зацікавити студента навчальним матеріалом, викликати мотивацію до навчання, у той же час, спонукати студента до самоосвіти. Викладач пропонує студенту певний навчальний матеріал, представлений у вигляді інформації, демонстрації використання певних умінь та навичок, моделювання ситуацій тощо, намагається зробити так, щоб студент показав, як він може використовувати отримані знання, розпоряджатися отриманою інформацією. Під час такої взаємодії викладач має контролювати процес навчання для того, щоб надалі правильно обирати найбільш ефективні методи навчання. Мур М. вказує на важливості ролі педагога, особливо під час контролю та апробації знань, отриманих студентами, оскільки на стадії їх використання студент ще потребує керування з боку викладача, що робить таку взаємодію більш необхідною.

Третій тип інтерактивності – це взаємодія між самими студентами. Виходячи з того, що в сучасному суспільстві, особливо у сфері бізнесу, необхідно володіти навиками ефективності взаємодії у групі, різними педагогами використовуються методи активного навчання, такі, як тренінги, рольові ігри, імітації тощо. Під час таких занять студенти можуть разом із викладачем вивчати принципи лідерства і взаємодіяти у групі [11].

Виходячи з різних підходів до розуміння принципу інтерактивності, можна зробити висновки про те, що викладачам необхідно організовувати навчальні програми таким чином, щоб забезпечувати максимальну ефективність кожного типу взаємодії і досягати того, щоб ці програми відповідали такому типу взаємодії, який найбільше підходить до різноманітних завдань навчання освітнім предметам, а також ступеню професійної підготовки.

Так, під час викладання німецької мови в Київському інституті декоративно-прикладного мистецтва та дизайну імені М. Бойчука, нами широко використовувалися комунікативні технології, пропонувані відомими методистами Пассовим Є. І., Кибіревою Л. В. та ін., суть яких полягає в тому, щоб, обговорюючи будь-який факт культури, дати певну кількість завдань, які в сукупності забезпечать включення всіх

аспектів іншомовної культури (пізнавальний, розвивальний, виховний, навчальний) та видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо).

Навчальний курс «Іноземна мова» у вищих навчальних закладах мистецького спрямування тісно пов'язаний з предметною галуззю студентів. Принагідно зазначимо, що професійна спрямованість даного курсу мотивує студентів, але у той же час потребує від викладача іноземної мови певної орієнтації у спеціальних дисциплінах, які вивчають студенти.

Під час побудови програми навчання студентів Київського інституту декоративно-прикладного мистецтва та дизайну імені М. Бойчука ми враховували те, що художні спеціальності надають низку можливостей для реалізації сучасних підходів до викладання професійної німецької мови на основі інтеграції навчальних програм, таких, як іноземна мова, спеціальність, інноваційні педагогічні технології тощо. В інституті курс «Іноземна мова» розрахований на три роки навчання, таким чином студенти мають можливість паралельно поглиблювати знання як зі спеціальності, так і з іноземної мови, яку вони для себе обирають.

Враховуючи те, що стандарт з іноземної мови передбачає обмежену кількість годин, відведених на її вивчення, викладання має бути максимально активізованим. Для здійснення ефективного переносу теоретичних знань з граматики у практику не завжди достатньо закріплення граматичного матеріалу у вправах та навчальних текстах. Тому нами й була обрана для використання на заняттях комунікативна технологія «Технологічний квадрат».

Наведемо декілька установок, в результаті яких Технологічний квадрат прийняв такий вигляд: уявімо собі, що студентам пропонується певний факт культури, скажімо, експозиція картин Дрезденської галереї. Викладач починає заняття зі слів: «Ви знаєте, що Дрезденська галерея відома на весь світ. Подивіться на ілюстрації і скажіть, картини яких художників вам знайомі?» (студенти мають відповідати іноземною мовою) (Так через говоріння включається пізнавальний аспект).

«А тепер прослухайте текст про творчість Рафаеля. Скажіть, чи є в тексті згадування картини «Сікстинська мадонна» (Пізнавальний аспект включається через аудіювання).

«Прочитайте текст «Рафаель» і знайдіть інформацію про вплив флорентійської культури на творчість Рафаеля. Випишіть це речення. (Через читання та письмо включається розвивальний аспект).

«Подивіться на ілюстрації ще раз. Хто з художників використовує подібну до Рафаеля техніку живопису?» (Через говоріння включається пізнавальний аспект). Ці установки сприяють бесіді, що також може мати й виховний аспект.

Як зазначають розробники комунікативних технологій Пассов Ю. І., Кибірева Л. В., Колларова Е., під час таких занять оволодіння мовленнєвим матеріалом відбувається ніби спонтанно, другим планом, в той час як паралельно проходить нормальний процес спілкування за фактом культури, відбувається вправа-спілкування, точніше, вправа, закамуюфльована у спілкування. Це і є реалізація формули «культура – через мову, мова – через культуру» [7, с. 119].

Отже, проведений нами аналіз до підходів формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів художнього профілю дає право стверджувати, що метою навчання іноземних мов є не лише оволодіння конкретними вміннями, але й формування такої мовної особистості, для якої іноземна мова буде посередником в ефективному спілкуванні з представниками різних культур. У психолого-педагогічній літературі компетентність розглядається як категорія оцінна, що характеризує людину як суб'єкта певного виду діяльності і забезпечує їй досягнення успіхів. При цьому оцінюються такі компоненти, як: структура знань і умінь, ціннісні орієнтації, ставлення до діяльності, її результативність і здатність до її удосконалення. Іншими словами, компетентність – це стійка готовність і здатність людини до виконання певного виду діяльності.

Своє дослідження ми спрямували на інтерактивні технології навчання як один із основних засобів розвитку умінь іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності. Окрім умінь та навичок усного та писемного мовлення, поповнення запасу активної та пасивної лексики, інтерактивні технології навчання допомагають формувати вміння адаптуватися в умовах конкретного ринку праці, адаптуватися до нових інформаційних засобів, визначати їхню надійність, професійну значимість, новизну, адекватно інтерпретувати отриману інформацію, бути професійно підготовленим до участі в міжнародній комунікації.

## Література

1. Белкин А. С. Педагогические ситуации успеха. – М.:ИП, 1993. – 158 с.
2. Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – №4. – 153 с.
3. Волкова Л. В. Педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів фінансово – економічного профілю: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Волкова; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 25 с.
4. Гапоненко Л. П. Моделювання комунікативних ситуацій як засіб формування готовності студентів до іншомовного спілкування // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / Гол. ред. В. К. Буряк. – Кривий Ріг: КДПУ, 2001. – Вип. 3. – С. 37-43.
5. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей // Монографія.-Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007.-424 с.
6. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України №3 (Додаток 1). – 2009. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К. : Генезис, 2009. – С.8-14.
7. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация): Методическое пособие для русистов /Пассов Е.И., Кибирева Л. В., Колларова Э. – СПб: «Златоуст», 2007. – 200 с.
8. Педагогічна майстерність / Підручник за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
9. Canale M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain. – Applied Linguistics 1, 1980. – P. 1–47.
10. Taylor E. Intercultural competency: A transformative learning process / E. Taylor // Adult Education Quarterly. – 1994.-№44 (3). – P. 154-174.
11. Moore, Michael G. Three Types of Interaction / Moore, Michael G.// The American Journal of Distance Education. – Number 2. – Volume 3. – 1989.

## 1.5. УКРАЇНСЬКА СЛОВЕСНІСТЬ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ІНСТИТУТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

**Н**а сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні особливої ваги набувають сутнісні зміни, що відбуваються у сфері гуманітарної освіти. Ці зміни мають важливе значення для дальшого розвитку також і природничо та технічно орієнтованої освіти. Тому так важливо простежити зміст та спрямованість, стратегію і ближчі перспективи розвитку гуманітарної освіти. При цьому потрібен соціально-філософський рівень аналізу, який дає можливість адекватно оцінити як ступінь взаємозв'язку гуманітарної, природничої та технічної освіти, так і ступінь інтегрованості сучасної освітньої системи в Україні загалом і роль гуманітарної освіти у зростанні цієї інтегрованості та підвищенні якісних показників освіти (зокрема, в контексті європейської інтеграції українського суспільства).

Науково-дослідницька робота в галузі гуманітарної освіти-необхідна й обов'язкова запорука ефективності освітньо-виховного процесу, адже мова йде про утвердження нової системи цінностей у контексті загальної модернізації системи освіти, що ставить нас перед нагальною потребою органічного поєднання в освітньому процесі національного та загальнолюдського начал. Ідеться також про організацію навчання як безперервної науково-виробничої діяльності з найповнішим використанням потенціалу вищої школи, про найефективніше використання її кадрового потенціалу в навчально-виховному процесі та науковій роботі. На часі вести мову про організацію комплексних наукових досліджень з проблем вищої освіти, зокрема, гуманітарних, які б координувалися одним центром.

Проблематика наукових досліджень відділу теорії та методології гуманітарної освіти ІВО АПН України диктується необхідністю докорінного перегляду навчально-методичних підходів до викладання дисциплін гуманітарного циклу у зв'язку з новою політичною й правовою ситуацією в країні. Серйозного збагачення потребує й дидактична база з урахуванням застосування нових комп'ютерних технологій у цій сфері.

Надзвичайно актуальними в системі гуманітарної освіти є питання найповнішого використання наукового потенціалу системи освіти для забезпечення науково-технічного прогресу, розвитку науки, культури, розроблення науково-педагогічних технологій, вироблення

конкурентоспроможної інтелектуальної науково-гуманітарної продукції. Ідеться, зокрема, про визначення основних пріоритетів у сферах як духовної творчості і наукових досліджень, так і громадсько-політичного життя, про надання динамічного розвитку гуманітарним, соціально-економічним наукам для забезпечення високої якості загальної та фахової підготовки, удосконалення системи навчання та виховання, що є складовою оновлення змісту вищої освіти.

Нова гуманітарна парадигма освіти формується на основі вітчизняного та зарубіжного досвіду розвитку науки, культури, освіти та виховання, доведених теорією та перевірених практикою знань, і має відповідати потребам особистості, суспільства та держави. Основними шляхами досягнення вбачаються:

- вивчення і розвиток вітчизняної культури ;
- опанування мови – фахової та літературної;
- вивчення і рецепція кращих досягнень світової духовної культури і гуманітарної науки зокрема,;
- оволодіння основними засобами залучення до світової культури і сучасних засобів наукової комунікації (вивчення іноземних мов, оволодіння комп'ютерними технологіями, Інтернет тощо);
- запровадження ефективних освітніх технологій, включно з дистанційними;
- участь у створенні нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи через входження України у трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації;
- інтеграцію академічної, вишівської та галузевої науки;
- вироблення стратегії розвитку гуманітарної освіти в гуманітарних, технічних, природничих вищих закладах освіти, перспектив відродження й розвитку національної вищої школи, нових педагогічних технологій;
- розроблення системи діагностики якості гуманітарної освіти та системи тестів для визначення відповідності рівня освіти державним стандартам з урахуванням досвіду, який уже набули навчальні заклади України;
- опрацювання можливостей надання освітніх послуг людям з особливими потребами;
- розпрацювання проєктів і програм, науково-методичних навчальних матеріалів із дисциплін гуманітарного циклу для іноземних громадян.

Науково-дослідна робота відділу спрямована на з'ясування актуальності утвердження нової системи цінностей у контексті загальної модернізації системи вищої освіти загалом, гуманітарної освіти-зокрема, що відповідає потребам органічного поєднання в загальноосвітньому процесі національного та загальнолюдського начал. Ідеться про організацію навчання як безперервної науково-виробничої діяльності з найповнішим використанням потенціалу вищої школи, про найефективніше залучення її кадрового потенціалу до навчально-виховного процесу та наукової роботи.

Причини сучасних проблем, що набувають світових обсягів, усе частіше пов'язують із явищами культури. Тому так зростає роль культурологічних дисциплін у системі освіти. Старшим науковим співробітником відділу З. Ф. Донець здійснено поглиблене дослідження і зіставлення змісту та ілюстрацій практично всіх навчальних книг з культурології, культурознавства чи історії культури, виданих в Україні за роки незалежності. Професором Л. З. Мороз розроблено методологічні орієнтири викладання історії української літератури студентам різних фахових напрямів у Київському державному університеті театру, кіно й телебачення ім. І. Карпенка-Карого, складено навчальні програми, які апробувалися в КДУТКТ ім. І. Карпенка-Карого у процесі викладання «Історії української літератури» та започатковано нову дисципліну – «Історія кінодраматургії в Україні».

*Словесність у дослідженнях науковців відділу.* Невід'ємним складником дослідницьких зусиль науковців відділу є й проблеми словесності, зокрема – української мови, перетворення її на провідний засіб становлення та виховання нової генерації української інтелігенції, спроможної власним прикладом духовно збагачувати середовище своєї професійної діяльності. З огляду на те, що у ВНЗ введено курс української мови професійного спрямування, відділ зосередив увагу і на цьому напрямі. Певні наробки є: рукописи книг для читання і розвитку мовлення студентів медичних та архітектурних спеціальностей, рукописи словників, статті в наукових виданнях тощо.

Відділ опрацював та подав аргументовані пропозиції до Президії АПН України щодо впровадження української мови в закладах освіти до перспективного плану спільної діяльності МОН і АПН України. Відстоюється, зокрема, думка, що впровадження української мови у сферу освіти й науки стримує брак сучасних словників іншомовно-українських, тлумачних і орфографічних. Доцільність укладання російсько-українсько-англійських словників та опрацювання сучасної

науково-технічної української лексики диктується дедалі наростаючим зростанням міжнародних зв'язків України та переходом низки вищих навчальних закладів на українську та англійську мови викладання.

Із запровадженням української мови як державної зростає проблема все ширшого використання її в усіх галузях культури, науки й техніки. У зв'язку з цим, відділ теорії і методології гуманітарної освіти розробляє підтему «Використання української та іноземних мов у професійній науково-технічній освіті й практиці: проблеми словників і навчальних посібників». Ця робота ведеться в руслі запропонованої старшим науковим співробітником відділу В. Я. Карачуном концепції укладання багатомовних словників наукової термінології.

Оскільки гуманітарна освіта формує передусім гуманітарне і гуманістичне мислення в цілому, в дослідженні провідну роль відіграють питання пошуку та вдосконалення технологій навчання української мови як особливого чинника, здатного ефективно впливати на свідомість молодого людини. Укладено і видано «Російсько-англо-український словник з інформатики та обчислювальної техніки», який задовольнив широке коло користувачів – викладачів вищих навчальних закладів, учителів, студентів, учнів, інженерів, наукових і редакційних працівників та перекладачів; підготовлено й подано до друку «Російсько-український економіко-математичний словник». Ці словники, як і дослідження в галузі технічної, культурологічної, лінгводидактичної термінології, проведені науковцями Інституту, сприятимуть вивіщенню професійного і загальнокультурного рівня вітчизняних спеціалістів.

Науковці відділу працюють над створенням навчально-методичних комплексів для студентів ВНЗ. Відділ приділив значну увагу питанню оновлення змісту традиційних дисциплін із підготовки бакалаврів і спеціалістів видавничого, редакторського і журналістського фаху, акторського та режисерського фаху.

Опрацьовано і впроваджено в практику навчально-дидактичний комплекс «Редагування газетних і журнальних матеріалів» на основі матеріалів сучасного життя, взятих із вітчизняних засобів масової інформації. Він складається з посібника (курс лекцій), двох збірників вправ і словника найпоширеніших помилок, які зустрічаються у сучасних засобах масової інформації. Завершується аналогічна робота над створенням нового навчально-дидактичного комплексу «Типологія помилок» зі спрямуванням на редагування наукової суспільно-політичної та публіцистичної літератури. Матеріал, що відібрано з віру життя, активізує позааудиторну пізнавальну і практичну спеціальну участь

студентів-редакторів і студентів-журналістів в осягненні сучасних суспільних проблем, які молоді доведеться вирішувати в майбутньому.

Оскільки мовний і мовленнєвий компоненти є головною ланкою у практичній діяльності вчителя загальноосвітньої школи, виникає потреба в удосконаленні структури і методів його професійної підготовки як на рівні визначення структури і змісту знань з мови, так і на рівні проведення таких досліджень. Цій темі, зокрема, присвячено дослідження здобувача відділу О. Б. Мамчич.

Основна мета вивчення мови-комунікативність, вільне, вміле користування нею в усіх сферах життя, особливо в професійній педагогічній діяльності. Саме комунікативний метод орієнтує учнів на збудження потреби в нових словах, а значить, і в нових знаннях, отже, активізує пізнавальну діяльність, сприяє пошуку незвичних, оригінальних форм її розвитку. В дисертаційній роботі досліджено проблему формування лінгвістичної компетентності студентів-майбутніх учителів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що розроблено і впроваджено в навчальний процес систему індивідуально орієнтованих методик вивчення, аналізу і закріплення навчального матеріалу на текстовій основі, що сприяє формуванню лінгвістичної компетентності студентів, майбутніх учителів початкової школи, як і загальноосвітньої школи загалом, і має значення для студента й викладача, по-перше, як засіб синтезу та аналізу змісту навчального матеріалу, по-друге, як джерело інформації про структуру предмета вивчення, закономірності та особливості його застосування, по-третє, як інструмент підвищення мовної та мовленнєвої культури майбутніх учителів початкової школи.

Позитивний педагогічний досвід автора дослідження переконує, що вдале використання відповідних інноваційних технологій сприяє підвищенню рівня лінгвістичних знань майбутніх фахівців початкової школи.

Україна прагне бути європейською державою, тому модернізація вищої освіти має відбуватися в межах Болонського процесу, метою якого є створення європейського освітнього простору. Особливої ваги набуває освоєння іноземних мов у всіх типах вищої школи. Розв'язання ж багатьох сьогочасних актуальних проблем у мовній підготовці можливе тільки на основі впровадження моделей гуманістично зорієнтованого навчання і виховання молоді із широким залученням інтелектуалізованих систем навчання (ІСН), зокрема мультимедіа, що сприяють студентам реалізувати його природний освітній, соціальний і духовний потенціал.

Однією з найсуттєвіших переваг впровадження ІСН у навчально-виховний процес є можливість повною мірою реалізувати методи індивідуалізації і диференціації. Цим проблемам присвячено дисертаційне дослідження аспіранта відділу Р. П. Бужикова, який переймається методикою використання комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов. Нові мультимедійні засоби надають такі можливості, яких традиційні підручники надати не можуть.

Проведені дослідження показали, що використання інтелектуалізованих систем навчання на заняттях з мови сприяє формуванню понять, відпрацюванню навчальних умінь та навичок, контролю та самоконтролю, засвоєнню навчального матеріалу, організації індивідуальної роботи студентів, спонукає їх до вивчення мови, розширює мотивацію.

У Національній доктрині розвитку освіти перехід з предметного на особистісно орієнтоване навчання розглядається як один із актуальних напрямів удосконалення якості освіти. Сутність цього переходу полягає в людському вимірі, у формуванні цілісного «образу» особистості. Наповнення індивідуально-особистісним змістом освіти має визначатися моральними та соціальними потребами та ціннісними орієнтаціями майбутніх професіоналів. Йдеться про необхідність переходу «від навчання викладачем» до «навчання вивченням», коли знання не транслюються, а здобуваються, створюються, співстворяться у спільній пізнавальній діяльності студента і викладача. Старий принцип – працювати в логіці навчального предмета-не відповідає зміненим умовам.

Модернізація професійної підготовки у вищій школі неможлива без оновлення її структурних елементів. Зокрема, педагоги виділяють: особистісно-гуманітарну орієнтацію навчального процесу, змісту освіти; системне бачення професійної діяльності; педагогічні діагностування й моніторинг; становлення активної професійної позиції і творчого стилю діяльності; формування комунікативної культури; оволодіння методиками інноваційної діяльності; розвиток професійних здібностей; оволодіння мистецтвом менеджменту й маркетингу тощо. На часі вести мову про створення науково обґрунтованої концепції особистісно орієнтованої освіти з урахуванням безперервності і наступності, оскільки реальне становище в системі освіти актуалізовує проблему реформування професійної підготовки. Для цього необхідна координація зусиль учених, педагогів і методистів-практиків.

Науковці, педагогічні працівники прагнуть зробити активним процес набуття знань у системі дошкілля – загальна школа – вища школа, виявити їхні здібності й таланти, розкрити творчий потенціал кожної

особистості та розвинути прагнення щодо їх самореалізації в соціумі. Реорганізація структурного і змістового компонента передбачає пошук і нові підходи до організації навчальної роботи. Впровадження результатів досліджень з проблем безперервності і наступності в системі гуманітарної освіти дозволить успішно виконувати замовлення суспільства на підготовку високопрофесійних і конкурентоспроможних кадрів, котрі відповідатимуть вимогам світових стандартів і будуть здатні творчо виконати професійні функції. Адже головний напрям змін у сучасному українському суспільстві, що нині відбуваються у сфері освіти, пов'язаний із поверненням інтересів, бажань та здібностей того, хто навчається, до навчального закладу.

Розроблення різноманітних аспектів професійної підготовки майбутніх спеціалістів вищої кваліфікації, апробація нестандартних форм, способів і методів навчальної роботи зумовили необхідність теоретичного обґрунтування і створення методичної бази з проблем особистісно орієнтованого навчання й освіти майбутніх фахівців. Так, брак наступності в роботі дошкільних закладів та початкової школи спричиняє цілу низку негативних наслідків: дублювання змісту освітньої діяльності, втрату інтересу дітей до навчання, гальмування розвитку обдарованих дітей тощо. Аналогічні проблеми повторюються на новому перехресті двох ступенів освіти: школа – вищий навчальний заклад. Певне дублювання змісту освіти в ліцеях та вищих навчальних закладах (професійно-орієнтоване навчання), з одного боку, наближає учнів до майбутньої професії, а з другого – значно знижує їх інтерес до вивчення низки дисциплін вищої школи через те, що діти вже вивчали їх у ліцеї. При цьому потерпає загальноосвітня підготовка, оскільки частина шкільних предметів знімається із навчального плану загальноосвітнього закладу, а на їх місце вносяться дисципліни вищої школи.

Про реалізацію принципу неперервності у профорієнтаційній роботі зі старшокласниками та фаховій підготовці студентів – майбутніх словесників йдеться у дисертаційному дослідженні здобувача Лук'яненка О.Г. Дослідницька робота, що є органічною частиною інших видів робіт, пропонувалася нею на кожному уроці як обов'язковий компонент навчального процесу. Саме вчитель допомагає закласти глибоку основу філологічного й загальнокультурного розвитку учнів, широко використовувати їхні індивідуальні особливості, дає можливість залучити учнів до творчості через пошук, використовуючи для цього різні методи й прийоми, шляхом постановки серії проблемних

завдань, створення проблемних ситуацій, з розв'язанням яких відбувається усвідомлення й оцінювання мовленнєвого досвіду, засвоєння ряду абстрактних лінгвістичних понять. Адже проблемна ситуація збуджує найважливішу рушійну силу розумової активності – перехід від досягнутого рівня знань і розумового розвитку – до нової сходинки, на яку треба піднятися в процесі оволодіння новими знаннями.

Робота з української мови в старших класах Луганської обласної гімназії велася з поступовим ускладненням. Спочатку вчитель пропонував проблемні завдання на різних етапах уроків. При цьому намагався здійснити діагностику зацікавленості, формування можливих тем власних досліджень учнів. Результатом стала успішна робота старшокласників під керівництвом науковців у межах МАН України. Співпраця з викладачами факультету української філології дозволила прогнозувати теми наукових досліджень майбутніх студентів-словесників. Старшокласники – слухачі факультету довузівської підготовки ЛДПУ – прослуховували спецкурс «Основи науково-пошукової роботи», готували самостійно доповіді. Поглиблені знання з мови їм прислужилися їм під час навчання у вищій школі.

Неперервність – актуальне питання сучасної освіти. Неперервна освіта своєю метою іманентно передбачає самовизначеність особистості, що росте й формується, є тою ланкою, без якої неможливий гармонійний розвиток особистості та суспільства в цілому.

Ідея неперервної освіти підтверджує думку тих, хто вважає, що в разі, якщо її метою стає вільний розвиток особистості, культивування задатків, здібностей та устремлінь людини, котра росте й розвивається впродовж життя, то знання, уміння й навички стають лише засобом навчання. Таким чином, неперервна освіта є особистісно орієнтованою, тим ланцюгом, без якого неможливий гармонійний розвиток особистості та суспільства в цілому.

Науково-дослідна робота в галузі соціально-гуманітарної проблематики розглядається Інститутом вищої освіти – одним із наймолодших НДІ в системі Академії педагогічних наук України – як необхідна й обов'язкова запорука ефективності гуманітарної освіти та виховання учнівської і студентської молоді. Розвиток фундаментальних, пошукових та прикладних досліджень із пріоритетних напрямів науки ведеться у тісному зв'язку з підготовкою фахівців, наукових і науково-педагогічних національних кадрів. Освітняни можуть використовувати напрацювання науковців відділу для підвищення професійного рівня на осучасненому матеріалі.

## Література

1. Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових праць / за ред. А. М. Ломаковича і Г. В. Онкович. – Київ-Кременець: КОГП імені Тараса Шевченка, 2004. – 400 с.
2. Мова і культура (науковий щорічний журнал). – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2004. – Вип. 7. – Т. IX. Актуальні проблеми сучасної філологічної науки. – 336 с.
3. Мамчич О.Б. Формування лінгвістичного складника професійної компетентності вчителя початкових класів (на матеріалі синтаксису слов'янських мов): Дис.... канд. педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.. – К.: ІВО АПН України, 2003.
4. Лук'янченко О.Г. Реалізація принципу неперервності у профорієнтаційній роботі зі старшокласниками та фаховій підготовці студентів – майбутніх словесників: Дис.... канд. педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – К.: ІВО АПН України, 2003.
5. Донець З.Ф. Осучаснення змісту культурознавчих дисциплін у контексті міжнародних культуроохоронних конвенцій: Дис.... канд. педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – К.: ІВО АПН України, 2004.
6. Онкович А. Д. Формування професійної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики: Дис.... канд. пед. н. за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2004.-217 с.
7. Димитров М. Ф., Онкович Г. В. Професійно орієнтовані громадські організації: формування фахових якостей майбутніх спеціалістів // Вища освіта України, 2005, №2 (16). – С. 106-111.
8. Онкович Г. В., Донець З. Ф. Культурознак – новий термін старих понять // Мова і культура (науковий щорічний журнал). – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2004. – Вип. 7. – Т. IX. Актуальні проблеми сучасної філологічної науки. – 336 с. – С. 300 – 304.
9. Матвієнко Л. П. Передумови створення освітньо-виховного комплексу як актуальної й доцільної освітньої системи // Там само. – С. 305 – 309.
10. Куляс П. П. Лінгвістична компетентність науковця і педагога: знати тенденції в житті мови // Там само. – С.315 – 324.
11. Гришкова Р. О. Культурологічний підхід до навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей // Там само.-С. 267–271.

**РОЗДІЛ 2**  
**ОСУЧАСНЕННЯ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ**  
**У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

*Онкович Г. В.,*

*Олексюк О. М., Балабанова К. Є.,*

*Куляс П. П., Карачун В. Я., Мороз Л. З.,*

*Онкович Г. В., Фіялка С. Б.*

## 2.1. МЕДІАДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

### Від педагогічної преси до медіаосвіти: вектори українського розвитку

Свого часу важливий напрям української історико-педагогічної науки розробив І. В. Зайченко – визнаний в Україні дослідник історико-методологічних проблем педагогіки, зокрема-в галузі становлення і розвитку української національної школи і педагогічної думки. Він увів до наукового обігу чимало періодичних видань, що помітно збагатили педагогічну науку України. Джерелознавчий матеріал, котрий дав змогу простежити авторові еволюцію ідеї української національної школи упродовж другої половини XIX – початку XX ст., дає нам підстави стверджувати, що підвалини медіаосвіти в Україні потрібно шукати саме там. Дослідник здійснив науковий аналіз найважливіших педагогічних проблем формування теоретичних основ української національної школи й освіти, розкрив еволюційні ідеї української національної школи й освіти та теоретично обґрунтував роль преси у висвітленні цього процесу, а також визначив внесок найвидатніших борців за рідну школу й освіту (здебільшого невідомих або маловідомих) у справу формування теоретичних основ і практики створення української національної школи та освіти. В його монографії «Проблеми української національної школи у пресі (друга пол. XIX – поч. XX ст.)», зокрема, зазначається, що під українською національною школою її найвизначніші теоретики М. Грушевський, Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Костомаров, П. Куліш, В. Науменко, І. Огієнко, В. Прокопович, С. Сірополко, І. Стешенко, І. Франко, П. Холодний, Я. Чепіга, С. Черкасенко, Г. Шерстюк, І. Юцишин та інші розуміли школу рідної мови, в якій вся система, структура, мета і завдання, принципи, зміст і методи, «увесь дух школи» пройняті ідеєю українства. Вона покликана сприяти утвердженню «свого національного існування» (М. Грушевський), готувати всебічно розвинених, високоосвічених, духовно і культурно багатих громадян України, здатних примножувати матеріальні, духовні й культурні цінності. Така школа має ґрунтуватися на національній основі, разом з тим, стояти на височині новітньої школи в сучасних культурних народів» (І. Юцишин), увібравши в себе кращі здобутки вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду [4, с. 11].

І. В. Зайченко переконливо показує, що саме через пресу започатковується процес формування теоретичних основ української національної школи (обґрунтування мети, завдань, принципів, змісту, методів навчання і виховання, ролі, місця і значення учителя тощо). Таким чином, об'єктивна обумовленість становлення Української держави і відродження національної свідомості, гостра потреба реформування освітньої справи і створення школи й системи освіти на принципах гуманізму, демократизму, народності, пріоритету загальнолюдських цінностей, творчого використання кращих здобутків педагогічного досвіду минулого, необхідність інтенсифікації розвитку педагогічної науки з метою використання її результатів для докорінного оновлення системи освіти, утвердження національної освіти і школи [4, с. 12] роблять актуальними і корисними історико-педагогічні та історико-методичні дослідження саме в руслі медіапедагогіки, медіаосвіти. В українській пресі цього періоду відображалися передові, прогресивні педагогічні ідеї та пошуки, що мали місце як в Європі, так і в Америці. Європейське й американське педагогічне новаторство, зазначає М. Д. Ярмаченко, з його ідеями вільного виховання, органічного поєднання навчання з продуктивною працею, самоврядуванням, поєднання колективної та індивідуальної роботи учнів у навчально-виховному процесі тощо так чи інакше проникали в українське вчительське середовище. Важливу роль у цьому відігравала преса. «В умовах жорстких утисків української мови, літератури, преси, освіти і культури інтелігенція Центральної і Східної України в другій половині XIX – на початку XX століть спрямовує свої творчі зусилля, з одного боку, в Галичину, де завдяки певним конституційним свободам і гарантіям існувала українська преса і школа, а з іншого – знаходить підтримку прогресивної громадськості Петербурга і Москви, де з'явилася українська преса російською мовою» [11, с. 7]. Значну увагу українські педагоги звертали на формування прогресивних дидактичних основ шкільництва, спрямованих на здійснення національної освіти та національного виховання (реалізація ідеї народності виховання, якісного оновлення змісту і методів навчання, впровадження у народні школи вивчення природознавства, географії, історії рідного краю, музики, співів, фізичної культури, ручної праці тощо). Саме на цих засадах відбувалося становлення багатьох педагогів, котрі – в силу різних обставин – опинилися поза Батьківщиною і розпочали науково-освітню діяльність у країнах свого проживання [7].

Як зазначає М. Д. Ярмаченко, безперечним внеском у педагогічну теорію є визначення І. В. Зайченком основних періодів та етапів розвитку національно-визвольного руху і преси в Україні. У національно-визвольному русі ним виділено чотири основних етапи. При цьому враховано регіональні особливості двох політично розмежованих частин України, історія яких тривалий час складалася по-різному [11, с. 5-6]. Дещо складнішим є питання періодизації розвитку преси в Україні: I період – початки преси «мовою, близькою до української», у Галичині 1837/1859 рр. («Русалка Дністровая», «Вінок русинам на обжинок», «Зоря Галицька»); II період – преса з 60х рр. XIX ст. до 1905 р. Тут дослідник виділяє такі етапи: а) преса у Східній Україні 6070х рр. XIX ст. («Основа», «Черниговский листок», «Киевский телеграф»); б) західноукраїнська преса 6070х рр. XIX ст. (московільська, народовська, преса на Буковині, Закарпатті, радикальна преса); в) початки української преси за кордоном («Громада» М. Драгоманова та ін.); г) преса Наддніпрянської України 80-90-х рр. XIX ст. («Киевская старина», «Педагогический вестник», «Школьное обозрение» та ін.); д) західноукраїнська преса 80-х рр. XIX ст. – 1905 р. (народовська, московільська, загальнодемократична, радикальна). III період – преса з 1905 до 1914 рр. (загальнодемократична, соціал-демократична, більшовицька, преса за межами України та ін.). IV період – преса в роки Першої світової війни, революційних потрясінь і визвольних змагань українців (1914-1920 рр.). Уже в пресі 50х – початку 60-х рр. XIX ст. було сформульовано програмні завдання, які на наступні десятиліття стали дороговказом для української інтелігенції. Найважливішими з них були: пробудження національної самосвідомості українців, об'єднання українських земель в єдину державу, розвиток української народності, її мови, літератури, преси, освіти, культури, служіння інтелігенції своєму народові тощо. У галузі освіти – критика існуючої в Україні школи, вимоги загальної доступної обов'язкової початкової освіти для всіх верств українського народу, навчання рідною мовою, оновлення змісту і методів навчання, зв'язок навчання із життям, практичними потребами людей, відображення у змісті освіти національного елементу, створення дешевої і доступної навчальної і науково-популярної літератури для народу. Аналіз матеріалів преси кінця 50х – початку 60х рр. XIX ст., проведений І. В. Зайченком, дозволив зробити висновок про те, що в цей період саме через пресу

започатковується процес формування теоретичних основ української національної школи (спроби обґрунтування мети, завдань, принципів, змісту, методів навчання й виховання, ролі, місця і значення учителя тощо) [4, с.296].

Різка критика політики самодержавства у галузі освіти народу, ідея національної школи з особливою силою зазвучала наприкінці 70х – на початку 80х рр. XIX ст. зі сторінок «Громади» М. Драгоманова, який закликав до оновлення української науки та просвіти на основі новітніх методів, течій і напрямів, що набули поширення у країнах Західної Європи та в Америці. У західноукраїнських часописах 80х рр. XIX ст. – початку XX ст. («Батьківщина», «Діло», «Зоря», «Газета школьна», «Народна школа», «Школьна часопись», «Учитель» та ін.) розвивалась ідея українського відродження, національної освіти і школи. В їх полі зору перебували мовні питання, проблеми пошуку змісту освіти, обґрунтування мети, завдань, принципів, форм і методів національної школи та інші. Особливо переконливо ідея української національної школи звучала зі сторінок радикальних часописів «Світ», «Громадський друг», «Дзвін», «Молот», «Народ», «Хлібороб», «Житє і слово», існування яких пов'язане з діяльністю І. Франка та його однодумців. На порядок денний було поставлено низку нових актуальних освітніх проблем (викриття шкідливого характеру освіти і навчання в народних школах Галичини і Росії, критика обмеженої просвітницької політики народолюбів і москвофілів, вимоги безкоштовної початкової, середньої і вищої освіти для трудівників, реформування школи й освіти на засадах гуманізму, демократизму, народності, зв'язку навчання із життям та ін.), а також висвітлювалися ті актуальні освітні проблеми, що були окреслені в пресі ще в попередні десятиліття, але до кінця не вирішені [4, с. 297]. Організатори новостворених видань закликали нову генерацію української інтелігенції активно боротися за реформування усіх сфер суспільного життя. «дивитися ширше, мислити глибше, по-новому» («Українська хата»), «не крізь призму російської преси, а з свого українського погляду» («Сніп») захищати національні інтереси, показуючи народові зразки самовідданої боротьби проти соціального й національного гніту, жорсткої централізації й тотальної русифікації за самовизначення націй і народностей тощо [4, с.298]. Тож освічені переселенці з Західної України добре знали, якою має бути національна школа і преса.

У полі зору іншого дослідження (Л. Ничик) перебували праці педагогічного аспекту, де освітянська преса розглядалася як впливовий чинник становлення національної педагогіки. Аналіз педагогічних дисертацій з різних аспектів вітчизняної освітянської журналістики дозволив дослідникові зробити такі підсумки: у більшості дисертацій досліджується період другої половини XIX – початку XX століття, їхня тематика відтворює актуальні проблеми української педагогіки цього періоду – становлення національної школи, сімейне виховання, виховний ідеал тощо [6]. Інтерес до історії розвитку вітчизняної педагогіки і системи освіти сьогодні надзвичайно великий, про що свідчать наукові праці, монографії з історії педагогіки та з проблем історії преси. Йдеться про педагогіку в медіа, й чимало дослідників звертають увагу на проблеми національної освіти в історичному аспекті. Особливо це стосується тих періодів в історії України, коли відчувались певні послаблення в імперській антиукраїнській політиці австрійського та російського царату та СРСР. Таким плідним періодом в історії вітчизняної педагогічної преси є кінець XIX – початок XX століття [6]. Більшість сучасних дослідників звертають увагу на тогочасні видання, і це є цілком виправданим. Окреслений період характеризувався зростанням українського руху, який сприяв пробудженню національної самосвідомості народу, формуванню надійного фундаменту для утвердження української нації у світі. У цьому процесі неабияку роль відіграли тогочасні педагогічні видання: часописи «Основа», «Киевская старина», «Учитель», «Українська школа», «Наш лемко», газети «Промінь» та «Каменярі» тощо. Застосовуючи принцип хронології, Л. Ничик зазначає дослідження журналістикознавців у галузі педагогічної преси: шкільні проблеми на сторінках часописів «Основа» (1861–1862) та «Киевская старина» (1882–1906); періодичні видання «Просвіти» в Галичині (1887–1939); справи шкільництва Галичини у газеті «Школьна часопись» (1881–1889); досвід видання часопису «Учитель» (1889–1914); проблема видання шкільних підручників у галицьких педагогічних часописах початку XX століття; проблеми народної освіти на сторінках «Земского сборника Черниговской губернии»; тематична спрямованість, зміст, процес розвитку української педагогічної преси міжреволюційного періоду; діяльність Іларія Карбулицького і функціонування педагогічних видань «Промінь» та «Каменярі» [6].

Ще один приклад. У дисертаційному дослідженні А. В. Пугач на основі матеріалів української педагогічної періодики здійснено цілісний аналіз теоретичних і практичних питань підготовки вчителя до професійної діяльності у 20-х – на початку 30-х років ХХ століття. Дослідницею систематизовано загальний джерельний масив педагогічних часописів зазначеного періоду, розглянуто історію, етапи становлення та проблематику журналів «Шлях освіти», «Радянська освіта», «Освіта Донбасу», газети «Народний учитель» та ін., проаналізовано педагогічні концепції професійного вдосконалення вчителя, що дискутувалися на сторінках педагогічної преси; розглянуто впровадження психотехнічного підходу і НОП до тогочасної школи як основу педагогічного експериментаторства і науково-дослідної діяльності освітян; виявлено методику вивчення, систематизації і поширення педагогічного досвіду в матеріалах педагогів-кореспондентів і вчителів-методистів, що мав практичне значення для підготовки вчителя; з'ясовано тенденції педагогічних дискусій у пресі як провідного засобу висвітлення і розв'язання шкільних проблем поряд із залученням провідних зарубіжних фахівців. І цей, далеко не повний перелік проаналізованих видань, засвідчує, як багато уваги приділяла громадськість проблемам освіти [9].

Деякі дослідники, наприклад, Т. Е. Денисович [2], звертають увагу на особливості професійної підготовки журналіста для роботи в освітній сфері, знайомлять із розвитком педагогічної журналістики від початку ХІХ століття до сучасності, виокремлюють її значущість в освітньому процесі і ставлять за мету навчити майбутніх журналістів навчатися засобами масової інформації формувати громадську думку з питань освіти, сприяти розвиткові освітніх потреб громадян, їх ціннісних орієнтацій, а також формуванню єдиного освітнього простору, відкритого сучасному суспільству, розглядають таку підготовку як особливу технологію [2, с. 5]. Т. Денисович наголошує, що засвоїти професійні компетенції можна тільки в професійній діяльності або в процесі її моделювання, що дозволяє студентові поступово опанувати соціальну роль журналіста і особливості роботи в засобах масової інформації, котрі висвітлюють проблеми освіти. Журналістська освіта-це професійна освіта журналістів, підготовка кваліфікованих кадрів для медіаіндустрії, які б фахово працювали у засобах масової інформації. І перенесення методичного досвіду підготовки фахових працівників ЗМІ в інші заклади освіти, на інші її рівні засвідчує наявність журналістського вектора ме-

діаосвіти. Проблеми підготовки журналістів, орієнтованих працювати в ЗМІ педагогічного спрямування, можна вважати одним із напрямів медіаосвіти, однак її завдання значно ширші.

В умовах незалежності України особливої актуальності набувають питання творчої особистості, виховання молодшої людини як громадянина на основі оволодіння гуманістичними цінностями, нормами демократичної культури. Час оновлення нашого суспільства, активізація його духовного життя неможливі без урахування новою генерацією творчих набутоків попередників, ґрунтовно підготовлених спеціалістів, здатних дійово впливати на процеси державотворення. Природно, постає питання про вдосконалення всієї освітньої системи з погляду її модернізації. І звернення до медіаосвіти якнайкраще прислужиться цьому.

Медіаосвіта, за визначенням ЮНЕСКО, є окремим напрямом освіти, оскільки допомагає людині усвідомити способи використання масової комунікації в суспільстві; аналізувати медіатексти та критично оцінювати запропоновані в них цінності, політичні, соціальні, комерційні та культурні інтереси, а також створювати і ширити через мас-медіа власні медіатексти [12]. У визначеннях ЮНЕСКО (2001 та ін.) медіаосвіту й медіакомпетентність послідовно пов'язують і з розвитком демократичного мислення, і з розвитком громадської відповідальності особистості. Як засвідчують підсумкові документи багатьох міжнародних форумів, де обговорювалися проблеми медіаосвіти, медіапроцес у світі орієнтується на громадянську відповідальність, гуманізм і демократію. Самі медіаосвітні технології виокремилися в окрему частину педагогіки – медіадидактику, котра розробляє теорію медіаосвіти й навчання, науково обґрунтовує зміст медіаосвіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання із залученням медіапродуктів та опертям на мас-медіа, а відтак втілюють принципи гуманізації освіти, сприяють підвищенню інтелектуального, культурного, духовного, морального рівня майбутнього фахівця.

Медіаосвіта як процес розвитку й саморозвитку особистості на матеріалах та за допомогою засобів масової комунікації покликана формувати культуру комунікації, уміння усвідомлено сприймати, критично осмислювати, інтерпретувати медіатексти з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей. Як бачимо, цей напрям тяжіє до педагогіки, до виховних аспектів, що засвідчує медіапедагогічний вектор розвитку медіаосвіти.

Медіапедагоги різних країн теоретичним підґрунтям розвитку медіаосвіти вважають позитивний або ж негативний вплив медіа на розвиток особистості зокрема та суспільства в цілому, що зумовило виокремлення різних підходів, теорій та моделей медіаосвіти. Напевне, такої уваги і піднесення явище, назване медіаосвітою, не набуло, якби не глибинні корені, що занурюються до традицій педагогічної журналістики, що ми зазначали вище. Аналіз практики застосування медіаосвіти у вищих педагогічних навчальних закладах України, проведений Ю. Казаковим [5], засвідчив наявність певних суперечностей між: стрімким поширенням масової культури та несформованістю в молодіжній аудиторії навичок критичного сприйняття медіатекстів; визнанням ролі та значення медіакультури, медіаосвіти в цілісному процесі загальноосвітньої та професійної підготовки людини та недостатньою увагою до використання медіаосвіти в загальноосвітніх школах і ВНЗ України; соціальним замовленням вищій школі на підготовку майбутнього вчителя, здатного вільно орієнтуватися в сучасному медійному просторі, використовувати можливості ЗМК для професійного та особистісного розвитку, і реальним рівнем здійснення медіаосвіти у вищих педагогічних навчальних закладах; усвідомленням викладачами ВНЗ значного соціокультурного, дидактичного та виховного потенціалу сучасної медіакультури, ЗМК та нерозробленістю методичного забезпечення використання медіаосвіти в навчально-виховному процесі педагогічних ВНЗ, відповідних технологій педагогічної підтримки цього процесу. Медіапедагоги розглядають кілька варіантів запровадження медіаосвіти: включення її до навчальних програм у загальноосвітньому чи вищому навчальному закладі; дистанційну освіту за допомогою телебачення, радіо, системи «Інтернет»; самостійну/безперервну освіту медіазасобами та ін. [13].

Формування медіаграмотності майбутніх фахівців у межах ВНЗ може здійснюватися двома способами: через введення окремого курсу з медіаосвіти або через інтеграцію медіаосвітніх технологій до вже існуючої системи навчально-виховного процесу, зокрема-завдяки виконанню міждисциплінарних досліджень з інформаційних, комунікаційних та освітніх наук, соціології та ін. Отже, запровадження медіаосвіти до фахової підготовки є актуальним завданням педагогіки вищої школи на шляху побудови єдиного європейського освітнього простору. І саме проблеми медіаосвіти у вищій школі – предмет

наукових зацікавлень відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України. Увагу сконцентровано на медіадидактиці, медіаосвітніх технологіях. Тут захищено й готуються до захисту дисертації з пресодидактики й інтернетдидактики тощо, з розвитку критичного мислення. У всеукраїнському тижневику «Освіта» започатковано випуск газети в газеті «Медіаосвіта». Це – спільний проект редакції та Інституту вищої освіти.

Напрацювання психологів із використання медійних текстів, із опертям на матеріали ЗМІ, котрі сьогодні наявні в науці про закономірності, розвиток і форми психічної діяльності живих істот, в науці, де йдеться про сукупність питань, роздумів, які стосуються моралі, поведінки, людських переживань тощо, про сукупність психічних процесів, обумовлених певною діяльністю, станом та ін. увібрало це поняття. І цим узагальненим терміном стає медіапсихологія. Один із її засновників П. Вінтерхофф-Шпурк визначив її як галузь науки, котра на мікроаналітичному рівні описує й пояснює поведінку людини, що обумовлена впливом засобів індивідуальної та масової комунікації [1, с. 245 ]. У своїй праці «Медіапсихологія» він розглядає психологію засобів масової інформації й висвітлює когнітивні й емоційні аспекти використання ЗМІ, аналізує вплив ЗМІ на формування громадської думки і поведінки людей, а також виокремлює перспективи дослідження і розвитку прикладної медіапсихології. У сучасних медіапсихологічних дослідженнях, зазначає М. Жижина [3, с. 6], акцент зміщується на розробляння проблем і створення програм захисту від негативного і маніпулятивного впливу медіатехнологій. При цьому дослідники (зауважимо, не тільки медіапсихологи) єдині у думці, що роль і вплив медіасередовища на соціальну поведінку індивіду і на соціум загалом збільшуватимуться. «Предметна сфера медіапсихології включає опис основних компонентів медіакультури, вияв психологічних закономірностей ставлення і поведінки людини в полікультурних медіасередовищах, а також вивчення психологічних феноменів і механізмів сприйняття медіакультури, процесів формування і функціонування медіакомпетентності особистості, – в системах медіаосвіти, медіавиробництва і медіа споживання» [3, с.6]. Нині спостерігається активізація досліджень в галузі стосунків особистості і мас-медіа, що обумовлено інформатизацією суспільства, медіалізацією соціального середовища, посиленням ролі мас-медіа в суспільстві, і є всі підстави

вважати, що й надалі інтерес психологів і фахівців інших галузей до медіапсихології збільшуватиметься. Російська дослідниця М. В. Жижина [3, с. 4] наголошує, що предметом медіапсихології є особистість, котра розглядається в контексті сучасної медіакультури, що швидко розвивається, відтак динамічно розвиватиметься й нова галузь психологічної науки, і можемо говорити про перспективи медіапсихологічного вектору розвитку медіаосвіти.

Розвиток масової медіаосвіти сьогодні стримує її нерозвинутість у закладах формальної освіти (середньої і професійної); відсутність програм медіаосвіти «для дорослих», а також-належної уваги до питань підготовки кадрів для медіаосвіти різних типів тощо. «Потрібна консолідація педвузів, факультетів журналістики, медіапедагогів-експериментаторів, а також медійної спільноти», -наголошує визнаний дослідник медіаосвіти О. В. Федоров.

*Висновки.* Для вдосконалення професійної освіти, забезпечення її доступності та ефективності, підготовки молоді до життя і діяльності в інформаційному суспільстві сьогодні доцільно враховувати процеси стрімкого інформаційно-технологічного розвитку різних галузей. Для того, щоб навчити студентів різних спеціальностей користуватися інноваційними технологіями, потрібно сформувати в них уміння управляти потоками інформаційних ресурсів, опанувати комунікаційними технологіями і стратегіями їх використання. Саме медіаосвіта, корені якої в педагогічній журналістиці, ставить за мету якнайповніше скористатися освітнім і технічно-комунікаційним потенціалом сучасних ЗМК.

### Література

1. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология: основные принципы / Winterhoff-Spurk P. Перевод с немецкого: Medienpsychologie / П. Винтерхофф-Шпурк – Х.: Гуманит. Центр, 2007.-286 с.
2. Денисович Т. Е. Педагогическая журналистика: учеб. пособие / Т. Е. Денисович. – М.: ФОРУМ, 2009. – 144 с.
3. Жижина М. В. Основы медиапсихологии: учеб.-метод. пособие / Жижина М. В. – Саратов: ИЦ «Наука», 2008. – 50 с.
4. Зайченко І. В. Проблеми української національної школи у пресі (друга половина ХІХ – поч. ХХ ст.) / За ред. М. Д. Ярмаценка. – Львів, 2002. – 344 с.

5. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів / Казаков Ю. М. Автореф.... канд. педаг. наук за спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Луганськ, 2007. – 21 с.

6. Ничик Л. А. Проблема національного виховання в українському журналістикознавстві <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1679>

7. Онкович А. Д. Формування професійної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики / Онкович А. Д. Автореф.... канд. педаг. наук за спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Київ, Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2004.-20 с.

8. Онкович Г. В. Медіаосвітні технології і компетентнісний підхід / Онкович Г. В. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій колі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 206 – 217.

9. Пугач А. В. Проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності в українській педагогічній періодичі (20-ті – початок 30-х років ХХ ст.). – Рукопис. Дис.... канд. педаг. наук за спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Інститут педагогіки АПН України-К., 2008.

10. Федоров А. В. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992-2008) // Федоров А. В. Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / под ред. А. В. Федорова. – Таганрог, Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – С. 192 – 209.

11. Ярмаченко М. Д. Передмова // Зайченко І. В. Проблеми української національної школи у пресі (друга половина ХІХ – поч. ХХ ст.) / За ред. М. Д. Ярмаченка. – Львів, 2002. – С. 5-8.

12. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, P. 273-274. Reprint in : Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, P. 152.-С. 152.

13. <http://edu.of.ru/mediaeducation>; <http://edu.of.ru/medialibrary>; <http://www.medigram.ru/mediaed/journal/>

## Медіаосвіта як навчальна дисципліна

**М**едіаосвіта проголошена ЮНЕСКО одним із пріоритетних напрямів у педагогіці XXI століття. Цей напрям освіти нині став предметом підвищеної уваги не тільки педагогів, а й фахівців сфери філософії освіти, журналістики, засобів масової інформації, оскільки розглядається в сучасному світі як процес розвитку (й саморозвитку) особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих здатностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття медіатекстів, їх інтерпретації, аналізу та оцінювання; навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки.

Експериментальна програма базового навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів «Медіаосвіта», схвалена вченою радою Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, складається з трьох модулів, кожен з яких може розвинути в програму окремого курсу. При створенні програми використано досвід дослідників О. В. Федорова, І. В. Жилавської, І. В. Челишевої та власний автора-розробника.

Експериментальна програма нині проходить апробацію на кафедрі «Видавнича справа та редагування» Національного технічного університету України «КПІ», де читається спецкурс «Медіаосвіта» в IX семестрі. У курсі розглядаються медіаосвітні можливості засобів масової інформації як комунікативної системи.

Щоб ефективно користуватися медіаресурсом, треба володіти медіакультурою, знати принципи, за якими діють ЗМІ, а це потребує розгляду основних теорій в галузі мас-медіа. На формування багатьох з цих теорій значно вплинули класичні праці Г. Лассуела і М. Маклюена. Розмаїття теорій засвідчує, що практичними підходами відзначаються майже всі концепції медіаосвіти, а відтак виникає потреба у збалансованості медіаосвітнього процесу. Так чи інакше, у більшості випадків теорії медіаосвіти виводять на центральні ролі суб'єктів навчання або самонавчання. Ця тенденція відповідає принципам рівності, свободи, співрозвитку в психологічних стосунках між педагогом та учнями.

Аналіз наукової літератури засвідчує виокремлення таких основних теорій медіа: «ін'єкційна», ідеологічна, семіотична, культурологічна, «споживання і задоволення потреб» тощо. Приблизники медіатехнологій у педагогіці виходять з того, що в центрі уваги при цьому має бути особистість, тож щонайперше, варто враховувати її інтереси та

смаки, а відтак – дати можливість аудиторії розвивати не тільки критичне мислення, а й уміння користуватися інтелектуальним багатством медіа.

Подальше розвиток медіапедагогіки буде малоефективним без знання основних етапів історичного розвитку, теорій та технологій медіаосвіти у світі, без розуміння її перспектив в Україні, тому актуальність даного навчального курсу визначається переконливою необхідністю вивчення студентами історії, теорій та технологій медіа й медіаосвіти.

Курс ґрунтується на філософській концепції діалогу культур, котра стає ключем до виявлення змісту процесу історичного розвитку теорій медіа та медіаосвіти, що вивчаються; спирається на змістовий та історичний підходи – розгляд конкретно-історичної генези простежується в розвиткові теорій і технологій медіа та медіаосвіти.

Методи: аналіз наукової літератури з історії та теорій медіа і медіаосвіти, культурології, журналістикознавства, соціальних комунікацій, мистецтвознавства; порівняльний аналіз історичного розвитку теорій медіа та медіапедагогіки в різних країнах, у різні періоди, використання інтерактивних технологій та творчих форм проведення практичних занять.

Оцінювання проходить за спеціальними показниками студентських знань.

Місце навчального курсу в структурно-логічній схемі спеціальності: курс зв'язаний з багатьма навчальними дисциплінами («Основи педагогіки та психології», «Філософія», «Естетика», «Основи журналістики», «Журналістська майстерність», «Соціологія», «Соціальні комунікації», «Історія української та зарубіжної культури», «Культурологія», «Політологія», «Історія України», «Інформатика», «Інтернет-журналістика» та ін.).

Вивчення дисципліни включає лекційну форму, виконання практичних і творчих завдань, контрольних робіт, опрацювання наукової та навчальної літератури, заняття з моделювання медіаосвітніх ситуацій. В основу співпраці викладача зі студентами покладено індивідуалізований підхід з урахуванням як рівня підготовки, так й інтересів і нахилів студентів.

Мета навчального курсу: формування установок фахового мислення у професійній і побутовій сферах з опертям на медіа, знань у галузі медіаосвіти і навичок використання медіаосвітніх технологій; залучення до ЗМІ споживача медіапродукту – читача, глядача, слухача; історико-куль-

турологічний аналіз розвитку теорій та технологій медіа та медіаосвіти з огляду на потребу їх вивчення у навчальному процесі вищої школи для подальшого використання актуального медіапродукту в професійній життєдіяльності як засобу самоосвіти впродовж життя.

Коло завдань курсу характеризується як методолого-практичне. Його ідеологією є зміна пріоритетів у комунікативних стосунках між ЗМІ та аудиторією споживачів медіапродукту. На лекційних заняттях послідовно вирішуються завдання набуття знань у галузі медіаосвіти, її історії, теорій, технологій, інформаційної культури і навичок застосування цих знань на практиці. Експериментальна програма передбачає проведення семінарських і практичних занять для закріплення знань, набутих під час лекційного курсу, й допомоги студентам у подальшій самостійній роботі за тематикою курсу.

Завдання навчального курсу:

- вивчення понятійного апарату медіаосвіти, аналіз основних термінів медіа та медіаосвіти;
- характеристика основних етапів історичного розвитку теорій і технологій медіа та медіаосвіти в світі;
- аналіз сучасної соціокультурної ситуації, особливостей розвитку медіа й медіаосвіти у різних країнах;
- вивчення й аналіз конкретних теорій і технологій медіа та медіаосвіти;
- визначення векторів розвитку медіаосвіти в Україні;
- ознайомлення з напрямками діяльності провідних наукових шкіл в Україні;
- підготовка рефератів (або медіапроектів) за проблематикою курсу.

*Вимоги до студентів.* Наявність базових знань блоку соціально-гуманітарних дисциплін бакалаврського рівня, а також наявність базових знань з основ журналістики, теорії комунікації, соціології ЗМІ, психології ЗМІ, редакційно-видавничої діяльності. Основні знання, котрих набувають студенти під час вивчення дисципліни: наукові уявлення про базові категорії дисципліни; знання основ медіакультури та основ медіаосвітніх технологій; оцінювання їх ефективності.

Практична значущість: у результаті опанування курсу студенти не тільки володітимуть запасом знань із теорії медіа та медіаосвіти, а й використовуватимуть їх у повсякденному житті, в практиці професійного становлення, самоосвіти.

Програмою передбачено: лекційні, семінарські й практичні заняття; заняття з моделювання медіаосвітніх ситуацій; контрольні роботи; самостійна науково-пошукова робота; підготовка професійно-орієнтованих рефератів; захист реферату або медіапроєкту за проблематикою курсу; залік.

Результатом вивчення курсу є науково-дослідна робота (реферат, доповідь на науково-практичній конференції) або завершений інформаційний продукт, виконаний як медіаосвітній проєкт (спецвипуск газети, телевипуск новин, інтернет-сайт і под.). Ці напрацювання студентів обговорюються групою; можуть бути представлені у формі наукової конференції чи виставки проєктів.

Залік виставляється студентам за результатами захисту реферату з медіаосвіти або завершеного медіаосвітнього проєкту. Участь у наукових конференціях за проблематикою курсу додає 20 бонусних балів.

### Зміст дисципліни (кредитного модуля)

Модуль 1. «Від педагогічної журналістики – до медіаосвіти»
<b>Вступ:</b> предмет, мета і завдання медіаосвіти. Термінологія медіа й медіаосвіти
Основні етапи розвитку медіаосвіти в світі
Від педагогічної журналістики – до медіаосвіти: вектори розвитку
Стан і перспективи розвитку медіаосвіти в Україні
<b>Модуль 2. «Теорії та технології медіа й медіаосвіти»</b>
Роль медіа й медіаосвіти в сучасному світі
Теорії медіа («ін'єкційна», «споживання і задоволення потреб», ідеологічна, семіотична, культурологічна)
Теорії медіаосвіти («ін'єкційна», як джерела задоволення потреб аудиторії, ідеологічна, семіотична, культурологічна, «практична», як розвитку «критичного мислення», естетична (художня), соціокультурна)
Медіаосвітні технології. Медіадидактика
<b>Модуль 3. «Історія медіаосвіти в зарубіжних країнах»</b>
Медіаосвіта в країнах Європи
Медіаосвіта у Великобританії, Німеччині, Франції
Медіаосвіта в Росії
Медіаосвіта на північноамериканському континенті (в США й Канаді) та Австралії
Підсумкове заняття (залік або екзамен)

Опрацювання курсу «Медіаосвіта» здійснюється у взаємодії таких форм. Усний виклад матеріалу в аудиторії викладачем, який повинен висвітлити дискусійні питання теми, викласти власну точку зору, аргументувати її, навести переконливі приклади і дати витлумачення їх. Усний виклад має активізувати мисленнєву діяльність студентів, виховувати в них не догматичний, а творчий підхід до матеріалу. Опрацювання навчальної літератури дозволяє студентам зіставити лекційне витлумачення із поглядами, позиціями інших авторів. Таке зіставлення виробляє у студентів гнучкий підхід, дозволяє розширити діапазон мисленнєвих операцій. Виконання практичних занять здійснюється двома способами. Перший – коли виконане завдання перевіряє викладач, оцінює його і роз'яснює допущені помилки; другий-коли завдання розв'язується засобами моделювання медіаосвітніх ситуацій під керівництвом викладача, що допомагає активізації пізнавальної діяльності студентів. Виконуючи їх, студенти привчаються до систематизації зібраного матеріалу, класифікації його з наступним описом на основі теоретичних засад, котрі студент здобуває із лекцій, практичних занять, рекомендованих джерел. Консультації дають змогу викладачеві здійснювати індивідуалізований спосіб навчання, а студентові-отримати роз'яснення й допомогу в оволодінні необхідною сумою знань і виробленні професійних навичок.

Контрольні роботи кожен студент виконує за індивідуальними темами, що передбачають поглиблене опрацювання матеріалу на основі вивчення наукової та науково-методичної літератури. Зі студентами, які виявили інтерес до наукової або творчої роботи, індивідуальні заняття проводяться з урахуванням цього: готуються виступи на конференції, розглядаються творчі роботи. Оцінювання творчих робіт відбувається у формі самооцінювання, коли кожен студент виділяє три найкращі тексти однокласників – у такий спосіб відбувається своєрідне ранжування творчих напрацювань.

Рейтингова оцінка з кредитного модуля (RD) – кількісна оцінка за багатобальною шкалою рівня засвоєння студентом певного кредитного модуля з урахуванням якості навчальної діяльності впродовж семестру.

Варіанти медіапроектів студентських ЗМІ для захисту:

- розроблення змістовно-графічної моделі студентського видання;
- розроблення сценаріїв для випусків університетських теленовін;

- розроблення сценаріїв для роликів соціальної реклами;
- нова ідея сайту;
- розробка концепцій факультетського (університетського) медіацентру;
- концепція студентської інформаційної агенції;
- власні форми медіапроектів.

На сучасному етапі розвитку системи освіти у динаміці змін інформаційного освітнього середовища визначальну роль відіграють медіаосвітні технології, котрі забезпечують єдність навчально-виховного процесу, активізують індивідуалізацію освітніх траєкторій. Курс «Медіаосвіта» сприяє вихованню творчої особистості, здатної до культурного й соціального самовизначення. Знання світових теоретичних і методичних набутоків у галузі медіаосвіти, їх адаптація до особливостей українського освітнього простору, озброєння студентів вищих навчальних закладів медіаосвітніми технологіями-одна із нагальних потреб освіти сьогодення.

### Література

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

Праці українських дослідників на сайті «Медіаобразование: Украина» російського загальноосвітнього порталу (на 15 листопада 2010 р.)

1. Чемерис И. М. Формирование профессиональной компетентности будущих журналистов методами иноязычных периодических изданий. Автореф. дис.... канд. пед. наук. Киев, 2007. 24 с. (на украинском языке)., *168 Кб*

2. Онкович Г. В. Технології медіаосвіти (2007), *124 Кб*

3. Янишин О. К. Іншомовні періодичні видання у формуванні комунікативних умінь працівників інформаційної сфери (медіадидактичний підхід) (2007), *113 Кб*

4. Недоходюк Г. Д. Роль PR-технологій в українській вищій школі у контексті європейської інтеграції (2007), *81 Кб*

5. Найденова Л. А. Перспективи розвитку медіаосвіти в контексті Болонського процесу: процесуальна модель медіакультури (2007), *150 Кб*

6. Верхоланцев Г. О. Особливості використання засобів нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі ВВНЗ (2007), *107 Кб*

7. Бужиков Р.П. Інноваційно-комунікаційні технології в системі дистанційного навчання (2007), 94 Кб

8. Онкович Г.В. Часописи національних культурологічних товариств у розширенні обріїв світобачення//Українська журналістика: умови формування та перспективи розвитку/Відп. ред. С.М. Квіт, Т.Г. Бондаренко. Черкаси, 2007. С.49-52., 352 Кб

9. Библиография доктора педагогических наук, профессора Г.В. Онкович (Украина), 85 Кб

10. Онкович Г.В. Средства массовой коммуникации в терминологическом пространстве медиаобразования //Дивослово. 2007. №5. С.29–31 (на украинском языке)., 69 Кб

11. Онкович Г.В. Медиапедагогика и медиаобразование: распространение в мире // Дивослово,2007. №6. С.2–4 (на украинском языке)., 67 Кб

12. Онкович Г.В. Произведения прессфотографии как средство зрительной наглядности и методика их использования на занятиях по развитию речи, 58 Кб

13. Войтко Н. Масовокомунікаційні джерела у розвитку особистості// Актуальні проблеми формування особистості лікаря у студентів-медиків: Матеріали УШ міжн. наук.-практ. конференції, Київ, 26 березня 2007 р. / Під ред. В. І. Первака.-К.: М І УАНМ, 2008. С.52–53.і, 41 Кб

14. Онкович А. Д. Формирование педагогической компетентности учителей украинской диаспоры США средствами педагогической периодики. Автореф. дис.... канд. педаг. наук. Киев, 2004 (на украинском языке), 156 Кб

15. Бабина Н.И., Груцяк В. И., Казанский О. В. Современные компьютерные технологии в организационной работе деканата подготовительного факультета // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Тези XII Міжнародної науково-практичної конференції. 5–6 червня 2008 року. Харків: Хого Нет, ЕкоПерспектива, 2008. С. 30-32, 120 Кб

16. Онкович Г.В. Медіаосвітні технології у навчанні іноземних мов// Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Тези XII Міжнародної науково-практичної конференції. 5–6 червня 2008 року. Харків: Хого Нет, ЕкоПерспектива, 2008. С 193-195., 31 Кб

17. Бондур Ю.В. Художнє виховання старшокласників засобами медіа-культури // Наукові праці. 2005. Т.42. N 29. С.111-116., 332 Кб

18. Недоходюк Г. Роль прес-служби у системі державного управління // Творчі та організаційні особливості функціонування сучасного медійного простору: Збірник наукових праць / Національний університет «Києво-Могилянська академія», Галицький інститут імені В'ячеслава Чорновола. – Тернопіль-Львів: ЛА «Піраміда», 2008. – Том 1. – С. 209-212., 57 Кб

19. Недоходюк Г. Навчальна книга для PR-спеціалістів: вітчизняний досвід // Наукові записки. Серія: психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг.ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007.-№4. – С. 176-178., 54 Кб

20. Робак В. До питання про розвиток медіапедагогіки у Німеччині // Другий український педагогічний конгрес. Львів: ТЗОВ Камула, 2006. С.275–286., 231 Кб

21. Києнко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічна проблема. Автореф. дис.... канд. педаг. наук. Київ, 2007, 148 Кб

22. Онкович Г. В. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа // Вища освіта України. 2008. №3. Д. 1. Тем. вип. Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії. 212 с. С.130–137., 73 Кб

23. Задорожна Н.Т., Кузнецова Т.В. Медіа-освіта // Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України / Гол.ред. В.Г. Кремень К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с. С. 481., 35 Кб

24. Баришполець О. Медіаосвіта: зарубіжний досвід (2008), 96 Кб

25. Онкович Г. В. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Вища освіта України. 2008. Дод.3. Т.V (12). С. 479-491., 133 Кб

26. Лялько В. І. Електронні презентації-запорука успіхів у навчанні // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Вища освіта України. 2008. Дод.3. Т. V (12). С.365-371., 92 Кб

27. Серих Л. В. Театралізована діяльність-новітній засіб формування, 124 Кб

28. Бужиков Р.П., Бужикова Р.І. Дидактичні особливості інноваційно-комунікаційних та Інтернет-технологій // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Вища освіта України. Дод. 3. Т. V (12). 2008. С.71-78., 84 Кб

29. Духаніна Н. М. Медіатехнології як мотивація студентів до навчання // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Вища освіта України. Дод. 3. Т. V. (12). 2008. С. 189-193., 59 Кб

30. Гриневич М. С. Медіаосвіта молоді в рамках Болонського процесу // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Вища освіта України. Дод. 3. Т. V. (12). 2008. С. 134-139., 63 Кб

31. Стерденко С. М. Роль сім'ї в формуванні медіакультури підлітків // Ученые записки Таврического национального университета. 2008. №1. С.344-348., 138 Кб

32. 23 июня 2009 года в Киеве прошел круглый стол по теме медиаобразования., 60 Кб

33. Троханяк Н. Зарубіжний та вітчизняний досвід до становлення і розвитку медіаосвіти. Вістник Львів. ун-ту. 2008. №23. С.55-62, 213 Кб

34. Казаков Ю. Н. Педагогические условия использования медиаобразования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Автореф.... дис.канд.пед. наук. Луганск, 2007., 156 Кб

35. Гриневич М. С. Медіаосвітні квести... //Вища освіта України. 2009. №3. Дод. 1. Тем. Вип. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. К.: Гнозис, 2009. 630 с. С. 153 – 155., 65 Кб

36. Заруба Д. А. Філософія медіаосвіти як складова філософії освіти // Вища освіта України. 2009. №3. Дод.1. Тем. Вип. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. К.: Гнозис, 2009. 630 с. С. 92 – 94., 71 Кб

37. Шубенко Н. О. Аудіовізуальний медіатекст... // Вища освіта України. 2009. №3. Дод. 1. Тем. вип. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. К.: Гнозис, 2009. 630 с. С.496–499., 130 Кб

38. Стеценко Г. В. Проблеми упровадження веб-технологій... Вища освіта України. 2009. №3. Дод. 1. Тем. Вип.. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. К.: Гнозис, 2009. 630 с. С. 569-572., 65 Кб

39. Онкович Г. В. Медіалогія та її складові. 2009., 81 Кб

40. Онкович Г. В. Медіалогія і медіосвіта: входження до науково-освітнього простору // Нові технології навчання: Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах // Спец. вип. №58. Ч. 2. Київ – Вінниця: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, Міністерство освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2009. С.24–30., 87 Кб

41. Стеблецький В. Геймери: люди майбутнього чи деградуючі сучасники // Нові технології навчання. №58. Духовно моральне виховання професіоналізм особистості в сучасних умовах. Спецвип. Ч.1. – К. – Вінниця: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2009. С.502-505., 55 Кб

42. Курлишук И. И. Педагогические основы социализации студенческой молодёжи средствами массовой коммуникации. Автореф. дис.... канд. пед. Наук. Луганск, 2008., 261 Кб

43. Трохяняк Н. Переоценка сути и значения медиавоздействий на человека в XX веке // Вісник Львів. ун-ту. 2008. Вып. 24. С.198-208., 246 Кб

44. Сенічева О.А. Медіаосвіта і проблеми виховання (2009), 61 Кб

45. Онкович Г. В. Медіалогія і медіаосвіта (2009), 86 Кб

46. Ревуцкая К. В., Лындина Е. Ю. Влияние медийных средств на общее развитие ребенка // Цифровые образовательные ресурсы в учебном процессе педагогического вуза и школы / Ред. А. С. Потапов. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. пед. ун-та, 2010. С.42-45., 38 Кб

47. Талашук К. Ф. Специфіка показників медійної компетентності... // Наукові записки. 2010. №2. С.141-150, 2138 Кб

48. Онкович Г. В. Сучасна медіаосвіта: зарубіжний і вітчизняний досвід // Світові стандарти сучасної журналістики / МОН України. Черкаський національний університет ім.Б.Хмельницького; Інститут Медіа Права; Могилянська школа журналістики НАУКМА / відп. ред. Т. Г. Бондаренко, С. М. Квіт. – Черкаси: Видав. Чабаненко Ю., 2010. С.47– 51., 84 Кб

49. Онкович Г. В. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку // Нові технології навчання.-№62. М-ли другого Міжнародного семінару «Навчально-виховне середовище та моральність у XXI столітті» / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ – Вінниця, 2010. С.89 – 92., 82 Кб

50. Онкович Г. В. Медиаобразовательные технологии и компетентностно-ориентированный подход в обучении // Современные тенденции в развитии российского медиаобразования – 2010. Т.2 / Под общ. ред. Е. Л. Вартановой, И. В. Жилавской. М.: Изд-во МГУ, 2010. С.53-58., 56 Кб

51. Онкович Г. В. Медіаосвіта: сучасний стан і перспективи розвитку // Мова і культура: науковий журнал. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 12. – Т. XI (136). – 160 с. – С.39 – 45., 82 Кб

52. Іллюк Н. Проблеми медіаосвіти в Україні в контексті євроінтеграції // Грані. 2010. С.79-83., 71 Кб

53. Волошина А. К. Формування медіакомпетентності викладача... // Актуальні проблеми слов'янської філології. 2010. N 13.. Ч.1., 223 Кб

54. Глазова О.П. Робота над медіатекстом на уроках мови (2010), 94 Кб

55. Онкович А. В. Векторы развития современного медиаобразования // Журналистика и медиаобразование-2010: Сборник трудов IV Международной научно-практической конференции (Белгород, 22-24 сент. 2010 г.) / под ред. проф. А. П. Короченского, проф. М. Ю. Казак. – Белгород: Изд-во «БелГУ», 2010. – 532 с. – С.296 – 302., 63 Кб

56. Онкович А. В. Медиаобразование в использовании интегрированного пространства знаний // Психолого-педагогический поиск: научно-методический журнал: ГОУ высшего профессионального образования «рязанский госуд. Ун-т им. С. А. Есенина». – Рязань, 2009. №4 (12). – С. 68 – 75., 79 Кб

57. Кравчук В. А. Периодика об искусствоведении как средство медиаобразования (на примере украинских журналов «Музейный переулочок» и «Fine art») // Журналистика и медиаобразование-2010: Сборник трудов IV Международной научно-практической конференции (Белгород, 22-24 сент. 2010 г.) / под ред. проф. А. П. Короченского, проф. М. Ю. Казак. – Белгород: Изд-во «БелГУ», 2010. – 532 с. – С.340 – 343., 45 Кб

58. Онкович Ганна. Медіалогія // Наукова школа Романа Іванченка: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції : [До 80-ї річниці від дня народження вченого, завідувача кафедри видавничої справи та редагування ВПП НТУУ «КПІ» професора Р.Г. Іванченка (1929 – 2004)]. – К.: НТУУ«КПІ», 2010. – 254 с. – С. 119 – 128., 109 Кб

59. Галайко О.. Роль медіаосвітніх технологій у підготовці журналістів // Наукова школа Романа Іванченка: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції : [До 80-ї річниці від дня народження вченого, завідувача кафедри видавничої справи та редагування ВПП НТУУ «КПІ» професора Р.Г. Іванченка (1929 – 2004)]. – К.: НТУУ«КПІ», 2010. – 254 с. – С. 40 – 45., 52 Кб

60. Стехіна В. Інтерактивність у сучасному медіасередовищі // Наукова школа Романа Іванченка: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції : [До 80-ї річниці від дня народження вченого, завідувача кафедри видавничої справи та редагування ВПІ НТУУ «КПІ» професора Р. Г. Іванченка (1929 – 2004)]. – К.: НТУУ«КПІ», 2010. – 254 с. – С. 164 – 174., 93 Кб

61. Онкович А. В. Медиапедагогика и медиапсихология как ресурс развития современного общества (от педагогической прессы к медиаобразованию) // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., 7 – 9 октября 2010 г. / под ред. Л. А. Байковой, Н. А. Фоминой, А. Н. Сухова; РГУ имени С. А. Есенина. – Рязань, 2010. – 532 с. – С.158 – 164., 62 Кб

62. Онкович А. В. Медиаобразование: векторы развития // Педагогическое образование: вызовы XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В. А. Слостенина, 16 – 17 сентября 2010 г., Москва: МПГУ: в 2-х ч. – Ч. 1. – М.: МАНПО, 2010. – 771 с. – С.322 – 338., 52 Кб

63. Онкович Г.В., Алексеенко М. О. и др. Статті из сборника «Нові технології навчання: Матеріали міжнародної конференції «Духовно-моральне виховання і професіоналізація: виклики XXI століття».-№66. – У 2-х ч. - Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ – Вінниця, 2010/, 297 Кб

64. Фесенко О. Сайт-інтерактивна методическа форма удосконалення мовних комунікативних компетенцій ліцеїстів // Дивослово, 2010, №6. С.11-12, 51 Кб

### **Професійно-орієнтована медіаосвіта**

**М**едіаосвіта (media education) – діяльнісний процес розвитку і саморозвитку особистості за допомогою (йдеться про інформаційну грамотність) та на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) (йдеться про медіаграмотність). Нині вона успішно розвивається за трьома напрямками, які визначаємо як професійно-орієнтований (у разі підготовки журналістів – журналістський), медіапедагогічний і медіапсихологічний [8]. І принагідно зауважимо, що до двох понять – інформаційна та медіаграмотність нині додався ще один термін, ще одне поняття – медіаінформаційна грамотність.

Сьогодні в цьому новому науковому відгалуженні дослідники виділяють кілька основних напрямів, що орієнтує на розвиток відповідних медіатехнологій, котрі використовуватимуться в освітній діяльності і свідчать про перспективи медіадидактики. Адже йдеться про:

1) медіаосвіту майбутніх професіоналів – журналістів, кінематографістів, редакторів, продюсерів та інших «медійників»,

2) медіаосвіту майбутніх педагогів в університетах, педагогічних інститутах, в системі підвищення кваліфікації викладачів вузів і шкіл,

3) медіаосвіту як складову частину загальної освіти школярів і студентів, що може бути інтегрованою з традиційними дисциплінами або автономною (спеціальною, факультативною, гуртковою і тощо),

4) медіаосвіту в установах додаткової освіти і дозвіллевих центрах,

5) дистанційну медіаосвіту школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, системи Інтернет;

6) самостійну / безперервну медіаосвіту [1; 9 та ін];

До цього усталеного переліку додаємо 7) медіаосвіту майбутніх фахівців різних напрямів підготовки.

Виокремлюємо медіаосвіту майбутніх фахівців різних напрямів підготовки, оскільки ведемо мову не просто про «медіа для всіх» (хоча саме це гасло було популярним ще зовсім недавно), а про те, як найбільш ефективно використовувати професійно-орієнтовані медіатексти в підготовці майбутніх спеціалістів з вищою освітою, щоб у подальшому вони успішно застосовували навички роботи з мас-медіа для підвищення професійного рівня, самоосвіти впродовж усього життя [9].

Тож на часі вести мову про медіадидактику, котра забезпечуватиме відповідними медіаосвітніми технологіями всі зазначені напрями по всіх векторах. Тут є певні труднощі, оскільки представники різних напрямів убачають один і той же об'єкт по-різному, у різних системах понять, виділяють у ньому різні сторони, зв'язки й відносини, оскільки використовуються різні комунікативні джерела, завдяки яким особистість стає медіа- та інформаційно-грамотною, здатною самостійно задовольняти інтелектуальні та професійні потреби. А саме розвиток медіа- та інформаційної грамотності є одним із пріоритетів Стратегічного плану Програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх». Про це, зокрема, йшлося й на конференції «Медіа- та інформаційна грамотність у суспільствах знання», яка проходила 24-28 червня 2012 р. в Москві в рамках головування Росії в Міжурядовій раді Програми ЮНЕСКО

«Інформація для всіх» і стала значним внеском у реалізацію Стратегічного плану цієї Програми. Організатори та учасники конференції акцентували увагу на тому, що «медіа- та інформаційна грамотність є необхідною умовою для сталого розвитку відкритих, плюралістичних, інклюзивних суспільств знання, а також інститутів громадянського суспільства, організацій, спільнот й окремих осіб» [12]. У підсумковому документі конференції – Московській декларації про медіа- та інформаційну грамотність, у підготовці якої брали участь і представники з України: Л. Найдьонова, Г. Онкович, О. Янишин, – зазначено, що кардинальні зміни медіасередовища і зростання обсягів інформації сьогодні впливають на людей набагато сильніше, ніж раніше. Для того, щоб благополучно існувати в новому медіа- та інформаційному середовищі, успішно в ньому функціонувати, знаходити ефективні вирішення проблем у всіх сферах життєдіяльності, окремі громадяни, їхні співтовариства й цілі нації мають володіти низкою важливих компетенцій, котрі дозволяють шукати інформацію, критично її оцінювати, створювати нову інформацію й нові знання, використовуючи при цьому доступні інструменти та формати, а також поширювати інформацію і знання різноманітними каналами, – зазначалося у підсумковому документі конференції. Саме володіння подібними компетенціями відкриває нові можливості для підвищення якості життя, однак при цьому кожна людина і суспільство в цілому стикаються з низкою перешкод і проблем, число яких постійно зростає [11; 16].

Медіа- та інформаційна грамотність – це сукупність установок, знань, умінь і навичок, котрі дозволяють людині визначати, коли і яка інформація потрібна, де і як її можна отримати; як слід її критично оцінювати, систематизувати й використовувати відповідно до етичних норм. Це поняття, на думку дослідників, виходить за рамки комунікаційних та інформаційних технологій і включає навички критичного мислення, осмислення та інтерпретації інформації в різних професійних та освітніх галузях. Медіа- та інформаційна грамотність передбачають оперування всіма типами інформаційних ресурсів, адже «медіа- та інформаційно грамотна людина може використовувати різні засоби, джерела і канали інформації в особистій, професійній і суспільній життєдіяльності», оскільки знає, коли і яка інформація потрібна і для чого, де і як її можна отримати, розуміє, хто і з якими цілями створив і поширює цю інформацію, має уявлення про ролі, функції та відпові-

дальність ЗМІ, інститутів пам'яті та інших постачальників інформації. Медіа- та інформаційно грамотна особистість може аналізувати інформацію, повідомлення, уявлення та принципи, що транслюються медіа, «визначати достовірність одержуваної і створюваної інформації за низкою загальних, особистих і контекстуальних критеріїв [16]. Окремі позиції Московської декларації будувались на основі та розвивали положення попередніх міжнародних документів – таких, як Празька декларація «До інформаційно грамотного суспільства» (2003), Александрійська декларація про інформаційну грамотність та освіту впродовж усього життя «Маяки інформаційного суспільства» (2005), Феська декларація про медіа- та інформаційну грамотність (2011), а також Рекомендації Міжнародної федерації бібліотечних асоціацій та установ (ІФЛА) з медіа- та інформаційної грамотності (2011).

З огляду на те, що світова громадськість останнім часом приділяє таку велику увагу розвитку медіа- та інформаційної грамотності, зупинимось на медіадидактиці вищої школи, котра охоплює нині підготовку фахівців за кількома напрямками. Зазвичай, ідеться про більш звичне – медіаосвіту майбутніх професіоналів, котрі працюватимуть у медіапросторі, а також про відносно нове – медіаосвіту майбутніх педагогів у педагогічних закладах освіти, в системі підвищення кваліфікації, дистанційну медіаосвіту... Медіаосвіта майбутніх фахівців різних напрямів підготовки (наголошуємо ще раз – не йдеться тільки про медійників та педагогів) спонукає нас звернути увагу на розвиток і перспективи медіадидактики вищої школи. Тим паче, що в останні роки в Україні підготовлено кілька дисертацій, котрі засвідчили актуальність і перспективність розроблення цього нового напрямку в сучасній гуманітаристиці. Наші розмірковування про медіадидактику вищої школи враховують, в першу чергу, комунікаційні інтереси фахівців, оскільки для них важливе спілкування в соціумі, професійно-орієнтована взаємодія між членами різних утворень і форм спільнот людей.

Нові мережеві інформаційні та комунікативні системи сьогодні пронизують все наше життя. Як частина довкілля, вони впливають на просвітництво, освіту й виховання, складають серйозну конкуренцію школі та університетам [2; 6]. Просування медіа- та інформаційної грамотності-це відповідь на один із викликів глобального інформаційного суспільства. На думку одного з провідних російських фахівців у галузі медіаосвіти О.В. Федорова, медіаграмотність / медіакомпетентність, здобута в процесі медіаосвіти, допомагає людині активно

використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернету, допомагає краще зрозуміти мову медіакультури [13; 14].

Конкретні прийоми та форми роботи з масово-комунікаційними джерелами дозволяють досягати одночасно навчально-методичних та пізнавально-виховних результатів. Це проілюстровано в монографії «Медіадидактика» на прикладі часткових (предметних) методик однієї дисципліни вищої школи – «Російська мова як іноземна» [7]. При залученні в навчальний процес друкованих видань – говоримо про пресодидактику й використовуємо пресу для представлення мас-медіа як знаків національної культури, країнознавчих об'єктів, джерел професійно-орієнтованих знань тощо. Медіаосвітні технології пресолінгводидактики допомагають вивчати власне мови – як рідну, так й іноземні, з опертям на пресолінгвістику, котра порівняно недавно виділилася в самостійну й самобутню галузь науки.

Досвід упровадження медіаосвіти в навчальний процес ВНЗ України переконує в тому, що на часі вести мову про професійно-орієнтовану медіаосвіту. При цьому «горизонтальний вектор» медіадидактики навчить особистість ефективно послуговуватися медіасферою впродовж усього життя, «усвідомлено вибудовувати своє життя, успішно навчатися впродовж усього життя, працювати, ефективно вирішувати проблеми особистого та суспільного характеру». Інформаційно грамотна (ІГ) особистість зможе успішно використовувати медіазасоби для професійного й культурного зростання, а особистість медіаграмотна (МГ) для цього залучатиме матеріали мас-медіа. Оскільки сучасні Інтернет-технології потребують одночасного володіння інформаційною та медійною грамотністю, зрозуміло, чому нове поняття «медіа-інформаційна грамотність» (МІГ) – набуває швидкого поширення в сучасному педагогічному середовищі.

Можемо спрогнозувати, що роль часткових інтерактивних методик медіаосвіти найближчим часом зросте, і саме їм належатиме одне з провідних місць у навчальному процесі, оскільки саме завдяки їм посилюється соціальна інтеграція між членами соціуму, саме завдяки їм особистість набуває медіаінформаційну компетентність, стає медіаосвіченою. Й саме з їхньою допомогою вирішуватимуться технологічні, економічні та соціальні проблеми, тому що «медіа- та інформаційна грамотність мають основоположне значення

для благополуччя і розвитку особистості, спільнот, економіки й громадянського суспільства» [16].

Зауважимо, що Україна має кілька успішних прикладів наукових досліджень з медіадидактики вищої школи (І. М. Чемерис, Н. М. Духаніна, І. А. Сахневич, І. Гуріненко, О. К. Янишин). Дослідники переконливо доводять успішність професійно-орієнтованої медіаосвіти на конкретних прикладах її впровадження у вищі навчальні заклади України: НТУ України «КПІ», Івано-Франківський національний університет нафти і газу. Зауважимо принагідно, що ці дисертації – свідчення своєрідного українського прориву, тому що наші сусіди-росіяни, котрі почали впроваджувати медіаосвіту в навчальний процес раніше за нас і мають чудові напрацювання з тенденцій розвитку масової та професійної медіаосвіти, приклади її впровадження в напрямку журналістського і педагогічного векторів, не можуть похвалитися професійно-орієнтованими здобутками у ВНЗ інших напрямів підготовки. У них поки що ці досягнення (на відміну, скажімо, від журналістського вектора впровадження медіаосвіти у Москві та Челябінську чи педагогічного – на прикладі кіно- чи пресодидактики) – на початковій стадії, що засвідчують і доповіді, виголошені на медіаосвітніх конференціях (наприклад, «Сучасний стан медіаосвіти в технічному університеті»).

Сучасна дидактика є міждисциплінарною наукою, серед завдань якої «традиційними» вважаються: опис і пояснення процесу навчання та умови його реалізації, розроблення більш сучасних процесів навчання, організація навчального процесу; нові навчальні системи; нові технології навчання. І при відборі змісту освіти, і при виборі методів і форм навчання визначальні – принципи загальної дидактики, які в своїй єдності об'єктивно відтворюють найважливіші закономірності процесу навчання [4;15].

Кожна навчальна дисципліна має свої характерні особливості та закономірності, відтак й вимагає своїх особливих методів й організаційних форм навчання. Цими питаннями займаються часткові (окремі, предметні) дидактики, або методики викладання. Дослідники відзначають, що всі вони є педагогічними дисциплінами, ґрунтуються на принципах загальної дидактики, яка є теоретичною базою для всіх предметних методик. Часткові методики і загальна дидактика розвиваються в тісній єдності [4]. Дослідники методик навчання (викладання) збагачують науку не тільки вузькими предметними істинами навчання конкретної дисципліни, а й виховання її засобами.

Нині виділяють «часткові дидактики» окремих категорій учнів (методика початкового навчання, дидактика вищої школи і т.ін.), в різних типах навчальних закладів та формах освіти. Об'єднуємо їх поняттям «вертикальний вектор» (або «вертикаль») освіти, оскільки йдеться про навчання визначених категорій учнів по висхідній, націленій угору (початкова освіта; базова середня; повна середня; професійно-технічна; базова вища; повна вища освіта), тож вертикальний вектор дидактики є стрижнем, що пронизує процес набуття знань упродовж усього життя.

Поняття «часткові дидактики» присутнє в педагогічній літературі й тоді, коли йдеться про методики навчання окремих навчальних дисциплін (методика викладання мови, літератури, математики, фізики, історії та ін. У кожній методиці навчання своя «горизонталь» освіти, свій об'єкт-навчання предмету. І тут можна вести мову про «предметні дидактики», котрі вирішують свої завдання, взаємодіючи з дидактикою вектора горизонтального. У цьому контексті зазначимо, що нині в коло часткових методик (і «за горизонталлю», і «за вертикаллю») впевнено входять методики медіаосвіти – і як окремі дисципліни, і як допоміжні складові при вивченні інших предметів.

У дослідженні І.М. Чемерис «Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань» (Київ, 2008) теоретично обґрунтовано та експериментально доведено необхідність залучення іншомовних періодичних видань до процесу навчання іноземної мови майбутніх журналістів для формування їхньої професійної компетентності. Визначено специфіку англомовних масмедійних видань щодо використання їх у навчальному процесі для формування професійної компетентності майбутніх журналістів і запропоновано для цього ефективну технологію з опертям на засоби іншомовних періодичних видань. Ця робота – наочний приклад упровадження пресодидактики й пресолінгводидактики у навчальний процес вищої школи.

Про актуальність розроблення й упровадження моделей гуманно зорієнтованого навчання й виховання молоді на основі широкого використання Інтернет-технологій, з метою активізації всіх сфер діяльності, у першу чергу-навчально-пізнавальної – йшлося в дисертації Р.П. Бужикова «Педагогічні умови застосування інноваційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземних мов студентів вищих економічних навчальних закладів» (Київ, 2006). Однією з най-

суттєвіших переваг впровадження таких моделей у практику навчання студентів є можливість сповна зреалізувати методи індивідуалізації і диференціації. Врахування індивідуальних особливостей студентів, їхнього суб'єктного досвіду дозволяє обрати для кожного оптимальний шлях навчання. У цьому дослідженні (приклад, застосування Інтернет-дидактики) демонструється використання універсальних засобів опрацювання різних повідомлень і даних, котрі є складовими сучасних Інтернет-технологій. Інтернет-дидактика відкриває широкі перспективи диференціації навчання, сприяє розкриттю творчого потенціалу, пізнавальних здібностей кожного окремого учасника навчального процесу, надає навчальній діяльності творчого, дослідницького характеру, що природно приваблює молодь, оскільки результати приносять задоволення, спонукають до праці, до пошуку нових знань. Інтернет-дидактика має великі перспективи в плані побудови розвинутих моделей навчання.

Розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічну проблему розглядала в своєму дослідженні Л. А. Києнко-Романюк (Київ, 2007). Деякі науковці вважають це одним із напрямів медіаосвіти, тож названа робота – перша в Україні з розвитку критичного мислення. Дисертантка проаналізувала основні теоретичні положення, розглянула педагогічні засоби, котрі сприяють прояву його різноманітних форм, ввела до наукового обігу поняття «моральне критичне мислення».

Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук – тема дослідження Н. М. Духаніної (Київ, 2011). Дослідниця представила структуру, критерії та показники ефективності застосування медіаосвітніх технологій. Удосконаленню підготовки магістрів комп'ютерних наук сприяв авторський інтегрований спецкурс «Основи медіакультури». Пріоритетними напрямками підготовки магістрів комп'ютерних наук нею визнано: впровадження медіаосвіти у навчальний процес, створення і розвиток медіаосвітнього середовища навчального закладу – адекватного вимогам часу, з метою адаптації освітнього процесу до змін у суспільстві в умовах глобальної інформатизації; активне застосування медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі, наукових дослідженнях, а також у розв'язанні різноманітних проблем; формування медіакультури студентів за умови дотримання особистісно-орієнтованого підходу до навчання. Дослідниця доводить, що позитивні результати при набутті фахових

знань сьогодні можливі через створення медіаосвітнього середовища навчального закладу, через розробляння та інтеграцію спецкурсів медіаосвітньої спрямованості у зміст професійної підготовки.

У дисертації О.К. Янишин «Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій» (Київ, 2012) уперше доведено ефективність залучення медіаосвітніх технологій у розвитку професійних якостей документознавців. На основі аналізу закордонних праць, комунікативні вміння віднесено до групи трансферабельних умінь, котрі найбільш затребувані працедавцями, формуються в академічному навчанні й переносяться у фахову діяльність. Дослідниця запропонувала власний підхід до набуття комунікативних умінь у ВНЗ, розробила структурно-функціональну модель їх формування і структурно-логічну схему її запровадження у ВНЗ. У дослідженні йдеться про наскрізне вироблення комунікативних умінь на всіх етапах професійної підготовки документознавців через інтеграцію медіаосвітніх технологій до навчальних дисциплін різних циклів, практики, науково-дослідної та позааудиторної роботи студентів. Медіаосвітні технології (радіо- та теледідактика, пресодидактика та пресолінгводидактика, кінодідактика та веб-дідактика, інтернет-дідактика та ін.) – інноваційні освітні технології, котрі використовують для своєї реалізації інформаційно-комунікаційні можливості мас-медіа, готують до умов життя в суспільствах знань, упроджують принципи гуманізації освіти тощо, -зазначає дослідниця.

Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю розглядала І.А. Сахневич (Київ, 2012). Узагальнення теоретичних та експериментальних результатів дослідження дозволило визначити основні теоретичні концепції та медіаосвітні моделі, а на їх основі проаналізувати ефективні напрями, способи і методи застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці. Йдеться про використання предметних методик-пресодидактики, кінодідактики, теледідактики, Інтернет-дідактики – у комплексі. Основні критерії та рівні медіакомпетентності майбутніх фахівців нафтогазового профілю мають певні особливості, котрі залежать від характеру професійної підготовки у вищій школі, тож реалізація медіаосвітніх технологій сприятиме розвитку медіаосвітніх знань, умінь та навичок, формуватиме критичне мислення у професійному середовищі.

«Педагогічні умови застосування засобів мас-медіа у професійній підготовці майбутніх державних інспекторів з пожежної безпеки» – тема дисертації І. Ю. Гуріненко (Умань, 2012). Йдеться про удосконалення змісту теоретичної і практичної підготовки майбутніх державних інспекторів з пожежної безпеки через упровадження курсу «Медіакультура і масово-роз'яснювальна робота». Зокрема, дотримано принципів наочності та міжпредметних зв'язків. На основі застосування інноваційних технологій, форм і методів навчання засобами медіадидактики активізовано навчальну діяльність курсантів. Мас-медіа розглядаються дослідницею як потенційні навчальні засоби, мета, завдання й методи використання яких характеризуються варіативністю, залежно від кожного конкретного випадку залучення їх до навчального процесу. Дослідниця наголошує, що медіакомпетентність майбутніх інспекторів з пожежної безпеки-це сукупність взаємопов'язаних елементів – від теоретичних знань у сфері медіаосвіти і практичних умінь та навичок користування медіазасобами з метою задоволення особистісних потреб, самоосвіти, самовиховання, взаємодії з довкіллям у процесі професійної діяльності. Досягається це значною мірою через упровадження спецкурсу «Медіакультура й масово-роз'яснювальна робота».

Розвиток електронних технологій, широке впровадження інтерактивних систем комунікації спричинили помітні трансформації у сфері наукової інформації. Розмаїття наукових медіапродуктів, представлених в електронних ЗМІ, заважає молодому науковцю, магістранту правильно інтерпретувати інформацію, розуміти її суть, мету інформування. Відповідно, виникає запит соціуму на фахівців, які мають не лише ґрунтовні спеціальні знання, а й володіють нормами професійної мови, основами творення текстів, редагування, активно включаються в творчий процес міжособистісного наукового, професійного дискурсу. Заради поліпшення комунікативної підготовки магістрантів технічних спеціальностей та забезпечення підготовки до ефективної взаємодії із сучасною системою наукових медіа, формування у магістрантів медіаграмотності і медіакомпетентності, К. Є. Балабановою розроблено інтегрований гуманітарний спецкурс «Основи науково-технічного редагування». Спецкурс має не тільки зорієнтувати фахівця в інформаційному науковому середовищі, підготувати до сприйняття актуальної, наукової інформації, а й формувати культуру наукового спілкування,

критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу й оцінки наукових текстів, навчити основним прийомами редакторської роботи з науково-технічним текстом.

Наведені приклади свідчать, що медіаосвіта у вищій школі – резерв підвищення якості підготовки не тільки фахівців для мас-медіа, медіапедагогів та медіапсихологів. Медіаосвітні елементи мають увійти до навчальних програм циклу професійно-орієнтованої гуманітарної підготовки з інших спеціальностей у відповідних їм обсягах через інтегровані медіаосвітні курси або через курс «Медіаосвіта професійного спрямування». У цьому переконують нас не тільки успішно захищені дисертаційні роботи, про які йшлося вище, а й наш трирічний особистий досвід викладання спецкурсу «Медіаосвіта» у Видавничо-поліграфічному інституті Національного технічного університету України «КПІ» [9]. Всі студенти, які прослухали цей професійно-орієнтований курс, одногolosно засвідчили, що його варто ширше впроваджувати у навчальний процес вищої школи.

Дисертаційні роботи з медіаосвіти українських дослідників – свідчення того, що в процесі навчання присутні різноманітні технології використання мас-медіа. Представлені ними авторські програми медіаосвітнього спрямування пройшли апробацію у навчальних закладах України й рекомендовані до друку вченою радою Інституту вищої освіти НАПН України. Нині вони виносяться на розгляд педагогічній громадськості України як приклад розвитку нового напрямку в гуманітаристиці – медіаосвіти [5].

Актуальність упровадження медіаосвіти в систему вищої освіти за допомогою інтегрування медіаосвітніх технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців обумовлена тим, що в навчальному процесі виникає принципово нова концепція професійної підготовки, яка включає медіаосвітні стратегії з метою формування медіаосвітньої культури як необхідної складової професійної культури майбутнього фахівця. Це дає нам підстави говорити про медіадидактику вищої школи, про професійно-орієнтовану медіаосвіту як про нові й перспективні педагогічні явища.

Часткові (предметні) методики медіаосвіти, застосовані сьогодні у вищій школі України, засвідчують перспективність і доцільність розроблення різних медіаосвітніх технологій, оскільки їх наявність і розмаїття сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців.

## Література

1. Возчиков В. А. Медиафера философии образования [текст]: монография / В. А. Возчиков. – Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2007. – 284 с. – С. 212
2. Костомаров В. Г. Предисловие // Онкович А. В. Медиадидактика: Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. – С. 3–7.
3. Костомаров В. Г. Рассуждение о формах текста в общении. – М.: ГИРЯ, 2008.
4. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
5. Медиадидактика вищої школи: програми спецкурсів / Онкович Г. В., Духаніна Н. М., Сахневич І. А., Гуріненко І. А., Янишин О. К., Балабанова К. Є. / за науковою редакцією доктора педагогічних наук, професора Г. В. Онкович. – К.: ІВО, 2013.
6. Онкович Г. В. Медіаосвіта як ресурс розвитку сучасного суспільства // Г. В. Онкович, А. Д. Онкович. Проблеми освіти: наук. зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2012. – Випуск 73. – 269 с. – С. 3–6.
7. Онкович А. В. Медиадидактика: Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 332 с.
8. Онкович А. В. Медиаобразование: векторы развития // Педагогическое образование: вызовы XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В. А. Слостенина, 16–17 сентября 2010 г., Москва: МПГУ: в 2-х ч. – Ч. 1. – М.: МАНПО, 2010. – 771 с. – С.322–338.
9. Онкович Г. В. Медіаосвіта. Загальний курс: експериментальна програма базового курсу для студентів вищих навчальних закладів. – К.: ІВО НАП України, 2010. – 42 с.
10. Онкович Г. В. Медіалогія і медіаосвіта: входження до науково-освітнього простору // Мова і культура (Науковий журнал). – Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 11. – Т. XII (124). – 352 с. – С. 327–333.
11. Онкович Г. В. Використання інтегрованого простору знань у навчальному процесі засобами медіаосвіти // Вища освіта України. №2. додаток 1. – 2009. – Тематичний випуск «Наука і вища освіта в Україні: міра інтеграції». – 308 с. – С.166–172.

12. Международная конференция «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания» в рамках председательства России в Программе ЮНЕСКО «Информация для всех», Москва, 24 – 28 июня 2012 г.

13. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика.-Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.

14. Федоров А. В. Новые стандарты-реальная возможность для медиапедагогике //Alma Mater – Вестник высшей школы. 2012. №3. – С. 55–58.

15. Хуторской А. В. Чем дидактика отличается от методики? // <http://www.khutorskoy.ru/be/2007/0312/index.htm>

16. Московская декларация о медиа- и информационной грамотности // <http://www.ifarcom.ru/ru/news/1347>

17. Бужиков Р. П.-дисертація «Педагогічні умови застосування інноваційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземних мов студентів вищих економічних навчальних закладів» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.-К.: ІВО АПН України, 14 грудня 2006 р.

18. Чемерис І. М. – дисертація «Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти.-К.: ІВО АПН України, 26 лютого 2008 р.

19. Духаніна Н. М.-дисертація «Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти.-К.: ІВО АПН України, 8 грудня 2011 р.

20. Сахневич І. А. – дисертація «Педагогічні умови використання медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти.-К.: ІВО АПН України, 15 березня 2012 р.

21. Янишин О. К.- дисертація «Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти.-К.: ІВО АПН України, 11 квітня 2012 р.

## **2.2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ Й ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

### **Пріоритети сучасної вищої мистецької освіти і концептуальні підходи до її розвитку**

**У** постіндустріальну епоху освіта стає одним із вирішальних елементів світової політики, набуваючи дедалі більшої необхідності у випереджальному розвитку й глобалізації. Невипадково сучасні вчені різних галузей наук стверджують, що освітня система інформаційного суспільства має функціонувати як компонент сфери розуму, трансформуватися з консервативної у ноосферну.

Сучасна наука тільки наближається до дослідження закономірностей ноосферної освіти, однак уже відомо, що сутність цього феномена тісно пов'язана з духовністю людини, її здатністю вибудовувати конструктивні зв'язки зі світом та внутрішньою гармонією духовних сутнісних сил. Важливість цієї гармонії дає змогу по-новому розглядати мету і зміст освітнього процесу. Деякі науковці звертають увагу на те, що в активізації внутрішніх механізмів інтегрування різних особистісних структур приховується недосяжний потенціал життєвої енергії людини, глибина її соціальної творчості. На цій основі, з погляду авторів, змінюється ідеал освіченості людини, показниками якого є: здатність співвідносити поняття, ідеї і теорії, одержані в ході пізнавальної діяльності, з індивідуальною системою цінностей; здатність оцінювати адекватність близьких і далеких цілей своєму творчому потенціалу й аксіосфері; уміння передбачати у розв'язанні реальної проблемної ситуації перспективи самовдосконалення; здатність до рефлексії, уміння фіксувати зміни, що відбуваються в світосприйнятті тощо. Виходячи з наведених вище показників, автори обґрунтовують принципи реалізації потенціалу освітнього процесу, співзвучного із закономірностями становлення людської цілісності (на прикладі теорії і практики вищої професійної освіти).

Головним елементом освітньої парадигми стає поворот до внутрішнього, духовного світу і буття людини. Унікальним джерелом становлення і розвитку світоглядних уявлень, ціннісних орієнтацій, духовного потенціалу і загальнокультурних компетентностей особистості є мистецтво. Завдяки універсальності художньо-образної мови

цінності мистецтва передають зрозумілу для різних народів смислову інформацію, дають змогу вступати в міжкультурний діалог, розуміти інших і розширювати свій власний духовний потенціал. Мистецька освіта як «освітня галузь спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей, смаку, естетичного досвіду, ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності» [26, с.29, 30], відіграє вирішальну роль у переорієнтації професійної освіти на нові гуманістичні цінності.

Однією з перших проміжних спеціалізованих ланок між філософією мистецтва, філософією освіти і загальною теорією педагогіки в Україні стала концепція О. Рудницької. Автор довела, що філософія мистецької освіти спрямована не на вивчення теорій педагогіки та мистецтва, а на осмислення їхнього соціокультурного знання. «Філософію доцільно розглядати у двох аспектах: методологічному і духовно-ціннісному (аксіологічному), – зазначає О. Рудницька. – Перший з них узагальнює закономірності пізнання, методи матеріально-практичної і науково-технічної діяльності. Другий – розкриває суть духовно-ціннісної життєдіяльності людини». [26, с.13]. Сучасна філософська думка, згідно з О. Рудницькою, утверджує можливість координації двох площин досягнення мистецтва у сфері освіти: суспільної та особистісної (через кваліфіковане спілкування з мистецтвом до розвитку духовно повноцінної особи). У цьому контексті особливо актуально звучить думка автора про необхідність відродження гуманістичного світогляду як незмінної константи у розвитку цивілізації, критерію справжнього людського прогресу. На особливу увагу заслуговують ідеї О. Рудницької, спрямовані на осмислення процесів формування духовності особистості засобами мистецтва, що є «надпредметним результатом навчання і не вимірюється кількістю опанованої інформації та вмінням її використання» [26, с. 25].

Узагальнюючи джерела, що віддзеркалюють багатоаспекту інтерпретацію поняття «мистецтво», філософську множинність поглядів на його функціонування в соціумі та ієрархію художньо-освітніх функцій, Л. Масол характеризує мистецьку освіту як соціокультурний феномен, спрямований на загальний художньо-естетичний розвиток особистості й набуття нею комплексу базових компетентностей, що забезпечують художньо-творчу самореалізацію, готовність до мистецької самоосвіти, здатність духовного самовдосконалення впродовж

життя [17]. Професійна мистецька освіта спрямовується на підготовку митців-професіоналів: художників, скульпторів, композиторів, виконавців, акторів, режисерів, архітекторів, дизайнерів, теоретиків, істориків мистецтва, критиків, а також викладачів мистецьких дисциплін – за різними напрямками – музичним, художнім, театральним. Інститути мистецтв відкриваються в класичних, педагогічних, а також у деяких технічних університетах (наприклад, з дизайну та реклами). Мережа перелічених закладів і установ, різних за цілями, набором і обсягом мистецьких дисциплін, характером навчання і виховання, утворює інституційну (організаційну) базу мистецької освіти, в якій важливу роль на всіх рівнях відіграє самоосвіта.

Таким чином, до найактуальніших загальних напрямів професійної мистецької освіти, експлікованих на матеріалі різних видів мистецтва з домінуванням музики відноситься формування духовного потенціалу особистості у сфері мистецтва і розвиток художнього світогляду як універсальної особистісної якості. Ураховуючи стратегічні гуманістичні напрями професійної мистецької освіти, доцільно розглянути концептуальні підходи до її розвитку в контексті парадигмальних зрушень у педагогічній науці і практиці.

Сучасні вчені зазначають, що категорія «підхід» давно використовується не лише в педагогічних дослідженнях, а й в освітній практиці. Так, в сучасній вищій мистецькій освіті успішно реалізуються культурологічний та особистісно-орієнтований підхід. Ці підходи стали науковою основою для створення варіативних освітніх структур у просторі існуючої наукової парадигми. Однак, на сучасному етапі модернізації вищої мистецької освіти зростає роль саме парадигмального підходу як методологічного ресурсу інноваційної практики. У цьому контексті особлива роль належить гносеологічному і онтологічному підходам, які складають методологічну основу сучасної парадигми науки.

Інтеграційні процеси в освітніх системах виконують функції освоєння світової культури, трансляції соціального й індивідуального досвіду, сприяють виробленню єдиного світогляду на принципах космічного гуманізму, організують людство в єдину, взаємопов'язану систему. Сьогодні формується новий погляд на освіту як соціокультурну систему, яка сприяє гуманізації і гармонізації відношень людини і природи, людства і громади. При цьому формуються нові філософсько-світоглядні основи, які пронизують тканину всієї людської життєдіяльності, нові концепції і парадигми.

Визначаючи гуманістичну парадигму педагогічної освіти як основу формування стратегії професійної підготовки вчителя, сучасні вчені (Є. Бондаревська, В. Кремень, В. Луговий, Г. Щербакова та ін.) розглядають освіту як загальнолюдську цінність. На відміну від парадигмальних підходів (гносеологічного та онтологічного) практико-орієнтовані підходи посилюють аксіологічний, діяльнісний та особистісний потенціали сучасної освіти. Парадигмальний підхід властивий гуманістичній педагогіці, оскільки людина в ній є найвищою цінністю і самоціллю суспільного розвитку. У зв'язку з цим актуальним стає висунення на передній план онтологічного підходу до мистецької освіти, основним змістом якого є передусім усвідомлення світу мистецтва і педагогічної освіти як єдиного організму.

Механізмом, який приводить у відповідність філософсько-світоглядні настанови парадигми і методологію, є парадигмальний підхід [6, с. 8]. Значення парадигмального підходу полягає в науково обґрунтованому виборі засобів і методів, що відповідають дослідницьким цілям. Є. Бондаревська справедливо підкреслює, що між ціннісно-світоглядними настановами парадигми і способами розв'язання наукових завдань існують суперечності, які можуть бути успішно подолані шляхом реалізації парадигмального підходу. Значення поняття «парадигмальний підхід» полягає в тому, що в ньому поєднуються ціннісні орієнтації, теоретичні ідеї і способи діяльності, і тим самим створюється можливість здійснювати цілісне дослідження, що відрізняється єдністю методології, теорії і методики.

Світоглядною настановою в контексті вище сказаного, є онтологічний підхід до вивчення людини і процесів її життя, освіти, виховання, розвитку, який, на відміну від гносеологічного, акцентує увагу не на зовнішніх проявах людини, що можна зафіксувати шляхом спостереження і об'єктивно інтерпретувати, а на розумінні її внутрішніх станів, ціннісно-смыслових переживань, духовного буття. Це стає можливим у процесі діалогічної взаємодії, спілкування, здійснення діалогу як способу буття. Отож, методології, що ґрунтуються на онтологічному підході, мають відповідати герменевтичні методи. До них відносяться: гуманітарна експертиза, гуманітарне проектування, екзистенціальні діалоги, «вчуття», уживання у внутрішній світ іншого, рефлексія, саморозуміння та інші, які дають змогу відкривати духовність людини і конструювати освітнє середовище.

Серед практико-орієнтованих підходів, які тісно пов'язані з онтологічним, найбільш поширеним, на думку Г. Щербакової [36], є аксіологічний підхід у мистецькій освіті. Він дає змогу усвідомити, що, наприклад, формування цінностей в педагогічному процесі створює майбутньому вчителю музики фундамент для особистісної музично-педагогічної світобудови, а також для творчого професійного світоmodellювання, тобто подальшого визначення музичного простору, відповідно до вироблених світоглядних переконань та ідеалів. Звідси випливає висновок про те, що орієнтація особистості у світі духовних цінностей покликана сприяти формуванню духовного потенціалу фахівця. Вона має забезпечувати концептуальну спрямованість його діяльності на постійний професійний саморозвиток, сприяти пошуку особистісно-орієнтованих технологій, формуванню здатності ціннісно осмислювати зовнішній реальний світ і внутрішній світ особистості, минуле, сучасне і майбутнє в їхньому спів творчому переплетінні.

Зазначимо, що особистісна спрямованість освітнього процесу певним чином впливає на мистецькі цінності. Серед них, насамперед, відзначає Г. Щербакова [36], є світ музики як носій музичних істин і музичних цінностей, особистість учня як найвища цінність, а також особистісні смисли, індивідуальні здібності, життєвий досвід тощо.

Такий підхід у поєднанні з діяльнісним (згідно з яким духовний потенціал є якісним рівнем професійної діяльності фахівця, орієнтованої на соціально значущий кінцевий результат) дає змогу визначити особистісну систему мистецьких цінностей. На думку Г. Щербакової [36], вона включає: а) сприйняття музики (як світу музичних цінностей і постійну потребу осягнення цього світу, що визначає творчу спрямованість музично-педагогічної діяльності); б) потребу у спілкуванні з учнями (як способом передавання свого захоплення світом музичних цінностей); в) усвідомлення професійної діяльності фахівця (як покликання, як спосіб життя, що найповніше задовольняє духовні потреби); г) наявність постійного творчого обміну (який взаємозбагачує всіх учасників педагогічного процесу); д) здатність до постійного саморозвитку, максимальної самореалізації, залучення до світової культури; е) підвищення соціального статусу педагогічної професії; ж) набуття можливості сприяти вдосконаленню соціокультурної реальності за допомогою мистецької освіти.

Орієнтація на описану вище ціннісну парадигму відповідає ціннісно-смысловому призначенню процесу формування духовного потенціалу майбутнього фахівця. Вона дає йому змогу через діалог зі свідомістю і душею іншого піднятися на духовно-світоглядну висоту, досягти творчої активності, самостійності, морально-естетичної відповідальності. Розглянуті підходи у своєму поєднанні виступають в ролі теоретичних передумов, що визначають специфічну спрямованість, організацію педагогічного забезпечення духовного потенціалу фахівця в системі вищої мистецької освіти.

Наша концепція ґрунтується на визначенні духовності як сутнісної якості людини, що втілює активне прагнення віднайти найвищий сенс свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями і, тим самим, прилучитися до духовного Універсуму культури.

Цінності як чинник соціокультурної детермінації духовного світу індивідів, внаслідок функціональної специфіки їхнього (цінностей) входження в людське життя і духовність, виражають таку ж функціональну різноспрямованість «свого буття» в людському світі, яка адекватно виявляється і закріплюється в тому, що, звичайно, називають сферами культури. Тільки крізь призму ціннісних градацій і детермінації можна зрозуміти, як складається ієрархічна онтологія сфер, галузей культурного життя і формується можливий погляд на останнє як на раціонально впорядковану множинність сфер, кожна з яких виробляє свої особливі духовні і життєві орієнтири, свій особливий світ. Йдеться, таким чином, про те, щоб вважати системно-структурне утворення культури ціннісною моделлю. Така постановка питання ґрунтується на розумінні онтологічних підвалин цінностей, виявленні прошарку людського буття, в якому цінності набувають сенсу призначення. І в цьому зв'язку не можна погодитися з концептуальними положеннями більшості представників західноєвропейської філософської думки про те, що поняття «буття» є першоосновою всього суцього, а способами буття є реальне та ідеальне як автономні сфери. Цінності належать до сфери реального буття, вони проймають усі прошарки в ієрархічному порядку – від цінностей життя до надчасових і надісторичних цінностей духу як вищої реальності прошарків буття. Залежно від прошарку, в якому перебувають цінності, вони по-різному впливають на людину, її життя і духовний досвід.

Філогенетичний шлях демонструє зміну ціннісних домінант, постійну реструктуризацію аксіосфери, яка відображає сенс епохи. Водночас необхідність набуття сенсу на індивідуальному рівні і відбору педагогічного змісту для виховання вимагає семантичної інтерпретації аксіосфер різних типів соціокультурних співтовариств. Отже, в освітньому процесі важливо враховувати систему духовних цінностей, організовувати ситуації їхнього психологічного переживання. Виходячи з визначення виховання як процесу становлення системи цінностей особистості, впливає: в історії культури співвідношення цінності має безліч конфігурацій. Тим не менше, більшість дослідників вважають, що в аксіологічній тріаді «Істина – Добро – Краса» ієрархії не може бути, вищі духовні цінності рівнозначні для визначення родового сенсу життя.

У сучасній філософії освіти відродження принципу пріоритету вищих духовних цінностей пов'язане із системою філософських принципів субстанційної єдності та діалогової згоди, які впливають з аналізу природних, соціальних та культурних детермінант духовності. Виходячи з цих принципів, ми, з одного боку, маємо підпорядкувати свою діяльність вищим духовним цінностям, а з іншого, – знайти свій, істотно новий шлях до цих цінностей і реалізувати його у своїй діяльності. Такий шлях духовного виховання пов'язується з концепціями гуманізації освіти, які включають виховання особистості на основі вищих духовних цінностей і охоплюють не тільки стосунки між людьми, а й їхню взаємодію з явищами природи, особливо живої, з космосом. Йдеться про те, що в новій універсальній культурі діалог з Космосом має формуватися на основі таких вищих духовних цінностей, як Істина, Добро, Краса, а також на християнській тріаді – Віра, Надія, Любов. Цей синтез найкраще втілюється в духовному потенціалі мистецтва, покликаному утверджувати людське в людині.

Духовний потенціал мистецької освіти ми розглядаємо як перспективу суб'єктів педагогічного процесу в оволодінні духовним досвідом людства, що зберігається і реалізується в процесі творчої діяльності. У «надрах» духовного потенціалу особистості «визрівають» нові ідеї, образи, форми і методи освоєння вищих духовних цінностей. Згідно з цією точкою зору, можна зробити такий висновок: творчий потенціал є одним з найважливіших резервуарів духовного потенціалу особистості, однак, в останньому сильнішою є сенсоутворювальна

функція, спрямована на інтегрування дій за смисловим погодженням суб'єктивного світу і об'єднанням даних реальностей. Ось чому ми підтримуємо думку багатьох вчених стосовно того, що саме прагнення розглядати сенсожиттєві питання на всіх рівнях духовного зростання є одним із найважливіших показників «високого» духовного потенціалу особистості. Звідси і логіка духовного розвитку особистості: від загостреного інтересу до життя, його сенсу через духовний запит і творче відкриття джерел духовного розвитку шляхом поглиблення духовного розвитку – до створення гуманного стилю життя і діяльності, при якому реалізується духовний потенціал особистості. Отже, в онтологічному підході потрібно вбачати оптимальне розв'язання проблеми методологічного обґрунтування духовного потенціалу мистецької освіти.

Сучасна ситуація у професійній освіті свідчить про зростання дослідницької активності щодо проблеми компетентнісного підходу, який втілює концептуалізацію педагогічної реальності у вигляді ознак практичної готовності людини до діяльності. Вчені (Н. Бібік, О. Глузман, В. Кремень, В. Луговий, О. Савченко та ін.) стверджують, що компетентнісна модель професійної освіти передбачає орієнтацію на компетенції як результати навчання з урахуванням ринку праці та міжнародних тенденцій. Разом з тим, деякі дослідники (зокрема, Д. Єрмаков, О. Зіневич) застерігають, що від розуміння сутності компетенцій і компетентностей залежить, чи будуть вони мати інноваційний характер, вести за собою прогресивний розвиток, чи компетентнісний підхід покликаний лише констатувати, описувати ті явища, які відбуваються на ринку праці, і пристосувати освіту до них.

Гостро звучить критика вчених відносно наборів компетенцій, які в своєму поєднанні в одній людині наділяються такою кількістю найрізноманітніших якостей, що «титанічні постаті часів Ренесансу поступаються образу сучасного випускника вищого навчального закладу» (О. Зіневич). Так, група вчених з Боннського інституту досліджень в освіті виявила тільки в німецькомовній літературі 654 назви, просте перерахування яких може позбавити сенсу саму ідею компетентнісного підходу.

У цьому зв'язку Д. Єрмаков справедливо зазначає, що девіз компетентнісного підходу «Не для школи, для життя вчимося» має сенс лише в тому разі, якщо концепт «життя» розуміється у всій повноті.

Це означає, що компетентність має визначатися в онтологічній парадигмі, яка позначається метафорою «бути» (за Е. Фромом). Автор робить важливий висновок: онтологічна сутність компетентності характеризується стійкістю стану повноти буття і розглядається як змістова домінанта суб'єктивного світу особистості [12].

Слушними в цьому контексті є положення О. Зіневич, яка, спираючись на ідеї Ж.-Ф. Ліотара, конструює концепт множинної суб'єктивності. Зміст цього концепту полягає в тому, що суб'єкт постійно перебуває у процесі становлення, суб'єктивації; суб'єктивність є багаторівневою і формується на основі «перед дискурсивних» неусвідомлюваних бажань, під час їхнього означування, мовного і дискурсивного оформлення, а також рефлексивно-інтелектуального виборі і власному контролі. О. Зіневич [14] доходить важливого для сучасної педагогічної науки висновку: концепт множинної суб'єктивності дає змогу по-новому трактувати компетентнісний підхід. Освіта дає можливість індивіду присвоювати багато різних компетенцій, проте такий процес передбачає певну інтелектуальну зрілість, уміння здійснювати вибір, бути відповідальним, усвідомлювати моральні, правові та інституційні рамки свого вибору і його наслідки.

Розглядаючи проблему професійної підготовки фахівців, більшість учених констатує, що межі, які існують у педагогіці мистецької освіти, стають гальмом для становлення особистості, котра прагне досягнення художнього простору як цілісної системи. Так, скажімо, Г. Щербакова [36] вважає, що немає єдиних універсальної й ідеальної людини, музичного мистецтва й освіти, як немає єдиного ідеалу Краси, однаково сприйнятого всіма людьми на Землі. Існує багато різних людей, але вони не є просто частиною світової музичної культури, а утворюють підсистему єдиної складноорганізованої системи. Остання є цілісним музичним простором, в якій підсистеми перебувають у постійній взаємодії.

Первинною реальністю, яка уможливує прочитання смислу мистецького твору, є художньо-образна структура. Оскільки розкриття духовних універсалій (смислів) здійснює конкретна людина, вона завжди інтерпретує їх відповідно до свого життєобразу. Відтак, не художній твір у своїй конкретності є художнім образом, а образ «проходить» через сукупність художніх творів.

Відмінність у типах художньо-образних структур, як і в типах духовного досвіду, пов'язана з фундаментальною особливістю людського буття. Кожна людина володіє унікальною позицією місцеперебування в світі, унікальним життєвим світом і досвідом. Водночас вона існує в інтерсуб'єктивній реальності, тому життєві світи можуть перетинатися і збігатися, породжувати загальні образи буття. Феномен розуміння, «забезпечений» тією чи іншою художньо-образною структурою, парадоксально виникає до і поза кожним актуальним висловлюванням, тому що закладається загальним життєвим світом з його специфічною інтенцією на досягнення сенсу буття. Отже, художньо-образні структури стають умовами розуміння творів мистецтва як способів конкретних актуалізацій буттєвого розуміння. Звідси випливає паттерн (розвинена матриця, що формує ядро культури) постнекласичної педагогіки – другодомінантність, взаємне прийняття один одного, визнання права кожного бути самим собою.

У сучасній реальності діалогове навчання залишається інноваційним варіантом системи освіти, у тому числі й мистецької. Міжсуб'єктна взаємодія – це особлива гуманітарно-освітня парадигма, при якій неможливе навчання без учіння один одного; неможливе самонавчання без постійного звернення до іншого й до себе як іншого.

Міжсуб'єктна компетентність майбутнього фахівця в сфері мистецтва є перспективною, якщо його вміння перетворювати себе відбувається на основі створення необхідних умов для самодіагностики учнів у діалозі і з самим собою. Однак лише завдяки внутрішньому діалогу, тобто запитанням до себе, людина здатна обдумувати складні, суперечливі варіанти своїх дій. Це зумовлює функціонування двох форм діалогу – «зовнішнього» і «внутрішнього», які в реальному бутті діалектично між собою взаємодіють. Так, скажімо, в одному випадку «внутрішній» діалог як форма спілкування музиканта-педагога із самим собою може існувати паралельно «зовнішньому». В іншому випадку ці форми діалогу навіть зливаються в єдиний духовно-енергетичний потік, надаючи тим самим усім сторонам живого педагогічного процесу більшої емоційної і моральної сили, ціннісно-сислової забарвленості.

Тенденції розвитку сучасної мистецької освіти свідчать про те, що в розумінні сутності і значення діалогу важливо не лише розкрити його загальну смислову і функціональну спрямованість з позиції «теорії

про нього», а й подивитися на нього «зсередини» самого досліджуваного процесу, осмислити з позиції певної за характером взаємодії суб'єктів – викладача і студентів. Діалог сприяє вирішенню вельми важливого завдання – підводить майбутнього фахівця до розуміння того, що будь-яке судження про життєві та професійні явища, проблеми – це результат зусиль його особистості, його душі, активного проникнення в сутність цих явищ. Саме в ситуації діалогу мистецтво як носій Істини, Добра, Краси забезпечує гармонійне поєднання загальної і професійної підготовки майбутнього фахівця.

З узагальнення викладеного випливає висновок про те, що концепт міжсуб'єктної взаємодії стимулює саморозвиток усіх учасників педагогічного процесу, сприяє взаємообміну цінностями в мистецькій аксіосфері. Концепт передбачає: світоглядну позицію; спрямованість на постійний пошук «діалогічної істини»; прагнення до розвитку духовних сил; забезпечення оптимальних умов для самореалізації всіх учасників педагогічного процесу; включення механізму зворотного зв'язку в спільному співпереживанні і співтворчості; забезпечення спадкоємності поколінь через постійний обмін творчим досвідом; розуміння взаємодії евристики і канона, оволодіння системним стилем мислення як парадигмою сучасної науки.

Отже, концепт міжсуб'єктної взаємодії в мистецькій освіті – це забезпечення цілісного бачення світу у всій його поліфонічності, автентичності і нескінченності. Педагог і учень, перебуваючи на шляху спільного бачення світу художніх цінностей, створюють у цьому процесі енергетичне поле художньої культури.

У цьому зв'язку на особливу увагу заслуговує досвід О. Данилюка [11], згідно з яким інтеграція не вичерпує поєднання навчального змісту, цей феномен розкривається у взаємопроникненні знання і свідомості. Автор стверджує, що компетенції як метапредметні утворення, можуть формуватися через спеціально організовані інтегральні освітні простори. У такому просторі вивчається не конкретна дисципліна і навіть не комплекс дисциплін, а певне наукове явище, подія, феномен культурного чи суспільного життя. Інтегральний освітній простір О. Данилюк розглядає як основну організаційну одиницю компетентнісно орієнтованого процесу у вищій школі, що відтворює цілісний фрагмент культурної і професійної реальності. Отже, навчально-виховний процес у вищій школі доцільно будувати як сукупність логічно завершених структурних складових – інтегральних освітніх просторів.

Концепт міждисциплінарної інтеграції в компетентнісно орієнтованій мистецькій освіті може слугувати основою для проектування нових освітніх програм, зміст яких являє собою траєкторію формування компетенції. Інтегральний освітній простір потребує змістового і методологічного узгодження різних дисциплін з метою створення узагальненої моделі компетентнісно орієнтованої освіти.

Таким чином, компетентнісний підхід, якщо його впроваджують в освітній процес мистецького вищого навчального закладу, сприятиме переходу до неklasичної моделі з врахуванням концептів множинної суб'єктивності, міждисциплінарної інтеграції та міжсуб'єктивної взаємодії. Знання в змісті освітнього процесу співвідносяться не лише з особливостями засобів освітньої діяльності, а й із зовнішніми ціннісно-смысловими структурами, що пов'язують внутрішні цілі із зовнішніми культурними цінностями і нормами. Духовне «Я» суб'єкта співвідноситься із загальнокультурним потенціалом – базовими соціокультурними цінностями. Ступінь сформованості ціннісного ядра особистості визначає, чим насправді стануть сформовані компетентності майбутнього фахівця.

Ми дотримуємося інтерпретації методологічних підходів як метапринципів, на яких ґрунтується наукова концепція, що визначає загальні наукові положення щодо функціонування певної освітньої системи. Різні наукові підходи мають різні можливості; тому головне, щоби обрані підходи були не спонтанними й ситуативними, а системними утвореннями.

Педагогічну концепцію (від лат. *consertion* – сукупність, система) сучасні теоретики педагогіки визначають як «систему поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій, як провідну ідею педагогічної теорії».

Відповідно до проблеми дослідження подаємо авторське розуміння дефініції концепції загальної мистецької освіти: це системна побудова педагогічної теорії, основана на оптимальній кількості вихідних і логічно пов'язаних підходів і принципів, що визначають теоретико-методологічні засади, зміст навчання і виховання учнів засобами мистецтва і його організаційно-методичний супровід; вона включає прогностичні педагогічні ідеї, які визначають стратегії розвитку педагогічної практики і обґрунтування комплексу наукових положень щодо орієнтованих шляхів реалізації цих ідей у програмно-методичному забезпеченні.

## **Інтеграція наукових знань у змісті вищої мистецької освіти**

**С**учасна ситуація в освіті свідчить про зростання впливу змістового компонента педагогічного процесу на стратегію розвитку суспільства. Стан соціальних структур значною мірою залежить від духовного потенціалу особистості. Це означає, що традиційне розуміння освіти як оволодіння системою знань, умінь і навичок набуває іншого сенсу, переосмислюється, коли йдеться про становлення постіндустріальної соціальної реальності і постмодерністської культури. Розмірковуючи про умови пізнання в сучасному соціумі, Ж.-Ф.Леотар [40] сформулював таку робочу гіпотезу: статус знання змінюється в міру вступу суспільства в те, що відоме під назвою «постіндустріальна епоха», і в міру входження культури в те, що відоме під назвою «епоха постмодерну». Змінюється не лише соціальне, а й культурне середовище людської життєдіяльності. Цілком очевидно, що людина впливатиме на хід соціальних і культурних процесів, спираючись на результати пізнання. Однак її знання, уміння й навички щодо того, аби відігравати конструктивну роль у постіндустріальному світі, мають позбутися технократичного пафосу і віддати перевагу духовним інтенціям. І не випадково науковці почали замислюватися над питанням про те, що суто економічного розв'язання проблеми соціуму не існує, що нині необхідно синтезувати економіку з «науками про дух».

Отже, сучасне уявлення про освіту як феномен вітчизняної і світової культури, як силу, здатну долати суперечності цивілізації, джерело безперервного розвитку людини в професії вимагає всебічного міждисциплінарного дискурсу. Глибокий аналіз змісту мистецької освіти передбачає дослідження інтеграції наукових знань, адже йдеться про універсальний спосіб трансляції культурно-історичного досвіду, умов розгортання духовних сутнісних сил людини засобами мистецтва.

Однією з провідних тенденцій розвитку освіти, зокрема мистецької, у новому тисячолітті є інтеграція різних модернізаційних процесів. Ключовою проблемою нашого часу, а отже, і головним питанням теорії і практики мистецької освіти, є відношення загальнолюдських цінностей і життєвої реальності людини. На нашу думку, стратегічним завданням педагогіки мистецтва є усвідомлення потреби завжди пам'ятати про вічність і вищу духовну дійсність. Це необхідно ще й тому, що, як вважає Г. Щербакова [36], пошук загальних інваріантів світоглядних комплексів стає одним із найважливіших напрямів сучасної музичної освіти.

Контекст оволодіння ціннісним простором мистецької освіти потенційно передбачає пошук інтегрованих знань, що ґрунтується на використанні в класичній структурі наукового пізнання неklasичних підходів. У цьому зв'язку дедалі більше піддається сумніву можливість існування «чистого» негуманітарного знання, що ґрунтується на законах, аналогічних законам класичного природознавства.

Як відомо, культ досвідного і теоретичного природознавства ХХ ст. створив передумову для зростання раціоналізації суспільства та нігілістичних настроїв, оскільки породив надії на створення наук, що повністю виключали ціннісний підхід. Поряд з цим виникла й інша можливість: побудова наукового знання шляхом включення в нього ціннісного підходу при його одночасному, більш глибокому раціональному осмисленні. Реалізація останньої можливості характеризує низку напрямів методології наукового пізнання, і, насамперед, неокантіанства баденської школи. Значення ціннісного відношення, акцентоване цим напрямом, треба враховувати у світлі трагічного досвіду нігілістичного заперечення вічних цінностей. З нашого погляду, у ціннісному підході треба вбачати один із варіантів розв'язання проблеми обґрунтування інтеграції гуманітарного і природничого знання. Під ціннісним підходом розуміємо визнання ідеального й абсолютного, яке людина ставить вище за себе і над собою. Заперечення цінностей означає заперечення гуманітарності, тому будь-яка наука про людину має визначати своє ставлення до цінностей.

У реальному педагогічному процесі взаємодіє не вчитель і учень, не викладач і студент, а живі люди, автори й герої власної драми. Тому, стверджує Ю. Сенько [28], не існує окремих гуманітарних чи природничих знань. Тими чи іншими знання стають стосовно людини, яка оволодіває ними за допомогою методів гуманітарних чи природничих наук. У цьому зв'язку Ю. Афанасьєв справедливо зазначає: «Негуманітарною може бути історія і цілком гуманітарною, наприклад, інформатика. Гуманітарний за природою педагогічний процес рухається по шляху побудови змісту, способів розгортання освіти, організації освітнього середовища на основі ціннісного підходу» [5].

Зрушення соціокультурної парадигми, істотно змінюючи загальну картину в методології науки, породжувало і нові проблеми. Філософськи найбільш значущою з них стала проблема переходу до нових світоглядних настанов. На зміну глобалізму універсальної поясню-

вальної схеми прийшла плюралістична методологія, яка зумовила переосмислення фундаментальних філософських категорій, зокрема, таких, як «духовність» і «світогляд». Ю. Хабермас визначав це явище як «кризу модерну». Він вбачав його витоки в гострому відчутті обмеженості дискурсу Просвітництва, якому була притаманна віра не лише в безмежні можливості людського розуму, а й в праві на раціональне перетворення повсякденного життя людини.

Цілком очевидно, що в світлі цих тенденцій змінювалася і педагогічна картина світу, проте її розуміння було неоднаковим у представників наукової думки кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст. До плеяди вчених, які на межі тисячоліть розробляли нові концепції, педагогічні системи, положення яких стануть основою змісту нової парадигми педагогічної науки, належить ім'я О. Рудницької. Філософія мистецької освіти О. Рудницької як цілісний погляд на духовне осягнення мистецтва, «синтез наукових знань і гуманістичних ідеалів» (так вона називала філософію мистецтва) виявилася обґрунтованою і вельми перспективною для розв'язання духовно-світоглядних проблем сучасної педагогічної науки. О. Рудницька влучно назвала філософію мистецької освіти «синтезом наукових знань і гуманістичних ідеалів». Така назва цілком відповідає вимогам сучасної мистецької освіти: це віднаходження принципових позицій консенсусу підходів щодо осягнення художньої картини світу; пошук нових шляхів розвитку ціннісних орієнтацій, самосвідомості людини; розуміння місця і ролі мистецької освіти в загальній системі всесвітньої людської культури тощо. Апелюючи до синтезу наукових знань, О. Рудницька підкреслювала: «...Пріоритетність теорій, в яких акцентується роль індивідуальності суб'єкта, особистісної неповторності художнього сприйняття, необхідності врахування специфіки емоційних і раціональних, свідомих і позасвідомих реакцій у спілкуванні з мистецтвом, заслуговує найпильнішої педагогічної уваги...» [26, с.45-46]. Тому завданням філософії мистецької освіти є визначення принципових позицій консенсусу підходів до розуміння сутності впливу мистецтва на особистість.

Одним із завдань модернізації вітчизняної системи освіти є створення принципово нових галузей знання, інтегративних курсів, блоків навчальних предметів, їхніх варіативних модулів, що можуть стати основою оптимального розвитку особистості. Сучасна педагогічна наука має певні здобутки у визначенні принципів добору змісту й

особливостей структури інтегративних знань (А. Карпов, Г. Монахова, А. Теремов та ін.). Так, скажімо, в концепції А. Теремова [31] визначено одну з передумов формування інтегративного знання в школі – семіотичний підхід з урахуванням неоднорідності освітнього середовища. Автор пропонує використовувати опозиційні пари, наприклад: природа й культура, картина світу й образ світу, тіло і дух, пояснення і розуміння тощо. Інтегративне знання існує лише в умовах переходу від одних альтернативних понять і образів до інших.

Другою передумовою формування інтегративного знання А. Теремов називає цілісність пізнавальної, комунікативно-поведінкової, емоційно-ціннісної сфер діяльності учнів. Завдяки цьому забезпечується:

1) спадкоємність у розвитку знань і вмінь учнів за роками навчання в межах одного чи декількох споріднених навчальних курсів;

2) використання знань, умінь і навичок, набутих при вивченні одних навчальних предметів, у процесі освоєння інших;

3) оптимальний вибір дидактичних засобів, методів й організаційних форм навчання.

Автор виділяє три сфери у складі інтегративного знання: загальнонаукову, конкретнонаукову і загальнокультурну. Їх утворюють дидактичні одиниці, які формують зміст природничонаукових і гуманітарних предметів.

Варто зазначити, що ці сфери знання дають змогу визначити рівні його представлення. Перший пов'язаний з інтеграцією змісту освіти на основі спільності понять, теорій, законів у розділах одного навчального предмета. Другий рівень інтеграції відображає дидактичний синтез, який здійснюється в межах змісту окремих навчальних предметів, наприклад, на інтегративному уроці, оглядовій лекції, комплексному практичному занятті тощо. Третій рівень інтеграції пов'язаний зі створенням інтегративного курсу, що втілює найвищий рівень цілісності змісту, спільності понять, теорій, законів, ідей, концепцій тощо. Розробка інтегративних курсів з метою виявлення системоутворювальних компонентів, що сприяють встановленню взаємозв'язку між природничими і гуманітарними предметами, є, на думку А. Теремова [31], вельми перспективною.

Системоутворювальні компоненти інтегративного знання – історико-наукові, історико-культурологічні, проблемно-орієнтовані – актуалізують зміст і структуру освіти, перетворюють (що є найголовнішим!)

окремі предметні знання у світоглядні рівні освоєння дійсності (світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння).

Для мистецької освіти особливо значущими є історико-культурологічні знання – дані про специфіку буденного, наукового, художнього, міфологічного способів пізнання світу як феноменів культури, про твори світового мистецтва видатних історичних постатей – символів епохи. Розробка змісту мистецької освіти, що ґрунтується на культурологічному підході, правочинно розглядається як концептуальна основа його модернізації. Наявність культурологічного компонента є необхідною у змісті кожного – і гуманітарного, і природничо-наукового-навчального предмета. Оскільки ці галузі наукових знань розвиваються в напрямі інтеграції предметних полів, то культура сприятиме входженню учня в її універсальний простір.

Відповідно до концепції культурологічних основ цілісності змісту вищої освіти, як відзначає В. Руденко [25], було прийнято модель культурного простору, згідно з якою зміст вищої освіти розкривається на підставі багаторівневого подання культури: в трьох аспектах (артефактах, значеннях і смислах) для кожного з трьох компонентів культури (духовного, соціального і технологічного) і в трьох основних форм її смислового осягнення (когнітивного, ціннісного і регулятивного) у процесі професійно-особистісного розвитку студентів. Культурологічний підхід у вищій мистецькій освіті (Л. Кондрацька, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.) не зводиться до радикальної перебудови освітніх систем, структур і процесів. Його сутність полягає в їхній модернізації – наданні їм цільової, змістової і процесуальної цілісності. Не змінюючи державних освітніх стандартів, згаданий підхід передбачає: переструктурування і систематизацію навчального матеріалу; зміни інтерпретації, композиції, коментування, ілюстрування; доповнення його ціннісно-смисловими елементами; внесення нових культурних уявлень, спрямованих на активізацію особистісних структур свідомості та інших перетворень змісту на всіх рівнях його проектування.

Культурологічна спрямованість змісту мистецької освіти реалізується на основі єдності функціональної (процесуальної) і змістової складових освітнього процесу. Водночас ця спрямованість передбачає інтеграцію гуманітарних, природничонаукових і спеціальних дисциплін у змісті професійної освіти.

Варто зазначити, що педагогіка мистецтва збагатилася методологічними аспектами, які розширили розуміння інтегрованого знання. Важливими є ідеї культурологічної концепції, що розкривають системні зв'язки блоків професійної підготовки музиканта-педагога, розроблені Л. Рапацькою [22]. До понятійних ознак інтегрованого знання автор відносить міждисциплінарність, узагальненість, системність і загальнонауковість.

Іншої думки дотримується Л. Надирова [20], яка вважає, що інтеграція знань у змісті музично-педагогічної освіти має відбуватися у внутрішньоцикловому і міжцикловому масштабі, а реалізовуватися – в моделях на основі гри – дослідження – дискусії. Автор стверджує, що інтеграція змісту дисциплін різних блоків – загальнокультурного, психолого-педагогічного і спеціального – є запорукою формування музичного світовідношення педагога, а також необхідною умовою забезпечення його зв'язку зі спільною для всіх сферою «Ми» (особистостей, співтовариств, культур).

У контексті викладених вище положень особливий інтерес становлять педагогічні принципи інтегрованого підходу в змісті мистецької освіти, запропоновані О. Рудницькою [26]. Так, вчена стверджує, що, теоретичний рівень інтеграції знань учнів спрямовується на усвідомлення сутності понять художнього змісту і форми, жанру і стилю, художньої метафори, символу, алегорії. Це потребує зіставлення за принципом аналогії та контрасту різних явищ мистецтва, порівняльного аналізу засобів художнього осмислення навколишньої дійсності, проведення паралелей між творами, близькими за темою, сюжетом, стилями, жанровою і структурною композицією тощо. Автор підкреслює, що теоретичний рівень інтеграції знань має доповнюватися емпіричним рівнем інтеграції особистісно-чуттєвих вражень художнього сприйняття, який ґрунтується на активізації психологічних механізмів синестезії.

Треба також зазначити, що сучасний зміст загальної мистецької освіти зазначає зміни пов'язаних із впровадженням моделі поліцентричної інтеграції знань, що відображає реальний поліфонічний художній образ світу. Інтеграція знань учнів здійснюється на таких рівнях:

- 1) духовно-світоглядний (через спільний тематизм);
- 2) естетико-мистецтвознавчий (через спільність або спорідненість мистецьких понять, універсальність естетичних категорій);

3) психолого-педагогічний (через технологію інтегрованих уроків різного типу).

В авторській концепції Л. Масол [17] виділено групи інтеграторів, об'єднані спільним наскрізним тематизмом (теми навчальних років та окремих розділів). Основою інтегрування змісту є ідея відображення в мистецтві універсальї реального світу.

Цілком погоджуючись з авторами проаналізованих вище концепцій інтегративного знання в мистецькій освіті, зауважимо, що проблеми сучасної дійсності вимагають розробки нових наукових підходів, орієнтованих на виявлення головних напрямів науково-педагогічної діяльності з врахуванням глибини кардинальних зрушень, які принципово змінюють людське співтовариство. Утворені при цьому опозиційні пари проблем глобалізації світового простору – збереження національних культур; прискорення темпів науково-технічного прогресу – ціннісного статусу науки і мистецтва тощо – створюють предметне поле для інтегративного знання. На передній план виходить новий, вищий рівень інтеграції знань, пов'язаний із законами самоорганізації Універсуму.

Цілком очевидно, що в сучасних умовах відмови від лінійної концепції прогресу і відповідних їй класичних філософських інтерпретацій науково-педагогічне співтовариство дедалі більше усвідомлює необхідність нового погляду як на музичне мистецтво, так і на його виховний потенціал. При цьому виникає низка проблем, що вимагають ретельних досліджень з мистецтвознавства, соціології, культурології, а також фізики, біології, математики тощо. Ці галузі об'єднує те, що вони досліджують універсальні закономірності складноорганізованих систем, функціонування яких і намагається пояснити синергетика. Розкриваючи системність і динаміку навколишнього світу, підводячи до бачення його універсального єднання, синергетичний підхід може стати основою модернізації змісту мистецької освіти завдяки інтеграції різнопредметних наукових знань, і, зокрема, природничонаукових і гуманітарних.

Виявлення та використання людиною в її художній діяльності законів організації в природі сприяє тіснішому зв'язку людини зі світом, свідчить про необхідність їхнього взаємопаралельного розвитку (не протистояння людини природі, а рівноправна участь у з'ясуванні закладеного в ній потенціалу руху до краси.). Виходячи з того, що

будь-який процес самоорганізації здатний реалізувати лише ті потенціальні можливості, якими володіє Природа, можна стверджувати, що організація художньої мови ґрунтується на тих принципах природної самоорганізації, які зумовлюють появу об'єктів, що їх оцінюють як прекрасне. Як вважає В. Самохвалова [27], принципи симетрії, ритмічної будови в просторових та часових структурах, певні якісні співвідношення тощо, які лежать в основі художніх форм вираження, становлять суть принципу прояву дії структуроутворюючих сил самого Всесвіту. Принципи побудови гармонійних форм єдині для космосу так само, як єдиним для всіх його форм є загальний принцип спаду ентропії. Наприклад, принцип «золотого перетину» є не лише структурною закономірністю (побудови форм у мистецтві архітектури, живопису, музики), а й основним морфологічним законом у природі, характеризуючи геометричні та астрофізичні відношення величин у Сонячній системі. Цей принцип стає часткою загального закону ритму, який є основою побудови буття і функціонального космосу.

Таким чином, синергетичний дискурс передбачає цілісне і багатовимірне сприйняття нестабільного і складного світу мистецтва, готовність до багатоваріантності його розвитку, до появи непередбачуваного і разом з тим запрограмованого нового. Синергетика дала змогу науковому співтовариству усвідомити нелінійність, багатofакторність і вірогідність світу мистецтва, поліваріантність шляхів його розвитку. Завдяки загальним механізмам і закономірностям процесів самоорганізації соціоприродних систем можна проілюструвати єдність усього сущого, побудувати єдину процесуальну модель світу, в якій життя і творчість людини, культура і соціум підкоряються єдиним всесвітнім законам. Широке впровадження синергетичної концепції в гуманітарних науках внутрішньо детерміноване прообразами ідей самоорганізації. Розуміння загальних тенденцій розвитку складноорганізованих систем, знання обмежень, пов'язаних з їхньою природою, дають змогу реальніше прогнозувати результат. Звичайно, педагогіка мистецтва не може повною мірою інтегрувати пласти фізичного, хімічного і біологічного знання, але завдяки міждисциплінарному синтезу, посиленню філософських і методологічних компонентів синергетичного знання, можливі поєднання різних способів осягнення світу, діалог науки і мистецтва.

Інваріантами інтеграції наукового знання у змісті мистецької освіти можуть бути: відкриті системи, флуктуації, біфуркації, дивергенція і конвергенція структури – атрактори та ін. Основні поняття теорії самоорганізації можуть інтегрувати зміст освіти в розділах одного навчального предмета, в межах змісту окремих навчальних предметів, а також у спеціальних інтегративних курсах. Серед паттернів нового стилю мислення синергетика виділяє: 1) врахування в інтегративному знанні причинно-наслідкових зв'язків; 2) вивчення різних шляхів розвитку системи; 3) поєднання тенденцій до підвищення різноманітності (дивергенція) і згортання різноманітності, підвищення вибірковості (конвергенція).

Модернізація мистецької освіти передбачає в її змісті інтегративне знання, яке об'єднує загальнонаукову, конкретною наукову та загальнокультурну галузі природничонаукових і гуманітарних предметів. Проаналізовані нами наукові підходи – ціннісний, семіотичний, культурологічний, синергетичний – можуть стати концептуальною основою для інтеграції знання у змісті освіти. Дослідження мистецтва як відкритої самоорганізованої системи свідчать про те, що організація художньої мови ґрунтується на принципах природної самоорганізації: симетрії, ритмічній будові в просторових і часових структурах, прояві дії структуроутворюючих сил Всесвіту тощо. Евристичні перспективи нових методологічних принципів є плідні при вивченні механізмів творчого потенціалу майбутніх фахівців. Пізнаючи унікальні закони духовного світу в процесі взаємодії із середовищем, особистість здійснює вибір шляхів свого розвитку. Відтак проблеми розвитку творчого потенціалу особистості у сфері мистецтва, її професійного зростання, здатності до самоосмислення по-новому висвітлюються завдяки інтегративному знанню у змісті мистецької освіти.

Сучасна ситуація в освіті свідчить про зростання впливу змістового компонента педагогічного процесу на стратегію розвитку суспільства. Стан соціальних структур значною мірою залежить від духовного потенціалу особистості. Це означає, що традиційне розуміння освіти як оволодіння системою знань, умінь і навичок набуває іншого сенсу, переосмислюється, коли йдеться про становлення постіндустріальної соціальної реальності і постмодерністської культури. Розмірковуючи про умови пізнання в сучасному соціумі, Ж.-Ф. Ліотар [40, с. 9] сформулював таку робочу гіпотезу: статус знання змінюється в міру вступу

суспільства в те, що відоме під назвою «постіндустріальна епоха», і в міру входження культури в те, що відоме під назвою «епоха пост-модерну». Змінюється не лише соціальне, а й культурне середовище людської життєдіяльності. Цілком очевидно, що людина впливатиме на хід соціальних і культурних процесів, спираючись на результати пізнання. Однак її знання, уміння й навички щодо того, аби відігравати конструктивну роль у постіндустріальному світі, мають позбутися технократичного пафосу і віддати перевагу духовним інтенціям. І не випадково науковці почали замислюватися над питанням про те, що суто економічного розв'язання проблеми соціуму не існує, що нині необхідно синтезувати економіку з «науками про дух».

Отже, сучасне уявлення про освіту як феномен вітчизняної і світової культури, як силу, здатну долати суперечності цивілізації, джерело безперервного розвитку людини в професії вимагає всебічного міждисциплінарного дискурсу. Глибокий аналіз змісту мистецької освіти передбачає дослідження інтеграції наукових знань, адже йдеться про універсальний спосіб трансляції культурно-історичного досвіду, умов розгортання духовних сутнісних сил людини засобами мистецтва.

### ***Ціннісні основи педагогічного процесу у вищій мистецькій освіті***

У сучасній культурі перетинання субкультурного та транссубкультурного просторів охоплює сферу спілкування і взаємного інформаційного обміну. Фундаментальне методологічне значення для розв'язання цієї проблеми має співвідношення понять «діалог» та «діалектика». Згідно з М. Бахтіним, ці поняття співвідносяться таким чином: якщо діалектика є способом пізнання явищ дійсності в їхньому розвитку і саморусі, то діалог – це всезагальний спосіб осягнення духовно-ціннісних основ буття, форма пошуку себе, у світі Істини, Добра та Краси. Останні є значущими для розуміння специфіки естетичного світовідношення, що досить точно відображає М. Бахтін [7], коли наголошує, що образ світу створюється лише внаслідок завершеного життя інших людей – його героїв. На думку автора, зрозуміти цей світ як світ інших людей, що здійснили в ньому своє життя, - світ Христа, Сократа, Наполеона, Пушкіна та інших – перша умова для естетичного підходу до нього. Треба, вважає він, відчутти себе вдома у світі інших людей, щоб перейти від сповіді до об'єктивного естетичного споглядання, від питань про сенс життя та від смислових пошуків до прекрасної даності світу.

Останнім часом увага вчених прикута до спілкування як важливого чинника ціннісно-сислового самовизначення особистості (Т. Аболіна, Л. Аза, І. Мартинюк та ін.). Так, Т. Аболіна [1] переконана: діалогічний характер передбачає здатність до самовизначення та співпричетності. Як відзначає автор, орієнтація на пізнання самого себе, через іншого, по суті, є егоцентричною. Розуміння Іншого з усіма його особливостями – це новий рівень взаємопроникнення, визнання внутрішнього світу. Воно утворює особливий зв'язок внутрішніх світів двох особистостей, вищий тип духовної поєднаності, морального спілкування як взаємоприсутність «Я» і «Ти» в процесі діалогу. Розвиваючи цю точку зору, Л. Аза [2] наголошує на тому, що тільки на основі індивідуальних переваг і цінностей, з активізацією нових позицій, пов'язаних, наприклад, з моральними переконаннями, світоглядними настановами, з'являється можливість виробити судження про результативність спілкування. Для нормального функціонування в суспільстві людина, на думку автора, потребує творчого спілкування з іншими людьми, яке б не порушувало його цілісності й зберігало її індивідуальність. Автор висловлює побоювання, що незадовільний стан сучасної культури поглиблює прояв у молоді функціонально-рольового спілкування, внаслідок якого спілкування стає більш «спеціалізованим», виявляючи тенденцію до поступової ліквідації в ньому ціннісно-сислового аспекту.

Тенденції розвитку сучасної вищої школи свідчать про те, що в розумінні сутності і значення діалогу важливо не лише розкрити його загальну ціннісно-сислову і функціональну спрямованість з позиції «теорії про нього», а й поглянути на нього «зсередини» самого процесу, осмислити з позиції певної за характером взаємодії суб'єктів – викладача і студентів. Діалогічна форма спілкування є найбільш професійно значущою, оскільки результатом комунікативної діяльності майбутнього фахівця є новоутворення духовного змісту: уявлення, ідеї, риси характеру, інтереси, прилучення до цінностей іншого.

У ситуаціях діалогічного спілкування, які створюються нами в процесі професійної підготовки фахівців мистецької сфери, принципово змінюються позиції учасників: самовизначення відбувається в умовах навчальної дискусії, а вплив викладача на студентів замінюється їхньою особистісною взаємодією. Концепція дискусійного навчання полягає в організації поліфонії шляхом залучення студентів до діяльності, в якій основну роль відіграє соціокультурна норма. Існуван-

ня ціннісно-сміслового аспекту завжди включає прийняття рішення, ситуацію вибору. Відтак, освітній процес відбувається в умовах міжсуб'єктної взаємодії викладача і студента, коли має місце не просто співпраця заради результату, а пошук згоди у смислах. Зазначимо також, що формування ціннісно-сміслового самовизначення студентської молоді супроводжується освоєнням механізмів саморегуляції і самоактуалізації, які створюють нові можливості розвитку особистості.

Орієнтація на розвиток учня як особистості, індивідуальності й активного суб'єкта діяльності може бути реалізована лише на основі побудови відповідної стратегії діяльності педагога, що набуває сьогодні принципово нового сенсу-підтримання людини в духовній «самопобудові» (С. Кримський), формування здатності до життєвого самовизначення. Ця діяльність має характер діалогу, співпраці, співтворчості, в процесі яких домінує взаємовигідний обмін особистісними смислами і досвідом.

Разом з тим, аналіз педагогічної і, зокрема, мистецької практики виявляє серйозні недоліки щодо організації педагогічного процесу у вищій школі, пов'язані, насамперед, з небажанням відмовитися від застарілих стереотипів. Причини цього феномена багатоаспектні: панування історично сформованого відчуження педагогів від демократичних виховних технологій; відсутність ціннісно-сміслових орієнтирів і можливостей їхнього проектування на реальну діяльність тощо. Позбутися таких тенденцій можна, на наш погляд, за умов реалізації діалогічної парадигми, яка ґрунтується на принципі ціннісної взаємодії музики, педагога й учня. Спробуємо окреслити контури нового погляду на проблему діалогу, використання його феномена в пересмисленні деяких теоретичних науково-педагогічних конструкцій.

Треба зазначити, що теоретичним джерелом концепцій діалогу ХХ ст. є дослідження свідомості, здійснені Е. Гуссерлем у рамках феноменології. У подальшому ряд видатних філософів (М. Бахтін, М. Бубер, В. Біблер, М. Марсель, С. Франк, М. Хайдеггер та ін.) запропонували свої моделі діалогу. Так, М. Бахтін [7] у праці «Проблема поетики Достоєвського» не лише дослідив поліфонічний роман, створений Ф. Достоєвським, а й змалював істотно нову картину світу. Він, зокрема, вважав, що існує особлива діалогічна сфера буття людини, яка не піддається художньому освоєнню з монологічних позицій. Основна особливість романів Ф. Достоєвського, згідно з М. Бахтіним, це безліч

самостійних голосів і свідомостей, справжня поліфонія рівноправних свідомостей з їхніми світами. Ще одна риса творчості Ф. Достоєвського, на думку М. Бахтіна, полягає в баченні світу не як становлення і розвитку, а як співіснування і взаємодії. Діалог у цьому світі є не проявом суперечностей як моментів якогось більш загального процесу розвитку, а співіснуванням і взаємодією свідомостей, які ніколи не зводяться в єдине ціле.

Діалогічну інтерпретацію психологічних механізмів підготовлено ідеями М. Бахтіна про розуміння будь-якої взаємодії свідомостей як їхнього діалогу. Як припущення нової психологічної теорії, знаходимо у М. Бахтіна, що: «жити-означає брати участь у діалозі, тобто запитувати, прислухатися, відповідати, погоджуватися тощо. У цьому діалозі людина бере участь вся і всім життям»: очима, губами, руками, душею, духом, усім тілом, вчинками.

Згідно з М. Бахтіним, текст твору можна зрозуміти як продукт спілкування (діалогу свідомостей), а будь-яке спілкування зі світом культури стає «запитуванням і бесідою». Отож, будь-який філософський чи літературний текст можна вважати діалогічним. Текст музичного твору також можна розглядати як діалогічний. Є. Назайкінський [19] стверджує, що до музичних діалогів прикладаються майже всі античні критерії, за допомогою яких характеризують мовні діалоги. Аналізуючи розробкові частини музичних творів, автор розглядає спосіб і характер діалогу музичних тем, його процесуальні характеристики.

Сучасні вчені (зокрема, В. Медінцев) припускають, що М. Бахтін, вводячи музичний термін «поліфонія» для аналізу літературного твору, передбачав можливість застосування свого методу в музикознавстві і в музичній психології. У концепції В. Медінцева запропоновано дефініцію психології музичного розвитку в парадигмі діалогу. Вона полягає в тому, що музичний розвиток індивіда здійснюється в діалозі його свідомості і свідомостей, зовнішніх відносно нього; як зовнішні суб'єкти діалогу можна розглядати персоналії і свідомості, закарбовані у творах музичної культури. Розгляд окремих епізодів діалогу з певним музичним твором як носієм цінності, мовного діалогу з педагогом можна розуміти як дослідницьку ідеалізацію діалогу. Але припустимо, що діалог є не лише якістю, властивою людській взаємодії, а й якістю, притаманною світові. Як таке припущення може позначитися на нашому розумінні діалогу в мистецькій освіті?

Відповідаючи на це запитання, виділимо декілька основних положень, які, на думку Г. Щербакіної [36], становлять сутність мистецьких цінностей:

а) музика як вид мистецтва є одним із способів пізнання життя і самопізнання, що досягається педагогом й учнями у співтворчому спілкуванні;

б) музика як самоорганізована система постійно перебуває у стані «рухомого спокою» (О. Лосев) як «діалектики послідовності й одночасності форми становлення і форми кристалізації», що визначає необхідність безперервного розвитку і вдосконалення музичної педагогіки;

в) музика-багатогранний світ, який поєднує безліч оригінальних авторських світів (свідомостей). Ці світи вступають у ціннісну взаємодію з колективним суб'єктом пізнання (педагогом і учнем) і створюють у цьому процесі цілісну музично-педагогічну систему; г) педагог і учень-колективний суб'єкт ціннісної взаємодії, що взаємозбагачує їх і сприяє успіху мистецької освіти.

Осягнення світу мистецьких цінностей як акт спільних дій педагога і учня спрямовує їх у сферу естетичного проникнення в таємницю світобудови. І, якщо визнати, що світ, в якому ми реально живемо, є фундаментально поліфонічним, то здатність учасників педагогічного процесу до діалогу-це не просто особистісна якість, а свідчення адекватності людини загальним законам світобудови. Важливими щодо цього є висновки Г. Щербакіної щодо сутності мистецької освіти як складного утворення, адекватне уявлення про яке можна одержати лише в контексті системного аналізу. Зупинимось докладніше на цьому аспекті проблеми.

Світ мистецьких цінностей як об'єкт пізнання у вищій мистецькій освіті являє собою складну саморозвивальну систему. О. Лосев, досліджуючи закони музичного буття, виявив його циклічність, постійне спрямування від Хаосу до Космосу і від Космосу до Хаосу («Хаокосмос»). Б. Асаф'єв [4], аналізуючи творчість О. Скрибіна, сформулював так званий «існуючий порядок речей, протест і спрямованість до нового порядку». Б. Яворський [38] підтримував висунуту О. Лосевим ідею «Хаокосмосу». Він писав: «За моєю теорією, епохи переплітаються, кінцева фаза попередньої одночасно збігається з початковою фазою наступної епохи».

Розвиваючи ідеї вчених різних наукових сфер (Т. Парсонс, І. Пригожин, І. Стенгерс та ін.), Г. Щербакова [36] визначає музично-педагогічний процес як взаємодію трьох саморозвиваючих систем: світу, музичних цінностей, особистості учня та особистості педагога. Музичне мистецтво з глибини віків і до нинішнього часу звернене «від серця до серця», несе естафету єднання, здійснюючи комунікативну функцію через Час і Простір. Педагог зобов'язаний, прийнявши цю «естафету єднання», передати її своєму учневі. Проникнення, на погляд Г. Щербакової, в музичний Всесвіт передбачає особливий вид спілкування, в процесі якого механізм «зворотного зв'язку» включає механізм «музичного наслідування», адже закон збереження енергії діє постійно, змушуючи в далекому минулому побачити паростки майбутнього, а в дні нинішньому-давно забуті риси.

Мистецька педагогіка, як і весь світ мистецтва, - це безперервне становлення, взаємопроникнення, взаємозбагачення. Мистецька освіта як складноорганізована система об'єднує нескінченність постійного розвитку музичного Всесвіту, становлення і розвиток у педагогічному процесі особистості учня і, врешті-решт, саморозвиток і самовдосконалення музиканта-педагога, який здійснює взаємозв'язок між усіма компонентами системи. Співзвуччя і гармонія в «тріо»-музика, педагог, учень здійснюється, згідно з Г. Щербаковою, через співпереживання і співтворчість. Таким чином, у педагогічному процесі втілюється концепція діалогічного спілкування, що забезпечує постійне поле «зворотного зв'язку». Діалогічне спілкування між об'єктом-носієм цінності (музичним твором)-і колективним суб'єктом пізнання і ціннісного осмислення (педагогом і учнем), що здійснюється в педагогічному процесі, дає змогу відмовитися від традиційної дихотомії «вчитель-учень», об'єднуючи їх на психологічному рівні освоєння музичного простору в співпереживанні і на світоглядному рівні-у співтворчості. Отже, в педагогічному процесі, вважає Г. Щербакова, через ланцюг ціннісної взаємодії виникає синтетично-діалогічний ряд: композитор-музичний твір-музикант-педагог-учень + співпереживання + співтворчість.

Діяльність викладача вищого мистецького навчального закладу зумовлена необхідністю оволодіти вмінням інтерпретувати художній текст. Т. Рейзенкінд [23], зазначає, що художній текст виконує дидактичні функції, забезпечуючи дискурс як спосіб організації розгорнутого комунікативного спілкування. Він сприяє розумінню змісту

інтеграції в єдину цілісність різноманітних культур на основі принципу варіювання й комбінування просторових і часових співвідношень. Цей фактор впливає на оволодіння образними методами навчання. Водночас, студенти повинні мати уявлення про поняття «художній текст» з точки зору контекстного підходу (інтеграція знань із мистецтвознавства, філософії, психології, педагогіки). Автор концепції стверджує, що контекст дає змогу забезпечувати безперервну смислову організацію. А це важливо для створення педагогічної ситуації розуміння художнього тексту. Із утворенням ситуації розуміння, завдяки тексту й контексту, майбутній вчитель музики може глибше пізнати зміст онтології мистецтва. Йдеться про розуміння контексту двох полюсів: даного (факт існування реалії мистецтва) і створеного (факт мислення); останнє сприяє організації діалогу в ході самопізнання й навчального процесу в школі.

Одним із головних завдань педагога є необхідність розвитку в студента здатності слухати, відчувати автора художнього твору, формувати нові смисли-образи не тільки щодо художніх творів, а й власного життя (забезпечується принцип «життєтворчості» навчання). Разом з цим виникає розуміння уявляти як спосіб діяльності, що орієнтує не на наслідування сформованих готових смислів, а на створення нових, у процесі тлумачення емоційно-образного змісту текстів культури, власних суджень щодо продуктів творчої діяльності. Розуміння передбачає формування нових смислів особистості, в нашому випадку, в ході інтерпретації текстів культури на основі їхньої взаємодії, коли інтерпретація розглядається як рефлексії над розумінням. При цьому треба розглядати рефлексію як друге після відчуттів джерело досвіду, механізм, скерований не тільки на самопізнання, а й на вдосконалення духовної структури особистості, що ґрунтується на єдності внутрішнього світу й сенсу буття (мають на увазі формування особистості на основі онтологічної конструкції бачення світу). Зазначимо, що розуміння є невід'ємним конструктором рефлексії в момент її об'єктивації, тобто ідентифікації себе з іншими думками, образами.

У цьому зв'язку вважаємо доцільним залучити до контексту педагогічних досліджень проблему розуміння як інструментарію забезпечення особистісно-орієнтованої педагогічної ситуації, пов'язаної з оволодінням уміннями контекстно усвідомлювати художні тексти культури.

Обов'язковою умовою творчого осягнення музичного твору є співпереживання і співтворчість. У цьому процесі визначальну роль відіграє емпатія, тому що поштовхом до інтерпретації є перенесення домінанти на «іншого» й отожднення з цим «іншим». У разі роботи з текстом музичного твору, цим «іншим» є автор, його стиль, ліричний герой. Специфіка музичного виконавства актуалізує «співучасне буття» (М. Бахтін). Діалогічна стратегія розуміння в цій ситуації стає гомоморфною щодо діалогу Слова і Діла. Прочитання музичного тексту як реалізація принципу «Спочатку було Слово» і виконання тексту як реалізація принципу «Спочатку було Діло» утворюють «рубіж свідомостей» і культур (Л. Надирова). І, якщо в спільному співтворчому акті з композитором взаємодія педагога й учня виходить з настанови співпереживання, то авторський світ слугує основою для створення свого виконавського світу.

Викладена вище сутність взаємодії створює в мистецькій освіті напружене енергетичне поле духовного єднання, в якому спостерігається подолання традиційного «діадного мислення». Натомість, відмова від «діадного мислення» на користь нелінійного підходу-це постійний пошук єднання, основою і провідним напрямом якого є потреба в спільності на основі альтруїзму, потреба залучення до Вищої реальності, здатність перенесення домінанти за межі власного «Я» на життя іншої людини. Доречно в цьому зв'язку зазначити, що М. Бахтін не відзначав несумісності між багатоголоссям світу та існуванням індивідуальної свідомості. Це багатоголосся може бути перенесене всередину індивідуальної свідомості у формі внутрішнього діалогу.

Варто мати на увазі, що емпатичне співпереживання під час музичного сприйняття є необхідною умовою забезпечення духовного зв'язку з особистісним «Я» композитора, виконавця, зі спільною для всіх духовною сферою «Ми»-сферою інтерсуб'єктивності. Згідно з феноменологічним підходом до аналізу музики, конструювання інтерсуб'єктивного «Ми» можливе лише за умови самоконституювання музичного «Я». Відтак, інтерсуб'єктивність є гарантом повноцінного морально-естетичного осягнення музики, оскільки включає тенденцію самоусвідомленої ідентифікації особистості як і з музичним цілим, так і з історично закріпленим у ньому людським досвідом естетичних відношень. Разом з тим, як зауважує Р. Тельчарова [30], без визнання суспільно-історичних детермінант знання суспільно-історичних

детермінант музичної свідомості, феноменологічне конструювання музичного предмета в просторі інтерсуб'єктивної дійсності, навіть в абстрактно-формальних структурах музики, є майже неможливим. Автор пропонує метод діалектичної феноменології, в якому поєднується теза про об'єктивну реальність існування музичного твору з тезою про його конструювання музичною свідомістю.

Діалогічність свідомостей як себе самого, вміння жити переживанням героїв-всі ці емпатійні процеси пов'язані зі співтворчістю, яка проявляє себе в позитивній надлишковості та багатошаровості образів. Саме в «надлишковому баченні» здійснюється трансцендентальний діалог між композитором і тим, хто осягає процес творення. Важливою у цьому діалозі музичної мови є роль і музичного мислення різних історичних епох.

Основним психологічним механізмом, що забезпечує загальний модус осягнення музики під час діалогічного спілкування самостійних свідомостей композитора-виконавця-слухача, є «механізм емпатійного резонансу» (Л. Бочкар'єв), сутність якого полягає в емоційній ідентифікації. Таким чином, у музично-педагогічному процесі осягнення музичного твору супроводжується як обов'язкова умова співпереживанням і співтворчістю. Запропонована вище схема відображає принцип обміну цінностями, в ході якого через реалізацію зворотного зв'язку виникає ефект емоційного резонансу.

Ціннісна взаємодія мистецтва, педагога й учня в педагогічному процесі-провідний принцип творчого спілкування. Специфічні завдання і зміст досліджуваного процесу зумовлюють функціонування в ньому двох форм діалогу – «зовнішнього» і «внутрішнього», які в реальному бутті діалектично між собою взаємодіють. Так, скажімо, в одному випадку, «внутрішній» діалог як форма спілкування музиканта-педагога із самим собою може існувати паралельно «зовнішньому». В іншому випадку, ці форми діалогу навіть зливаються в єдиний духовно-енергетичний потік, надаючи тим самим усім сторонам живого педагогічного процесу більшої емоційної і моральної сили, ціннісно-сміслової забарвленості.

Діалог сприяє вирішенню вельми важливого завдання-підводить майбутнього фахівця до розуміння того, що будь-яке судження про життєві та професійні явища, проблеми-це результат зусиль його

особистості, його душі, активного проникнення в сутність цих явищ. Саме в ситуації діалогу музика як носій Істини, Добра, Краси забезпечує гармонійне поєднання загальної і професійної підготовки майбутнього фахівця.

З узагальнення викладеного, впливає висновок про те, що діалог стимулює саморозвиток усіх учасників педагогічного процесу, сприяє взаємообміну цінностями в педагогічній аксіосфері. У концепції Г. Щербакової визначено певні параметри обміну цінностями. Розглянемо їх докладніше:

1) обмін цінностями в мистецькій освіті-це результат ціннісної взаємодії між світом мистецтва, педагогом і учнем-колективним суб'єктом;

2) наявність вільного творчого вибору як необхідна умова для здійснення принципу ціннісної взаємодії в педагогічному процесі;

3) концептуальною особливістю ціннісної взаємодії є принцип діалогу;

4) педагог і учень як колективний суб'єкт беруть участь у ціннісному осмисленні педагогічної світобудови;

5) обмін цінностями передбачає набуття учнем цінностей педагога, а педагога – цінностей учня, в подальшому – сумісну діяльність в осягненні світу мистецьких цінностей;

6) діалогічне спілкування як здійснення ідеї саморозвитку, самовдосконалення, примноження потреб і здібностей.

Діалогічний підхід передбачає: світоглядну позицію; спрямованість на постійний пошук «діалогічної істини»; прагнення до розвитку духовних сил; забезпечення оптимальних умов для самореалізації всіх учасників музично-педагогічного процесу; включення механізму зворотного зв'язку в спільному співпереживанні і співтворчості; забезпечення спадкоємності поколінь через постійний обмін творчим досвідом; розуміння взаємодії евристики і канона, оволодіння системним стилем мислення як принципом сучасної науки.

Отже, діалогічний педагогічний процес у вищій мистецькій освіті – це забезпечення цілісного бачення світу у всій його поліфонічності, антитентичності і нескінченності. Суб'єкти педагогічного процесу, перебуваючи на шляху спільного бачення світу мистецьких цінностей, створюють у цьому процесі енергетичне поле духовної культури.

## Інноваційні форми й методи педагогічного процесу у вищій школі.

Гуманістична мета професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих мистецьких навчальних закладах передбачає особливі підходи до організації навчально-виховного процесу. Практична реалізація їх пов'язана з гуманітаризацією змісту освіти, пошуком нових форм, методів та прийомів навчання студентів. Сучасний навчально-виховний процес у вищій школі впливатиме на духовний потенціал майбутнього фахівця лише за умови гуманізації всіх форм навчання та виховання.

Варто зазначити, що структура та зміст навчально-виховної системи історично обумовлені становленням і розвитком організаційних форм. Нині ця система являє собою деяку інваріантну структуру, що склалася в різних країнах. У сучасних педагогічних дослідженнях (Н. Борисова, А. Вербицький, Л. Загрекова та ін.) проводиться ідея адекватності форм навчальної діяльності та її одиниці – предметної дії – для розуміння процесів професійного і соціокультурного розвитку студента як суб'єкта взаємодії і спілкування. Так, згідно з концепцією А. Вербицького [9], якість адекватності притаманна не окремій формі організації навчальної діяльності (лекція, ділова гра, виробнича практика тощо), а сукупності традиційних і нових форм. У своїй системній якості вони становлять технологію знаково-контекстного навчання, основною характеристикою якого є *моделювання мовою знакових засобів, на основі предметного та соціального змісту, майбутньої професійної діяльності*. У ролі організаційних форм як способів організації взаємопов'язаної діяльності викладачів та студентів (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної) виступають індивідуальна, парна, групова, колективна форми (провідною є остання).

Проблемна ситуація, як і психічний стан, характеризується високим динамізмом емоційних переживань, спрямованістю до істини і розумовою активністю. Рівень їх, на думку І. Когана, визначається ступенем суб'єктивної значущості, пізнавальної привабливості та складності проблеми. З урахуванням цієї характеристики, важко переоцінити *значення проблемної ситуації* для формування духовного потенціалу майбутніх фахівців. Між тим, лекція як провідна форма контекстного навчання, мета якої сформувані духовні властивості майбутнього фахівця, має низку перспективних підходів.

Голландські вчені Ж. Карпей та Б. Ван Урс зазначають, що розв'язання проблеми духовного потенціалу особи пов'язане із соціумом, контекстуальністю та інтерсуб'єктивністю як смислоутворювальними категоріями, без яких не діє жоден механізм формування системи духовних цінностей.

Навчальна діяльність академічного типу з провідною роллю лекцій та семінарів покликана, передусім, утвердити престижність знань, «випереджальне нагромадження тезаурусу» (Дж. Макліш) у спеціально організованому просторі емоційно-ціннісного світовідношення (Б. Богуть, С. Сокорева, Л. Шеметков та ін.). *Вивчення системи потокових лекцій у вищих мистецьких навчальних закладах методом фокусованих інтерв'ю* свідчить про те, що такі лекції ґрунтуються здебільшого на класичних інформаційних типах викладення матеріалу. Більшість студентів вважають інформаційний тип лекції неперспективним, неспроможним розвивати пізнавальний інтерес та формувати позитивне ставлення до навчання. Натомість, майже всі опитані висловлюють свою переконаність у тому, що саме проблемна лекція забезпечує ефективну «трансляцію» особистості педагога на студентську аудиторію. На відміну від інформаційної лекції, в якій картина світу розкривається через монологічну форму спілкування, лекції проблемного типу (лекція-прес-конференція, лекція вдвох, лекція-співбесіда, лекція-огляд, лекція-діалог тощо) є формами сумісної діяльності викладача та студентів на основі проблемної ситуації.

Мета системи семінарських занять полягає в тому, щоб студенти мали можливість на практиці використовувати теоретичні знання в умовах, що моделюють форми діяльності наукових працівників, предметний та соціальний контексти цієї діяльності. Ця система пов'язана з усіма видами навчальної роботи майбутніх фахівців і, насамперед, із лекційними та самостійними заняттями. Як свідчить досвід вищої школи, найпоширенішою формою організації семінарських занять є проблемний семінар. Під час нього студенти розвивають вміння формулювати думки професійною мовою, аргументовано вести дискусію, а, найголовніше, слухати та розуміти інших. У центрі уваги проблемного семінару-творче обговорення поданих студентами рефератів чи доповідей та дискусія як найвища форма вираження їхнього самостійного мислення. При вивченні соціально-гуманітарних та фундаментальних дисциплін успіх організації та проведення творчої

дискусії, за даними досліджень вчених, пов'язаний із багатогранністю умов і відповідною підготовчою роботою, а також зі специфікою керівництва з боку викладача. Рівень дискусії визначається доказовістю виступів, опорою на науковий аналіз та практику, вмінням поважати точку зору опонентів. Отож, дискусія потребує не лише індивідуальної відповідальності та самостійності, а й самоорганізації роботи колективу, вимогливості, взаємної відповідальності та дисципліни.

У сучасній зарубіжній педагогіці (Ж. Карпей, Б. Ван Урс та ін.) модель навчальної дискусії будується як цілеспрямований, упорядкований обмін ідеями, судженнями, думками заради пошуку істини. Особливий інтерес становлять рекомендації, що стосуються демократичного стилю обговорення. Так, Л. Таланова наголошує на потребі спеціальної уваги викладача як керівника дискусії до думки меншості. Перспективними, як ми вважаємо, є погляди американських педагогів щодо проблемного семінару як інструмента, що сприяє розвитку дослідницьких здібностей, вмінню критично мислити та оцінювати матеріал (К. Гувер, Дж. Чейз, Дж. Ховард та ін.). Поширеними у вищій школі США є взаємопов'язані форми семінарських занять (усна доповідь та лекція-форум, семінари-дослідження, семінари з використанням елементів ділової гри). Впроваджені нами в навчально-виховний процес факультету музичного мистецтва, вони показали великі можливості щодо створення атмосфери співробітництва, емпатії, креативності (готовності до генерування ідей). Ці форми дають змогу досягти високого динамізму емоційних переживань, які, змінюючи енергетичний потенціал потреби в розв'язанні проблеми, впливають на мотивацію пошуку.

Специфічними особливостями відзначаються форми організації навчальної колективної музично-творчої діяльності студентів. *Студентські музично-творчі колективи є універсальним засобом формування інтегральної основи духовного потенціалу-морально-естетичного досвіду майбутніх фахівців.* Однак, як свідчать результати нашого дослідження, зміст освіти в більшості колективів все ще ґрунтується на традиційному інформаційному підході і орієнтований на суто технологічний аспект педагогічного процесу.

Досвід вищої школи переконує в тому, що студентські мистецькі колективи мають безмежні можливості щодо формування в студентів унікальної здатності додавати до відтворюваного мистецького твору

свої емоційні та духовно значущі якості, результатом яких є особливе колективне ціннісне переживання (В. Ражников). У психологічному плані це виражається в переживанні катарсису, внаслідок чого відбуваються глибинні зміни на всіх рівнях психіки (підсвідомість, почуття, мислення). На думку В. Ражникова [21], провідним самостійним способом вказаного рівня є трансцендентне подолання обмеженості особистості, наявної ситуації. Для більш результативного впливу колективних ціннісних переживань на духовний потенціал майбутнього фахівця принципове значення мають: предметність (створюваний мистецьким колективом світообраз, світоуявлення, втілені в художньому матеріалі колективом); інформативність (вираження духовної насиченості навчально-виховного процесу в колективі); технологічність (розроблення, апробація та вдосконалення форм і методів, орієнтованих на розвиток духовних сил студентів); функціональність (реалізація евристичної, нормативно-регулятивної, соціокультурної функції колективу); факторність (створення групи факторів, які забезпечують домінуючу роль комунікативності в колективі); операційність (забезпечення механізму входження потенціального в діяльність колективу).

Не менш важливими для організаційної структури навчально-виховного процесу вищих мистецьких навчальних закладів є *індивідуальні форми організації навчання*. Саме вони, як вважає В. Ражников [21], створюють оптимальні умови для виявлення і розвитку художніх здібностей, індивідуальних рис та особистісних даних студента, його власного художницького потенціалу і художницьких можливостей. Це – уява, інтуїція, техніка натхнення, художньо-медитативне зосередження тощо. Проте, як зауважує згаданий вище автор, у вищих мистецьких навчальних закладах ще панує клановий концептуалізм, образне кліше, особистісна невіразність та безадресність щодо сутності музичної творчості. Це породжує суперечності між: особистісною і продуктивною природою музичної художньої творчості та неособистим, нетворчим, а інколи відчуженим викладанням. Згідно з емоційно-особистісною концепцією, запропоновано підхід, що ґрунтується на взаємопов'язаних діалогічних взаєминах. Це означає, що персоналізація педагогічної взаємодії під час індивідуального навчання потребує адекватного залучення особистісного досвіду до взаємодії викладача і студента, тобто діалогів та полілогів: студент-музичний

твір-викладач. Соціальний контекст, який задає координати цієї взаємодії, створює умови для взаємного особистісного розвитку та творчої самореалізації в ньому.

Найбільш яскраво способи включення в таке середовище можуть бути відпрацьовані у формах *імітаційного та рольового моделювання*, що супроводжується спеціальним опрацюванням емоційно-особистісного аспекту квазіпрофесійної діяльності. Активною формою освоєння емоційно-особистісної рефлексії та творчої самореалізації є *ділова гра*, в якій студент виконує квазіпрофесійну діяльність, поєднуючи риси і навчальної, і майбутньої професійної діяльності. У сучасній зарубіжній педагогіці організація навчання на основі ігрової моделі є одним із найважливіших компонентів інноваційного підходу до навчального процесу, в якому метою навчання є розвиток у студентів здатності засвоювати новий індивідуальний та соціокультурний досвід. Проведення ділової гри є розгортанням особливої ігрової діяльності учасників на імітаційній моделі. Така модель відтворює умови й динаміку предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделює системи відносин, що дають змогу набутти навичок соціальної взаємодії, виробити ціннісні орієнтації та світоглядні настанови. Водночас, як показав наш досвід, результативність застосування ділових ігор у навчально-виховному процесі інститутів мистецтв (зокрема, на семінарсько-педагогічних заняттях) пов'язана, передусім, з адекватністю психолого-педагогічних уявлень про ділову гру, методику її конструювання та проведення. Досвід організації імітаційно-моделюючих ігор на семінарсько-практичних заняттях спецкурсів («Духовний потенціал музичного мистецтва», «Методологія музичних науково-педагогічних досліджень») та лабораторно-практичних заняттях оркестрових, хорових класів і класів ансамблю свідчить про доцільність використання таких прийомів аналізу результативності, як *індивідуально-творчі завдання* у формі картки-завдання (за Н. Кичук) та метод «чотириох груп» (за М. Тутушкіною).

Процес модернізації вищої мистецької освіти визначається передусім необхідністю впровадження компетентнісного підходу. Це передбачає необхідність розроблення інноваційних форм та методів, спрямованих на трансформацію основоположної гуманітарної мети – формування особистості як носія соціокультурних цінностей суспільства.

## Діагностика ключових компетентностей студентів вищих мистецьких навчальних закладів

Тенденції цивілізаційного розвитку вимагають від системи освіти якісно нових результатів – підготовки не лише виконавця професійних функцій, а й суб'єкта професійної діяльності, який усвідомлює відповідальність за її результати, самостійно й компетентісно приймає рішення. Сенсом компетентісного підходу є становлення фахівця, здатного вільно орієнтуватися в складних соціально-культурних ситуаціях.

Сучасні вчені (О. Зіневич, В. Кремень, В. Луговий та ін.) стверджують, що компетентісна модель професійної освіти передбачає такі важливі цільові орієнтири, як: органічне включення освітнього середовища вищого навчального закладу у всі види життєдіяльності її суб'єктів; орієнтацію на компетенції як результати навчання з урахуванням ринку праці та міжнародних тенденцій; насичення особистісними смислами і гуманізацією змісту освіти тощо. Головна ідея проектування освітнього процесу у вищій школі полягає в тому, що потрібно не стільки мати в своєму розпорядженні знання як такі, скільки володіти певними особистісними характеристиками і вміти в будь-який момент знайти необхідні знання у створених людством надбаннях інформації.

Разом з тим, деякі дослідники (зокрема, О. Зіневич) застерігають, що наразі реально існує ризик девальвації компетентісної моделі, втрати її інноваційного потенціалу та основного функціонального призначення – бути зв'язуючою ланкою між вищою професійною освітою та життям. Компетентність стає характеристикою особистості, наділяється такою кількістю найрізноманітніших якостей в їхньому поєднанні в одній людині, що «титанічні постаті часів Ренесансу поступаються образу сучасного випускника вищого навчального закладу» [14].

У процесі організації педагогічного процесу в мистецьких вищих навчальних закладах необхідно спиратися на розвиток мистецьких компетенцій, що по суті є інтегральними характеристиками якості підготовки студента. Мистецькі компетенції як ключові в екзистенціальному плані є опорними механізмами розвитку мистецької компетентності особистості студента.

Ефективність мистецьких компетентностей студентів значною мірою залежить від визначення їхньої рівневої характеристики. Отже, важливо враховувати поширене в педагогічній науці уявлення про

рівень як про ступінь, величину розвитку явищ та факт диференціювання за групами. Рівень сформованості того чи іншого утворення встановлюють (згідно з визначеними критеріями) як умовну міру, що дає змогу досягнути явище і на цій підставі дати йому оцінку. Для побудови критеріального апарату нами обраний шлях застосування показників і багаторівневої характеристики відповідно до компонентної структури духовного потенціалу студентів мистецьких спеціальностей.

Виходячи з психолого-педагогічних концепцій діагностики ключових компетентностей студентів мистецьких вищих навчальних закладів, ми визначили три групи критеріїв, що об'єднують низку показників. Це емоційно-ціннісні, когнітивно-пізнавальні та діяльнісно-творчі критерії.

Емоційно-ціннісні критерії уможливають виявлення здатності студентів до емоційного співпереживання-співчуття-ідентифікації у процесі досягання світу мистецьких цінностей.

Когнітивно-пізнавальні критерії сприяють визначенню рівня сформованості художньо-естетичного досвіду, інтегрованості знань студентів.

Діяльнісно-творчі критерії здатні перевіряти практичні аспекти ключових компетентностей студентів.

Розробка методики діагностування мистецьких компетентностей як ключових передбачає використання конкретних діагностичних методів. Розглядається питання про те, які з конкретних діагностичних методик, що застосовуються в психології та педагогіці для вивчення окремих ключових компетенцій можуть бути використані при діагностиці рівнів сформованості кожної з них. Поряд з традиційними методиками діагностування (педагогічний моніторинг, зрізовий та лонгітюдний методи, анкетування, тестування, рейтинг та ін.) підвищується інтерес дослідників до розробки і вдосконалення методів, спрямованих на дослідження індивідуальної неповторності кожного окремого суб'єкта. Традиційні психолого-педагогічні методи пізнання особистості спрямовано, насамперед, на визначення індивідуальних відмінностей, наявність чи відсутність окремих рис, якостей, а не на вивчення індивідуальності як такої. З огляду на це, останнім часом підвищується актуальність пошуку таких методів пізнання особистості, які б дали змогу дослідити й визначити індивідуальну неповторність, специфічність кожного окремого суб'єкта, відтак відповідним чином будувати роботу з ними.

Особливе місце у психолого-педагогічній науці посідають проєктивні методики дослідження особистості. Формування сучасних уявлень про особистість неможливе без використання проєктивних технік, які не тільки дають певні знання щодо особистості, а й є робочим інструментом перевірки тих чи інших теоретичних положень.

Проєктивний метод орієнтується на вивчення неусвідомлюваних (або не досить усвідомлюваних) форм мотивації і у цій своїй якості є чи не єдиним власне психолого-педагогічним методом дослідження найбільш інтимної сфери людської психіки.

Проєктивні методики дають змогу опосередковано, моделюючи деякі життєві ситуації і відносини, досліджувати різні особистісні утворення, які прямо або опосередковано набувають особистих настановлень. Якщо більшість психологічних прийомів спрямована на вивчення того, як і за рахунок чого досягається об'єктивний характер відображення людиною навколишнього світу, то проєктивні методики мають на меті виявлення особистісних «інтерпретацій» дійсності, причому останні не завжди є об'єктивними, але завжди суб'єктивно значущими. Проєктивні методики є спеціальною технікою дослідження тих особливостей особи, які мало доступні безпосередньому спостереженню або опитуванню.

Це методики:

а) структуризації (тест чорнильних плям Роршаха, тест хмар, тест тривимірної проєкції);

б) конструювання (MAPS, тест світу і його різноманітні модифікації);

в) інтерпретації (ТАТ, тест фрустрації Розенцвейга, тест Сонді);

г) доповнення (незавершені речення, незавершені оповідання, асоціативний тест Юнга);

д) катарсичні (психодрама, проєктивна гра);

е) вивчення експресії (аналіз почерку, особливостей мовного спілкування, міокінетична методика Міра – і – Лопеца);

є) вивчення продуктів творчості: тест малювання фігури людини (варіанти Гуденау і Маховер), тест малювання дерева Д. Коха, тест малювання будинку, малюнок пальцем, малюнок на вільну тему тощо.

Усі перелічені вище методики об'єднує здатність відображати найістотніші аспекти особи в їхній взаємозалежності і цілісності функціонування. Цим методикам властива також спільність

формальної побудови і схожість у стратегії проєктивного експерименту (поведінка дослідника, добір стимулюючого матеріалу, постановка діагностичних завдань).

Характерні ознаки проєктивних методик такі: так звана «невизначеність стимулюючого матеріалу» або інструкції до завдання (завдяки цьому досліджуваний має відносну свободу вибору відповіді або тактики поведінки); діяльність досліджуваного відбувається в атмосфері доброзичливості і за відсутності оцінного ставлення з боку експериментатора (це, а також те, що досліджуваний не знає, що в його відповідях є діагностично значущим, призводять до максимальної проєкції особи, не обмеженої соціальними нормами і оцінками); проєктивні методики вимірюють не певну психічну функцію, а своєрідний модус особи в її взаємостосунках із соціальним оточенням.

Таким чином, можна констатувати, що актуальність застосування проєктивних методик у діагностиці мистецької компетентності зумовлюється рядом причин: на відміну від традиційних психометричних процедур, що виявляють типові риси людей, властиві певною мірою всім індивідам, проєктивні методики спрямовані на дослідження того індивідуального, унікального, що характеризує неповторність кожної окремої особистості; проєктивний підхід дає змогу вивчати особистість як відносно стабільну систему динамічних процесів, організовану на основі потреб, емоцій та індивідуального досвіду, а не як набір окремих характеристик; проєктивні методики не замінюють традиційні психометричні техніки, а досить вдало доповнюють їх, даючи змогу дослідити ті аспекти психічного життя особистості, які неможливо вивчити, застосовуючи стандартні прийоми.

У вітчизняній освітній практиці набула поширення діагностична «Піктограма», запропонована А. Лурія. З 50х років ХХ століття і до теперішнього часу розробляється велика кількість різних малюнкових тестів. У книзі «Графічні методи в психологічній діагностиці» Є. Романової і О. Потьомкіної подається матеріал графічних діагностичних методик, у тому числі тест «Картина світу». На думку сучасних психологів, «картина світу» є поняттям, з яким пов'язують одну з головних «точок зростання» загальнопсихологічної теорії діяльності. Цей тест було розроблено для дорослих від 20 до 50 років з метою вивчення індивідуальних особливостей «картини світу», від якої залежать способи практичної орієнтації людини в навколишньому світі.

На основі особливостей зображення «картини світу», автори виділили п'ять основних видів «картин світу»:

- 1) планетарна;
- 2) «пейзажна»;
- 3) «безпосереднє оточення», тобто оточення навколо себе, свого дому, або ситуативна;
- 4) «опосередкована або метафорична» картина світу, що передає смисловий зміст, поданий у вигляді будь-якого складного образу;
- 5) «абстрактна, схематична» як абстрактний образ, знак, символ.

Розглянутий тест видався нам цікавим для з'ясування типу художнього світосприйняття в студентів. Ми розробили свій тест «Картина світу». Таке завдання проводилося окремо від решти тестів та аналізувалося також окремо. Студентам пропонувалася інструкція: «Намалюй «картину світу», як ти її собі уявляєш». Використовувався аркуш паперу розміром А4, олівці, гелеві ручки. На основі особливостей отриманих зображень було виділено три основні види малюнків:

1. «Планетарна» картина світу – зображення земної кулі у вигляді загальноприйнятих нормативних знань, набутих учнями даного віку;
2. «Пейзажна»-як міський або сільський пейзаж з наявністю або відсутністю людей, тварин, дерев, квітів тощо;
3. «План-карта» – зображення картини світу як карти.

Аналіз малюнків, а також стандартизованого інтерв'ю дав змогу поділити всіх досліджуваних (195 осіб) на три групи. Першу групу становили респонденти (31,1%), які в своїх малюнках відобразили планетарну картину світу. У цих малюнках зафіксовано загальноприйняті нормативні знання, здобуті в навчальному закладі. Студенти другої групи (53,7%) відобразили пейзажну картину світу (міські і сільські пейзажі, тварини, птахи тощо). До третьої групи ввійшли респонденти (15,2%), в малюнках яких було відображено метафоричну (абстрактну) картину світу. Усім досліджуваним були властиві такі параметри прояву емоційно-ціннісного світосприйняття: переважання естетико-образної орієнтації в світі; здатність сприймати візуальну форму; емпатичний відгук на дійсність.

Результати дослідження ключових компетентностей у сфері мистецької освіти свідчать про те, що орієнтація на діагностику індивідуально-психологічних особливостей студентів із використанням

проективних методів дає змогу реалізувати особистісно-орієнтований підхід до їхньої підготовки. Водночас варто зазначити, що досі у педагогічній науці і практиці ще не склалось однозначне розуміння проективної техніки. Відсутність зарубіжних і недостатня розробленість вітчизняних досліджень свідчать про те, що ми перебуваємо на початковому етапі розв'язання цієї важливої проблеми. Насамперед, потрібно обґрунтувати погляд на проблему включення особистості в духовно-світоглядну цілісність, що визначає результативність процесу модернізації мистецької освіти в Україні.

Резюмуючи викладене, зазначимо: у процесі діагностики мистецької компетентності студентів як ключової у сфері вищої мистецької освіти варто враховувати такі положення:

1. Компетентнісний підхід, впроваджуючись в освітній процес вищого навчального закладу, сприяє переходу до неklasичної моделі освіти, що ґрунтується на новому типі постнекласичної раціональності. Знання в змісті освітнього процесу – це знання, співвіднесені не лише з особливостями засобів освітньої діяльності, а й із зовнішніми ціннісно-смысловими структурами, що пов'язують внутрішні цілі із зовнішніми культурними цінностями і нормами. Духовне «Я» суб'єкта співвідноситься із загальнокультурним потенціалом – базовими соціокультурними цінностями. Від ступеня сформованості ціннісного ядра особистості залежить те, чим насправді стануть сформовані компетентності студента.

2. Призначення компетенцій полягає передусім у тому, щоб надати мистецьким профілям можливість до змін і адаптації. Набір компетенцій залежить від рівневих параметрів вищої мистецької освіти або визначається ще й специфічними особливостями навчального закладу. Мистецькі компетенції студентів як ключові мають міждисциплінарний характер.

3. У процесі діагностики мистецьких компетенцій студентів як ключових поряд з традиційними методиками слід надавати перевагу проективним технікам, які не тільки дають певні знання щодо особистості, а й є робочим інструментом перевірки тих чи інших теоретичних положень. Це методики структуризації, конструювання, інтерпретації, доповнення, катарсичні, вивчення експресії, вивчення продуктів творчості.

## Література:

1. Аболина Т.Г. Исторические судьбы нравственности: Философ. анализ нравственной культуры. – К., Либідь. – 1992. – 195 с.
2. Аза Л. А. Воспитание как философско-социологическая проблема. – К. – Наук.Думка, 1993. – 130 с.
3. Азархин А. В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности.-К.: Наукова думка, 1990. – 191 с.
4. Асафьев Б.В. О музыке XX века. – Л., 1982.
5. Афанасьев Ю. Н. Западная рациональная традиция. Понятие «гуманитарность». Русская университетская традиция. – М., 1999.
6. Бондаревская Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики. // Педагогика. 2007. №6. – С. 3–10.
7. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – 4-е изд. – М: Сов.Россия, 1979. – 318 с.
8. Библер В. С. Школа диалога культур: введение в программу // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. – М.: Наука, 1994. – С. 239–252.
9. А.А.Вербицкий, О.Б. Ермакова. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании // Педагогика. – 2009. – №2. – С. 12–18.
10. Гавриловец К.В., Титовец Т.Е. Целостность человека как педагогическая категория // Педагогика, 2007.-№10. – С. 13-20.
11. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. – Ростов-н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
12. Ермаков Д. С. Формирование экологической компетентности учащихся. – М.: РУДН, 2008. – 159 с.
13. Захлебный А.Н., Дзятковская Е. Д. Модели содержания экологического образования в новой школе / Педагогика. – №9. – 2010 г. – С. 38–45.
14. Зиневич О. В. Инновационный потенциал компетентностного подхода: от классической к неклассической модели высшего образования // Философия образования. – 2009.-№3. – С. 157–164.
15. Зюзіна Т.О. Культурологічна підготовка студентів у вищих навчальних закладах: теоретико-методологічні засади змісту освіти: Монографія. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2009. – 384 с.

16. Луговий В. І. Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції / Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі.-Том 1. – К.: Вид-во «Гнозис», 2009. – С. 393–401.
17. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
18. Маслоу А. Психология бытия / Пер. с англ. – М.: «Рефл-бук»; К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
19. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции. – М.: Музыка, 1982.
20. Надирова Л. Л. Теоретические основы и методы формирования эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов: Автореф. дисс... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 59 с.
21. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: Дисс. в форме науч. докл... докт. пед. наук.-М., 1993. – 165 с.
22. Рапацкая Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки. – М.: Прометей, 1991. – 193 с.
23. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 240 с.
24. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
25. Руденко В. Н. Образование в контексте культуры // Славянская педагогическая культура. – 2002.-№1. – С. 43–48.
26. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – Тернопіль: Навч. книга. – Богдан, 2005. – 360 с.
27. Самохвалова В. И. Определение эстетики как науки в современном контексте // Эстетический опыт и эстетическая культура. – М.: ИФРАН, 1992. – С. 123
28. Сенько Ю. В. Эволюция предмета деятельности учителя // Педагогика – 2007.-№2. – С. 45–52.
29. Табачникова С. Мишель Фуко: историк настоящего / С. Табачникова // Фуко Мишель. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. – М.: Касталь, 1966. – С. 434–435.
30. Тельчарова Р. А. Введение в феноменологию музыки. – М., 1991. – 214 с.

31. Теремов А. В. Интегративное знание в содержании общего среднего образования // Педагогика, №9. 2007. – С. 12–18.
32. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм; пер. с нем. Э. Телятниковой. – М.: АСТ. 2008. – 320 с.
33. Хабермас Ю. Модерн: незавершенный проект // Вопросы философии. – 1992. №4. – С. 12–17.
34. Хайдеггер М. Искусство и пространство // Самоосознание европейской культуры XX века. – М.: Наука, 1991. – 249 с.
35. Хуторской А. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
36. Щербакова А. И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 15–25.
37. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / Теорія і методика мистецької освіти. – вип. 4. – Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. – К., 2007. – С. 19–25.
38. Яворский Б. Л. Статьи. Воспоминания. Переписка/ Ред. – сост. И. С. Рабинович. – М., 1972.
39. Alexander J. Sociological Theory since. 1945. L., Hutchinson, 1987. p. 297.
40. Lyotard J.-F. The Postmodern Condition: A Report on Knowled. Theory and History of Literature, vol. 10. – Manchester, University Press, 1989. – P. 160.
41. Maslow A. H. Motivation and personality. 2-nd ed. N.Y.: Haper and Row, 1970.
42. Johnson Ph. A metacognitive affective approach to values education. – Melbourne, 2002.

### **2.3. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

**Д**ослідження з проблеми формування мовної особистості Т. Богіна, М. Дридзе, Ю. Караулова, Є. Пасова, Н. Шумарової засвідчують її комплексний характер. Мовна особистість не є частково-аспектним корелятором особистості взагалі, вона є феноменом національного, її потрібно розглядати не лише в системі мови, а й історії, культури, усього життя.

Ю. Караулов у своїй монографії «Русский язык и языковая личность» створив функціональну модель мовної особистості (МО), глибоко розробив теоретичні основи, дав всебічну характеристику МО [4, с. 123]. Структура мовної особистості, на думку вченого, уявно складається з трьох рівнів:

- 1) нульового, вербально-семантичного;
- 2) першого, лінгво-когнітивного;
- 3) другого, прагматичного.

Вербально-семантичний рівень (лексикон) передбачає для мовця володіння лексико-граматичним фондом мови, а для дослідника – традиційний опис формальних засобів вираження певних значень. Цей ординарно-семантичний рівень є необхідною передумовою становлення і функціонування особистості. На рівні ординарної мовної семантики, на рівні смислових зв'язків слів, їхніх сполучень і лексико-семантичних відношень ще немає можливостей для виявлення індивідуальності. Врешті, на цьому рівні ми можемо констатувати нестандартність, неповторність вербальних асоціацій, які самі по собі ще не дають відомостей про мовну особистість, про більш складні рівні її організації.

Під час вивчення МО враховують інтелектуальний рівень її мови. Мовний інтелектуалізм особистості простежується уже на першому, лінгвокогнітивному рівні вивчення мовної особистості (тезаурусний рівень). Одиницями цього рівня є поняття, ідеї, концепти, які формують у кожної мовної індивідуальності більш чи менш упорядковану «картину світу», що називається «тезаурус» і відображає ієрархію цінностей.

Завершена картина світу, яка б однозначно сприймалася, можлива лише на основі встановлення ієрархії значень та цінностей для окремої мовної особистості. Л. Крисін зауважив, що домінанта, яка визначається національно-культурними традиціями, існує і саме вона зумовлює можливість виділення у загальномовній картині світу її загальновагомої, інваріантної частини [5]. Перший рівень вивчення МО, який спирається на достатньо представлену сукупність породжених нею текстів небуденного змісту, дає змогу виділити й проаналізувати змінну частину в її картині світу, неповторну і специфічну для даної особистості частину. Лінгвокогнітивний рівень структури МО та її аналізу передбачає розширення значення й перехід до знань, а отже, охоплює інтелектуальну сферу особистості, даючи дослідникові вихід через мову, через процеси говоріння і розуміння до знання, свідомості, процесів пізнання людини.

Другий, прагматичний рівень (прагматикон) аналізу МО охоплює виявлення й характеристику мотивів, цілей, інтересів, системи соціальних ролей, установок, які керують індивідом у процесі комунікації, його розвитком, поведінкою, а в кінцевому результаті – визначають ієрархію значень і цінностей у його мовній моделі світу. Орієнтація одиниць мотиваційного рівня [7, с. 2] має бути прагматичною, тому тут слід говорити про комунікативно-діяльнісні потреби особистості. Ці потреби диктуються екстра-, прагмалінгвістичними причинами. Другий рівень забезпечує в аналізі МО закономірний і зумовлений перехід від оцінок її мовної діяльності до осмислення реальної діяльності у світі.

Саме на основі тривірневої моделі МО, поєднуючи здібності людини й особливості породжуваних нею текстів, і визначають поняття «мовна особистість». Під мовною особистістю розуміється «сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення й сприйняття нею текстів, що відрізняються а) ступенем структурно-мовної складності, б) глибиною і точністю відображення дійсності, в) певною цілеспрямованістю» [4, с. 3].

У лінгводидактиці виділилось три підходи до реконструкції МО. Один з них базується на щойно охарактеризованій тривірневій організації МО; другий спирається на сукупність умінь, чи готовностей, МО до здійснення різних видів мовно-мислительної діяльності і виконання різних комунікативних ролей; третій становить досить опрацьовану спробу відтворення МО у тривимірному просторі а) даних про рівневу структуру мови (фонетика, граматики, лексика), б) типів мовної діяльності (говоріння, слухання, письмо, читання), в) ступенів оволодіння мовою.

Якщо в першому випадку підхід до реконструкції МО називають «методичним», то в другому – «цільовим», оскільки вихідним моментом при цьому є кінцевий, ідеальний результат навчання, мета, якої прагнуть досягти, а саме: перелік мовленнєвих умінь, навичок об'єкта навчання. У «цільовій» моделі МО, де будь-який вид мовної здатності називається «готовністю», не проводиться диференціація між вмінням, навичкою чи компетенцією [4, с. 62].

Формування набору готовностей визначається насамперед соціальними умовами й відповідними ролями МО. Зовсім різні готовності у середнього носія мови і в учителя-словесника, до яких належать і вміння вести урок рідною мовою, і вміння корегувати висловлювання учнів в усній і письмовій формі, і володіння технікою «викладацького читання».

Третій підхід до реконструкції МО у вигляді «лінгводидактичної» моделі представив Г.І. Богін [1]. Особливість її полягає в тому, що, поєднуючи дані про мовну структуру з видами мовної діяльності (у цій частині вона збігається з іншими підходами), ця модель відображає мовну особистість у її розвитку, становленні, в русі від одного рівня володіння мовою до іншого, більш високого.

Принципово новим у цій моделі є введення рівнів володіння мовою. Виділяють п'ять таких рівнів.

1) Рівень правильності, який передбачає наявність значного лексичного запасу й володіння основними структурними закономірностями мови, що дає змогу будувати висловлювання і продукувати тексти відповідно до елементарних правил мови. Тут виробляються орфоепічні, орфографічні та пунктуаційні навички, уміння будувати речення, користуватися ними. Цього рівня мають досягати учні за час навчання в основній ланці середньої школи. Проте на практиці це далеко не так, тому проблема переноситься у вищу школу. Оскільки це базовий рівень, то практично на ньому й зосереджується все викладання.

2) Рівень інтеріоризації, який має засвідчити вміння реалізовувати себе у висловленнях відповідно до власного внутрішнього стану, вміння творити себе засобами мови й виражати свою особистість. Цей рівень також має забезпечувати шкільна мовна освіта.

3) Рівень насиченості, який виділяється з погляду відображення у мовленні всього багатства виразових засобів мови – фонетичних, граматичних, лексичних. Мовець вільно почувається у мовній стихії, має багатий лексикон, опанував жанри й стилі.

4) Рівень адекватного вибору, який оцінюється з погляду відповідності мовних засобів, що використовуються у висловлюванні, сфері спілкування, комунікативній ситуації та ролям комунікантів. Він характеризується вмінням говорити правильно, на кожен мовну ситуацію відгукуватися точною мовною реакцією. Це рівень мовної освіти вищої школи.

5) Рівень адекватного синтезу, який враховує відповідність порожденного особистістю тексту всьому комплексові змістових і комунікативних завдань.

Уся «лінгводидактична» модель МО постає як тривимірне утворення (своєрідний паралелепіпед) на перетині трьох осей – рівнів мовної структури (їх три: фонетика, граматики і лексика, але могло б бути

більше), п'яти щойно охарактеризованих рівнів володіння мовою і чотирьох видів мовної діяльності – говоріння, письма, слухання і читання [4].

«Лінгводидактична» модель МО, на думку Ю. Караулова, є більш діагностичною, ніж «методична» модель, а від «готовнісної» моделі її вигідно відрізняє чітко виражена системність. Недоліком її є недискретність, недиференційованість, з якою в ній представлена мовна структура. «Лінгводидактична» модель має безсумнівну евристичну цінність, представляє МО компактно, в динаміці, але страждає через свою глобальність (однаково моделює онтогенез чи орогенез особистості) і універсальність, тобто однаково характеризує будь-яку МО, незалежно від національної специфіки мови, незалежно від того, чи є рідною ця мова.

В. Маслова [6, с. 119] описує такі структурні компоненти мовної особистості:

- ціннісний, світоглядний, компонент змісту виховання, що є основою формування національного характеру і реалізується у процесі мовного ділового спілкування;
- культурологічний компонент, пов'язаний із засвоєнням культури як загальнолюдської, так і національної, це правила мовленнєвої поведінки;
- особистісний компонент – це те глибинне, що формує індивідуальність кожної людини.

В. Красних подає своє бачення структурних компонентів мовної особистості, а саме:

1. Людина-мовець, тобто особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність;

2. Мовна особистість – це особистість, яка виявляє себе в мовленнєвій діяльності, при цьому володіє сукупністю знань і уявлень;

3. Мовленнєва особистість, яка реалізує себе в комунікації, обирає і здійснює певну стратегію й тактику спілкування, репертуар засобів;

4. Комунікативна особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, який реально діє в реальній комунікації [3, с. 13].

У роботах учених, як бачимо, особистість розмежовується на два види: мовну і мовленнєву. Узагальнений тип мовної особистості, на думку Ю. Караулова, передбачає розмаїття варіантів мовленнєвих

особистостей. Мовленнєва особистість, за його словами, це МО у парадигмі реального спілкування, в діяльності; у свою чергу, МО – це багаточарова і полікомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей [4, с.119].

Основним засобом перетворення індивіда в МО В. Маслова називає соціалізацію в трьох аспектах:

- 1) процес включення людини в певні соціальні відносини;
- 2) мовленнєва – мисленнєва діяльність за нормами й законами певної етномовної культури;
- 3) процес засвоєння законів соціальної психології народу [6, с.121].

Звісно, МО – це насамперед соціальне явище, вона пов'язана із соціально-культурною сферою суспільства. Водночас не варто ігнорувати в МО й індивідуально-психологічний аспект – не слід розмежовувати мову і мовлення в МО: вони зумовлюють одне одного і взаємопов'язані.

### Література

1. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. – Л., 1984.
2. Богуш А. Витоки розвитку мовної особистості: мовленнєве середовище і слово педагога // Проблеми формування мов. особистості учнів серед. загальноосвіт. закладів: зб. наук. праць. – Рівне, 2006. – 344 с.
3. Груба Т. Змістові та структурні особливості поняття «мовна особливість» // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів. Збірник наукових праць. – Рівне, 2006. – 344 с.
4. Караулов Ю. М. Русский язык и языковая личность. – М., 1987. – 264 с.
5. Крысин Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. – М., 1989.
6. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М.: «Академия», 2001.
7. Струганець Л. Культура мови: Словник термінів. – Тернопіль, 2000.
8. Шумарова Н. Мовна компетенція особистості: соціолінгвістичний аспект. – Автореф. дис. д. філол. наук. – К., 1994. – 48 с.

## 2.4. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМ РЕДАКТОРАМ

**Н**а журналістських і редакторських спеціалізаціях університетів нині викладають курс типології помилок. Важливо, щоб студенти розуміли, що смисл роботи редактора – не в чищенні мовних стаєнь, а в забезпеченні високої культури публікацій. Беручись, зокрема, до боротьби із суржи́ком, журналіст, редактор має усвідомлювати, яку величезну духовну цінність ми боронимо від нівечення й усіляких спотворень...

Одна з найтрудомісткіших нив редактора – суржи́кові бур'яни́ська. Перш ніж занурюватися в аналіз цієї біди, яка охопила українську мову, у пошук способів боротьби з ним, повинні не випустити з уваги головного: чим є для нас українська мова, якою є її якість на тлі розвинених світових мов?

Українська мова – одна з найбагатших у світі. Це твердження часом пов'язують з «ейфорією патріотів» – особливо після набуття Україною незалежності.

І справді, оцінки своєї мови (і в нас, і в інших народів) найчастіше емоційні. Так є тепер, так було і до незалежності: українці відгукують-ся про свою мову з пістетом. Вони називають її пісенною, солов'їною (*Володимир Сосюра*), веселковою, золотою (*Андрій Малишко*), «нашим дивом калиновим» (*Дмитро Білоус*), «розкішною і гнучкою, як мрія» (*Олександр Підсуха*); «запашною, співучою, гнучкою, милозвучною, сповненою музики й квіткових пахощів» (*Олесь Гончар*), «Пресвятою Богородицею і Мудрою Берегинею мого народу» (*Катерина Мотрич*).

З більш розгорнутих висловлювань:

«В уяві моїй мова завжди живе поряд з піснею...; навічно злитими, здруженими уявляються вони мені, як дві вільнокриллі птиці» (*Павло Тичина*).

«Моря бриліантів, це – мова моя, Це – мова моєї України... О мова моя, душа голосна України» (*Володимир Сосюра*);

«У слові просвічує слово, / словечко, слівце, словенятко. / Зіницями праслов'янтка / у слові просвічує слово» (*Петро Перейбініс*).

Максим Рильський знайшов дуже містку формулу для визначення ролі Тараса Шевченка в утвердженні української мови за обставин, здавалося б, нестерпних для її існування. Він назвав це подвигом, «який

довершив Шевченко, помахом свого генія піднісши українську мову на рівень найкультурніших і найрозвиненіших мов світу...» (11, с. 251).

*Це мова унікальної долі. За неї наклали головою тисячі й тисячі українських патріотів (якщо ж узяти до уваги геноцидний Голодомор-33, то й мільйони). Один із них – Степан Рудницький – академік ВУАН, видатний український учений-географ, професор Львівського, Українського вільного (у Празі) університетів; у 1933 р. (з посади директора УНДІ географії та картографії) засуджений у справі УВО на 5 років, у 1937 розстріляний на Соловках. По суті, за те, що у 20–30-ті роки читав лекції українською мовою.*

Ось що говорив він про нашу мову: «Дорожити треба і розвивати її щомога. Бо без плекання рідної мови народ нидіє й гине. А до того треба всякому українцеві знати, що його мова – не якийсь там мужицький говір, але що вона рівновартна кожній іншій мові. Що більше, вона стоїть безоглядно вище, як польська, московська чи яка інша слов'янська.

Українська мова передусім дуже одноцільна (очевидно, він мав на увазі значно меншу омонімічність – підкресл. П.К.), куди одноцільн/іш/а, як польська, московська, німецька, англійська та ін. По-друге: українська мова дуже багата... Англійський мужик потребує до щоденного обиходу 300 слів, український не обійдеться й трьома тисячами. По-третє: українська мова дуже чиста... Як далеко до української, напр., московській мові, що аж кишить від чужинеччини! По-четверте: українська мова має велику і гарну літературу»... (Навів Геннадій Бурнашов – ЛУ, 4.11.2010).

Павло Мовчан слідом за Гердером стверджував, що кожна мова є своєрідним колективним світоглядом (П. М. Мова – явище космічне // ЛУ, 26.10.1989), а українська мова править за приклад природної мови демократизму, який відображає демократичний світогляд українського народу та його традиції (П. М. Простір, наповнений словом // ЛУ, 6.12.1990).

Але з такою ж шанобою, очевидно, відгукуються про свою мову й інші народи. Тому цікавими для нас мають бути сторонні оцінки.

Зіставляли українську мову з іншими й раніше.

Ельвія Челебі, турецький мандрівник і поліглот, 1657 р.: «Українці – стародавній народ, а мова їхня багатша і всеосяжніша, ніж перська, китайська, монгольська і всілякі інші».

Еліза Ожешко, відома польська письменниця, рубіж XIX і XX ст. (прочитавши рекомендовані Іваном Франком твори українських письменників Панаса Мирного, Івана Нечуя-Левицького, Гната Хоткевича, Михайла Коцюбинського та самого Івана Франка): «Повісті... надихнули мене великим довір'ям до Вас і симпатією... Що більше читаю, то сильніше відчуваю дивну насолоду й поезію цієї літератури. Чиста вона, мов кристал, тепла вона, мов літній вечір, несподівано оригінальна, до жодної іншої відомої мені не подобна».

*Фрідріх Боденштедт*, німецький поет, середина XIX ст., так захопився українськими народними піснями та історичними думами, що вивчив українську мову й переклав німецькою багато цих пісень і дум, видавши згодом антологію «Поетична Україна», у передмові до якої піднесено писав про пісню й мову українського народу, вважаючи їх за досягнення народів усього світу (див. про це: 1, с. 14).

Назим Хікмет, турецький поет: «Я дуже люблю українську мову, мені здається, що вона звучить серед слов'янських мов так само, як італійська серед своїх сестер».

Андрій Упіт, латиський письменник: «Поезія Шевченка сама незаперечно довела, що малоруська мова здатна розвиватися і формуватися для витонченої виразності літератур».

У виступах і публікаціях російськомовної преси (як у сусідів-братів, так і тут, у нас) завжди була і є надто потужна антиукраїнська течія, один з найпоширеніших мотивів якої – дискредитація української мови як недорозвиненої, неспроможної до висловлення складних наукових думок, художніх образів. І сьогодні подибуємо подібні висловлювання. Один /професор провідного на сході України національного (!) університету/ лихословить про те, що вона «чужа ідеальному буттю», що «світ української мови – це предметно-матеріальний світ» і «...така мова є прекрасною для працівників і чиновників, але нею не можна молитися... і філософствувати» тощо. Йому підспівує високий місцевий чиновник (теж, до речі, кандидат наук), просторікує про неспроможність української мови для наукового стилю. Ці недруги української мови (з українськими прізвищами, до речі,-то, скажімо умовно, Луценко, то Левченко, то Колесниченко абохто) повторюють давні російські міфи – зокрема з циркуляру графа Валуєва 1863 р. що «ніякої окремої малоруської мови не було, немає і не може бути і що

наріччя їх... є та ж російська мова, тільки зіпсована впливом на неї Польщі»<sup>1</sup> (4, с. 196).

Але серед російської інтелігенції завжди були люди, які й у періоди антиукраїнської політики об'єктивно ставилися до України і української мови.

Справжні, неупереджені російські інтелектуали відзначали багатство, природність і внутрішню стрункість української мови. Наприклад, Л. М. Толстой якось вигукнув: «Я дуже люблю вашу народну українську мову, звучну, цвітисту і таку м'яку. У вашій мові стільки ніжних, сердечних, поетичних слів: ясочко, зіронько, квітонько, серденько...» (цит. за: 13, с. 9)

Відомий російський тенор зі світовою славою Леонід Собінов, приїхавши 1926 року на гастролі до Харкова, де він мав співати в опері Вагнера партію Лоенгріна українською мовою, сказав: «Коли я одержав переклад «Лоенгріна» українською мовою й тоді ж, сівши за рояль, проспівав знамените звернення до лебедя, я мимоволі вигукнув: та це-бо звучить зовсім по-італійському – гарно, звучно, високо й поетично» (1, с. 14–15). Зауважимо, що буквально через кілька років, у 30-ті роки, в пресі, офіційних виступах почалася шалена антиукраїнська кампанія, з'являються твердження про непридатність української мови для різних галузей суспільного життя. Журнал «Жизнь и искусство» (1938, ч. 24), зокрема, писав: «Украинский язык, говоря мягко (?), не вполне пригоден для оперных постановок». І вже десь у 50-ті роки високий чиновник (тодішній міністр культури СРСР) «аргументував» цю ж думку нібито цитатою з перекладного тексту опери «Пікова дама» Чайковського: «Чи впаду я дрючком пропертий, чи мимо прожбурляє він?»

Певно ж, нічого подібного в українському тексті лібрето не було. Український варіант тексту належить, здається, Миколі Зерову – він тоді багато займався перекладанням оперних лібрето для харківського театру. Це просто незрівнянний перекладач, лідер славетної плеяди поетів-«неокласиків». Тож ті «дрючком проперті» і понині просто займаються злісними наклепами на українську культуру.

---

<sup>1</sup> Цей міф останнім часом стали з новою силою експлуатувати в російських публікаціях (див., напр., Орлов А.И. Украинская матрица. Переагрузка. – М.: «Поколение», 2006; Железный А.И. Происхождение русско-украинского двуязычия на Украине /Как ополчили наш язык?/ та ін.).

І ніби переклик із Л. Собіновим: «Мова українська, як і італійська, вокально і милозвучно стоїть на першому місці» – оцінка Б. Р. Гмирі – артиста, який у своєму басовому амплуа переспівав майже всю світову оперну класику – й італійською, й іспанською, й німецькою... Але він і за кордоном часто виконував цю класику українською – і з незмінним успіхом, дивуючи слухачів тим, як приємно звучить їхній оперний репертуар в українському перекладі Максима Рильського, Богдана Лепкого та інших наших поетів...

Важливими для нас є оцінки російських науковців.

Ще в середині XIX ст. академік Санкт-Петербурзької академії наук І. Срезневський писав: «Сила людей має переконання, що ця мова є одна з найбагатших мов слов'янських, що вона навряд чи вважить богемській щодо рясноти слів і висловів, польській щодо барвистості, сербській щодо приємності; що це мова, яка навіть у вигляді необробленому може стати нарівні з мовами обробленими гнучкістю й багатством синтаксичним, мова поетична, музична, мальовнича» (цит. за: 1, с. 14).

Трохи пізніше, 1880 р., Михайло Красуський у виданій в Одесі роботі «Древность малороссийского языка» писав: «Займаючись тривалий час зіставленням арійських мов, я дійшов переконання, що малоросійська мова не лише старша від усіх слов'янських, не виключаючи так званої старослов'янської, а й санскритської, латинської і решти арійських...» (6, с. 24). І далі: «... Небагато минуло сторіч від часу панування латинської мови, але тепер її вже ніхто не розуміє, так само німці не розуміють мову готів. Наріччя диких людей переміняються протягом кількох поколінь, мова ж Малоросів, хоча й теж не в первісній формі, стоїть і донині твердо, наче непорушна скеля. Якщо коли-небудь нескоро здійсниться думка про загальну слов'янську мову, то малоросійська мова першою перед усіма має на це право, бо це мова корінна, і тому-то всі слов'янські племена краще її розуміють, ніж інші»(6, с. 28).

Маймо на увазі, що це сказав поляк за національністю, польський і російський філолог – до того ж у період задушливої дії циркуляру Валуєва й Емського указу царя.

Усі ці позиції російських інтелектуалів щодо української мови, прозвучавши усно або майже випадково видані мізерним накладом, «випадково» десь загубилися і не стали надбанням громадської думки...

І ось своєрідна інтегральна оцінка нашої мови, яку дали провідні зарубіжні фахівці (філологи, поети, оперні співаки). 1928 р. на конкурсі мов, який проходив у Парижі, українська мова посіла третє місце після французької та італійської (15, с. 14). Можна згадати й про конкурс, який відбувся у 1934 р. там-таки, у Парижі. І того разу українська мова була третьою – після французької і перської (13, с. 9). Принагідно зауважимо, що обидва конкурси проводилися без участі представників України і проходили в найтяжчий для української мови й народу період сталінського її лінгвоциду, коли повним ходом чинився терор проти української інтелігенції і насамперед проти її філологів, письменників, викладачів-україністів.

*Є люди, які глибоко відчувли життєву силу української мови. Згадаймо В. Маяковського: «... Товарищ москаль, / на Украину шуток не скаль. / Разучите эту мову на знаменах-лексиконах алых, – / эта мова величава и проста: / Чуєш, сурми заграли, / час розплати настав».*

Уже смертельно хворий (на лейкемію) дуже талановитий російськомовний поет Леонід Кисельов написав разючі за силою думки і почуття рядки:

Я постою у края бездны  
и вдруг пойму, сломясь в тоске,  
что все на свете – только песня  
на украинском языке /5, с. 27/

В останні місяці свого життя він повністю перейшов на українську мову.

А що ж конкретно свідчить про силу і красу української мови? Які її переваги відзначають фахівці? Які аргументи?..

М. Степаненко (д-р філол. наук, проф., м. Полтава): «У світі українську мову добре знають і шанують, захоплюються її мелодійністю, фонетичною розкішшю, лексичним та фразеологічним багатством, величезними словотвірними можливостями, синтаксичною гнучкістю» (13, с. 8–9).

Любов Мацько (акад. НАПН України, д-р філол. наук, проф., м. Київ): «Українська мова – це сучасна високорозвинена літературна мова, яка, успадкувавши найцінніші надбання лінгвістичного генія народу, має досконалий фонетичний лад, присмну ритмомелодіку, гнучку граматичну систему, потужний різноаспектний словник, багату стилістику. Вона здатна забезпечити мовні потреби громадян у будь-якій сфері суспільного і приватного життя» (9, с. 85).

Ольга Федик (м. Львів): «Нам усім доконечно треба спільно стати на сторожі Отчого Слова, створивши і вдома, і в суспільстві його культ. Мова, яку воскресив Шевченко, яка має страдницьку, але таку прекрасну за своєю духовною місією історію, яка має таку витончену й внутрішньо згармонізовану граматичну структуру, невичерпні синонімічні скарби, напрочуд динамічний синтаксис і дуже давні та глибинні діалектні джерела, заслуговує щонайбільшої уваги та пошани. Це не просто «словникові холоди», а наш національний світ, існування нашої національної свідомості! Це наш зв'язок із Богом, наша молитва, наш духовний простір, і земний, і небесний! Захищаючи рідну мову, ми оберігаємо духовну чистоту української національної сутності». (21, с. 9).

Продиференціюємо ці аргументи.

### **Милозвучність**

І українські, й зарубіжні фахівці одностайні в тому, що наша мова благозвучна, милозвучна, евфонічна і, як пише відомий український фонетист Н. Тоцька, наспівна. Але чи не просте це естетичне враження? Милозвучність стає науковим поняттям, коли вона обґрунтована конкретними лінгвістичними параметрами (тобто аргументами).

Українська мова має для забезпечення милозвучності чимало механізмів. Перший із них – і в цьому одностайні майже всі фахівці – це чергування голосних і приголосних звуків у мовному потоці. В. А. Чабаненко вважає, що головний чинник милозвучності української мови – закон урівноваженості кількості голосних і приголосних звуків у мовленнєвому потоці (Чаб., 2001, с. 99; навів Мосенкіс – 10, с. 47); І. Качуровський для цього явища мови запроваджує поняття «коефіцієнт прозорості». Фахівці визначають це співвідношення голосних і приголосних для української мови, як 42 : 58, а в народних піснях і в художній літературі – як 50 : 50 (10, с. 46,50).

Друге – це система чергування прийменників та префіксів у–в, і–й–та, з–із–зі. Відомий український філолог Орест Ткаченко означає це явище як «явище взаємодії кінця – початку суміжних слів» (14, с. 10). Пісенна творчість українського народу – найяскравіший приклад використання евфонії як засобу забезпечення благозвучності мовлення. В ній майже немає немилословних (несуголосних) поєднань: «Ой у полі три криниченьки...» – не в полі, а саме – у полі. «Гей, у лузі червона калина похилилася...». Зі старої щедрівки з іще дохристиянською

образотворчою системою (їй 3–5 тисяч років!): «Місяць каже: Як я зійду, / То зрадується весь звір у полі. / Ой звір у полі, чумак у дорозі, / Чумак у дорозі, хазяїн у домі».

Але евфонія в українській мові – це не лише щойно названі найпростіші чергування.

Третій механізм забезпечення милозвучності української мови – дозвучення слів (інакше – вживання протетичних приголосних і представних голосних звуків). Якщо проаналізуємо наші фольклорні джерела, літературну класику й сучасну художню літературу, то побачимо справді віртуозне володіння цим прийомом. Виявимо чималу низку озвучених префіксів і слів (весь – увесь, мла – імла, огонь – вогонь, ржа – іржа, уста – вуста, углий – вутлий, ще – іще), «нестандартних» прийменників (вві, ві, уві, вво, уво, наді, переді, надо, передо, зо, к, ік, від – од і подібні): «ускочивши *ув ятір*» (Г. Квітка-Основ'яненко); «Де кров іллють, *а де горілку п'ють*» (П. Куліш); «Чорне море *ув очах ячало...*» (Б. Олійник). Озвучення є звичайним і в народній пісні: «Нічим в хаті затопити, / Ніщо дітям *ізварити*»; «Що я вчора *ізвечора* / Кращу тебе полюбив» і подібне.

Орест Ткаченко звертає увагу на поєднання цих особливостей «з варіативністю закінчень іменників, прикметників, займенників (коневі – коню; на синьому – на синім; у тому – у тім) або такі, що тепер уже майже вийшли з ужитку, але в принципі можливі й досі (сині, зелені – синії, зеленії; біла – білая). І це ми можемо вважати ще одним, четвертим прийомом забезпечення наспівності української мови – четвертим і не останнім. У сумі /вони/ створюють величезні можливості для різноманітної ритмізації як поетичної, так і прозової мови...»

До цього можна додати: варіативні закінчення дієслів, прислівників (зробім – зробімо, більш – більше); варіюються також частки *б* і *би*, *ж* і *же*; паралельні закінчення в давальному відмінку *-ові, -еві, -єві* – *-у*; використання вставних та випадних голосних; спрощення в групах приголосних; уподібнення та розподібнення приголосних звуків; злиття фонем в один звук; уникання збігу однотипних за творенням звуків у тому самому слові або на стику слів; гармонійне розташування побічних наголосів у словах.

Уся ця система уникнення збігу голосних і приголосних становить закон української мови – закон милозвучності (доброзвучності), грецькою – евфонії.

Як зазначає Орест Ткаченко, «ані російська, ані польська мови подібних ресурсів у своєму розпорядженні не мають» (14, с. 11), що повністю спростовує вигадки про вторинність української мови, що це мова російська, зіпсована впливом польської. Які впливи, якщо ні в тій, ні в тій мовах немає тих багатющих ресурсів української?!

Ці особливості нашої мови впливають і на ментальність народу. І «самі українці, й особливо сторонні спостерігачі відзначають схильність до поетизації вражень, ліризм, а також нахил до гумору» (14, с. 12).

Але, зазначав В. С. Ващенко, милозвучність служить не тільки зовнішньою прикрасою орфоєпії, вона також показує, як осмислюється звучання мови. Коментуючи цю думку, Ю. Л. Мосенкіс зазначає, що саме в цьому вага і значення милозвучності як великої сили мови, як її потужної енергії. Функціонування численних паралелей в системі милозвучності викликається потребою зафіксувати найтонші відтінки, логічні та експресивні центри висловлювання, підкреслити й виділити найважливіше, характерне не лише з погляду семантики, а навіть з погляду стилю мовлення (Ващенко В. С., 1954, с. 137; цит. за: 10, с. 45–46).

Не можна тут обминути й таку особливість української мови, як її звуконаслідувальна природа (до речі, це одне із вагомих свідчень давності української мови):

- африкати [дж], [дз] (їх теж немає в близькоспоріднених з українською мовах) очевидно є залишками первинних слів, утворених на світанку мовлення людини, які були звуконаслідувальними: [дз] – мабуть же, бджола, [дж] – джміль;
- гортанне [г], яке стало предметом висміювань «хуторянского» мовлення «хахлів». А з чого ж тут сміятися? Це ж теж одне із свідчень давньої звуконаслідувальної природи українського мовлення. Станіслав Губерначук про це пише: «Можна не сумніватися, що із праукраїнського слова гу (голос, звук) <...> пізніше утворились такі українські слова: гул /ясно ж, що не гул. –П.К./, гук, гудіння, гуркіт, гурчання, гукати, гугіт, гуляння, гуслі, губи і похідні від них. Згадаймо, що і в українських язичницьких веснянках є отой праукраїнський вигук гу як гу+кання весни, та й інші слова – гулі, гуляння – якнайкраще в'яжуться з отим первовічним гу (звук, голос)» (3. с. 225–226). Всі ці звуконаслідувальні особливості української мови відтворюють у нашій уяві картини природи.

Не забудьмо, що наша мова має й проривне г.

## Багатство синонімії і фразеології

Українська мова має вельми розвинену синоніміку, яка спроможна задовольняти найрізноманітніші потреби мовців у тому, щоб передати найтонші варіанти значення слів та емоційно-експресивні й оцінні їхні відтінки.

«Багатству синонімів, – пише наш відомий філолог Орест Ткаченко, – наша мова завдячує своєю барвистістю; адже в цьому вона принаймні вдвічі багатша за своїх сусідок російську і польську мови. В українській мові можливі *чекати* і *ждати*, *господар* і *хазяїн*, *перемога*, *звитяга* і *побіда*, а в російській тільки *ждать*, *хозяин*, *город*, *победа*, у польській – *czekać*, *gospodarz*, *miasto*, *zwyciestwo*. Подібних прикладів можна навести дуже багато...»

Багатою синоніміка є на всіх рівнях:

- на рівні слів (чорногуз, бусол, бусел, бузько, гайстер);
- на рівні граматичних форм (синоніміка суфіксів: *матуся* – *матінка*; синоніміка префіксів: *запитати* – *спитати*; паралельні форми відмінків: [-ові] – [-у] в давальному відмінку; складна та складена форми дієслів: *робитиму* – *буду робити*; повні й короткі форми прикметників: *повний* – *повен*; варіативність ступенів порівняння: *виразніший* і *більш виразний* тощо);
- на рівні словосполук і речень (люблю грати – люблю гру; сніг замів – снігом замело; я хочу – мені хочеться);

Такою ж багатою є й українська фразеологія.

У нашому усному й писемному мовленні дуже часто послуговуються калькованими сталими словосполуками. Наприклад, єдиною і набридлою стала словосполука *вводити в оману* – калька від російського «вводит в заблуждение» / хоча в С. Головащука є й цей калькований варіант; а в А. Кримського його немає – він знав, що це калька/. Замінити ж її можна легко і з великим стилістичним вибором: забивати баки *кому*; заводити / завести на манівці *кого*; заводити в оману *кого?*; замилювати очі *кому*; збивати / збити з пантелику *кого*; збивати з правдивого (доброго) шляху *кого*; наводити полуду на очі; призводити (призвести) до помилки, до облуди; блудом повести *кого*; а ще лексичні відповідники дурити, піддурити, здурити *кого*; омиляти, *омилити*, змити *кого* / (див. докладніше цю тему в джерелах: Словник фразеологізмів укр. мови (АН, 2008); Словник Агатангела

Кримського; Сергій Омельчук // Урок української – 2007, – №6 /100/. – С. 34; Володимир Мельничайко. Про граматичну синоніміку // Урок української. – 2008. – №1–2/.

Це простий, майже побутовий приклад, але він засвідчує багатство української фразеології з її синонімічним розмаїттям. Ця особливість української мови яскраво відображена і в художній літературі.

Наприклад, у Михайла Стельмаха читаємо: «Там я мав і покаятися, і набратися розуму, якого усе чомусь не вистачало мені. Та я не дуже цим і журився, бо не раз чув, що такого добра бракувало не тільки мені, але й дорослим. І в них теж чомусь *вискакували клепки, розсихались обручі, губились ключі від розуму, не варив баняк, у голові літали джмелі, замість мізків росла капуста, не родило в черепку, не було лою під чуприною, розум якось втулявся аж у п'яти і на в'язах стирчала макітра*».

Мабуть, найпереконливіше свої спроможності мова демонструє в безпосередньому контакті з іншими мовами, в зіставленні, зокрема в перекладах. Українські перекладачі (Микола Зеров, Максим Рильський, Григорій Кочур, Микола Лукаш та ін.) довели, що для них не було так званих «неперекладних місць».

Великим майстром у використанні української фразеології у нашій літературі був Микола Лукаш. Унікальними з цього погляду є його переклади творів Й.-В. Гете, Поля Верлена (одного з «найважчих» для віддачі іншими мовами), іспанських, німецьких, польських, угорських поетів, сервантесового «Дон Кіхота», «Декамерона» Бокаччо. У фразеології цих перекладів – усе багатство української мови. Про це свідчить унікальний академічний словник «Фразеологія перекладів Миколи Лукаша». До його реєстру увійшло понад 6 тис. сталих мовних зворотів, близько 15 тис. ілюстративних фрагментів (див. 22). Ось тільки деякі з них:

РОЗУМ: бистрий (або жвавий, не вбогий) на розум; більше розуму в кулаці, ніж деінде; з дурного розуму; затуркувати розум *чий*; каламутити розум *кому*; недійшлий розумом; несповна розуму; носити розум у череві, а тельбухи в голові, прив'язувати розум до п'ят (тобто тікати звідки-небудь), схибнутися розумом – усього 68 фразеологізмів.

А до гасла «ОКО» – більше 240 одиниць (крім звичних сполук типу *очі розбігаються, і в очі не бачити, дивитися іншими очима; на власні очі; хоч око виколи*): аж очі рогом полізли; ані на оч /не пускати/; бути

сіллю в оці; геть мені з-перед очей; додати собі ціни в очах; забільмити очі; звести очі; зорити ласкавим оком; кресати з очей блискавиці; ласе око; мати на оці; накинати ласим оком; насунути заслонки на очі; не склепити очей; не спускати з ока; очі вогонь крешуть; поглядати зухвалим оком; поглядати ласкавішим оком; позирати кривим оком; поривати очі; стригти очима; стріляти очима; уп'ясти очі; устроювати очі в землю; хоч у око стрель).

Як свідчить письменник Леонід Череватенко, Микола Лукаш був переконаний – і доводив це на ділі, що українською мовою можна – і треба – віддати і передати абсолютно все: без винятків, у будь-якому стилі, у першій-ліпшій манері, з якої завгодно епохи... (22, с. 733). Він здавав собі справу в тому, що саме на фразеології, немов на підмурівку, височіє велична споруда нашої мови – і нашої літератури (там само, с. 721).

### **Точність і стислість. Менша омонімічність.**

Характерна риса **українського** лексику – це його багатство через наявність слів, що точно відображають відтінки значень, чого **значно** менше в **російській** і зовсім мало в англійській (аналітична мова, де **значення** слова можна впізнати лише в контексті, **наприклад, 14 значень слова** action). В українській мові значення вдало дібраного слова очевидне відразу – у процесі першого читання.

Інакше кажучи, в українській мові значно меншою є омонімія. Російському «представление» в російсько-українському словнику (РУС) відповідає 12 значень української мови: і **наведення**, і **представлення** (до нагороди), і **подання** (документів), і **зображення**, і **виведення**, і **показування**, і **вдавання**, і **змалювання**, і **виставляння**, і **вистава**, і **завдання (завдання)**, це, нарешті, й **уявлення**. Усі українські значення не потребують контексту на відміну від російського «представление». Те ж стосується й дієслова – «представляют» / «представит»/. Комунікативна перевага українських відповідників очевидна.

У російському слові «соединение» без контексту ви не розрізните, що це: дія (закінчена чи незакінчена), чи це стик труб, чи математична група; український же ряд – чіткий: дія – це **з'єднування, сполучання**, подія – **з'єднання, сполучення**; а місце, де що-небудь з'єднано, – **з'єднанння**; математична група – **сполука**. А російською все це – **соединение** (один омонім).

Таку ж розгортку процесових понять дадуть омонімічні російські слова **новообразование, преобразование, определение** тощо. Диференційно розшифровується **напряжение**: *електричне* – напруга, *механічне* – напруження, *несущая* (конструкція) – (балка) *тримальна*, (крило) *носійне* або *крило-носій*, (мостова) *опора*, для вантових мостів – *тримальна* конструкція.

В українській мові у віддієслівних іменників розмежують іменники дії, події і результату чи об'єкта дії (*випускання, випущення, випуск*). Дієслово постає у ролі твірного терміна віддієслівних іменників (*завертання, завершення; завертати, завернути*). Останнє дає змогу замінити розщеплені присудки на дієслова (*осуществляют управление – керувати*) і уникати надмірного «*ння-кання*» в текстах фахової мови, зокрема в означеннях понять<sup>2</sup>.

У цих фактах, до речі, – вимовна, переконлива відповідь на облудні звинувачення української мови в її непридатності до наукового стилю. Вона тут виразно багатша, ніж порівнювані з нею, включно з російською.

А щодо стислості...

Є простий спосіб оцінити перевагу стислості в мові. Спитайте будь-якого працівника газети, яка видається російською і українською мовами, тобто дублюється. Він вам назве цифру: економія задрукованої площі в українському варіанті – близько 15 відсотків. Що роблять редакції для того, щоб уникнути білих плям? «Грають» кеглями заголовків, додають пробільний та «прикрашальний» поліграфічний матеріал. Іноді навіть підверстують невеликі додаткові замітки.

**Цю ж особливість підмітив відомий український перекладач Анатоль Перепадя.** «Коли я перекладав Рабле, – розповідає він, – помітив таку закономірність: сорок аркушів мови оригіналу відповідають сорока аркушам українського перекладу. Тоді як російський текст уже розтягнеться на всі шістдесят. Та, як на мене, що коротше слово, то краще» (*навела Уляна Глібчук, ДТ, 20.10.2007*). *Тобто та ж закономірність виявляється й між французькою та російською мовами.*

Звідки береться ця різниця?

Її можна виявити у зіставленні лексики і морфологічних форм двох мов: заявление – *заява*, учащийся – *учень*; мгновение – *мить*, познававшийся – *пізнаваний*, произведение – *твір* (а в прикладних

<sup>2</sup> Докладніше про процесові поняття **див.** у посібнику автора «Система – проти автоматизму суржику» – 8, с. 116–129; в РУС наукової і технічної мови (термінологія процесових понять) О. Войналовича та В. Моргунока (Передмова, с. 3–13).

галузях – *виріб*): *зносившийся* – *зношений*, многочисленный – *численний* (а під впливом російського слова *наши суржиконосці вигадують слова-покручі*: багаточисельний, багаточисленний), предположительный – *можливий, здогадний*, послабление – *попуск*, односторонне действующий – *однобічної дії*, измерительный – *мірчий* (у 30-ті роки нам начепили вимірюючий чи навіть і вимірювальний), единственное число – *однина*, множественное число – *множина*, зондирующее устройство – *зондувач* [у 30-ті роки в українську мову запровадили *зондувальний пристрій*]. І це, як бачимо, простежується як у побутовому мовленні, так і в наукових текстах, у термінології.

Проанатомуймо, наприклад, слово доказ-а-тель-ств-о. Знімемо всі морфологічні «доважки» – і дістанемо українське слово доказ! Зміст – абсолютно тотожний. Пояснюється це явище все тим самим: російська мова творилася на базі церковнослов'янської і, як каже Анатоль Перепада, було взято «курс на пишність, аби слово довше звучало» (вище згадане джерело).

Звідти славнозвісні перли «імператорського стилю»: *на ваше благоусмотрение, всеподданнейшее прошение, высочайшее соизволение*.

Звідти й *жизнеобеспечивающие средства*, скальковані у нас як *життєзабезпечувальні засоби*, тоді як по-українськи простіше: засоби виживання.

О. Сербенська теж звернула увагу на цю особливість російської мови «з її культивованою надутою величчю та імперською міццю» (12, с.68).

Отже, і з погляду стислості та точності українська мова впевнено демонструє свої переваги.

А ще фахівці відзначають:

- дивовижну стійкість української мови;
- народну, розмовну основу, **живомовність** української **лексики** і **фразеології** (зокрема її прислівникове багатство);
- великі словотвірні (дериваційні) можливості;
- дієслівність і динаміку синтаксису;
- виражальні можливості української мови.

## Правічні корені мови

### 1. VI ст. – постання української мови

Точну дату постання будь-якої «нової» мови (навіть з точністю до століття) ніхто не може визначити. Це зауважують І. Огієнко, А. Крим-

ський, Ю. Шевельов та інші визначні вчені. Бо йдеться про дуже тривалий і складний процес (глотогенезу).

Однак є вже певна згода в тому, що стосується проблеми виникнення українського етносу. Якщо, зрозуміло, не брати до уваги вперту і спростовану давніми і новими науковими дослідження позицію апологетів російської концепції «общерусского народа» і «общерусского языка». Посилаючись на «Історію України-Руси» Михайла Грушевського, ще Іван Огієнко потверджував, що вже з IV ст. н. е. український народ чітко виділяється, а з VI ст. він виявляється вже зовсім виразно. І вже в той далекий час росла мова цього давнього народу, з неї пізніш постала мова українська. Цього висновку притримується й більшість сучасних українських дослідників (докладніше *див.* у В. Христенок: 16, с. 12–13).

Що ж до української мови, то професор І. Ющук, як і багато інших наших учених, вважає, що вона існувала вже в VI–VII ст. Це, очевидно, відповідає дійсності, треба тільки мати на увазі, що натоді це був незавершений процес, період активного формування мови тривав до XI ст. Тому більш ґрунтовною видається оцінка академіка Агатанґела Кримського: «Вже в XI ст. мова Наддніпрянщини і Прикарпаття була виразно окремою східнослов'янською мовою – предком сучасної української мови» (А Кримський. «Українська мова, звідкіля вона взялася і як розвивалася», 1922 р.). У цьому твердженні ключовим є пряме, безпосереднє виведення української мови з праслов'янської. І те, що ця концепція стала домінувати в українському науковому дискурсі, викликає величезний спротив деяких російських науковців. Вони й досі дотримуються міфу (або, за визначенням Ю. Шевельова, «офіційно обов'язкової догми») про «спільну давньоруську /єдину східнослов'янську/ мову», про виникнення української і білоруської мов наприкінці XIV–XV ст.

## **2. А на XI ст. це вже була струнка мовна система**

Її основні елементи ми можемо спостерегти на прикладі графіті Софії Київської. Графіті – це автентичні написи XI–XIV ст. Адже літописи, церковні книги, твори «Руська правда», «Слово о полку Ігоревім» дійшли до нас у пізніших копіях. А графіті писали *живі* люди саме *того* часу. Там побачимо:

- дієслова минулого часу, *що закінчуються на -в* замість церковнослов'янського *-л*: *писав, ходив, молив*;

- кличний відмінок: владико, Стефане, голово;
- закінчення -у в родовому відмінку однини чоловічого роду з *того спору*;
- форма дієслів без -т: *пече*;
- дієслова в інфінітиві на -ти: *получати, писати, скончати*;
- м'яке «ц» наприкінці слів: *чернець, помилуй Валерця, помози Архипцю*; у скороченнях «м-ця» – місяця, *мъ-ць* – місяць;
- скрізь вживається *се*, а не *это*;
- чергування з основи к–ц–ч: «Господи, *помози* рабу своєму *Луці*...; *владичин*;
- чергування г–з, яке потім перейшло в ж (Господи, *помози* рабу своєму мирским іменем *Путькові*);
- давальний відмінок із закінченням на -ові, -еві: *Путькові, Васи́лієві, Мареві* (від *Марій*), *Нестерові, Петрові, Павлові, Федорові, Фролові, Борисові, Данилові, Ігнатові, Мартинові, Григорієві, Сидорові, дякові*;
- в широкому вжитку вже були чоловічі імена на -о: *Дмитро, Данило, Кирило, Тукало, Орешко, Судило* (від *Судислав*) та зменшувальні форми імен на -ко: *Іванко, Марко, Жадко, Путко, Жаско, Остапко*;

Є там і чимало суто українських лексем: пръзвъщъ (Господи, помози рабу своєму *Ігнатові*, а пръзвъщъ мое *Саєтат*), чернець, кволій порося (*автор напису кається, що з'їв його у ніст*); бо, коли, посеред, мати (не *мать*), батько, сподобиться, «а ворогов трясцею оточи...» [19, с. 109]. І багато інших виразних ознак української мови – її системи, якою (в своїй основі) послуговуємося ми й сьогодні.

Самий цей живий матеріал XI–XII ст. (своєрідний лінгвістичний артефакт) не залишає каменя на камені від імперського міфу: українська мова на той час була живою мовою Київської Русі зі своєю лексикою, фонетикою і граматичною структурою. Кажуть, мова літописних та інших джерел того періоду подібна до російської, а не до української. Нічого подібного: вона подібна до церковнослов'янської / (болгарську мову, яку потім московити поклали в основу своєї літературної мови).

Приблизно ті самі граматичні риси, якими позначені графіті Софії Київської, ми побачимо в Остромировому Євангелії 1056–1057 рр., в Ізборниках Святослава 1073 і 1076 р., в Архангельському Євангелії

1072 р. та інших книгах. Їх аналізує вже цитована нами авторка В. Христенюк. Вона наводить з них чималу низку фонетичних ознак живої української мови того періоду, які ми зафіксували в графіті Софії Київської: закінчення давального відмінка *-ові, -єві*, (*Ставърови, Дмитровъ, синові, мужєви*), кличний відмінок (*небоже, свята Софис, святий Фоко, куме, дъво*), суто українські слова *господиня, господарь, година, глек, жито, зоря, кожух, краса, свита, соромъ, сваритися* та багато інших (див. 16, с. 31–32).

А як же насправді (не за російським імперським міфом) поставали три східнослов'янські мови? Зокрема, як формувалася російська мова? (Якщо її не було в Києві, то де ж вона була?).

Тут можна спиратися на концепцію автора фундаментальної – в 1000 сторінок «Фонології української мови» (виданої спочатку англійською, а потім, уже за часів незалежності, українською мовою) академіка Юрія Шевельова про п'ять мовно-територіальних одиниць-регіонів, які існували на східнослов'янському обширі: Новгородсько-Тверський, Полоцько-Смоленський, Муромо-Рязанський, Києво-Поліський, Галицько-Подільський. Ця структура виведена з фундаментального фонетичного аналізу племінних діалектів періоду розпаду праслов'янської мови.

Висновок ученого такий: російська мова сформувалася на базі Новгородсько-Тверського і Муромо-Рязанського, білоруська – на базі Полоцько-Смоленського і Києво-Поліського, українська – на базі Галицько-Подільського і Києво-Поліського регіонів. (17, с. 389-392). Ці Новгородсько-Тверський і Муромо-Рязанський регіони і є ареалом проживання північнослов'янських племен в'ятчів, кривичів, які в процесі колонізації Залісся асимілювали величезні угро-фінські етнічні масиви (чудь, меря, весь, мордва, мурома та ін.).

Якщо врахувати давні процеси етногенезу, то можна скористатися «формулою» етно-діалектної основи трьох мов Ореста Ткаченка (14, с. 40):

- дослов'янська (до/прото/українська) іранська, конкретно скіфська, мова України;
- дослов'янська (до/прото/білоруська) балтійська мова Білорусі;
- дослов'янська (до/прото/російська) фінська (фінські), зокрема мерянська мова Росії.

Ці істотної «чужорідні» складники (скіфський – балтійський – фінський) цілком виразно накладаються на «регіони» Юрія Шевельова.

Треба мати на увазі, що ці три мови утворювалися несинхронно: українська з помітним випередженням, російська – з прискоренням тільки після постанови Московської держави всередині XII ст. Специфікою творення мови було розширення території і підкорення угро-фінських, а потім татарських та інших етносів, чії мови істотно впливали на російську. Відомий російський історик XIX ст. В. Ключевський навіть писав, що російська мова – це зіпсована під впливом татарської і місцевих фінських мов болгарська мова. «Обрусевшая чужь...», – писав він, – портила говор, внося в него чуждые звуки... В говоре владимирском мы видим первый момент порчи русского языка под финским влиянием, а говор московский представляет дальнейший момент этой порчи» (7, с. 8).

Цікавою є й позиція російського мовознавця О. Шахматова. «Батьківщина нашої великоруської літературної мови – Болгарія, – писав він, – але сформувалася вона в Києві, де зазнала благозвучного впливу народного середовища. Остаточно розвинулась вона в Москві». У праці «Короткий нарис історії малоруської /української/ мови 1916 р. він уточнив цю думку: «Ми повинні відкинути найрішучішим чином думку про те, що Київщина була в давнину заселена не предками сучасних малоросів, а представниками інших народностей. Нема сенсу шукати в X–XI ст. біля Дніпра великоросів, оскільки великоруська народність – походження значно пізнішого» (А. Сірук. «Етнікон» /Народопис/ – Жит., 2009. – С. 133). Тут ще треба б уточнити, що слов'янським складником російської мови (крім болгарської) була не так українська мова, як мова племен в'ятичів, кривичів тощо. В основному саме вони колонізували Залісся, асимілювали численні угро-фінські племена.

Очевидно, й на протоукраїнську впливав говір скіфський, але було це не на момент постанови української мови, а значно раніше – ще до Р.Х. і в перші два – три століття нової ери.

*Але хоч би як там було, українська мова творилася на своїй землі і своїм етносом. Як пише Юрій Шевельов, «справжня, /жива/ українська мова ніколи не була /давньоруська/, ніколи не була /спільноруська/, ніколи не була тотожна з російською, не була предком або нащадком або відгалуженням російської мови. Вона поставала й постала з праслов'янської, формуючись від VI до XVI ст.»* (17, с. 397–398).

### 3. Протоукраїнські пракорені

Варто розрізняти історію української мови та її протоісторію. Йдеться про величезний масив публікацій періоду незалежності України, в яких ідеться про трипільські та індоєвропейські корені української мови, про її багатотисячолітню дохристиянську історію. Треба сприймати їх без ейфорії, бачити факти, а не фантазії.

А факти дуже цікаві. Іноді навіть моторошно від того, в які часові глибини вони примушують нас заглянути. Які духовні багатства наших предків вони таять.

Перше – датування за порівняльними лінгвістичними дослідженнями.

Майже сенсаційне відкриття належить професорові І. П. Юшуківі. Він зіставив українську мову з найдавнішою індоєвропейською – латинською (вже відмерлою – П.К.) і вказав на архаїчність української мови, оскільки вона має велику кількість прадавніх індоєвропейських елементів. Можливо, переконує вчений, їх більше, ніж у будь-якій із сучасних мов, що входять до цієї сім'ї. Спільність між українською та латинською мовами встановлюється на рівні фонетики і граматики (однакова система голосних, за винятком довгих і коротких; уживання звуків [г] і [ґ] тощо).

...Загальний висновок такий: «...українська мова в окремих своїх типах, моментах почала формуватися ще перед трьома тисячами років – можливо, водночас із латинською. Якщо не раніше. Адже українська мова зберегла багато з того, що вже класична латинь утратила». Про це докладніше можна дізнатися в книзі М. Степаненка (13, с. 13, 17 та ін.).

Ще один дослідник-компаративіст – Юрій Мосенкіс реставрував більше 100 кореневих слів з трипільської культури і оприлюднив цей унікальний словничок (10, с. 130–137). Для цього він використав власний метод реконструкції давніх культур, зокрема трипільської, який ліг в основу його докторської дисертації. Він виявляв залишки трипільської мови у праслов'ян, а оскільки їхньою прабатьківщиною була територія нинішньої України, то, відповідно, найбільше цих залишків варто шукати в українській мові.

Ось деякі з лексем того словника: ліс, залізо, баран, меч, кобила, горіх, горох, вирій, голуб, жито, іскра, кермо, кібець, колиба, малина, печать, равлик, свинець, срібло, співати, тиква, хліб. Крім того, він

виявив чимало трипільських слів, які збереглися у санскриті: паш – пасти, паша – паша, тръна – трава (у нас трин-трава і трина-січка), гна – гнати; молока – напій, водопій, молоко, крав’я, краवास – кров. Слова з санскриту, співзвучні з українською мовою, наводить і професор Кобилюх: біда, мана, доля, кула, пан, панна, дяка, мука, шістка, двічі, дума, задума, ліки, матка, тата та ін.

Таким чином, ми бачимо органічний зв’язок трьох великих культур: індоєвропейської, трипільської, праукраїнської. Або, як ще сміливіше, хоч і дискусійніше твердить В. Христенюк: «Сучасні дослідники поглиблюють вивчення спорідненості української мови з санскритом і доводять, що санскрит і є стародавня українська мова, що «Веди» написані стародавньою українською мовою – санскритом» (16, с. 43).

Авторка висновує: «Проаналізовані дослідження вчених дають змогу стверджувати, що українська мова зародилась у праіндоєвропейський період. Прабатьківщина слов’янства, очевидно, знаходилась на території, де зараз розташована Україна. Звідси слов’янська людність розселилася на ті місця, де тепер живуть слов’яни» (16, с. 49).

Такі міркування можуть викликати схвалення чи заперечення, однак їх не варто залишати поза увагою, бо не можна усувати з поля зору науки жодне явище, що допоможе вести до істини. Своєю сенсаційністю ці версії стимулюють наукові дослідження, активізують думку, заохочують до пошуків. Довести життєвість таких міркувань зможе широкое порівняльно-історичне тло» (16, с. 49).

Друге – про нашу писемність.

Ми часом почуваємося ніби обділеними своїм пізнім прилученням до цивілізації. Хоча й 1000 років – вік чималий, але все ж це не три тисячоліття, як це має за собою грецьке письмо, чи й усі 3,5 тисячі років – китайське.

Як пише В. Христенюк, учені XIX ст. Е. Классен, А. Чертков, М. Красуський дошукувалися коренів української мови в індоєвропейській прамові і дійшли висновку, що «українська мова – одна з найперших індоєвропейських мов, а український народ – один з найстаріших державних етносів» (16, с. 40). Авторка посилається на роботу Е. Классена «Новые материалы для древнейшей истории славян вообще и славяно-русов дорюриковского времени в особенности с легким очерком истории руссов до Р.Х.» (Вып. 1–3. 1854–1861. Новое перевид-ня. – М.: Белые альвы, 1999).

Е. Классен стверджує, що наші пращури мали писемність задовго до Р.Х. і наводить такі докази:

- свідчення арабського мандрівника Ібн-Фодлана, який спостерігав обряд поховання руса і повідомляв, що дохристиянські руси завжди писали на надмогильному стовпі ім'я небіжчика й ім'я князя;
- дохристиянські руси залишили написи на дерев'яних дощечках, відтворені арабським ученим Ібн-Ель-Недімом;
- повідомлення Тамара, який у руському храмі знайшов ідолів, на кожному з яких було написано його ім'я;
- солунський культурний діяч Кирило у своєму «Паннонському житті» згадує, що під час місії до хозар у Корсуні (Херсонесі) бл. 860 р. він бачив Євангеліє і Псалтир, написані руськими письменами.
- договори руських князів з греками.

Е. Классен стверджує, що вже в VI ст. до н.е. слов'яни володіли численними містами, мали грамоту ще раніше греків і римлян й задовго до запровадження християнства вважались народом освіченим, що має свої власні письмена, які називалися буквицею. Саме ранньоукраїнською докириличною буквицею написана й «Велесова книга» (15, с. 41).

Де це все поділося? Де матеріальні свідчення – рукописи? Вони знищені в ході великого цивілізаційного зіткнення культур у ході християнізації Русі.

Третє – фольклорна «археологія».

Це справді реліктові пісенні твори, яким, за свідченням Л. Мацько, – 5–3 тисячі років. Насамперед це календарно-обрядові пісні.

Ось щедрівка, яку й тепер співають на Львівщині 13–14 січня:

Чи спиш, чи чуєш, Господарочку,  
У своїм домочку  
На Новий рік, на Новий рік?  
Підем орати, підем сіяти  
Яру пшеницю  
На Новий рік, на Новий рік.

Як це – «сіяти на Новий рік»? А це за язичницьким календарем, якому 4–5 тисяч років. Новий рік за ним святкували на рівнодення 22 березня. Один із найперших записувачів українських народних пісень З. Доленго-Ходаківський зараховував значну частину українських обрядових пісень до сонцепоклонницьких, назвавши свої

записи-зошити «Язичницька скриня». Сучасний український сходознавець С. Наливайко дійшов висновку: «Саме українські веснянки, колядки та щедрівки досьгодні зберегли вірування та уявлення, відбиті в Рігведі». Але Рігведа славить Бога-творця. В українських же обрядових піснях є первовічні води, «райдерево», «райські птахи» і немає жодного натяку на Бога-творця». З цього зіставлення С. Губерначук робить висновок: «тож названі наші обрядові пісні виникли раніше, ніж Рігведа». Скільки років Рігведі? Індійський учений Тіляк і німецький учений Якобі незалежно один від одного «датовали» цю найстарішу індійську Веду V–III тисячоліттям до н. е. а скільки нашим обрядовим пісням? Вони, отже, раніші, ніж V–III тисячоліття до н. е. (2, с. 144–147).

А це ж пам'ятки нашої української мови! Можна сказати й обережніше – праукраїнської чи протоукраїнської. Але це засадничі факти. І зафіксовані вони у фольклорній археології.

Найархаїчніша наша лексика – у щедрівках і колядках. Це справжні священні гімни. В них зафіксовані потужні смислові поля і образне світобачення української мови, закорінені в сонячну філософію наших пращурів. У ній – сліди найстародавніших в історії людства культур – прайндоевропейської і трипільської. На що ми спираємося при освоєнні лексичних багатств української мови? На літературні і науково-історичні джерела, народну творчість. Філолог, редактор, журналіст мають проникати в цю багату народну скарбницю, черпати з неї нашу прадавню лексику, фразеологію, образність, філософію і не піддаватись моді пустих і значеннево непрозорих чужомовних запозичень.

У цьому дуже важливо утвердитися майбутньому редакторові, журналістові, педагогові. Адже мова для кожного з них є основним фаховим інструментом. У ній вони черпатимуть знання про світ і про людину, про свій народ і його духовні цінності. Від неї вони матимуть усю творчу наснагу. А для цього треба стояти на ґрунті віри в самодостатність рідної мови, в її необмежені можливості.

Вірити ж – це насамперед бачити ці можливості, оволодівати ними, зміцнювати свою переконаність невідпорними історичними фактами.

Отже, українська мова – багата й виразна, закорінена в прадавню історію.

Вона природна, милозвучна. У неї багатющі, рясні, шедрі лексика і фразеологія, розвинуті словоформи, гармонійна логічно-синтаксична структура. Вона ввібрала в себе весь багатотисячний життєвий досвід народу.

Беручись до проблем боротьби з суржиком, журналіст, редактор та й філолог-педагог, мають усвідомлювати, яку величезну духовну цінність ми боронимо від нівечення й паплюження. Яку тяжку працю беремо на себе. Тут справді треба втілитися в Геракла, якому належить вичистити велетенські занедбані мовні стайні. Повернути мові всю її оригінальність, самодостатність, незалежність.

І то без розрахунку на велику плату, а з покликання захистити найвищу цінність свою і свого народу.

### Література

1. Антоненко-Давидович В. Як ми говоримо. – К.: ВД «КМ «Akademia», 1994. – 255 с.
2. Губерначук С. С. Трипілля і українська мова. – К.: Фенікс, 2005.
3. Губерначук С. С. Як гул століть, як шум віків – рідна мова. – К.: «БЛІЦ-ІНФОРМ», 2002. – 234 с.
4. Історія української культури: зб. матеріалів і документів. – К.: Вища школа, 2000. – 607 с.
5. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність (від Олександра Потебні до гіпотези мовного релятивізму). – Львів.: Літопис, 2002. – 300 с.
6. Красуский М. Древность малороссийского языка, 1880 г. // Ржищівський археодром – 2. – П.-Хмельн. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – К., 2004. – С. 24–33.
7. Кузьменко Ю. Історія української мови в конспектах Юрія Кузьменка: навч. посіб. – К.: Пульсари, 2003. – 124 с.
8. Куляс П. П. Система – проти суржику: редакторський погляд : навч. посіб. Вид. 2-ге розширене – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 294 с.
9. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі: навч. посіб. для студентів-філологів ОКР «Магістр». – К.: Вид. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
10. Мосенкіс Ю. Л. Українська мова в євразійському просторі. Трипільська генеза милозвучності та віддалені родинні зв'язки. – К.: ВД А+С, 2006.

11. Рильський М. Т. Ясна зброя. – К.: Рад. письменник, 1971. – 288 с.
12. Сербенська О., Волошак М. Актуальне інтерв'ю з мовознавцем: 140 запитань і відповідей. – К.: ВЦ «Просвіта», 2001. – 204 с.
13. Степаненко М. Історія, граматики, поезика українського слова. – Полтава.: АСМІ, 2008. – 344 с.
14. Ткаченко О. Мова і національна ментальність (Спроба сучасного синтезу). – К.: Грамота, 2006. – 240 с.
15. Фаріон Ірина. Мова – краса і сила: Суспільно-креативна роль української мови в XI – середині XIX ст. – 2-ге вид. – Л.: Вид-во Нац. Ун-ту «Львівська політехніка», 2007. – 212 с.
16. Христенко В. Питання походження української мови. – К.: Вид. НПУ ім. М. П. Драгоманов, 2008. – 54 с.
17. Шевельов Ю. Чому общерусский язык, а не вітчоруська мова? // Шевельов Юрій. Вибрані праці у двох книгах. – Т.1. Мовознавство.
18. Ющук І. П. Якщо ти українець... – К.: Просвета, 2007. – 32 с.
19. Куляс П. Наші історичні джерела // Вісник університету «Україна». – 2001. – №1. – С. 107–110.
20. Мосенкіс Ю. М. Словник трипільської спадщини в українській мові // Мова та історія: зб. наук. праць. Вип. 87. Спецвипуск. – К., 2006. – С. 130–137.
21. Федик О. Чи стане Львів взірцем мовної чистоти? // Вісник Льв. ун-ту. Серія Журналістика. – 2003. – Вип. 23. – С. 9.
22. Фразеологія перекладів Миколи Лукаша: Словник-довідник / Уклали О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2002. – 735 с.

## **2.5. УКРАЇНСЬКА НАУКОВА ТЕРМІНОЛОГІЯ Й ОСОБЛИВОСТІ УКЛАДАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ СЛОВНИКІВ**

**Т**ворення наукових термінів почалося ще в античні часи, з початком розвитку наук. Адже будь-який винахід, навіть найпростіший, будь-яке усвідомлене людиною природне явище і взагалі все, що постійно існує чи тільки випадково виникає і скоро зникає, – усе людина повинна якось назвати, всьому повинна дати якісь назви. Такз нагромадженням знань виникають наукові назви, наукові терміни і входять у науковий обіг. З розвитком наук ставало дедалі більше й

більше наукових термінів з усіх галузей знання, виникали окремі наукові термінології. Давно вже набули високого розвитку і виокремились медична, математична, фізична, хімічна, юридична і багато інших термінологій. І хоч усі наукові терміносистеми більшою чи меншою мірою ґрунтовані на класичних – давньогрецькій і латинській мовах, та все ж у кожній розвинутій країні вони мають свої, національні відмінності, тільки їм притаманні особливості.

На наших землях творення наукових термінів досягло значного розвитку вже в часи Київської Русі, коли по всій її території поширювалася освіта і наукові знання. Наукові терміни транскрибувалися тодішньою нашою мовою з грецьких, а також і творилися на рідній основі. В основному це були релігійні, історичні, юридичні, господарські й природничі терміни. Татаро-монгольська навала надовго загальмувала розвиток освіти і науки на нашій території. Нового розвитку освіта і наука набувають на наших землях з виникненням і зміцненням козацтва. У 17 ст. деякі навчальні заклади на Україні давали навіть тодішню вищу освіту. Але дальший розвиток освіти і науки на Україні після горезвісного «возз'єднання» стримувала своїми безперервними заборонами російська окупаційна влада, та все ж повністю спинити цей закономірний процес вона не могла. У XIX ст. український народ одержує від своїх патріотів кілька алфавітів і правописів української мови, кожний з яких становив певний крок у бік правильного. А остаточний алфавіт і правопис української мови постав на початку XX ст. у «Словарі української мови» великого нашого патріота Бориса Грінченка.

А тим часом з початку XIX століття розвивається українська національна освіта і наука на західноукраїнських землях, де австрійське гноблення було трохи легшим, ніж російське. І там же в середині XIX ст. зародилася наука – в сучасному розумінні – термінологічна лексикографія українською мовою як зовсім нова галузь наукової діяльності.

У Львові в 1848 р. було скликано Собор руських (тобто українських) учених, щоб обговорити питання про необхідність систематизувати й далі творити наукову термінологію українською мовою.

А в 1861 р. в Петербурзі, столиці Російської імперії, українська громада почала видавати український громадсько-політичний і літературно-мистецький журнал «Основа», на сторінках якого розглянуто й деякі питання української наукової термінології. Відомий український лексикограф і етнограф М. Левченко один із перших поставив питання

про те, що українську наукову термінологію треба творити на народній основі. У 1874 р. він уклав перший російсько-український словник. Велике значення для розвитку української мови в Галичині й підросійській Україні мало спільне заснування ученими обох частин України Товариства ім. Шевченка в 1873 р. у Львові (спочатку в основному як літературної організації).

У 1892 р. Товариство ім. Шевченка було перетворене на Наукове товариство ім. Шевченка (НТШ) – у своєрідну національну академію наук у Львові. У Харкові 27.04.1906 р. почав виходити перший український не тільки літературно-художній і громадсько-політичний, а й науковий журнал «Український вестник». А в 1907 р. було створено Українське наукове товариство (УНТ) у Києві. Після цього і на заході й на сході України розгорнулася систематична і цілеспрямована праця над виробленням української наукової термінології.

Наполегливо творило українську наукову термінологію в Галичині і товариство «Просвіта», яке виникло ще в 1868 р. у Львові. Одним із перших почав працювати над створенням української наукової природничої термінології визначний природознавець, педагог і філолог Іван Верхратський [1, 5].

Після утворення у травні 1893 р. на загальних зборах НТШ Математично-природописно-лікарської секції (головою обрано І. Верхратського) було доручено В. Левицькому працювати над створенням української математичної й фізичної термінології. У VII томі «Записок НТШ», 1895 р., В. Левицький після статті «Еліптичні функції модулові» вмістив «Додатки до термінології математичної», з 69 термінів, поданих у вигляді українсько-німецького словничка.

Звичайно, багато перших українських наукових термінів не були бездоганними з мовного погляду, їх було створено на взірць тогочасних німецьких і польських термінів, а також прийнятих у цих мовах назв грецького і латинського походження. Українськими науковими термінами (відповідниками здебільшого до німецьких) часто були місцеві, західноукраїнські слова і деякі слова зі старої української (руської) мови.

Складний процес українського наукового термінотворення з новою силою почався в 1917 р., особливо після утворення Української Народної Республіки. Зокрема, в 1917 р. Українське Товариство шкільної освіти розробило програму навчання з арифметики і творення математичної термінології. А в 1918 р. у Києві при Департаменті професійної

освіти було створено технічно-термінологічну комісію для розгляду й затвердження технічних термінів. А при Київському Науковому товаристві в 1918 р. було створено спеціальну термінологічну комісію. При Міністерстві освіти у 1918 р. було створено правописну комісію, в яку ввійшли всім відомі філологи І. Огієнко, А. Кримський і Є. Тимченко. І вже 24 травня 1918 р. Міністерство освіти затвердило «Найголовніші правила українського правопису», які ця комісія розробила.

У 1918 р. було створено також Об'єднану термінологічну комісію при Державній канцелярії на чолі з видатним мовознавцем Агатангелом Кримським.

Широко розгорнута робота в галузі українського правопису і наукового термінотворення потребувала дальших організаційних заходів. Для цього в 1919 р. (в Києві) було створено Правописно-термінологічну комісію при Українській академії наук. А у Львові тоді ж при Математично-природописно-лікарській секції НТШ організувалася (на пропозицію київської Правописно-термінологічної комісії) Термінологічна комісія на чолі з відомим математиком В. Левицьким. У 1917–1919 рр. відбувся справжній вибух української термінотворчості. За складання термінологічних словників узялася вся Україна, тоді у різних містах Східної України було видано більше як 20 різних словників [1, 5]. Так у 1918 р. у Вінниці було видано «Російсько-український словник» Сергія Іваницького і Федора Шумлянського на 35 000 слів. Видання відділу народної освіти Подільської Губерніяльної Народної Управи. Нова друкарня Пойлішер та друкарня Миського Самоврядування.

Наступним кроком у роботі над українським термінотворенням було об'єднання в 1921 р. Українського Наукового Товариства з Академією наук, в результаті чого було створено Інститут української наукової мови (ІУНМ) ВУАН (перша його назва – Інститут наукової мови). Очолив цю наукову установу А. Кримський. Спочатку інститут мав 4 секції (правову, природничо-математичну, технічну і філософську). В 1925 р. в Інституті уже було 6 відділів: природничий, технічний, сільськогосподарський, соціально-історичний, правовий і мистецький. Інститут мав ще філіал у Харкові [14].

Найвищий розвиток ІУНМ припадає на 1925–1928 роки. За три перші роки роботи ІУНМ видав 9 спеціальних словників з різних галузей. Загалом у ІУНМ здійснювалося укладання 34 термінологічних словників (видано 16) [3, 5, 14].

Із самого початку 1920-х років посилюється взаємокорисне співробітництво учених Східної і Західної України.

На середину 1920-х років припадає найтісніше співробітництво між Всеукраїнською Академією наук (ВУАН) і львівським НТШ. Теоретичні засади й основні напрями термінотворення, вироблені в ІУНМ, в основному збігалися з принципами роботи в цій галузі в НТШ, а в дечому були логічним продовженням їх. Так, за спільною редакцією київської і львівської наукових комісій у 1926 р. вийшли 2-а і 3-я частини «Словника математичної термінології» [9, 10]. Цю співпрацю можна розглядати як початок творення соборної української національної наукової термінології. Спроба учених східноукраїнських і західноукраїнських наукових установ створити національну наукову і технічну термінологію на виключно українській мовній основі дала змогу значною мірою усталити й уніфікувати наукову термінологію на західноукраїнських землях і у Великій Україні, хоч до остаточного усталення спільної української наукової термінології було ще дуже далеко.

Наскільки успішно йшла тоді в Україні робота по науковому термінотворенню, можна судити з того, що від 1918 до 1933 р. вийшли друком 10 словників з математики і механіки, 9 – з фізики, 4 – з хімії, а загалом до 1933 р. було видано 83 термінологічні словники з різних ділянок знань. За цей короткий час набула розквіту лексикографічна робота. Співробітники ІУНМ (їх було тоді до 25 осіб) збрали 2 млн карток слів української мови. В ці роки (період «українізації») на основі народної мови по суті було створено українську національну наукову і технічну термінологію.

На жаль, природний процес творення української наукової термінології було гвалтовно перервано на початку 1930-х років, після припинення Сталіним процесу так званої українізації. У зв'язку із судовим процесом видуманої більшовицьким режимом Спілки Визволення України (СВУ, 1930 р.; судовий процес над 43 членами цієї спілки у Харкові почався 09. 03. 1930р. і тривав 40 днів) багатьох українських термінологів і працівників ІУНМ було звинувачено в так званому українському буржуазному націоналізмі, вісьмох заарештовано й фізично знищено (серед них – керівник ІУНМ Григорій Холодний, якого звинуватили в «термінологічному саботажі», та співробітники Г. Голоскевич, В. Дубровський, М. Кривенюк та ін.) [5, 14]. Математика і термінолога Миколу Чайковського було заарештовано і

звинувачено за сфабрикованими справами СБУ та Української Військової Організації (УВО, 1933 р.).

Мовознавець Наум Каганович (вихованець Харківського інституту народної освіти) затіяв на початку 1930-х рр. жажливу кампанію проти українського мовознавства 1920-х рр. своїми статтями в двотижневнику «Більшовик України» – органі ЦК КП(б)У. Українська наукова термінологія спочатку характеризувалась як «вияв народництва», а потім – як «прояв українського буржуазного націоналізму».

Про непримиренну боротьбу проти української національної термінології свідчать навіть самі назви статей противників усього українського в науковій термінології. Ось кілька прикладів, виписаних лише з одного числа журналу «Мовознавство», 1934, Ч.1: «Інститут мовознавства недостатньо боровся з буржуазним націоналізмом..., не добачав нової прихованої тактики класового ворога, що проліз до теперішніх і колишніх наукових робітників Інституту (Курило, Шелудько, Трохименко, Драй-Хмара)».

Ось резолюція Комісії НКО для перевірки роботи на мовному фронті в питаннях термінології: «Виразним представником... контрреволюційної програми української буржуазії в українському мовознавстві є, безумовно, Курило».

Вже згаданий Наум Каганович у журналі «Прапор марксизму» (1930 – с. 3) у своїй статті «Кілька слів про словники» нападає на термінологічний словник з механіки видання ІУНМ [11], який «нехтує нові слова радянського періоду, а використовує псевдонаукові сурогати доби українізації». В цій же статті він вдається до політичних звинувачень, називаючи наукове термінотворення «науковим шкідництвом» і «українським буржуазно-національним хуторянством».

До речі, треба зазначити, що всі словники ІУНМ мали підзаголовок «Проект». Передбачалося широке обговорювання кожного з них науковою громадськістю і дбайливе доопрацювання. На жаль, більша частина напрацьованого тоді матеріалу не пройшла фахової апробації. Зрозуміло, що злісна критика цих словників виконувала відповідне політичне замовлення, а саме: кожний словник «... має бути відповідний до загальної мовної політики радянської влади» [15].

Безпосереднім наслідком широко розгорнутого в УСРР русифікаторського курсу в 1931 р. стала ліквідація Інституту української наукової мови і низки мовознавчих інституцій Історико-філологічного відділу УАН. На їхній покаліченій базі в 1931 р. було засновано

в Києві Інститут мовознавства ВУАН (від 1945 р. – ім. О. Потебні). Ліквідація Інституту української наукової мови і заснування замість нього Інституту мовознавства – на практиці означало, що на зміну патріотичним фахівцям української мови прийшли люди, не переобтяжені знаннями рідної мови (і тим більше любов'ю до неї), але завжди готові проводити таку політику щодо нашої мови, якої вимагала правляча майже повністю неукраїнська Комуністична партія. Одним із головних завдань новоствореного Інституту було викривати «націоналістичне шкідництво» в українській Академії наук [13]. Йому було передано й видавання термінологічних матеріалів. Всю наукову роботу Інституту мовознавства було підпорядковано науковим планам роботи російського Інституту мовознавства АН СРСР у Москві. Свою наукову роботу під проводом уже згаданого Наума Кагановича (1931–37 рр.) Інститут мовознавства ВУАН почав неперемінливою критикою наукових праць репресованих попередніх керівників та безоглядним паплюженням словників, що їх уклали співробітники щойно ліквідованого ІУНМ. Зокрема, радянське офіційне мовознавство засудило й визнало шкідливими для розвитку української науки ще недавні такі потрібні «українізаційні» тенденції, які нібито за самою своєю суттю були націоналістичні й реакційні, бо вони, бачте, відштовхували від російської термінології. Національну, таку природну українську наукову термінологію почали класифікувати як «хуторянську».

В страшній атмосфері терору, під постійною загрозою фізичного знищення українські мовознавці вже не могли працювати над термінологією на тих засадах, що їх виробили ІУНМ і НТШ. Наприкінці червня 1933 р. Політбюро ЦК КП(б)У затвердило постанову «Про зміни в українській науковій термінології, граматиці та правописі», що подала комісія у складі М. Попова, С. Косіора, П. Постишева, В. Затонського та А. Хвилі. Цю постанову не оприлюднено, текст її зберігся лише в архіві [3].

До речі, про який правопис у цій постанові Політбюро ЦК КП(б)У згадано? Звичайно ж, про правопис, який називали й тепер називають правописом Скрипника (Миколи Олексійовича Скрипника – члена ЦК КП(б)У, тодішнього народного комісара освіти, який 6 вересня 1928 року підписав той правопис. А остаточно опрацював його за дорученням Конференції проф. Олексій Наумович Синявський, який найдужче ратував за внесення в правопис елементів мови галичан). Це той правопис, який приголомшив усіх, коли його обнародували,

а потім ще й послужив зручною провокацією для більшовиків, які незабаром заборонили його нібито тільки за його польську спрямованість (щодо написання іншомовних слів), а насправді і за те, що в ньому, в суто українській частині, було добре розроблено національний напрям розвитку української мови. Оскільки від правопису залежить і правильне написання наукових термінів, то щоб було зрозуміло, чому той правопис заборонили, треба коротко спинитися на правописній історії 1917-1928 років.

Після повалення Лютневою революцією царської влади в Росії й утворення Української Центральної Ради в Києві на Україні посилюється національне життя, школи перейшли на українську мову викладання. Постала потреба розробити новий правопис української мови. Уже в 1917 р. почалося складання правописних інструкцій та настанов для шкіл і тоді ж професорові Київського університету Іванові Огієнкові було доручено скласти короткі правила українського правопису й написати відповідну граматику для середніх шкіл. У січні 1919 р., в часи Директорії, міністр освіти І. Огієнко затвердив «Головніші правила українського правопису», обов'язкові для вживання в усій Україні. У 1921 р., уже в радянські часи, було затверджено новий, доповнений, так званий академічний правопис. Цей правопис було тоді прийнято, крім деяких правил, і в Галичині.

Академія наук і Народний Секретаріат освіти вирішили й далі удосконалювати цей правопис. Дальшу роботу над ним було доручено мовознавцям А. Кримському, В. Ганцову й О. Синявському. До роботи залучалися й найвидатніші літературознавці (напр. С. Єфремов) та педагоги. Робота тяглася довго. Щодо правопису своїх, українських слів, то тут ніяких питань не виникало. А щодо правопису іншомовних слів, то Академія наук постановила опиратися в основному на українську вікову традицію і на панівну в Україні вимову. І коли Академія по суті вже повністю підготувала правопис, сталося непередбачене.

Треба сказати, що весь час, поки Академія наук працювала над удосконалюванням правопису, одночасно проходила й широка дискусія, в основному з приводу правил написання іншомовних слів, які пишуться (і вимовляються) у Великій Україні не так, як у Галичині. Багато людей, керуючись почуттям українського патріотизму, висловлювали таку думку: оскільки Україну роз'єднано західним кордоном, внаслідок чого Західна Україна опинилася під польською окупацією, а Східна – під радянською, російською, то треба хоч українським

правописом об'єднати весь український народ в єдине ціле, тобто треба укласти правопис, який був би спільним і для населення Великої України (підрадянської), і для населення Галичини.

Не сприяло виходові в світ удосконаленого академічного правопису ще й те, що дехто з впливових людей (в Огієнка – невідповідальних, тобто безвідповідальних; Митрополит Іларіон. Наша літературна мова. – Вінніпег. 1959. – С. 301.) вважав, що правопис повинен бути ділом не самої тільки Академії наук, а всього українського громадянства, і що для нового перегляду його треба скликати правописну конференцію з участю представників Львівського Наукового Товариства. З цією думкою погодився і Народний комісар освіти Микола Скрипник.

Для нового перегляду підготовленого Академією наук правопису у травні 1927 р. у Харків на Правописну конференцію з'їхалося більше як 50 осіб (делегатів) з усієї підрадянської України й прибули 3 представники з Львівського Наукового Товариства: голова Товариства академік К. Студинський і професори І. Свенціцький і В. Сімович. На цій Конференції, як пише Іван Огієнко, «... правопис забрали від Академії», «... Академію наук у правописній справі відіпхнули на друге місце...» (названа праця).

Конференція постановила: правила написання іншомовних слів переробити «... в напрямі на галицьку, цебто на польську вимову» (названа праця, с. 302). Іван Огієнко, як то кажуть, чорним по білому пише: на польську вимову. По-простому кажучи, політику зросійщування на Великій Україні вирішено було замінити політикою ополячування. Було прийнято правопис із дуже плутаними правилами, які вимагали в давньогрецьких словах писати г і л, а в латинських (і німецьких та інших західноєвропейських) – г і ль. На ділі це означало, що треба було писати, наприклад: географія, гігієна, гідрологія, гліцерин, гносеологія; лабіринт, лаконічний, ларингіт, логіка, лотос і тисячі інших слів з г і л, але: габарит (*франц.*), гангрена (*лат.*), гардина (*нім.*), гатунок (польсь. з *нім.*), геній (*лат.*), кляса (*нім. з лат.*), лябораторія (*лат.*), лямпна (*нім.*), ляндтаг (*нім.*), ляпідарний (*лат.*), льокомотив (*франц. з лат.*), люнатизм (*лат.*), плян (*лат.*) і тисячі інших слів з г і ль. Трудність (для більшості людей – непереборна) була в тому, що для того, щоб знати, як написати те чи те слово, то треба було знати, яке це слово: давньогрецьке чи латинське. До того ж правила передбачали ще й винятки для давно вже засвоєних українського мовою іншомовних слів (наприклад, латинське слово «генерал» і всі похідні від нього треба було все-таки писати не з г, а з г).

Масові нарікання і протести, особливо вчителів, на Правопис не давали наслідків. Правопис почав діяти. Учні змушені були писати за правилами цього Правопису, бо інакше учителі ставили б їм незадовільні оцінки, а самі учителі навчали своїх учнів грамоти так, як вимагав Правопис, бо боялися освітянського начальства. Боялися, але не переставали доводити владі, що цей Правопис не педагогічний, ним не можна вчити дітей. Були й прояви явного саботажу цього Правопису, бо інакше ж не можна пояснити той дуже показовий факт, що на прохання організованого учительства О. Ізюмов ще в 1931 році, за два роки до офіційної заборони цього Правопису, видав свій словник, зредагований без врахування правил ненависного Правопису, без польських г і ль (а готувати той словник, якщо згадати тодішню технологію таких робіт, автор почав напевно ж задовго до 1931 р.).

Обстановка навколо Правопису набула політичного забарвлення, стало відомо, що один з представників Львівського Наукового Товариства, В. Сімович, на засіданні Правописної Конференції в Харкові навіть пропонував запровадити в Україні латинський алфавіт. Микола Скрипник зрозумів свою помилку і залишив посаду Народного комісара освіти. Його місце зайняв Володимир Затонський. Незабаром конференційний Правопис було заборонено. Знову відкрито шлях зросійщування української мови.

До сумної історії з Правописом, який не прожив і п'яти своїх неспокійних років, так і хочеться ще сказати: не слід козиряти своїм українським патріотизмом, маніпулюючи українською літературною мовою, потворячи їй чужою граматикую та тягнучи в неї всяке діалектно-іншомовне словесне сміття, бо з таких аж занадто добрих намірів не вийде нічого путнього. Не вийде, бо, коротко кажучи, щоб щось узяти з діалекту (щось нелітературне, неправильне, непотрібне) і ввести його в літературну мову, то з неї треба викинути щось правильне, потрібне, літературне. Інакше бути не може.

Заборонений конференційний (скрипниківський) Правопис вернули в Академію наук для виправлення. Але тепер Академія працювала над Правописом уже під пильним наглядом більшовицьких органів. Якщо академічний Правопис 1927 р. (відхилений Правописною конференцією) зовсім не дозволяв писати літеру г тільки в іншомовних словах, а в кількох десятках давно засвоєних українською мовою слів, таких, як гава, гуля й деяких інших, її було дозволено писати, то тепер цю літеру вже скрізь було заборонено писати.

І взагалі після названої постанови Політбюро ЦК КП(б)У правопис української мови зазнав докорінних змін. У нього було внесено 126 поправок; розділ про запозичені слова переписано цілком; написання іншомовних слів виправлено за російським взірцем; з української абетки, як уже сказано, було зовсім вилучено літеру ґ. Новий правопис було прийнято без загального обговорення, його затвердив народний комісар освіти України В. Затонський 5 вересня 1933р.

І якщо за вилученою з української азбуки буквою ґ нема чого жалкувати, вона чужа для нашої мови, українська вимова не сприймає цей звук (він утворюється в нашій вимові лише в деяких ситуаціях, коли, наприклад, глуха приголосна к стоїть перед дзвінкою з: вокзал – во-гзал), то всій українській мові, особливо науковій термінології, названа постанова більшовицької влади завдала стільки шкоди, що її не виміряти ніякою мірою.

Нині чинний правопис радикально відрізняється від правопису 1928 р. тільки в деяких закінченнях відмінків і в написанні чужомовних слів. Наведемо деякі відмінності правопису 1928 р.

1. Звукосполюки **ia**, **iu** в іншомовних словах за правописом 1928 р. практично завжди передавали через **ія**, **ію**. За нинішнім правописом у середині слів вони передаються через **іа**, **іу**, наприклад було: потенціал, радіус, стало потенціал, радіус.

2. Звук **л** у чужомовних словах, запозичених у новіші часи, за правописом 1928 р. передавано пом'якшеним **л**, тобто написанням **ля**, **льо**, **лю**, **ль**. Відповідно до нині чинного правопису в низці слів такого типу пишеться **л** тверде, тобто **ла**, **ло**, **лу**, **л**, наприклад, за правописом 1928 р. писали: **лямпа**, **бльо**к, а за нинішнім – **лампа**, **блок**.

3. Літері **θ** [т(х)ета] у словах грецького походження за правописом 1928 р. відповідала **т**: арифметика, логаритм, катедра, Атени, за нинішнім правописом – іноді **т**, а іноді **ф**, наприклад: математика, катет, кафедра, Афіни.

4. Літері **u** в дифтонгах перед приголосним у чужомовних словах у правописі 1928 р. завжди відповідає **в** (авдієнція, аудиторія, фавна), за нинішнім правописом – іноді **в**, а іноді **у**: аудієнція, аудиторія, фауна. Те саме стосується й **w** в англійських словах.

5. Німецьким дифтонгам **ei**, **eu** за правописом 1928 р. відповідають відповідно **ай**, **ой** (Ляйпціг, Нойман, **Ой**лер), і ця норма за новим правописом залишається у написанні власних назв новішого походження, як Айзенах, «Дойче Цайтунг», Нойбауер, але деякі назви та імена, що увійшли в практику в 1930-х роках, свого написання не змінили (Лейпціг, Рейн, Гейне, Ейнштейн).

6. Грецькому η за правописом 1928 р. відповідає е: лема, теорема, критерій, хемія, Теби, за нинішнім правописом – іноді е, але частіше і (и): хімія, Фіви.

7. Нині чинний правопис зберігає подвоєння приголосних у чужомовних словах на стику префікса і кореня, наприклад: апперцепція, іммігрант. За правописом 1928 р. у більшості таких слів писали один приголосний: аперцепція, імігрант.

Окреме питання становить уживання літери г, вилученої з української абетки після 1933 р., і повернутої в правопис української мови лише ось кілька років тому. Інколи пишуть алгебра, хоча це слово арабського походження, і тому його потрібно писати через фонему г, а не ґ.

Українська наукова і технічна термінологія зазнала особливо тяжких втрат внаслідок випуску сумнозвісних термінологічних бюлетенів 1934–1935 років [Р1–5] і резолюцій Комісії НКО (Народного Комісаріату освіти) в справі перевірки роботи на мовному фронті [Р6], Хроніки НДІМ [Р7] (Науково-дослідчого Інституту мовознавства 1933–1934 рр.). Зміни, гвалтовно насаджувані цими бюлетенями, спотворили всю питому наукову лексику української мови. Справжню українську наукову термінологію й лексику у словниках радянської доби обмежували через систему лінгвістичних позначок: арх. – архаїчне, заст. – застаріле, розм. – розмовне, обл. – обласне і т. п. Репресивні бюлетені [Р1–5] і Резолюції Комісії НКО мали плачевний наслідок для долі української наукової мови й по суті визначили її дальший шлях аж до кінця 20 ст. Структурні зміни української наукової термінології упродовж 20 ст., зокрема, зміни в лексичному складі мови, в інвентарі вживаних моделей словотворення, зразків будови граматичних конструкцій та словосполук розглянуто в [2, 4, 13]. Підраховано, що в більшості мов радянських народів 70–80% науково-технічних, суспільно-політичних і навчально-педагогічних термінів становлять запозичення з російської мови і – за її посередництвом – із інших мов [7].

Розглянемо деякі терміни, впроваджені, наприклад, «Виробничим бюлетенем (мав заклик «викорінити націоналізм у виробничій термінології»)» [Р5]. Цей виробничий термінологічний бюлетень «виправляв», а точніше «росіянізував» українську термінологію словника інж. І. Шелудька [6]. Замість питомих українських термінів у бюлетені запропоновано такі відповідники: палятурництво – палітурницька справа; зарискування – заштриховування; складання – набирання; тло – фон.

Якщо у словнику Шелудька до російського терміна подано український і міжнародний термін, то бюлетень [Р5] подавав тільки запозичений термін або термін, ближчий до російського

<b>Практичний словник виробничої термінології Шелудька</b>	<b>Рекомендація бюлетеня до української частини</b>
интервал інтервал, -у, промежок, -жку	інтервал
калька прозорівка, калька;	калька
контур 1) ( <i>общее название –здания</i> ) обрис, -у, контур, -у; 2) ( <i>электрич.</i> ) коло	контур
мелотипия ногодрук, -у, мелотипія	мелотипія
рисунок малюнок, -нка; рисунок, -нка	рисунок
растр ( <i>типогр.</i> ) сіткованка; растр, -а	растр
бумажная фабрика папірня	паперова фабрика
свинка ( <i>метал.</i> ) виливанець, -нця	свинка; чушка
фарфор порцеляна	фарфор
цилиндр высокого давления високотисковий циліндр	циліндр високого тиску

Питому українську математичну термінологію фіксував Словник математичної термінології (СМТ) [8; 9; 10]. СМТ складається з трьох випусків. Перший з них містить термінологію «чистої математики» [8]; другий – термінологію теоретичної механіки [9]; третій – термінологію астрономії та небесної механіки [10]. Перший випуск зредагувала математична секція природничого відділу ІУНМ ВУАН; другий – математична секція природничого відділу ІУНМ ВУАН разом з математично-природописно-лікарською секцією Наукового товариства ім. Шевченка у Львові; третій випуск, зредагований цими двома секціями, переглянула ще термінологічна комісія Одеської науково-дослідчої катедри математики. СМТ являє з себе абетковий реєстр українських термінів з російськими, німецькими і французькими відповідниками. Українські синоніми у СМТ подано у такому порядку: на першому місці надруковано курсивом терміни, які Словник рекомендує; далі надруковано звичайним шрифтом терміни, що їх Словник не рекомендує, але вживання яких вважає за можливе; нарешті, в квадратних дужках подано помилкові терміни, вживання яких математична секція не рекомендує. Після кожного терміна зазначено літературне джерело, звідки його взято. Терміни, яких вигадали укладачі СМТ, у III випуску

подано з позначкою N (новотвір), а терміни, які запропонувала математична секція під час редагування, супроводяться позначкою Сек.

А ось цитата з Математичного термінологічного бюлетеня: «Виправлення до математичного словника [P2] (бюлетень мав підзаголовок «Проти націоналізму в математичній термінології») СМТ є яскравий приклад шкідницької роботи, яку українські націоналісти проводили в галузі наукової термінології. Бригада, якій було доручено знешкодити цей словник, вела свою роботу в напрямі очищення математичної термінології від тих штучних, вигаданих термінів, якими українські націоналісти, спотворюючи сучасну українську мову, віддаляли українську термінологію від термінології інтернаціональної та від термінології, вживаної у всьому Радянському Союзі; замість них відновлено терміни, відомі і українській математичній літературі, і широким масам українських робітників і колгоспників. Паралельно з тим викинуто те граматичне оформлення, яке штучно розривало історичну зумовлену спільність української мови з російською; проведено уніфікацію математичної термінології, ліквідовано зайві, непотрібні терміни; синоніми подавались в дуже рідких випадках». До складу бригади, яка переглянула СМТ, входили Д. П. Дринов і П. О. Сабалдир. Фахову консультацію дав науковий співробітник інституту математики ВУАН проф. Можар.

<b>Словник математичної термінології (СМТ)</b>	<b>Бюлетень подавав</b>
аксіома; основне твердження	аксіома
апотема	апофема
бічниця; бічна поверхня; побічниця	бічна (бокова) поверхня
визначник	детермінант
вирізок, сектор	сектор
відрізок, сегмент	сегмент
в'язка, жмуток	пучок
дріб ланцюговий	дріб неперервний; дріб непереривний
жмут	пучок
рівнобіжний, паралельний	паралельний
рівнобіжність, паралельність	паралельність
тятива, хорда	хорда

Питому українську фізичну термінологію фіксував Словник фізичної термінології (СФТ) [12]. Це тримовний (російсько-українсько-французький) термінологічний словник з українсько-російським і французько-українським покажчиками. При складанні цього словника використано 80 джерел. Після виходу «Фізичного термінологічного бюлетеня» [Р4] (до складу бригади, яка переглянула СФТ, входили проф. Михайло Калинович, Делчо Дринов та ін.; бюлетень мав підзаголовок «Ліквідувати націоналістичне шкідництво в рядянській фізичній термінології») з української фізичної лексики було вилучено питомі українські терміни, виправлено, замінено й зросійщено близько чотирьох тисяч термінів. Наведемо кілька цитат з передмови [Р4] «...укладаючи фізичний словник, сектор термінології та номенклатури НДІМ, засмічений буржуазними націоналістами, базувався на праці своїх петлюрівських попередників з ІУНМ...»; «Свої уваги ми розробили на окремі розділи, що показують основні лінії націоналістичного шкідництва в українській фізичній термінології. Всі вони мали вести до однієї мети – до спотворення справжньої мови і термінології українських трудящих мас, до створення штучних бар'єрів між українською науковою термінологією та тією науковою термінологією, що є в російській мові і що являє собою термінологію, спільну для обох цих мов...»; «Найголовніше ж націоналістична боротьба з інтернаціональними термінами виявляється в СФТ в тому, що його упорядники поруч інтернаціональних термінів раз-у-раз подають їхні українські «відповідники», здебільшого вигадані. Свої власні вигадки вони не полінувалися відзначити спеціальною позначкою (N) «.

Словник Фаворського	Бюлетень подавав
арретир аретир, -а, зупинник, -а	аретир
бінокулярний бінокулярний, двоочний	бінокулярний
вібратор вібратор; коливальник (N)	вібратор
дублет дублет, -а, двійчак, -а	дублет
качание ( <i>колебание</i> ) коливання; ( <i>с верхним подвесом</i> ) гойдання; ( <i>с нижним подвесом</i> ) хитання; ( <i>одно</i> ) похит	гойдання; ( <i>колебание</i> ) коливання
линза лінза, сочка	лінза
манометр манометр, -а, гнітомір, -а	манометр
пипетка піпета, крапельничка	піпетка

Словник Фаворського	Бюлетень подавав
подшипник вальниця	підшипник
резервуар резервуар, -а, збірник, -а, збірниця	резервуар
рефрактометр рефрактометр, -а; заломомір, -а	рефрактометр
фотографія фотографія; (только снимок) світлина	фотографія

Українській мові притаманна конструкція з присвійним прикметником (Архімедів закон; Ньютонівська сила), тоді як російській – форма родового відмінка належності (закон Архімеда; сила Ньютона). Терміни магнет, магнетний було замінено на магніт, магнітний, хоча фізичні явища пов'язані з магнетизмом, а не з магнітом.

Причини усунення термінологічними бюлетенями питомих українських термінів були надзвичайно одноманітними, наприклад [13]: 1) вигадане слово, провінціалізм до термінів бритваль (тигель); двочлен (біном); двопризма (біпризма); 2) штучна розбіжність між російською і українською мовами; націоналістична тенденція до термінів вбиромір (абсорбціометр); мірило (масштаб); відбивач (рефлектор); двигіння (струс); закріплювання (фіксування); заломомір (рефрактометр); вигадані «українські відповідники», тобто націоналістичні неологізми до термінів виник, виникання, виникнення; 3) штучне так зване українське слово, яке ніякого поширення серед багатомільйонних робітничих та колгоспних мас не мало і не має до термінів витинок (сектор); дрібень (петит); письмівка (курсив); 4) штучне або застаріле; архаїзм і діалектизм до термінів відсоток (процент); мастиво (мастика); 5) утворений на польський зразок до термінів двопризма (біпризма); предметовий; 6) якщо до українського слова не було російського відповідника, то таке слово вилучалося як штучний архаїзм, наприклад, достеменно; причандалля; 7) наслідок активізації українських ресурсів під впливом російської мови та подолання хибної тенденції до штучного кування слів «**громада**» (община); 8) спотворення української мови; не відповідає українській вимові «аналіза» (аналіз); «**нормалья**» (нормаль); «**паралакса**» (паралакс); 9) полонізм «оливо» (свинець); «**поземний**» (горизонтальний).

Так було вилучено понад 40 000 українських наукових і технічних термінів. Зокрема, зникли такі питомі українські терміни як вирізок,

відсоток, прямовисний, рівнораменний. Термінологічні бюлетені на місце питомих українських термінів вводили їхні російські відповідники: кулькова вальниця – підшипник, ґратка – решітка, клинுவатий – клиновидний, чинний – діючий, жмут – пучок. У 1937 р. Інститут мовознавства АН УРСР видав загальний «Російсько-український словник», в якому в українській частині було багато слів, живцем узятих з російської мови. Замість питомого українського алгебричний вводять ще й алгебраїчний (хоча це слово має два суфікси: крім українського прикметникового ще й латинський) і подають його в словниках на першому місці. Замість біномного маємо біноміальний; замість синусоїдний – синусоїдальний. Коли терміни в українській і російській мовах різнилися граматичним родом, то українським термінам термінологічні бюлетені надавали рід російських термінів, наприклад: аналіза замінялася на аналіз; генеза – генезис; синтеза – синтез, ультрамарина – ультрамарин. Якщо міжнародний термін функціонував і в російській, і в українській мовах, але в трохи різному графічному поданні, то правопис українського терміна замінювався російським. Так, наприклад, йон почали подавати як іон. Багато з українських притаманностей оголошувалося полонізмами (високонапруговий, кавчуковий, люстро), а тих, хто їх уживає, – шкідниками. Велася шалена боротьба за кожний суфікс і префікс, за кожну словосполуку, притаманну російській мові, і проти характерних ознак українського словотворення. Резолюції Комісії НКО рекомендували віддавати прикметникам на *-ний* перевагу над прикметниками на **-овий**, вважаючи останні полонізмами. Замість притаманних українській мові прикметникових суфіксів *-увальний*, *-ювальний* (*на призначеність чи здатність виконувати дію* – друкувальний) запроваджувалися характерні для російської мови суфікси *-уч*, *-юч* (друкуючий), що вводило в українську термінологію дієприкметники теперішнього часу, невласливі українській мові. З ужитку вилучалися українські форми з суфіксами **-уват-**, **-аст-**, **-ист-** і запроваджувалися прикметники зі складовою *-подібний*; замість конусуватий вводилося конусоподібний; замість цибулястий – цибулеподібний, цибулевидний. Рекомендовано вживати іменники з суфіксами *-чик*, *-щик* замість **-ник** на позначення професій. Вимагалось віддавати перевагу термінам з префіксом *обез-* над термінами з префіксом *зне-*. Замість українських префіксів *зне-* і

від- на вираження скасування попередньої дії (знемагнетовувати, відпружувати) вимагалось використовувати префікс роз- (за аналогією з російським раз-): розмагнічувати, розпружувати [2].

Резолюції Комісії НКО вважали правильним вживання іменників жіночого роду на *-ка, -ча* зі значенням процесу. Заборонялося подавати однослівні відповідники до двослівних російських слолук: тискозалежний заміняли на залежний від тиску. Із структурно-зіставного аналізу двох мов – української і російської – та правописів 1928 і 1933 років, можна зробити висновок про асиміляційну зміну системи української мови відповідно до норм російської.

Великим здобутком лексикографії 20-х років був «Російсько-український словник», який упорядкувала й видала Постійна комісія для складання словника живої української мови Української академії наук. Словник, головними редакторами якого були А. Кримський і С. Єфремов, зафіксував поліфункційну літературну мову. Цінним в ньому було й те, що він включав також наукову лексику. Як зазначали в передньому слові упорядники словника (В. М. Ганцов, Г. К. Голоскевич, М. М. Грінченкова), він «в українських своїх перекладах живовидячки відбиває той великий поступ, що зробила українська літературна мова протягом останніх десятиліттів, а надто останніх років, коли вона стала органом широкого культурного і державного вжитку. В цьому редакція вбачає найбільшу вагу цього словника супроти попередніх, що обмежувалися мало не на самому етнографічному матеріалі та на словах давнішої народної (теж переважно народницько-етнографічної) літератури».

У 1948 р. було видано «зелений» (за кольором обкладинки) «Російсько-український словник», укладений на засадах калькування російської лексики. У передмові до цього сумнозвісного «зеленого» словника зазначалося «всестороннее благотворное влияние великого русского языка» на українську мову...»украинский народ под руководством Коммунистической партии очистил свой язык от националистических искажений». В українській частині словника 1948 р. частина питомої української лексики, представлена в словниках 1924-1933 років або зовсім вилучена, або відсунута на другу позицію, після слова, спільного з російським.

РУС 1924-1933	РУС 1948
ворона зоол. (и о людях) гава, ворона; соб. вороння; <i>(только о человеке)</i> розшелепа, розява	ворона ворона
голубой 1) блакитний, голубий, яносиній; 2) попеластий, попелястий	голубой блакитний, голубий
загорать, загореть – 1) см. загораться; 2) (подвергаться загару) засма(г)люватися, засма(г)литися; смагнути, засмагнути; смагліти, засмагліти; запікатися, запектися; запалюватися, запалитися; загоряти, загоріти; <i>(немного)</i> присмаглюватися, присмаглітися, присмагліти; <i>(о мног.)</i> позасма(г)люватися, посмагнути, позапікатися, позапалюватися, позагоряти	загорать, загореть – загоряти, загоріти; засмалюватися, засмалитися
загораться, загореться – 1) займатися, за(й)нятися; запалюватися, запалитися; загорятися, загорітися; підпалюватися, підпалитися; 2) <i>(зардеться)</i> займатися, за(й)нятися; зашарітися, зажаріти, спалахнути, спажнути; 3) <i>(засветиться)</i> займатися, за(й)нятися; загорятися, загорітися; сов. зазоритися, зазоріти	загораться, загореться – загорятися, загорітися; займатися, зайнятися; спалахувати, спалахнути; запалюватися, запалитися
кладовая – <i>(при доме)</i> хижа, хижка, хижина, комірка, комірчина; <i>(зап.)</i> спіжарня; <i>(отдельно от дома)</i> комора	кладовая – кладовка, кладова, комора
корзина – кошик; <i>(побольше)</i> кіш <i>(р. коша)</i> ; <i>(узкая с двумя ручками)</i> кошіль (-шеля), кошеліна, кошар, (-ра), кошівка; <i>(из лозы)</i> лозя(а)ник, сапет (-та), сапета (-ти); <i>(из лыка, ремня)</i> козуб (-ба); <i>(только неподвижная, преимущ. для хранения зерна, фруктов и т. п.)</i> кошівниця; специальное: соломённая) солом'яник; <i>(из лозы, обмазанная глиной)</i> стуга, стужка; <i>(для ссыпки зерна)</i> зсипа	корзина – корзина; <i>(ручная – обычно)</i> кошик
наборная сущ. – 1) типогр. – складальня; 2) набиральня, збиральня, добиральня, майстерня, де набирають (збирають, добирають)	наборная сущ. – типогр. – складальня, набиральня
насос – 1) <i>(действие)</i> , см. насоска; смок и (диал.) цмок (-ка), помпа	насос – насос

Процес лексичного поповнювання української економічної лексики часто йде шляхом автоматичного засвоювання чужомовних термінів і елементарного калькування запозичених термінів. Особливо явно це спостерігається у перекладених з англійської мови підручниках за російськими перекладами англomовних видань. Через брак чітких засад формування української економічної лексики накопичується маса квазітермінів, коли русизми, англіцизми та інші запозичення конкурують із питомими українськими термінами. Ось, наприклад, слово **дохód**, не властиве українській мові (наголошене **ó** в закритому складі), присутнє в багатьох словниках, хоч у народній мові це слово має лише форму **дохід**. Зазначимо, що російській лексемі *доход* – *прибыль* до 1930 р. відповідало українське **прибуток** – **зиск**. Так було зафіксовано у словниках ІУНМ та в академічному Російсько–українському словнику за ред. А. Ю. Кримського (1924 р.). Після погрому ІУНМ **зиск** замінили на **прибуток**, **прибуток** – на **дохід**. Внаслідок таких замін маємо багато нековирних термінів типу **прибутковий податок** – відповідник російському *подходный налог*. Отже виходить, що сам податок дає прибуток. Словник економічної термінології [Кривченко Г., Ігнатюк В. Словник економічної термінології. (Проект). (1) УАН. ІУНМ. МАТЕРІАЛИ ДО УКРАЇНСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА НОМЕНКЛЯТУРИ. – Т. XVII. Харків–Київ: ДВУ, 1930. – 6+133 с. (2) ВУАН. Інститут мовознавства. МАТЕРІАЛИ ДО УКРАЇНСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА НОМЕНКЛЯТУРИ. – Т. XVII. Харків: Рад. шк., 1931.] наводив тут інший, природний для української мови термін: відприбутковий податок. Наведемо міні-словничок економічної лексики ІУНМ на цю тему:

Російський термін	Український термін
доход	прибуток
прибыль	зиск
подходный налог	відприбутковий податок
налог на прибыль	податок на зиск
налог поимущественный	податок відмайновий
доходный дом	прибутковий будинок
прибыльное предприятие	зискове підприємство
доход – расход	прибуток – видаток
расходная часть бюджета	видаткова частина бюджету

Слово **казна́** нав'язано нам з російської мови з усім гніздом: **казначей**; **казначейство**. В працях ІУНМ усі ці неприродні для української мови терміни було замінено на питомі ще з часів хмельниччини українські терміни:

<b>Російський термін</b>	<b>Український термін</b>
казна	скарб, державна скарбниця
казначей	скарбник, скарбівничий, скарбничий
казначейство	скарбниця, скарбівня

### **Висновки**

1. Ознайомити науковців, педагогів і студентів з історичними особливостями розвитку наукової української мови, яка пережила тяжку смугу справжнього лінгвоциду (особливо в 1929-му – 30-х роках).

2. Критично оглянути всю сучасну термінологічну систему кожної наукової дисципліни й техніки.

3. Потрібно повернути до життя притаманні українській мові ознаки, викорінені з неї репресивними бюлетенями. Поновлення того рівня і тих словотворчих можливостей української мови, яких вона досягла на кінець 20-х рр. 20 століття, тобто реставрування всієї понівеченої репресивними бюлетенями системи української мови, допоможе сформуувати українську наукову і технічну термінологію.

4. Поки не завершено процес поновлювання словотвірних моделей української наукової мови, науковець (викладач, студент) повинен знати, що не все він знайде в словниках, навіть уже періоду незалежності України. Залишається одне: бути компетентним у тенденціях розвитку наукової української мови, володіти притаманними їй основними принципами словотворення.

### **Репресивні термінологічні бюлетені 1934 –1935 рр.**

1. Медичний термінологічний бюлетень. – К.: Вид-во ВУАН, 1934. – 65 с.

2. Математичний термінологічний бюлетень. – К.: Вид-во ВУАН, 1934. – 80 с.

3. Ботанічний термінологічний бюлетень. – К.: Вид-во ВУАН, 1935. – 80 с. Одночасно надруковано як додаток до журналу Мовознавство. – 1935. – №5. – С. 88–106.

4. Фізичний термінологічний бюлетень. – К.: Вид-во ВУАН, 1935. 81 с.

5. Виробничий термінологічний бюлетень. – К.: Вид-во ВУАН, 1935, 79 с.

6. Резолюції Комісії НКО в справі перевірки роботи на мовному фронті. Мовознавство. – 1934. – №1, С. 15–21; В кн.: Хвиля А. Знищити коріння українського націоналізму на мовному фронті. –Х: Рад. школа, 1933, С. 115-129.

7. Хроніка НДІМ 1933–1934 рр.// Мовознавство, 1934, №2, – С. 139–145.

### Література

1. Карачун В. Я. Українська науково-технічна термінологія: здобутки, втрати і надії // Вища освіта України – 2003. – №4, – С. 99 – 106.

2. Карпіловська Є., Кочерга О., Мейнарович Є. Структурні зміни української наукової термінології протягом двадцятого сторіччя // Вісник НУ «Львів. політехніка» – 2004. – №503. С. 3 –8.

3. Кубайчук В. Хронологія мовних подій в Україні: зовнішня історія української мови. –К.: «К.І.С.», 2004. –176 с.

4. Куляс П. П. Лінгвістична компетентність науковця і педагога: знати тенденції в житті мови // Вища освіта України – 2005. – №1, С. 85 – 92.

5. Наконечна Г. Українська науково-технічна термінологія. Історія і сьогодення –Львів: Кальварія, 1999. – 110 с.

6. Практичний словник виробничої термінології. Х.: Рад. Школа, 1931. 123 с.

7. Русанівський В. Розквіт і взаємозбагачення мов соціалістичних націй //Комуніст України – 1973. №3. С. 53 –63.

8. Словник математичної термінології (Проект). Частина 1. Калинович Ф. Термінологія чистої математики. ВУАН. ІНМ. Природничий відділ. Матеріали до української природничої термінології та номенклатури. т. IV. – вип. 1. К: ДВУ, 1925. – XI+ 204 с.

9. Словник математичної термінології (Проект). Частина 2. Калинович Ф. Термінологія теоретичної механіки. ВУАН. ІНМ. Природничий відділ. Матеріали до української природничої термінології та номенклатури. т. 4. – Вип. 2. – К: ДВУ, 1926. – VIII+ 80 с.

10. Словник математичної термінології (Проект). Том [Частина] 3. Калинович Ф., Холодний Г. Астрономічна термінологія й номенклатура. ВУАН. ІНМ. Відділ Термінології та номенклатури: Матеріали до української природничої термінології та номенклатури. т. 3. – Х: Рад. школа, 1931. – X+117 с.

11. Словник механічної термінології. Частина 1. Силові. (Проект). ВУАН. Матеріали до української термінології та номенклатури. – Т. 14. – К.: ДВУ, 1928. – Х+104 с.

12. Словник фізичної термінології (Проект). Зредагував В. В. Фаворський. – Х.: УРЕ, 1932. УІ + 214 с.

13. Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгводику: Док. і матеріали

/Упоряд.: Л. Масенко та ін. – К.: Вид. Дім «Києво-Могилянська акад.», 2005. – 399 с.

14. Українська мова. Енциклопедія. – К.: Укр. Енцикл., 2000. – 752 с.

15. Шерех Ю. Мовознавчі праці // Пороги і запоріжжя: Т. 3 – Х.: Фоліо, 1998. – С. 201–363.

## 2.6. З ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКИХ ПІДРУЧНИКІВ

**Ч**имало аспектів вивчення й висвітлення історії української літератури науковцям, а разом – і творцям підручників, незалежної України доводилося створювати ніби з нуля, ніби на «порожньому місці». І для того вони мусили послуговуватися методологіями переважно західних науковців, які раптом стали доступними; не завжди навіть, «згарячу» встигалося помітити, що не всі ті методології однаково придатні до аналізу українського «матеріалу», котрий має свою специфіку. Важливим видавалося одне: якнайдалі втекти, найнадійніше затулитися від «єдино правильного» ідейного комплексу, внаслідок дії якого вся українська література (та, що була дозволена) поставала на диво одноманітною. Насправді ж те «порожнє місце» було «випаленою землею» – по забороні багатьох імен українських науковців (С. Єфремов, М. Зеров, М. Плевако, А. Шамрай), чії праці було знищено чи замкнено у спецхранах.

*Аганій Шамрай* (котрого пізніше І. Кошелівець вважатиме видатним представником нової школи в літературознавстві) у підручнику 1927 р. «Українська література» періодизував її історію за соціально-економічним принципом, хоча й підкреслював «особливу природу літературного процесу», оскільки «літературна творчість є особливою здатністю людини відтворити довколишній і ідейний світ у яскравих

образах і звуках»<sup>3</sup>. Другу половину ХІХ ст. вчений описав, зокрема, як «Добу розвитку промислового капіталізму», відзначивши поміркованість програми і «практичної роботи таких видатних українців того часу, як О. Кониський, Б. Грінченко, П. Чубинський та ін.», яка «не виходила за межі національно-культурних завдань», – особливо у зіставленні «з російськими народовольцями, що, виступивши трохи пізніше, викинули революційні гасла активної боротьби проти царату» (с. 89). Полеміку між М. Драгомановим та Б. Грінченком вважав «виступом націоналістично-демократичної інтелігенції проти ідей соціалізму, що з ними зв'язував український рух Михайло Драгоманів» (с. 89). Появу ж низки наукових видань, зокрема українознавчих праць М. Драгоманова, П. Житецького, В. Антоновича, І. Франка та інших А. Шамрай оцінив як «органічний процес, спертий на підвалинах націоналізації, в умовах селянського життя» (с. 89).

Літературу того часу на думку автора, самі творці її бачили «... як засіб агітаційний, як могутню зброю в боротьбі за свої ідеали», а її завдання – «слугувати національно-культурним потребам народу» (с. 90). Звідси й визначальні її особливості, насамперед *ідеологічність*, адже література «мусить одбивати *життя народу* і, власне, ті процеси [...] в селянському житті» (тут згадано Нечуя, Мирного, Грінченка, Кропивницького, Карпенка-Карого), а також «життя активної демократично-національної інтелігенції, її працю на селі, розчарування й перспективи...» (с. 90; підкресл. авторське – Л. М.) Найбільш відповідним цим завданням А. Шамрай вважає жанр «*великої повісти*»: Замість образків життя однієї чи двох родин, як це ми бачимо в Квітки, тут перед нами проходять декілька поколінь, іноді події в повісті захоплюють великий час, як, наприклад, повість Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні, щось на двісті років» (с. 90). Завважає тенденцію до «найбільш об'єктивного відтворення громадського життя» й, відповідно, «запровадження до творів «злости дня» – публіцистики» (с. 90), задля точнішого визначення якості їхнього реалізму, згадує ім'я Золя. Фіксує той факт, що «популярний жанр цього часу» – реалістична драма – «в основних своїх рисах мала багато спільного з повістю» (с. 91). І додає: «Що ж до лірики, то вона розвивалася найменше, й це цілком зрозуміле, коли зважити на основні тенденції народницької (тобто народної чи демократичної – Л. М.) *літератури*» (с. 91).

<sup>3</sup> Шамрай Агапій. Українська література. Стилий огляд. Вид. 2-е, виправлене. – Харків, 1928. – Фотопередрук з післясловом Олекси Горбача. Мюнхен, 1989. – С. 76. Далі у тексті сторінка цього видання. – Л. М.

Тут виокремлено розділи про Марко Вовчок, про повість з життя селян (Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Б. Грінченка) та української інтелігенції (Нечуя-Левицького, Б. Грінченка, І. Франка). У характеристиці стилю прози йдеться про тенденційність її, про портрети і спроби «подати глибші рефлексії людських переживань», про «наукову точність» і «суворий натуралізм Франка, з його протокольною манерою», про розвиток *пейзажного мистецтва* – у контрасті світла й тіні в Івана Нечуя-Левицького та різноманітності барв Панаса Мирного. Про збагачення мовних засобів. І водночас про те, що виглядає слабкістю цієї прози, порівняно з творчістю «молодшого покоління» – «українських модерністів»: переважання «побутового (тут, як і вище, – у значенні життєвого – Л. М.) матеріалу над художньою «видумкою»» (с. 99), про певну її «статичність», «композиційну нескондесованість», а також про «деяку схематичність і дидактичність в трактовці портрету, особливо – в постатях інтелігентів» (с. 100–101; підкресл. авторські – Л. М.).

Підсумовуючи, А. Шамрай твердить, що, за великого «ідеологічного значення», переконливих «образків глибоких соціальних процесів» українська реалістична проза «не доходить до вершків художньої довершеності, як це було по інших літературах» (с. 101).

Розквіт драматичного мистецтва, на переконання А. Шамрая, був зумовлений «нагальною потребою агітації українських національних ідей з театрального кону» (с. 101). Попри всі заборони на українські вистави, митці вдало скористалися окремими пом'якшеннями 80-х років – і «...драматичні жанри, як і повість, пройшли той же шлях – від етнографічно-романтичної п'єси до реалістично-побутової драми» (с. 101). (Тут, як і на с. 99, поняття «побутовий» має значення «життєвий», – інакше було б незрозуміло, чим воно відрізняється від терміну «етнографічний», – Л. М.). Назвавши кілька «історично-романтичних» творів М. Костомарова, Т. Шевченка, а за ними М. Старицького та Б. Грінченка, автор книжки зазначає: «...тут, очевидно, доведеться говорити про традицію західноєвропейську, а власне – про вплив історичних хронік Шекспіра» (с. 102). Але «популярнішим» жанром вважає «побутову драму з селянського життя», а її «постійними ознаками» – «криваву сімейну драму», «етнографізм», танці й співи (с. 102). Серед цих нечітких і не у всьому обґрунтованих визначень стилю – чи то драми, чи то вистави – проривається цікаве

(принаймні на той час) спостереження: «Специфічна побутовщина, якою характеризуються ці п'єси, зв'язує творчість наших драматургів з видатним російським істориком побуту Островським» (с. 102–103). І. А. Шамрай констатує повільне перетворення родинної драми «на драму соціальною» і найяскравіші зразки знаходить у спадщині І. Тобілевича, якого називає: «справжній співець куркулів» – за те, що йому «найбільше удаються типи куркулів» (наводячи «в небагатьох словах» – «суть «приобретателя», його тактику, погляди на світ і найдорожчі ідеали» – у монолозі Калитки «Я не буду панувати...» – автор виявляє справжнє значення слова *куркуль*: міцний господар, трудівник, у якого немає жодних інтересів, окрім господарства, одержимий ідеєю подальшого розширення цього ж таки господарства). П'єси ж «Сто тисяч», «Мартин Боруля», «Понад Дніпром», «Бурлака» «ілюструють певні етапи в житті пореформеного села» (с. 103). На соціологічному принципі засноване й подане тут визначення *стилю драми*, ознакою реалістичності якої «...так само, як і в повісті, було: *побутове тло, етнографічна типічність портрету й жива народня мова*», що ж до композиції – «драми в цілому, а надто п'єси Тобілевича, незрівнянно художніше створені, ніж повість» (с. 103; підкресл. авт. – Л. М.). Їх сценічність зумовлена добрим знанням сцени, в чому «...і є таємниця успіху цих п'єс і в наші дні, що, незважаючи на архаїчність сюжету, іноді щасливо конкурують з п'єсами модерними» (с. 103).

Щодо ліричного доробку цього періоду – невеликого кількісно, «не багатого на художні ознаки» – А. Шамрай зауважує: «...і в ліриці виявляються ті ж тенденції, що ми бачили і в інших жанрах...» (с. 104). Сумні роздуми та зневір'я у роботі поряд із закликом до неї, тематичні перегуки з «російською народницькою лірикою» відзначено у творах М. Старицького, Б. Грінченка, І. Манжури, П. Грабовського. «Винятком з віршового надбання народників» автор вважає «творчість найвидатнішого поета цього часу Івана Франка», в його «міцних, гострих символах, в енергійному уривчастому темпі віршу, що далеко відходить від анемічних метрів укр[аїнських] народовців» (с. 106; і тут видно нечіткість у вживанні терміна на позначення понять «народницький», «народники», «народовці» – Л. М.).

У цих розділах не згадано ані Лесі Українки, ані М. Коцюбинського, загалом – жодного з письменників, чий творчий шлях розпочинався, і доволі успішно, саме у 90-х роках XIX ст.

Узагальнюючи «ідеологічні течії в письменстві цього часу», А. Шамрай твердить, що «важко погодитися людині з марксівським революційним світоглядом» із українськими письменниками, у чиїх творах «повсякчасно відчувається змішування ідеї національної з соціальною, з виразним акцентуванням на першу», а також на «мирну культурну роботу на селі», котрим загалом «ідея класової боротьби була чужа» (с. 107–108). Типовим для них автор вважає «недооцінювання міста, зокрема – робітничої класи» та «...ідеалізування мирного хліборобського життя і якусь неясну мрію про те, що життя прийдешніх віків розцвіте в умовинах села на тлі здорової і прекрасної природи» (с. 108). Ставлення їх до соціальних переворотів ілюструє (без жодних коментарів) через маловідомий «нарис» Б. Грінченка «Спроба», зокрема висновок його героя: «Ні, не в хвилях кривавих, як кажуть революціонери, треба обмити наш край, а в ясних погожих хвилях щирої української просвіти. Тоді й революція зробиться без ніяких труднощів; але то буде революція нова – без крові й пожарів» (с. 109).

Початок ХХ ст. А. Шамрай визначає як «добу фінансового капіталізму», адже набуває великого розмаху боротьба між капіталістичною системою та «рештками поміщицького землеволодіння», що у ХІХ ст. мала «досить ідилічний характер, бо сперечниками старих феодалів були кріпенькі мужички, як Калитка» (с. 110). Відмітну особливість бачить у тому, що «...на тихій Україні почалося панування золотого тельця – фінансового капіталу», внаслідок чого «місто, з його трамваями, електрикою, шантанями, з усіма дарунками буржуазної Європи, – стає за центр, куди тягнуться з широких степових просторів: і селянин, вибитий із звичайної обстановки, по кращу долю, і сільський інтелігент по вищу освіту» (с. 110). Відповідно, щойно означені заклики літераторів звучать «дивним анахронізмом» і «ще дивнішою романтичною екзотикою здавався український народній театр, з його вишиваними сорочками, ультра-романтичним коханням, співами й танцями, поруч російських театрів, де культивувалися п'єси західноєвропейських драматургів» (с. 110–111). Автор повідомляє про зацікавлення «інтелігента нової формації: «культ краси як самоціль, культ вибагливої насолоди», про виступ М. Вороного 1903 р. й альманах «З-над хмар і долин» та про полемічний вірш І. Франка – «суворого громадянина».

Особливості українського літературного модернізму, на думку А. Шамрая, визначає та обставина, що «...місто українське, з його європейським життям, було цілком зросійщене, міська культура нічо-

го спільного не мала з національними українськими традиціями...», а наслідком була неможливість для літераторів «кинути громадські мотиви», оскільки від осмислення національних (разом із соціальними) проблем – «залежало й їхнє існування як поетів українських» (с. 112). Влучні спостереження щодо «європеїзації української літератури», передовсім через вдалі переклади з Гайне та Байрона, завершуються оцінкою «модернізму в українському письменстві, в його першій стадії» – «... як здорової в цілому тенденції – вилікувати українську мову й літературу від того безпросвітнього провінціалізму, куди *запровадили її народники*» (с. 113; підкресл. мої – Л. М. – ніби перекреслене дані, вище, хоч мимохідь, вказівки на справжні першопричини й справжніх першовинуватців такого невтішного стану).

Як «найвидатніших ліриків цього часу» названо Лесю Українку, А. Кримського, В. Самійленка, М. Вороного та «молодшу трійцю» – О. Олеса, М. Філяського й Г. Чупринку. Принципово важливим є твердження: «Перші є за представників *старшого покоління* й своєю поетичною творчістю репрезентують *літературу переходового часу*, де *змішуються* старі народницькі мотиви з новою культурою віршу» (с. 113; підкресл. мої – Л. М.). Саме ці поети «збагатили українське письменство прекрасними перекладами» (с. 113), а також лірикою, в якій поєднувалися інтимні та громадянські мотиви.

Найвиразнішою рисою нової прози А. Шамрай вважає «розвинення *імпресіонізму*, замість протокольно-реалістичної манери старої повісті» (с. 120, підкресл. мої – Л. М.). Помітивши у творах М. Коцюбинського 90-х років («На віру», «Ціпов'яз», «П'ятизлотник») наслідування «реалістичної повісті», лише в оповіданнях початку ХХ ст. виявляє «... нові тенденції, свідоме бажання вибитися на новий шлях. Такими рисами *переходового часу* відзначаються його твори «Для загального добра», «Лялечка», «Дорогою ціною», «Під мінаретами» та інші» (с. 121); підкресл. моє – Л. М.). Автор простежує процес відходу від попередньої традиції у творах О. Кобилянської та В. Стефаника й своєрідний розвиток її С. Васильченком, у чийх творах бачить і модерні риси.

Основні підсумки доби – першого десятиліття ХХ ст. – А. Шамрай бачить як «велику різноманітність настроїв, ідеологічних уподобань», оскільки «складність нових соціальних і економічних обставин розклала ту ідеологічну однотайність, що відчувається в літературі 70–80 років» (с. 145). Підкреслює «великий вплив і авторитет» тих, кого називає «проводирями літературного руху кінця ХІХ ст.», чий

життєвий і творчий шлях іще тривав, – їхній авторитет для молодшого покоління поєднувався із впливами європейськими. «Отже, як висновок: література початку ХХ століття – це перший поважний крок до Європи, в цілому – щасливий, не скрізь однаково сміливий і рішучий, зате – багатонадійний» (с.146).

У намаганнях (доволі успішних) висвітлити предмет багатоаспектно, тобто у взаємодії чинників змістово-формальних А. Шамрай розвивав надбання видатних попередників – Омеляна Огоновського, Івана Франка, Миколи Петрова, Миколи Дашкевича, на підставі своїх наукових спостережень висував ідеї, що їх варто було розвивати...

Насильницькій дебілізації тих, хто навчається, протистоять мужні й совісні педагоги, котрі не підкорюються ані несусвітнім вказівкам розперзаного чиновника, ані чийсь розмахуванням рук.

Мені ж пригадується епізод одного з улюблених комсомольських фільмів моїх молодих років – «Добровольці». Той, де Льоля (артистка Е. Бистрицька) гнівно звертається до учасника зборів, на яких безпідставно звинувачують у шкідництві її чоловіка: «...Один... падлюка!... пустив наклеп, а сотні – сотні! – чесних – захворіли?!...» І репліки з уже зовсім ніжного дитячого мультфільму про село Простоквашино – щодо того, що лише на грип можуть люди всі разом захворіти, а збожеволіти – тільки поодиноці.

Мені часом здається, що я опинилася в якомусь перевернутому світі, де люди або самі не розуміють, що вони говорять, або... Ну, наприклад, голосування (за «диригуванням», ясна річ) «більшістю» закону «Про гуманізацію економічних злочинів»... – кілька разів чула (радіо, телебачення) цю назву, – і досі запитую себе: може, почулося? Може, це в мене слухові галюцинації? Тобто, ніби й зрозуміло, що саме малося на увазі: пом'якшення («олюднення») покарань за певні відхилення від жорстких правил підприємницької діяльності (до якої міри то є чесним, справедливим і корисним для нашої країни – судити фахівцям, тут же ведемо мову про міру знання мови) – але ж сказано те, що сказано... Чи, може, це була помилка журналістів у переказі суті подій? (І ще треба думати про підвищення рівня освіченості журналістів).

Сумнів усе ж залишається – і саме тому, що нав'язується суспільству думка про другорядність проблеми мови, – мови, зрозуміло, української, але ж «вони» і російської не знають як слід, – постійно «викидають» в ефір «перли», на зразок почутого нещодавно: «Я

согласна, что есть коррупция, я согласна, что есть воровство». Звісно ж, ця депутатка насправді не згодна із існуванням названих нею явищ, – такі вирази свідчать про відсутність сформованої культури мислення: ця людина не вміє чітко висловити свої думки (а для чого тоді йшла в депутати?!). *Культуру* ж цю формує *освіта*! Чи, хоча б, постійне читання книжок (самоосвіта).

Значною мірою це пов'язане з надмірностями ідеології. Наприклад, у Кіровограді комуністи проти перейменування вулиць, що досі живуть під іменами їхніх найбільших головорізів, протестують під гаслом : «Забудемо минуле, – не матимемо майбутнього». Але ж саме тому, що люди *пам'ятають* про те, що накоїла ця сила – одна з найжорстокіших у ХХ ст. – і прийнято відому резолюцію у Євросоюзі, а у Грузії цю партію заборонено. Чи ви, «товаріщі», боїтеся, що *ви* не матимете майбутнього?

Не менш важливу роль відіграє забуття одвічних традицій. Пам'ятаю, мене моя мати (Царство їй Небесне.!) навчала, що готувати їжу слід у доброму настрої і беручись до того обов'язково промовити тихенько «Господи, благослови!» Тоді й найпростіша страва вдається смачною. Нещодавно шокував цикл (тривалий!) телепередач «Пекельна кухня». Це також є виявом невміння сказати про гарячу атмосферу кухні, про конкурсні пристрасті тощо. А хто ж надумав пов'язати все це з пеклом?!? Адже під таким «благословенням» може приготуватися лише отрута! (Згадаймо про сучасні дослідження структури води: яких якостей набуває вона під молитвами чи гармонійною музикою, і під прокляттями, лайкою тощо). Не випадковою, вочевидь, є й поява, у ролі символу цього «пекла», – нашого тризуба (лише трохи загнута його бокові промені, щоб надати подібності до рогів «нечистого»): комусь дуже потрібно «закласти» у свідомість (чи й підсвідомість) наших сучасників ідею, що наш прадавній знак три суття, трисидності, мовляв, несе негативну інформацію.

У виформовуванні ідеології освіти досі (чи – знов?) відсутня українська національна ідея – вочевидь під тим приводом, що в Україні не 100 % людей є етнічними українцями, а 77 % для того нібито замало. Ніби десь у світі існує хоч одна така (зі 100 % одного етносу) держава... Але їм те чомусь не заважає, бо для її (держави) успішності мусить бути якийсь «центр», якийсь «стрижень», довкола якого має все гуртуватися, організовуватися (вивчаймо закони синергетики!).

До того ж, триває боротьба (то прихована, то відверта) між «дарвіністами» та «креативістами». Причому, за першими часто ховаються примітивні матеріалісти (нікому ж не хочеться думати всерйоз, що він походить від мавпи): ніяк не хочуть визнати первинність ідеї, інформації (люди віруючі мають для неї ім'я: Бог), якою насправді утворено матерію. Навіть ті, котрі вже навчилися заходити до Храму, ставити свічки, та й хреститися, з побожним виразом обличчя, – досі не навчилися серйозно читати Святе Письмо. А там же все написано про роль і силу Слова...

Чи ж є потреба у цій ситуації, коли «...все перемішалось...», а точніше – перемішується лихими силами старанно, свідомо й послідовно, – обґрунтовувати гостру необхідність утримувати (чи хоча б намагатися зберегти досягнену майже століття тому) *якість* підручників та посібників, зокрема, літературознавчих та культурологічних. А таку якість забезпечують передовсім три фактори: 1) точність, вивіреність інформації; 2) сучасний науковий погляд на факти і комплексні явища; 3) ретельна відредагованість мови, продуманість формулювань.

## 2.7. НАВЧАЛЬНА КНИГА ДЛЯ ДОРОСЛИХ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

**В**ідповідно до постанови Президії Академії педагогічних наук України «Про результати конкурсу наукових проєктів» на виконання завдань Державної програми розвитку і функціонування української мови на 2004–2010 роки у відділі теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти АПН України з 2007 р. здійснюється проєкт «Навчально-методичний комплекс із розвитку мовлення на українознавчій основі».

Концептуальні засади створення такого комплексу науковці, методисти, педагоги обговорювали під час засідань круглих столів «Сьогодення українського мовного середовища», котрі від 2007 р. вже традиційно щочервня проходять в Інституті вищої освіти НАПН України [8]. Це відображено й в однойменному збірнику наукових праць, що побачив світ 2008 р. [10].

Коло лінгводидактичних і методичних проблем, пов'язаних зі створенням навчально-методичної літератури для освіти і самоосвіти, надзвичайно широке і перебуває нині в стадії осмислення – як наукового, так і методичного.

Сучасна діяльнісна педагогіка передбачає включення до змісту навчальних предметів розмаїття форм, методик, технологій навчання. Дорослі самі можуть дати собі раду, у який спосіб опанувати запропонований їм матеріал. Для розв'язання комплексу завдань, що стоять перед творцями навчальної книги, потрібні спільні зусилля педагогів, психологів, дидактів, книгознавців, філологів, редакторів, видавців, дизайнерів, поліграфістів, комп'ютерників. Комплексний підхід до управління якістю підготовки спеціалістів нині є одним із визначальних, а відтак – у реалізації цього підходу саме навчальна книга залишиться одним із провідних засобів набуття знань. І не тільки у вищій школі.

Суть змін, котрі відбуваються у визначенні ролі навчальної літератури, полягає у тому, що вона дедалі більше перебирає на себе навчаючі функції викладача, «з пасивного носія інформації підручник перетворюється в активну дидактичну систему, котра має забезпечити студентів контролю і самоперевірці, здатність формувати логічне мислення й мовну культуру» [3, с.5]. До того ж, за сучасних умов, коли йдеться про навчання впродовж життя, роль навчальної книги зростає, як ніколи раніше. Цей провідний дидактичний засіб має забезпечувати оптимальні умови для самостійної роботи, адже читач має реальну можливість з необхідною повнотою вивчити програмний матеріал, котрий містить підручник.

Понад 20 років тому дослідники зазначали, що при підготовці навчальних книжок використовувалися різні науково-методичні принципи, що значно зменшувало ефективність самостійної роботи студентів з підручниками, й виділяли такі їхні недоліки:

- відсутність необхідних міждисциплінарних зв'язків у викладенні начального матеріалу;
- недостатня наступність матеріалу в книгах з різних навчальних дисциплін;
- недостатня забезпеченість неперервності окремих видів підготовки (математичної, економічної, природоохоронної тощо);
- недостатнє врахування вимог педагогіки й психології вищої школи;
- викладення програмного матеріалу без відповідного врахування профілю майбутнього спеціаліста;
- нерівнозначність і недостатність включення до змісту книг світоглядного, методологічного характеру;

- дублювання навчального матеріалу;
- відмінність структури навчальних книг та їхнього довідково-супроводжувального апарату;
- різне потрактовування одних і тих самих категорій, понять, визначень, а також відсутність уніфікації у використанні термінології та визначень;
- невідповідність обсягу окремих частин книжок до бюджету часу, що відводиться для самостійної роботи студентів з літературою;
- неоднаковий підхід авторів до добору ілюстрацій як засобу підвищення інформативності матеріалу й ефективності самостійної роботи;
- недостатній зв'язок підручників з іншими джерелами інформації, з якими надалі доведеться зіштовхнутися майбутньому спеціалістові;
- різний підхід видавництва до конструювання навчальних книг, їхнього художнього оформлення і поліграфічного виконання [3, с. 5–6].

Зазначимо, що з часом цих зауваг не стало менше, тому що до видання навчальних книжок долучилася величезна кількість приватних видавництв (самодіяльних – у повному розумінні цього слова), які потерпають від відсутності висококваліфікованих редакторських кадрів. Водночас з осмисленням цих проблем виникли інші. До того ж з'явилися Інтернет-ресурси з практично безмежним потоком книжкової, у т. ч. навчальної продукції. Отже, сьогодні проблема навчальної літератури залишається однією з найактуальніших й нею нині переймається підручникотворення як виокремлена сфера науково-методичних досліджень. Безсумнівно, розв'язуватиметься вона на основі комплексного підходу. У її розв'язання прагнемо зробити свій внесок і ми.

Проаналізовані наявні навчально-методичні комплекси (НМК) визначили нові підходи до створення комплекту навчальних книжок на українознавчій основі. Оскільки подібної літератури бракує, пропонується НМК має значні переваги перед традиційною методичною літературою. Йдеться про різновиди навчально-методичних видань для представників різних вікових категорій, фахів, інтересів.

Свого часу ми готували серію книжок для дорослих. Щоправда, тоді йшлося про серію навчальних книг-супутників до базових підручників із української мови для іноземних студентів. Кілька позицій було визнано кращими на конкурсі, організованому Міністерством освіти

України та Міжнародним фондом «Відродження» у рамках Програми «Трансформація гуманітарної освіти в Україні». З тієї серії цим Фондом було відзначено кілька праць із запропонованих авторським колективом (серед авторів були відомі методисти з Києва, Львова, Харкова), але видано тільки один навчальний посібник – «Українська мова для іноземних студентів: початково-предметні курси» [1]. Пізніше у «Науковій думці» (2000) побачив світ ще один посібник тієї серії – «Український рік у прикметах і прикметниках» [9]. Однак наш задум був значно ширшим, і якби рецензенти та розпорядники Фонду поставилися до наших пропозицій більш уважно, ми сьогодні мали б повне забезпечення навчального процесу у вищій школі з української мови як іноземної.

З часом, окрім іноземних студентів, визначився ще один контингент дорослих, котрий потребував особливої навчальної книги з мови та українознавства, – дорослі, для яких мова мала бути щонайперше засобом спілкування. Поодинокі розмовники, адресовані переважно туристам, не відповідали потребам цього контингенту споживачів навчальної літератури.

Відтоді ідеї, гіпотези, результати попередніх наших напрацювань доповідались на багатьох міжнародних наукових форумах різних країн (Україна, Росія, Німеччина, Фінляндія, Югославія, Польща, Румунія, Білорусь та ін.), публікувались у збірниках наукових праць, котрі побачили світ у цих країнах. Головна ідея – країнознавства, українознавства мають стимулювати інтерес до вивчення мови, орієнтувати на спілкування українською водночас з розширенням меж «культурної пам'яті». Ми вважали, що мета навчальних посібників на українознавчій основі – зліквідувати прогалини з історії та культури України, створювати передумови засвоєння мовних знань водночас із наповненням пам'яті тими відомостями про Україну, котрих дорослі за часів СРСР не мали [7].

Сьогодні не здивуєш комплектом навчальних матеріалів, об'єднаних ментально, для учнів певного класу, певної дисципліни тощо. Безперечно: навчальні посібники для дорослих мають відрізнятися від шкільних. До того ж, вони покликані ліквідувати прогалини в знаннях, яких радянська освіта не давала, часто вести мову про факти, які надто різняться від того, що вивчали дорослі у радянській школі. А ще – підтримувати інтерес до опанування української. Йдеться, зокрема, про розмаїття посібників з урахуванням інтересів тих, хто

навчається. А це може бути етнокраїнознавство, лінгвоукраїнознавство, українська культура; українська символіка, персоналії як знаки національної культури й тощо. Приклади навчальних посібників з мови на культурознавчій основі є в багатьох країнах (США, Росія, Фінляндія, Англія й ін.), однак наш навчально-методичний комплекс охоплює різні верстви дорослого населення. І процес його творення триває.

У цій статті ми представляємо посібники, котрі умовно називаємо «два в одному». Почнемо з більш розробленого та відомого – з навчальної книги для іноземних студентів, метою яких було навчання спілкуванню. Методики викладання іноземних мов розроблено досить ґрунтовно, які, втім, можуть прислужитися не тільки їм. Українська як іноземна може розраховувати на гарну перспективу увіходження до світового лінгво-дидактичного простору, оскільки в Україні накопичено значний досвід викладання чужих мов, який має збагатити методичку української як іноземної. Чимало з цих напрацювань можуть прислужитися зокрема, у творенні навчальної літератури для дорослих, представників різних етносів, котрі живуть в Україні, або для українців, котрі мешкають за межами рідної землі.

В Україні здобувають освіту юнаки та дівчата з багатьох країн світу, з набуттям українською мовою статусу державної, виникла гостра потреба в навчальній літературі для тих, хто хоче здобути освіту в українських вищих навчальних закладах. Соціальна і професійна орієнтованість цих видань не викликає заперечень. А про врахування ментальних особливостей студентів тільки починають вести мову. Наприклад, на початку бесіди в європейській культурі прийнято говорити про погоду, новини культури, спорт. А відповідно до китайського чи корейського етикетів, хорошим тоном, вважається спочатку дізнатись у співмовця, чи обідав він (снідав, вечеряв) [2].

Методична наука за останні роки просунулася далеко вперед. Нині іноземні мови вивчаються за сучасними навчальними книгами, компакт-дисками, із залученням різних комп'ютерних технологій. Із багатьох проблем української мови як іноземної на початковому етапі її вивчення у посібнику «Перші кроки українського мовлення» [6] розробляються лише ті, що становлять ядро лексико-граматичного мінімуму саме початкового етапу вивчення української мови. Запропоновані матеріали є складовою навчального комплексу з української мови як іноземної на початковому етапі вивчення, хоча можуть використовуватися й автономно.

Даний посібник, започаткований Г. А. Євстигнєєвою, – частина навчального соціально орієнтованого комплексу, що ставить за мету навчити розмовляти українською іноземців, складається з двох частин. Перша адресована студентам, друга – аспірантам і стажистам, які починають вивчати українську мову під керівництвом викладача. Основний метод, використаний при опрацюванні матеріалу, розробці системи завдань, – функціонально-комунікативний.

«Студентська» частина посібника за структурою – це 6 уроків: 5 – навчальних (1. Знайомство. Я і мій друг; 2. Сім'я; 3. Професія. Я вчуся в університеті; 4. Мій день; 5. Мова) і шостий – узагальнювальний. У кожному з них вміщено діалоги та вправи, що привчають студентів до спілкування українською мовою на навчально-побутові теми. Весь лексичний матеріал підпорядковано зазначеній темі. Наприкінці подано словник до кожного уроку трьома мовами: українською, російською й англійською.

Лексичні й граматичні явища подаються у реченні. З метою уніфікації пропонуються переважно завдання типу: дайте відповіді на запитання, закінчіть речення, заповніть пропуски тощо. Більшість вправ мають зразки, спрямовані на автоматизацію використання у спілкуванні нового матеріалу. Узагальнювальні завдання контролюють навички та вміння, набуті на попередніх заняттях.

Друга – «аспірантська» – частина посібника орієнтована на іноземних аспірантів і стажистів, котрі не мають відповідної мовної підготовки і впродовж 3–6-ти місяців прагнуть набути елементарних навичок спілкування у науково-навчальному середовищі. Для цього їм пропонуються ігрові «маски-ролі», максимально наближені до реальних ситуацій спілкування у навчально-науковому середовищі. У цій частині робиться спроба врахувати ментальні й професійні особливості студентів. Тексти та діалоги побудовано з урахуванням української системи відмінювання іменників, прикметників, займенників. Передбачається, що систему відмінювання вони вивчають за основним підручником, а відтак – мета занять за посібником – активізація навичок спілкування. Робиться спроба врахувати ментальні й професійні особливості читачів. Соціальна орієнтованість – вочевидь. Шкільні підручники з мови ментально орієнтовані за традицією, на підсвідомому рівні. Певною мірою, ментальної і професійної торкаємося, коли пропонуємо ролі орієнтовано на країну прибуття.

Лексико-граматична база посібника в основному відповідає програмі української мови для підготовчих факультетів і співвіднесена з підручниками та іншими посібниками для іноземних громадян початкового етапу опанування української мови. Посилена орієнтація на навчально-наукове мовлення аспірантів і стажистів.

Цю частину посібника, яка містить теми побутового та українознавчого плану і складається також із шести уроків-тем, побудовано на граматичній основі і присвячено вивченню структури простого речення та відмінково-прийменникової системи. До діалогічного матеріалу окремих уроків введено деякі складні синтаксичні конструкції (однак спеціально не вивчаються), а також синтаксичні конструкції, притаманні діалогам і дискусіям. Кожен урок-тема, крім першого, присвячений вивченню одного відмінка. На першому уроці вивчаються два відмінки – називний і кличний.

Структура уроку. На початку кожної теми представлено основні моделі уроків. У кожному уроці наявні: 1) вступний діалог, в якому актуалізуються мовні етикетні стереотипи українського побуту, ситуативні діалоги, що співвідносяться з відповідною серією усних тренувальних вправ і розв'язують основне комунікативне завдання – формування навичок спілкування; 2) тексти-монологи, що узагальнюють лексико-граматичний матеріал кожного ситуативного діалогу; 3) тексти-додатки, які узагальнюють лексико-граматичний матеріал уроку; 4) усні тренувальні вправи, котрі формують мовні навички і співвіднесені з певними діалогом. Подано також тексти для додаткового читання й обговорення.

Ініціатором і організатором спілкування в діалогах виступає викладач. У процесі спілкування він має особливу увагу приділити відпрацюванню вимови та інтонації. Опрацювання діалогічного матеріалу пропонується в такій послідовності: робота над вступним діалогом, робота над ситуативним діалогом, робота з текстами-додатками.

Робота над вступним діалогом це: 1) вступна бесіда, під час якої через багаторазове промовляння запам'ятовуються стереотипи українського мовленнєвого етикету; 2) читання вступного діалогу в аудиторії; 3) вільна бесіда в межах вступного діалогу.

Робота над ситуативним діалогом передбачає: 1) виконання усних тренувальних вправ, співвіднесених з даним діалогом (деякі вправи для розвитку навичок письма доцільно виконати письмово); 2) навчальну бесіду в межах діалогу, під час якої використовуються вивчені

структури; 3) читання діалогу в аудиторії; 4) вільну бесіду в межах діалогу; 5) читання тексту монологу; 6) завдання додому – вивчити напам'ять текст-монолог і підготуватися до бесіди за даним текстом.

Робота з текстами-додатками є підсумковою, що узагальнює лексико-граматичний матеріал кожного уроку. Тексти (перший – побутового характеру, другий – українознавчого) читаються вдома або в аудиторії, потім переказуються. Залежно від характеру побутового тексту пропонується скласти розповідь за аналогією з поданим у посібнику, котрий виступає текстом-моделлю.

Звичайно, допитливі студенти можуть опрацювати матеріали другої («аспірантської») частини, а відтак аспірантам і стажистам не завадить звернення до першої («студентської») частини. Опанування навчального матеріалу дасть можливість досить вільно спілкуватись на розмовно-побутовому рівні вже у перші місяці занять, сприймати українську мову, вступати до комунікації.

В іншому посібнику – «Ситуативні вправи. (Українські дієслова в ситуаціях)» [5] – розглянуто основні значення дієслівних префіксів, найбільш активних в умовах практичної мовленнєвої комунікації. Характеристику і визначення типових значень безпрефіксних дієслів і префіксів подано у таблицях, що містять опис значення пропонованого для активізації префікса й приклади. Далі подано вправи для спостереження та аналізу, а також запропоновано ситуативні завдання, котрі побудовано переважно на побутовій лексиці й спрямовано на активне використання префіксальних дієслів у різних ситуаціях спілкування. Вивчення кожного дієслівного префікса супроводжується з системою структурно однотипних вправ, де у різних ситуаціях відпрацьовуються основні значення дієслів з префіксами. Ілюстративні приклади й завдання належать переважно до вжитково-побутової сфери мовлення. Отже, мета посібника – розширити лексичну базу студентів, активізувати їхнє мовлення у перші місяці вивчення мови. На кожному занятті рекомендовано знайомитися зі значенням лише одного дієслівного префікса з підключенням до теми уроку лексико-граматичного матеріалу за його значенням.

Майже всі вправи можна виконувати як письмово, так і усно, як під час аудиторної роботи з викладачем, так і самостійно. Передбачено, що в ході роботи, крім наведених типів завдань, викладач може запропонувати серію тренувальних вправ, за допомогою яких досягається

правильність вживання дієслів. Тренувальні граматичні вправи, зрозуміло, виконують перед мовленнєвими. Об'єктами тренування при цьому будуть керування й вид дієслів, вживання частки -ся і лексична сполучуваність. Це можуть бути всілякі підстановки, вправи на вибір потрібної форми, трансформації і вправи типу «запитання–відповідь» репродуктивного характеру (відповідь із використанням префіксального дієслова, котрий використано у запитанні, відповідь на запитання з заміною дієслова, вжитого у запитанні, заперечна відповідь на запитання з використанням префіксального дієслова у поєднанні зі словами, котрі впливають на вживання виду: постановка запитання самими студентами з використанням дієслів, що вивчаються, у словосполученнях тощо).

Завдання посібника – надати користувачеві довідковий, інструктивний і практичний матеріал для роботи над темою «Дієслівні префікси, що модифікують лексичне значення дієслів», яка вивчається як «наскрізна»: паралельно й у зв'язку з іншими темами конкретних курсів навчання. Посібник містить вправи з різними префіксальними дієсловами, що можуть бути використані для роботи зі студентами-іноземцями на другому році вивчення мови. Попри певну мовну підготовку, їхнє мовлення на цьому етапі розвинено ще недостатньо: збіднений активний словник, у мовленні багато вад, не розвинуто навички правильного використання слів у реченні. Щодо префіксальних дієслів, то студенти або зовсім не використовують їх у спілкуванні, або часто вживають у неправильному значенні.

Систематизація теми «Дієслівні префікси, що модифікують лексичне значення дієслів», в аудиторії іноземних студентів можлива на такій стадії вивчення мови, коли їхній лексичний запас містить необхідний мінімум мотивувальних дієслів, від яких утворюються префіксальні дієслова, коли студенти мають чітке уявлення про словотворчу і формотворчу ролі дієслівних префіксів, знають їхні основні значення і мають певні навички вживання префіксальних дієслів.

Як показує досвід практичної роботи, вживання дієслів з префіксами викликає певні труднощі при вивченні їх іноземними студентами. Проте ці матеріали не складатимуть проблем при опрацюванні їх дорослими, котрі українською володіють пасивно. З переконанням, що зазначена тема не є складною, вони легко перейдуть до частини «Вправи з підказкою», де запропоновано вставити у текст знайомі

дієслова, необхідні за змістом. Цікаві українознавчі тексти містять чималий шар нової лексики, яку дорослі, котрі українською володіють пасивно, мають зрозуміти за контекстом і принагідно використовувати у спілкуванні. Узагальнюючи матеріал з дієслівної лексики (для передбачення можливих помилок у мовленні), корисно зіставляти антонімічні префіксальні дієслова. Це можна зробити за допомогою розділу «Дієслова з префіксами у схемах».

Значимо, що лексику завдань розділу «Підсумковий контроль» мінімізовано й розраховано переважно на іноземних студентів. Натомість «Вправи з підказкою» містять зв'язні тексти пізнавального характеру, різні за тематикою, й адресовано їх передусім тим, хто українську мову знає пасивно й прагне збагатити словниковий запас, поліпшити власне українське мовлення та мовлення своїх дітей.

Із урахуванням навчального контингенту викладач може розширити лексичні та стильові межі посібника, який можна використовувати не тільки на заняттях у групах студентів-іноземців, котрі вивчають українську мову на молодших курсах, а й у середніх навчальних закладах, де українська вивчається як нерідна (у школах національних меншин на терені України); в українських школах за межами України тощо. Він може стати надійним помічником учителям та викладачам, а також батькам, котрі прагнуть разом із дітьми поліпшити власне мовлення і розширити лексичний запас. Частина, адресована іноземним студентам, не викликає труднощів у дорослих, котрі живуть у мовному середовищі, сприймають українську на слух. Відтак вони охоче переходять на тексти, насичені лексикою українознавчого спрямування, й надалі успішно використовують ситуативні завдання у спілкуванні.

### Література

1. Альохіна С. В., Онкович Г. В., Шутенко Я.- С. М. Українська мова для іноземних студентів: початково-предметні курси. – К.: АртЕк, 1998. – 152 с.

2. Балыхина Т. М. От методики к этнометодике: поликультурные аспекты обучения русскому языку // Рус. язык в многополяр. мире: новые лингвист. парадигмы диалога культур: Сб. статей международной науч.-практ. конф., посв. 50-летию образования РУДН. 22–24 окт. 2009 г. – М.: РУДН, 2009. – С. 10–12.

3. Буга П. Г. Создание учебных книг для вузов: научно-метод. пособие. – М.: МГУ, 1986. – 64 с.

4. Воробьев В. В. Русский язык в диалоге культур: проблемы и перспективы сегодня // Рус. язык в многополяр. мире: новые лингвист. парадигмы диалога культур: Сб. статей междунар. научно-практ. конф., посв. 50-летию образов. РУДН. 22–24 окт. 2009 г. – М.: РУДН, 2009. – С. 3–9.

5. Євстигнєєва Г. А., Онкович А. Д., Онкович Г. В. Ситуативні вправи. Українські дієслова в ситуаціях: навчальний посібник. – К.: ІВО АПН України, 2009.

6. Євстигнєєва Г. А., Онкович Г. В. Перші кроки українською: навчальний посібник. – К.: ІВО АПН України, 2009.

7. Онкович Г. В. Українознавство і лінгводидактика: навчальний посібник. – К.: Логос, 1997. – 108 с.

8. Онкович Г. В. «Українська мова для дорослих»: концептуальні засади створення навчально-методичного комплексу з розвитку мови / Сьогодні укр. Мов. середовища: зб. наук. праць / за ред. д-р. філол. наук., проф. С. Я. Єрмоленко і д. п. н., проф. Онкович Г. В. – К.: ІВО АПН України, 2008. – С. 125 – 131.

9. Онкович Г. В., Барабаш Г. А., Онкович А. Д. Український рік у прикметах і прикметниках: навч. посіб. – К.: Наук. думка, 1999. – 144 с.

10. Сьогодні українського мовного середовища: зб. наук. праць / за ред. д-р. філол. н., проф. С. Я. Єрмоленко і д-р. пед. наук., проф. Г. В. Онкович – К.: ІВО АПН України, 2008. – 224 с.

## 2.8. ЯКІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ВИДАНЬ ІЗ КУЛЬТУРОЗНАВСТВА ОЧИМА СТУДЕНТІВ

**В**ивчаючи сучасний асортимент навчальних видань із культурознавства для вищої школи, доводиться констатувати, що поряд із літературою справді актуального змісту та високого рівня видавничої культури дедалі частіше трапляються непрофесійно підготовлені книги сумнівного дидактичного значення, до того ж із численними логічними, фактичними, стилістичними, орфографічними та пунктуаційними помилками. У частині видань немає передмов і післямов, котрі відіграють у навчальній книзі організаційно-методичну роль. Часто бракує таких структурних елементів, як узагальнювальні тексти, наочні схеми, завдання на систематизацію. Не завжди використовуються ергономічні

прийоми, за допомогою яких можна поліпшити сприймання тексту. Автори більшості сучасних навчальних видань спираються на різні теоретичні позиції в доборі та інтерпретації матеріалу, неоднаково відтворюють і зміст дисципліни. Це призводить до того, що матеріал викладено в різній послідовності, довідковий апарат створено за різними принципами, термінологія та позначення не уніфіковані, внутрішньодисциплінарні зв'язки у викладі навчального матеріалу дуже слабкі. Навчальні тексти, породжені колективами авторів, містять суперечливі дані, часто в них дублюється інформація, немає усталеної термінології. Чимало видань виходить із порушенням авторських прав: несумлінні автори без жодних посилань «висмикують» фрагменти текстів з інших книжок, зокрема з фундаментальних підручників, навчальних посібників. Чи не кожен університет намагається видати власний варіант підручника, що відображає наукову позицію та особисті інтереси автора, специфіку вищого навчального закладу, краєзнавчі пріоритети тощо.

Тим часом теоретико-методологічні аспекти створення навчальної літератури з культурознавства є предметом зацікавлення таких науковців, як З. Ф. Донець, Ю. І. Терещенко, О. В. Кравченко, З. Л. Мігоцький та ін.

Так, З. Ф. Донець у кандидатській дисертації здійснила повний, цілісний критичний аналіз змісту підручників із культурознавства, виявила їхні головні вади: історична обтяженість, вузький фактологізм у викладі, повторення помилок радянської доби у сфері культури й розуміння культурної спадщини, ігнорування Декларації толерантності й комплексу світових конвенцій у галузі культури, відірваність вітчизняної культури від контексту світової реальності, використання авторами заангажованих і недостовірних джерел, відсутність графічно-інформаційного блоку даних про об'єкти культурної спадщини [1]. Окрім того, З. Ф. Донець запропонувала концепцію нової дисципліни «Інтегроване культурознавство». Головний зміст її розділів такий: теорія, історія культури; краєзнавче пам'яткознавство; динаміка культури в галузевому розмаїтті; освіта і професія – сучасний культурний вимір; практикум; охорона спадщини; ілюстрації; література [2, с. 12].

О. В. Кравченко відзначає такі вади теоретичної частини підручників із культурознавства, як «туга за цілісністю, за завершеною системністю, пошук закономірностей та всеохоплюючий детермінізм, безкінечне уточнення категорій заради узагальнюючого варіанта їх

тлумачення...» [3, с. 44]. На думку дослідника, виклад історії культури в навчальних книгах із культурології за принципом організації матеріалу мало чим відрізняється від звичного подання соціально-політичної історії, але виглядає дещо легковажнішим, більш спрощеним, менш доказовим, а нерідко й невиправдано суб'єктивним. О. В. Кравченко також зазначає, що в сучасних навчальних виданнях посилено культивуються західні теоретичні схеми та моделі культурологічного знання, простежується очевидний теоретичний еклектизм з опертям на діалектико-матеріалістичні теорії про суспільно-економічні формації. На його думку, «звернення до імен «класиків» культурної антропології та соціології культури стало таким же ритуальним, як і свого часу – до імен класиків марксизму-ленінізму» [3, с. 45–46].

Типові вади навчальних видань із дисципліни «Культурологія» виокремив З. Л. Мігоцький. Серед них – брак знань про соціальні процеси, що супроводжують стилі в розвитку культури, про побут різних народів, а також знань, які би сприяли підвищенню рівня культури студента, формуванню його національної свідомості. На думку дослідника, підручник має навчити студента розпізнавати культурні об'єкти за стилями, прищепити розуміння того, які соціально-політичні умови передували цим стилям [4].

У результаті опрацювання наукової літератури з'ясовано, що дослідження розвиваються переважно в освітньому напрямі або ж стосуються загальної теорії тексту. При цьому недостатньо використовуються засоби моніторингу якості навчальних видань, зокрема – опитування потенційних читачів.

Мета статті – методом анкетування виявити чинники, які перешкоджають встановленню належного рівня комунікації між навчальним виданням із культурознавства і потенційним читачем.

Опитування було проведено серед студентів 1–3 курсів Видавничо-поліграфічного інституту НТУУ «КПІ» й умовних експертів – студентів 4–5 курсів кафедри видавничої справи та редагування цього ж інституту. Система запитань обох анкет об'єднана єдиним дослідницьким задумом та спрямована на з'ясування кількісно-якісних характеристик об'єкта аналізу – навчального видання з культурознавства. Відповідаючи на запитання анкет, респонденти мали можливість оцінити параметри видань, підкреслити вади, вказати, що для них є головним, висловити свої пропозиції. Запитання першої анкети

частково повторюються в другій, однак перша анкета містить простіші критерії для оцінювання навчального видання, оскільки респонденти першої групи, на відміну від умовних експертів, не володіють фаховою редакторською термінологією та навичками редакторського аналізу.

В опитуванні за першою анкетой взяли участь 100 студентів чотирьох різних спеціальностей – «видавнича справа та редагування» – редактори; «образотворче мистецтво» – графіки; «теоретична та прикладна механіка», спеціалізація «поліграфічні машини і автоматизовані комплекси» – механіки; «менеджмент організацій й адміністрування», спеціалізація «книгознавство і розповсюдження друкованої продукції» – книгознавці (по 25 осіб з кожного фаху). Першу анкету було розроблено насамперед для того, щоб виявити, якою мірою параметри навчальної літератури з культурознавства задовольняють її безпосередніх користувачів. У процесі опитування з'ясовано, що більшість студентів послуговуються навчальними посібниками «Історія світової культури» Л. Т. Левчук, В. С. Гриценко, В. В. Єфименка та ін. [5], «Культурологія: українська та зарубіжна культура» за ред. М. М. Заковича [6], «Культурологія» І. І. Федорової [7], «Світова та українська культура» С. Д. Абрамовича та М. Ю. Чікарькової [8]. Саме їх найчастіше рекомендують і викладачі. Проте водночас студенти зазначили, що рекомендована література не цілком відповідає планам семінарських занять та перелікові запитань до заліку чи іспиту. Деяку інформацію, скажімо, про культуру Мезоамерики, стародавніх цивілізацій Африки, студентам доводилося шукати в Інтернеті, довідковій літературі. У 36 опитаних виникли труднощі під час пошуку інформації для рефератів і доповідей (7 редакторів, 10 книгознавців, 11 механіків, 8 графіків). Тим часом, найцікавішим виданням студенти всіх напрямів вважають «Світову та українську культуру» С. Д. Абрамовича та М. Ю. Чікарькової [8], а студенти-редактори, окрім цього, – ще й «Історію світової та вітчизняної культури» М. Ф. Юрія [9].

Оцінюючи параметри видань, студенти висловили такі зауваження:

- до обсягу – обсяг навчального видання занадто великий [6], [10] або ж занадто малий [7], [11], [12];
- до структури – суцільний текст параграфів, не розбитий на рубрики [6], [13], немає висновків й узагальнень [5], [6], [7], [8], [10], [13], відсутність термінологічних словників [5], [8], [10], [12], [13], покажчиків (немає в жодному виданні серед вказаних студентами);

- до фактів – перенасичення назвами, іменами й датами, зайві деталі [6], [10];
- до ілюстрацій – відсутність ілюстративного матеріалу в деяких виданнях з історії культури [5], [6], [12], [13], низька поліграфічна якість [8], [10];
- до мови та стилю – академізм мови, унаслідок чого доводиться пропускати текст; знайомий і цікавий матеріал викладено заплутано й нецікаво; оскільки в тексті забагато незнайомих термінів, увага скеровувалась саме на них, а не на те, що терміни є лише мовою науки, за допомогою якої вивчаються загальні поняття, наукові факти, закономірності та теорії; задовгі речення, наявність помилок (мовностилістичні вади студенти виявили в усіх виданнях, якими вони користувалися);
- до системи виділень – виділень бракує [6], [10], [13] або ж їх занадто багато [8], [14];
- до запитань і завдань – вони відсутні [5], [10], [12], [13], або ж занадто широкі, потребують багато часу на опрацювання [8], відповідь очевидна чи підказується формулюванням запитання, одноманітність побудови запитань [6], заплутаність і неоднозначність [14];
- до списків літератури – їх наведено наприкінці книги, а не після кожної теми [8], [14], наявність застарілих джерел, видань, які неможливо дістати [5], [6], [7], [10], [13], завеликі списки літератури [7], неповний бібліографічний опис [6], [10], [12].

У процесі дослідження з'ясовано, що з року в рік викладачі не вносять змін до списків рекомендованої літератури, а отже – пропонують студентам застарілі видання. Крім того, не всі з них наявні в бібліотеці НТУУ «КПІ». Скажімо, студентам-графікам викладач рекомендував російські навчальні книги з культурології – навчальний посібник за ред. Г.В. Драча [15] й підручник А.С. Карміна та О.С. Новикової [16]. Цих книг немає навіть у Національній бібліотеці України ім. В. Вернадського.

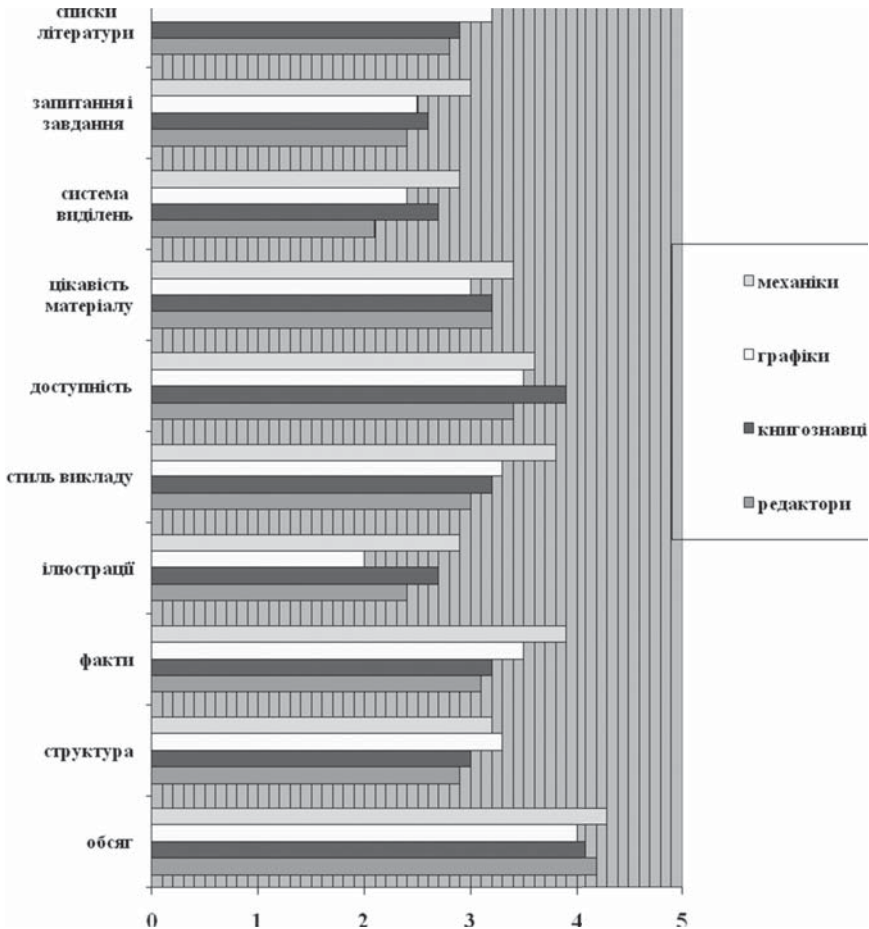


Рис. 1. Рівень задоволеності студентів параметрами навчального посібника «Світова та українська культура» С. Д. Абрамовича та М. Ю. Чікарькової [8].

Рівень задоволеності студентів різних спеціальностей параметрами літератури з культурознавства проілюструємо на прикладах навчальних посібників «Світова та українська культура» С. Д. Абрамовича та М. Ю. Чікарькової [8] (рис. 1) і «Культурологія: українська та зарубіжна культура» за ред. М. М. Заковича [6] (рис. 2).

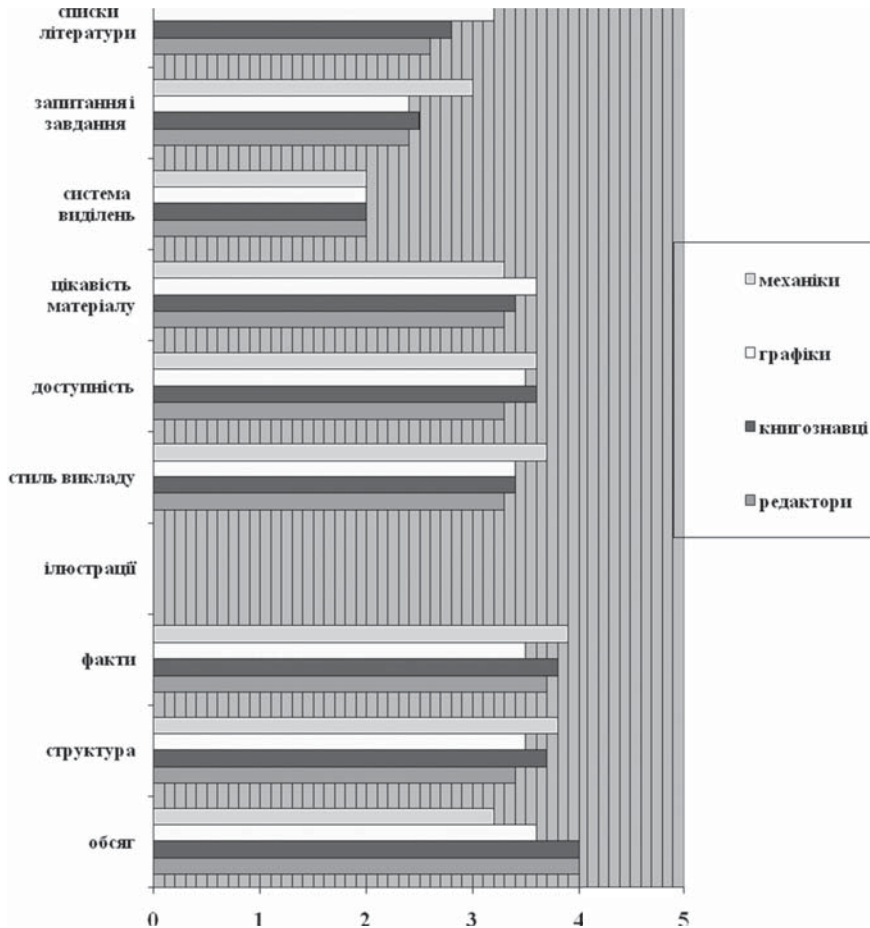


Рис. 2. Рівень задоволеності студентів параметрами навчального посібника «Культурологія: українська та зарубіжна культура» за ред. М. М. Заковича [6].

Як бачимо, найвище студенти оцінили обсяг навчальних видань. Найкритичнішими респондентами виявилися студенти-редактори, що можна пояснити наявністю в них базових фахових знань. Зокрема, середня оцінка редакторами списків літератури навчальних посібників [8] і [6] відповідно – 2,8 і 2,6, тим часом як книгознавцями – 2,9 і 2,8, графіками – 3,2 і 3,4, механіками – 4,5 і 3,8. Цікаво, що ілюстрації у навчальному посібнику [8] найнижче оцінили студенти-графіки – 2.

Оцінки редакторів, книгознавців і механіків – 2,3; 2,5 і 2,7 відповідно. У навчальному посібнику [6] ілюстрацій немає взагалі.

Другу анкету, як уже зазначалося, було розроблено для редакторів старших курсів. Їм де-факто притаманні такі якості: розуміння мети і завдань експертизи навчального видання; компетентність, наявність необхідних фундаментальних знань; креативність, уміння творчо сприймати матеріал видання, що аналізується, готувати нешаблонні висновки. На думку умовних експертів, на редактора покладається функція співавтора, наукового критика; літературного правщика, організатора видання, архітектора книги, психолога, менеджера.

У результаті опитування виокремлено типові зауваження респондентів:

- до комплектності – відсутність підписів до ілюстрацій [17], [18], покажчиків;
- до обсягу – обсяг навчального видання занадто великий [6], [10] або ж занадто малий [7], [11], [12];
- до композиції, рубрикації – непропорційність структурних елементів [18], невідповідність назв структурних елементів книги їхньому змістовому наповненню [9], відсутність узагальнень [5], [6], [7], [8], [10], [13];
- до системи виділень – недотримання єдиного принципу виділень [18]; забагато [14] або замало [6], [10], [13] виділень;
- до засобів самоконтролю засвоєння матеріалу – відсутність засобів перевірки знань [5], [10], [12], [13], [19], одноманітність засобів перевірки знань [6], дуже прості [6] або ж занадто заплутані запитання [14], наявність у тестах занадто «штучних» («притягнутих за вуха») варіантів відповідей [7], [18];
- до фактичного матеріалу – наявність прогалин у викладі [5], [6], [10], [20], недостовірність [5], [18], [20], [21], [22], недоцільність [8], [10], важкодоступність фактичного матеріалу [23], перенасичення зайвими подробицями [8];
- до мови і стилю – занадто довгі й заплутані фрази, перевантаження термінологією, одноманітна побудова речень, зловживання штампами та канцеляризмами, русизмами, сплутування семантики паронімів, орфографічні й пунктуаційні помилки;

- до ілюстрацій – їх відсутність у виданнях з історії культури [5], [6], [12], [13], невідповідність ілюстрації та посилання на неї [18], випадковість ілюстрацій [10], [18], низька поліграфічна якість [8], [10], [18];
- до рівня дотримання видавничих стандартів – порушення стандартів під час оформлення вихідних відомостей та бібліографічних списків [18], [19], [20];
- до апарату видання – відсутність передмов [12], [19], покажчиків.

Отже, у результаті дослідження з'ясовано зауваження студентів щодо таких основних параметрів навчальної літератури з культурознавства, як: комплектність, обсяг, композиція та рубрикація, система виділень, якість засобів самоконтролю засвоєння матеріалу, достовірність, доступність, цікавість та доцільність фактичного матеріалу, мова і стиль, якість, кількість та доцільність ілюстрацій, дотримання видавничих стандартів, упорядкованість апарату видання.

На нашу думку, до основних передумов, що визначають якість навчальної літератури з культурознавства, належать високий професійний рівень і зацікавленість авторів, якими можуть бути і філософи, й історики, й журналісти, й педагоги, й мистецтвознавці; об'єктивне рецензування; ретельне редагування; якісне художнє оформлення та належний рівень поліграфічного виконання.

Цікавими виявилися пропозиції умовних експертів щодо поліпшення якості навчальної літератури з культурознавства. Зокрема, вони вважають, що в підготовці навчального видання неодмінно повинні брати участь кілька осіб – науковий, літературний, технічний редактори, а також коректор. Умовні експерти також рекомендують встановити адміністративну відповідальність за наявність помилок у навчальних виданнях, що змусило б авторів і видавців відповідальніше ставитися до підготовки книжок. Слушною є думка, що в ситуації, коли за однаковими виданнями доводиться навчатися студентам різних спеціальностей, викладачеві доцільно, залежно від фаху, підготувати професійно орієнтований блок-додаток. Завдяки йому студенти могли б докладніше ознайомитися з культурними надбаннями людства, безпосередньо пов'язаними з їхнім фахом. Доцільною також вважаємо рекомендацію готувати добірки ілюстрацій до навчальних видань на дисках.

## Література

1. Донець З. Ф. Осучаснення змісту культурознавчих дисциплін у вищій школі : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / З. Ф. Донець ; Ін-т вищ. освіти. – К., 2004. – 199 с.

2. Донець З. Ф. Осучаснення змісту культурознавчих дисциплін у вищій школі в контексті міжнародних культуроохоронних конвенцій : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / З. Ф. Донець ; Ін-т вищ. освіти. – К., 2004. – 20 с.

3. Кравченко О. В. Теоретична реплікація культурології у вітчизняному освітньому дискурсі / О. В. Кравченко // Культура України : зб. наук. пр. – 2010. – Вип. 30. – С. 38 – 47.

4. Мігоцький З. Л. Від української та зарубіжної культури до культурологічного словоблуддя / З. Л. Мігоцький // Наук. вісн. Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. – 2010. – Вип. 146.

5. Історія світової культури : навч. посіб. / [Л. Т. Левчук, В. С. Гриценко, В. В. Єфименко та ін.]. – 4-те вид., стер. – К. : Либідь, 2003. – 368 с. – ISBN 966-06-0275-8.

6. Культурологія: українська та зарубіжна культура : навч. посіб. / за ред. М. М. Заковича. – 3-тє вид., стер. – К. : Знання, 2007. – 567 с. – ISBN 966-346-269-8.

7. Федорова І. І. Культурологія : навч. посіб. / І. І Федорова. – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка»», 2005. – 160 с. – ISBN 966-622-184-5.

8. Абрамович С. Д. Світова та українська культура : навч. посіб. / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова. – Л. : Світ, 2004. – 344 с. – ISBN 966-603-260-0.

9. Юрій М. Ф. Історія світової та вітчизняної культури : [навч. посіб.] / М. Ф. Юрій. – К. : Дакор, 2007. – 456 с. – ISBN 966-8379-08-X.

10. Лекції з історії світової та вітчизняної культури : навч. посіб. / за ред. проф. А. Яртися та проф. В. Мельника. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – Л. : Світ, 2005. – 568 с. – ISBN 966-603-407-7.

11. Корженівський А. С. Культурологія : навч. посіб. / А. С. Корженівський, В. І. Смолінський. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2002. – 132 с. – ISBN 966-8119-09-6.

12. Лобас В. Х. Українська і зарубіжна культура : навч. посіб. / В. Х. Лобас. – К. : МАУП, 2000. – 224 с. – ISBN 966-608-038-9.

13. Полікарпов В. С. Лекції з історії світової культури : навч. посіб. / В. С. Полікарпов. – 4-те вид., виправл. і доповн. – К. : Знання, 2000. – 359 с. – ISBN 966-620-025-2.
14. Культурологія : навч. посіб. / В. Л. Петрушенко, Л. А. Пинда, С. М. Повторєва ; за заг. ред. проф. В. М. Пічі. – 3-тє вид., переробл. і доповн. – Л. : Магнолія 2006, 2009. – 375 с. – ISBN 966-8340-44-2.
15. Культурологія : учеб. пособие по дисциплине «Культурология» для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по гуманитар. специальностям и направлениям подгот. / под ред. Г. В. Драча. – М. : Альфа-М : ИНФРА-М, 2010. – 412 с. – ISBN 978-5-98281-003-8.
16. Кармин А. С. Культурология : учебник / А. С. Кармин, Е. С. Новикова. – М. : Питер, 2004. – 463 с. – ISBN 5-94723-733-4.
17. Іванова К. А. Культурологія : кредитно-модульний курс : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / К. А. Іванова, В. Д. Лихвар. – Х. : Вид-во НФаУ : Золоті сторінки, 2009. – 280 с. – ISBN 978-966-400-152-3.
18. Подольська Є. А. Культурологія : навч. посіб. / Є. А. Подольська, В. Д. Лихвар, К. А. Іванова. – Вид. 2-ге, переробл. та доповн. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 392 с. – ISBN 966-364-001-4.
19. Семотюк О. П. Культурологія : навч. посіб. / О. П. Семотюк, О. М. Кучер. – Х. : УкрДАЗТ, 2007. – 313 с.
20. Культурологія: теорія та історія культури : навч. посіб. / за ред. І. І. Тюрменко. – Вид. 2-ге, переробл. та доповн. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 368 с. – ISBN 966-364-064-8.
21. Історія української та зарубіжної культури : підручник / Л. Є. Дециньський, С. В. Терський, Р. Д. Зінкевич, Я. Я. Денісов. – Л. : Бескид Біт, 2008. – 252 с. – ISBN 966-8450-31-0.
22. Культурологія : навч. посіб. / Г. М. Захарченко, О. Ю. Колтунов, Т. Л. Подкупко та ін. – О. : Одес. держ. мед. ун-т, 2007. – 240 с. – ISBN 966-7733-98-Х.
23. Матвєєва Л. Л. Культурологія : навч. посіб. / Л. Л. Матвєєва. – К. : Либідь, 2005. – 512 с. – ISBN 966-06-0395-9.

**РОЗДІЛ 3**  
**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ**  
**В ГАЛУЗІ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ**

*Онкович Г. В.,*

*Олексюк О. М., Онкович Г. В.,*

*Куляс І. П., Духаніна Н. М.,*

*Янишин О. К.*

### 3.1. КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У КОМПЕТЕНТНІСНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

**В**ивчення світового досвіду показує, що проблема відповідності професійної освіти запитам особистості, ринку праці і соціуму – одна з актуальних проблем сучасності. Досягненню основної мети професійної освіти – підготовки кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня і профілю, конкурентноздатного на ринку праці – сприяє реалізація комунікативно-діяльнісного підходу в компетентнісно-орієнтованому навчанні. Через такий підхід фахівець вільно володіє своїм фахом і обізнаний у суміжних галузях діяльності, спроможний забезпечувати постійне професійне зростання, здатний до соціальної і професійної мобільності. Отже, йдеться не тільки про компетентнісно-орієнтовану освіту, оскільки у процесі підготовки спеціалістів головним чинником є орієнтація на особистість і компетентність, а й про комунікативно-діяльнісний підхід у такому навчанні. Дослідники по-різному визначають ключові поняття дотичних до цього підходу. У професійній педагогіці різних країн набули поширення поняття «ключова кваліфікація» (Німеччина), «базові навички» (Данія), «інтегративні конструктиви», «ключові навички» (Великобританія). Спеціалісти США основними компонентами в компетентнісному підході до освіти визначають знання, уміння і цінності [6]. Урядова Стратегія модернізації російської освіти передбачає, наприклад, що в основу оновленого змісту загальної освіти буде покладено «ключові компетентності». Передбачається, що до їх числа мають увійти інформаційна, соціально-правова і комунікативна компетенції [[http: letopisi.ru/index.php](http://letopisi.ru/index.php)].

Орієнтація на компетентнісно-орієнтоване навчання зумовлює необхідність створення і використання інтегрованого простору знань (ІПЗ). Ю. Ф. Тельнов вважає, що ІПЗ забезпечує інтеграцію, накопичення і підтримку, а також організацію доступу до знань віртуального освітнього середовища, що дозволяє:

- об'єднати різні джерела інформації з різних дисциплін, спеціальностей і учасників освітнього процесу (викладачам і учням) в рамках єдиної системи;
- забезпечити постійний розвиток системи за рахунок оновлення теоретичного знання і безперервного накопичення нового досвіду, набутого викладачами й учнями у ході навчального процесу;

- надавати інформацію, релевантну завданню, що вирішується, кожному з учасників освітнього процесу відповідно до його знань, переваг і потреб [7].

Без медіазасобів цього не досягти. Медіа в широкому розумінні – канали й засоби комунікації, якими опосередковуються й підсилюються (іноді блокуються) соціальні процеси, включаючи процес виробництва, трансляції й поширення знань. Медіа у вузькому розумінні – це засоби масової інформації (ЗМІ), або засоби масової комунікації (ЗМК). Ще зовсім недавно ці поняття розглядалися як синонімічні, проте нині дослідники вважають за доцільне їх розрізняти. Отже не дивно, що останнім часом в Україні все частіше говорять про медіакультуру і медіаосвіту.

За визначенням ЮНЕСКО, медіаосвіта (media education) зв'язана з усіма видами медіа (друкованими й графічними, звуковими, екранними тощо) й різними технологіями; вона дає можливість людям зрозуміти, як масова комунікація використовується в їх соціумах, оволодіти здатностями використання медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує людині знання того, як:

- 1) аналізувати, критично усвідомлювати й створювати медіатексти;
- 2) визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні й/або культурні інтереси, їхній контекст;
- 3) інтерпретувати медіатексти й цінності, що ширяться медіа;
- 4) відбирати відповідні медіа для створення й поширення своїх власних медіатекстів і знаходження зацікавленої в них аудиторії;
- 5) одержати можливість вільного доступу до медіа, як для сприйняття, так і для продукції. Медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на вільне самовираження й права на інформацію, і є інструментом підтримки демократії [11].

Медіаосвіта в останні роки привертає все більше уваги провідних міжнародних організацій. Саме вона рекомендується до впровадження в національні навчальні плани всіх держав, у систему додаткової, неформальної освіти й освіти впродовж усього життя людини, доцільно, щоб педагогічний загал України взяв участь у розробці цього напрямку.

Навчальний заклад – складний ансамбль медійних практик і людських стосунків як традиційних, так і нових, що складаються, відкритих до змін. Низьку ефективність, негнучкість, відставання у розвитку академічних комунікацій можна розглядати як наслідок недоліків

у системі вищої освіти України або як одну із причин, що вимагає цілеспрямованої уваги й впливу. Відчуження між ЗМІ й навчальним закладом вочевидь наростає, й воно призводить до втрат для обох сторін і для суспільства загалом. Інтеграція новітніх засобів і ефективних модусів комунікації у практики життя навчальних закладів – одне із ключових практичних завдань соціального розвитку, що потребує широкого, різноаспектного, творчого обговорення.

Щоб ефективно користуватися медіаресурсом, треба знати принципи, за якими діють ЗМІ, а це потребує розгляду основних теорій у галузі мас-медіа. На формування багатьох з них значно вплинули класичні праці Г. Лассуела і М. Маклюєна – засновників теорії медіа. Аналіз наукової літератури демонструє наявність досить широкого розмаїття теорій медіа, що засвідчує: практичними підходами відзначаються майже усі концепції медіаосвіти, а відтак на часі вести мову про збалансованість медіаосвітнього процесу. Важко переоцінити потенціал медіаосвіти в плані розвитку людської особистості: емоцій, інтелекту, самостійного творчого й критичного мислення, світогляду, естетичної свідомості (сприйняття, умінь художнього аналізу тощо), активізації знань, набутих у процесі вивчення традиційних дисциплін гуманітарного циклу [3; 5]. Тож, без перебільшення, коло гуманітарних наук, дотичних до медіаосвіти, надто широке.

Приблизники різних медіатехнологій у педагогіці виходять із того, що у центрі уваги при цьому має бути особистість. Щонайперше варто враховувати її інтереси та смаки, а відтак слід дати можливість аудиторії розвивати не тільки критичне мислення, а й уміння користуватися інтелектуальним багатством медіа. Будь-яка теорія у навчальному сенсі не може обійти педагогічні технології, котрі, через опертя на мас-медіа, стають медіаосвітніми технологіями. Залежно від того, на який канал набуття знань навчителі спрямовують споживача, говоримо про пресодидактику, теледидактику, кінодидактику, інтернетдидактику тощо. Це – складові медіадидактики. Саме вона розробляє теорії медіалогії як науки про медіа, науково обґрунтовує зміст медіаосвіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання із залученням медіапродуктів та опертям на мас-медіа.

Медіаосвітні технології в поєднанні з іншими технологіями втілюють принципи гуманізації освіти, сприяють підвищенню професійного, інтелектуального, культурного, духовного, морального рівня фахівця

[9; 10]. Їх виокремлення в окрему частину педагогіки – медіадидактику – дає нам право говорити про дидактичну (медіадидактичну) *теорію* освіти та медіаосвіти й орієнтувати дослідників на перспективу роботи у цьому напрямі. Адже саме через комунікацію і діяльність у компетентнісно-орієнтованому навчанні формуються і особистість, і фахівець.

### Література

1. Бакулев Г. П. Новые медиа: теория и практика. – М.: КЛИМ, 2008. – 137 с.
2. Жижина М. В. Медиакультура: культурно-психологические аспекты / Жижина М. В. – Москва: Вузовская книга, 2009. – 188 с.
3. Информационная грамотность и медиаобразование // [Электронный ресурс]. – <http://www.mediagram.ru>
4. Кириллова Н. Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации / Н. Б. Кириллова Автореф. дис.... докт. культурологии. – М.: 2005. – 354 с.
5. Онкович Г. В. Медіаосвітні технології і компетентнісний підхід / Г. В. Онкович. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 206–217.
6. Тарасова Н. В. Мировой опыт реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. – 2007.-№2. – С.36–38
7. Тельнов Ю. Ф. Реинжиниринг бизнес-процессов: компонентная методология. – М.: Финансы и статистка, 2004. – 320 с..
8. Фатеева И. А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография / И. А. Фатеева. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. – 270 с.
9. Федоров А. В. Современное массовое медиаобразование в России: поиски новых теоретических концепций и моделей / А. В. Федоров. Инновации в образовании. 2009. – №9. – С. 1–16.
10. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, 2007 // [Электронный ресурс]. – Спосіб доступу : <http://www.ifap.ru/pr/2007/070625b.htm>
11. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age. – Vienna: UNESCO, 1999, p. 273-274

### 3.2. ЗАСОБИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

**В** умовах глобалізації й інформатизації світового співтовариства ефективність освіти визначає кардинальну трансформацію всіх сфер життєдіяльності суспільства. Одним із головних шляхів підвищення якості загальної середньої освіти стає компетентнісний підхід, який, спираючись на світову освітню практику, впевнено переходить на позиції ключової методології її модернізації.

Вчені наголошують, що побудова цілісної педагогічної концепції змісту освіти передбачає єдність соціальної сутності, педагогічної приналежності змісту освіти і системно-діяльнісного способу аналізу всіх явищ, що стосуються змісту освіти. Це дає змогу висунути гіпотезу про перспективність і продуктивність взаємозв'язку освіти і культури, їхньої ізоморфної тотожності як концептуальної основи компетентнісної загальної середньої освіти. Культурний досвід як синтез елементів культури передається через зміст шкільної освіти. І якщо метою загальної освіти є оволодіння культурним досвідом, то результатом має стати досягнення рівня освіченості, інваріантним показником якої є загальнокультурна компетентність. У процесі виховання відбувається засвоєння основ культури учня, що сприяє «формуванню вмінь самостійно виробляти принципи своєї діяльності, орієнтуючись на кращі зразки загальнолюдської та національної культури» [2, с. 71].

Варто зазначити, що проблема формування загальнокультурної компетентності учнів тісно пов'язана з перетинанням субкультурних і транскультурних в просторі, яке позначається проявом безпосереднього впливу закладів культури і засобів масової інформації. Ставлення учнів до скарбниць культури – театрів, музеїв, концертних залів – свідчить про наявність потреби в нагромадженні художніх вражень, досвіду оцінювання художніх творів, досвіду ціннісно-орієнтаційної діяльності тощо. Унікальною здатністю актуалізувати інтерес учнів до широкого кола загальнокультурних проблем володіють засоби масової інформації у сучасних соціологічних дослідженнях (О. Прудник, Б. Фірсов та ін..) зазначається, що інформація, яка розкриває різні сфери життя суспільства, володіє високою значущістю для учнівської молоді. Володіючи своєрідною універсальністю ставлення до світу, учнівська молодь орієнтована на матеріали, які передаються каналами засобів масової інформації.

У наш час доводиться діяти фактично в умовах протистояння традиційних ціннісних орієнтирів і тих, що прививаються – нав'язуються різними каналами соціалізації. Їх немало, і вони досить потужні за своїми засобами й можуть використовуватися по-різному. Не варто розглядати ЗМІ як свого роду ворога суспільної моралі, який свідомо розбещує народ, а особливо молодь. Основний негатив, який можна бачити на екранах телевізорів чи сайтів Інтернету, зрозуміло, фінансовий. Моніторинг змісту ЗМІ свідчить про те, що технологія роботи телепередач, спираючись на фундаментальні соціокультурні і психологічні механізми, орієнтована не на нормальну логіку соціалізації і збереження психологічного здоров'я, а навпаки, на їхню руйнацію.

Мета цієї статті – виявити стан реалізації компетентнісного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах та з'ясувати вплив засобів масової інформації на формування загальнокультурної компетентності учня.

Шкільна освіта забезпечує механізм освоєння культурного досвіду, який розглядає практику самореалізації людини в системах діяльності: «людина-людина», «людина – природа», «людина – знакова система», «людина – художній образ». Ці підсистеми відображаються у змісті шкільної освіти у формах пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, практичної та інших видах діяльності.

Сучасні вітчизняні і зарубіжні вчені (Н. Конасова, О. Пометун, С. Троянська та ін.) по-різному структурують загальнокультурну компетентність. Так, С. Троянська [5], визначаючи загальнокультурну компетентність як інтегративну здатність особистості учня, обумовлену досвідом осягнення культурного простору, виділяє три компоненти в її структурі: когнітивний, ціннісно-орієнтаційний і комунікативно-діяльнісний. Автор підкреслює, що загальнокультурна компетентність характеризується емоційно-ціннісною спрямованістю, оскільки присвоєння продуктів культури передбачає їхнє чуттєве сприйняття, емоційно-ціннісне ставлення до них. Таким чином, культурний простір у структурі компетентності не тільки характеризує рівень орієнтацій культури, а й визначає ставлення до норм і цінностей.

У концепції Н. Конасової [3] зазначається, що структура загальнокультурної компетентності є базовою для таких утворень, як майстерність, індивідуальна творчість, мистецтво тощо. Більше того, загальнокультурна компетентність в екзистенціальному плані є опорним

механізмом у розвитку особистості, прокладаючи «місток в майбутнє» на тривалу перспективу. Згідно з концепцією Н. Конасової, когнітивний, оцінний, практично-діяльнісний аспекти опанування культури проявляються у складі загальнокультурної компетентності випускника школи в певних основних характеристиках, це:

- формування здатності до визначення шляхів розв'язання «поля проблем» на основі освоєного соціального досвіду;
- наявність культурно-освітнього простору, який формує ціннісні орієнтації, критерії оцінки досягнень людської думки, результати соціальної практики;
- використання пізнавальної бази розв'язання проблем, що відображає досвід пізнання природних і соціальних явищ у законах, теоріях, закономірностях.

Як підкреслює Н. Конасова, універсальний характер культури як цілісної системи визначає синтез онтологічних, гносеологічних, аксіологічних проблем, розв'язання яких обумовлюється рівнем загальнокультурної компетентності. До основних класів проблем, варіанти розв'язання яких у цивілізаційному контексті розглядаються в курсі загальної освіти, автор відносить: ціннісні проблеми соціальної діяльності, особистісного саморозвитку, світоглядні проблеми, проблеми міжособистісних взаємин і проблеми взаємодії культур. Показниками готовності до розв'язання проблем є: обізнаність у широкому колі проблем і теоретична готовність до їхнього розв'язання.

Загальнокультурний простір у структурі загальнокультурної компетентності характеризує ступінь орієнтації особистості в джерелах духовної і матеріальної культури, визначає зміст уявлень про еталони і цінності, втілені в наукових ідеях, концепціях, поняттях, творах мистецтва. Показниками компетентності при оцінюванні освоєного культурно-освітнього простору є: регулярний досвід освоєння різноманітних джерел художньо-естетичної інформації, збереження, поширення культурних цінностей; причетність до середовища спілкування як джерела інформації про культурні цінності; здатність до визначення інтересів у різних галузях мистецтва.

Розробка поняття «загальнокультурна компетентність» як якісної характеристики освіти учнів у школі забезпечується прикладними дослідженнями рівня загальної культури сучасних школярів. Таке дослідження було проведено в 2008-2009 рр. на базі Київського міського педагогічного університету імені Б. Д. Грінченка (кафедра теорії і ме-

тодики музичної освіти) в рамках проекту «Рівний доступ до якісної освіти в Україні». Опитування учнів здійснювалося в гімназії №290, ЗШ №284, гімназії «Діалог», СЗШ №291, Українському гуманітарному лицейі. У дослідженні взяли участь близько 600 учнів 9-11 класів, а також студенти першого курсу КМПУ імені Б. Д. Грінченка. При виборі шкіл врахували наявність у навчальних планах курсу «Художня культура».

Експрес-опитування учнів мало на меті дослідити ціннісно-орієнтаційний компонент загальнокультурної компетентності учнів. Було використано методи спостереження, анкетування, бесіди, інтерв'ю, тестування, метод розв'язання педагогічних ситуацій. Поряд із традиційними використовувалися проєктивні методи пізнання особистості, які дали змогу вивчати малодоступні безпосередньому спостереженню або опитуванню особливості особистості учня.

Дослідження дало змогу зібрати об'єктивний матеріал, який відображає характеристики загальнокультурної компетентності випускників шкіл.

У ході дослідження було визначено ціннісні орієнтації старшокласників і випускників шкіл у сфері мистецтва, їхню здатність до якісної оцінки досягнень з літератури, театру, кіно, музики, виявлено досвід освоєння різних джерел творення, збереження, поширення художньо-естетичних цінностей.

Результати анкетування учнів щодо переваг у галузі музичного мистецтва дали змогу встановити, що класичною музикою вони цікавляться мало (33,3%). Найменшу перевагу учні віддають також театру та образотворчому мистецтву, натомість інтерес до естрадної музики переважає (53%). Результати анкетування про характер переваг у галузі літератури засвідчують невідповідність учнів до сприйняття літературних творів, створених у жанрах, осмислення яких вимагає певного життєвого і художнього досвіду. Так, із 600 опитаних 33,4% виділили жанр російської класики, 32,4% – сучасний зарубіжний роман, а 38% віддали перевагу творам наукової фантастики і детективам. Показово, що близько половини опитаних учнів орієнтовані на сприйняття «легкого» жанру. У той же час найменш популярними в учнівському середовищі є книги про мистецтво і твори української класики (7,2%).

Як показало дослідження, на відміну від кіно і особливо літератури, в освоєнні культурного простору сучасної музики молодь абсолютно не обтяжена канонами естетичного сприйняття. Помітно, що вплив

соціальних інститутів на цю сферу культури мізерний. Вочевидь, на визначення художніх еталонів у сучасній музиці впливають лише такі, що склалися всередині окремих груп системи естетичних цінностей.

Експериментальні дані про характер переваг у кінематографії дають підстави говорити про досить різноплановий рівень ціннісних орієнтацій учнівської молоді. Так, серед найпопулярніших кінорежисерів та кінофільмів учні називають Е. Рязанова (35, 2%), Ф. Бондарчука (31,0%), С. Спілберга (15,7%), М. Михалкова (14,2%). Кращими фільмами цих режисерів було названо «Дев'яту роту», «Янголів та демонів», «Іронію долі», «Титаніка».

Характер переваг в образотворчому мистецтві свідчить про те, що більшість учнів (79,1%) обмежуються найвідомішими, «хрестоматійними» творами живопису, які посідають найскромніше місце в їхньому художньому тезаурусі. Це знайшло своє відображення і в характері залученості учнів до закладів культури, і в безпосередньому виборі концертів.

З метою вивчення основних форм освоєння культурного середовища було досліджено культурно-дозвіллієві переваги вільного часу, виявлено їхній зв'язок з інтересом до окремих видів мистецтва, визначено частоту відвідування музеїв, театрів, концертних залів. Дослідження показало, що форми опанування культурного середовища в структурі вільного часу окремих груп учнів мають достатньо вагомій відмінності, які здебільшого обумовлені генетичним впливом соціокультурного середовища, змістом загальної освіти.

Культурно-дозвіллієві переваги розрізняються за двома показниками: «читання книг» і «відвідування театрів, музеїв». Меншою мірою сформовано інтерес до читання книг у випускників загальноосвітніх шкіл, більшою його виражено у випускників гімназій, профільних гуманітарних шкіл, ліцеїв.

У ході опитування було вивчено такі показники (за програмою Н. Конасової) загальнокультурної обізнаності, як: знання імен представників різних галузей культури; творчості українських класиків (письменників, композиторів); основних дат і подій вітчизняної історії. Випускникам і учням старших класів було запропоновано більше сорока імен та прізвищ вітчизняної і зарубіжної культури (науки, літератури, політики, мистецтва, економіки), які мають різний ступінь популярності, однак є досить відомими у своїй сфері. Склад

імен добирався відповідно до змісту програм курсу середньої школи. Дві третини цього списку становили діячі культури XV–XIX ст., одну третину – представники культури XX століття.

Як показав аналіз відповідей, загальна обізнаність в іменах діячів культури обумовлена, за значущістю, типом шкіл, в яких навчалися респонденти, і цей факт повністю підтверджують експериментальні дані Н. Конасової. Випускників і учнів шкіл вищого рівня (гімназій, ліцеїв) відрізняє більш високий ступінь усвідомленості, у випускників масової загальноосвітньої школи він є нижчим. Знання імен діячів культури прямо пропорційно їхньому представництву в шкільних програмах. Широко представлені в курсі середньої школи діячі культури, вони є більш відомими. Незначне представництво в програмах школи достатньо відомих діячів культури супроводжується і невисоким ступенем обізнаності з їхньою діяльністю.

Оцінка знань стосовно історичної хронології виявила досить значну різницю по окремих групах. Серед контингенту старшокласників вищий рівень знань історичних подій був у випускників гімназій, спеціалізованих шкіл. Опитування виявило малий ступінь значимості окремих історичних подій для всіх груп респондентів.

У цілому результати дослідження загальнокультурної усвідомленості як характеристики пізнавальної бази дають змогу говорити про достатню фрагментарність, неповноту, про прямий зв'язок пізнавального аспекту з рівнем опанування шкільної програми. Очевидним, на жаль, залишається факт стартових умов шкіл підвищеного рівня та елітних шкіл. Водночас досить масове дослідження засвідчило невисокий рівень ерудиції учнів усіх типових шкіл. Парадоксально, що, висуваючи класичну культуру, як еталона, учні не дуже добре знають її, а значно краще обізнані із сучасною культурою.

Варто зазначити, що учні усвідомлюють важливість рівномірної залученості до всіх видів мистецтва. Так, на запитання анкети: «Що, на Ваш погляд, є найважливішим для формування естетичної культури особистості?» понад половина учнів вказала на знання творів мистецтва різних за видами та жанрами. Формування запасу цих знань забезпечується лише в процесі творчого надбання, інтенсивного залучення до всіх видів та жанрів, оскільки кожен вид мистецтва – це своєрідна і неповторна художня цінність. Те, що здатна одержати людина від одного виду, не можна замінити впливом іншого. Тому відсутність

рівномірності, систематичності художнього розвитку учнів, схильність до одного виду мистецтва не на користь іншим проявляє себе як суперечність у процесі формування духовного потенціалу.

Як показало дослідження, у більшості учнів спостерігається стійкий інтерес в основному до естрадної музики, але дещо їм подобається і в класичній, і в народній музиці (46,2%). При цьому думки учнів збігаються щодо розуміння ролі розвиненості досвіду музичного сприйняття для оволодіння «мовою» високого музичного мистецтва. Результати дослідження показали, що більшість учнівської молоді високо оцінює класичну музику. Це особливо яскраво виявляється в ситуаціях вибору альтернатив у запитанні анкети: «У чому, на Ваш погляд, полягає цінність класичної музики?». Відповіді учнів розподілилися таким чином: 31,2% відзначили, що вона «найповніше, порівняно з іншими жанрами, розкриває внутрішній світ людини», 31,7% – «розкриває мислення, емоційну сферу особистості», 26,0% – «допомагає краще розуміти смисл життя і велич людини». Отже, позиція учнів у ставленні до класичної музики далеко не естетична, а радше морально-естетична. Класична музика стає ціннісною для учнівської молоді не стільки завдяки її досконалості, скільки внаслідок гуманістичної спрямованості. Про це свідчить і той факт, що «досконала стосовно раціональної продуманості змісту, гармонійності форми і виражальних засобів» відзначили 16,5% опитаних, а «характеризується красою та логікою мелосу, гармонії» властиві для 15,3% учнів. Класичне музичне мистецтво несе непересічні моральні ідеї, розкриває «рух розуму та серця», висвітлює смисл людського існування.

Твори класичної музики, що закарбували час свого творення, здатні виходити за межі теперішнього життя, стають сучасними для людей інших епох і культур. У цьому зв'язку нас цікавило ставлення учнів до поняття «сучасність музики». Переважна більшість учнів (63,2%) зазначила, що передусім сучасність музичної мови, виражальних засобів, 30,0% – «здатність музики відображати внутрішній світ людини», 7,0% – «відповідність сучасному напрямку моди», 4,0% – «втілення високих морально-естетичних ідеалів». На жаль, високі морально-естетичні ідеали музики зайняли дуже скромне місце в змісті поняття «сучасність музики» – 4,3%. Розрив морального естетичного начал у підході до розуміння сутності «сучасної музики» спостерігається і в бесідах з учнями про музичне мистецтво.

Неабиякий інтерес становлять дані, в яких відображено орієнтації учнів щодо рок- і поп-музики. Абсолютна більшість учнівської молоді 91,0% впевнена в тому, що рок-музика не впливає на моральне становлення особистості. Як свідчать результати бесід та інтерв'ю, сучасні учні критично ставляться до співвідношення змісту та форми рок-музики, відзначаючи при цьому своєрідний емоційний комплекс (агресивність, жорстокість, пригніченість, безвихідь), візуальний образ незалежно-агресивної поведінки, що втілюється сценічними засобами на тлі естетичної неграмотності.

Усвідомлення взаємозв'язку морального та естетичного в оцінному ставленні учнів до музики впливає на визначення їхнього ідеалу. Відомо, що ідеал є системоутворюючим принципом для всіх елементів художнього твору. Матеріалізуючись в художніх образах, морально-естетичний ідеал водночас формує їх відповідно до свого змісту. Таким чином, морально-естетичний ідеал обов'язково присутній у втілюваному матеріалі, завдяки чому він зазнає перетворень у художньому змісті, а людські цінності набувають морально-естетичної значущості, стаючи факторами ціннісної орієнтації. Регулятивні функції ідеалу дозволяють розглядати його і як ціннісно-орієнтаційний фактор і як умову реалізації ціннісної орієнтації учнів.

Результати діагностичного дослідження показали, що більша частина учнів найвище цінить у своєму ідеалі чесність (16,1%), мужність (11,2%), доброту (11,1%), гуманність (7,5%). Сучасні учні віддають перевагу цілеспрямованості (15,8%), чесності (13,2%), мужності (11,4%). Цікавими є, на наш погляд, дані про ситуації вибору. В одній із анкет юнак написав: «Менше довіряй своїм почуттям. У наш бурхливий час ідеалом має бути розум. Взагалі ці всі емоційні поривання, притаманні слабким, немічним людям». Більшість учнів (65,2%) частково поділяють цю думку, стверджуючи тим самим свою схильність до раціоналістичного буття.

У процесі дослідження шляхом ранжування ми виявляли мотиви ставлення до навчання та мотиви поведінки, якими керуються учні під час діяльності шкільних колективів. Результати ранжування свідчать про полівмотивованість діяльності учнів у колективах (виявлено 7 груп мотивів). Поряд із соціально значущими мотивами (прагнення принести користь суспільству, школі) можна виділити: а) ділові мотиви (бажання набути вмінь та навичок і передати їх іншим), пов'язані

із самоутвердженням учня в колективі (заслужити повагу товаришів, вимоги колективу, творча ділова обстановка в колективі); б) пізнавальні мотиви (інтерес до навчання); в) моральні мотиви (почуття відповідальності, особиста зацікавленість); г) прагматичні (заслужити похвалу класного керівника, уникнути несхвалення колег); д) егоїстичні (значущість навчання для себе, завжди бути на виду в інших, одержати добру характеристику).

У процесі аналізу мотиваційної сфери учнів нас цікавила їхня думка про мотиви вчинків однокласників. На запитання анкети: «Як Ви думаєте, що в основному керує вчинками однокласників?» учні відповіли, що для однокласників характерні такі мотиви як почуття обов'язку (15,6%), почуття товариськості (14,8%), єдність слова та діла (13,2%) і прагнення до застосування своїх творчих здібностей (13,3%). У той же час 88,0% опитаних найхарактернішими для більшості відзначали егоїзм та кар'єризм.

Під час дослідження загальнокультурної компетентності було поставлено завдання підготувати виступ із проблем культури (за програмою Н. Конасової). В ході опитування учням шкіл і студентам-першокурсникам пропонувалося: сформулювати тему виступу, визначити його основні ідеї, виділити проблеми, вказати використані джерела інформації. Опитування не виявило значних розбіжностей у структурі пізнавальних інтересів різних груп. У цілому, теми, запропоновані учням, різноманітні за проблематикою, підтверджують високий ступінь інтересу до художньої культури, свідчать про певну зацікавленість політикою, філософією, економікою, наукою. Водночас абсолютна більшість не дає змоги особисте бачення проблем художньої культури, економіки, політики. Як довело дослідження, більшість випускників готові редукувати наявну теоретичну інформацію, відтворювати зміст знань, засвоєних через шкільні програми, засоби масової комунікації, заклади культури, ніж переосмислювати їх у досвіді самостійної пізнавальної діяльності. Привертає до себе увагу і те, що значна кількість опитаних не в змозі конкретизувати джерела інформації, які можна було б використати при розгляді загальнокультурної компетентності; сам же характер джерел є обмеженим, здебільшого навчальною і довідковою літературою.

Експрес-діагностика загальнокультурної компетентності випускників шкіл дає змогу зробити деякі попередні висновки.

Наявність у навчальних програмах тем про історичні етапи розвитку культури, вивчення досягнень культури в курсах гуманітарних, естетичних, точних наук, відвідування в позаурочний час музеїв, театрів, концертних залів сприяють формуванню у випускників шкіл рівня загальнокультурної обізнаності, відображеного в знаннях окремих, найбільш відомих пам'яток, імен класиків художньої літератури. Проте досягнутий рівень обізнаності є недостатнім для досягнення продуктивного рівня інтелектуального, творчого потенціалу особистості.

До причин, які обумовлюють поверхневе оволодіння культурою слід віднести: відсутність у навчальних програмах загальної середньої школи концептуальних підходів до опанування культури як цілісної системи; недостатню готовність педагогів до використання зовнішніх джерел освоєння культурних цінностей; орієнтацію на організацію образотворчого процесу переважно засобами навчальної книги; нерозробленість педагогічних технологій, які забезпечують продуктивне використання досвіду осягнення культурно-освітнього простору.

Очевидно, підвищення рівня загальної культури учнів передбачає формування універсальних засобів розв'язання проблем, узгодження програм і технологій осягнення культурно-освітнього простору в навчальних і позанавчальних програмах школи.

### Література

1. А.А.Вербицкий, О.Б. Ермакова. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании // Педагогика. – 2009. – №2. – С. 12–18.

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С, 2004. – 112 с.

3. Конасова Н. Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы: Пособие для самообразования / С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб, 2000. – 41 с.

4. Краевский В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: «Академия», 2007. – 352 с.

5. Троянская С. Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. – 2008. – №2. – С. 19–23.

### 3.3. «ДІАЛОГ КУЛЬТУР» ЯК ОДНА З МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Країнознавство, а згодом і лінгвокраїнознавство як галузі наукового знання інтенсивно розвивалися наприкінці минулого століття на базі методики викладання російської мови як іноземної. Тож в перших їх дефініціях акцент зроблено на лінгводидактичні характеристики лінгвокраїнознавства як аспекту викладання саме російської мови для іноземців. Зокрема, у визначенні лінгвокраїнознавства, запропонованому Є. В. Верещагінім і В. Г. Костомаровим, підкреслювалося, що це – «аспект викладання російської мови іноземцям, в якому з метою забезпечення комунікативного навчання та для вирішення загальноосвітніх завдань лінгводидактично реалізовується кумулятивна функція мови і проводиться акультурація адресата, методика викладання має філологічну природу, ознайомлення проводиться за посередництва російської мови і для її вивчення» (Верещагін, Костомаров, 1983). Згодом лінгвокраїнознавче розуміння центральної лінгвістичної проблеми-співвідношення мови і культури-всєбічно розглядалося ними в новому виданні монографії «Мова і культура. Три лінгвокраїнознавчі концепції: лексичного фону, мовленнєво-поведінкових тактик і сапієнтем», що вийшла 2005 року. Книга включала в себе три розділи й була адресована лінгвістам широкого профілю [3].

Термін «лінгвокраїнознавство» згодом став також використовуватися для позначення:

а) країнознавчо орієнтованої лінгвістики, з якою співвідносяться зарубіжні дослідження в галузі онтології мови, антропології, соціолінгвістики, етнографії комунікацій;

б) лінгводидактичної основи соціокультурної освіти учнів;

в) комунікативно-країнознавчої методики викладання іноземних мов, яка за рядом аспектів співвідноситься із зарубіжною культурознавчою методикою навчання нерідної та іноземних мов.

«Істотна відмінність між ними насамперед виявляється в тих завданнях, які покликана вирішувати кожна з перерахованих вище галузей соціокультурного дослідження (включаючи й лінгвокраїнознавство як аспект викладання іноземних мов)» [7, с.182]. В. В. Сафонова, акцентує увагу на величезну практичну значущість результатів досліджень країнознавчо орієнтованої лінгвістики для соціокультурної освіти тих, хто вивчає іноземні мови, справедливо обумовлює її

тісний взаємозв'язок із дидактикою, що знайшло відображення в роботах, присвячених питанням відбору та мінімізації лінгвокраїнознавчої інформації для різних варіантів і етапів іншомовного спілкування, лінгвокраїнознавчої паспортизації, навчального лексикону, технології навчальної лінгвокраїнознавчої лексикографії, розроблення різних моделей довідкової та навчальної лінгвокраїнознавчої літератури для різних варіантів навчання іноземних мов у школі та виші.

Деякі дослідники нині вважають, що з часом на зміну лінгвокраїнознавству (як аспекту навчання нерідної мови) прийшло лінгвокультурознавство, яке має більш виражений освітній акцент у соціокультурному континентальному і регіональному планах. В. В. Сафонова до числа його завдань, зокрема, відносить розробку технології лінгвокультурознавчого збагачення мовної свідомості учнів та їх комунікативної навчальної практики, створення різних видів лінгвокультурознавчої наочності та розроблення технології її використання в процесі формування лінгвокраїнознавчої компетенції; визначенні ролі і місця комп'ютеризації в лінгвокультурознавчій самоосвіті учнів [7, с.183-184]. Дослідження в цих взаємообумовлених і взаємозалежних галузях соціокультурного знання створили основу для навчально-методичного виділення спеціального аспекту у викладанні іноземних мов.

Саме методисти-практики, які працюють у лінгвокраїнознавчому полі, першими усвідомили необхідність вести «діалог культур» із тими, хто навчається. До кінця 70-х років минулого століття питання «нейтрального» країнознавства-без вказівки на конкретну адресу, для іноземців взагалі-обговорювалися все рідше й рідше, і все частіше дослідники та педагоги-практики зверталися до порівняльного лінгвокраїнознавства-вивчення явищ мови і культури у зіставленні з аналогічними явищами у рідній мові та культурі тих, хто навчається. Це стало додатковим стимулом, що впливав на інтерес до вивчення нової мови.

Зазначимо, що проблема діалогу культур як методична концепція була заявлена на IX Міжнародному конгресі Міжнародної асоціації викладачів російської мови та літератури у Братиславі (серпень 1999). Зазначалося, що метою вивчення мови як іноземної є не навчання умінь та навичок оволодіння нею, а освіта особистості, тому «змістом навчального процесу є не формування комунікативної компетенції, а культура, під якою розуміються особистісно освоєні в діяльності

духовні цінності. В якості механізму такого освітнього процесу виступає спілкування, підтримуване за допомогою діалогу рідної культури і культури країни досліджуваної мови». Теза «Культура через мову і мова через культуру-основний шлях засвоєння будь-якої іноземної мови» був лейтмотивом багатьох доповідей братиславського конгресу.

Через кілька років – на XII Міжнародному конгресі русистів (Шанхай, травень 2011) – про міжкультурну комунікацію йшлося значно більше [4]. Зокрема, С. Г. Тер-Мінасова зазначала, що «термін міжкультурна комунікація передбачає успішне, ефективне спілкування представників різних культур. Оскільки мова – це головний і найбільш розвинений засіб спілкування людей, взаємозв'язок і взаємодія мови та культури лежить в основі міжкультурної комунікації» [8, с. 268]. І далі: «Як один із видів людської діяльності мова виявляється складовою частиною культури, яка визначається як сукупність результатів людської діяльності в різних сферах життя людини: виробничої, громадської, духовної».

Міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники у випадках прямого контакту використовують засоби мовного коду з культурно-специфічними смислами, а також стратегії і тактики спілкування, що відрізняються від тих, якими вони користуються у випадках інтеракції в середині однієї культури [2, с.9]. Відтак і лінгвокраїнознавство, і лінгвокультурознавство (яке почало стрімко розвиватися з середини 90-х років ХХ століття) складають істотну частину порівняльного культурознавства.

Це можна проілюструвати і прикладами з посібників для іноземців, де чи не кожна тема супроводжувалася завданнями, які сприяли «діалогу культур». Перелік цих завдань свідчить про взаємодію соціокультурного й особистісно-діяльнісного підходів у навчанні, що сприяє включенню часткових методик навчання «у загальний рух наук про людину, в комплексне людинознавство, що передбачає широке розгортання міждисциплінарних науково-методичних та культурознавчих досліджень» [7, с. 186]. А це відносять до числа найважливіших завдань педагогічної науки сьогодні.

Ми залишилися прихильниками лінгвокраїнознавства як частини культурно орієнтованої методики викладання взагалі, віддаючи належне при цьому й лінгвокультурології. «Наше» країнознавство орієнтоване на формування і розвиток медіаосвітньої компетенції.

Читати газети, слухати радіо, дивитися і слухати телепередачі-одна з найважливіших комунікативних потреб іноземних студентів, завдяки чому вони знайомляться із життям у нових для себе умовах, міжнародним життям, оперативно отримують інформацію і можуть її використовувати на семінарах, конференціях тощо, а згодом – у практичній діяльності. Ми вважали аксіомою положення, що викладачі, які працюють з іноземними учнями або з тими, хто вивчає іноземну мову, мають бути в курсі подій, що відбуваються на батьківщині носів мови, яка вивчається. На використання матеріалів із масовокомунікаційних джерел варто було б відводити певний навчальний час, адже, як зазначає С.Г. Тер-Мінасова, кожен урок іноземної мови-це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне іноземне слово відбиває іноземний світ й іноземну культуру: за кожним словом стоїть обумовлене національною свідомістю (знову ж, іноземною, якщо слово іноземне) уявлення про світ, кожен урок іноземної мови-це зіткнення культур, оскільки за словом стоїть обумовлене відповідною культурою поняття, а за ним – реальність світу. Мова інших країн відображає й інші поняття, і багато в чому інший світ... «Головна відповідь на питання про рішення актуального завдання навчання іноземних мов як засобу комунікації між представниками різних народів і культур полягає в тому, що мови мають вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, що говорять цими мовами» [8, с. 268, 272].

Український дослідник Ф. С. Бацевич вважає, що міжкультурна комунікація-процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, користуються різними ідіоетнічними мовами, відчують лінгвокультурну «чужорідність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні [2]. Виявити це на заняттях із залученням мас-медіа можна легко і ненав'язливо. На «медіа освітніх» заняттях учнів прилучаються до культури народу, мову якого вони вивчали, й вони можуть з успіхом реалізувати себе саме в діалозі культур. Засобами журналістики можна вирішувати чимало виховних завдань, розвивати в учнів почуття інтернаціоналізму.

Із часом дослідники стали говорити і про полілінгвокультурну особистість, про полілінгвокультурне співтовариство, про стратегії і тактики спілкування в полілінгвокультурній ситуації. Безперечно, цього б не

сталося, якби в навчальний процес не були залучені мас-медіа. Враховувалися при цьому особливості національні – «сукупність специфічних характеристик нації (етносу в цілому), які формують її неповторність серед інших націй». До цих особливостей відносять насамперед мову, а також неповторні риси психології, культури, традицій та ін. національно-особистісні етнічні чинники, які на противагу соціально-економічним, політичним та ін., більш стійкі, що обумовлює можливість їх збереження впродовж тривалого історичного періоду [2, с. 127].

В останнє десятиліття у зв'язку з розвитком нових навчальних напрямів зріс інтерес до взаємодії і взаємовпливу мов і культур. Дослідження – в основному, порівняльні-тих чи інших мовних фактів у більш, ніж в одній мові, стали за визначенням відносити до сфери міжкультурної комунікації. Не випадково також, що переважну роль у такого роду розробках зіграли практики – викладачі іноземних мов, які у власній діяльності на кожному кроці стикаються з визначальною роллю соціокультурного контексту, лінгвокультурологічною проблемою, роллю прагматичного компонента знань. Новий час, нові умови вимагали перегляду як загальної методології, так і конкретних методів викладання. Низка вимог, що пред'являються нині до сучасного фахівця, припускають його володіння медіазнаннями. Йдеться не тільки про тих, хто опікується підготовкою кадрів, котрі працюватимуть в іншомовному культурному просторі. Сучасний фахівець має вміти на науковій основі організувати свою працю, володіти комп'ютерними методами збору, зберігання і оброблення інформації, застосовувати це в сфері професійної діяльності; вміти здобувати нові знання, використовуючи сучасні інформаційні освітні технології та ін. Як бачимо, ці вимоги свідчать про перспективи медіаосвіти при підготовці фахівців у різних сферах, тож «діалог культур» нині стає однією з медіаосвітніх технологій.

Проілюструємо це ще одним прикладом-з українського сьогодення.

Багатонаціональну палітру української держави збагачує діяльність товариств болгарської, татарської, циганської, румунської, дагестанської, кримськотатарської, білоруської, осетинської, киргизької, казахської та інших спільнот. Із перших років незалежності України виходили у світ додатки до парламентської газети «Голос України»: болгарською мовою «Роден край», вірменською – «Арагац» та ін., спостерігалась тенденція переходу періодичних видань на національну

мову. Часописи національних меншин, зазвичай, оздоблені національною символікою, в них як гасла використовуються вислови видатних діячів свого народу. Що знає про них представник іншого етносу, який живе поруч? Чи розуміє він ці символи, чи вміє їх читати? Чи з повагою ставиться до них?

Наприклад, «Арагац», газета Київського вірменського товариства, додаток до газети Верховної Ради України «Голос України», видавалась українською та вірменською мовами з вересня 1994 року кількатисячним накладом. Її засновниками були: держкомітет України у справах національностей та міграції, редакція газети «Голос України» та редакція газети «Арагац».

Один із авторів «Арагацу» і член редколегії Вазген Балаян зауважує: «Є такий вираз «дарунок долі». Зазвичай його вживають, коли треба охарактеризувати щось несподіване, неповторне, безцінне. Гадаю не помилюся, якщо скажу, що саме таким дарунком долі для вірменського населення України є газета «Арагац» [1, 1]. Ми подаємо «паспорт» видання вірменською та українською мовами, щоб продемонструвати: навіть якщо ми знаємо мову (в даному разі – українську), ми далеко не завжди можемо зрозуміти символіку знаків іншої культури.



Рис. 1. «Паспорт» газети «Арагац» вірменською мовою.



Рис. 2. «Паспорт» газети «Арагац» українською мовою.

На паспорті видання – Вірменське нагір'я й найвища гора Вірменії – згаслий вулкан Арагац (Алагез), висота якого 4090 м, схили вкриті високогірними луками й снігами. Тут же пояснення: «Арагац – велична гора в серці Вірменії та її народу», Герб Вірменії, насичений різноманітною символікою, зрозуміти яку людині, не обізнаній з культурою давнього народу, неможливо. Шрифт, яким написано назву видання, стилізований під вірменську графіку. За гасло слугують слова Мовсе-са Хоренаці: «Хоча народ ми невеликий..., однак гідні того, щоб нас внесли в літописи».

Мовсес Хоренаці (роки народження й смерті невідомі) – вірменський історіограф. У – початку VI ст., прозваний батьком вірменської історії. Навчався в Єгипті, в Александрії. Учень Месропа Маштоца – вірменського просвітителя, творця вірменської писемності. Був засновником «школи перекладачів», організатором шкіл Східної та Західної Вірменії. Мовсес Хоренаці – автор «Історії Вірменії» – першої систематизованої історії вірменського народу (із найдавніших часів до 428 р.) Написана на підставі вірменських, а також сірійських, грецьких та інших джерел, пам'яток народної творчості, ця праця вірменського мислителя перекладена багатьма мовами світу. (І як знати, чи не відкриють чимало нового для себе українські дослідники, прочитавши цю працю вірменського вченого, про події, що відбувалися в давні часи і на терені сучасної України?)

Ми прокоментували «паспорт» часопису «Арагац» українською мовою. Зазначимо, що ці ж знаки вірменської національної культури – й на вірменомовному виданні. Для того, щоб «прочитати» їх, довелося звернутися до низки наукових джерел, енциклопедій [5].

Згідно з переписом 1989 року, в Україні проживало понад 54200 вірмен, за кількістю ця нацменшина посідала 12 місце. За короткий проміжок часу часопис перетворився на виразника дум і сподівань вірмен, які мешкають в Україні. Арагац – мовний знак національної культури вірменського народу, напевно ж, для кожного вірменина те саме, що для українця – Дніпро: національна святиня, символ духовності нації.

Газета увійшла в духовне життя вірменської громади, адже «будьякий вірменин, який волею долі опинився за межами Батьківщини, завжди відчуває нездоланну тугу за рідним краєм. І він нестерпно шукає способи, щоб виразити свій біль за втраченою Батьківщиною», –

зазначає Вазген Балаян. Видання подає актуальну інформацію про події на етнічній Батьківщині, в Україні, світі. Переважають матеріали, котрі спрямовані на зближення й взаєморозуміння народів, на плекання взаємолюбів та взаємоповаги. Читачі у своїх листах до газети називають її «оазисом вірменської душі», «духовною ниткою, що єднає їх із Батьківщиною, «бальзамом на рани вірменської душі», «зіркою надії», «мостом дружби».

Герб, гасло, персоналія, малюнок, шрифт. І якщо українським громадянам вірменського походження ці символи зрозумілі, то іншим громадянам України без спеціальної підготовки їх не прочитати, хоча словесні формули й подані зрозумілою – державною – мовою. Вочевидь, звертати увагу на символіку національних видань треба в школах, де навчаються діти представників різних етносів.

Діалог культур відбувається через знайомство читачької аудиторії з кращими творами вірменських та українських письменників. Читачам добре відоме ім'я поета, доктора філологічних наук Левона Міріджяняна, який переклав вірменською твори Тараса Шевченка, Лесі Українки, Володимира Сосюри та інших українських поетів. Водночас переклади творів вірменських класиків і сучасних поетів в Україні здійснює Мирон Нестерчук. І не тільки взаємопереклади на шпальтах газети засвідчують наявність теми дружби двох народів. Це – наскірзна тема часопису.

Діалог культур – центральна тема в публікаціях газети. Витоки вірмено-українських відносин розкривають, зокрема, статті головного редактора Жені Церунян «Вірмено-українські історико-культурні зв'язки», «Вірмени і вірменська церква в Україні», «Вірменській громаді в Україні 900 років», «Наш спільний дім – Україна», котрі ілюструють унікальний характер цих стосунків і можуть прислужитися дослідникам так само, як і її публікації про поетів Єгіше Чаренца, Паруйра Севака, Ованеса Шираза і Сільву Капутікян, Геворга Еміна і Маро Маргарян, астронома Віктора Амбарцумяна, публіциста Зорія Балаяна та інших.

Тож формуванню духовного світу читачів сприяють дописи про видатних громадських діячів і діячів культури, внесок яких у зміцнення дружніх зв'язків важко переоцінити. Йдеться про Павла Тичину, Віктора Кочевського, Максима Рильського, Івана Драча, Аветіка Ісаакяна, Гегама Сар'яна, Олександра Довженка, Сергія Параджанова,

Романа Баляна, маршала Ованеса Баграмяна та ін. Ці приклади – яскрава ілюстрація до слів великого Ованеса Туманяна: «Немає більш благодатного ґрунту для кращого зближення і взаєморозуміння народів, взаємної любові та поваги, як література, в якій виявляються їхні кращі почуття, їхній національний дух і геній».

Від образу видання до його матеріалів, від розширення культурної пам'яті до збагачення словникового запасу, від шкільного порогу – на все життя – почуття дружби і взаємодопомоги. І, можливо, не «від – до», а – одночасно: за допомогою медіазасобів розширювати межі культурної пам'яті й збагачувати лексику, розвивати мовлення...

У формуванні та розширенні обривів світобачення, культурної пам'яті значну роль відіграє кожен елемент, за допомогою якого не лише розширюються країнознавчі уявлення читачів, а й формується образ видання. Для представників іншої культури ці реалії потребують певного коментарю, доведення до свідомості. Це варто враховувати видавцям, журналістам, дизайнерам при створенні візуального образу видання. Це варто враховувати й у процесі навчання, коли для розширення культурної пам'яті чи збільшення словникового запасу залучаються масовокомунікаційні джерела. Маємо на увазі не тільки аудиторію майбутніх журналістів [6]...

Пересвідчуємося, що медіаосвіта є не тільки посередником у діалозі культур. Без неї неможлива міжкультурна комунікація. Тож вважаємо за доцільне нині говорити про «діалог культур» як ще про одну медіаосвітню технологію, котра сприяє міжкультурній комунікації.

### Література

1. Балаян Вазген. Арагац – 11. Поборниця вірмено-української дружби // Арагац: газета вірменської національної меншини України, 2005. – №9 (151, 152). – С. 1–2.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы.-М.: Индрик, 2005. – 1040 с.
4. XII конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве»: материалы / под. ред. Вербицкой Л. А., Лю Лиминя, Юркова Е. Е. – Шанхай: Изд-во Университета иностранных языков, 2011. – Т.3. – С. 344–348.

5. Онкович Г. В. Часописи національних культурологічних товариств у розширенні обріїв світобачення // Українська журналістика: умови формування та перспективи розвитку / Відп. ред. С. М. Квіт, Т. Г. Бондаренко. Черкаси, 2007. С. 49–52.

6. Онкович Г. В. «Діалог культур» як медіаосвітня технологія // Вища освіта України, 2011. – №3 (дод. 1). – Т. 1. – С. 87–95.

7. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 237 с.

8. Тер-Минасова С. Г. Союз нерушимый языка и культуры: проблематика межкультурной коммуникации в теории и практике РКИ // Тер-Минасова С. Г. XII конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве» / под. ред. Вербицкой Л. А., Лю Лиминя, Юркова Е. Е. – Шанхай: Изд-во Университета иностранных языков, 2011. – Т. 3. – С. 268–272.

### **3.4. ОСОБЛИВОСТІ ТРЕНІНГОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДОСВІДЧЕНИХ НОВИНИХ ТЕЛЕЖУРНАЛІСТІВ І МОЖЛИВОСТІ ЇЇ АДАПТАЦІЇ ДО МАСОВОЇ ЖУРНАЛІСТСЬКОЇ ОСВІТИ**

**М**ета цього підрозділу – на прикладах із власного досвіду розглянути основні принципи тренінгової методики для журналістів і основні прийоми проведення професійних тренінгів; встановити, якими з погляду методології, є ключові відмінності між тренінгами з підвищення кваліфікації журналістів-практиків і масовою вищою журналістською освітою; у підсумку – запропонувати ефективні шляхи адаптації інтерактивних тренінгових методик до масової освіти журналістів, зокрема, способи подолання тих відмінностей між тренінгом і навчальним процесом у ВНЗ, які перешкоджають або ускладнюють цю адаптацію.

Кілька слів про досвід автора. Починав як журналіст-практик із 1988 року. За цей період – до середини 2000-х – працював як репортер, автор жанрових програм, випусковий редактор, шеф-редактор різних телекомпаній (зокрема, УТ-1, «Нова мова», «Студія 1+1», «Новий канал») переважно в інформаційних програмах. Починаючи з 2001 року, працює провідним тренером з інформаційної журналістики МГО «Інтерньюз-Україна», а також консультантом з телевиробництва і

кризовим менеджером. За цей час провів як головний тренер 7 великих 5-тижневих інтенсивних шкіл (зокрема, і в рамках «Інтершколи» телеканалу «Інтер»), понад 200 коротких (від 2-х до 7-ми днів) тренінгів з різної тематики для репортерів, телеоператорів, редакторів, ведучих і менеджерів інформаційних служб, 10 тренінгів для тренерів.

За час навчання тренінги в автора пройшли понад 3,5 тисячі журналістів, які нині не лише успішно працюють в українських телекомпаніях, але й займають у них керівні посади. Тренінги в автора проходили й кількості журналістів із числа телевізійних менеджерів з країн СНД.

Автор проводив корпоративні консультації і тренінги персоналу на 29 телерадіокомпаніях України (зокрема, на «Першому національному», «Інтері», «5-му каналі», провідних регіональних телерадіокомпаніях). Як старт-менеджер запускав роботу семи інформаційних служб. Крім того, автор багато років є постійним експертом фахового видання «Телекритика», для якого, зокрема, проводить регулярний моніторинг професійної якості українських телевізійних новин.

Усі ці різнопланові роботи (практична журналістська і менеджерська робота, тренування журналістів і менеджерів, аналіз інформаційного контенту) в комплексі дають автору великий масив інформації як для постійного вдосконалення кожного з напрямів роботи, так і для якісних висновків та узагальнень.

### ***1. Основні принципи побудови тренінгів з підвищення кваліфікації журналістів***

Журналістика як ремесло є високотехнологічним виробництвом (особливо ж це стосується електронних медіа) і водночас персонал-залежним бізнесом, а також творчою професією, де якість результату – ефірного продукту (випусків новин чи жанрових авторських програм) – найбільшою мірою залежить від професійності і творчої внутрішньої свободи журналістів.

Відтак, автор із самого початку уявляв для себе покликання професійних тренінгів як можливість дати їх учасникам – журналістам – способи більш ефективного вирішення різноманітних, як шаблонних, так і непересічних ситуацій у повсякденній журналістській роботі, а також систематизувати ті знання, які в них уже є, проте мають часто інтуїтивний (приблизний) характер. Водночас «розкріпачувати» творчу фантазію журналістів, виводити її за рамки повсякденної рутини.

Коли автор (цілком інтуїтивно, переважно керуючись власним професійним досвідом) лише починав вибудовувати систему, що сьогодні має завершений вигляд і об'єднує в себе цілий «серіал» тематичних тренінгів, він розумів, що для досягнення мети, озвученої в попередньому абзаці, недопустимими є декілька підходів, які практикують тренери. Насамперед, це індуктивність (начитка лекцій, диктовка, «зубріжка»), диктат власної непогрішності («лише я вам скажу, як робити правильно») і теоретизування на шкоду практичності знань. Звідси легко і логічно випливають ті основні принципи, якими автор керується при розробці й проведенні будь-якого свого тренінгу (зі своїх тренінгів).

По-перше, «дедуктивність» (автор користується цим незграбним терміном лише як певним антонімом до «індуктивності»). Цей принцип полягає в тому, щоб не давати учасникам тренінгу нічого в готовому вигляді. З погляду автора, і це постійно підтверджує практика, найкращими знаннями є знання, повністю усвідомлені учасником тренінгу. А найкращим способом щось усвідомити – це досягти певного висновку самотужки. Завдання тренера тут полягає в тому, щоб за допомогою конкретних завдань спонукати учасників тренінгу до самостійного пошуку найкращого, найефективнішого рішення.

Другий принцип – інтерактивність. Тут найпершим і найголовнішим методом ведення тренінгу є не констатація, а навпаки запитання. Кожний найдрібніший висновок по ходу тренінгу ефективніше подавати не як готову сентенцію, а як запитання до учасників. Вони дають відповіді, тренер фіксує правильне рішення, запропоноване одним з учасників. І лише в разі, якщо учасники такого рішення не знаходять, тренер підказує його сам. Весь тренінг має відбуватися в постійному діалозі тренера з учасниками, або учасників – між собою.

Третій принцип – відкрита дискусійність. Заклик до дискусії варто постійно підкреслювати, адже в групі можуть бути учасники, які соромитимуться висловити вголос власну думку, боячись помилитися. Відтак, треба наголошувати на тому, що, по-перше, позитивною є будь-яка конструктивна дискусія, якщо учасник не погоджується з певним висновком групи чи тренера, а по-друге, – на тренінгу не слід боятися помилок, оскільки вони допоможуть набути нові знання і навички, однак у реальному житті така помилка коштуватиме журналістові дорого. З іншого боку, закликаючи до всього цього, тренер

повинен бути добре готовий як до підкресленої толерантності (адже не кожний учасник і не кожна думка можуть йому подобатися), так і до того, щоб швидко і без шкоди для тренінгу згорнути «дискусію заради дискусії» (часто учасник тренінгу може заводити безплідну дискусію лише задля того, щоб привернути до себе увагу). Нарешті, завдання будь-якої дискусії на тренінгу – максимальний обмін аргументами для перевірки кожного висновку на «життєздатність».

Четвертий принцип – практичність. Будь-який висновок має бути легко й очевидно «утилізованим», тобто вже на тренінгу журналіст-учасник повинен розуміти практичну цінність цього висновку для себе. Це означає, що тренер мусить бути готовий легко ілюструвати кожний висновок як із змодельованими, так і з конкретними прикладами з життя.

П'ятий принцип – підкреслена реалістичність. У ході тренінгу мають бути наведені переважно реальні приклади з життя, з практики самого тренера чи інших журналістів. Реальна історія завжди цікавіша за вигадану. І завжди має ілюструвати життя в усій його складності, а не схематично. Модельовані приклади можуть з'являтися переважно лише у відповідь на складне несподіване запитання учасника. Крім того, розробляючи для тренінгу практичні завдання чи ділові ігри, завжди краще в основу їх брати цілком реальні матеріали або випадки з практики.

Шостий принцип – поєднання індивідуальної і колективної творчості. Це важливо для електронних мас-медіа, оскільки лише вдале поєднання командної роботи й індивідуальних зусиль дає якісний результат. Водночас подібний підхід і поліпшує якість самого тренінгу. Тому в ході тренінгу варто постійно поєднувати різні завдання – індивідуальні і колективні, навіть у колективних давати учасникам широке поле для індивідуальних дій. Разом з тим, колективна робота взаємно збагачує учасників тренінгу новими ідеями і знаннями.

Сьомий принцип – комплексність модулів тренінгу. Кожний тренінговий модуль (практичне завдання чи вправа, рольова гра чи мізковий штурм) має бути комплексним, тобто містити в собі достатньо матеріалу для висновків у різних аспектах професії журналіста. Або так: будь-який модуль тренінгу не повинен повністю присвячуватися лише одному питанню, дотичними в ньому мають бути й ілюстрації до відповідей на інші запитання тренінгу.

Кожний тренінг вибудовується у такий спосіб, щоб усі його модулі разом давали неодноразово підтверджений матеріал з кожного аспекту, тобто щоб корисний матеріал для кожного ключового висновку тренінгу був «розкиданий» по різних модулях. Усі разом ці модулі мають дати учасникам «перехресно підтвержені» висновки з усіх аспектів, що стосуються основної теми всього тренінгу.

Восьмий принцип – яскравість і наочність. Для більш швидкого і якісного ефекту на тренінгу потрібно добирати лише яскраві й наочні приклади. Ще краще – навіть, на перший погляд, парадоксальні, тобто спрямовані на ламку глибоко вкорінених у свідомості учасників стереотипів.

Для того, щоб, наприклад, обґрунтувати тезу про те, що журналістські і літературні штампи не лише ускладнюють сприйняття інформації, але й можуть нести в собі фактичну неточність чи невідповідність, краще навести яскравий і парадоксальний приклад. Один з улюблених журналістських штампов: «наш кореспондент перебуває в епіцентрі подій». Запитання до учасників: «В епіцентрі – а це де?». Далі з'ясуємо значення терміна «епіцентр». І, зрозуміло, з'ясуємо, що «центр землетрусу» перебуває глибоко під землею, або «центр ядерного вибуху» може бути високо в повітрі, а «епіцентр»-це лише «проекція центру на земну поверхню». Відтак казати, що «епіцентр вибуху був на 9-му поверсі» означає казати завідомо неточно. А вислів «кореспондент в епіцентрі подій» означає, що «кореспондент взагалі невідомо де».

Нарешті, дев'ятий принцип – це постійне вдосконалення системи за допомогою учасників тренінгу. Тренінг – процес обміну інформацією. Скільки б не знав тренер, учасники (особливо ж досвідчені журналісти) мають власний багатий професійний досвід, отже можуть додавати до системи нові яскраві приклади, нові переконливі аргументи до певних висновків, а власними прикладами чи аргументами коригувати на краще окремі висновки, окремі частини системи. Відтак завдання тренера – постійно спонукати учасників у кожному модулі ділитися з групою здобутками із власного досвіду або, принаймні, прикладами з нього.

Усі ці дев'ять принципів у взаємодії дають не лише поліпшення професійної майстерності журналістів, але й створюють якісну доброзичливу і творчу атмосферу під час проведення тренінгу, що, за досвідом автора, є найбільш ефективним для набуття учасниками глибоко усвідомлених знань.

## **2. Основні прийоми проведення тренінгів**

Основними прийомами проведення тренінгів для журналістів є:

Найперший – суто практичні завдання. Мається на увазі неімітована підготовка реальних сюжетів і випусків новин. В умовах звичайного тренінгу відмінність від реальної роботи в даному разі полягає лише в тому, що результат роботи не виходить в реальний ефір (ефір імітується, тобто учасники тренінгу роблять усе в режимі прямого ефіру). Хоча свого часу на Школі новин «Інтерньюз» тренери організовували ситуації і з реальним ефіром київських (СТБ, «Тет») і мережевих каналів («5-й канал»), коли учасники Школи новин готували цілком реальні ефірні випуски новин або підсумкових тижневиків. Тренінговий складник цих практичних завдань полягає не лише в тренінгових сесіях, якими доповнюється виробництво, але й ретельним колективним аналізом знахідок і помилок кожного такого випуску, модерowanego тренером.

Другий прийом – модельовані ситуації. Учасникам тренінгу ставиться певне завдання, а вони повинні в подробицях розповісти, який набір дій є необхідним для розв'язання його, і якими є рішення окремих складових завдання.

Наприклад, можемо докладно описати цілком можливу в житті ситуацію, коли під міськрадою відбувається пікет, де зібралися конкретні люди з конкретними вимогами. Учасники (колективно, по групах або індивідуально) повинні розповісти: до кого і з якими саме запитаннями вони звертатимуться, який стендап, у якому місці і на якому тлі його запишуть; яким має бути заявочний план; які основні крупні плани їм необхідні і які мізансцени їх цікавитимуть, насамперед для того, щоб зробити якісний репортаж про цю подію. Кожний фрагмент докладно аналізується з точки зору ефективності рішень, обговорюються різні варіанти і ризики кожного рішення (як з технологічної точки зору, так і з юридичної, і навіть з точки зору фізичної безпеки знімальної групи).

Третій прийом – практичні вправи. Тут учасники отримують реальні матеріали (тексти підводок чи сюжетів, самі сюжети, взяті з реального ефіру різних каналів тощо). Учасники тренінгу повинні самостійно проаналізувати переваги і помилки цих матеріалів, вказати на більш ефективні рішення.

Четвертий прийом – мізковий штурм. При цьому учасникам пропонуються складні ситуації або ж складні професійні запитання, а вони за допомогою названого методу повинні знаходити ефективні відповіді.

П'ятий прийом – рольові ігри. Учасникам тренер роздає певні ролі, розігруються «сценки з життя». За допомогою цього прийому найкраще відпрацьовувати складні професійні моменти (наприклад, пов'язані зі стандартами інформаційної журналістики або з етикою журналістської професії) та вправність у таких важливих компонентах журналістської роботи, як спілкування з людьми (перемовини про згоду на інтерв'ю, власне інтерв'ю) тощо.

Шостий прийом – обговорення-узагальнення. Кожний із попередніх п'яти прийомів додає велику кількість цілком яскравих ілюстрацій до кінцевих висновків про ефективні й неефективні професійні речі.

Сьомий прийом – високоякісне ілюстрування будь-якої важливої тези яскравими прикладами з реальної практики тренера або інших журналістів.

Дуже важливо, щоб усі ці прийоми (які є лише формою проведення професійного тренінгу) не ставали самоціллю. Досягненню основної мети тренінгу мають сприяти всі другорядні, допоміжні прийоми тренера.

### ***3. Що може ускладнювати адаптацію тренінгових методик до масової журналістської освіти і як подолати ці перешкоди***

Між тренінгами з підвищення професійної кваліфікації і академічною вищою освітою є істотні відмінності, але методики, які довели свою ефективність у першому, на думку автора, цілком логічно було б адаптувати до другого. Принциповими тут є два питання: що може стати на перешкоді успішній адаптації і як ці перешкоди долати? На думку автора, прогнозованими є такі перешкоди.

Перешкода перша – принципова відмінність між рівнем професійних знань і навичок у практикуючих журналістів й у студентів, які можуть взагалі не мати навіть початкових знань чи навичок у професії.

Очевидно, ця перешкода не є нездоланною. Більше того, оскільки склад учасників тренінгів майже завжди був нерівномірним (є більш досвідчені журналісти, журналісти з невеликим досвідом і взагалі новачки), будь-який тренінг і будь-який тренінговий модуль будувався автором з таким розрахунком, щоб усе в ньому було цілком зрозумілим людям із різним досвідом і взагалі без досвіду. З іншого боку, всі приклади і тези добираються так, щоби вони були однаково цікавими і для початківців, і для «ветеранів». У цьому допомагає принцип яскравості (парадоксальності) прикладів.

Найнаочнішими доказами того, що загальна система тренінгів без проблем адаптовується до аудиторії, де люди ще не набули досвіду і навіть не мають стартових знань, є низка специфічних тренінгів, які автор свого часу проводив. Перший – це був цілий «серіал», коли «Інтерньюз-Україна» провів 10 дводенних тренінгів на тему «Стандарти інформаційної журналістики» цілеспрямовано саме для студентів молодших курсів.

Другий – це декілька Шкіл новин, що їх автор проводив для «нульовичків», тобто для людей, які не мали взагалі досвіду і знань у журналістиці, але мали бажання стати в стислі терміни журналістами. У 2008 році в такий спосіб автор підготував 16 репортерів для інформаційної служби радіохолдингу «УМХ». Надалі ці люди цілком вправно і успішно працювали, наповнюючи новини 5-ти мережевих FM-радіостанцій (на жаль, коли розпочалася фінансова криза, цю службу холдинг ліквідував). Або такий приклад, на Школі новин у рамках «Інтершколи» 2006 року: з 16 «нульовичків» упродовж п'яти тижнів було підготовлено якісних репортерів, згодом половина з них і до сьогодні успішно працюють репортерами на київських каналах («Інтер», Перший національний, «Сіті»). Є й інші приклади, коли автор з «нульовичків» готував вправних репортерів для регіональних каналів (ТРК «Чернівці», сімферопольська «Чорноморська», івано-франківська «Вежа», львівський «Люкс» тощо).

Отже, програма цілком безболісно адаптовується до аудиторії, яка не має на старті ні професійного досвіду, ні специфічно професійних знань.

Перешкода друга – принципово різна кількість людей в аудиторії. Зазвичай тренінги з професійного вдосконалення відбуваються в локальних групах (10-20 учасників). «Потік» у вищому навчальному закладі зазвичай є набагато більшим (50-100 людей), що, по-перше, ускладнює роботу тренера, тим більше в інтерактивній формі, а по-друге, створює певні складнощі в організації рольових ігор чи практичних модулів.

Ця перешкода є складнішою, але також цілком здоланною. Щодо витрат часу тренера на кожного учасника, вона легко вирішується за рахунок деякого збільшення кількості годин роботи. Тренінгові модулі можна умовно поділити на ті, в яких кількість слухачів не має принципового значення (де йде обговорення «на загаль»), і на ті, де істотною

є індивідуальна робота. Ці модулі в масовій освіті цілком можна дублювати (зрозуміло, з різними завданнями) на всю аудиторію або ж окремі модулі відпрацьовувати по групах (як це робиться у формі традиційних семінарів і практичних занять).

В організації практичних модулів ця перешкода долається також або за рахунок роботи в групах, або ж за допомогою простого прийому: там, де замість індивідуальної участі кожного учасника в грі тренер створює невеликі групи. Єдиним застереженням для такої форми роботи є те, що при складному запитанні в групі можуть виникати суперечки між учасниками групи. Цей момент долається, якщо тренер обов'язково дає озвучити до обговорення будь-яку «особливу думку». І під час узагальнення сильні і слабкі сторони цієї «особливої думки» аналізуються нарівні з «основною думкою» групи.

Перешкода третя – тренінг має стислі терміни, в які проводиться сконцентрована інтенсивна робота. Для вищого навчального закладу той же обсяг матеріалу необхідно розбивати на семестр або на курс та на певну кількість академічних годин по тижнях.

Будь-який тренінг є доволі сегментованим. Адже завдання тренера полягає в тому, щоб постійно концентрувати увагу групи на матеріалі. Відтак, у тренінговій системі автора, яка загалом охоплює всі аспекти інформаційної журналістики, дуже мало модулів, які б за тривалістю перевищували стандартну академічну «пару» (80 хв.), навпаки, більше модулів коротших (15, 20, 30 хв.). Вони легко вписуються в академічну годину.

Модулі, більші за академічну годину, і в умовах тренінгу розбиваються на окремі частини, що не перевищують ті ж 80 хвилин.

Тож, ніщо не перешкоджає такому плануванню курсу, коли весь загал матеріалу буде адаптовано до академічних годин.

Розтягнутість у часі долається також більшою кількістю повторів ключових тез (і тут у пригоді стануть повтори подібних завдань, за допомогою яких долається перешкода, пов'язана з більшою кількістю людей в аудиторії).

Перешкода четверта – вищий навчальний заклад може не мати матеріально-технічної бази, необхідної для виконання практичних завдань із телевізійної журналістики.

Справді, нещодавно ця перешкода могла бути серйозною. Адже професійна телевізійна техніка коштувала дорого, і ВНЗ не завжди мали фінансову змогу створювати на своїй базі міні-телекомпанію.

Сьогодні цю перешкоду можна долати не лише малими витратами. Наприклад, більшість знань та навичок, необхідних для майбутнього тележурналіста, сьогодні цілком повноцінно можна відпрацьовувати на побутовій відеотехніці, яка коштує набагато дешевше за професійну.

Якщо ж вищий навчальний заклад не має грошей навіть на подібну техніку, то цю перешкоду можна долати в інший спосіб. Зазвичай студенти мають принаймні цифрові фотоапарати (які нині майже всі оснащені функцією зйомки) або, як мінімум, мобільні телефони. Можливості монтажу подібного матеріалу сьогодні дають численні програми, які можуть працювати на найпростішому комп'ютері. Автор відпрацьовував з учасниками тренінгу практичні завдання подібним способом, наприклад у Білій Церкві, де готував журналістів для телекомпанії «Майдан-ТБ». Збитку для якісного результату тренінгу подібна заміна професійної техніки на побутову не завдала.

Перешкода п'ята – час, необхідний на практичні завдання (насамперед зйомка і монтаж повноцінного сюжету). Для підготовки повноцінного телевізійного сюжету потрібен певний час, але на думку автора, нема потреби включати його в ті академічні години, які виділено на проведення спецкурсу. Подібні затратні у часі завдання студенти цілком можуть виконувати у вільний від навчання час. У цьому сенсі завдання тренера-викладача полягає лише в умінні змотивувати студентів до роботи.

Таким чином, ми перерахували лише ті перешкоди, які є достатньо прогнозованими чи очевидними. З іншого боку, нам доводилося організовувати і проводити тренінги в різних умовах (щодо складу учасників, матеріально-технічного забезпечення, часових рамок). І завжди знаходили рішення, як подолати всі перешкоди без втрат. Ми не бачимо нездоланих перешкод у можливостях адаптації до масової журналістської освіти тих тренінгових прийомів і принципів, завдяки яким сьогодні вдається успішно підвищувати професійну кваліфікацію практичних журналістів.

З іншого боку, для успішності такої адаптації, є необхідним практичний експеримент, який провів би тренер високої кваліфікації безпосередньо в умовах вищого навчального закладу. Основою такого експерименту міг би бути спеціальний курс, наприклад «Основи практичної роботи тележурналіста-інформаційника» або «Основи інформаційної журналістики» загалом.

Названий курс може вписуватися в рамки одного семестру (4 академічних години на тиждень) і охоплювати дві основні теми: «Стандарти і етика інформаційної журналістики» і «Техніка телевізійного репортажу». У разі успіху цього курсу його можна продовжити в наступному курсі у такому ж обсязі – «Складні інформаційні жанри: журналістське розслідування, нарис, спецрепортаж».

### 3.5. МЕДІАТЕХНОЛОГІЇ ЯК МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ

Сьогодні знання та інформаційно-комунікаційні технології є основою суспільного розвитку. Тож, людство є активним споживачем інформації, що постійно збільшується. Величезна кількість телевізійних каналів, відео- та аудіо- продукції, газет, журналів, сайтів в Інтернеті – все це невід’ємна частина сучасного суспільства. Щодня світ медіа створює навколо кожної людини особливу – медійну реальність, під впливом якої формується світогляд людини, її освіта, культура, життєві цінності. Отже, одним із основних завдань вищої школи є інформатизація навчально-виховного процесу, що охоплює створення та розвиток медіаосвітнього середовища. В останні роки наголошується на ефективності застосування медіаосвітніх технологій в навчально-виховному процесі у вищих технічних навчальних закладах.

Проблеми впливу мас-медіа на особистість та суспільство мали відображення в роботах Д. Бакінгема, Ж. Гоне, І. М. Дзялошинського, Дж. Лалла, Л. Селлера. Використання матеріалів засобів масової інформації перебувало в центрі наукових інтересів Є. М. Міллера, Г. В. Онкович, Н. В. Саєнко, О. А. Сербенської, В. В. Усатої, О. В. Федорова, І. М. Чемерис, О. К. Янишин та ін. Роль комп’ютерних технологій у навчальному процесі розглядається у працях З. В. Данилова, Г. О. Козлакової, В. Є. Краснопольського, Л. І. Павлука, Т. В. Солодкої та інших дослідників.

Медіаосвіта містить величезний інформаційний, дидактичний та мотиваційний потенціал у навчально-виховному процесі. «Російська педагогічна енциклопедія» визначає медіаосвіту (англ. media education з лат. media-засіб) як напрям у педагогіці, що виступає за вивчення школярами «закономірностей масової комунікації (преси, телебачення,

радіо, кіно, відео і тощо). Основні завдання медіаосвіти – підготувати нове покоління до життя у сучасних інформаційних умовах, до сприйняття будь-якої інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, оволодіти способами спілкування на основі невербальних форм комунікацій за допомогою технічних засобів» [4]. Російський науковець О. В. Федоров під медіаосвітою розуміє «процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вмінь повноцінного сприймання, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіа-техніки» [11]. Г. В. Онкович зазначає, що «медіаосвіта – це процес навчання і самонавчання особистості за посередництва засобів масової інформації/комунікації (ЗМК)». Медіаосвіта розглядається як автономна дисципліна, як частина загальної освіти, що «може бути інтегрована в традиційні дисципліни» [8]. У статті Б. Потятиника «Хто маніпулює маніпулятором?» виділено найважливіші елементи медіаосвіти: 1) Медіа-філософія. 2) Масове оволодіння сучасними комунікаційними технологіями, включно зі створенням власних інтернет-ресурсів для індивідуального чи корпоративного самовираження, громадських, наукових чи мистецьких цілей. 3) Вироблення «психологічного імунітету» до потенційно негативного впливу сучасних медіа (у Західній Європі та північній Америці для означення цього напряму також застосовують поняття «медіа-грамотність» («media literacy»). 4) Медіа-критика (media criticism). Отже, на думку автора, медіаосвіту можна розглядати як інструкцію з користування медіа широким загалом [9].

У рекомендаціях ЮНЕСКО зазначається, що «медіаосвіта – частина основного права кожного громадянина будь-якої країни на волю самовираження й одержання інформації, що сприяє підтримці демократії. Визнаючи відмінності у підходах і розвитку медіаосвіти в різних країнах, рекомендується, щоб вона була введена скрізь, де можливо, в межах національних навчальних планів, так само, як в рамках додаткової, неформальної освіти та самоосвіти впродовж усього життя людини» [14].

Серед основних європейських підходів щодо медіаосвіти виділено наступні: розвиток критичного мислення (Л. Мастерман та ін.), семіотичний (К. Метц та ін.), протекціоністський (С. Міккінен, В. Черніков), розвиток демократичного мислення (Ж. Гонне, Д. Букінгем), культурологічний (К. Бээлгэт, Е. Харт та ін.). До основних російських підходів медіаосвіти відносять: естетичний (Ю. Н. Усов, О. А. Баранов,

С. Н. Пензін, Л. М. Баженова), розвиток критичного мислення (А. Спічкін, Л. Зазнобіна, А. Журін), соціокультурний (О. Шаріков), синтетичний (О. В. Федоров, О. О. Бондаренко та ін.), практичний (Л. П. Прессман, Ю. І. Божков) [6].

Отже, медіаосвіта навчає суспільство не стояти осторонь величезного потоку інформації, а впевнено користуватись ним, фільтрувати і вибирати все, що сприятиме всебічному розвитку особистості.

Останнім часом дуже часто вживаються терміни «технологія», «інформаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології», «медіатехнології». Незважаючи на відсутність єдиних трактувань і визначень, кожна з них має право на існування, вивчення і впровадження.

Технологія (з грецької *téchne* – мистецтво, майстерність, уміння й *logia* – вивчення) – сукупність методів і інструментів для досягнення бажаного результату; спосіб перетворення даного в необхідне [15].

Термін «технологія» посідає важливе місце в методиці медіаосвіти, оскільки застосування будь-якої технології має великий вплив на результат освіти. Технології медіаосвіти сьогодні передбачають залучення до навчального процесу як традиційних засобів масової інформації (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), так і засоби новітніх інформаційних технологій, а саме – програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки; використовують також сучасні способи і системи інформаційного обміну, що забезпечують операції збирання, накопичення, збереження, оброблення й передавання інформації [2].

О. Горюнова зазначає, що медіатехнології супроводжують людину давно. Медіа умовно ділять на п'ять типів: ранні (писемність), друковані (друкарство, літографія, фотографія), електричні (телеграф, телефон, звукозапис), мас-медіа (кінематограф, телебачення), цифрові (комп'ютер, Інтернет) [1].

Різноманітні й класифікації технологій навчання: технології навчання з орієнтацією на вирішення проблем, проектно-творчі технології навчання, технології РО, комп'ютерні технології навчання (КТН), технології дистанційного навчання, модульні технології навчання, інтегральні технології навчання тощо [3].

Сьогоднішнє покоління студентів є технічно більш передовим, ніж студенти їхнього віку десятки років тому. Інтерес молоді до всього, що пов'язане з технічним прогресом, величезний. Ця зацікавленість може минути, але наразі вона допомагає викладачам. Тому, якщо не запровадити медіатехнології у навчальний процес зараз, то в майбутньому це вже не матиме такого значного ефекту.

Застосування досягнень новітніх медіатехнологій відкриває перед викладачами та студентами нові можливості, значно розширює й урізноманітнює зміст навчання, методи та організаційні форми навчально-виховного процесу, забезпечує високий науковий і методичний рівень викладання. Медіаосвітні технології якнайкраще відповідають принципам особистісного підходу. Їх застосування підвищує ефективність подання нового матеріалу, розвиває розумові та творчі здібності студентів. Медіатехнології – це потужна мотивація студентів до навчання.

Отже, використання різних засобів інформацій у навчально-виховному процесі, а саме: писемних, друківаних, телевізійних, цифрових, має ефективний вплив на навчальний процес, підвищує мотивацію й інтерес студентів до навчання, спонукає до творчої діяльності. Дає можливість викладачам обирати такі ЗМК, що більше підходять до того чи іншого заняття із врахуванням теми, цілей, завдань заняття, засобів подання матеріалу тощо.

Таким чином, застосування медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі вищих технічних навчальних закладів є не лише доцільним, а й необхідним. Вони виконують такі основні функції:

- інформатизація навчального процесу (доступ до різних джерел інформації);
- активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- підвищення мотивації студентів до навчання;
- інтерактивність навчання;
- моніторинг навчального процесу;
- підвищення ефективності засвоєння студентами навчального матеріалу;
- спонукання до творчої діяльності (підготовка презентацій з використанням комп'ютерних програм, участь студентів у відео-конференціях, робота із зарубіжними студентами і т. д.).

Отже, застосування медіатехнологій у навчальному процесі надає викладачеві можливість урізноманітнювати завдання та форми подання інформації; використовувати комп'ютерні програми, які включають різноманітний набір вправ: навчальних (для презентації матеріалу), тренувальних (для відпрацювання навичок і вмій), текстуальних (для перевірки знань). Вони дають можливість моделювати ситуації, які максимально наближені до умов професійної діяльності; активізувати навчальну діяльність студентів, посилювати їхню самостійну роботу (можливість обирати інформацію, що безпосередньо стосується їхньої професійної діяльності, працювати у темпі, відповідно до рівня знань студента); розвивати критичне мислення студентів.

## Література

1. Горюнова О. Медиа: история экспансии. 2001. Краткий конспект курса лекций: Медиа: история экспансии. 2001.-<http://edu.of.ru/attach/17/31177.doc>.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Дочкин С. А. Мультимедия в самостоятельной работе вуза // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции « Информационные Недр Кузбасса». – Кемерово, 2005.
4. Медиаобразование // Российская педагогическая энциклопедия. Т.1 / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.
5. Максимова Г. Технологии медиаобразования // Высшее образование в России. – 2005.-№6. – С. 131–134.
6. Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – <http://www.iriss.ru>
7. Онкович Г.В. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі // Дивослово, 2007. – No 6. – С. 2–4.
8. Онкович Г.В. Медіа-педагогіка. Медіа-освіта. Медіадидактика // Вища освіта України, 2007. – №2. – С. 63–69.
9. Потятиник Борис. Кто манипулюе манипулятором? // Часопис І, 2003. – №30. – С. 34–54.
10. Соловов А. В. Информационные технологии обучения в профессиональной подготовке // Информатика и образование. – 1996. – №1.
11. Федоров А. В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура // Высшее образование в России. – 2005. – №6. – С. 134–138.
12. Федоров А., Чельшева И. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России, – 2004. – No 8. – С. 34–39.
13. Чемерис І. М. Медіаосвіта за кордоном: теорії медіаосвіти та коротка історія розвитку // Вища освіта України, 2006. – No 3. – С. 104–108.
14. UNESCO. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO,1999. – С. 273-274.
15. Wikipedia. – <http://ru.wikipedia.org>

### 3.6. ІНТЕГРАЦІЯ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК СПОСІБ УПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

**К**ожна суспільно-економічна формація висуває нові вимоги до освіти загалом, а до фахової освіти зокрема, оскільки в її лоні здійснюється підготовка висококваліфікованих працівників для забезпечення потреб економіки. В умовах глобальної інформатизації суспільство віртуально звузилося до меж хоча й глобального, проте селища, пов'язаного воедино павутиною всесвітньої мережі. У зв'язку з цим гостро постала потреба створити спільний Європейський простір вищої освіти, перехід до якого має забезпечити Болонський процес. Одним із обов'язкових кроків на цьому шляху є впровадження медіаосвіти до процесу навчання у вищій школі, що ще не набуло в Україні достатнього поширення. Це, зокрема, стосується фахової підготовки майбутніх документознавців.

Аналіз останніх досліджень та публікацій підтверджує, що впровадження Болонського процесу та європейських освітніх стандартів в Україні є предметом жвавої дискусії на педагогічних науково-практичних конференціях різних рівнів та у фахових виданнях. Значний доробок у цьому напрямі мають провідні українські вчені: В. Андрущенко, Я. Болюбаш, Н. Дем'яненко, І. Волошук, М. Згуровський, М. Євтух, К. Корсак, В. Кремінь, В. Луговий, А. Олійник, Г. Онкович, М. Степко та інші [1-3; 5-12]. Водночас, ряд найавторитетніших міжнародних та Європейських освітніх організацій (серед яких ЮНЕСКО та Рада Європи) привертають увагу до необхідності запровадити медіаосвіту до навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів, оскільки сучасні мас-медіа (інакше – засоби масової комунікації) відіграють вагомую роль у житті сучасного суспільстві та володіють потужним освітньо-виховним потенціалом [18, с. 152].

На міжнародному рівні необхідність введення медіаосвіти вперше зафіксовано у Грюнвальдській Декларації з медіаосвіти (1982 р.), настанови якої пізніше поглиблювалися та деталізувалися на міжнародних конференціях ЮНЕСКО в Парижі (1989, 1997, 2007), Відні (1999), Сан-Паулу (1998), Торонто (2000), Салоніках (2001), Лондоні (2002); Монреалі (2003) та засіданнях Ради Європи в Страсбурзі (2002), Балтиморі (2003), де було схвалено досвід засновників медіаосвіти та провідних медіадидактів із різних країн світу (Ж. Гоне, Д. Консідайна,

Р. Корнела, Л. Мастермана, К. Уорснопа). З огляду на тему нашого дослідження, звернемо увагу на підсумковий документ, прийнятий 2007 р. у м. Грац (Австрія) конференцією Ради Європи «Медіаграмотність і права людини», в якому підкреслено важливість розвитку медіаграмотності та медіакомпетентності для підтримання демократії у суспільстві та зазначено необхідність ввести медіаосвіту у вищих навчальних закладах Європи як обов'язковий компонент. На необхідності запровадити медіа-освіту у вищих освітніх закладах Європи наголошується і в затвердженій того ж року *міжнародним симпозиумом ЮНЕСКО з медіаосвіти* «Media Education – Advances, Obstacles, and New Trends Since Grunwald: Towards a Scale Change» («**Медіа-освіта – здобутки, перешкоди та нові тенденції: від Грюнвальда до зміни масштабів**» – Переклад наш. – О. Я.) Паризькій програмі, яка містить 12 рекомендацій з розвитку медіаосвіти та, зокрема, акцентує на взаємозв'язку медіаосвіти з науково-дослідницькою роботою студентів (рекомендація 9). Медіаосвіта тісно пов'язана із розвитком дистанційної освіти, перш за все, у сфері забезпечення демократії та громадянських прав [16]. 15–16 січня 2008 р. обговорення завдань медіаосвіти та медіаграмотності було винесено на Всесвітній Форум ООН «Альянс цивілізацій» (Alliance of Civilizations) [14].

На теренах колишнього Радянського Союзу медіаосвіта найактивніше розвивається в Росії, де діє наукова школа медіа-освіти під керівництвом професора О. Федорова, вже розпочалася підготовка педагогів-медіадидактів у вищих навчальних закладах та видається національний журнал «Медиаобразование». Україна також має власні медіаосвітні осередки: два у Києві (керівники Г. Онкович та Л. Найдьонова) та у Львові (Н. Габор, Б. Потятинник).

Аналіз доробку українських та російських учених, які досліджували проблеми документознавства та фахової підготовки документознавців (Н. Гайсинюк, С. Кулешова, Н. Кушнарєнко, О. Лозовицького, О. Матвієнко, І. Морозюк, Є. Мохнач-Галицької, І. Нілової, Ю. Палехи, І. Сілютіної, М. Слободяника, Г. Швецової-Водки, В. Шейко; Н. Нізового, Ю. Столярова та ін.) свідчить, що залучення медіаосвітніх підходів до професійної підготовки документознавців не було предметом педагогічного дослідження. Отже, запровадження медіаосвіти до фахової підготовки майбутніх документознавців є актуальним завданням педагогіки вищої школи на шляху побудови єдиного простору вищої освіти в Європі.

Наразі перед нами стоїть завдання – дослідити можливість інтеграції медіаосвіти у фахову підготовку майбутніх документознавців в умовах запровадження Болонського процесу. Для цього необхідно проаналізувати, чи співпадають цілі Болонського процесу із метою медіаосвіти, та розглянути практичний досвід застосування медіаосвітніх підходів на прикладі окремого навчального курсу «Етика та психологія ділового спілкування».

Підписавши Болонську декларацію, Україна приєдналася до процесу гармонізації систем вищої освіти багатьох європейських країн, спрямованого на забезпечення високої якості освіти. Створення єдиного європейського простору вищої освіти дасть можливість випускникам вищих навчальних закладів застосовувати отримані під час навчання у вищій школі знання, уміння та навички не лише в межах однієї країни, але й у міжнародному вимірі. Кінцевим результатом нововведення стане розширення мобільності студентів і науково-педагогічних працівників, підвищення рівня європейської освіти, зростання її привабливості у всесвітньому вимірі, спрощення процедури визнання кваліфікації та працевлаштування випускників на теренах Європи. Для реалізації такого широкомасштабного інтеграційного проекту вітчизняна вища школа має виконати низку складних завдань: цілком перейти на двоступеневе навчання, запровадити кредитно-модульну систему, гарантувати високу якість освіти та об'єктивний контроль за навчальними досягненнями студентів. Паралельно відбуватиметься узгодження освітньо-кваліфікаційних рівнів і відповідних кваліфікаційних характеристик із національними та міжнародними професійними стандартами, перехід до нової дидактичної парадигми, в основу якої покладено вимогу сформувати у майбутніх професіоналів такі ключові компетенції: соціальну, інформаційну, комунікативну, полікультурну, здатність до саморозвитку та самоосвіти і до продуктивної творчої діяльності [10]. Оскільки випускники європейських вишів мають володіти однаковим набором необхідних для здійснення фахової діяльності компетентностей, освітянам усіх країн Європи слід послуговуватися спільним арсеналом педагогічних підходів та освітніх технологій.

З погляду світової та європейської педагогічної спільноти, важливою вимогою до підготовки фахівців у вищій школі є запровадження медіаосвіти. Це пов'язано з тим, що для розуміння процесів, що відбуваються

в сучасних засобах масової комунікації, молодій людині потрібно володіти особливими знаннями, комунікативними та інформаційними вміннями й навичками, здатністю до критичного аналізу (тобто медіаграмотністю), які можна сформувати завдяки організованій та цілеспрямованій медіаосвіті [13]. Відтак розглянемо можливість запровадження медіаосвіти до фахової підготовки у вищій школі.

Для вдосконалення фахової освіти, забезпечення її доступності та ефективності, підготовки молоді до життя і діяльності в інформаційному суспільстві, сьогодні необхідно враховувати процеси стрімкого інформаційно-технологічного розвитку різних галузей. Щоб навчити студентів користуватися інноваційними технологіями, треба сформувати у них уміння управляти інформаційними ресурсами і комунікаційними технологіями, а також ознайомити зі стратегіями їх використання. Для цього викладач має володіти новітніми інформаційними технологіями навчання. До них зараховуємо й медіаосвіту, яка ставить за мету якнайповніше скористатися освітнім та технічно-комунікаційним потенціалом сучасних засобів масової комунікації і є, за визначенням ЮНЕСКО, окремим напрямом освіти. Медіаосвіта допомагає людині усвідомити способи використання масової комунікації в суспільстві; аналізувати медіа-тексти та критично оцінювати запропоновані в них цінності, політичні, соціальні, комерційні та культурні інтереси, а також створювати і розповсюджувати через мас-медіа власні медіа-тексти [18]. Медіаосвіта як інноваційна освітня технологія реалізується через використання інформаційно-комунікаційних технологій і ставить за мету навчити студента користуватися ними та організовувати процес самоосвіти в умовах інформаційного суспільства впродовж життя, і, таким чином, втілює принцип гуманізації освіти, сприяє підвищенню інтелектуального, культурного, духовного, морального рівня майбутнього фахівця, покращує комп'ютерну підготовку завдяки регулярній роботі з персональним комп'ютером та в мережі Інтернет.

Медіапедагоги розглядають кілька варіантів запровадження медіаосвіти: включення її до навчальних програм у загальноосвітньому чи вищому навчальному закладі; дистанційну медіаосвіту за допомогою телебачення, радіо, системи «Інтернет»; самостійну/безперервну медіаосвіту тощо. [4]. Формування медіаграмотності майбутніх фахівців у межах ВНЗ може здійснюватися двома способами: через введення окремого курсу з медіаосвіти або шляхом інтеграції медіаосвітніх

технологій до вже існуючої системи навчально-виховного процесу, зокрема, завдяки виконанню міждисциплінарних досліджень з інформаційних, комунікаційних та освітніх наук, соціології тощо.

Оскільки реальний процес у вищому навчальному закладі обмежено тривалістю підготовки бакалавра чи магістра, щотижневим навантаженням студентів та кількістю навчальних дисциплін, які вони можуть вивчити, найбільш вдалою формою запровадження медіаосвіти у фахову підготовку є інтеграційна. Виняток, на нашу думку, потрібно зробити для педагогічних спеціальностей, де доцільно запровадити повноцінний курс підготовки до проведення медіаосвіти в майбутній педагогічній діяльності з різновіковою аудиторією.

Існує багато моделей медіаосвіти, проте всі вони спрямовані на вдосконалення особистості людини, забезпечення її знаннями та формування особливих умінь та навичок, які допоможуть повною мірою скористатися перевагами сучасного суспільства, забезпечать доступ до інформації та одержання найновіших знань і якісної освіти в усіх видах навчальних закладів та поза їх межами впродовж усього життя, сприятимуть продуктивному та якісному виконанню професійних обов'язків. Медіатеоретик Дж. Поттер (W.J. Potter) вважає людину медіаграмотною, якщо вона має знання про медіа та володіє вміннями відбирати інформацію, проникати у суть повідомлення та інтерпретувати його. Вчений вибудував авторську модель медіаосвіти на поєднанні культурологічної, естетичної, етичної, семіотичної та практичної теорій [17]. Нещодавно на основі синтезу декількох медіаосвітніх моделей Л. Джонсон (L. Johnson) запропонував іншу модель навчання медіаграмотності, в якій інтеграція медіаосвіти до навчальних планів шкіл та вузів повноправно поєднуються з естетичним спрямуванням медіа-освіти та її захисним (терапевтичним) ефектом, чим власне й забезпечується повне досягнення медіаосвітніх цілей [15, с. 17].

Саме таку модель було обрано для запровадження медіаосвітніх технологій до фахової підготовки майбутніх документознавців під час вивчення курсу «Етика та психологія ділового спілкування». Курс читався англійською мовою та складався із трьох модулів: «Етичні основи ділового спілкування», «Психологічні засади ділової комунікації» і «Бізнес-етикет та медіа в організації ділового спілкування».

Для формування у майбутніх документознавців комунікативних та інформаційних умінь, мультилінгвальних та полікультурних ком-

петенцій, стимулювання критичного мислення та творчих здібностей із медіаосвітнього арсеналу використовувалися відповідні методики занять: проблемні, евристичні, ігрові та інші продуктивні та інтерактивні форми навчання. Застосовувалися різноманітні методи навчання, які поділяються:

- за способом подання інформації: на словесні (бесіда, дискусія), наочні (ілюстрація і демонстрація медіатекстів) та практичні (виконання практичних завдань на матеріалі медіа);
- за рівнем пізнавальної діяльності на пояснювально-ілюстративні (розповідь на лекції про правила стосунків із мас-медіа та використання різних видів медіа на робочому місці), проблемні (проблемний аналіз окремих ситуацій або медіатексту з метою розвитку критичного мислення), дослідницькі (дослідження інформаційного середовища медіатекстів).

Виконання завдань передбачало інтерпретування медіатекстів, різні види технічного використання медіа, створення власних медіа-продуктів та їх презентація. Окрім технічних навичок роботи в Інтернеті, які активізувалися під час пошуку іншомовних статей за тематикою курсу, та створення медіа-презентації власних проєктів, медіаграмотність студентів формувалася під час здійснення аналізу реальних етично маркованих ситуацій, описаних у статтях з англійських, американських, німецьких, російських та вітчизняних періодичних видань. Установлювалися етичні проблеми виникнення кожної ситуації, пропонувалися шляхи їх розв'язання та обговорювалися можливі наслідки прийнятих рішень, їх обґрунтованість у різних етичних системах. Перший медіапроєкт здійснювався у малих групах за методикою кейсів.

Статті закордонних фахових періодичних та Інтернет-видань послужили основою для глибшого теоретичного опрацювання теми «Застосування нейролінгвістичного програмування у діловому спілкуванні» та організації рольової гри, під час якої студенти наочно продемонстрували, як можна застосувати окремі методики нейролінгвістичного програмування у практиці ділового спілкування.

Найскладнішим виявилось створення другого медіапроєкту, виконання якого мало підтвердити вміння практично застосувати знання етики ділового спілкування. Групі студентів із 3-4 осіб пропонувалося здійснити аналіз художнього фільму з позицій ділової етики, встано-

вити наявні в ньому етично забарвлені ситуації, прокласифікувати їх за певними критеріями та представити результати власного дослідження, використовуючи програмне забезпечення PowerPoint, мультимедійний проектор та мультимедійний екран. Під час презентації демонструвалися уривки фільмів, які ілюстрували певні факти: порушення чи дотримання етичних норм та правил етики спілкування, проведення переговорів, дрес-коду; застосування неетичних прийомів (обман, шантаж, фальсифікація та зловживання) на різних рівнях менеджменту, вживання алкоголю на робочому місці тощо. Таким чином вдалося виявити досягнутий студентами рівень сприйняття, аналізу та інтерпретації різних типів наявної у фільмі інформації: етичної та естетичної, соціокультурної, політичної, ідеологічної, економічної тощо.

Отже, для підготовки конкурентоздатних фахівців професійна освіта України на сучасному етапі потребує впровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема медіаосвітніх. Проведене дослідження доводить, що провідні освітні організації світу та Європи вважають за необхідне започаткувати медіаосвіту у вищих навчальних закладах. Мета медіаосвіти є цілком співзвучною з основними пріоритетами Болонського процесу. Впровадження медіаосвітніх технологій до фахової підготовки майбутніх документознавців засвідчило, що медіаосвіта сприяє формуванню та розвитку ключових компетенцій у вищій освіті. Виховуючи активну громадянську позицію, медіаосвіта поглиблює мотивацію до навчання та інші складові соціальної компетенції: готовність брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень тощо. Регулярна робота із засобами масової комунікації (преса, радіо, телебачення, Інтернет), новітніми комп'ютерними, аудіо- та відеотехнологіями, критичний аналіз різнопланових вітчизняних та іншомовних медіатекстів формують інформаційну компетенцію. Опрацювання медіатекстів, які містять реалії життя та культури інших країн, передові ідеї світової громадськості, відображають сучасну автентичну мову, порівняння їх із власним досвідом і винесення результатів дослідження та власного доробку для обговорення в аудиторії однокурсників чи інших користувачів мас-медіа сприяють формуванню комунікативної та полікультурної компетентностей, саморозвитку та самоосвіти, навчають креативно планувати й організовувати власну діяльність (компетентність продуктивної творчої діяльності), які поглиблюються під час виконання медіапроектів.

*Перспективи подальших розвідок.* Попри те, що Україна вже має деякі напрацювання в галузі медіаосвіти, зокрема, в галузі формування медіаграмотності майбутніх журналістів та документознавців, поза увагою науковців залишається широкий спектр спеціальностей, які готують майбутніх інженерів, економістів, менеджерів тощо. Потребує розв'язання проблема запровадження підготовки медіапедагогів та формування медіакомпетентності серед студентів педагогічних спеціальностей. На часі заснування українського національного часопису з проблем медіаосвіти та медіаграмотності.

### Література

1. Андрущенко В. Вища освіта в пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу // Філософія освіти. – 2005. – №2. – С. 6–12.
2. Андрущенко В., Олійник А. Інформаційні технології в системі інноваційної освіти / Віктор Андрущенко, Анатолій Олійник // Вища освіта України. – 2008. – №3. – С. 5–15.
3. Болюбаш Я. Болонський процес: подолання стереотипів // Освіта України. – 2004. – 19 березня.
4. Гриневич М. С. Медіаосвіта молоді в рамках Болонського процесу / М. С. Гриневич // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : Вища освіта України. – 2008. – № 3 (12). Дод. 3. Т. V. – С. 134–139.
5. Дем'яненко Н. Класичний університет України і Болонський процес: Реалізація принципу автономії в управлінні // Рідна школа. – 2004. – №5. – С. 53–55.
6. Євтух М., Волощук І. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті Болонського процесу // Освіта України. – 2006. – 14 листопада. – С. 6.
7. Згуровський М. Основні завдання вищої освіти України щодо реалізації принципів Болонського процесу та забезпечення вимог сфери праці. // Вища школа. – 2004. – №5–6. – С. 54–61.
8. Корсак К. Європейський простір вищої освіти і Україна у XXI столітті. // Вища школа. – 2005. – №1. – С. 47–56.
9. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К., 2003. – 215 с.
10. Овчарук О. Ключові компетентності: Європейське бачення // Управління освітою. – 2003. – №3. – С. 6–9.

11. Онкович Г. Болонський процес і національні пріоритети в гуманітарній освіті // Освіта. – 2004. – 15–22 грудня. – С. 4.

12. Степко М. Вища технічна освіта і наука України як фактори суспільного розвитку та інтеграції України у світове співтовариство. // Вища школа. – 2004. – №5–6. – С. 40–53.

13. Янишин О. К. Пресодидактика та пресолінгводидактика крізь призму медіаосвіти // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культура. Філософія. Зб. наукових праць. – Випуск 11 (24) – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 226–228.

14. Alliance of Civilizations Forum: 15–16 January [Електронний ресурс.] – Спосіб доступу : <http://www.un-ngls.org/spip.php?article411>.

15. Johnson, L. L. Media, Education, and Change / Lesley L. Johnson. // – New York : Peter Lang, 2001. – 183 p.

16. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, 2007 [Електронний ресурс]. – Спосіб доступу : <http://www.ifap.ru/pr/2007/070625b.htm>

17. Potter, W. J. Media Literacy. Thousand Oaks. – London : Sage Publication, 2001. – 423 p.

18. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, P. 273–274. Reprint in : Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, P. 152.

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Балабанова Катерина Євгенівна** – аспірант відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інститут вищої освіти НАПН України.

**Дем'яненко Наталія Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи НПУ імені М. П. Драгоманова, головний науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Дівінська Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Духаніна Наталя Мар'янівна** – аспірант відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інститут вищої освіти НАПН України.

**Карачун Валерій Якович** – кандидат фізико-математичних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Куляс Ігор Павлович** – аспірант відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Куляс Павло Петрович** – кандидат історичних наук, доцент кафедри журналістики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, старший науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Лесик Ганна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Майборода Василь Каленикович** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Мороз Лариса Захарівна** – доктор філологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Олексюк Ольга Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Онкович Ганна Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Фіялка Світлана Борисівна** – аспірант відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Яблочнікова Ірина Остапівна** – аспірант відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Янишин Ольга Каролівна** – аспірант відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
МОДЕРНІЗАЦІЇ  
ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ  
У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ**

Монографія

Літературний редактор І. В. Трудолюбова  
Верстка А. О. Басін  
Обкладинка П. В. Резніков

Підписано до друку 25.11.2013 р. Формат 60x90  $\frac{1}{16}$   
Гарнітура Times. Друк офс. Папір офс.  
Ум. друк. арк. 18,0  
Наклад 300 пр.

**Видано державним коштом.  
Продаж заборонено.**

Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2;  
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників  
розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.