

Смельова А. Ідеї трудового виховання в спадщині освітніх діячів України кінця ХІХ – початку ХХ століття

У статті охарактеризовано ідеї трудового виховання в спадщині вітчизняних педагогів К. Ушинського, М. Корфа, Б. Грінченка, І. Франка, Л. Українки, Т. Лубенця, Я. Чепіги, С. Русової.

Ключові слова: трудове виховання, трудове навчання, трудова підготовка, праця, ручна праця.

Емелева А. Идеи трудового воспитания в наследии деятелей образования Украины конца ХІХ – начала ХХ века

В статье охарактеризованы идеи трудового воспитания в наследии отечественных педагогов К. Ушинского, Н. Корфа, Б. Гринченко, И. Франко, Л. Украинки, Т. Лубенца, Я. Чепиго, С. Русовой.

Ключевые слова: трудовое воспитание, трудовое обучение, трудовая подготовка, труд, ручной труд.

Emeleva A. Ideas of Labour Education in the Heritage of Ukrainian Pedagogues end of the XIX-th Beginning of the XX- th Century

The article deals with ideas of labour education in the heritage of Ukrainian pedagogues: K. Ushinsky, M. Korff, B. Hrinchenko, I. Franko, L. Ukrainka, T. Lubenets, J. Chepiga, S. Russova.

Key words: labour education, labour training, labour preparation, labour, hand labour.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Бакум З. П.

УДК 378.22.016 : 81

О. Копусь

УПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ У ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ-ФІЛОЛОГІВ

Реалізація лінгвістичного, лінгводидактичного й педагогічного напрацювань науковців відіграє важливу роль у загальному процесі становлення і розвитку української лінгводидактики вищої школи, реформуванні й оновленні вітчизняної мовної освіти. У зв'язку з цим актуалізувалась як важлива наукова проблема розроблення й упровадження сучасних ефективних підходів для формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів, зокрема: *суб'єктно-діяльнісного, комунікативно-діяльнісного, синергетичного, контекстного* підходів.

Метою статті передбачено розгляд ефективних підходів, що сприяють формуванню фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів в умовах вищого педагогічного закладу.

Аналіз праць сучасних дидактів, психологів, лінгводидактів, які розглядають процес навчання як розвиток особистості і роль діяльності особистості в цьому процесі дозволив виокремити основні положення суб'єктно-діяльнісного підходу:

- навчання і розвиток особистості перебувають у єдності, причому навчання стимулює розвиток;
- навчання для особистості є спонуканням до дій, які вдосконалюють розумові процеси;
- учень, студент, магістрант повинен випробувати ті дії та операції, за допомогою яких знання складаються в систему ідей та понять;
- провідна роль навчання в розвитку особистості полягає у змісті засвоєних знань, похідними від яких є методи навчання, форми його організації [1].

Студіювання спеціальної літератури дозволяє констатувати, що навчання мови у школі та вищому навчальному закладі відбувається шляхом усвідомленого і довільного здійснення певних операцій на рівні актуальної свідомості (тобто як діяльнісного акту) з подальшою автоматизацією і включенням у більш складні дії. У цьому, на наш погляд, полягає діяльнісна основа лінгводидактики. Більшість авторів теорії мовленнєвої діяльності та теорії комунікації визнають пізнавальну діяльність єдиним засобом опанування мови.

Навчально-пізнавальна діяльність як одна з форм пізнавальної діяльності людини зосереджується в мовних знаках. Передовсім це стосується елементів рідної мови. Як зазначає І.Зимня, „значення слів рідної мови, що виступають єдністю „спілкування та узагальнення” опосередковують процеси відображення дійсності дитиною, специфічно людську абстрактно-логічну форму пізнавальної діяльності [2, с. 32]. Реалізація у вітчизняній психології та лінгвістиці діяльнісного підходу до розгляду мови як єдності мовленнєвої, розумової або текстової діяльності в загальній структурі особистості сприяла утвердженню діяльнісного підходу і в потрактуванні процесів оволодіння мовою, її навчання [3].

Зміст навчання за суб'єктно-діялісним підходом складають мовні та мовленнєві знання, уміння, навички не стільки як результат, скільки як сама навчально-пізнавальна діяльність, яку схематично можна зобразити так:

**знання (декларативні і процесуальні) → уміння – дії →
навички – операції**

Методика навчання мови отримала теоретичне обґрунтування того факту, що в кожного магістранта в процесі навчання формується свій специфічний метод розв'язання проблеми, виконання завдання, спосіб досягнення навчальних цілей, здійснення контролю та

маніпулювання інформацією. Якщо протягом багатьох років методисти, як зазначає О. Любашенко, вивчали лише процес навчання, то розвиток когнітивістики змусив їх звернути увагу на діяльність засвоєння знань і визнати значущість тактик, механізмів і стратегій обробки навчального матеріалу учнями та студентами.

Втіленням суб'єктно-діяльнісного підходу в процес засвоєння української мови в середній школі можна вважати наукові розробки О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Карамана, М. Пентилюк, І. Хом'яка та ін. На думку Т. Донченко, для вчителя важливо знати, що являє собою мовлення як вид діяльності, як відбувається процес породження та сприйняття висловлювання, щоб у процесі навчання врахувати педагогічні умови і засоби впливу на формування мовленнєвих умінь та навичок [4, с. 87].

Суб'єктно-діяльнісний підхід у статті тлумачиться не як поєднання двох традиційно визнаних підходів (суб'єктного та діяльнісного), а як змістова і процесуальна інтеграція, основними категоріями якого є діяльність та її виконавці-суб'єкти; діяльність навчання мови (зокрема у вищому навчальному закладі) розглядається як *кероване та усвідомлене* (з позиції суб'єктів – викладача та магістранта) *оволодіння змістом навчання*, який обіймає мовні та мовленнєві знання, уміння (дії), навички (операції), а також *оволодіння методами навчання*.

Суб'єктно-діяльнісний підхід дозволяє подолати деякі обмеження традиційної дидактики і розглядати навчально-виховний процес у магістратурі одночасно як діяльність та процес співдіяльності, що дає можливість фіксувати відношення між їхніми суб'єктами. Цілісна координована та керована співдіяльність за таких умов має ознаки парадигми, в якій розкривається та виявляється основне *відношення* між:

- лінгвістичними і лінгводидактичними дисциплінами;
- навчальною співдіяльністю: усвідомленим учінням та дидактичним керуванням;
- суб'єктами, які здійснюють цю співдіяльність: викладачем та магістрантом.

Лінгводидактичну підготовку майбутніх магістрів-філологів з погляду науковців З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, В. Дороз, Т. Донченко, С. Карамана, Л. Мацько, М. Пентилюк доцільно здійснювати, спираючись на **комунікативно-діяльнісний підхід**, що значною мірою сьогодні відповідає принципам гуманізації та демократизації освіти, активізації пізнавальної діяльності магістрантів, забезпечує керовану співдіяльність викладача і магістранта, спрямовану на формування фахових компетенцій.

Комунікативно-діяльнісний підхід характеризується тим, що магістрант стає рівноправним учасником навчально-виховного процесу на всіх етапах його реалізації у вищому педагогічному закладі, в якому закладено весь методично і технологічно адаптований теоретичний матеріал комунікативно-базового ядра лінгвістичних та

лінгводидактичних дисциплін з потужним дидактичним компонентом; полікультурним, соціокультурним, які репрезентують найрізноманітніші тексти професійного спрямування, що слугують засобом духовного й комунікативного зростання суб'єктів навчальної діяльності.

Комунікативно-діяльнісний підхід реалізується шляхом взаємопов'язаного та цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання – говоріння – читання – письмо), формування мовних, мовленнєвих, комунікативних компетенцій і передбачає широке застосування інтегративних методів навчання, оптимальне поєднання індивідуальної, фронтальної, групової форм організації навчального процесу.

Комунікативно-діяльнісний підхід у лінгводидактичній підготовці майбутніх магістрів-філологів реалізує принцип комунікативності, що спирається на традиції розвитку зв'язного мовлення. Проблема комунікативності не є новою, оскільки вона досліджується філософами, психологами, педагогами, лінгводидактами.

Центральною категорією комунікації є категорія розуміння, яка, як зазначає С. Бондар, з точки зору філософії, являє собою процес освоєння смислового змісту тексту [5]. Інтерпретація ж, зауважує дослідниця, передбачає його перетворення, трансформацію, продукування, згортання, розгортання подій, сюжетних ліній, понять, явищ і завжди здійснюється на основі взаємодії смислових цілісностей, являє собою процес переосмислення наявних знань, їх якісне перетворення і поглиблення.

Комунікативно-діяльнісний підхід спрямований на формування в магістрантів комунікативної компетенції – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації. Такий підхід потребує розгляду лінгвістичної теорії як інструмента для практичного оволодіння мовою. Практична спрямованість вивчення мови передбачає не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, а насамперед навчання діяльності спілкування, створення на заняттях таких умов, які б спонукали магістрантів спілкуватися, висловлювати свої думки, доводити власні переконання, впливати на співрозмовників.

Цьому сприяють різноманітні вправи і завдання, що впливають із потреб, цільових настанов спілкування (висловити своє враження, довести певне наукове положення, поінформувати, переконати співрозмовника, з'ясувати ставлення іншої людини). Комунікативні вправи мотивують і підтримують потребу магістрів у спілкуванні, послідовно формують комунікативні компетенції, забезпечують перехід від репродукції до самостійного продукування, до непередбаченого (спонтанного) мовлення в різних ситуаціях спілкування.

Комунікативні ситуації спілкування – це не тільки певний інтелектуальний процес, але й напружена духовно-пізнавальна діяльність особистості, яка спирається на загальнолюдські цінності і спрямована як назовні, так і всередину. Магістрант таким чином, набуває можливості

актуалізувати свій духовний світ, світоглядні настанови й особистісні переконання, що є стимулом для реалізації творчого підходу до своєї професійної діяльності.

Сучасними психологами та дидактами визначено комунікативні вміння, оволодіння якими сприяє формуванню особистості, здібної до продуктивного спілкування: уміння міжособистісної комунікації, що включають використання невербальних засобів спілкування, передавання раціональної і емоційно інформації тощо; міжособистісної взаємодії (здібність до встановлення зворотного зв'язку, до інтерпретації значення у зв'язку із зміною довкілля); міжособистісного сприйняття (вміння сприймати позицію співрозмовника, чути його, а також імпровізаційною майстерністю, що включає вміння без попередньої підготовки включатись у спілкування та організувати його). Здатність встановлювати, підтримувати контакт визначено дидактами як комунікативна компетентність [6].

Комунікативна взаємодія викладача та магістрантів відбувається переважно у словесній формі – в процесі мовленнєвого спілкування. Задіяне в комунікативний процес слово, є фактом комунікації. За формою і змістом воно спрямоване на іншу людину. Вербальна комунікація може бути спрямована на окремого магістранта, групу, і має діалоговий характер.

Комунікативна взаємодія характеризується досить значним спектром мовленнєвих якостей, якими повинен бути наділений майбутній магістр-філолог. Це зокрема: правильність мовлення (бездоганність з погляду лексики, вимови, наголосу, правильної побудови фраз); якість мовлення, що зумовлюють дієвість мовлення як засобу навчання і викладання; змістовність мовлення (ясність, простота, доступність викладу); стрункість викладу повідомлення, послідовність у підвищенні складності); спрямованість мовлення (в ній враховується ступінь сприйняття слухачем того, про що йдеться); емоційність мовлення; вольові якості мовлення (велика сила переконання і навіювання); співвідношення ситуативної і контекстної мови/ вміння будувати розповідь достатнього об'єму (кількість речень), висловлюватись послідовно, згідно плану, без повторень, розповідати самостійно, без підказок, навідних запитань, використовувати точний словник); інтонаційна виразність мовлення (мелодійність, плавність, ритмічність, чистота) [7].

Дослідниками теорії комунікації визначено такі ознаки мовлення: *комунікативні* (спрямованість на партнера, різноманітність і виразність, активне використання невербальних засобів спілкування на вербальні контактано-встановлюючі засоби спілкування (привітання, запрошення до розмови, звертання), володіння елементарними словесними формулами мовного етикету); *когнітивні* (розуміння просторово-часових характеристик ситуації спілкування (час, місце, зміст дії), розуміння емоційного змісту ситуації спілкування (емоційний

стан дієвих осіб), розуміння змісту спілкування (про що йде мова); *лінгвістичні*: (словникове багатство, граматична правильність (відмінювання, узгодження), фонетичні властивості (звуковимова, дикція, сила голосу, інтонація); довільність мовлення (прагнення до розгорну тості, логічності, зв'язності, забезпечення розуміння свого мовлення іншими, управління мовленням, його зміна в разі потреби, характер висловлювання (репродуктивний, творчий) [8].

Комунікативні якості мовлення – це реальні властивості її змістової і формальної комунікації. Саме система цих властивостей визначає ступінь комунікативної досконалості мови. Прояв комунікативних якостей мовлення у процесі діяльності утворюють таку структуру, яка спроможна регулювати особистісне ставлення магістранта до ролі мовленнєвої діяльності, характеризують різний рівень готовності особистості майбутнього магістра-філолога до навчально-мовленнєвої діяльності і проявляються у свідомому, індивідуальному позитивному сприйнятті конкретних комунікативних якостей мовлення як компонента професіоналізму.

Фундаментальні розробки Ф. Бацевича, В. Буданова, В. Лутая, О. Чалого доводять, що сучасна стратегія навчальної діяльності повинна спиратися на наукову парадигму, в центрі якої знаходиться *синергетика* – нова продуктивна міждисциплінарна теорія, яка дає можливість плідного вивчення процесів становлення й розвитку складних відкритих систем. Проведені дослідження зазначених учених підтверджують, що синергетика для освіти відкриває багатомірне, багатопланове синтетичне мислення за рахунок взаємодії стратегії обробки інформації лівою та правою півкулями мозку людини [9; 10].

Синергетика складає основу синергетичної парадигми сучасного навчання як у середніх, так і у вищих навчальних закладах, яка за своєю суттю є протилежною ідеям та принципам раціональної (науково-технократичної) парадигми. Раціональна парадигма відбиває мету і завдання традиційної системи освіти, яка спирається на принципи класичної науки. Проте у природі більшість систем є складними і здатними до самоорганізації. Способи розвитку таких систем важко передбачити, позаяк між ними постійно відбувається обмін енергією, речовинами та інформацією [11, с. 6].

Для *синергетичного підходу* характерні такі принципи:

- визнання першорядності процесу пізнання і знаходження кожним учасником навчального процесу істини, залучення магістранта до пошукової та дослідницької діяльності на занятті через індивідуалізацію навчання;
- формування „суб'єкт-суб'єктних” відносин між магістрантами та викладачами, цінність педагогічного співробітництва з використанням діалогових та полілогових моделей спілкування, багатих на імпровізації і багатоваріантність результатів пошуку;

- орієнтація не лише на результати, а й на сам процес досягнення цього результату навчання;
- рівність, взаємоповага й довіра до пізнавальних можливостей магістрантів, віра в їхні творчі можливості, реалізація принципу людиноцентризму, створення оптимальних умов для забезпечення успіху кожного в навчанні;
- нова модель управління навчально-виховним процесом, яка ґрунтується на прогнозуванні відчуття радості, задоволення від співпраці; прагнення до постійного самовдосконалення, лідерства в студентському колективі взагалі й на занятті зокрема;
- спрямування на постійне оновлення знань, розширення світогляду, професійних інтересів магістрантів, забезпечення глибини знань, необмежених навчальними програмами;
- можливість регіонального втручання в ресурси (складання навчальних планів, програм, введення авторських спецкурсів, спецсемініарів, практикумів тощо);
- магістрант є продуктом своєї власної навчальної й науково-дослідницької діяльності, займає активну позицію у здобутті знань;
- магістрант і викладач – рівноправні учасники навчального процесу;
- середовище навчання стає гнучким як щодо часу, так і щодо місця проведення занять (навчальні дисципліни можуть вивчатись
 - різних групах за фаховими інтересами);
 - методи оцінювання навчальних досягнень магістрантів різноманітні (за бальною системою, з оцінюванням кожного виду роботи, із залученням до самоконтролю й самооцінки своєї навчальної та науково-дослідницької діяльності).

В. Лутай зазначає, що на засадах синергетичної парадигми можна оптимізувати і діалог культур, і відповідний йому діалог освітніх систем, який, по-перше, може подолати основний недолік сучасного людства, тобто „перетворення чужого на вороже”, по-друге, вирішити складну проблему про те, що є позитивним у даній культурі, а тому може увійти як унікальний внесок у розвиток сучасного суспільства, а що є негативним, тобто потребує ліквідації [11].

Отже, на засадах синергетичної парадигми можна оптимізувати й вирішення головного завдання сучасної освіти, тобто формування особистості, яка змогла б краще поєднувати індивідуальні інтереси з усіма більш загальними суспільними інтересами. Однак, хоч синергетичні ідеї дедалі поширюються у сучасному науковому і освітянському просторі, але вони ще не прийняті ні в ЮНЕСКО (що визнала відсутність концепції освіти, яка б відповідала сучасності), ні керівниками науки і освіти в будь-якій країні [12].

У функціональному полі вітчизняної дидактики та лінгводидактики існують різноманітні теоретико-методологічні підходи до

організації процесу формування готовності магістрантів до дослідницької діяльності, з-поміж яких провідна роль відводиться **контекстному підходу**, у запровадженні якого вбачаємо один з ефективних шляхів розвитку професійної комунікативної майстерності майбутніх магістрів-філологів. Контекстний (моделювальний) підхід ґрунтується на моделі, яка створює систему переходів від навчальної діяльності до діяльності педагогічно зорієнтованої. Проблему запровадження контекстного підходу у вищій школі багатоаспектно досліджували А. Вербицький [13], В. Сластьонін [14], М. Пентилюк [15] та ін.

А. Вербицький слушно зазначає, що „здатність та уміння використовувати контекст робить систему сприйняття людини набагато досконалішою, оскільки контекст дає правила, за якими будується перцептивний світ” [13]. На думку В. Сластьоніна, „контекстне навчання професійно зорієнтоване. Всі знання при цьому даються та вивчаються лише в контексті з майбутньою професійною діяльністю. Загальною основою різних методик стає професійний контекст. Концепція контекстного навчання продуктивна під час професійного навчання в різних типах навчальних закладів” [14]. Контекстний (моделювальний) підхід базується на моделі, що окреслює систему переходів в умовах педагогічного вишу від навчальної діяльності до діяльності педагогічно зорієнтованої. Розроблення та реалізація контекстного підходу у ВНЗ уможлиблює формування готовності майбутнього магістра-філолога до інноваційної творчої діяльності, яка є однією із ознак професійної компетенції сучасного словесника. Формування готовності майбутніх магістрів до інноваційної діяльності при реалізації контекстного підходу виступає процесом динамічним, що змінює логіку переходу від нестандартного виконання навчальних завдань до інноваційної професійної діяльності, оскільки, по-перше, кожен магістрант від початку навчання віддає перевагу діяльній позиції, відповідно до якої діяльність поступово перетворюється з суто навчальної в професійно зорієнтовану; по-друге, інноваційна діяльність виступає системоутворювальною. Прикметною ознакою контекстного підходу є принцип побудови і розгортання не лише окремих навчальних дисциплін або спеціалізованих комплексів та спецкурсів, а й змістових компонентів, які так чи інакше стосуються всієї майбутньої професійної діяльності кожного окремого магістранта. На нашу думку, професорсько-викладацькому складу філологічних факультетів університетів варто постійно впроваджувати дослідницькі та творчі методи співпраці із магістрантами задля того, щоб процес професійного навчання не ставав процесом перевантаження магістранта другорядними завданнями.

Слушно вважаємо думку С. Карамана, що чільне місце у моделювальному (контекстному) підході відводиться текстам, які необхідно добирати не довільно, а у вигляді системи тем: Всесвіт – людство – народ – я; минуле – сучасне – майбутнє; мій університет сьогодні – яким я його бачу в майбутньому; розвиток методики від

давнини до сьогодення: проблеми, пошуки, перспективи; національне – загальнолюдське; краса в природі та людині, у мистецтві та мові; духовна спадщина рідного народу і людства; найвидатніші постаті в історії, освіті, мистецтві.

Останнім часом для позначення самодостатнього цілісного мовного вияву, співвідносного з поняттям *текст*, у науковому обігу функціонує термін *дискурс*, який розглядається як зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками: текст, узятий в процесуальному аспекті, оскільки за своєю природою дискурс являє собою реальний процес усного мовлення, який може супроводжуватись паралельною фіксацією на письмі, здебільшого з опущенням стадії звукового вияву й відтворювати численні варіанти професійно зумовленої комунікації, які загалом слугують для магістрантів як асоціативні моделі фахового мовлення.

Реалізація висвітлених підходів для формування фахових компетенцій майбутніх магістрів-філологів дає змогу обґрунтувати методологію сучасної лінгводидактики, яка сприяє усвідомленню соціального значення обраної професії, свого місця у вирішенні проблеми якісної підготовки фахівця для різних галузей господарства, а також розвитку особистісної здатності до змін, критичного оцінювання власного життєвого та професійного досвіду, свідомого вибору шляхів та методів вдосконалення особистісних і професійних якостей.

Список використаної літератури

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т, Воронеж : НПО : „МОДЭК”, 2001. – 432 с. **2. Зимняя И. А.** Психологические особенности восприятия лекции в аудитории / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Знание, 1970. – 30 с. **3. Любашенко О. В.** Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: [монографія] / Олеся Вадимівна Любашенко. – Ніжин : Аспект – Поліграф, 2007. – 296 с. **4. Донченко Т. К.** Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови: [монографія] / Тамара Кузьмівна Донченко. – К. : Фондація ім. О. Ольжича, 1995. – 263 с. **5. Боднар С.** Термінологічний аналіз понять „компетенція” і „компетентність” у педагогіці: сутність та структура / Світлана Боднар // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. – № 2. – С 95 – 99. **6. Карпов А. В.** Психологический анализ деятельности педагога как методологическая основа исследования педагогического мышления // Психология профессионального педагогического мышления / Анатолий Викторович Карпов : под ред. М. М. Кашапова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2003. – С. 7 – 30. **7. Яценко Т. С.** Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями : книга для вчителя / Яценко Т. С. – К. : Освіта, 1993. – 208 с. **8. Ярошенко А. О.** Ціннісний дискурс освіти :

[монографія] / Алла Олександрівна Ярошенко. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с. **9. Бацевич Ф. С.** Духовна синергетика рідної мови : лінгвофілософські нариси / Флорій Сергійович Бацевич. – К.: Вид. центр „Академія”, 2009. – 187 с. **10. Буданов В. Г.** Трансдисциплінарне образование, технологии и принципы синергетики // Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов : Сб. ст. / Отв. ред. В. И. Аршинов и др. – М., 2000. – С. 285 – 304. **11. Лугай В. С.** Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття. : Зб. наук. праць. Вип. 3 / За заг. ред. В. А. Андрущенко. – К.: Знання, 2000. – 244 с. **12. Вірковський А. П.** Синергетичний підхід до освітніх технологій навчання й виховання / А. П. Вірковський, Т. С. Гужанова // Вісник Житомирського держ. пед. ун-ту. – Житомир, 2003. – № 12. – С. 186 – 189. **13. Вербицкий А. А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения : матер. к четвертому заседанию методологического семинара, 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с. **14. Слостенин В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе её профессиональной подготовки / Виталий Александрович Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с. **15. Пентилюк М. І.** Професійна підготовка студентів-філологів : засвоєння лінгводидактичної термінології / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 2005. – № 11. – С. 21 – 24. **16. Бондаревская Е. В.,** Кульневич С. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-н/Д, 1999. – 560 с. **17. Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Ирина Алексеевна Зимняя // Дайджест. Школа-парк педагогічних ідей та технологій. – 2003. – № 4. – С. 18 – 23.

Копусь О. Упровадження сучасних підходів у фахову підготовку майбутніх магістрів-філологів

У статті розглянуто наукову проблему впровадження сучасних підходів у фахову підготовку майбутніх магістрів-філологів в умовах вищого педагогічного закладу.

Ключові слова: суб'єктно-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний, синергетичний, контекстний підходи, майбутні магістри-філологи, вищий педагогічний заклад.

Копусь О. Внедрение современных подходов в профессиональную подготовку будущих магистров-филологов

В статье рассматривается научная проблема внедрения современных подходов в профессиональную подготовку будущих магистров-филологов в условиях высшего педагогического заведения.

Ключевые слова: суб'єктно-деятельностный, коммуникативно-деятельностный, синергетический, контекстный подходы, будущие магистры-филологи, высшее педагогическое заведение.

**Kopus O. Introduction of Modern Approaches to Professional
Pidgotovku Future Masters of Philology**

The article deals with the scientific problem of the introduction of the modern methods into professional training intended for the future masters-philologists within a teacher training university.

Key words: subjective and activity-oriented, communicative and activity-oriented, synergetic, contextual approaches, future masters-philologists, teacher training university.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф Горшкіна О. М.

УДК 81'243:378.147

В. Лапіна

**ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ
„НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ” У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Як показує аналіз наукової літератури, навчальний діалог – багатоаспектна проблема, предмет зацікавленості різноманітних царин. Його досліджували філософи, психологи, методисти, мовознавці та педагоги.

Розглянуті філософські праці К. Апеля, Аристотеля, М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бубера, Л. Виготського, В. Волошинова, Г. Гадамера, Ж. Піаже, Платона, Ю. Хабермаса, Цицерона, Л. Якубинського та ін. указують на те, що основою застосування діалогу в навчально-виховному процесі є його філософський контекст: наявність сфери спільного когнітивного простору між суб'єктами, який не належить жодному з них та створює атмосферу абсолютної рівноцінності „Я” і „ТИ”, можливість для формування власної позиції.

Сократ першим залучив діалог в освітній процес – „*сократівський діалог*”. Метод Сократа спрямований на те, щоб за допомогою виявлення суперечностей у думках співмовця відкинути все незначне й показати справжню природу того, що розглядається.

Значущість для освіти методу “сократівського діалогу” не викликає сумнівів. У наш час “сократівський діалог” є достатньо актуальною формою організації навчальної взаємодії на заняттях, оскільки він сприяє вивченню текстів, проблем, обговоренню дискусійних питань, розкриттю і поглибленню позиції тих, хто навчається, розвиває навички аргументації. Усе це дає змогу формувати та підвищувати рівень мовленнєвої компетентності студентів, що є предметом нашого дослідження [10, с. 50].