

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

Топчій Людмила Семенівна

УДК 371.13.02:808.5

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО
ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
СТАРШИХ КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
БОГУШ Алла Михайлівна,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

Одеса – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії	11
1.1. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів-філологів у педагогіці вищої школи	11
1.1.1. Сутність професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у педагогіці вищої школи	11
1.1.2. Підготовка майбутніх учителів-філологів у парадигмі компетентнісного підходу	20
1.2. Соціокультурна компетентність як категорія педагогіки	32
1.2.1. Характеристика соціокультурної компетентності	32
1.2.2. Специфіка соціокультурної компетентності учнів старшого шкільного віку	43
1.3. Інтегративний підхід до формування соціокультурної компетентності в учнів старших класів гімназії	59
Висновки з першого розділу	72
РОЗДІЛ II. Експериментальна методика підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії	75
2.1. Стан підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії	75
2.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії	95
2.3. Модель підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії	105
2.4. Зміст і методика підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів	

гімназії	117
2.4.1. Методика експериментальної роботи на когнітивно-мотиваційному етапі	124
2.4.2. Зміст підготовки майбутніх учителів-філологів на інтегративно-практичному етапі	140
2.4.3. Сутність експериментальної роботи на креативно-професійному етапі	158
2.5. Порівняльний аналіз рівнів підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії	178
Висновки з другого розділу	184
ВИСНОВКИ.....	188
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	192
ДОДАТКИ.....	219

ВСТУП

Актуальність дослідження. Оновлення соціальної, культурної, інформаційно-технологічної сфер українського суспільства зумовило концептуальні перетворення в системі вищої педагогічної освіти, яка відтепер зорієнтована на розвиток особистості майбутнього вчителя, формування його творчої ініціативи, мобільності, підвищення конкурентоспроможності.

Ідеї розвитку професійного і соціокультурного потенціалу людини зафіксовано в низці державних документів, зокрема в Законі України «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки, Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти й інших законодавчих актах. Вимоги, зазначені в цих документах, набувають особливої актуальності щодо професійної підготовки у ВНЗ майбутніх учителів-філологів, оскільки зміст навчальних предметів філологічного напрямку має бути одним із найбільш дієвих засобів формування соціокультурної компетентності учнів.

Аналіз науково-методичної літератури останніх десятиліть свідчить про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до проблем формування соціокультурної компетентності мовців. Ученими було досліджено структуру соціокультурної компетентності (І. Бім, Н. Гальскова, В. Сафонова, С. Шехавцова та ін.), принципи її формування (Н. Бориско, Л. Литвинова, І. Лупач та ін.), взаємозв'язку вивчення іноземної мови та іншомовної культури на засадах різних педагогічних підходів (М. Байрам, В. Біблер, О. Кавнатська, С. Ніколаєва), зміст, методи і прийоми навчання в соціокультурному аспекті (О. Бондаренко, А. Гусева, О. Смирнова, В. Сафонова), культурологічний і соціокультурний підходи у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови (В. Костомаров, Л. Кузьміна, С. Операйло, С. Шехавцова). Окремі питання теорії і практики соціокультурного розвитку україномовної особистості розкрито у працях вітчизняних лінгводидактів (А. Богуш, В. Дороз, О. Горошкіна, Д. Кобцев, О. Кучерук, Л. Мацько, Г. Онкович, М. Пентилюк, О. Потапенко, О. Семенов).

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що науковцями окреслено тільки найбільш загальні риси формування соціокультурної компетентності україномовної особистості. Дослідники лише дотично торкаються питань організації підготовки в педагогічному ВНЗ учителів-філологів до роботи з формування соціокультурної компетентності їхніх майбутніх учнів. Практично поза увагою українських педагогів залишилися проблеми підготовки майбутніх учителів-філологів до здійснення такої роботи в системі гімназійної освіти. На думку багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (В. Андреев, О. Горошкіна, С. Караман, Є. Полат та ін.), гімназійна освіта в сучасних умовах – це освіта підвищеного типу з ускладненою навчальною програмою, зорієнтована на формування в учнів широкого наукового світогляду, загальнокультурних інтересів. Особливе місце в навчально-виховному процесі гімназії посідають рідна й іноземні мови, що складають системотвірний чинник освітнього процесу, є засобом оволодіння учнями багатством загальнолюдської культури. У цьому зв'язку майбутній учитель-філолог повинен бути спроможним сформулювати у старшокласників-гімназистів уявлення про мову як національно-культурний феномен, розуміння національної своєрідності української мовної картини світу, знання констант української національної культури, концептуальних лінгвокультурем, виховання поваги до інших етносів, їхніх мов, звичаїв, традицій, культури, історії тощо.

Водночас у практичній діяльності навчальних гімназійних закладів наявна низка **суперечностей** між:

- науково обґрунтованим запитом соціуму щодо необхідності забезпечення в учнів старших класів гімназії високого рівня соціокультурної компетентності та недостатньою розробленістю теорії і методики підготовки майбутніх учителів до соціокультурно-спрямованої професійно-педагогічної діяльності з учнями гімназії;

- нагальною потребою підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності в учнів старших класів гімназії і відсутністю належного програмно-методичного забезпечення такої підготовки у вишах;

- зростаючою вагомістю усвідомлення майбутніми вчителями-філологами необхідності розвитку власної соціокультурної компетентності і соціокультурної

компетентності учнів та нерозробленістю науково-методичних засад і відповідного методичного супроводу процесу формування в них умінь соціокультурно-спрямованої професійно-педагогічної діяльності.

Отже, актуальність досліджуваної проблеми, її недостатня теоретико-методична і практична розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Підготовка майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназій»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано відповідно до теми «Інтегративні технології формування і розвитку особистісних та професійних якостей фахівців» (№ 0110U002179), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 2 від 25 вересня 2014 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 8 від 25 листопада 2014 р.).

Мета дослідження – науково обґрунтувати та апробувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність феномена «підготовленість майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії», уточнити поняття «соціокультурна компетентність учнів старших класів гімназії».

2. Виявити критерії, показники, схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

3. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

4. Розробити, науково обґрунтувати та експериментально апробувати модель і методику підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Предмет дослідження – модель і експериментальна методика підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що процес підготовки в педагогічному ВНЗ майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: усвідомлення майбутніми вчителями-філологами необхідності реалізації соціокультурної складової майбутньої професійно-педагогічної діяльності з учнями старших класів гімназії; актуалізація міждисциплінарної інтеграції та її програмно-методичного супроводу в процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; занурення студентів в активну професійно-спрямовану соціокультурну навчальну і професійну діяльність; забезпечення рефлексійно-оцінної діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань і перевірки гіпотези було використано комплекс методів, які збагачували і доповнювали один одного. На теоретичному рівні: системний аналіз філософської, психологічної і педагогічної наукової літератури з проблем професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів для визначення науково-теоретичних засад дослідження; теоретичне моделювання – з метою розробки моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; емпіричні: діагностувальні (бесіда, опитування, анкетування, тестування) для дослідження стану підготовки майбутніх учителів-філологів до соціокультурної педагогічної діяльності; спостереження за навчально-виховним процесом, вивчення навчальних планів,

нормативів, державних стандартів, програм, аналіз продуктів діяльності студентів для визначення педагогічних умов та розробки експериментальної методики підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) для перевірки дієвості моделі і методики підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; кількісний та якісний аналіз результатів дослідження з використанням методів математичної статистики для визначення ефективності методики підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Базою дослідження були Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Одеський НВК «Гімназія № 2», Одеська гімназія № 1 імені А. П. Бистріної. В експерименті взяли участь студенти (450 осіб), які навчаються за напрямом підготовки 6.020303 «Філологія», викладачі педагогічних ВНЗ, учителі-практики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* визначено сутність феномена «підготовленість майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії»; критерії (гносеологічний, організаційно-діяльнісний, комунікативно-технологічний, особистісний) і відповідні показники; схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (високий, достатній, базовий, низький); визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (усвідомлення майбутніми вчителями-філологами необхідності реалізації соціокультурної складової майбутньої професійно-педагогічної діяльності з учнями старших класів гімназії; актуалізація міждисциплінарної інтеграції та її програмно-методичного супроводу в процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; занурення

студентів в активну професійно-спрямовану соціокультурну навчальну і професійну діяльність; забезпечення рефлексійно-оцінної діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії); теоретично обґрунтовано модель підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. Подальшого розвитку набула методика професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Практична значущість дослідження полягає в розробці й упровадженні діагностувального інструментарію та експериментальної методики підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; системи вправ і завдань із формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів та їхньої підготовки до здійснення соціокультурної педагогічної діяльності з учнями старших класів гімназії; укладено навчальну програму й експериментальний спецкурс «Інноваційні технології у соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога».

Результати дослідження можуть бути використані у практиці професійної підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії у вищих педагогічних навчальних закладах, системі післядипломної підготовки та у процесі розробки програм і навчально-методичних посібників із проблем соціокультурної освіти.

Упровадження результатів дослідження відбувалось у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 4760 від 25.12.2014 р.), Хмельницькому національному університеті (акт про впровадження № 149/2 від 16.01.2014 р.), Ізмаїльському державному гуманітарному університеті (акт про впровадження № 1-7/57 від 13.02.2015 р.), Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького (акт про впровадження № 547/03-а від 30.12.2014 р.), Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського (акт про впровадження № 017623 від 6.01.2015 р.), Одеському НВК «Гімназія № 2» (акт про впровадження № 205 від

03.12.2014 р.), Одеській гімназії № 1 імені А. П. Бистріної (акт про впровадження № 26 від 30.01.2015 р.).

Достовірність одержаних результатів дослідження забезпечена ґрунтовністю вихідних теоретико-методичних позицій; застосуванням комплексу методів дослідження, адекватних його об'єкту, меті, завданням і логіці; тривалим характером та можливістю повторення дослідно-експериментальної роботи; репрезентативністю обсягу вибірок і статистичною значущістю експериментальних даних; контрольним зіставленням одержаних результатів із масовим педагогічним досвідом.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження висвітлено у виступах автора й обговорено на: міжнародних науково-практичних конференціях і читаннях: «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (Одеса, 2014 р.), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2014 р.), «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (Лодзь, Польща, 2014 р.), міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання (Київ, 2014 р.), «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 2015 р.); всеукраїнських наукових конференціях із міжнародною участю: «Педагогічні традиції та інновації в сучасному педагогічному просторі» (Мукачево, 2013 р.), «Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої школи» (Дніпропетровськ, 2013 р.), «Мовні дисципліни в контексті розвитку сучасної вищої школи» (Харків, 2014 р.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 14 наукових працях, серед яких: 6 статей у фахових виданнях України, 2 – у наукових періодичних виданнях інших країн (Австрія, Угорщина), 5 – апробаційного характеру, 1 – додатково відображає наукові результати дисертації.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (293 найменування, з них 33 іноземними мовами), 17 додатків на 85 сторінках. Основний зміст дисертації викладено на 191 сторінці. Робота містить 14 таблиць, 3 рисунки, що обіймають 6 самотійних сторінок. Загальний обсяг дисертації – 304 сторінки.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

1.1. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів-філологів у педагогіці вищої школи.

В умовах нової освітянської парадигми, підготовка вчителів нового типу стає найважливішою умовою відродження не тільки освіти, але і всієї вітчизняної культури, її інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство.

Соціальна ситуація, що склалась, якісно по-новому ставить проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення цінностей системи, формування професійної компетентності майбутнього вчителя, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому навчальному закладі.

1.1.1. Сутність професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у педагогіці вищої школи. Не потребує доведення той факт, що успіх педагогічного процесу навчання і виховання пов'язаний насамперед з ефективністю роботи педагога, який безпосередньо організовує і керує педагогічним процесом. Саме від педагога значною мірою залежить доля освіти, культури і становлення майбутнього покоління. Справжні педагоги завжди прагнуть не тільки до передання і трансляції накопиченого досвіду і знань, а й до розвитку творчого потенціалу особистості школяра і студента, забезпечуючи тим самим сприятливі умови для їхнього успішного розвитку. Зазначене зумовлює особливу соціокультурну цінність педагогічної діяльності.

Гуманоцентрична переорієнтація освіти, основними рисами якої є загальність, інтегральність, креативність (за Н. Сухановою), потреби суспільства в підготовці майбутнього вчителя-філолога, який знає основи філологічної науки і вміло проектує її на парадигму учня, зумовлюють необхідність окреслення

філософсько-методологічних передумов підготовки майбутніх учителів-філологів у контексті сучасної філософії освіти.

Сучасну філософію освіти називають «новим теоретичним дискурсом у вітчизняній педагогіці та суспільній науці загалом». У її контексті відбувається «синтез понять, категорій, методологій, принципів і теоретичних доробок» [242, с. 7]. В Україні теоретичні підвалини нової філософії освіти як «науки про людину» закладає широке коло науковців (В. Андрущенко, В. Бех, А. Богуш, І. Зязюн, В. Кремень, З. Курлянд, В. Мадзігон, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Рудницька, О. Савченко, М. Чобітько та ін.). Автор першого в Україні навчального посібника «Філософія сучасної освіти» В. Лутай запропонував систему засновничих у реформуванні освіти філософсько-методологічних принципів плюралізму, діалогу, тотожності протилежностей у нескінченному, в самоорганізації та її прогресу в розвитку буття. Їх реалізація має допомогти в подоланні догматизму й поверховості в теоретичній підготовці майбутніх педагогів-україністів, підвищенні їх методологічної культури [141].

Важливого значення з погляду філософії освіти набуває сам процес професійної підготовки майбутнього вчителя у вишівській системі. Він тісно пов'язаний із цінностями освіти та методично правильною організацією навчального процесу.

В аспекті аксіологічного підходу важливо, щоб у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців була чітко визначена ієрархія цінностей, які відображають структуру кінцевої мети і статусні відносини учасників навчально-виховного процесу. В. Семиченко зауважує із цього приводу, що, оскільки головною цінністю держави проголошена особистість, то співвідношення цих цінностей повинно мати такий вигляд:

I. Пріоритетна: розвиток особистості, пошук індивідумом свого місця в житті, в соціальній і професійно-рольовій структурі суспільства (у виші повинні створюватися умови для актуалізації і підвищення індивідуального потенціалу студента, надання йому допомоги в соціалізації, прилученні до загальнолюдських,

національних цінностей, в оволодінні нормами гуманістичної, високоморальної поведінки, в розвиткові та реалізації творчих можливостей).

II. Професіоналізація, тобто підготовка до повноцінного включення в процесійно-рольові відносини (ВНЗ повинен допомогти студентів усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі та функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних завдань, специфіку професійної майстерності й шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту і структури професійної діяльності).

III. Спеціалізація як оволодіння окремими технологіями, прийомами планування та управління, операціональною структурою діяльності через інтеріоризацію спеціальних знань, навичок, вмінь (ВНЗ повинен забезпечити високий науковий рівень цих компонентів професійної підготовки, практичні можливості для оволодіння структурними елементами діяльності) [203, с. 119-120].

Всупереч зазначеному в сучасних вишах більшість викладачів реалізують зворотню систему цінностей, звертаючи головну увагу на спеціалізацію. Проблеми розкриття цілісної структури професійної діяльності і розвитку особистості найчастіше випадають із числа актуальних напрямів роботи зі студентами, а відтак, потребує коригування сам підхід до організації навчального процесу. У цьому зв'язку «технологічне і методичне інструментування кожної навчальної дисципліни повинне охоплювати і забезпечувати реалізацію всіх ціннісних складових процесу професійної підготовки. Особистісно та професійно зорієнтовані напрями повинні стати нормативними компонентами діяльності кожного викладача вищого навчального закладу» [203, с. 120].

Якість підготовки майбутнього педагога у ВНЗ залежить також від методично коректного потрактування феномена «професійна підготовка». Підготовку до професійно-педагогічної діяльності слід розглядати з двох боків: як процес підготовки, тобто процес навчання та виховання студентів у виші, і як результат підготовки, тобто готовність / підготовленість їх до професійно-

педагогічної діяльності (рівень оволодіння студентами професійними знаннями, вміннями й навичками, формування в них професійно значимих якостей).

Огляд сучасної психолого-педагогічної літератури з проблеми засвідчив, що не всі науковці диференціюють ці складові у структурі зазначеного феномена. Зокрема, Н. Колесник трактує професійну підготовку як процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття ним базових знань, умінь, навичок, практичного досвіду, норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, а також як процес повідомлення відповідних знань [106].

Переважає більшість учених розмежовують поняття підготовка (процес) і готовність (результат процесу). При цьому простежується низка інтерпретацій поняття «готовність» у сучасній психолого-педагогічній літературі. Готовність педагога до професійної діяльності сучасні дослідники вивчають у контексті загальної теорії готовності як видове явище щодо родового «готовність до діяльності», що розуміється як настанова (Д. Узнадзе), виражений часовий ситуативний стан (Г. Рудик), стан мобілізації усіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективно виконання певних дій, мобілізація сил на подолання перешкод (Ф. Генон та ін.), і як сукупність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), у тому числі здібностей людини ставити мету, обирати способи її досягнення, здійснювати самоконтроль, будувати плани і програми (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська), синтез властивостей особистості (В. Крутецький, С. Либік), інтегрована якість особистості (К. Платонов), складне особистісне утворення (Ю. Гільбух, Л. Кондрашова, О. Мороз та ін.).

Зокрема, В. Моляко поняття «готовність до праці» визначає, як складне особистісне утворення, багатокomпонентну систему, сукупність компонентів якої надає особистості змогу виконувати конкретну роботу [160, с. 44]. Сутністю готовності до будь-якого виду діяльності, як стверджує В. Чайка, є єдність двох взаємопов'язаних компонентів – мотиваційного і процесуального, тобто спонукального і виконавського [250, с. 76]. Г. Балл розуміє готовність як комплексну здатність, що має мотиваційну й інструментальну сторони [16]. А. Ліненко готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності розглядає як

інтегроване особистісне утворення, що характеризується вибірковою прогнозованою активністю особистості під час підготовки та включення до діяльності [137, с. 40-46]. В. Сластьонін трактує її як сукупність якостей особистості, що забезпечують успішне виконання певних функцій [208, с. 19].

О. Матвієнко відзначає, що в розумінні готовності до діяльності простежуються два підходи: функціональний, де її розглядають як стан психологічної функції, що зумовлює якісне виконання певної активності, та особистісний, де готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність суб'єктивних чинників окремої діяльності й досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї [149, с. 239]. У цьому зв'язку диференціюють такі потрактування феномена «готовність»:

- результат спеціальної підготовки, наслідок діяльності;
- передумову до професійної діяльності, що забезпечує її ефективність, виконує регулятивну функцію, є сталою;
- інтегроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення діяльності;
- придатність, здібності до виконання діяльності;
- суб'єктивний, активностієвий стан особистості, що спонукає до діяльності, спрямований на її виконання.

У визначенні феномена «готовність до діяльності» підходи психологів і педагогів мають певні розбіжності: психологи досліджують особливості й характер зв'язків між станом готовності та ефективною діяльністю, тоді як педагоги вивчають умови, засоби і методи, що зумовлюють ставлення і професійний розвиток майбутнього вчителя.

Розуміння психологічної готовності до професійної діяльності ґрунтується на двох головних підходах: функціональному (дослідження готовності до діяльності як певного стану психічних функцій, що зумовлює високий рівень праці) й особистісному (дослідження особливостей і результату підготовки до певної діяльності). Психологічна готовність включає такі компоненти: мотиваційний – потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до

діяльності, прагнення домогтися успіху; пізнавальний – розуміння обов'язків і завдань, оцінка їх значущості, визначення засобів досягнення мети, уявлення ймовірних змін обставин; емоційний – відповідальність, упевненість в успіху, натхнення; волевий – управління собою, мобілізація сил, зосередження на завданні. У педагогічній психології відзначається важливість урахування цілісності особистості у вивченні стану готовності до професійної діяльності. Це положення розглядається як один із головних методологічних підходів у дослідженні готовності, де домінують мотиви, що складають спрямованість особистості, їх усвідомлення, визначаються як найбільш сприятливі чинники формування психологічної готовності, а власне формування готовності до діяльності вивчається як один із засобів удосконалення підготовки до майбутньої професії.

У педагогічному аспекті готовність розглядають як складне особистісне утворення, що забезпечує високі результати педагогічної роботи і включає професійно-моральні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння, навички, усталеність на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів цієї праці, потребу в професійному самовдосконаленні [90]. Дослідження наукового доробку ряду науковців (Г. Костюк, Н. Кузьміна, А. Ліненко, О. Мороз, О. Щербаков та ін.) дає змогу дійти висновку, що готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності не природжена якість особистості, а результат спеціальної підготовки у вищій школі.

Розрізняють такі види готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності: загальну методичну готовність та індивідуальну психологічну готовність [149, с. 242-243]. Формування загальної методичної готовності здійснюється під час навчання в педагогічному ВНЗ шляхом передання знань із профільних предметів і вмінь, пов'язаних із методикою їх викладання, а також вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Особистісна психологічна готовність вимагає тривалішого терміну формування. Цей процес триває у період професійної адаптації молодого вчителя і залежить від рівня його загальної

психологічної готовності, реальних умов педагогічної діяльності, а також психологічної допомоги з боку досвідчених фахівців.

Низка фахівців у царині професійної підготовки не задовольняється дихотомією «підготовка – готовність» і доводить необхідність тричленної структури – підготовка, готовність, підготовленість.

Підготовленість педагога трактують як комплекс знань, навичок, умінь і професійних якостей педагога, сформованість у нього готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми навчальної і виховної діяльності. Звідси, готовність – це тільки частина загальної підготовленості учителя до педагогічної діяльності.

У цьому зв'язку підготовленість педагога трактуємо як комплекс знань, навичок, умінь і професійних якостей педагога, сформованість у нього готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми навчальної і виховної діяльності. Підготовленість досягається в результаті формування в студентів відповідної мотивації, системи соціокультурних знань і вмінь, оволодіння педагогічними технологіями і методиками формування соціокультурної компетентності учнів, ціннісних орієнтирів і особистісних якостей майбутніх учителів-філологів.

Важливим в аспекті започаткованого дослідження є з'ясування особливостей підготовки в педагогіці вищої школи майбутніх учителів-філологів. За визначенням С. Аверинцева, філологія, філологічний простір – це співдружність гуманітарних дисциплін (лінгвістичних, літературознавчих, історичних та інших), які вивчають історію і сутність духовної культури людства через мовний і стилістичний аналіз писемних текстів [2, с. 409]. Під «філологічною освітою» розуміють систему підготовки фахівців із мов та літератур – лінгвістів, літературознавців, викладачів, учителів, перекладачів, мета якої – озброєння студентів систематичними спеціальними знаннями, практичними навичками і вміннями роботи з текстом.

На підготовку майбутнього вчителя-філолога впливає низка чинників сучасного інноваційний освітнього простору, освітні традиції і практичний стан

вишівської та шкільної філологічної освіти в Україні. Коротко схарактеризуємо ці чинники й ті зміни, які вони зумовлюють.

Інтегративні процеси в системі мовознавчих дисциплін призвели до виникнення нових чи відродження забутих дисциплін [200]. Зокрема, на межі етнографії, культурології, лінгвістики з'явилася етнолінгвістика, виокремилися соціо-, медіа-, психо-, прагмалінгвістика, лінгвофілософія. Потреби розвитку особистості у світі цінностей духовної культури стимулювали впровадження культурознавчого підходу в мовознавчі дисципліни, зумовили появу лінгвокультурології, яка вивчає взаємостосунки мови і матеріальної та духовної культури, мови й етносу, мови і народного менталітету. Зазначене сприяло введенню до навчальних планів професійної підготовки майбутніх учителів-філологів сучасних мовознавчих дисциплін інтегративного характеру.

Поява різноманітних новітніх електронних носіїв інформації, які здебільшого пропонують аудіовізуальні способи одержання інформації, стають причиною зниження читацького інтересу в суспільстві. У цьому зв'язку, як зазначає О. Семенов, посилюється роль літературної освіти майбутнього вчителя-філолога, покликана забезпечити виховання високої естетичної культури студента, формування здатності цілісно сприймати літературну спадщину, розвиток творчих здібностей до аналізу й інтерпретації художніх творів [200]. Така освіта має стати підґрунтям для забезпечення майбутнім учителем-філологом літературної освіти учнів, пробудження чи розвитку їхнього інтересу до літературних скарбниць, формування літературних смаків учнів, умінь здійснювати оцінку літературного твору, аналізувати його естетичну і художню цінність і т. ін.

Важливою залишається роль учителя-філолога як зразка красномовства, ритора, який засобами переконливого, дієвого слова підносить роль рідної мови, власним прикладом примушує турбуватися про її авторитет у демократичному суспільстві. Таким чином, професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога повинна передбачати його мовленнєвий розвиток, формування у нього вмінь красномовства, комунікативно важливих якостей мовлення.

Антропоцентризм освіти, відродження інтересу до особистості як носія складного внутрішнього світу, її унікальності й цінності посилюють важливість психолого-педагогічної підготовки вчителя. У практику підготовки майбутніх учителів-філологів у виші запроваджуються дисципліни, покликані підготувати їх до реалізації технології педагогіки співробітництва в навчальному процесі, впровадження принципів гуманізму, індивідуалізації, розвитку лінгвокреативності учнів. У цьому зв'язку професійна підготовка майбутніх учителів-філологів повинна охоплювати дисципліни людинознавчого спрямування (етнопсихолінгвістику, педагогічну етику, педагогічну психологію, педагогічну аксіологію та ін.).

Суспільно-політична ситуація в Україні, чужомовна експансія, нігілістичне ставлення багатьох учнів до української мови як державної і культурної цінності, низький рівень мовленнєвої культури учнів (зумовлені відсутністю налагодженої системи пропаганди національної культури, витісненням української мови «на периферію засобів масової інформації, наукового життя і побуту) посилюють необхідність забезпечення громадянської позиції майбутнього вчителя-філолога, формування мовної особистості вчителя як головного творця і носія національної мови, культури й духовності. Учитель-філолог покликаний бути авторитетом, який здатен запалити інтерес учнів до рідного слова. Узагальнення наукового доробку науковців у царині формування «мовної / національно-мовної особистості» (Ф. Буслаєв, М. Грушевський, В. фон Гумбольдт, Ю. Караулов, І. Огієнко, Л. Паламар, О. Потебня та ін.) [38; 59; 62; 95; 173; 177; 187] дає можливість дійти висновку, що генетичну основу української мовної особистості складають національно-культурні традиції, мовна свідомість і самосвідомість, соціальні, соціолінгвістичні, психологічні характеристики мовного колективу, національний характер.

Актуальною проблемою підготовки майбутнього вчителя-філолога залишається єдність теоретичної і практичної підготовки, навчальної і науково-дослідницької діяльності студентів і викладачів, що в цілому забезпечує багатоаспектну готовність педагога до професійної діяльності. О. Семенов

відзначає, що у вищій школі продовжують існувати проблеми перекосу предметної підготовки над психолого-педагогічною, проблеми роз'єднаності між навчальними дисциплінами. Всі складові професійної парадигми повинні бути єдині в реалізації найважливішого завдання – підготовки вчителя-методиста і дослідника, який володіє новими технологіями навчання, методами формування навичок самостійної роботи учнів, розвитку їхнього інтересу і мотивації до навчання, творчих здібностей, логічного мислення і т. ін. Учитель-філолог повинен уміти проектувати, конструювати і проводити уроки і виховні заняття. Зменшення годин на фахові дисципліни, багатопредметність, переважно лекційний шлях пізнання – усе це позначається на фундаментальності професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога, його практичних умінь, навичках, здібностях, формує поверхову уяву про предмет дослідження, знижує пізнавальну мотивацію, порушуючи тим самим основи майбутньої творчої діяльності з учнями [200, с. 23-24].

Таким чином, сучасна підготовка майбутнього вчителя-філолога у вищій школі покликана сформувати професіонала, що має філологічні та психолого-педагогічні знання, розвинене мовне чуття, творчий стиль мислення, навички ораторського мовлення, знає, шанує і пропагує духовну культуру українського народу, усвідомлює актуальні проблеми викладання української і літератури, ознайомлений із новими досягненнями, науковими та педагогічними дискусіями на національному і світовому рівнях, прагне до постійного саморозвитку й самовдосконалення. Головними рисами учителя-філолога мають стати глибокий професіоналізм, широка ерудиція, висока культура і моральність, національна свідомість, відданість Україні та її народові.

1.1.2. Підготовка майбутніх учителів-філологів у парадигмі компетентнісного підходу. Модернізація сучасної освіти відбувається в напрямі задоволення актуальних потреб суспільства й підготовки учнів і студентів до викликів соціуму. Тривалий час панівною парадигмою в освіті залишалася тріада Я. Коменського – знання, вміння та навички [107], тобто знаннева парадигма. В

епоху індустріального суспільства такий підхід був цілком виправданим, оскільки за тих умов провідною метою освітнього процесу було засвоєння учнями/студентами знань. В епоху інформаційного суспільства, коли обсяг інформації щороку збільшується вдвічі, знаннева парадигма більше не може себе виправдати.

Сучасна педагогічна теорія та освітня практика свідчать про необхідність і доцільність підготовки майбутніх педагогів на новій концептуальній основі в межах компетентнісного підходу як нової освітньої парадигми. Компетентнісний підхід розглядається як альтернатива однобічно-когнітивному, предметно-знанневому навчанню. Неефективність останнього зумовлена насамперед глобальними інтеграційними процесами в усіх сферах життя суспільства і швидкою застарілістю інформації, у цьому зв'язку «відновлення порушеної рівноваги між освітою і життям вбачається в зміщенні кінцевої мети освіти зі знань на інтегральні діяльнісно-практичні вміння – компетентність» [83].

Різноманітні аспекти понять «компетенція», «компетентність» і «компетентнісний підхід» досліджувалися впродовж останніх десятиліть як зарубіжними (В. Байденко, Е. Зеєр, І. Зимня, Б. Оскарсон, Дж. Равен, Ю. Татур, Н. Хомський, В. Хутмакер, А. Хуторської, С. Шишов та ін.) [14; 81; 83; 176; 190; 223; 246; 248; 256; 276], так і вітчизняними вченими (Н. Бібик, І. Бех, А. Богуш, О. Ковтун, О. Овчарук, М. Пентилюк, О. Пометун, В. Приступа, Г. Сазоненко та ін.) [25; 28; 103; 109; 181; 195; 216; 245]. Результати досліджень науковців у цій галузі були такими вагомими, що і Рада Європи (зокрема, Рада культурної кооперації), і вітчизняні освітні органи приписують упровадження компетенцій і компетентнісного підходу в широку освітню практику. Матеріали Болонського процесу декларують, що використання терміна «компетентність» для визначення цільових настанов вищої освіти знаменує зрушення від суто академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників ВНЗ, сприяє трансформації системи вищої освіти в напрямі більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до отримання освіти впродовж усього життя [215]. Вітчизняний документ «Стратегія реформування

освіти в Україні» визначає одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів «орієнтацію навчальних програм на набуття ключових компетентностей і на створення ефективних механізмів їх запровадження» [217, с. 13].

У дослідженнях І. Зимньої виокремлено три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті, як-от: 1-й етап (1960-1970 рр.) – у науковому апараті фіксується поняття «компетенція», створюються передумови для розрізнення понять «компетенція / компетентність», розпочинається дослідження різноманітних видів мовних компетенцій, формулюється і обґрунтовується феномен «комунікативна компетентність»; 2-й етап (1970-1990 рр.) – фіксується застосування категорій «компетенція / компетентність» у теорії і практиці навчання мов, професіоналізму в управлінні, менеджменті, в навчанні спілкування. У дослідженні Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» (1984) [190] пропонується розгорнуте трактування компетентності й визначаються її компоненти. Вчені поряд із теоретичними дослідженнями компетентності починають вибудовувати навчання, в якому її формування розглядається як кінцевий результат цього процесу; 3-й етап (з 1990 рр. і до нинішнього часу) – характеризується тим, що в освітніх документах окреслюється коло компетенцій, які відтепер розглядаються всіма як бажаний результат освіти, з'являються дослідження, що подають глибокий аналіз таких категорій як «ключові», «професійні», «предметні» та ін. компетентності [див. 83].

Заслугує на увагу диференціація понять «компетенція / компетентність». Окремі розвідки пропонують недиференційований підхід до понять «компетенція» і «компетентність». Він характерний для робіт більшості зарубіжних учених (В. Байденко, Б. Оскарсон та ін.), зафіксований у Глосарії термінів Європейського фонду освіти (1997) [52, с. 63].

Ряд науковців (А. Богуш, І. Зимня, В. Краєвський, Е. Лузік, Л. Мамчур, М. Пентилюк, А. Хуторської та ін.) наголошують на необхідності диференціації зазначених понять. Так, у дослідженнях І. Зимньої поняття «компетенція» і «компетентність» співвідносяться як «потенційне – актуальне», «когнітивне –

особистісне» [83]. На погляд ученої, компетентність «завжди є актуальним виявом компетенції» [82, с. 17]. Компетенція, на думку В. Краєвського та А. Хуторського, становить «коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання і досвід» [117]. Компетентність здебільшого трактують як «інтегровану здатність особистості, набуту в процесі навчання» [108, с. 53]. Згідно з міркуваннями А. Богуш, компетенція – відсторонена, наперед задана вимога до освітньої підготовки студента, компетентність – уже сформована його особистісна якість [245]. У чинному законодавстві України з питань вищої освіти поняття «компетентність» трактується як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [77]. Таким чином, компетентність є результатом набуття компетенцій, особистісною характеристикою фахівця. Це знання, вміння, навички, здобутий фаховий досвід, рефлексія на результати власної професійної діяльності.

Погоджуємося з І. Зимньою в тому, що поняття «компетентність» ширше за змістом, ніж поняття «компетенція». Воно охоплює поряд із когнітивно-знаннєвим, ще й мотиваційний і регулятивний компоненти [83, с. 45]. У цьому зв'язку дотримуємося диференційованого підходу до трактування співвідношення понять «компетенція» і «компетентність», і слідом за В. Хутмахером, вважаємо, що компетентність «є компетенція в дії» [276]. У педагогічному контексті беремо за вихідні такі дефініції: компетенція – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються щодо певного кола предметів і процесів і є необхідними для якісної продуктивної діяльності відносно них; компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи її особистісне ставлення до неї і предмета діяльності, це «особистісна якість людини, що завершила освіту певного ступеня, яка виражається в готовності (здатності), на основі досягнутого, до підсиленої (продуктивної, ефективної) діяльності з урахуванням її соціальної значущості та соціальних ризиків, які можуть бути з нею пов'язані» [14, с. 22].

У педагогіці вищої школи прийнято розрізняти «ключові» та «професійні» компетенції / компетентності. Поняття «ключові компетенції» було введено до наукового обігу в зарубіжній педагогіці на початку 1990-х рр. Сутність ключових компетенцій – їх об'ємність. Вони є широкими концепціями в освіті, забезпечують зв'язок з актуальними проблемами з погляду особистості, сприяють досягненню успіху в житті; підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають багатоманітним сферам життя. У зарубіжній педагогіці виокремлюють три категорії ключових компетентностей як концептуальну базу, з-поміж них: автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах [270]. Ключові компетенції забезпечують універсальність фахівця і тому не можуть бути надто спеціалізованими.

Виокремлюють різноманітні характеристики ключових компетентностей, з-поміж них: 1) ключові компетентності багатофункціональні; компетентності належать до ключових, якщо оволодіння ними дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми повсякденного, професійного чи соціального життя; 2) ключові компетентності надпредметні й міждисциплінарні; їх можна застосувати в різноманітних ситуаціях не тільки в школі, але й на роботі, в сім'ї, в політичній галузі тощо; 3) ключові компетентності потребують значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення і т. ін.; 4) ключові компетентності багатовимірні, тобто вони охоплюють різні розумові процеси та інтелектуальні вміння (аналітичні, критичні, комунікативні тощо), «ноу-хау», а також здоровий глузд [див. 216].

Проблема відбору ключових компетентностей є однією з центральних для оновлення змісту освіти. Різноманітні класифікації укладаються відповідно до головних цілей освіти, структурного представлення соціального досвіду і досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, що дозволяють йому оволодівати соціальним досвідом, отримувати навички життя і практичної діяльності в сучасному суспільстві. З-поміж класифікацій компетентностей, що

здобули найбільшого визнання в педагогіці, відзначимо насамперед класифікації А. Хуторського та І. Зимньої.

Згідно з поглядами А. Хуторського, до ключових компетентностей належать:

- 1) ціннісно-сміслові (пов'язані зі світоглядом і ціннісними орієнтирами учня);
- 2) загальнокультурні (обізнаність і досвід діяльності в питаннях національної і загальнолюдської культури, духовно-моральних засад життя людини і людства);
- 3) навчально-пізнавальні (сукупність компетенцій у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що охоплюють знання і вміння організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності);
- 4) інформаційні (вміння самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати й передавати її);
- 5) комунікативні (знання необхідних мов, способів взаємодії з людьми і подіями, навички роботи в групі);
- 6) соціально-трудова (знання і досвід у сфері громадянсько-суспільної діяльності, у соціально-трудовій сфері, у сфері сімейних відносин і обов'язків і т. ін.);
- 7) компетенції особистісного самовдосконалення (освоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку) [248].

І. Зимньою виокремлено три групи ключових компетентностей на основі сформульованих у психології положень, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьєв), що людина виявляє себе в системі ставлень до суспільства, інших людей, самої себе, праці (В. М'ясищев); що компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна, П. Приступа, Г. Сазоненко); що професіоналізм охоплює компетентності (А. Маркова):

- 1) компетентності, що стосуються ставлення до самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності;
- 2) компетентності, що стосуються взаємодії з іншими людьми;
- 3) компетентності, що стосуються діяльності людини, і виявляються у всіх її типах і формах [83].

Окремим компонентом у структурі компетенцій виділяють професійні компетенції / компетентності. Вивчення теоретичних джерел засвідчило, що професійну компетентність розглядають як елемент чи складову культури фахівця, як властивість особистості або ж як готовність і здатність здійснювати професійну

діяльність (В. Байденко) [14, с. 6]; як виявлення на практиці бажання і здатності (готовності) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлення її соціальної значущості та особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення (Ю. Татур) [223, с. 9]; як сукупність певних ознак: наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значущості вказаних завдань для майбутньої професійної діяльності; набір операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення професійних завдань; здатність до творчості у вирішенні професійних завдань [119, с. 67]; як «... соціально-комунікативні й індивідуальні здібності особистості, що забезпечують самостійність у здійсненні професійної діяльності; вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва» (В. Лозовецька) [69, с. 722].

Аналіз дефініцій феномена «професійна компетентність» дозволяє дійти висновку, що він є сукупністю двох компонентів, перший із них має професійний характер і полягає у професійно-технологічній підготовленості, а другий – надпрофесійний, особистісний. Таким чином, під професійною компетентністю будемо розуміти професійно-особистісну, соціально значущу якісну характеристику фахівця, який вміє використовувати знання, вміння та навички не лише для професійної діяльності, але й для розуміння соціальної значущості та усвідомлення своєї діяльності; цілісну систему сукупності якостей в єдності знань, умінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності.

У зарубіжних дослідженнях з питань професійної компетентності (Ю. Московіц, Р. Оксфорд, С. Скарсела, Е. Тароун, Д. Юл) спостерігається зміщення акцентів у вимогах до сучасного фахівця з формальних чинників його кваліфікації та освіти до соціальної цінності його особистісних якостей. І. Зимня на основі розробленої моделі єдиної соціально-професійної компетентності [84] здійснила спробу представити цілісність результату освіти як багатовимірну багаторівневу конструкцію, що складається з чотирьох різнорівневих блоків: двох

базових, вихідних – інтелектуально-забезпечувального і особистісного; двох суто компетентнісних – соціального та професійного.

Згідно з першим, інтелектуально-забезпечувальним базовим блоком моделі єдиної соціально-професійної компетентності, випускник ВНЗ має характеризуватися щонайменше нормою розвитку таких розумових дій (розумових операцій), як аналіз, синтез, зіставлення, порівняння, узагальнення, систематизація, класифікація, типізація, прийняття рішення, прогнозування, співвідношення результату дії з поставленою метою.

У межах особистісного блоку соціально-професійної компетентності випускнику мають бути притаманні такі особистісні якості, як відповідальність, самостійність, організованість, цілеспрямованість, соціальна адаптивність і здатність до розв'язання нестандартних ситуацій, тобто креативність.

Соціальний блок, що забезпечує життєдіяльність людини та адекватність її взаємодії з іншими людьми, може бути представлений п'ятьма ключовими соціальними компетентностями: збереження здоров'я, громадянськості, соціальної взаємодії, спілкування та інформаційних технологій. Для кожної компетентності, за І. Зимньою, фіксується її п'ятикомпонентна структура, що охоплює: 1) готовність до виявлення особистісних властивостей в діяльності, поведінці людини; 2) знання засобів, способів, програм виконання дій; 3) досвід реалізації знань, умінь; 4) ціннісно-смісловне ставлення до змісту компетенції; 5) емоційно-вольова регуляція як здатність адекватно ситуаціям соціальної і професійної взаємодії регулювати виявлення компетентності [82, с. 29-30].

Професійний блок, що забезпечує адекватність виконання випускником професійної діяльності, вимагає від нього вміння розв'язувати професійні завдання за фахом, які можуть бути інваріантними до галузі діяльності, і спеціальними (наприклад, виробничо-технічні, розрахунково-проектні, експериментально-дослідницькі, експлуатаційні). При цьому професійні компетентності характеризуються аналогічною п'ятикомпонентною структурою.

Власне професійні компетентності формуються в освітньому процесі відповідно до специфіки і завдань професії, що здобувається.

Особливого значення професійна компетентність набуває щодо професійної діяльності вчителя, оскільки, по-перше, педагоги насамперед самі повинні бути професійно компетентними у своїй сфері діяльності і, по-друге, бути спроможними забезпечити різнобічний розвиток особистості школяра, сформувані в нього ключові компетентності, необхідні для активної участі в навчальній і позанавчальній діяльності, створити підґрунтя для подальшого формування професійних компетентностей на теренах професійної освіти. Для реалізації цієї мети потрібно не тільки оновити зміст і технології освіти, але й насамперед підготувати висококваліфікованого вчителя, здатного забезпечити потреби ХХІ століття в освіті та вихованні покоління з новим типом мислення, новим ставленням до життя, покоління, здатного успішно самовизначатися в умовах швидкозмінного світу.

Дослідники професіоналізму вчителя (В. Синенко) зауважують на необхідності розрізнення професійної підготовки фахівця та його професійної компетентності [206]. Перше поняття відбиває процес оволодіння необхідними знаннями й навичками, а друге – результат цього процесу, якісну характеристику.

Професійно-педагогічна компетентність, на думку В. Буряка, це «здатність вирішувати професійні завдання, які потребують наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду. Саме поняття компетентності має конкретно-історичний характер і може бути оцінене тільки під час практичної діяльності. ...Кваліфікація і компетентність – своєрідні соціально-трудова характеристика, які окреслені нормативно і контролюються соціумом під час різного роду атестаційних актів» [37, с. 51]. Н. Волкова уточнює, що професійно-педагогічна компетентність передбачає як універсальні риси, так і специфічні, залежні від фаху, спеціалізації: «На етапах середнього і вищого професійного навчання пріоритетною має бути модель професійно-педагогічної компетентності як універсального поняття і можливості його варіативного наповнення відповідно до теоретичного і практичного досвіду» [44, с. 53]. Таким чином, професійно-педагогічну компетентність учителя трактуємо як інтегровану особистісну якість, оволодіння сукупністю професійних компетенцій, готовність до педагогічної діяльності, що

формується внаслідок поєднання досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для вчителя особистісних якостей.

Із зазначеного випливає, що компетентний учитель організує педагогічну діяльність так, щоб вона була спрямована на отримання усвідомленого результату (В. Бондар); успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями (А. Маркова); встановлює зв'язок між педагогічним знанням і ситуацією розвитку учня, вміло добирає адекватні засоби і методи з метою створення умов для розвитку особистості учня (В. Сериков); гармонійно поєднує знання предмета, методики й дидактики викладання, умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації (Л. Мітіна); продуктивно розв'язує навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини (Н. Кузьміна) [32; 120; 148; 157; 204].

У науковій літературі розглядаються різні класифікації педагогічних компетенцій, які виявляють структурність, багатогранність професійно-педагогічної компетентності, відображають зв'язок із різними галузями науки (В. Адольф, Ш. Амонашвілі, Н. Кузьміна, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко, А. Хуторської та ін.). Провідними в структурі професійно-педагогічної компетентності, на наш погляд, є низка таких компетенцій:

Пізнавально-інтелектуальна компетенція – сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей учителя, що дають змогу здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати знання, аналізувати навчально-виховний процес, приймати рішення.

Діагностична компетенція – вміння вчителя вивчати здібності розумового, фізичного, психічного розвитку, рівня морального, естетичного виховання, умов сімейного життя і виховання дітей.

Організаторська компетенція – вміння залучати учнів до певної роботи і співробітництво з ними в досягненні поставленої мети.

Прогностична компетенція – вміння вчителя визначити напрям своєї діяльності, її конкретні цілі й завдання на кожному етапі навчальної і виховної роботи, та передбачати кінцевий результат.

Інформаційна – володіння інформаційними технологіями, вміння добувати, опрацьовувати й використовувати різні види інформації з різноманітних джерел.

Оцінно-контрольна компетенція – вміння вчителя здійснювати зворотній зв'язок у своїй роботі, оцінювати й контролювати досягнення учнів, визначати причини недопрацювань, зривів, невдач, здійснювати коригування.

Комунікативна компетенція – вміння педагога будувати ефективні стратегії міжособистісної взаємодії, знання закономірностей різних форм спілкування і правил поведінки в різних ситуаціях, уміння сформулювати тактичний план і реалізувати його на основі соціальних навичок.

Полікультурна компетенція – оволодіння досягненнями культури; розуміння інших людей, їх індивідуальності й відмінностей за національними, культурними, релігійними й іншими ознаками.

До структури професійно-педагогічної компетентності поряд із зазначеними вище також входять соціальна, громадянська, рефлексивна, психологічна, методична, дослідницька, предметна та інші компетенції.

Актуальна проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів характеризується зосередженням на формуванні готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності, яка забезпечується сукупністю ключових (загальних), базових (галузевих) і спеціальних (для виконання конкретних професійних дій) компетенцій.

О. Семенов визначає професійну компетенцію майбутнього вчителя української мови і літератури як ступінь сформованості системи знань і вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, інтегративних показників культури мовлення, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності. Науковець окреслює такі компетенції для вчителів-словесників: мовну, лінгвістичну, комунікативну, фольклорну, літературну, лінгвокультурознавчу, педагогічну, психологічну, методичну,

дослідницьку, інформаційну [198]. Таким чином, професійна компетентність учителя-філолога – це синтез, нерозривна єдність змістового і структурного компонентів, що реалізуються через професійно-лінгвістичну компетенцію, яка охоплює психолого-педагогічну, методичну, філологічну і соціокультурну компетенції; особистісні якості вчителя, досвід і ставлення до виконуваної ним освітньої діяльності.

Пошук шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у вищій вбачаємо у формуванні в них зазначених компетентностей, тобто в організації навчання на засадах компетентнісного підходу, який найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, що нині відбуваються в усіх країнах Європи. Застосування компетенцій як головних цільових настанов у підготовці фахівців із вищою освітою означає істотний зсув у бік особистісно зорієнтованого навчання, спробу реалізувати діяльнісно-практичну і культурологічну складові освіти, перейти від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції. Компетентнісний підхід спрямований на всебічну підготовку індивіда не тільки як фахівця-філолога, професіонала своєї справи, а й як особистості, стимулює до самовдосконалення, творчого ставлення до роботи, гуманістичної поведінки в соціумі. Згодні з О. Ковтун у тому, що застосування компетентнісного підходу здатне підвищити ефективність навчального процесу з підготовки майбутніх учителів-філологів у вищій школі за рахунок: «а) посилення діяльнісної, актуальної сутності навчання; б) акцентування на відміну від знаннєвої спрямованості («що»), на способі й характері дій («як»); в) укріплення взаємозв'язку з особистісною, зокрема мотиваційною характеристикою особистості» [103].

Компетентнісний підхід у професійній освіті передбачає навчання дією, яка полягає в тому, що студенти працюють над набуттям і розширенням самостійного досвіду реальних завдань, вчать і розвивають здібності адаптуватися до будь-якої незвичайної ситуації і знаходити раціональні рішення. У контексті навчання дією студенти працюють не з штучними, а з реальними проектами, вчать як у

викладача, так і один в одного, добирають і приймають рішення в реальних професійних ситуаціях, вчаться критично мислити.

На сучасному етапі школа потребує радикальних змін в організації пізнавальної самостійності учнів у шкільному освітньому просторі, спрямованих на розвиток потенційних можливостей кожної дитини, самореалізації її особистості в навчально-виховному процесі. Для успішного введення в практику школи різноманітних інновацій, для реалізації завдань оновлення як змістового боку освіти, так і технології здійснення навчання і виховання вчитель-філолог повинен володіти необхідним рівнем професійної компетентності, яку необхідно сформувати під час навчання у виші. Сутність фахової підготовки повинна міститися не стільки в насиченні майбутніх учителів-філологів певною кількістю нової для них інформації, скільки в розвитку здатності постійно вдосконалювати власну професійну компетентність: здійснювати пошук необхідної інформації і вміти оперувати нею для досягнення професійних цілей; розвивати здатність проектувати і моделювати свою діяльність, спрямовану на реалізацію завдань сучасної освіти; аналізувати результати своєї праці і знаходити шляхи подальшого її вдосконалення.

1.2. Соціокультурна компетентність як категорія педагогіки.

1.2.1. Характеристика соціокультурної компетентності. Мова є інструментом створення та інтерпретації «образу світу», проникнення у світову культуру й усвідомлення своєї національно-культурної приналежності, інструментом соціальної взаємодії, формування і соціалізації особистості. У цьому зв'язку мовна освіта відіграє у процесі розвитку особистості провідну роль. Одне з ключових завдань сучасної мовної освіти полягає у формуванні мовної особистості, яка володіє компетентностями, що сприяють «позитивним взаємостосункам людей різних національностей, культур і релігій, розумінню і повазі один одного; забезпечують володіння технологіями усного й письмового спілкування різними мовами» [276], тобто соціокультурною й комунікативною компетентностями.

Простежимо, як еволюціонувала педагогічна наука на шляху до визначення зазначених компетентностей метою мовної освіти.

Аналіз розвитку лінгводидактичної теорії та практики свідчить, що мета і концептуальні засади мовної освіти неодноразово змінювалися в історичному поступі. Тривалий час об'єктом навчання класичних (мертвих) мов, а згодом і сучасних (живих) була власне мовна система. У науковому доробку В. Гумбольдта (1809 р.) читаємо таке: «Мета викладання мови – повідомлення знань про її загальну структуру» [61, с. 18]. І хоча в ХІХ ст. значно поживався інтерес до лінгвістичних і психологічних аспектів феномена «мова», у традиційній практиці викладання мов, що перебувала під значним впливом формально-логічної освіти та асоціативної психології того часу, мовна система розглядалась аж до перших десятиліть ХХ ст. як глобальний об'єкт навчання. Послугуючись сучасною термінологією, метою навчання було забезпечення мовної компетентності тих, хто оволодівав мовою.

Низка економічних, політичних і соціальних змін, що відбулися в суспільстві в кінці ХІХ – початку ХХ ст., визначила необхідність перенесення наголосу з мовної системи як основного об'єкта навчання на мовленнєву дію, мовленнєву поведінку людини. У роботах представників натурального методу навчання (М. Берліц, М. Гуен), а згодом і представників прямого методу (Г. Суїт, Г. Пальмер) визначається абсолютно інша практична мета – навчити тих, хто опановує іноземну мову, розмовляти цією мовою. З цього часу основним методом навчання виступає не переклад, а наслідування усного мовленнєвого зразка, його імітація і заучування. Психологічне обґрунтування зміщення акценту з мовної системи на власне мовленнєві дії в методиці викладання мов дав біхевіоризм. Його концептуальну ідею найкраще відображає твердження Дж. Уотсона: «Мовлення – це дія, тобто поведінка» [236, с. 6]. У методиці навчання мов значна увага починає приділятися організації спеціальних ситуацій навчання мовленнєвої поведінки.

Згодом з'являються методи, які ґрунтуються на активній роботі мислення, на розвитку смислової здогадки тощо. Саме в цей час починають плідно розвиватися російська, згодом радянська психологічна і лінгвістична школи, науковий доробок

яких обґрунтує виокремлення поняття «мовленнєва діяльність» і виведення його на позиції об'єкта навчання в мовній освіті. Хоча терміном «мовленнєва компетенція» у той час ще не оперували, саме на її формування була спрямована тогочасна мовна підготовка.

Подальші зміни в мовній освіті сталися в 60 – 70-х рр. ХХ ст., коли центр уваги вчених-лінгводидактів змістився зі стратегії навчання на стратегію засвоєння змісту навчального матеріалу. У науковий обіг входить поняття «комунікативна компетенція», сутність якого початково обмежувалася тим, що в подальшому одержало більш диференційоване термінологічне позначення – мовна компетенція, і охоплювала: 1) здатність індивіда розуміти / створювати необмежену кількість речень, побудовану за їх структурними схемами; 2) виявляти формальну подібність / відмінність близьких за своїм змістом висловлювань. У подальшому означена категорія стала предметом дослідження соціолінгвістики і методики навчання іноземних мов, почала тісніше співвідноситися з процесом спілкування і розглядатися як мовленнєва здібність.

Одне з перших потрактувань поняття «комунікативна компетенція» знаходимо в словнику методичних термінів В. Ульріха, де воно розкривається через такі складові: а) лінгвістична компетенція – здатність розуміти / продукувати необмежену кількість правильних у мовному плані речень за допомогою засвоєних правил їх поєднання; б) вербально-когнітивна компетенція – здатність обробляти, групувати, запам'ятовувати та, за необхідності, пригадувати знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення; в) вербально-комунікативна компетенція – здатність урахувувати у мовленнєвому спілкуванні контекстуальну доречність мовних одиниць для реалізації когнітивної і комунікативної функцій; г) метакомпетенція – розуміння та знання понятійного апарата лінгвістики, необхідного для аналізу й оцінки засобів мовленнєвого спілкування [див. 291, с. 17].

Згідно із соціолінгвістичним підходом (Дж. Остін, Дж. Серлі), важливим є врахування прагматичного ефекту висловлювання: компетенція не є вродженою здібністю, а формується в результаті взаємодії індивіда із соціальним середовищем

[262; 289]. Французькі вчені-методисти (Г. Бесс, Ж.-К. Бокко) підкреслювали важливість урахування мовцем ситуації спілкування [263; 265].

З позицій етнолінгвістики (Д. Хаймс), комунікативна компетенція розглядається як здатність індивіда бути учасником мовленнєвої діяльності. Вона визначається як творча здатність людини користуватись інвентарем мовних засобів (у вигляді висловлювань і дискурсів), що складається із знань і готовності до їх адекватного використання [277].

Функціональний підхід дозволив уточнити компонентний склад комунікативної компетенції – граматичну, соціолінгвістичну, дискурсну / дискурсивну, стратегічну. Граматична компетенція характеризує ступінь оволодіння лінгвістичним кодом мови (знання вокабуляра, правил вимови й орфографії, словотвору і структури речення). Соціолінгвістична компетенція – це здатність користуватися мовними засобами з урахуванням теми, ролей учасників спілкування та оточення, або конкретно заданої ситуації спілкування, а також знання правил поведінки, прийнятих у певному мовному колективі. Дискурсна / дискурсивна компетенція тлумачиться як здатність породжувати дискурс, а саме використовувати й інтерпретувати форми слів і значення для створення текстів, володіння навичками організації мовного матеріалу в когерентний текст, володіння засобами когезії. Стратегічна компетенція передбачає використання вербальної і невербальної комунікативних стратегій із метою компенсації нестачі знань граматичного коду, за необхідності посилення риторичного ефекту мовного повідомлення або паузи в комунікації [268; 285].

Модель комунікативної компетенції С. Савіньйон, що представлена у вигляді «перевернутої піраміди», демонструє, як через практику і досвід у все більш зростаючому колі комунікативних контекстів і подій (основа піраміди), той, хто опановує мову, поступово розширює свою комунікативну компетенцію, яка охоплює граматичну, дискурсивну, стратегічну і соціокультурну компетенції (грані піраміди) [288].

Сьогодні під комунікативною компетенцією розуміють здатність мовця адекватно спілкуватися в конкретних комунікативних ситуаціях і його вміння

організовувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціокультурних норм поведінки і комунікативної доцільності висловлювання [274].

Як бачимо, поступово в межах комунікативної компетенції виокремлюється соціокультурна компетенція. Реалії сьогодення свідчать про те, що мова, культура й суспільство перебувають у єдності та взаємозумовленості. Розрізнення соціального й структурного аспектів мови у вигляді антиномії зовнішньої і внутрішньої лінгвістики було здійснене Ф. де Соссюром, лінгвофілософська концепція якого розглядає мову як соціокультурне явище. «Мова, з одного боку, соціальний продукт мовленнєвої здатності, а з іншого, – сукупність необхідних умов, засвоєних суспільним колективом для реалізація цієї здатності окремими особами» – у такий спосіб науковець підкреслює соціальну природу мови [213]. І. Гердер, усвідомлюючи мову як силу, що об'єднує все людство, стверджував, що мова пов'язує окрему націю з усім людством, оскільки в кожен мову «втиснутий розум певного народу і його характер» [цит. за 8, с. 295]. С. Шехавцова зауважує, що «використання поняття «соціокультура» в різних соціально-гуманітарних науках зумовлюється тим, що соціальна й культурна сфери життєдіяльності суспільства мають певну самостійність, але нерозривно пов'язані між собою» [254]. Зазначені складові є обов'язковими умовами та продуктом життєдіяльності будь-якого соціуму, що виступає як соціальний суб'єкт – носій соціальних характеристик і дій, виробник культурних цінностей.

В аспекті компетентнісного підходу до освіти, одне з перших визначень феномена «соціокультурна компетентність» було запропоноване фахівцями Ради Європи в дослідженні «Threshold 1990». Згідно із цим документом, соціокультурна компетенція – одна зі складових комунікативної компетенції, яку розуміють як здатність до адекватної взаємодії в ситуаціях повсякденного життя, становлення і підтримки соціальних контактів засобами іноземної мови [273].

Згідно із «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», соціокультурні знання охоплюють знання характерних рис певного європейського суспільства і його культури та можуть бути пов'язані з такими чинниками, як повсякденне життя та його умови; міжособистісні стосунки;

цінності, ідеали, норми поведінки; мова тіла; соціальні правила поведінки; ритуальна поведінка [75]. Тісно пов'язаною із соціокультурною компетентністю є соціолінгвістична компетентність, яка згідно із загальноєвропейським баченням щодо мовної освіти розглядається через призму засвоєння тими, хто опановує мову, лінгвістичних маркерів соціальних стосунків, правил ввічливості, виразів народної мудрості, відмінностей у реєстрах мовлення, діалектів та акцентів.

З погляду загальнофілософських підходів, у складі соціокультурної компетентності відзначається важливість таких ознак, як психологічна мобільність і комунікабельність індивіда, соціальна адаптивність і культурна толерантність (А. Флієр); готовність до соціокультурної діяльності, сформовані ціннісні орієнтації особистості, готовність до ведення діалогу (О. Садохін); уміння розуміти соціальний контекст професійної діяльності (Г. Паніна); здатність людини адаптуватися та інтегруватися в соціумі (О. Астаф'єва).

У сучасних педагогічних дослідженнях соціокультурна компетентність трактується як інтегративна властивість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності (Т. Жукова); визначає ціннісні орієнтації особистості та сприяє їх формуванню (О. Жежера), є необхідною для відповідального прийняття професійних завдань, осмислених у соціокультурному контексті, зумовлює готовність і здатність партнерів по комунікації до ведення діалогу на основі знань власної культури і культури партнера (Н. Муравйова).

Услід за І. Зимньою, соціокультурна компетенція / компетентність розглядається багатьма дослідниками як складне структурне утворення, що охоплює єдність чотирьох структурних компонентів: а) знання змісту компетенції (когнітивний аспект), б) готовність до виявлення компетенції (мотиваційний), в) ставлення до змісту компетенції і об'єкта її застосування (ціннісно-смісловий), г) досвід виявлення компетенції (поведінковий аспект) [83].

Зокрема, в дослідженнях, присвячених формуванню соціокультурної компетентності (Є. Жежера, Т. Жукова, Н. Муравйова, І. Ярцева та ін.), виокремлюють такі структурні компоненти: когнітивний / когнітивно-

інформаційний (знання своєї культури і культури мови, що вивчається, вміння користуватися інформацією); аксіологічний (цінності культури); особистісно-операційний (навички спілкування, вміння організувати діалог культур); оцінно-рефлексивний (самостійність, рефлексія, самооцінка); концептуальний (знання щодо професійної, соціокультурної діяльності, культурно-фонові знання); комунікативний (техніка і прийоми вербального и невербального спілкування); емоційно-моральний (соціокультурна свідомість і соціокультурна відповідальність особистості); діяльнісний (мотивація, рефлексія і креативність) [73; 74; 162; 260].

У структурі більшості моделей соціокультурної компетентності (Є. Верещагіна, Н. Гальскова, В. Костомарова, В. Сафонова та ін.), що знайшли відображення в методиці навчання іноземних мов, виокремлено такі компоненти:

- лінгвокраїнознавчий (лексичні одиниці з соціально-культурною семантикою і вміння їх застосовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування: безеквівалентні слова, фонові слова, реалії);
- культурологічний (соціокультурне, історико-культурне, етнокультурне тло, знання традицій, звичаїв народу мови, що вивчається, відомості щодо національного характеру, особливостей повсякденного життя, основних цінностей і типових для членів певного суспільства оцінок, норм поведінки);
- соціолінгвістичний (мовні особливості соціальних прошарків, представників різних поколінь, статей, суспільних груп, діалектів: мовленнєві стереотипи, ситуативні кліше, комунікативні кліше, формули мовленнєвого етикету, моделі мовленнєвої поведінки);
- соціально-психологічний (володіння соціо- і культурно-зумовленими сценаріями, національно-специфічними моделями поведінки з використанням комунікативної техніки, прийнятої в певній культурі) [196].

У дослідженні Н. Беякової наголошується на важливості інформаційної складової в соціокультурному знанні та пропонується перелік компетенцій, сформованість яких безпосередньо визначає загальний рівень соціокультурної компетентності особистості. Вимоги сформульовано щодо лінгвістичного, соціокультурного, психологічного та комунікативно-технологічного рівнів.

Так, на лінгвістичному рівні диференціюються такі складові соціокультурної компетентності: 1) лінгвістична компетенція – володіння мовним матеріалом і видами мовленнєвої діяльності іноземною мовою за умов міжкультурної взаємодії; вміння добирати лексичні одиниці відповідно до змісту висловлювання як іноземною, так і рідною мовами; 2) лінгвокраїнознавча компетенція – знання лексичних одиниць із національно-культурною специфікою (фонові і безеквівалентної лексики, мовної афористики, фразеології, реалій); уміння розпізнавати і застосовувати ці мовні одиниці; знання звичаїв, традицій країни, мова якої вивчається; 3) соціолінгвістична компетенція – вміння виокремлювати соціолінгвістичний компонент у мовних одиницях; уміння застосовувати на практиці соціо- і культурно-зумовлені сценарії поведінки з використанням комунікативної техніки, що прийнята в певній культурі.

На соціокультурному рівні виокремлюють такі складові: 1) загальнокультурна компетенція – знання системи універсальних культурних цінностей, фактів всесвітньої історії; 2) культурознавча компетенція – знання щодо носіїв і джерел етнічної, національно-культурної інформації; знання стереотипів вербальної і невербальної поведінки в окремих соціумах країни мови, що вивчається; вміння застосовувати необхідні тактики поведінки відповідно до знань про стереотипи при комунікації.

У межах психологічного рівня диференціюють психологічну компетенцію, тобто здатність до толерантного сприйняття виявів іншомовної культури, до гнучкого мислення, іншими словами, до відсутності стереотипів.

На комунікативно-технологічному рівні виокремлено технологічну компетенцію – знання програмних засобів, які використовуються для роботи в мережі Інтернет; знання про пошукові системи і каталоги в мережі Інтернет; знання про види Інтернет-комунікації (електронна пошта, чати, асинхронна комунікація, синхронна комунікація, віртуальні світи, різноманітні сайти і сторінки) [22].

На наш погляд, загальним компонентом розглянутих моделей соціокультурної компетентності є культурознавчі знання і здатність до здійснення

діяльності на основі одержаних знань, уявлення про соціокультурний контекст використання рідної та іноземної мов їхніми носіями та розуміння їхньої поведінки, толерантність, готовність до діалогу, володіння як системою цінностей власної культури, так і системою цінностей культури країн, мови яких вивчаються учнями / студентами,

Соціокультурна компетентність, на наш погляд, полягає у вмінні визначати спільне і культурно-специфічне в моделях розвитку різних країн, визнання права на існування різноманітних культурних моделей і формованих на їх основі уявлень, норм, вірувань, з одного боку, а також готовність представити свою країну і її культуру, конструктивно відстоювати власні позиції, приймаючи і поважаючи погляди інших.

Вивчення сучасної наукової літератури з досліджуваної проблеми, аналіз процесу підготовки у ВНЗ майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності, спостереження за процесом і результатами формування соціокультурної компетентності в учнів середніх навчальних закладів засвідчили, що проблема підготовки студентів філологічних факультетів до здійснення соціокультурної освітньої діяльності потребує спеціальної уваги, оскільки знання майбутнім учителем-філологом мови та методики її навчання ще не гарантує його готовності до формування соціокультурної компетентності учнів, не є запорукою успішності їхньої підготовки до комунікації в різносоціумному україномовному мовленнєвому середовищі, а також до міжкультурної взаємодії з представниками інших мов і культур.

Вимоги до культурного розвитку вчителя завжди були об'єктом уваги педагогіки. Так, Я. Коменський, розглядаючи загальну культуру вчителя як проекцію у сферу професії, підкреслював, що вчителем може бути лише людина високої культури [107]. К. Ушинський понад сторіччя тому порушував питання про необхідність спеціальної підготовки майбутніх учителів, що знають і можуть вивчати рідну культуру. У статті «О народности в общественном воспитании» вчений зауважував, що в кожного народу є своя особлива національна система освіти і виховання, яка має багато повчального й потребує глибокого дослідження.

У міркуваннях щодо проблеми професійної майстерності вчителя К. Ушинський виходить з ідеї цілісності людини, її духовності [239].

В. Сухомлинський пов'язував успіх роботи вчителя зі знанням духовного життя кожної дитини. Вчений заохочував вчителя до імпровізації на основі педагогічної думки, ідеї, накопичених знань, умінь і навичок, закликав включати до змісту навчання фольклор, казки, загадки, народні традиції [218].

Період 60-80-х років ХХ століття був відзначений дослідженнями О. Абдуллої, І. Лернера, які вбачали цілі виховання в засвоєнні основ соціального досвіду, що охоплює досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу [1; 135].

Пріоритетом освіти на межі 80-90-х років ХХ століття стало досягнення глобальної мети – прилучення індивіда до загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших рас, релігій, соціальних устроїв і культурних традицій. Акцент ставиться на взаємозв'язок культур, на адаптацію до культурних цінностей інших народів. Виховання розглядається, з одного боку, як спосіб входження в європейську культуру, з іншого, як збереження власної культурної ідентичності [23; 27; 34].

У кінці ХХ століття розвиток людської цивілізації тлумачать в освіті як інтегративний процес, що означає погляд на національну і світову культуру як на єдиний складний потік, прилучення до загальнолюдських цінностей. Важливими в цьому аспекті є дослідження Ж. Зарат, у яких акцентується увага на засвоєнні культурних цінностей, які дозволяють тим, хто навчається, безболісно вписуватися в громадські структури. Науковець вважає, що виховання як засвоєння картини світу можливе лише через соціум. Головним носієм суспільних цінностей у школі є вчитель [293].

Актуальність соціокультурної підготовки майбутнього вчителя-філолога зумовлюється також реальним станом культурного розвитку в суспільстві, особливо серед молоді. Особистість майбутнього вчителя перебуває в складній соціокультурній ситуації, оскільки відчуває вплив нових ідей і цінностей, різноманітних культурних форм, стилів, напрямів. У цьому зв'язку система

підготовки майбутнього вчителя не може обмежуватися лише трансляцією соціокультурних норм і готового наукового знання. Її призначення полягає у вихованні особистості, що здатна орієнтуватися в складному соціокультурному просторі, спроможна знайти в ньому власну систему культурних цінностей, прилучити до неї майбутніх учнів.

На необхідність формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів в контексті професійної підготовки науковці (В. Біблер, А. Богущ, А. Вартанов, Г. Воробйов, Ю. Пасов, М. Пентилюк, В. Сафонова) вперше звернули увагу наприкінці минулого століття. Сформована на достатньому рівні соціокультурна компетентність дає можливість майбутнім учителям-філологам, по-перше, орієнтуватися в соціокультурному середовищі та в соціокультурних характеристиках людей; по-друге, прогнозувати можливі соціокультурні непорозуміння в умовах моно- та міжкультурного спілкування та визначати засоби їх усунення; по-третє, вміло використовувати соціокультурні знання і вміння, виявляти толерантність, повагу до традицій і стилю життя представників різних соціумів і культур, по-четверте, здійснювати професійну діяльність у напрямку формування соціокультурної компетентності учнів.

Майбутньому вчителю-філологу важливо вміти перетворювати соціокультурну інформацію в «живе» (термін В. Зінченко) осмислене знання, що може використовуватися в різноманітних соціокультурних контекстах. Соціокультурна компетентність майбутнього педагога передбачає не лише наявність знань щодо різноманітних соціальних і культурних сфер, але й здатність і готовність взаємодіяти з іншими людьми в різноманітних діапазонах життя, спроможність формувати соціокультурну компетентність своїх учнів.

Із зазначеного вище доходимо висновку, що формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя-філолога є:

– ціннісно-зумовленим процесом, який забезпечує формування в особистості соціальних цінностей, поваги, достоїнства, співробітництва; прилучення до національної культури, включення особистості у процес діалогу культур, інтеріоризацію цінностей як своєї, так і інших культур;

- соціальним процесом, який передбачає багатоаспектну толерантність, самостійність, комунікабельність, емпатію, апріорну доброзичливість до співрозмовника і світу, здатність до співробітництва, пошуку компромісів для досягнення взаєморозуміння між етносами, соціальними групами, позитивної взаємодії з людьми іншого культурного, національного чи соціального середовища;
- практико-орієнтованим процесом, що спрямований на одержання конкретного результату освіти відповідно до державних стандартів, має за мету виявлення мовними особистостями соціокультурної компетентності у використанні рідної та іноземної мов в умовах моно- і полі культурності, підготовленості до здійснення соціокультурної освітньої діяльності;
- комплексним, цілісним та інтегративним процесом; за сумісності внутрішніх зусиль студентів і зовнішніх цілеспрямованих дій педагогів з формування соціокультурної компетентності в результаті внутрішньо-особистісної інтеграції відбувається інтеграція ціннісно-сміслових орієнтацій, емоційно-вольової регуляції, інтелектуальних можливостей, діяльнісних характеристик і мотивації;
- культуровідповідним процесом, що нерозривно пов'язаний із рідною культурою людини і з розумінням через неї розмаїття інших культур, їх взаємної цінності в подібному й відмінному, з формуванням культурно-мовної ідентичності, ментальності, когнітивної свідомості, культурної картини світу.

Таким чином, соціокультурна компетентність є складовою комунікативної компетентності, оптимальний рівень розвитку соціокультурної компетентності визначається наявністю в людини спеціальної системи мотивів, знань, умінь і навичок, що дозволяють успішно будувати позитивні стосунки з різними людьми, в тому числі несхожими за різноманітними параметрами: соціальними, національними, етнокультурними, релігійними, світоглядними тощо.

1.2.2. Специфіка соціокультурної компетентності учнів старшого шкільного віку. Сучасна освіта зобов'язує педагогів розглядати особистість школяра як цілісну індивідуальність з її соціальним наповненням, сприймати її як

суб'єкт, який активно пізнає довколишній світ та себе, прагне до самовизначення та самовдосконалення. Учитель-філолог повинен усвідомлювати свою місію – формувати національно свідому, духовно багату мовну особистість, котра володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно, доцільно користуватися засобами рідної мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) [238, с. 3]. Мовну особистість традиційно трактують як таку, що знає мову та готова нею послуговуватися, свідомо її обирає для творчого самовираження, у мовленні якої відчутні світоглядні та національно-культурні зв'язки із ментальністю народу – носія цієї мови. У цьому зв'язку школа повинна надати юній особистості можливість активного «входження» в соціокультурний простір на правах компетентного і творчого представника.

Засвоєння учнями соціокультурного досвіду, втіленого в мовній формі, визначається сучасною педагогічною наукою одним зі стратегічних завдань шкільної освіти. Актуальність розвитку соціокультурної компетентності школярів визначається як соціальними чинниками, так і розробленням культурологічного напрямку в сучасному мовознавстві (С. Єрмоленко, В. Жайворонок, В. Кононенко, В. Маслова, Л. Мацько та ін.). Необхідність соціокультурного розвитку мовців підкреслюється в «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [75], а також декларується у вітчизняних освітніх документах [238].

У параграфі 1.2.1 було здійснено загальний аналіз феномена «соціокультурна компетентність», проаналізовано окремі аспекти соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів. У межах цього параграфа спробуємо визначити специфіку соціокультурної компетентності учнів старшого шкільного віку.

Аналіз наукової літератури, присвяченої розв'язанню окресленої проблеми, свідчить, що окремі питання теорії і практики соціокультурного розвитку україномовної особистості школяра розкрито в працях лінгводидактів (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, К. Климова, Д. Кобцев, А. Нікітіна, М. Пентиліук, О. Потапенко, О. Семенов, Л. Скуратівський та ін.). Зокрема, в

дослідженнях А. Нікітіної стверджується, що ключовим у роботі словесника повинне бути виховання поваги до мовленнєвих традицій українського народу, бажання наслідувати ці традиції, насамперед етичні й естетичні, засвоювати типові фрейми, прецедентні феномени у вигляді прецедентних імен, текстів, ситуацій та ін. [168, с. 149]. О. Кучерук розглядає загальні лінгводидактичні аспекти соціокультурного розвитку учнів [128; 129]. А. Ярмолюк окреслює питання формування соціокультурної компетентності старшокласників у процесі роботи над текстом [259]. Науковий доробок О. Потапенка присвячений лінгвокультурологічній, ноосферній парадигмі навчання української мови [186]. У працях Д. Кобцева розробляються питання реалізації соціокультурної змістової лінії на уроках української мови у 5 класі [102].

Вітчизняні лінгводидакти (О. Горошкіна, О. Кучерук, А. Ярмолюк та ін.) феномен «соціокультурна компетентність носія мови» трактують як інтегративне особистісне утворення, складниками якого є:

- знання, пов'язані зі світовою, національною, регіональною культурою, цінностями, що визначають стосунки між людьми, між людиною і світом;
- шанобливе ставлення до культурних надбань, дбайливе ставлення до рідної мови, відповідальне ставлення до рідномовних обов'язків, поважне ставлення до інших мов;
- бажання здійснювати свою діяльність у соціальному середовищі, зокрема й мовленнєву поведінку, за законами добра й краси;
- уміння організовувати власну діяльність, зокрема й мовленнєву, з урахуванням соціальних норм поведінки, морально-етичних, естетичних та інших цінностей;
- досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу;
- здатність до життєтворчості в певному лінгвосоціумі.

О. Горошкіна у структурі соціокультурної компетентності учнів виокремлює такі компоненти: лінгвокраєзнавчий, лінгвокраїнознавчий, лінгвополікультурний [57, с. 184-186]. Уточнимо, в чому полягає сутність кожного із зазначених компонентів. Лінгвокраєзнавчий компонент соціокультурної компетентності учня як україномовної особистості охоплює соціокультурні знання про рідний край,

уміння оперувати цими знаннями в мовленнєвій практиці засобами української мови. Лінгвокраїнознавчий компонент містить знання про національно-культурні надбання України, здатність використовувати відповідні знання в соціальному житті. Останній із зазначених компонентів – лінгвополікультурний – полягає в знаннях щодо соціокультурних особливостей різних націй, народностей, з представниками яких можливе спілкування сучасного школяра, вміння оперувати цими знаннями в конкретній соціально-мовленнєвій ситуації тощо.

На думку І. Гудзик, формування соціокультурної компетенції передусім передбачає: засвоєння учнями знань і вмінь, пов'язаних із виконанням різних соціальних ролей, а також формування національної самосвідомості та зацікавленого ставлення до інших мов, культур на основі знань про традиції, звичаї свого народу та інших народів, про особливості бачення світу, яке відображається в мові [60, с. 22]. С. Караман пропонує визначати соціокультурну компетенцію учнів за рівнем знань із національної культури, з історії, географії, економіки, державного устрою [93, с. 3].

Сучасні дослідження з лінгводидактики свідчать про такі пріоритетні напрями її поступу – розвиток мовної особистості, інкультурацію і соціологізацію учня засобами предмета. Мовна освіта учнів відбувається в контексті національної культури і в діалозі культур (О. Бистрова).

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування соціокультурної компетентності учнів, вивчення мовної ситуації в Україні, дослідження динаміки поступу нашої держави у світовому просторі, спостереження за навчально-виховним процесом із мовних дисциплін у старшій школі дозволили дійти висновку, про необхідність організації соціокультурної освітньої діяльності за трьома напрямками – **етнокультурним, соціолінгвістичним і полікультурним**. Проаналізуємо, чим викликана доцільність роботи за цими напрямками, в чому полягає їх специфіка, що є напрацьованим за кожним із напрямів у сучасній педагогічній теорії і практиці, а що необхідно детермінувати, обґрунтувати й апробувати.

В аспекті етнокультурного напрямку вважаємо за необхідне відзначити, що сучасна політична, соціальна, культурна ситуація в Україні зумовлює особливу актуальність поступу шкільної україномовної освіти в напрямку підготовки патріотично налаштованої, активної, духовно багатой мовної особистості школяра, здатної результативно взаємодіяти з іншими членами суспільства за допомогою державної мови, ставитися до неї як до вищого духовного надбання народу. Мова – це генетичний код нації. Видатний український науковець, політичний і церковний діяч І. Огієнко зазначав, що «любов до України неможлива без поваги до рідного слова як основи міцної держави, без якої людина помалу перестає любити свою рідну землю, а з часом стає до неї зовсім байдужою» [173]. Мова, на переконання вченого, – це серце народу, а літературна мова – це головний двигун розвитку духовної культури народу, найміцніша її освіта. Мова виконує культурозберігальну й культуротвірну функції. Ф. Бацевич стверджує, що через рідну мову «виявляється духовна спорідненість (гармонія) зі світом, його Творцем». Однією із категоріальних ознак мови є «активна участь у формуванні духовної єдності народу, спільної культури, неповторної концептосфери й мовної картини світу» [19, с. 54]. У цьому зв'язку уроки української мови мають бути наповнені культурними смислами, забезпечувати підґрунтя для оволодіння учнями духовним і соціально-культурним досвідом, саме вчителю-словеснику випадає найпочесніша, найвідповідальніша місія допомогти учнівській молоді прилучитися до культурної скарбниці українського народу.

Зміст навчального предмета «українська мова» покликаний стати одним із дієвих засобів формування етнокультурної складової соціокультурної компетентності учня. Його наповнення відбувається завдяки відбору соціокультурних відомостей освітніх галузей «Мова і література», «Суспільствознавство», «Естетична культура» [238, с. 6] і передбачає оволодіння школярами знаннями про природні, економічні, історичні, суспільні особливості країни, в якій вони живуть. Вивчення української мови відбувається на основі створеної українським народом оригінальної та яскравої культури, відображеної у міфології, традиціях і звичаях, усній народній творчості, художній літературі.

На сучасному етапі процес освоєння культурної спадщини має свої особливості. Тенденція переосмислення ролі й значення культурного доробку полягає у прагненні не лише зберегти його в первісному вигляді, а й активно ввести у формат теперішнього життя. Відкриття нового в старому спонукає не механічно використовувати надбання минулих поколінь, а вивчати його й активно вводити в сучасну соціокультурну ситуацію. Адже «...культура – це насамперед пам'ять. Тому вона завжди пов'язана з історією, завжди передбачає неперервність морального, інтелектуального, духовного життя людини, суспільства» [132, с. 550].

Сучасні старшокласники у своїй більшості мають нечіткі уявлення про традиційні цінності вітчизняної культури. Зазначене породжує бездуховність, розмитість моральних орієнтирів, безвідповідальне ставлення до слова. Не можна не погодитись із думкою Л. Скуратівського про загрозу нігілістичного ставлення до української мови й культури як до вторинних, другорядних і про потребу в галузі методики «розробити ефективну методичну систему мотивації вивчення предметів українознавчого циклу, передусім української мови» [207, с. 2]. Важливого значення в аспекті роботи над етнокультурною складовою соціокультурної компетентності набуває робота з формування ціннісних пріоритетів школяра як мовної особистості, у цьому зв'язку доцільною є «культуровідповідна» (за А. Дістервегом) організація єдиного процесу навчання і виховання, яка вимагає систематичного звертання до культури, до ідеалів і традицій народу, до рідного слова. На уроках української мови передбачається осмислення старшокласниками таких аспектів: розвиток української мови; українська мова і відображена в ній національна культура; мова й мовлення. Прекрасне в мові й мовленні; слово як носій добра, істини й краси [238]. Ідентифікуючи себе як україномовну особистість, учень довідується, що українська мова є засобом збереження і примноження цінностей рідного народу, вона об'єднує народ, сприяючи взаєморозумінню між різними його групами та поколіннями в часопросторі, є духовною святинею, яка оберігається народом упродовж усіх періодів його історії, що опанування її допоможе зрозуміти душу народу, осягнути його споконвічні цінності, полегшити собі процеси самопізнання

та самореалізації – входження в життя соціуму. Урахування конкретного культурно-історичного, соціального, мовного «середовища існування» (за А. Дістервегом, «культури батьківщини учня») робить шлях «від рідного порогу – у світ загальнолюдської культури» (теза Б. Неменського) більш результативним. Такий аксіологічний підхід сприяє процесу духовно-культурного самовизначення юної особистості, бо саме воно забезпечуватиме в подальшому її самореалізацію в межах української спільноти, яку єднає не лише територія проживання, але й соціально-культурний досвід, ціннісні орієнтації, спосіб життя.

Етнокультурні засади навчання рідної мови, на думку Р. Дружененко, передбачають урахування набутоків народної педагогіки як сукупності поглядів, норм, звичаїв, ідеалів, інших духовних цінностей етносу, що знаходять відображення в мові та національно-культурних текстах; народної дидактики, тобто системи принципів, методів, засобів навчання; особливостей етнічної психології індивіда [68]. Формування мовленнєвих умінь і навичок учнів на етнокультурних засадах полягає в засвоєнні ними національно-культурного мовного компонента, тобто сукупності специфічних елементів, які є мовними й культурними кодами, відображають умови життя, особливості світобачення народу, відтворюють загальну картину поведінкових стереотипів (національно орієнтовані мовні одиниці).

Другий компонент у структурі соціокультурної компетентності старшокласників розглядаємо як **соціолінгвістичний**. Актуальність роботи над соціолінгвістичним компонентом зумовлена низкою причин, з-поміж них: 1) активний вплив соціально-економічних чинників, глобальних і часткових, позитивних і негативних, на мовну ситуацію і стратегії мовної освіти в Україні; 2) нова медіальна культура, нові форми передавання і сприймання інформації, засновані на явищах інтертекстуальності і гіпертекстуальності, збільшені обсяги комунікації, більш координоване й інтенсивне спілкування; 3) нові соціальні потреби носіїв мови в сучасному комунікативному просторі інформаційного суспільства. Соціолінгвістичні параметри мовлення пов'язуємо з феноменами «мовне існування особистості» і «мовна ситуація».

Учені-лінгводидакти відзначають, що шкільна філологічна освіта недостатньо спрямована на виховання відчуття мовного існування, відчуття мови як суцільного середовища. «Мовне існування особистості» становить процес взаємодії особистості з мовою, що триває впродовж усього її життя. У цьому процесі мова, зауважує Б. Гаспаров, виступає одночасно і як об'єкт, над яким мовець постійно працює, пристосовуючи до завдань, що виникають у його поточному життєвому досвіді, і як середовище, в яке цей досвід занурюється і в оточенні якого він здійснюється [48, с. 5]. Важливого значення у вихованні відчуття мовного існування особистості набуває урахування в організації лінгвістичної освіти старшокласників сучасної мовної ситуації, визначення тих її параметрів, які здійснюють як позитивний, так і негативний вплив на формування мовної особистості старшокласника.

У загальних рисах мовну ситуацію визначають як сукупність форм існування мови, середовище її використання в різних політичних, соціально-економічних, соціально-адміністративних утвореннях [20]. Вітчизняні науковці серед важливих ознак сучасної мовної ситуації в українському суспільстві виділяють: 1) українсько-російську колективну двомовність і диглосію; 2) співіснування в єдиному українському просторі трьох регіонів з різними національно-культурними, соціально-політичними традиціями і – як наслідок – мовнополітичними орієнтаціями, мовними і мовленнєвими пріоритетами і звичками; 3) формальний характер мовної політики в державі, відсутність реального високого соціального статусу української мови; 4) поступову і невідворотну англомовну експансію [171].

Зміни у функціонуванні сучасної української мови в кінці ХХ – початку ХХІ століття позначаються на її реалізації як засобу спілкування, зокрема, на думку В. Александрової, важливими є такі чинники: збільшився склад учасників масової комунікації (за віком, освітою, службовим становищем, за політичними, релігійними, партійними і громадськими інтересами); зникла офіційна цензура, через те мовлення людей стало більш відкритим, довірливим, невимушеним; переважає мовлення спонтанне, мимовільне, заздалегідь не підготовлене;

різноманітні ситуації спілкування призводять до змін характеру спілкування, воно звільняється від жорсткої офіційності, стає розкутим [6, с. 8].

Спостереження за сучасною мовною ситуацією в Україні свідчать про те, що українська мова набуває нових рис, пристосовується до нових реалій, нових соціальних відносин і суспільних смаків. Науковці відзначають динамічні мовні зміни нового століття, заміну усталених варіантів, оновлення традиційних мовних засобів, багатоманітність соціолінгвістичних чинників, що стосуються мови і її оточення, плюралізм текстів нового комунікативного простору, мовну гру, метафоризацію і карнавалізацію мовлення, змішування всього у всьому. Такі зміни в мові пов'язані з тим, що «мова є код плюс її рух» [139, с. 13].

Наслідком таких змін стали інтенсивна демократизація мови, розвиток нових сфер комунікації, підвищення мовної рефлексії сучасних носіїв, стихійне ігнорування правил мовленнєвого етикету [39]. До загальнокультурних чинників сучасної мовної ситуації належать: зміна стилістичних і культурно-мовленнєвих норм; розхитування синтаксичних правил; невиправдано активне використання запозичень, зниженої і грубої лексики; недостатня мовна компетенція значної частини суспільства; вседозволеність і мовленнєва псевдосвобода у виборі мовних засобів [49].

Іншим чинником, що впливає на соціокультурне становлення особистості старшокласника, є сучасне інформаційне середовище. І. Гац відзначає, що в сучасному інформаційному середовищі школяра «недостатньо взірцевих, естетично значущих текстів, прикладів бездоганної мовленнєвої поведінки» [49, с. 79]. Тексти сучасного мовленнєвого простору, зокрема медіатексти, що призначені для широкого загалу, не вирізняються високою якістю коректорської роботи і високими редакторськими вимогами. Постійна усталеність на виразність, трансформацію мовленнєвих кліше, розмаїття уїдливо-каламбурних okazіоналізмів і спроби авторів таких текстів відійти від шаблонів призводять до того, що спрощений спосіб передавання інформації і експресивний вплив у ЗМІ стають обов'язковими. Електронні ЗМІ, на думку окремих учених, «не тільки зводять до нижнього порогу культурний рівень і до межі мінімізують словниковий запас, але

й примудряються спотворювати цей мінімальний запас слів і виразів... У багатьох сферах домінують постмодерністський релятивізм, невизначеність і вседозволеність...» [183, с. 95]. З іншого боку, теми і сюжети медіатекстів, що розраховані на широку аудиторію, відображають інтереси і мовні смаки різних соціальних груп, зокрема й учнівської молоді. Мовленнєва сфера характеризується прагненням виробити нові засоби вираження, нові форми образності. Позитивним показником функціонування ЗМІ в сучасній мовній ситуації є діалогічна комунікація [11, с. 23]. Старшокласники завдяки таким процесам із традиційно пасивних перетворюються на активних учасників масової комунікації, стають членами віртуальних мовленнєвих колективів. Автори медіатекстів залучають адресата до мовної гри – вилучення додаткової інформації з урахуванням фонових знань і контексту, виявлення додаткового смислу, підтексту, натяку.

Не можна обійти увагою при описі сучасної мовної ситуації комп'ютерний жаргон, яким користуються учасники віртуального спілкування в мережі Інтернет. На думку вчителів, він – винуватець збільшення граматико-орфографічних помилок у писемному мовленні старшокласників і бар'єр в оволодінні елементарними навичками усного монологічного висловлювання. Комп'ютерний жаргон є частиною молодіжного жаргону, що використовується старшокласниками як мовленнєвий сигнал приналежності до однієї соціальної чи вікової групи. Мова віртуального спілкування виконує функцію коду, що приховує смисл розмови і навмисно обмежує коло учасників спілкування. Підростаюче покоління створює специфічний емотивно-експресивний стиль невимушеного спілкування. Мовна гра, в найширшому значенні цього слова, стає основою комунікації учасників SMS-спілкування, чатів, форумів, конференцій, живих журналів-блогів. Для її організації, виконання ролей комуніканти свідомо добігають викривленої орфографії і вільного синтаксису.

Водночас маємо наголосити й на тих позитивних моментах, які забезпечуються можливостями сучасного інформаційного простору. Насамперед необхідно відзначити освітні можливості комунікації у віртуальному середовищі. Важливим є те, що старшокласники як комуніканти намагаються будувати

доцільні і впливові висловлювання відповідно до мети і теми групового спілкування, вчать продумувати і редагувати висловлювання, добирати адекватні замислу мовні засоби. Ефективне спілкування в інформативному просторі можливе лише за умов дотримання законів комунікації (закон адресації, закон зворотного зв'язку, закон солідарності і відповідальності), суспільно-гуманітарних правил [11, с. 23-24]. Виникає особлива система комунікації – блогосфера, в якій складаються традиції групового і міжособистісного спілкування. На думку І. Гац, цей засіб можна вміло застосовувати на уроках рідної мови, формувати медіаграмотність, інформаційну і соціокультурну компетентність старшокласників [49, с. 81], оскільки штучне мовленнєве середовище, що традиційно створюється на шкільних заняттях, відірване від реальної практики спілкування, від інформаційних потоків і медіатекстів.

Соціолінгвістичний компонент соціокультурної компетентності старшокласників зумовлюється також новими соціальними потребами цієї категорії носіїв мови в сучасному комунікативному просторі. Старшокласники перебувають в особливому віковому і соціальному статусі, перехідному періоді з дитинства в доросле життя. Підлітковий вік – це один із найважливіших етапів життя людини. У ньому багато джерел і починань усього подальшого становлення особистості. Вік цей нестабільний, ранимий, важкий і виявляється, що він більше, ніж інші періоди життя, залежить від реальностей довкілля. Підлітковий вік – час швидких змін, фізіологічних, психологічних, соціальних. У цей період у підлітків відбувається усвідомлення себе і самовизначення. Для них характерна незрілість суджень, імпульсивність при сильному бажанні приймати власні рішення, наполягти на своєму. Великий вплив має референтна група. У цей час часто відбувається соціальна диференціація підлітків за інтересами і культурними вподобаннями, результатом якої може стати приналежність або прихильність підлітка до тієї чи тієї молодіжної субкультури. Головним знаковим елементом таких «неформальних» об'єднань є наявність унікальної власної мови, що виступає в ролі ідентифікатора і своєрідного пароля в молодіжному середовищі.

Спостереження свідчать, що старшокласники добігають у комунікації особливого різновиду мовлення – молодіжного жаргону. На думку лінгвістів, молодіжний жаргон являє собою вербалізовані знання молоді про світ, її уявлення про ієрархію цінностей, ставлення до фактів дійсності. Мовленнєві коди, що використовуються в молодіжному середовищі, мають різноманітну функціональну спрямованість.

Найпростіші мовні коди застосовуються при ідентифікації носія як представника молодіжної культури без диференціації його інтересів, тобто йдеться про використання лексики достатньо відомої і поширеної, яка може доповнюватися особливою побудовою розмовного тексту, що має ігровий, неформальний характер. Поділ суб'єктів у ході комунікативного акту відбувається за тричленним принципом *свій – товариш – антагоніст*. Свій – це представник молодіжної культури, незалежно від приналежності до певного об'єднання всередині неї; товариш – людина, що не є представником молодіжної культури, але знає її закони і готова взяти участь у спілкуванні, хоча розбіжність статусів усвідомлюється; антагоніст – людина, спілкування з якою за молодіжними законами є неможливим [85]. Основними знаковими групами, що зазнають реномінації серед старшокласників, є такі: сфера навчання, предмети одягу, способи проведення дозвілля, предмети, що слугують маркерами при ідентифікації представників молодіжних субкультур. Виокремлюють три основні шляхи поповнення молодіжного жаргону: запозичення, семантична модифікація слів, словотвірні процеси.

З-поміж запозичень жаргонної лексики в мовленні старшокласників ми відзначили слова *арт*, *аусвайс* (документ), *бандерлог*, *бла-бла-бла* (пустомельство), *гаджет*, *глючити*, *гуглити*, *дівайс* (пристрій), *злямзити*, *інстаграмити*, *клікати* (клацати), *кумарити*, *мило* (електронна пошта), *лайк*, *лузер*, *мажор*, *зелені* і т. н. Як бачимо, запозичення є внутрішньомовними (з інших соціальних жаргонів, професійної лексики) або з інших мов.

Частина лексики молодіжного жаргону виникає в результаті семантичного переосмислення слів. В основі семантичних змін може лежати метафоричне чи

метонімічне переосмислення слів літературної мови, ігрова переробка відомих лексем, наприклад: *баняк* (голова), *ботан* (відмінник, заучка), *валити* (утікати), *відстій*, *втикати* (гальмувати, тупити), *(не) доганяти*, *дуло* (той, хто тупить), *Кльово!* *Суперово!* *Кайфово!* *Кучеряво!* *Офігеть!* *Кайф!* *Ульот!* *Бомба!* *Жесть!* *Жир!* (Круто!) *клава* (клавіатура), *зависати*, *клешні* (руки), *не фонтан!* (не дуже добре), *скатати* і т. н. Такі перетворення не тільки виражають іронію відносно предметів і явищ довоколишньої дійсності, але й демонструють загальний рівень розвитку мовців, образність мислення, можливість сприйняття нестереотипних знакових зв'язків, знання мовної системи і мовної норми.

Словотворення відбувається як шляхом афіксації, так і скорочень і аббревіації. Наведемо приклади таких жаргонних слів у мовленні учнів старших класів: *відмазка*, *вікідіот* (людина, яка вірить у все, що написано у вікіпедії), *втч* (в тому числі), *геймити* (грати в гру на комп'ютері), *електронка*, *есемесити*, *зава*, *кера*, *урл/урла* (адреса сайту в Інтернеті), *фб* (фейсбук), *фізра* і т. н.

Проаналізований вище молодіжний жаргон є складовою щоденної мовленнєвої практики значної частини старшокласників. Водночас він, за умови ненадмірного його застосування, має незначний негативний вплив на розвиток соціолінгвістичної складової соціокультурної компетентності школярів. Натомість надзвичайно негативний вплив має застосування старшокласниками вульгаризмів, лайливих і грубих слів. До їх аналізу в межах цієї роботи вдаватися не будемо, проте відзначимо, що спостереження за мовленням старшокласників засвідчило наявність слів зниженої і ненормативної лексики, ознайомитися з якою можна, наприклад, на сайті <http://myslovo.com/?sections=%D0%B3&paged=8>.

Таким чином, екстралінгвістичні чинники, що детермінують і формують мовну ситуацію, повинні враховуватися при розробці інноваційних програм навчання мовних дисциплін.

Третім напрямом у роботі з формування соціокультурної компетентності школярів є полікультурний. Технологічні досягнення кінця ХХ – початку ХХІ століття, міграційні процеси, що посилюються як всередині нашої держави, так і за її межами, а також спілкування за допомогою нових інформаційних технологій

сприяють тому, що багатоетнічність і полімовність стали невід'ємними характеристиками будь-якого сучасного суспільства. У цьому зв'язку дитина повинна усвідомлювати, що вона – лише «окремий мікрокосм більш глобальних процесів і явищ, які відбуваються в довколишньому мультилінгвальному макрокосмі, що має різноманітні етнокультурні відтінки» [47, с. 3-4]; «частина світової культури, яка на основі діалогу культур пізнає себе у своїй культурі, примножуючи, таким чином, культуротворчий досвід людства» [86, с. 5].

Кожному лінгвосоціуму властива своя концептуальна система, спосіб свідомості, картина світу. Вони відображають орієнтаційні й екзистенціальні (фізичні, духовні, технологічні, етичні, естетичні та ін.) потреби носіїв конкретної мови. Тому картина світу змінюється від однієї культури до іншої. Кожна мова задає специфічну схему об'єктного членування світу, за визначенням Б. Уорфа, «членує світ» по-своєму. Це означає, що поняття «культура» як продукт людської думки і діяльності охоплює і досвід, і норми, що регулюють людське життя, і ставлення людей до ідей, світоглядних систем і соціальних форм. Звідси випливає висновок про те, що сучасна мовна освіта покликана розширити межі світосприйняття і світовідчуття учня, внести в його картину світу, створену завдяки рідній мові, нові фарби інших культур.

Відповідно до поглядів В. Сафонові, учень, що має сформовану соціокультурну компетентність, повинен не тільки володіти знаннями та вміннями, але й орієнтуватися в різних видах культур і цивілізацій і співвідносних із ними комунікативних нормах спілкування, адекватно інтерпретувати явища і факти культури і використовувати ці орієнтири для вибору стратегій взаємодії при розв'язанні особистісно та професійно значущих завдань і проблем у різних типах сучасного міжкультурного спілкування [197, с. 29]. Характерною особливістю сучасної інтерпретації соціокультурної компетентності, на думку Є. Пассова, є її зорієнтованість «на навчання норм спілкування в умовах міжкультурної, а не монокультурної комунікації, для якої характерна взаємодія цивілізованого, національного і соціально стратифікаційного компонентів» [178, с. 36].

На погляд Н. Єфремової, соціокультурна компетентність дозволяє проникнути в індивідуальний і колективний менталітет і культуру іншого народу та передбачає знайомство з поглядами, оцінками й досвідом іншої культурної спільноти, оскільки за кожною національною мовою стоїть національно-культурна специфіка образу світу, що складається з елементів і явищ, невід'ємних і суттєвих для певного народу [70].

Проблемам полікультурної освіти присвятили значну увагу як вітчизняні (В. Болгаріна, І. Бондаренко, І. Гудзик, В. Дороз, О. Ковальчук, О. Сухомлинська), так і зарубіжні науковці (Дж. Бенкс, К. Беннет, Н. Баланкіна, Н. Гальскова, Д. Голнік, А. Джуринський, В. Макаєв, З. Малькова, Л. Супрунова). Учені доходять висновку, що організувати ефективну мовну освіту, за якої відбувається взаємозв'язаний комунікативний, соціокультурний і когнітивний розвиток учня можна лише за умови, що освітній процес будується на полікультурних засадах. Полікультурний компонент соціокультурної компетентності пов'язуємо з формуванням в учнів старших класів міжкультурної компетентності, яку розглядаємо як чинник готовності й здатності індивідууму здійснювати мовленнєве спілкування на міжнаціональному рівні.

Міжкультурна компетентність має структурну організацію. На думку А. Кнапп-Поттхоффа, до її складу входять афективний, когнітивний і стратегічний компоненти [278]. Основними складовими афективного компонента є такі категорії, як емпатія і толерантність. Емпатія виступає як «здатність людини уявити себе на місці інших, щоб зрозуміти їхні почуття і світогляд» [282]. Ця здатність охоплює вміння бачити і розуміти відмінне й спільне в культурах, у світосприйнятті їхніх носіїв, відкрито сприймати інший спосіб життя і розуміти його. Толерантність трактують як терпимість до чужого способу життя, поведінки, чужих звичаїв, почуттів, вірувань, поглядів, ідей. Таким чином, афективний компонент міжкультурної компетенції передбачає готовність, бажання і вміння учнів – представників різних лінгвоетнокультур – бачити і розуміти відмінне / спільне в культурах і у світосприйнятті їх носіїв, відкрито сприймати інший спосіб життя, порівнювати його з національною своєрідністю рідної країни, свого народу,

зрозуміти іншу країну світу, критично осмислювати і тим самим збагачувати власну картину світу.

В основі когнітивного компонента, що пов'язаний з осмисленням картини світу іншої соціокультури, пізнанням смислових орієнтирів іншого лінгвосоціуму, на думку Н. Гальскової, лежать синтез знань про рідну культуру і культуру мови, що вивчається, а також спільні знання про культуру і комунікацію [47, с. 6]. Цей компонент передбачає вміння розуміти й осмислювати картину світу інофона через зіставлення з власною картиною світу, бачити подібне й відмінне між культурами і застосовувати їх у контексті міжкультурного спілкування.

Стратегічний компонент охоплює навчальні, дослідницькі й компенсаторні стратегії, що забезпечують індивіду вміння і готовність відкривати власну і чужомовну культуру. До цього компонента також уходить рефлексія, що дає можливість людині свідомо засвоїти знання про культуру інофона, здійснювати оцінку власних емоційних реакцій і станів, які вказують на індивідуальне ставлення до того, що відбувається [146].

Зазначене дає можливість дійти певних висновків щодо організації мовної освіти старшокласників на міжкультурних засадах. Учнів старшої школи необхідно навчати мови не лише як системи (мовна компетенція), як засобу формування і формулювання думки (мовленнєва компетенція), як здатності застосовувати рідну й іноземну мову в автентичних ситуаціях мовленнєвого спілкування (комунікативна компетенція), але й як уміння пояснювати і засвоювати рідний / чужий спосіб життя / поведінки з метою руйнування стереотипів, що сформувалися в їхній свідомості, використовувати мову як інструмент пізнання власної і чужоземної лінгвокультури і розширення своєї індивідуальної картини світу. Науковці (Н. Гальскова) наголошують на необхідності входження мовної освіти в інтраіндивідуальну сферу учня, в контекст його багатоманітного досвіду, в тому числі й суб'єктивного, що має важливе значення для формування його мовної свідомості.

Таким чином, *соціокультурну компетентність учнів старших класів* трактуємо як якість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності, як інтегрований результат набутих знань,

умінь і навичок, ставлень, спеціальної системи мотивів, що дозволяють їй успішно будувати позитивні стосунки з людьми з різними етнокультурними, національними, соціальними, релігійними, світоглядними особливостями. Соціокультурна компетентність старшокласника-гімназиста охоплює три складники: етнокультурний, соціолінгвістичний і полікультурний.

Формування соціокультурної компетентності старшокласників передбачає розв'язання низки завдань, з-поміж яких: сприяння в усвідомленні старшокласниками себе як носіїв національних цінностей; розвиток комунікативної культури учнів, їхнього духовного потенціалу, усвідомлення ними обов'язків перед власним народом і відповідальності за своє і майбутнє своєї країни; виховання відкритості до інших культур; виховання поваги, толерантності до носіїв іншої культури, громадянських прав людини, демократичних цінностей.

1.3. Інтегративний підхід до формування соціокультурної компетентності в учнів старших класів гімназії

Пошук шляхів оптимізації процесу формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії вимагав аналізу сучасних педагогічних технологій і підходів у царині філологічної освіти. Результатом аналізу стало припущення про те, що саме інтегративний підхід забезпечить ефективність процесу формування соціокультурної компетентності в референтній групі, оскільки дозволяє створити цілісне соціокультурне середовище в гімназії, сприяє зануренню до нього учнів старших класів. Доцільність інтегративного підходу зумовлена ще й тим, що в старшокласників уже є базові знання й компетенції соціокультурного характеру, проте вони розрізнені. Цілеспрямована соціокультурна навчальна діяльність, що базується на інтегративному підході, здійснює синергетичний вплив на навчальний процес, забезпечує умови для формування в старшокласників-гімназистів соціокультурної компетентності як інтегративної якості особистості.

Необхідність інтегративного підходу до шкільної філологічної освіти підкреслено в дослідженнях О. Семеног. Учена відзначає низку недоліків у системі

шкільної освіти, як-от: зниження загального освітнього й культурного рівня випускників, їхньої мовленнєвої культури, інтересу до вивчення предметів філологічного циклу, відсутність належних міжпредметних зв'язків у викладанні мови й літератури, насиченість уроків шаблонністю і скутістю думки. Усе це, на думку науковця, зумовлює посилену увагу до створення цілісної особистісно зорієнтованої системи шкільної філологічної освіти, де повинні бути чітко визначеними загальні і специфічні цілі навчання для кожного навчального предмета, унеможливлене дублювання й перевантаження другорядним матеріалом, актуалізовано інтегративний підхід і міжпредметні зв'язки [див. 200].

На думку провідних педагогів, «логічну послідовність формування понять у процесі навчання загалом неможливо забезпечити без використання інтегративних засобів» [54, с. 10]. Інтеграція є сутнісною характеристикою системи освіти. Вона виражена не тільки у взаємодії традицій та інновацій, а й у взаємодії педагогічних і соціокультурних чинників розвитку освітніх систем. Весь простір життєдіяльності учня є для нього освітньо-виховним середовищем, і ступінь інтеграції освітніх систем із соціумом визначає їх цілісність і повноцінність.

Проаналізуємо сутність поняття інтеграція з позицій різних наук. Інтеграція (від лат. *integratio* – відновлення, поповнення) з мовознавчого погляду трактується як «об'єднування чого-небудь у єдине ціле» [169, с. 793]. З соціологічного погляду інтеграція – це «поєднання як процес, результатом якого є досягнення єдності і цілісності, узгодженості всередині системи, що ґрунтується на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів» [214, с. 106].

У філософії поняття інтеграція розглядається як «процес або дія, що має своїм результатом цілісність, об'єднання, поєднання, відновлення єдності» [243, с. 181]. Інтеграція як поняття теорії систем означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин у ціле, а також як процес, що веде до такого стану. В. Максимова зазначає, що «інтеграція – це об'єднання, з'єднання розрізнених елементів у єдине ціле, в якісно нове утворення, відновлення певної єдності. Це не механічне з'єднання частин, не сума їх, а органічне взаємопроникнення, яке дає

новий результат, нове системне і цілісне утворення. Інтеграція являє собою процес і результат створення нерозривно пов'язаного, єдиного, цілісного» [144].

У психолого-педагогічних дослідженнях проблема інтеграції найчастіше розглядається в аспекті організації цілісного процесу навчання та реалізації в ньому міжпредметних зв'язків. М. Левіна підкреслює, що інтеграція – це «не емпіричне об'єднання довільної безлічі елементів процесу навчання, пов'язаних лише ситуативно, а перехід кількості в якість. Це взаємопов'язана і взаємозумовлена цілісність процесу навчання, що володіє властивостями, які відсутні у її складових компонентів (цілей, змісту, методів, форм і т. ін.). Це відкриття нових зв'язків і відносин між компонентами шляхом включення в нові системи зв'язків» [131].

Здійснений аналіз дає можливість зробити таке узагальнення: інтеграція – це поєднання як процес, результатом якого є досягнення єдності і цілісності, узгодженості всередині системи, що ґрунтується на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів.

Інтеграція знань – явище не нове. Вперше поняття «інтеграція» було використано в XVII столітті Я. Коменським у праці «Велика дидактика», де видатний педагог стверджував, що для формування системи знань важливо послідовно встановлювати зв'язки між навчальними предметами [107]. Ідеї Я. Коменського були підтримані і розвинені в педагогічних теоріях Дж. Локка, Й. Песталоцці, А. Дістервега, І. Гербарта. Так, Й. Песталоцці тлумачив інтеграцію як метод навчання. І. Гербарт, у свою чергу, виокремив такі основні характеристики навчання: асоціація; ясність (зрозумілість); система (інтеграція), тобто можливість самостійно скласти картину світу.

Проект універсального, безпосереднього, цілісного знання створили німецькі романтики (XVII – початок XVIII ст.). Зокрема, Ф. фон Гарденберг, відомий як Новаліс, уважав, що всі науки є єдиним цілим і з однієї науки можна вивести всі інші. Ідею універсальної енциклопедії, яка відображає повний взаємозв'язок наук, відстоював і Ф. Шлегель. Проблема єдності наукового знання привертала увагу Г. Гегеля, О. Канта, Ф. Шеллінга.

Ідеї інтеграції панували і в XIX столітті, але на механістичному рівні. У працях Л. Фейербаха наголошується, що саме те, що людина називає доцільністю природи і як таку осягає, є насправді ніщо інше, як єдність світу, гармонія причин і наслідків, той взаємний зв'язок, у якому все в природі існує й діє. На межі XIX – XX ст. відбувається «цементация наук» – утворення зв'язків між раніше розрізненими науками. Науковці того часу не лише обґрунтовували єдність знання, а й вказували на переваги пізнання, яке цю єдність правильно розуміє й використовує. «Єдність знання поглиблює систематизацію понять, зазначав Н. Бор, – а це дає надійні засоби для усунення суб'єктивних елементів» [35, с. 134]. Пошук єдності і взаємозв'язку в природі був однією з провідних ідей А. Ейнштейна. У XX ст. значний внесок у розвиток інтегративного підходу в освіті зробив швейцарський психолог Ж. Піаже. У доповіді «Психологія, міждисциплінарні зв'язки і система наук» (1966) він відзначив, що зв'язки наук будуть сприяти збагаченню самих наук завдяки взаємопроникненню досягнень розвитку кожної окремої галузі знань. Міждисциплінарні зв'язки, на його думку, «чисельні й плідні» [цит. за: 170]. Систематичного вивчення проблема інтеграції в освіті здобула завдяки роботам Б. Аванесова, С. Архангельського, В. Давидова, І. Лернера, В. Онищука, В. Паламарчук, М. Скаткіна та інших педагогів, які активно досліджували шляхи узагальнення і систематизації знань, особливості міжпредметних зв'язків, координування навчальних дисциплін.

Свою історію інтегративний підхід до навчання має і у вітчизняній педагогіці. Так, Ф. Прокопович ще у XVIII ст. наполегливо рекомендував застосовувати різні типи міжпредметного інтегрування в навчанні географії, іноземної мови, історії і викладати всі предмети латиною. У шкільній освіті, за його словами, можуть «дуже благо успішно... будь-які науки по дві або три водночас і однією справою викладатися. Навчаючи граматики латини, може вчитель разом із нею вчити і географію й історію, оскільки за граматичними правилами треба робити вправи, тобто навчатися в перекладах із моєї мови на ту мову, яку вивчаю, або навпаки» [188, с. 315]. У XIX столітті значний внесок у розробку інтегрованих курсів зробив К. Ушинський. Педагог розробив модель,

структуру і напрями інтеграції. Інтеграцією письма і читання вченому вдалося створити аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. К. Ушинський вважав, що розвивати мову окремо від думки неможливо, що мова не є чимось відокремленим від мислення, а, навпаки, є його творінням, розвивати слово раніше, ніж думку навіть шкідливо [240]. Рівень інтеграції знань у науці стає ознакою її зрілості, результатом внутрішніх закономірностей її розвитку. Вдалим прикладом реалізації інтегрованого підходу в освіті є досвід В. Сухомлинського. Його уроки мислення на природі – це інтеграція основних видів пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мовлення) з метою навчання, виховання і розвитку. Педагог рекомендував цілісне ознайомлення через сприйняття, уяву, мислення і мовлення, вважаючи, що розвиток мислення серед природи сприяє кращому засвоєнню рідного слова в усіх його барвах, а це збагачує пам'ять дитини, сприяє успішному розумовому розвитку [219].

Ідея інтегрованого навчання нині надзвичайно актуальна, оскільки з її успішною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, що є важливою умовою сучасної науки і розвитку цивілізації в цілому. У зв'язку із зростанням наукових знань, «вибухом інформації», все більше відчувається прагнення розглядати не окремі, ізольовані об'єкти, явища життя, а їх менш чи більш широкі єдності. Таким чином, інтеграція як вимога об'єднання в ціле якихось частин чи елементів вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в учнів цілісну картину світу. В «Енциклопедії освіти» чітко визначено можливість доцільного об'єднання кількох змістових елементів освіти в системну цілісність. «Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань» [69, с. 356]. У лінгводидактиці інтегрований метод пропонують розглядати як «нову якість способів навчально-предметної підготовки учнів з опорою на єдине знання про мовну особистість» [126, с. 66].

Виокремлюють різні типи інтеграції. Так, І. Козловська пропонує диференціювати такі типи інтеграції: предметна (інтеграторами є складні об'єкти дослідження чи комплексні проблеми), проблемна (інтеграторами є загальні методи дослідження), а також горизонтальна (у межах однієї науки) і вертикальна (між групами наук) [105, с. 270]. О. Савченко розрізняє інтеграцію за змістом, у якому використовують матеріал інших, дотичних предметів, і способом пізнавальної діяльності, якими є спостереження, мислення, мовлення [193]. О. Семенов зауважує на повній, частковій і блоковій інтеграції. Повна характеризується синтезуванням навчального матеріалу в одному курсі, часткова – синтезуванням частини навчального матеріалу з виділенням специфічних розділів, блокова – побудовою автономних блоків із самостійними програмами або розділами загальної програми [200, с. 256]. Методичними принципами об'єднання (інтеграції) навчальних предметів у сучасній школі є опора на знання з багатьох предметів; взаємозв'язок у змісті окремих дисциплін; зближення однорідних предметів; розвиток загальних рис для ряду предметів.

Інтеграція предметів – один із напрямів активних пошуків нових педагогічних рішень, які сприяють поліпшенню якості навчання та розвитку творчого потенціалу педагогічних колективів і окремих учителів з метою більш ефективного впливу на учнів. Сучасна система освіти спрямована на формування високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу, з розумінням глибини зв'язків явищ і процесів. Відсутність чи недостатня стрижнева системність міжпредметних зв'язків викликає стурбованість багатьох науковців, які пишуть про те, що у школі «предмети існують незалежно один від одного», зміст предметів «закладається в голови учнів розрізнено», і це є істотним недоліком освіти [115, с. 22]. Предметна роз'єднаність стає однією з причин фрагментарності світогляду старшокласника-гімназиста, тоді як у сучасному світі переважають тенденції до політичної, інформаційної, економічної та культурної інтеграції. Таким чином, самостійність предметів та їх слабкий зв'язок один з одним породжують серйозні труднощі у формуванні в учнів цілісної картини світу, перешкоджають органічному сприйняттю культури.

В останні роки намітилася тенденція до використання інтегративних зв'язків у навчанні рідної (української) мови. І. Кучеренко відзначає, що успіх у навчанні української мови прямо пропорційно залежить від креативності вчителя в підготовці та проведенні уроку, бажання навчити і майстерності передати свої знання учням. Досягти поставлених освітніх цілей учитель української мови може за умови впровадження в практику навчання творчо підготовлених інтегрованих уроків, у яких органічно об'єднано відомості з кількох навчальних предметів [125]. Шкільний курс української мови має широкі можливості для інтеграції змісту різних предметів – мови, літератури, історії, географії, музики, живопису, математики та ін. Тісний зв'язок між навчальним матеріалом дає можливість розширити змістову наповнюваність уроку, за рахунок цікавої інформації розвивати мислення, сприймання і мовлення, розглянути явище чи поняття різнобічно, використати нетрадиційні форми, методи та прийоми навчання. Зазначене позитивно позначається на ефективності засвоєння знань, формуванні вмінь і компетентностей учнів, приносить задоволення вчителю, робить урок емоційним і цікавим для учнів.

Інтеграція здатна вирішити чисельні проблеми філологічної освіти, оскільки інтегровані уроки мають низку переваг: сприяють підвищенню мотивації навчання, розвитку мови і мовлення учнів, стимулюють формування комунікативної і соціокультурної компетентностей; знімають перевантаження, втому тих, хто навчається, оскільки відбувається їхнє перемикавання на різні види діяльності; поглиблюють уявлення про мову як духовний і соціокультурний феномен, розширюють світогляд учнів; стимулюють формування різнобічної, гармонійної та інтелектуально розвиненої особистості; є джерелом пошуку нових зв'язків між фактами, що підтверджує чи поглиблює висновки та спостереження учнів; розвивають потенціал учнів, спонукають до активного пізнання дійсності, до розвитку логіки, мислення, комунікативних здібностей; надають можливість для самореалізації, самовираження, творчості вчителя та учнів, спонукають до розвитку компетентностей і здібностей.

Інтеграція в мовній освіті може бути реалізована на кількох рівнях. Повна інтеграція об'єднує в одному курсі різні навчальні предмети й досить поширена в зарубіжних шкільних системах. На думку О. Беляєва, повна інтеграція «дає змогу нівелювати деякі недоліки предметної системи навчання, якими є розрізнення і фрагментарність викладу, та залучити потрібні відомості з суміжних предметів, що сприяє різнобічному і цілісному засвоєнню знань» [26, с. 62]. Часткова інтеграція, сутність якої вимагає поєднання змістового матеріалу з різних предметів, становить основу побудови інтегрованих уроків.

У словнику-довіднику з української лінгводидактики визначено, що інтегрований урок – це урок, на якому «вивчають складні питання, що є предметом розгляду кількох навчальних дисциплін, наприклад, мови й літератури, мови й історії, мови, літератури й образотворчого мистецтва; меншою мірою – мови й математики, мови й географії. Часто інтегрованими бувають уроки розвитку зв'язного мовлення, зокрема твір-опис за картиною, під час якого з'ясовуються відомості про художника, малярська технологія (образотворче мистецтво) і реалізуються вимоги чинної програми з мови» [211, с. 61]. О. Савченко під інтегрованими уроками розуміє такі, що поєднують блоки знань із різних предметів, підпорядковані одній темі [193]. Т. Донченко пропонує називати уроки, що інтегрують два або три предмети (мову і літературу, історію, географію тощо) уроками словесності, які дають змогу «глибше пізнати слово, а через слово пізнати й самий дух народу, його неповторні національні риси» [64] і спрямовані на формування в учнів знань законів української мови, її національної специфіки й водночас історії народу, його культури, літератури, мистецтва, рис національного характеру, особливостей бачення картини світу. У нашому дослідженні дотримуємося думки, що інтегрований урок – це такий вид нетрадиційної організаційної форми навчання української мови, на якому поєднано змістовий матеріал кількох навчальних предметів відповідно до спільної теми дидактичного матеріалу, що об'єднує дидактичні цілі кількох предметів, застосовані ефективні традиційні та інноваційні форми, методи і засоби навчання.

Інтегрований урок дає додаткові можливості для реалізації особистісно зорієнтованого підходу до навчання, тому учень сам у змозі обирати «опорні» знання з різних предметів із максимальною орієнтацією на суб'єктивний досвід, що склався в нього під впливом як попереднього навчання, так і більш широкої взаємодії з довколишньою дійсністю. Саме інтеграція словесної творчості з різними видами діяльності дає можливість сформувати в учня здатність сприймати предмети та явища довкілля різнобічно, емоційно й водночас системно. Організація спостережень у процесі гри, спілкування з довкіллям, ознайомлення з музичним, живописним чи літературним твором є істотною проблемою в методиці інтегрованого уроку.

Єдність тем вважається передумовою для глибшого оволодіння навчальним матеріалом, тому головна мета інтегрованого навчання – навчати розглядати одні й ті самі явища, проблеми в різних ситуаціях і системах. Кожний предмет таким способом набуває більшої широти, смислової й інформаційної насиченості. Внаслідок цього досягається глибше розуміння навчальної теми. Інтеграція предметів найповніше виявляється тоді, коли між їх спільними програмами встановлено смислову відповідність, коли існує центральна ідея, що об'єднує весь комплекс тем і проблем, які розглядаються у рамках обох предметів.

Окрім цілісних інтегрованих уроків, які ретельно плануються і готуються вчителем-філологом, доречно застосовувати на уроках міжпредметні зв'язки. Вони реалізуються шляхом вкраплення в урок з мови коротких принагідних відомостей чи питань із матеріалу інших предметів, які сприяють глибшому сприйманню й осмисленню виучуваного поняття або явища. Йдеться, зокрема, про вживання діалектизмів, застарілих слів у художніх творах, написання великої літери у власних назвах (географія, історія), використання прикметників для точного опису людей, предметів, явищ і подій (література, історія, образотворче мистецтво). Проте цей методичний прийом, як зауважує Є. Дорофєєва, служить хоч і важливим, але допоміжним засобом, оскільки лише певною мірою об'єднує знання школярів із різних предметів [66]. Упроваджуючи міжпредметні зв'язки,

кожний учитель формує в учнів насамперед знання зі свого предмета, а не про світ загалом.

Науковці зазначають, що надзвичайно плідним і ефективним у філологічній освіті є проведення інтегрованих уроків української мови і літератури. В таких випадках створюються реальні умови для розвитку творчих здібностей учнів, умінь розв'язувати проблемні ситуації, самостійно знаходити шлях вирішення поставленого завдання, співпрацювати з усіма учасниками навчально-виховного процесу [89, с. 17]. Суміжне вивчення мови й літератури забезпечує формування в учнів умінь уважно, вдумливо, критично читати й сприймати тексти художньої літератури, звертати увагу на мовні одиниці, що забезпечують яскравість і виразність мовлення, аналізувати і визначати функції лінгвістичних засобів у творі тощо.

І. Кучеренко зауважує, що структура інтегрованих уроків української мови та літератури відрізняється від звичайних уроків: нестандартною, захоплюючою формою проведення інтегрованих уроків; граничною чіткістю, компактністю, стислістю навчального матеріалу; логічною взаємозумовленістю, взаємозобов'язаністю матеріалу інтегрованих предметів на кожному етапі уроку; великою інформативною ємністю навчального матеріалу [125].

О. Беляєв зазначав, що «підготовка і проведення інтегрованих уроків – непроста справа, яка потребує високого професіоналізму й ерудиції вчителя» [26]. В організації інтегрованих уроків необхідно чітко дотримуватися низки методичних вимог.

Насамперед необхідно провести серйозне планування інтегрованого уроку. З цією метою аналізують програми і календарне планування з тих предметів, які складатимуть основу майбутнього інтегрованого уроку; зіставляють матеріал цих дисциплін для виділення тем, близьких за змістом, для визначення їх спільності з метою одночасного опрацювання. Наступний крок полягає у формулюванні теми уроку, оскільки часто інтегрована тема дещо відрізняється від визначених у відповідних освітніх документах. Після цього визначають дидактичні цілі, мету та завдання уроку, добирають дидактичний матеріал, ТЗН. Важливим етапом є вибір

відповідно до поставленої мети ефективних методів і прийомів навчальної діяльності учнів з урахуванням їхніх психолого-вікових особливостей, рівня підготовки. Наступний крок – обмірковування і побудова структури уроку з активним впровадженням пізнавальної, розвивальної, самостійної роботи учнів.

Основними методичними принципами, які забезпечують інтеграцію завдань з мови вважаються такі:

- постійний взаємозв'язок теоретичних відомостей (знань) з їх застосуванням; мовні знання в системі опанування мови є не самоціллю, а важливим засобом формування, вираження і вдосконалення думки;
- активний характер навчання: опанування мови має стати активним процесом, який забезпечить органічне поєднання всіх видів мовленнєвої діяльності – слухання, аудіювання, читання й письма;
- мовні знання, мовленнєві вміння й навички слід розглядати як умову й компонент розвивального навчання.

Необхідність реалізації інтегративного підходу в навчально-виховному гімназії посилюється впровадженням у рідномовну освіту соціокультурної змістової лінії (Л. Варзацька, Т. Донченко, С. Караман, Д. Кобцев, О. Кучерук, Г. Лещенко, М. Пентилюк, О. Савченко, О. Семенов, Л. Шевцова, Г. Шелехова).

У попередньому параграфі було з'ясовано, що соціокультурна компетентність учнів старших класів гімназії охоплює три складники – етнокультурний, соціолінгвістичний і полікультурний. Провідною дисципліною, стрижнем навчально-виховного процесу з формування соціокультурної компетентності у старшокласників-гімназистів, є українська мова. Саме ця дисципліна покликана забезпечити формування етнокультурного і соціолінгвістичного компонентів соціокультурної компетентності гімназистів. Фасилітація процесу формування соціокультурної компетентності досягається за рахунок інтеграції дисципліни «Українська мова» з такими дисциплінами, як «Українська література», «Історія України», «Художня культура». Виняткового значення для формування полікультурного компонента соціокультурної компетентності набуває інтеграція дисципліни «Українська мова» з дисциплінами

іншомовної підготовки («Іноземна мова»), «Світова література», «Зарубіжна культура». У час високих інформаційних технологій надзвичайно продуктивною для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії є інтеграція в навчальному процесі дисциплін, що забезпечують філологічну підготовку, з дисциплінами, що забезпечують підготовку учнів у царині інформаційно-комунікаційних технологій. Інтеграція предмета «Українська мова» з іншими навчальними дисциплінами є доречною, проте виконує допоміжну роль, основна увага повинна приділятися інтеграції мово-, літературо-, культурознавчих і суспільно-історичних дисциплін. Загалом необхідно створити єдине соціокультурне освітнє середовище в гімназії.

Формування соціокультурної компетентності учнів старших класів буде ефективним, якщо в навчально-виховному процесі гімназії будуть дотримані такі вимоги: чітка організація та координація роботи всіх педагогів, які працюють в одних і тих самих класах; доречне використання всіх видів зв'язків; комплексне використання форм навчання. Планування інтеграції здійснюється через створення погоджувальних карт, тематичне планування, поурочні розробки.

Досягнути високої ефективності реалізації інтегрованих уроків допомагає застосування різноманітних засобів навчання, як-от: мультимедійні дошки, ілюстрації, відеофільми, аудіозаписи, природний матеріал (колекції, гербарії), символічні засоби (карти, графіки) тощо. Оптимальним є проведення інтегрованих уроків у спеціально обладнаних кабінетах, що дає можливість наочно показати інтеграцію певних наук на практиці за допомогою використання різних матеріалів.

Готуючись до інтегрованих уроків, учитель як професіонал і ерудит має уникати одноманітності в їх побудові, кожен такий урок має містити елемент новизни, інновації, свіжий методичний струмінь, бути цікавим для учнів. Учителі повинні так спланувати проведення інтегрованого уроку, щоб завдання не дублювалися, а доповнювали або продовжували один одного. Найголовніше – спроектувати роботу гімназистів таким чином, щоб усі види навчально-виховної діяльності злилися в єдине ціле, при цьому необхідно викликати, підтримувати й активізувати їхню творчу діяльність, пізнавальні можливості, самостійну роботу.

Важливим методичним аспектом є визначення перспективних методів і прийомів, добір дидактичного матеріалу для інтегрованих уроків. Вправи, що застосовуються на інтегрованих уроках, покликаних сприяти формуванню соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, носять здебільшого зіставний, творчий, інтерактивний характер. Досить ефективними є метод проектів, який дає змогу підготувати і багатовекторно з тематичного погляду схарактеризувати соціокультурне явище чи поняття. Міжпредметні проекти зацікавлюють учнів, дають можливість виявити себе як дослідника, так і знавця мови, носія культурних знань, толерантної мовної особистості.

Водночас із соціокультурною на інтегрованих уроках формуються такі компетенції старшокласників-гімназистів: ціннісно-сміслові (розуміння мети уроку, важливості вивчення теми); загальнокультурні (культура мовлення, почуття патріотизму, відкритість до діалогу культур); інформаційні (робота з ІКТ, вміння самостійно добирати необхідний матеріал); комунікативні (вміння працювати в групах, вислуховувати, спілкуватися, виявляти толерантність).

При плануванні й організації інтегративних методів навчання вчителю гімназії важливо дотримувати низки правил:

- у формі інтегрованих уроків доцільно проводити узагальнюючі уроки, на яких розкриваються проблеми, важливі для кількох предметів, і якщо вони містять соціокультурну складову;
- необхідно уникати одноманітності в побудові інтегрованих уроків, пов'язаних з опорою на той чи той матеріал (наприклад літературний), інакше замість того, щоб привносити в навчання свіжий методичний струмінь, вони просто набриднуть учням і не дадуть очікуваного ефекту;
- інтегрований урок потрібно організувати в такий спосіб, щоб не порушувалася послідовність у викладанні тієї чи тієї дисципліни, щоб цей взаємозв'язок сприяв досягненню практичних і соціокультурних цілей навчання;
- міжпредметні зв'язки при формуванні соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії можна реалізовувати на будь-якому уроці, коли для цього є доцільні підстави.

Застосування в навчальному процесі гімназії інтегративного підходу дає можливість досягнути таких результатів: соціокультурні знання учнів набувають системності; вміння стають узагальненими, сприяючи комплексному застосуванню знань, їх синтезу; формується готовність учнів застосовувати соціокультурні знання і вміння на практиці в різноманітному, мультикультурному, полісоціумному середовищі; вдосконалюються особистісні якості учнів, необхідні для толерантного ставлення до соціокультурного розмаїття; посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів учнів; ефективніше формуються переконання, досягається всебічний розвиток особистості; забезпечується оптимізація навчальної й педагогічної діяльності.

Висновки з першого розділу

У процесі дослідження було з'ясовано, що на підготовку майбутнього вчителя-філолога впливає низка чинників сучасного інноваційний освітнього простору, освітні традиції і практичний стан вишівської та шкільної філологічної освіти в Україні. Підготовка майбутнього вчителя-філолога у виші спрямовується на формування особистості, яка глибоко шанує українську мову й досконало володіє нею, налагоджує діалог культур, опановує виховні цінності рідного та інших народів, інноваційні педагогічні технології.

Підготовленість майбутнього вчителя-філолога до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії трактуємо як результат професійної підготовки студента в педагогічному ВНЗ, який виражається у його готовності до організації соціокультурного освітнього середовища учасників освітнього процесу і здатності здійснювати роль керівника, координатора та організатора цього середовища в гімназії. Підготовленість досягається в результаті формування в студентів відповідної мотивації, системи соціокультурних знань і вмінь, оволодіння педагогічними технологіями і методиками формування соціокультурної компетентності учнів, ціннісних орієнтирів і особистісних якостей майбутніх учителів-філологів.

Сучасна педагогічна теорія та освітня практика свідчать про необхідність і доцільність підготовки майбутніх учителів-філологів на новій концептуальній основі в межах компетентнісного підходу як нової освітньої парадигми, що носить об'єктивний характер і викликана істотними соціальними й економічними змінами в сьогоденній цивілізації. Застосування компетенцій як головних цільових настанов у підготовці фахівців із вищою освітою означає істотний зсув у бік особистісно зорієнтованого навчання, спробу реалізувати діяльнісно-практичну і культурологічну складові освіти, перейти від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції.

Професійну компетентність учителя-філолога розуміємо як особистісну якість, інтегрований результат, що базується на синтезі, нерозривній єдності системи знань, умінь і навичок, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, культури мовлення, необхідних для якісного забезпечення філологічної освіти учнів. Професійна компетентність учителя-філолога містить у своїй структурі мовну, мовленнєву, комунікативну, фольклорну, літературну, соціокультурну, педагогічну, психологічну, методичну, дослідницьку, інформаційну компетенції.

Формування соціокультурної компетентності учнів визначається сучасною лінгводидактикою одним із стратегічних завдань середньої ланки освіти. Соціокультурну компетентність учнів старших класів трактуємо як якість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності, як інтегрований результат набутих знань, умінь і навичок, ставлень, спеціальної системи мотивів, що дозволяють їй успішно будувати позитивні стосунки з людьми з різними етнокультурними, національними, соціальними, релігійними, світоглядними особливостями. Соціокультурна компетентність старшокласника-гімназиста охоплює три складники: етнокультурний, соціолінгвістичний і полікультурний. Формування соціокультурної компетентності старшокласників передбачає розв'язання низки завдань, з-поміж яких: сприяння в усвідомленні старшокласниками себе носіями національних цінностей; розвиток комунікативної культури учнів, їхнього

духовного потенціалу, усвідомлення обов'язків перед власним народом, відповідальності за своє майбутнє і майбутнє країни; виховання відкритості і поваги до інших культур.

Доведено, що формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії найбільш ефективно відбувається на засадах інтегративного підходу. Провідною дисципліною, стрижнем навчально-виховного процесу з формування соціокультурної компетентності у старшокласників-гімназистів, є українська мова. Саме ця дисципліна покликана забезпечити формування етнокультурного і соціолінгвістичного компонентів соціокультурної компетентності гімназистів. Фасилітація процесу формування соціокультурної компетентності досягається за рахунок інтеграції дисципліни «Українська мова» з такими дисциплінами, як «Українська література», «Історія України», «Художня культура». Виняткового значення для формування полікультурного компонента соціокультурної компетентності набуває інтеграція дисципліни «Українська мова» з дисциплінами іншомовної підготовки («Іноземна мова», «Зарубіжна культура», «Світова література»). Продуктивним для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії є також інтеграція в навчальному процесі дисциплін філологічного циклу з дисциплінами, що забезпечують підготовку учнів у царині інформаційно-комунікаційних технологій.

Основні положення першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора: [228; 232-235; 290].

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

2.1. Стан підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

З'ясування стану підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії вимагало розв'язання низки завдань: 1) провести анкетування студентів і вчителів-практиків; 2) детермінувати критерії та показники підготовленості студентів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; 3) здійснити контрольний зріз і визначити рівні підготовленості студентів-майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

З метою з'ясування рівнів підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності в учнів старших класів гімназії було проведено анкетування студентів філологічних факультетів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Хмельницького національного університету, Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (див. текст анкети в додатку [A.1](#)).

Проаналізуємо відповіді студентів на запитання анкети. На перше запитання «Чи знайомі Ви з поняттям «соціокультурна компетентність»? Дайте визначення цього поняття. У чому полягає його зміст?» було одержано такі відповіді: 67 % респондентів відзначили, що знайомі з поняттям, але чіткого формулювання дати не могли; 14 % студентів зазначили, що не знайомі з поняттям, але щось про нього чули; 9 % респондентів зауважили, що ніколи про таке поняття не чули; лише 10 % респондентів сформулювали своє розуміння феномена «соціокультурна

компетентність», з-поміж них: «наявність соціокультурних знань, вміння застосовувати їх на практиці», «знання національно-маркованої лексики і її вживання», «знання культурних реалій народу, що впливають на поведінку в процесі комунікації» і т. ін.

На запитання «Чи необхідно в педагогічному ВНЗ здійснювати спеціальну роботу з формування соціокультурної компетентності у студентів-майбутніх учителів-філологів?» одержали такі відповіді: вкрай необхідно – 18 % респондентів, необхідно значною мірою – 57 % респондентів, бажано, але не обов'язково – 17 % респондентів, 8 % студентів не змогли визначитися з відповіддю.

Наступне запитання «Які навчальні дисципліни в педагогічному ВНЗ сприяють формуванню соціокультурної компетентності в студентів-майбутніх учителів-філологів?» засвідчило такі результати: дисципліни мовної підготовки – 62 % студентів; дисципліни мовної і літературної підготовки – 21 % студентів; дисципліни мовної, літературної і культурологічної підготовки – 17 % студентів.

Відповіді на запитання анкети «Чи в навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ передбачено діяльність із підготовки майбутніх учителів-філологів до роботи в гімназії?» засвідчили, що 12 % студентів дали стверджувальну відповідь, 32 % респондентів зауважили, що така підготовка здійснюється частково, більшість опитаних (56 %) дали негативну відповідь.

Наступне запитання анкети «Чи необхідно в педагогічному ВНЗ здійснювати спеціальну роботу з підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності в учнів гімназії?» засвідчило, що таку підготовку вважають вкрай необхідною – 16 % респондентів, необхідною значною мірою – 52 % респондентів, бажаною, але не обов'язковою – 25 % респондентів, 7 % студентів не змогли визначитися з відповіддю.

Відповіді на запитання анкети «У чому, на Ваш погляд, полягає специфіка соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії?» засвідчили, що лише 54 % респондентів запропонували якийсь варіант відповіді, при цьому тільки у 28 % випадків ці відповіді були прийнятними (напр.: «готовність здійснювати

комунікацію в різних соціокультурних обставинах», «вміння орієнтуватися в соціокультурній обстановці», «знання національної та інших культур, вміння використовувати їх у мовленнєвій практиці» і т. ін.).

За результатами відповідей на запитання анкети «Які напрями діяльності повинна включати в себе цілеспрямована робота з формування соціокультурної компетентності учнів у гімназії?» з'ясувалося таке: реалізація соціокультурної змістової лінії на уроках української мови – 36 % респондентів; проведення інтегративних уроків соціокультурної спрямованості – 36 % респондентів; організація позакласної соціокультурно-спрямованої роботи; створення цілісного соціокультурного освітнього середовища гімназії – 28 % респондентів.

Наступне запитання мало за мету з'ясувати важливість тих чи тих напрямів підготовки майбутніх учителів-філологів у ВНЗ до здійснення соціокультурно-спрямованої професійно-педагогічної діяльності в гімназії. Відповіді студентів дозволили скласти таку ієрархію за ступенем важливості: 1) забезпечення мотивації студентів до здійснення майбутньої соціокультурно-спрямованої професійно-педагогічної діяльності; 2) робота з формування соціокультурної компетентності студентів; 3) формування технологій і методик проведення уроків і позакласних заходів соціокультурної спрямованості; 4) формування умінь добирати і використовувати в освітніх цілях матеріали соціокультурного характеру; 5) організація педагогічної практики студентів у гімназії, що зорієнтована на актуалізацію соціокультурно-спрямованої складової педагогічної діяльності; 6) розвиток комунікативно-технологічних умінь, пов'язаних з організацією аудиторної та самостійної роботи учнів з оволодіння соціокультурною компетентністю за допомогою сучасних інформаційних технологій; 7) забезпечення знаннями з педагогіки і вікової психології; 8) оволодіння методичними знаннями і вміннями за фахом; 9) організація науково-дослідної роботи студентів із соціокультурних питань; 10) формування особистісних якостей студентів (толерантності, здатності до саморефлексії і самовдосконалення, ціннісних орієнтацій і т. ін.).

У результаті відповідей студентів на дев'яте запитання анкети, яке спонукало їх оцінити за п'ятибальною шкалою організацію навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ щодо підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, з'ясували, що таку роботу студенти оцінили трьома балами з п'яти можливих.

Відповіді на останнє запитання засвідчили, що студенти вважали за необхідне посилення роботи з формування їхньої соціокультурної компетентності, наявність у навчальному плані спеціальної дисципліни, яка на засадах інтегративного підходу забезпечуватиме студентів комплексом інноваційних знань і вмінь із формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Отже, результати анкетування засвідчили, що переважна більшість студентів вважали необхідною спеціальну роботу в педагогічному виші з формування соціокультурної компетентності в майбутніх учителів-філологів. На думку студентів, у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ не передбачено або передбачено лише частково діяльність із підготовки майбутніх учителів-філологів до роботи в гімназії, водночас більшість студентів вважали таку підготовку необхідною. Студенти здебільшого не чітко уявляли специфіку соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, тому лише 28 % із них усвідомлювали необхідність створення цілісного соціокультурного освітнього середовища гімназії для її формування в учнів. Загалом відповіді студентів засвідчили необхідність посилення роботи з їхньої підготовки до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, уведення в навчальні плани спеціальної дисципліни, яка на засадах інтегративного підходу забезпечуватиме студентів комплексом інноваційних знань і вмінь із формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

До анкетування також було залучено 50 учителів-практиків, які працювали вчителями української мови і літератури в гімназіях м. Одеси, Миколаєва, Хмельницького, Черкас. Анкетування вчителів-філологів мало за мету виявлення специфіки соціокультурної освітньої діяльності в гімназії й оптимізацію процесу

підготовки у ВНЗ майбутніх учителів-філологів до її здійснення в подальшій професійній діяльності (див. текст анкети в додатку А.2).

На перше запитання анкети «У чому полягає призначення соціокультурної змістової лінії в мовній освіті старшокласників-гімназистів?» одержали такі відповіді: «підготовка гімназистів до опанування національних і загальнолюдських культурних і духовних цінностей, що забезпечать їхнє гармонійне спілкування й взаємодію з представниками різних соціальних, вікових, етнічних категорій» – 42 %; «забезпечення гімназистів національними й загальнокультурними знаннями, духовними цінностями, етичними нормами, що сприятимуть морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум» – 42 %; не відповіли – 18 % учителів.

У результаті аналізу відповідей на друге запитання «Чи знайомі Ви з поняттям «соціокультурна компетентність»? Дайте визначення цього поняття. У чому полягає його зміст?» з'ясували, що не було респондентів, які не були б знайомі з означеним поняттям, водночас 26 % респондентів не змогли дати його чіткого формулювання. Решта (74 % учителів-філологів) запропонували варіанти визначення, з-поміж них: «знання і вміння учнів національного й загальнокультурного характеру, що дозволяють успішно здійснювати комунікацію з різними за соціальними, віковими, культурними, національними характеристиками людьми», «готовність людини здійснювати соціокультурну діяльність», «сукупність в учня спеціальної системи мотивів, знань, умінь і ставлень, що дозволяють будувати позитивні стосунки з різними людьми» тощо.

У відповіді на запитання «Чи необхідна для сучасної гімназії цілеспрямована та організована діяльність із формування соціокультурної компетентності учнів?» вчителі зазначили, що така діяльність є вкрай необхідною (64 %) або необхідною значною мірою (36 % респондентів).

Наступне запитання анкети «У чому, на Ваш погляд, полягає специфіка соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії?» дало такі результати: «у її багатокomпонентності» (56 % респондентів), «у наявності в ній національного і міжкультурного компонентів» (23 % респондентів), «у наявності в

ній таких рівнів, як знання, вміння, ставлення» (12 % респондентів), інші варіанти (9 % респондентів).

Результати відповідей на запитання «Які напрями діяльності повинна включати в себе цілеспрямована робота з формування соціокультурної компетентності учнів у гімназії?» засвідчили таке: реалізація соціокультурної змістової лінії на уроках української мови – 58 % учителів; створення цілісного соціокультурного освітнього середовища гімназії – 24 % учителів; організація позакласної соціокультурно-спрямованої роботи – 12 % учителів; проведення інтегративних уроків соціокультурної спрямованості – 6 % учителів.

Відповіді на запитання «Що, на Вашу думку, входить у сферу компетенції вчителя-філолога в організації та проведенні роботи з формування соціокультурної компетентності учнів?» засвідчили таке: забезпечення учнів системою знань соціокультурного характеру – 4 % респондентів; формування в учнів соціокультурних умінь і навичок – 4 % респондентів; залучення учнів до соціокультурно-спрямованої позакласної роботи – 4 % респондентів; організація самостійної роботи учнів з оволодіння соціокультурними знаннями і вміннями – 2 % респондентів; організація освітнього процесу з урахуванням соціокультурного розвитку учнів – 12 % респондентів; формування особистісних якостей учнів (патріотизму, толерантності, відкритості до діалогу культур) – 2 % респондентів; усі напрями в комплексі – 72 % респондентів.

У результаті відповідей на сьоме запитання анкети, що передбачало самооцінювання вчителями-практиками досвіду і вмінь у тих чи тих галузях, одержали такі результати: своє вміння організувати освітній процес з урахуванням соціокультурного розвитку учнів вчителі в середньому оцінили на чотири бали за п'ятибальною системою; вміння організувати позакласну соціокультурно-спрямовану роботу – на чотири бали; вміння організувати самостійну роботу учнів з оволодіння соціокультурними знаннями і вміннями – на три з половиною бали.

У результаті відповідей на запитання «Наскільки важливими, на Ваш погляд, є такі напрями підготовки майбутніх учителів-філологів у ВНЗ до здійснення

соціокультурно-спрямованої професійно-педагогічної діяльності в гімназії?» склали таку ієрархію: 1) робота з формування соціокультурної компетентності студентів; 2) забезпечення мотивації студентів до здійснення майбутньої соціокультурно-спрямованої професійно-педагогічної діяльності; 3) оволодіння методичними знаннями і вміннями за фахом; 4) забезпечення знаннями з педагогіки і вікової психології; 5) формування технологій і методик проведення уроків і позакласних заходів соціокультурної спрямованості; 6) формування умінь добирати і використовувати в освітніх цілях матеріали соціокультурного характеру; 7) організація педагогічної практики студентів у гімназії, що зорієнтована на актуалізацію соціокультурно-спрямованої складової педагогічної діяльності; 8) формування особистісних якостей студентів (толерантності, здатності до саморефлексії і самовдосконалення, ціннісних орієнтацій і т. ін.). 9) розвиток комунікативно-технологічних умінь, пов'язаних з організацією аудиторної та самостійної роботи учнів з оволодіння соціокультурною компетентністю за допомогою сучасних інформаційних технологій; 10) організація науково-дослідної роботи студентів із соціокультурних питань.

З-поміж пропозицій щодо покращання в педагогічному ВНЗ підготовки студентів-майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії було відзначено: «здійснення комплексної підготовки» (38 %); «забезпечення спеціального інтегративного курсу» (22 %); «обов'язкова педагогічна практика в гімназії» (18 %); «удосконалення вмінь працювати із сучасними ІКТ» (12 %); 10 респондентів не змогли визначитися.

Таким чином, результати анкетування засвідчили, що вчителі-філологи, які мають досвід практичної педагогічної діяльності в гімназії, обізнані із поняттям «соціокультурна компетентність». Учителі відзначили, що для сучасної гімназії є необхідною цілеспрямована та організована діяльність із формування соціокультурної компетентності учнів. Розуміння специфіки соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії у її багатокomпонентності спонукало вчителів-практиків відзначити, що у сферу компетенції вчителя-філолога в

організації та проведенні роботи з формування соціокультурної компетентності учнів входить широке коло напрямів, які охоплюють навчальну, виховну, організаційну діяльність. Самооцінювання вчителями досвіду й умінь соціокультурної професійної діяльності засвідчило потребу в їх подальшому вдосконаленні. З-поміж пропозицій щодо покращання в педагогічному ВНЗ підготовки студентів-майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії було відзначено: «здійснення комплексної підготовки», «забезпечення спеціального інтегративного курсу», «обов'язкова педагогічна практика в гімназії», «удосконалення вмінь працювати із сучасними ІКТ».

Одне із завдань дослідження передбачало визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії в навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. Задля цього було проведено діагностування сформованості досліджуваного особистісно-професійного новоутворення. Під діагностуванням розуміють процес отримання достовірної інформації про стан і розвиток контрольованого педагогічного об'єкта. Сенс педагогічного діагностування полягає не стільки у вивченні чи дослідженні, а саме у вимірюванні [147, с. 38-39], що проводиться на основі певних критеріїв.

Під критеріями розуміють ознаки, на підставі яких відбувається оцінювання, визначення чи класифікація [104, с. 67]. У складі критеріїв зазвичай виділяють показники – наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [212, с. 761].

На основі аналізу наукової літератури для оцінки підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії було виокремлено такі критерії:

гносеологічний (показники: наявність соціокультурних знань і вмінь; обізнаність із нормативно-правовою і програмно-методичною документацією щодо організації навчально-виховного процесу в гімназії; наявність знань про специфіку соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії);

організаційно-діяльнісний (показники: вміння здійснювати моніторинг соціокультурної діяльності гімназії; вміння планувати навчально-виховний процес щодо формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; вміння реалізовувати в навчально-виховному процесі гімназії соціокультурну педагогічну діяльність);

комунікативно-технологічний (показники: знання програмних засобів, пошукових систем і каталогів для роботи в мережі Інтернет, видів Інтернет-комунікації; вміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями; вміння використовувати інформаційні ресурси і технології з метою формування соціокультурної компетентності учнів старших класів у навчально-виховному процесі гімназії; вміння організувати самостійну соціокультурну роботу учнів старших класів гімназії із застосуванням сучасних ІКТ);

особистісний (показники: наявність позитивної мотивації на здійснення майбутньої педагогічної діяльності; прагнення до успіху в діяльності із формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; виявлення толерантності; здатність до саморефлексії).

Умовно було визначено такі рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії: високий, достатній, базовий і низький.

Високий рівень підготовленості був характерний для студентів із позитивною мотивацією на здійснення соціокультурної педагогічної діяльності. Студенти цього рівня володіють ґрунтовними лінгвістичними, літературознавчими, психолого-педагогічними, методичними знаннями й уміннями; ознайомлені з нормативно-правовою і програмно-методичною документацією щодо організації навчально-виховного процесу в гімназії; вміють діагностувати, проектувати, планувати та реалізовувати соціокультурну педагогічну діяльність з учнями старших класів гімназії; добре обізнані й зорієнтовані на впровадження інноваційних технологій у майбутню соціокультурну педагогічну діяльність. Студенти добре обізнані у сфері сучасних ІКТ; вміють користуватися програмними засобами, пошуковими системами і каталогами в мережі Інтернет;

демонструють чіткі вміння застосовувати інформаційні ресурси і технології для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; здатні організовувати самостійну соціокультурно-спрямовану роботу учнів старших класів гімназії на базі сучасних ІКТ; досягають самовдосконалення в соціокультурній педагогічній діяльності; виявляють толерантність, володіють навичками само- і взаємооцінки та само- і взаємоконтролю.

Достатній рівень підготовленості був характерний для студентів із позитивною мотивацією на здійснення соціокультурної педагогічної діяльності. Майбутні вчителі цього рівня володіють лінгвістичними, літературознавчими, психолого-педагогічними, методичними знаннями й уміннями; здебільшого ознайомлені з нормативно-правовою і програмно-методичною документацією щодо організації навчально-виховного процесу в гімназії; вміють діагностувати і проектувати соціокультурну педагогічну діяльність з учнями старших класів гімназії, натомість відчувають певні труднощі в її плануванні і реалізації; здебільшого обізнані й зорієнтовані на впровадження інноваційних технологій у майбутню соціокультурну педагогічну діяльність, водночас ще відчувають утруднення під час застосування набутих знань, умінь і навичок у практичній діяльності. Студенти добре обізнані у сфері сучасних ІКТ; уміють користуватися програмними засобами, пошуковими системами і каталогами в мережі Інтернет, натомість відчувають утруднення в застосуванні інформаційних ресурсів і технологій для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; виявляють достатні вміння щодо організації самостійної соціокультурно-спрямованої роботи учнів на базі сучасних ІКТ; здебільшого працюють у напрямку самовдосконалення в соціокультурній педагогічній діяльності; виявляють толерантність, водночас подекуди відчувають труднощі в розумінні відмінного й спільного в культурах; володіють навичками само- і взаємоконтролю, проте не завжди адекватні в само- і взаємооцінках.

Базовий рівень підготовленості притаманний студентам, які загалом мотивовані на здійснення соціокультурної педагогічної діяльності, проте їхній інтерес носить ситуативний характер. Майбутні вчителі цього рівня володіють

лінгвістичними, літературознавчими, психолого-педагогічними, методичними знаннями й уміннями, проте вони не носять системного характеру; студенти здебільшого не ознайомлені з нормативно-правовою і програмно-методичною документацією щодо організації навчально-виховного процесу в гімназії; мають загальні уявлення про діагностування і проектування соціокультурної педагогічної діяльності, відчувають труднощі в її плануванні та реалізації. Студенти здебільшого обізнані у сфері сучасних ІКТ; уміють користуватися основними програмними засобами, пошуковими системами і каталогами в мережі Інтернет, натомість відчувають значні утруднення в застосуванні інформаційних ресурсів і технологій для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; не виявляють достатніх умінь щодо організації самостійної соціокультурно-спрямованої роботи учнів на базі сучасних ІКТ; у напрямку самовдосконалення в соціокультурній педагогічній діяльності працюють несистемно. У студентів недостатньо розвинута толерантність. Само- і взаємооцінка, само- і взаємоконтроль переважно необ'єктивні.

Низький рівень характерний для студентів, які не мотивовані на здійснення соціокультурної педагогічної діяльності. Майбутні вчителі цього рівня володіють несистемними лінгвістичними, літературознавчими, психолого-педагогічними, методичними знаннями й уміннями; вони здебільшого не ознайомлені з нормативно-правовою і програмно-методичною документацією щодо організації навчально-виховного процесу в гімназії; не орієнтуються у прогнозування соціокультурної педагогічної діяльності, відчувають значні труднощі в її плануванні і практичній реалізації; студенти мають неглибокі знання у сфері сучасних ІКТ; відчувають утруднення при користуванні основними програмними засобами, пошуковими системами і каталогами в мережі Інтернет, не вміють застосувати інформаційні ресурси і технології для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; не виявляють умінь щодо організації самостійної соціокультурно-спрямованої роботи учнів на базі сучасних ІКТ; у напрямку самовдосконалення в соціокультурно-спрямованій професійно-педагогічній діяльності працюють несистемно. У студентів недостатньо розвинута

толерантність. Само- і взаємооцінка, само- і взаємоконтроль переважно необ'єктивні.

До констатувального експерименту було залучено 450 студентів, що навчалися за напрямом 6.020303 «Філологія» в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Хмельницькому національному університеті, Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського, Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького.

Для діагностування показників гносеологічного критерію було обрано тести «Нормативно-правова база, програмно-методичне забезпечення щодо організації навчального процесу в гімназії» (див. додаток Б.1), «Обізнаність майбутніх учителів-філологів із сутністю соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії» (див. додаток Б.2). Показник «наявність соціокультурних знань і вмінь» перевірявся за тестом, що складався із серії спеціально дібраних вправ (див. додаток Б.3).

Тест «Нормативно-правова база, програмно-методичне забезпечення щодо організації навчального процесу в гімназії» налічував 30 запитань, з-поміж них були такі, що стосувалися загальних питань освітнього процесу (напр., «Педагогічна діяльність – це...»), «Професійна підготовленість майбутнього вчителя – це...»), і такі, що мали за мету з'ясувати обізнаність студентів із особливостями організації навчально-виховного процесу гімназії як навчального закладу нового типу (напр., «Нормативною базою щодо організації та діяльності гімназії є...»), «Принципи, на яких базується навчально-виховний процес гімназії...»), «Поглиблена підготовка учнів у гімназії досягається в результаті...»).

Тест «Обізнаність майбутніх учителів-філологів із сутністю соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії» був здебільшого побудований як тест множинного вибору, проте містив низку відкритих запитань (напр., «Дайте визначення поняттю «соціокультурне освітнє середовище гімназії», «Чи знаєте Ви, хто з українських учених досліджував питання соціокультурного розвитку учнів?

(Зазначте прізвища)», «Що, на ваш погляд, означає здійснювати навчально-виховний процес «у контексті національної культури і в діалозі культур»?).

Рівень соціокультурної компетентності студентів визначався за результатами виконання тесту «Наявність соціокультурних знань і вмінь», що передбачали виявлення рівня соціокультурних знань і практичних умінь за етнокультурним, соціолінгвістичним і полікультурним напрямками.

За середньогруповими результатами було визначено рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за гносеологічним критерієм на констатувальному етапі дослідження (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за гносеологічним критерієм (констатувальний етап)

Рівень	Експериментальна група		Контрольна група	
	к-сть	%	к-сть	%
Низький	50	22	56	25
Базовий	95	42	88	39
Достатній	52	23	48	21
Високий	28	13	33	15

Як бачимо з таблиці 2.1, підготовленість студентів за гносеологічним критерієм виявилася недостатньою, оскільки більшість студентів перебували на низькому (ЕГ – 22 %, КГ – 25 %) та базовому (ЕГ – 42 %, КГ – 39 %) рівнях. Лише 23 % студентів ЕГ і 21% КГ зафіксовано на достатньому рівні; на високому – 13 % студентів ЕГ і 15% КГ.

Стан підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за організаційно-діяльнісним критерієм визначався у такий спосіб. За творчим завданням «Проектування картки моніторингу соціокультурного середовища гімназії» (див. додаток В.1) визначався рівень підготовленості студентів за показником «уміння здійснювати моніторинг соціокультурно-спрямованої діяльності гімназії». За тестом самооцінки «Уміння проектувати та планувати соціокультурну професійно-

педагогічну діяльність» (див. додаток В.2) перевірявся показник «уміння планувати навчально-виховний процес щодо формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії». Останній показник організаційно-діяльнісного критерію – «вміння реалізовувати в навчально-виховному процесі гімназії соціокультурну педагогічну діяльність» – перевірявся за тестом «Знання та вміння з організації соціокультурної педагогічної діяльності в гімназії» (див. додаток В.3).

Для перевірки рівня підготовленості студентів за показником «уміння здійснювати моніторинг соціокультурної діяльності гімназії» їм було запропоноване творче завдання «Проектування картки моніторингу соціокультурного середовища гімназії». Результати перевірки засвідчили, що студенти здебільшого не були готові до виконання такого завдання. Їхні картки переважно містили 1-3 позиції, як-от: «Вивчення плану виховної роботи гімназії», «Ознайомлення з планами виховної роботи класних керівників», «Наявність гуртків з української / англійської мови». Окремі студенти виявили творчий підхід і обізнаність у питаннях моніторингу. Вони запропонували такі позиції для оцінювання: «Наявність у гімназії концепції соціокультурного розвитку учнів», «Дослідження якості навчальної і виховної документації із соціокультурної освітньої діяльності», «Якість соціокультурних знань, умінь і навичок учнів гімназії», «Участь у міжнародних проектах, міжнародне співробітництво», «Стан роботи з батьками та громадськістю», «Використання в соціокультурному розвитку учнів сучасних ІКТ», «Залучення учнів старших класів гімназії до телекомунікаційних проектів для спілкування з ровесниками за кордоном і в різних куточках України», «Вивчення рівня толерантності учнів і вчителів гімназії», «Дослідження соціолінгвістичних показників мовлення учнів гімназії» і т. ін.

Тест «Уміння проектувати та планувати соціокультурну педагогічну діяльність» передбачав самооцінювання студентів за 15 позиціями, як-от: «Володіння навичками керівника і координатора соціокультурного освітнього середовища гімназії», «Уміння оцінювати ефективність соціокультурно-спрямованої роботи вчителя гімназії», «Уміння добирати цінний із

соціокультурного погляду дидактичний матеріал», «Уміння планувати використання ІКТ для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії» та ін. Студенти повинні були визначити власний рівень за такою шкалою: високий, достатній, базовий, низький.

Тест «Знання та вміння з організації соціокультурної педагогічної діяльності в гімназії» передбачав відповіді студентів на 30 відкритих запитань, з-поміж яких були такі: «Зазначте складові семінару «Українська мова в Інтернет-джерелах», «Якими будуть матеріали до лекції «Рідномовні обов'язки» Івана Огієнка?»», «Розробіть питання до вікторини «Лінгвокультурні особливості регіонів України».

На підставі середньоарифметичного обчислення одержаних даних за організаційно-діяльнісним критерієм було визначено рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за організаційно-діяльнісним критерієм (констатувальний етап)

Рівень	Експериментальна група		Контрольна група	
	к-сть	%	к-сть	%
Низький	59	26	59	26
Базовий	114	51	111	50
Достатній	38	17	43	19
Високий	14	6	12	5

Як засвідчує таблиця 2.2, на низькому рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за організаційним критерієм на констатувальному етапі експерименту зафіксовано в ЕГ і КГ по 26 % респондентів; на базовому рівні в ЕГ – 22%, у КГ – 50%; на достатньому рівні в ЕГ – 17% і КГ – 19 %; на високому рівні в ЕГ – 6% і КГ – 5 %.

Стан підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за комунікативно-технологічним критерієм визначався за результатами виконання тесту

«Обізнаність з освітніми ресурсами мережі Інтернет» (показник: знання програмних засобів, пошукових систем і каталогів для роботи в мережі Інтернет, видів Інтернет-комунікації) (див. додаток Г.1); виконання практичного завдання з добору в системі Інтернет навчального матеріалу соціокультурної спрямованості (показник: вміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями) (перелік тем див. у додатку Г.2); розробки серії соціокультурно-спрямованих навчальних завдань для учнів старших класів гімназії (показник: вміння використовувати інформаційні ресурси і технології з метою формування соціокультурної компетентності учнів старших класів у навчально-виховному процесі гімназії) (див. додаток Г.3); добору інформаційних ресурсів і розробки завдань для самостійної роботи учнів (показник: уміння організувати самостійну соціокультурну роботу учнів старших класів гімназії із застосуванням сучасних ІКТ) (див. додаток Г.4).

До тесту «Обізнаність з освітніми ресурсами мережі Інтернет» входили як відкриті запитання (напр., «Зазначте функції, які можуть виконувати ІКТ у мовній освіті», «Які пошукові системи мережі Інтернет Ви знаєте?», «У чому Ви вбачаєте головні переваги навчальних Інтернет-ресурсів перед іншими засобами навчання?»), так і завдання, що передбачали вибір студентів (завдання на обізнаність із видами технологій Веб 2.0 або форматами навчальних Інтернет-ресурсів).

У результаті виконання завдання щодо розробки серії соціокультурно-спрямованих навчальних завдань для учнів старших класів гімназії було відзначено, що студенти відчували труднощі в методичній роботі із соціокультурним матеріалом. Вправи були однотипні, в них гімназістам пропонувалося визначити основну тему тексту, пояснити соціально-марковану лексику. Окремі студенти були достатньо креативними і запропонували такі завдання: «Перегляньте інформацію у блозі, визначте, якій соціальній групі може бути цікавим такий блог», «Вивчіть інформацію і назвіть найпоширеніші етикетні форми, що застосовуються в блогах», «Вивчіть інформацію і визначте головні питання, що обговорюються у блозі» і т. ін.

За результатами перевірки підготовленості студентів за показником «уміння організувати самостійну соціокультурну роботу учнів старших класів гімназії із застосуванням сучасних ІКТ» було з'ясовано, що студенти здебільшого не компетентні в питаннях добору інформаційних ресурсів і розробки завдань для самостійної роботи учнів. У них відсутнє загальне уявлення про можливості використання системи Інтернет для формування соціокультурної компетентності учнів. Студенти змогли запропонувати лише окремі завдання для самостійної роботи учнів, наприклад: «Доберіть інформацію соціокультурного характеру з теми «Культура ділового спілкування», «Упродовж роботи в мережі Інтернет складіть глосарій із теми «Українські народні промисли й ремесла», «Вивчіть інформацію з досліджуваної проблематики і скоротіть її до рівня тезисів», «Доберіть фотоінформацію з теми «Мандрівки рідною землею» і т. ін.

На підставі середньоарифметичного обчислення одержаних даних за комунікативно-технологічним критерієм було визначено рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (див. табл. 2.3).

Як бачимо з таблиці 2.3, більшість студентів засвідчили низький рівень за комунікативно-технологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту – 31 % в ЕГ та 32 % у КГ. На базовому рівні виявилось 42% студентів ЕГ та 43% КГ; на достатньому рівні – 23 % майбутніх учителів ЕГ та 22 % КГ; на високому рівні підготовленості – 4% в ЕГ та 3 % у КГ.

Таблиця 2.3

Рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за комунікативно-технологічним критерієм (констатувальний етап)

Рівень	Експериментальна група		Контрольна група	
	к-сть	%	к-сть	%
Низький	70	31	72	32
Базовий	94	42	97	43
Достатній	51	23	49	22
Високий	10	4	7	3

Стан підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за особистісним критерієм визначався за результатами виконання студентами тесту «Оцінка мотивації до майбутньої соціокультурної педагогічної діяльності» (див. додаток Д.1). Студентам було запропоновано 20 запитань для визначення їхньої спрямованості на майбутню соціокультурну освітню діяльність. Варіанти відповідей на запитання були такі: «так, безумовно», «скоріше так, ніж ні», «утримуюся від відповіді», «скоріше ні, ніж так», «ні, безперечно». Вони оцінювалися в балах від 1 до 5 та виражали позитивне або негативне ставлення до соціокультурно-спрямованої професійної діяльності. За сумою набраних балів студенти розподілялися за рівнями – високим, достатнім, базовим, низьким. Показник «виявлення толерантності» перевірявся шляхом виконання студентами тесту «Оцінка рівня толерантності» (див. додаток Д.2). Студентам було запропоновано низку запитань, відповіді на них і одержані бали слугували підґрунтям для розподілу студентів за рівнями. Показник особистісного критерію «прагнення до успіху в діяльності із формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії» перевірявся за тестом Т. Елерса «Оцінка мотивації до успіху» (див. додаток Д.3). Він дозволив визначити, які ціннісні орієнтації властиві студентам та які мотиви в них переважають. Для перевірки здатності до саморефлексії було застосовано методику А. Карпова «Діагностика рефлексії» (див. додаток Д.4).

Рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за особистісним критерієм подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за особистісним критерієм (констатувальний етап)

Рівень	Експериментальна група		Контрольна група	
	к-сть	%	к-сть	%

Низький	49	22	54	24
Базовий	98	44	98	44
Достатній	59	26	58	25
Високий	19	8	15	7

Як бачимо з таблиці 2.4, низький рівень підготовленості за особистісним критерієм на констатувальному етапі експерименту засвідчили 22 % респондентів ЕГ і 24 % КГ; базовий рівень – по 44 % в обох групах; достатній рівень – 26 % майбутніх учителів ЕГ і 25 % КГ; високий рівень підготовленості – 8 % студентів ЕГ і 7 % КГ.

Узагальнені дані щодо підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (констатувальний експеримент)

Рівень	Експериментальна група		Контрольна група	
	к-сть	%	к-сть	%
Низький	54	24	56	25
Базовий	90	40	92	41
Достатній	52	23	50	22
Високий	29	13	27	12

Як бачимо, загальний рівень підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії був таким: на низькому рівні перебувало 24 % студентів ЕГ і 25 % КГ; на базовому рівні – 40 % ЕГ і 41 % КГ; на достатньому рівні – 23% ЕГ і 22% КГ; на високому рівні – 13% ЕГ і 12% КГ. За всіма досліджуваними показниками і критеріями

згідно з критерієм Пірсона (X^2) спостерігалися недостовірні розбіжності між досліджуваними експериментальної та контрольної груп.

Результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи дали підстави стверджувати, що в сучасному педагогічному ВНЗ не забезпечувалося системної, наукової і методично адекватної підготовленості студентів-майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. Основними причинами цього було визначено недостатню розробленість змісту навчання соціокультурно-спрямованої професійно-педагогічної діяльності, його методичного та організаційного забезпечення. У цьому зв'язку актуалізувалася потреба цілеспрямованої педагогічної роботи щодо забезпечення підготовленості студентів-майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

2.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Еталонний образ фахівця, створений як кінцева мета професійної підготовки, вимагає визначення комплексу педагогічних умов її організації. Таким чином, було поставлено за мету до початку експериментального навчання детермінувати і теоретично обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

У науковому знанні пропонується таке визначення феномена «умова»: 1) необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; 2) правила, які існують або встановлені в тій чи тій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь [5]. З погляду філософії, умова – це категорія, яка відображає відношення предмета до довколишніх явищ, без яких він існувати не може. На думку З. Курлянд, явище є умовою тоді, коли воно зумовлює існування іншого явища [124]. Системний аналіз психолого-педагогічних і філософських джерел дає можливість розглядати категорію «умови» як складову будь-якого процесу, зокрема і процесу підготовки

майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії під час оволодіння фахом у педагогічному ВНЗ.

Психолого-педагогічна література містить значну кількість дефініцій поняття «педагогічні умови». У психології під педагогічною умовою розуміють «певну обставину чи обстановку, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування і розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [118, с. 97]. Під педагогічними умовами С. Гончаренко розуміє такі обставини, за яких компоненти навчального процесу (навчальні дисципліни, методика їх викладання, навчання і виховання) подані в найкращих взаємозв'язках, що дає можливість учителям плідно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно навчатися [53]. С. Будак під педагогічними умовами пропонує розуміти зовнішні відносно особистості студента штучні обставини організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, які виступають причиною і стимулом якісних позитивних змін особистісного розвитку [36, с. 94–95]. Педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети. Отже, під педагогічними умовами будемо розуміти певний комплекс наявних чи спеціально створених у навчальному закладі засобів і обставин, що є необхідними і достатніми для досягнення професійної підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Логіка започаткованого дослідження зумовила визначення таких педагогічних умов реалізації навчально-виховного процесу з підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії:

– усвідомлення майбутніми вчителями-філологами необхідності реалізації соціокультурної складової майбутньої професійно-педагогічної діяльності з учнями старших класів гімназії;

- актуалізація міждисциплінарної інтеграції та її програмно-методичного супроводу в процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії;
- занурення студентів в активну професійно-спрямовану соціокультурну навчальну і професійну діяльність;
- забезпечення рефлексійно-оцінної діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Зупинимося на обґрунтуванні доцільності визначених педагогічних умов в аспекті започаткованого дослідження.

Обґрунтуємо вибір першої із зазначених педагогічних умов – усвідомлення майбутніми вчителями-філологами необхідності реалізації соціокультурної складової майбутньої професійно-педагогічної діяльності з учнями старших класів гімназії.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що ефективність підготовки майбутнього вчителя-філолога до соціокультурної педагогічної діяльності насамперед залежить від його усвідомленого позитивного ставлення до професійної підготовки у ВНЗ, від сформованості в нього мотивів, внутрішньої потреби в розвитку соціокультурної компетентності як у себе, так і в учнів. Психологи (В. Асєєв, О. Леонтєєв, А. Петровський, О. Чебикін, М. Ярошевський та ін.) зазначають, що саме процеси мотивації виконують функцію спонукання суб'єкта до діяльності, є рушійною силою будь-якої діяльності. О. Чебикін, зокрема, наголошує, що процес навчання започатковується розкриттям об'єктивної значущості дії, що формується, і якщо при цьому в суб'єкта відбувається трансформація об'єктивної значущості в суб'єктивну, в нього виникає готовність до включення дії, яка підлягає формуванню, в значущу для нього діяльність [251]. Виняткову роль мотивації у професійній підготовці майбутнього фахівця підкреслює В. Шадріков. За словами вченого, ставлення до професії, мотиви її вибору (потреби, інтереси, ідеали, переконання) виступають визначальними

чинниками успішності професійного навчання студентів і їхньої підготовленості до майбутньої діяльності [253].

Важливим складником мотиваційної сфери є потреби. Вони складають фундамент, на якому будується поведінка і вся психічна діяльність людини. Актуалізація в навчальному процесі пізнавальної потреби студентів-філологів давала змогу забезпечити формування їхньої соціокультурної компетентності та готовність до професійно-навчальної діяльності. У цьому випадку реалізовувалася важлива умова переходу від потреби до діяльності, коли потреба в пізнавальній активності, по-перше, виявлялась у бажанні сприймати нову навчальну інформацію соціокультурного характеру, і, по-друге, задовольнялась орієнтацією студента на внутрішній зміст навчальної діяльності та способи конкретних дій щодо раціональної організації своєї соціокультурної активності. Зазначене підтверджує думку А. Вербицького, що поєднання пізнавального інтересу до предмета і професійної мотивації справляє найбільший вплив на успіхи в навчанні [40, с. 47].

Виняткове значення в системі мотивації людини належить мотивам. З позиції філософії, мотив визначається як усвідомлене спонукання, що зумовлює дії для задоволення будь-яких потреб людини. Мотив є певним обґрунтуванням і виправданням вольової дії, він віддзеркалює ставлення людини до вимог суспільства і відіграє важливу роль в оцінці дій і вчинків особистості. Головними функціями мотивів, за О. Леонтьєвим, є спонукання й смислотворення [134]. Для студента сукупна дія смислотвірних мотивів і мотивів-стимулів, які вплинули на рішення вступити до педагогічного вишу, становить «ядро» його мотиваційної сфери, що реалізується через процес навчання. Для того щоб раціонально спланувати й організувати свою життєдіяльність, студенту потрібно здійснити комплекс дій, для кожної з яких потрібен мотив. Рішення ухвалюються на основі формулювання причин того чи того перебігу або зміни діяльності, і ці формулювання становлять зміст мотивів, залежно від якого виникають різні мотивації.

Формування і розвиток мотивів учіння в студентському віці може відбуватися за допомогою кількох механізмів. Суть першого з них, названого В. Асєєвим механізмом формування мотивів «знизу вгору», полягає в тому, що спеціально організовані педагогом умови навчальної діяльності вибірково актуалізують окремі ситуативні спонукання, які за умови систематичного повторення поступово зміцнюються і переходять у більш стійкі мотиваційні утворення. Цей механізм формування мотивів реалізується, зокрема, у теорії поетапного формування навчальної діяльності (П. Гальперін, Н. Талізїна).

Інший механізм – формування мотивів «згори донизу» – полягає в засвоєнні студентом спонук, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості. Вони подаються йому в готовому вигляді й повинні ще сформуватися, а сам суб'єкт учіння повинен поступово трансформувати їх із зовнішніх у внутрішньо прийняті та реально дієві [13, с. 73–74].

Ще один механізм формування мотивації учіння відомий у теорії О. Леонтьєва як «зсув мотиву на ціль». У концепції спільної навчальної діяльності та інтегративному підході до навчання мотивацію навчальної діяльності формують шляхом включення учіння до більш широкої системи відношень, через пов'язування його з іншими значущими для особистості видами діяльності і спілкуванням. Таким чином, до навчальної діяльності підключаються нові реальні мотиви, які мають безумовну цінність для особистості. Як зазначають дослідники, за допомогою цих механізмів відбувається, з одного боку, свідомий педагогічний вплив безпосередньо на мотиви через переконання, пояснення, стимулювання внутрішньої роботи щодо самосвідомості, переосмислення себе та довколишнього, а з іншого, вплив на особистість через перебудову її соціального мікросередовища, сфери та умов діяльності з наступною перебудовою мотиваційної сфери.

У процесі навчально-професійної діяльності майбутній учитель-філолог формує свою програму досягнення мети навчання, пов'язуючи її через систему мотивів із відповідними зовнішніми впливами (навчальний процес, соціальне оточення, цільові настанови, правила і норми, традиції ВНЗ тощо). З огляду на те, що усвідомлене ставлення студентів до професійної підготовленості повинно

проходити через той навчальний матеріал, інформаційний зміст якого відповідає потребам, інтересам, прагненням особистості, враховувалися особливості студентського віку в процесі розробки навчальних планів, змісту лекцій, семінарів і практичних занять із навчальних дисциплін, що забезпечували підготовку майбутніх учителів до соціокультурної педагогічної діяльності.

Отже, стимулювання навчальної діяльності студентів-майбутніх учителів-філологів з оволодіння соціокультурною компетентністю і формування готовності здійснювати соціокультурно-спрямовану педагогічну діяльність забезпечувалося через актуалізацію професійних цілей і цінностей, особистісних потреб, забезпечення новизни матеріалу, опори на попередній досвід, усвідомлення значення запропонованого навчального матеріалу для майбутньої професійної діяльності. Це дає підстави вважати, що вмотивованість діяльності майбутніх учителів-філологів включає мотиви, цілі, цінності, передбачає їхнє ставлення до майбутньої фахової діяльності як до цінності і свідчить про готовність формувати соціокультурну компетентність як у себе, так і в майбутніх учнів.

Цілісності й ефективності навчального процесу з підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів не буде досягнуто, якщо не реалізувати таку педагогічну умову, як актуалізація міждисциплінарної інтеграції та її програмно-методичного супроводу в процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Міждисциплінарну інтеграцію розглядаємо як взаємопроникнення змісту різних навчальних дисциплін і створення єдиного освітнього потенціалу шляхом використання інноваційних педагогічних засобів, організаційних форм і методів навчання. Проблема міждисциплінарної інтеграції в освіті представлена в дослідженнях Н. Амінова, О. Афанасьєвої, О. Кучерук, О. Уварова, С. Фоміна, В. Яценко та ін. Звернення до означеної проблеми вчених і практиків цілком обґрунтоване. Відсутність, ненауковість чи недостатність глибини міждисциплінарної інтеграції часто призводять, з одного боку, до дублювання окремих питань у різних навчальних дисциплінах в умовах дефіциту навчального

часу, а з іншого – до недостатнього засвоєння студентами низки тем із дисципліни, знання яких є обов'язковим. Міждисциплінарна інтеграція дозволяє розв'язати в предметній системі навчання суперечність між розрізненим засвоєнням знань і необхідністю їх синтезу, комплексного застосування на практиці, у трудовій діяльності та в життєдіяльності людини. В аспекті започаткованої роботи важливою є диференціація понять «міждисциплінарна інтеграція» і «міжпредметні зв'язки». Останнє означає лише використання окремих набутих знань з інших дисциплін під час викладання якоїсь певної дисципліни. Наголошуємо на потребі саме взаємозв'язку і взаємодії навчальних дисциплін, що передбачає системне і цілісне набуття знань, формування відповідних умінь і навичок у ході підготовки студентів до соціокультурної педагогічної діяльності, тобто інтеракції дисциплін.

Ученими встановлено, що показником розумового розвитку студента є здатність комплексно застосувати знання і вміння, переносити знання з одного предмета в інший. Зазначене характеризує продуктивність пізнавальної діяльності. Перенесення і комплексність полягають у міжпредметному узагальненні відомого й синтезуванні нового, узагальненого знання. Інтеграційні зв'язки в навчанні вносять елементи творчості в розумову діяльність, а також елементи репродукції та пошуку, які виявляються в пізнавальній діяльності [154, с. 48].

В оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів-філологів значну роль відіграє інтеграція дисциплін психолого-педагогічного, мовознавчого, літературознавчого, культурологічного, методичного блоків та інноваційних спеціальних курсів, що мають вплив на розвиток теоретичного мислення студентів, формування в них здатності до цілісного системного бачення навчального матеріалу, вміння аналізувати, порівнювати й узагальнювати. Взаємодія викладачів різних навчальних дисциплін сприяє формуванню позитивного ставлення до педагогічної діяльності, зорієнтованої на соціокультурний розвиток учнів (мотиваційний компонент), більш повному засвоєнню студентами методичних і соціокультурних знань (когнітивний компонент), умінь і навичок (діяльнісний компонент), що забезпечить їхню підготовку до соціокультурної професійно-педагогічної діяльності під час

здійснення навчально-виховної, філологічної, соціокультурної діяльності, що було докладно розкрито в 1.3.

Навчально-методичний супровід навчального процесу розуміємо як планування, розробку й створення оптимальної системи навчально-методичної документації і засобів навчання, необхідних для забезпечення повного і якісного процесу підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. Основними компонентами навчально-методичного супроводу навчального процесу є навчальна документація і засоби навчання, які у своїй сукупності становлять окремий цілісний компонент загальної педагогічної системи і мають тісні інтегровані зв'язки з усіма іншими її компонентами, одночасно є носіями змісту навчання й методами його фіксації. Навчально-методичний комплекс (НМК) у широкому значенні – це чітко визначена сукупність навчально-методичних документів, що являють собою модель освітнього процесу, яка згодом буде реалізована на практиці. Традиційний НМК складається з двох компонентів: 1) матеріали щодо планування вивчення дисципліни; 2) матеріали методичного забезпечення вивчення навчальної дисципліни. Перший компонент представлений навчальною та робочою навчальною програмою навчальної дисципліни, що є найважливішими складовими її навчально-методичного забезпечення. До другого компонента належать методичні матеріали: підручники, конспекти лекцій, інструктивно-методичні матеріали до практичних, семінарських і лабораторних занять, до проведення ділових ігор, організації самостійної роботи, підготовки до іспитів тощо. Наявність у НМК до дисциплін, що забезпечують фахову підготовку майбутніх учителів-філологів у педагогічному ВНЗ, матеріалів, присвячених соціокультурній підготовці студентів, реалізація в них міждисциплінарних інтегративних зв'язків оптимізує процес підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Вивчення наукової літератури та спостереження за навчальним процесом переконали нас у необхідності використання «спеціального набору» форм, методів, прийомів, способів і засобів навчання, який би максимально стимулював

пізнавальну активність і самостійність студентів, формував готовність до діяльності, розвивав природні здібності (С. Максименко) [143]. У цьому зв'язку було визначено таку педагогічну умову – занурення студентів в активну професійно-спрямовану соціокультурну навчальну і професійну діяльність.

У педагогіці під активним навчанням розуміють таку організацію та ведення навчального процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою широкого, комплексного, використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів. На думку А. Вербицького, саме активне навчання формує у студентів пізнавальну мотивацію, при цьому йдеться не про «примус» до активності, а про спонукання до неї; про необхідність створення дидактичних і психологічних умов породження активності особистості в пізнавальній діяльності [40, с. 52]. Відтак, поняття «активне навчання» знаменує собою перехід від переважно регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу у ВНЗ до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових, що забезпечують породження пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, умов для творчості в навчанні.

Оскільки йдеться про фахову підготовку майбутніх учителів-філологів, передбачалося їхнє занурення до активної професійно-спрямованої соціокультурної навчальної і професійної діяльності. Забезпечення цієї умови відбувалося такими основними шляхами. По-перше, для студентів була організована спеціальна форма навчання – експериментальний спецпрактикум «Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога», що був професійно-спрямованим за своїм характером. По-друге, заняття в межах спецпрактикуму були організовані таким чином, щоб максимально активізувати професійно-спрямовану соціокультурну навчальну діяльність студентів. Вони характеризувалися такими ознаками: проблемністю; адекватністю навчально-пізнавальної діяльності студентів характеру їхніх майбутніх практичних (професійних) завдань і функцій, тобто здійснювалося контекстне навчання; взаємонавчанням (стрижневим моментом багатьох форм проведення занять була

колективна діяльність і дискусійна форма обговорення); індивідуалізацією (організація навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей студента, розвиток у студентів механізмів самоконтролю, саморегулювання, самонавчання); дотримання принципу безпосередності, самостійності у взаємодії студентів із навчальною інформацією (педагог не виконував роль «фільтра», що пропускає через себе навчальну інформацію, а був помічником, керівником їхньої самостійної роботи, реалізуючи принципи педагогіки співробітництва); мотивації (використовували такі мотиви: професійний інтерес; творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; змагальність, ігровий характер проведення занять; емоційний вплив). По-третє, студенти залучалися до різноманітних методів активної професійно-спрямованої навчально-мовленнєвої діяльності (аналіз конкретних ситуацій із постановкою проблемних питань, диспути, круглі столи, мозковий штурм, моделювання типових професійних соціокультурних ситуацій, рольові й ділові ігри, тренінги, проектна діяльність, спостереження, самоаналіз). По-четверте, студенти були залучені до професійної соціокультурної діяльності під час проходження ними педагогічної практики в гімназії, де вони реалізовували набуті знання і вміння щодо формування соціокультурної компетентності в безпосередній роботі зі старшокласниками.

Наступною педагогічною умовою експериментального навчання було визначено забезпечення рефлексивно-оцінної діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. Означена умова зумовлюється суб'єктною парадигмою навчання.

Сучасна психологія трактує рефлексію [від лат. *reflexio* – повернення назад] як «мислительний (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, чуттів, станів, здібностей, характеру, стосунків і ставлення до інших, своїх завдань, призначення і т. ін.» [118]. Необхідність високого рівня рефлексивно-оцінної діяльності майбутніх учителів-філологів зумовлюється специфікою їхньої соціокультурно-

спрямованої педагогічної діяльності, що полягає в підготовці вихованців до життя в різносоціумному, багатоманітному й полікультурному середовищі, має національний стрижень, але відкрита до «діалогу культур». У цьому зв'язку необхідно забезпечити розуміння студентами високої відповідальності за (не)готовність / (не)спроможність забезпечити формування соціокультурної компетентності учнів. Рефлексивно-оцінна діяльність майбутнього вчителя-філолога передбачає осмислення ним власного рівня соціокультурної компетентності, усвідомлення відповідальності за майбутню професійну діяльність, оцінку стратегій щодо вдосконалення власних професійних компетентностей.

Удосконалення рефлексивно-оцінної діяльності майбутніх учителів-філологів досягали шляхом формування здатності у студентів не тільки до інтелектуальної, а й до емоційної рефлексії діяльності. Вважаємо, що рефлексивне дослідження студентом здійсненої діяльності з метою оцінки та фіксації її результатів дозволяє проектувати майбутню навчальну діяльність, вибудувати її реалістичну структурну основу, що безпосередньо впливає з особливостей попередньої діяльності, підвищити її ефективність, сприяє розвитку функцій проектування індивідуальних траєкторій професійної підготовки.

Послідовна реалізація визначених педагогічних умов забезпечувала оптимізацію навчального процесу з підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності в учнів старших класів гімназії.

2.3. Модель підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

На формувальному етапі педагогічного експерименту було розроблено модельне уявлення про досліджуваний процес – підготовку майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Моделювання є одним із найпоширеніших методів науково-педагогічного дослідження, що визначає процес побудови моделі, коли вивчення того чи того

об'єкта відбувається за допомогою вивчення іншого об'єкта, певним чином подібного до першого, з подальшим перенесенням на перший об'єкт результатів вивчення другого. Цей другий об'єкт і є моделлю першого [130, с. 126].

Поняття «модель професійної підготовки вчителя» науковці здебільшого розуміють як описовий аналог, що віддзеркалює основні характеристики педагога, його знання, вміння і навички, моральні якості, організаторські і комунікативні здібності, покликані забезпечити результативну педагогічну діяльність у школі в певний період часу. За допомогою структурно-функціонального аналізу діяльності фахівця можна детермінувати значущі компоненти, функції і вміння, уточнити їх зв'язки і відношення. Структурні компоненти діяльності відображаються в структурі знань і конкретному змісті навчального матеріалу, функціональний бік яких відбивається в уміннях. Потреби суспільства визначають зміст будь-якої професійної діяльності. Виходячи із зазначеного, в розробці моделі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності в учнів старших класів гімназії враховували соціальне замовлення суспільства – підготовку компетентного вчителя-філолога, здатного забезпечити соціокультурний розвиток учнів навчальних закладів різних типів, і моделювали експериментальний навчальний процес у такий спосіб, щоб у результаті його реалізації була забезпечена *підготовленість* майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності в учнів старших класів гімназії.

У методології науки модель (від франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, образ, норма) розуміють як аналог (схему, структуру, знакову систему) певного фрагмента природної та соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного світу тощо – оригіналу моделі. На погляд Г. Мельниченко, модель – це об'єкт, який відповідає іншому об'єкту (оригіналу), замінює його в ході пізнання і дає про нього чи його частину певну інформацію. В основі моделі лежить певна аналогія, відповідність між досліджуваним об'єктом і його моделлю, що дозволяє переходити від моделі до самого об'єкта, використовувати результати, одержані за допомогою моделі [155]. З огляду на зазначене, під моделлю будемо розуміти схему, яка відображає основні

структурні елементи процесу підготовки майбутніх учителів-філологів, що є необхідними для забезпечення їхньої підготовленості до формування соціокультурної компетентності в учнів старших класів гімназії. Іншими словами, педагогічна модель відображає послідовність цілеспрямованих, узгоджених дій викладача і студентів з метою розв'язання конкретних освітніх завдань, які здійснюються в спеціально створюваних викладачем, послідовно змінюваних педагогічних ситуаціях, і підпорядковані досягненню кінцевої мети – підготовленості майбутніх учителів-філологів до ефективного здійснення соціокультурно-спрямованої освітньої діяльності. Побудову моделі розглядаємо як сходінку від мисленнєвого конструювання досліджуваного об'єкта до створення проекту професійної підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів.

Схарактеризуємо дидактичні засади експериментальної моделі навчання.

Ефективність експериментального навчання насамперед визначається адекватністю добору принципів навчання. Принципи навчання у вітчизняній педагогіці розуміють як «основу, на яку треба спиратись і якою необхідно керуватися» [179, с. 109], як «основні вихідні положення теорії навчання» [55, с. 270]. На застосуванні принципів навчання позначаються сучасні тенденції у світовій і вітчизняній освіті. Доцільно відзначити такі позиції: 1) принципи навчання у ВНЗ підпорядковані вимогам сучасної освіти – підготувати інтелектуальну еліту держави, висококваліфікованих, професійно мобільних фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці; 2) у вищій школі акцентується на формуванні креативної особистості фахівця, спроможного до самонавчання і самовдосконалення протягом усього життя (процес безперервної освіти); 3) особистісно зорієнтований процес формування професійних компетенцій студентів відбувається засобами традиційних та інноваційних навчальних технологій [див. 99].

Здійснений побіжний аналіз принципів навчання засвідчив їх різноманітність і переконав, що варто зупинитися детальніше на аналізі лише тих принципів, що відображають специфіку нашого дослідження.

В аспекті започаткованого дослідження важливим видається дотримання в навчальному процесі з підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії низки специфічних принципів, з-поміж них: принцип природовідповідності, принцип опори на духовність особистості; принцип національно-культурної самоідентифікації; створення позитивного культурно-освітнього середовища для дидактичного спілкування; стимулювання навчальної співпраці.

Успіх навчання залежить як від правильного визначення його принципів, так і від методів навчання. Сучасна дидактика має багатий і різноманітний доробок науковців щодо визначення номенклатури методів навчання. Водночас питання їх класифікації все ще лишається дискусійним.

Розробляючи модель і експериментальну методику підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, брали за основу класифікацію методів за типом (характером) пізнавальної діяльності студентів. До цих методів належать пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний), репродуктивний, проблемний, евристичний і дослідницький (І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін) [63; 135; 150]. Особлива увага приділялася методам активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Використання цих методів забезпечувало тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток нестандартного стилю мислення, рефлексивної сфери мислення (самосвідомості й саморегуляції розумової діяльності), створення атмосфери співробітництва, розвиток умінь спілкування. Основними чинниками, які сприяли творчому й активному ставленню студентів до дидактичного процесу і його результатів, був професійний інтерес, нестандартний характер навчально-пізнавальної діяльності, пізнавальність, інформативність, ігровий характер занять, емоційність, проблемність.

У процесі розробки моделі було визначено форми організації навчання з метою підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. У дидактиці форма – це спосіб організації навчання. Кожна з організаційних форм навчання характеризується

своєю структурою, принципами впорядкованості її елементів. За З. Курлянд, організаційні форми у вищому навчальному закладі – це засоби здійснення взаємодії студентів і викладачів, у межах яких реалізуються зміст і методи навчання, вони визначають, як слід організувати всю роботу з урахуванням того, хто, де, коли і з якою метою навчається [179, с. 213]. Було визначено, що експериментальне навчання майбутніх учителів-філологів у педагогічному ВНЗ доцільно реалізовувати в індивідуальних, групових і колективних формах, в аудиторній і позааудиторній (під час проходження студентами педагогічної практики) діяльності.

Підставою для відбору відповідних форм і методів навчання став здійснений А. Вербицьким розподіл діяльності студентів на три базові форми: навчальна діяльність академічного типу; квазіпрофесійна діяльність; навчально-професійна діяльність і певна кількість перехідних етапів від однієї базової форми до іншої. Цим трьом формам активності студентів, послідовна зміна яких відображає основні етапи їхнього переходу від засвоєння навчальної інформації у знаковій формі до професійної діяльності, що регулюється за допомогою засвоєних знань, на думку А. Вербицького, відповідають три навчальні моделі:

- семіотична, яка включає систему завдань, що передбачають роботу з текстом, спрямовано забезпечують переробку знакової інформації. Предметну галузь діяльності студента в цій моделі складає письмове або усне текстове викладення навчальних проблем і завдань, яке не вимагає особистісного ставлення до матеріалу, що вивчається. Одиницею роботи цієї форми активності студента є мовленнєва дія;

- імітаційна, в якій навчальні завдання передбачають співвіднесення засвоєної навчальної інформації із ситуаціями майбутньої професійної діяльності, де ця інформація виступає у функції регуляції діяльності. Знання перетворюються в сенси, що визначають особистісне включення в предметну галузь діяльності, яка засвоюється. Одиницею роботи цієї форми активності студента є предметна дія, мета якої – не лише засвоєння інформації, що міститься в тексті, але й досягнення, на її основі, корисного (і в навчальному, і в практичному плані) ефекту;

- соціальна, навчальні завдання якої набувають динамічного розгортання в спільних колективних формах роботи учасників освітнього процесу. Особистісні сенси перетворюються на соціальні цінності, в систему ставлення до суспільства, праці, до себе, а одиницею активності студентів стають вчинки [40, с. 185].

Важливим чинником організації раціональної моделі експериментального навчання є визначення підходів до навчання. Зафіксуємо вихідний для нас зміст поняття «підхід» як певної позиції, погляду, що зумовлює дослідження, проектування, організацію того чи того явища (у нашому випадку – навчального процесу). Підхід визначається як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [182]. Отже, підхід детермінується певною ідеєю, концепцією, принципом і центрується на основних для нього одній чи двох-трьох категоріях.

Провідними підходами в аспекті започаткованого дослідження було визнано компетентнісний та інтегративний (детальний аналіз див. § 1.1.2 і § 1.3).

Урахування контекстного підходу, в основі якого лежить технологія знаково-контекстного навчання, розробленою Н. Бакшаєвою, А. Вербицьким, Т. Дубовицькою, Н. Лаврентьєвим, забезпечує те, що студент від початку перебуває в діяльній позиції, оскільки навчальні предмети представлені у вигляді предметів діяльності (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної) і сценаріїв їх розгортання. Завдяки контекстному підходу включається весь потенціал активності студента, він перетворюється з об'єкта педагогічних впливів на суб'єкт пізнавальної, а згодом майбутньої професійної діяльності. Контекстний підхід до підготовки майбутніх учителів-філологів визначив певні особливості в організації процесу навчання, основні з яких полягали в тому, що пізнавальна діяльність студентів стає проблемно-пошуковою; широко використовується технологія колективного навчання в ході якого йде робота зі створення і розв'язання ситуацій, наближених до майбутньої професійної діяльності; широке використання таких організаційних форм навчання, як семінар-круглий стіл, семінар-дискусія, ділова гра дозволяють відтворити реальну ситуацію, максимально наближену до майбутньої професійної діяльності.

В аспекті культурологічного підходу освіту розглядали як частину, складник культури, а мету освіти вбачали у вихованні «людини культури». За Є. Бондаревською, людина культури – це вільна особистість, здатна до самовизначення у світі культури; духовна особистість, яка виявляє потребу в духовному пізнанні та самопізнанні, рефлексії, красі і т. ін.; гуманна особистість, творча, варіативно мисляча, здатна творити [33]. Отже, культурологічний підхід дозволяє трактувати засвоєння культури як процес особистісного відкриття, створення світу в собі, участі в діалозі культур, у процесі якого відбувається індивідуально-особистісна актуалізація смислів, що в ній закладені. Означений підхід, зауважує Е. Карпова, змінює уявлення про засадничі цінності освіти як винятково інформаційно-знаннєві й пізнавальні, знімає вузьку наукову зорієнтованість принципів її побудови, розширює культурні основи і зміст навчання й виховання, вводить критерії творчості в діяльність суб'єктів освітнього процесу [97].

В аспекті підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії особливої актуальності набувають такі положення культурологічного підходу: будь-який істотний результат професійно-спрямованої навчальної діяльності певним чином впливає на розвиток професійної культури майбутнього учителя-філолога; у процесі навчальної діяльності оновлюються цінності, вдосконалюються зразки культури, змінюються її якісні й кількісні характеристики; педагогічний процес ґрунтується на ідеї гуманізації в контексті світової і національної культур; мета навчання – формування творчої особистості, яка перебуває в постійному розвитку.

Згідно з особистісно-діяльнісним (особистісно зорієнтовано-діяльнісним) підходом, центром навчання виступає особистість як суб'єкт педагогічних впливів. Домінантною у здійсненні особистісно-діялісного підходу є врахування провідної мотивації особистості. Особистісно-діялісна парадигма розвитку професійної освіти передбачає інтеграцію особистісних показників і професійної готовності у процесі навчання майбутніх педагогів.

Сутнісними ознаками особистісно зорієнтованого навчання є діагностувально-стимулювальний спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативна активність студентів; проектування викладачем (а згодом і студентами) індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності; якнайповніше врахування в доборі змісту, в методиках, стимулах навчання та системі оцінювання діапазону особистісних потреб; гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу.

У дослідженні суб'єктність розуміли через категорії «діяльність» і «ставлення». Категоріальний зв'язок суб'єктності з діяльністю полягає у визнанні студентів суб'єктами пізнавальної і предметної діяльності. У цьому зв'язку організували навчальний процес у такий спосіб, щоб студент був суб'єктом, а не об'єктом навчання, розвивали діяльнісні компоненти суб'єктності майбутніх учителів-філологів. Цього досягали шляхом застосування особистісно зорієнтованих технологій у навчанні. У сфері підготовки фахівців філологічного напрямку найкращим виявом особистісно зорієнтованої освіти є комунікативно зорієнтований метод. Отже, в експериментальному навчанні витримували загальну комунікативну спрямованість занять і надавали навчальному процесу особистісного характеру. Відносини між викладачем і студентами засновували на співпраці й мовному партнерстві, можливості вступати в діалог, причому ситуації спілкування йшли від студентів і були для них цікавими і життєво важливими.

Категоріальний зв'язок суб'єктності і «ставлення» полягає у ставленні людини до себе як до діяча (виконавця дії). У навчальному процесі розвивали систему ставлень майбутніх учителів-філологів, забезпечували умови для підвищення самостійності студентів як універсальної здатності до планування, регулювання своєї діяльності; сприяли студентам у виявленні їхніх здібностей, креативності в освітній діяльності, незалежності в судженнях і прийнятті рішень. На практиці досягали цього використанням у навчальному процесі елементів проблемного навчання, шляхом залучення студентів до розв'язання конкретних ситуацій, дослідницької роботи, відповідальної підготовки до проведення уроків і позакласних заходів під час педагогічної практики.

Таким чином, є всі підстави стверджувати, що основне призначення особистісно зорієнтованого-діяльнісного підходу – це створення необхідних умов для стимулювання позитивного потенціалу тих, хто навчається, постійного вдосконалення, відкритості до нового досвіду, нових знань, постійний розвиток, а головне – отримання задоволення від власного самовдосконалення і праці, від розвитку професійно-значущих особистісних рис і здібностей, професійних знань і вмінь.

Усі розглянуті вище дидактичні категорії були покладені в основу моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (див. рис. 2.1).

Розроблена модель стала основою відповідної системи роботи з підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності

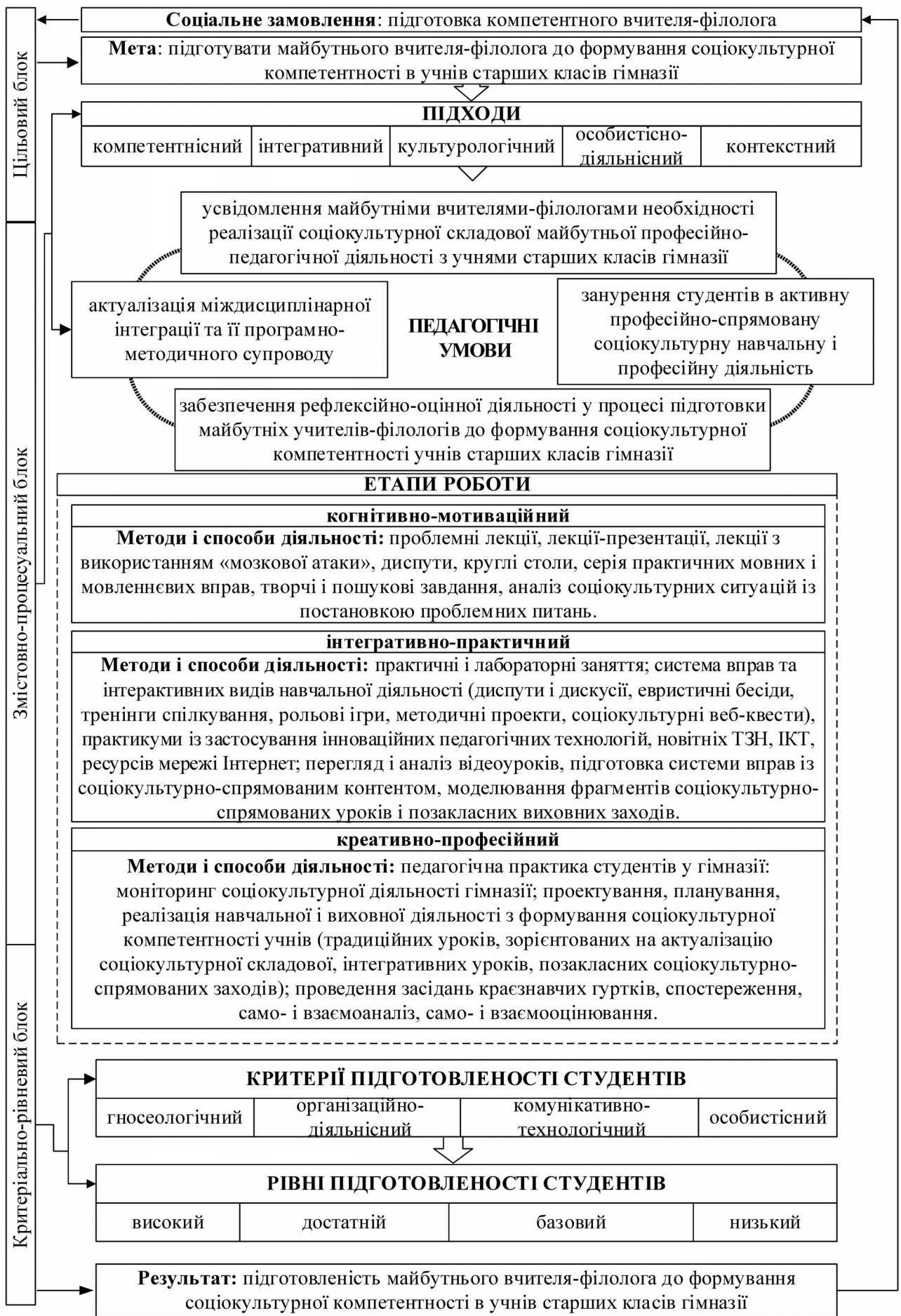


Рис. 2.1. Модель підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії

учнів старших класів гімназії. Вона охоплює три блоки – цільовий, змістово-процесуальний і критеріально-рівневий. Цільовий блок забезпечує спрямованість досліджуваного процесу, визначення стратегічних і тактичних цілей, очікуваних результатів експериментальної роботи. Змістово-процесуальний блок моделі розкриває процес підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, здійснюваний у межах педагогічного процесу шляхом застосування низки форм і методів навчання. Критеріально-рівневий блок моделі містить у собі систему критеріїв, що забезпечують можливість визначити рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Модель обіймає три взаємопов'язані етапи: когнітивно-мотиваційний, інтегративно-практичний, креативно-професійний.

Метою першого – **когнітивно-мотиваційного** – етапу було озброєння майбутніх учителів-філологів системою знань соціокультурної спрямованості, формування їхньої соціокультурної компетентності, забезпечення позитивної мотивації до майбутньої соціокультурної професійно-педагогічної діяльності.

Формами навчання виступили: індивідуальні, групові і колективні форми навчання в межах навчальних дисциплін культурологічного, мовознавчого та літературознавчого характеру («Історія України», «Історія української культури», «Філософія», «Сучасна українська літературна мова», «Іноземна мова», «Історія української літератури та критики», «Історія зарубіжної літератури», «Актуальні напрями сучасної лінгвістики», «Актуальні напрями світової літератури»). Методи навчання: проблемні лекції, лекції-презентації, лекції-дискусії, лекції з використанням «мозкової атаки», диспути, круглі столи, серія практичних мовних і мовленнєвих вправ, творчі, пошукові завдання, аналіз соціокультурних ситуацій із постановкою проблемних питань.

На цьому етапі навчання реалізовували таку педагогічну умову: усвідомлення майбутніми вчителями-філологами необхідності реалізації

соціокультурної складової майбутньої професійно-педагогічної діяльності в роботі з учнями старших класів гімназії.

Метою другого – **інтегративно-практичного** – етапу було залучення студентів до активної професійно-спрямованої соціокультурної навчальної діяльності, здійснюваної у цілісному й інтегрованому комплексі навчальних дисциплін психолого-педагогічної, методичної, комунікативно-технологічної підготовки майбутніх учителів-філологів («Педагогіка (з методикою виховної роботи)», «Психологія», «Основи педагогічної майстерності», «Методика навчання української мови», «Методика навчання української та зарубіжної літератур», «Англійська мова з методикою її навчання», «Технічні засоби навчання», «ІКТ у навчальному процесі», «Нові інформаційні технології») із забезпеченням їх програмно-методичного супроводу, а також на основі інтегрованого спецкурсу «Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога», який передбачав ознайомлення студентів із інноваційними технологіями формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Методи навчання: практичні і лабораторні заняття, система вправ та інтерактивних видів навчальної діяльності: комунікативні завдання, диспути і дискусії, евристичні бесіди, тренінги спілкування, рольові ігри, методичні проекти, соціокультурні веб-квести, практикуми із застосування інноваційних педагогічних технологій, новітніх ТЗН, ІКТ, ресурсів мережі Інтернет для формування соціокультурної компетентності учнів; перегляд і аналіз відеоуроків, підготовка системи вправ із соціокультурно-спрямованим контентом, моделювання фрагментів уроків і позакласних виховних заходів (уроків-диспутів, уроків-семінарів, уроків-конкурсів, розробка сценаріїв етнолінгвістичних ігор, конкурсів, конференцій, краєзнавчих екскурсій, театралізації фольклорних свят і т. ін.).

На цьому етапі реалізовували другу (актуалізація міждисциплінарної інтеграції та її програмно-методичного супроводу у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії) педагогічну умову експериментальної методики підготовки.

Метою третього – **креативно-професійного** – етапу було занурення студентів в активну соціокультурно-спрямовану професійну діяльність під час педагогічної практики; стимулювання творчого застосування студентами сформованих методичних умінь із формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; поглиблення їхнього пізнавального інтересу, методичних і комунікативно-технологічних умінь; розвиток професійно-значущих якостей особистості; залучення студентів до рефлексивно-оцінної діяльності у процесі професійної підготовки, самостійності в підвищенні рівня професійної компетентності.

Основний вид навчальної діяльності студентів – педагогічна практика в гімназії. Методи навчальної діяльності: моніторинг соціокультурної діяльності гімназії; проектування, планування, реалізація навчальної і виховної діяльності з формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (традиційних уроків, зорієнтованих на актуалізацію соціокультурної складової, інтегрованих уроків, позакласних соціокультурно-спрямованих заходів; проведення засідань краєзнавчих гуртків; спостереження, само- і взаємоаналіз, само- і взаємооцінювання; налаштування на саморозвиток і самореалізацію.

На цьому етапі реалізовували такі педагогічні умови: занурення студентів в активну професійно-спрямовану соціокультурну навчальну і професійну діяльність і залучення студентів до рефлексивно-оцінної діяльності у процесі їхньої підготовки до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Критеріально-рівневий блок презентує критерії підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, робота над якими забезпечує результативність навчального процесу – підвищення рівнів підготовленості студентів до здійснення соціокультурно-спрямованої освітньої діяльності, а отже, й підвищення загальної професійної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Розкриттю змісту експериментальної методики навчання присвячено наступний параграф дослідження.

2.4. Зміст і методика підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Робота на етапі формувального експерименту відбувалася відповідно до попередньо розробленої моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. Експериментальному навчальному процесу передував пропедевтичний етап, в основу якого було покладено реалізацію такої педагогічної умови: актуалізація міждисциплінарної інтеграції та її програмно-методичного супроводу у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. Оскільки начально-методичний супровід розуміли як планування, розробку і створення оптимальної системи навчально-методичної документації і засобів навчання, необхідних для забезпечення повного і якісного процесу підготовки майбутніх учителів-філологів в аспекті формування умінь їхньої майбутньої соціокультурно-спрямованої педагогічної діяльності, то, відповідно, на пропедевтичному етапі навчання відбувалася матеріальна реалізація зазначеної системи.

Розробку навчально-методичної документації і добір відповідних засобів навчання здійснювали послідовно для кожного етапу експериментального навчання. Коротко схарактеризуємо здійснювану підготовку. Для першого (когнітивно-мотиваційного) і другого (інтегративно-практичного) етапів добирався матеріал, робота з яким була покликана підвищити соціокультурну компетентність студентів, стимулювати їхню мотивацію до майбутньої соціокультурної педагогічної діяльності, залучити студентів до активної професійно-спрямованої соціокультурної навчальної діяльності. Автентичний матеріал добиравсь із підручників і посібників, а також із всесвітньої мережі Інтернет із різноманітних навчальних сайтів, присвячених етнокультурним, соціокультурним, полікультурним аспектам мовної освіти (напр., <http://lcorp.ulif.org.ua/LSlist/>, <http://www.mova.info>, <http://www.ulif.org.ua>, http://www.4uth.gov.ua/webcatalogue/histori_ukrainian.htm, <http://pedmaster.ucoz.ua>, <http://mova.kreschatic.kiev.ua>, <http://poetyka.uazone.net>, <http://korycja-kamerton.hol.es>

та ін.). На його основі розроблялися різноманітні завдання, покликані сприяти досягненню мети цих етапів.

Пропедевтична робота також здійснювалася щодо встановлення інтегративних зв'язків у навчальних програмах дисциплін психолого-педагогічної, методичної, мовознавчої, літературознавчої, культурологічної підготовки майбутніх учителів-філологів. Було здійснено аналіз навчальних планів і програм, виявлено можливість для вдосконалення процесу професійної підготовки за рахунок міжпредметних зв'язків. Забезпечили інтегрування навчальних дисциплін у два умовні блоки за напрямками «Формування соціокультурної компетентності» і «Професійна підготовка до соціокультурної освітньої діяльності» (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Структурно-логічна схема програмно-методичного забезпечення на етапах підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії

№ п/ п	Навчальні дисципліни	Когнітивно- мотиваційний етап	Інтегративно- практичний етап
Блок №1 «Формування соціокультурної компетентності»			
Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки			
1.1	Філософія	+	
1.2	Історія України	+	
1.3	Історія української культури	+	
1.4	Іноземна мова	+	
Цикл професійної і практичної підготовки			
2.1	Сучасна українська літературна мова	+	
2.2	Історія української літератури та критики	+	
2.3	Історія зарубіжної літератури	+	
2.4	Українська діалектологія	+	
2.5	Культура української мови	+	

Продовження табл. 2.6			
2.6	Фольклор	+	
2.7	Стилістика української мови	+	
2.8	Актуальні напрями сучасної лінгвістики	+	
2.9	Актуальні напрями світової літератури	+	
Блок №2 «Професійна підготовка до соціокультурної освітньої діяльності»			
Цикл природничо-наукової підготовки			
3.1	Технічні засоби навчання		+
3.2	ІКТ у навчальному процесі		+
3.3	Нові інформаційні технології		+
Цикл загально-професійної підготовки			
4.1	Педагогіка (з методикою виховної роботи)		+
4.2	Психологія		+
4.3	Основи педагогічної майстерності		+
Цикл професійної і практичної підготовки			
5.1	Методика навчання української мови		+
5.2	Методика навчання української та зарубіжної літератур		+
5.3	Англійська мова з методикою її навчання		+
6	Елективний спецкурс «Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога»		+

Як бачимо з таблиці 2.6, до першого блоку «Формування соціокультурної компетентності» увійшли дисципліни гуманітарного та соціально-економічного циклу підготовки: «Філософія», «Історія України», «Історія української культури», «Іноземна мова», а також дисципліни професійної і практичної підготовки: «Сучасна українська літературна мова», «Історія української літератури та критики», «Історія зарубіжної літератури», «Українська діалектологія», «Культура української мови», «Фольклор», «Стилістика української мови», «Актуальні напрями сучасної лінгвістики», «Актуальні напрями світової літератури».

У другий блок «Професійна підготовка до соціокультурної освітньої діяльності» було об'єднано дисципліни природничо-наукової підготовки: «Технічні засоби навчання», «ІКТ у навчальному процесі», «Нові інформаційні технології», дисципліни загально-професійної підготовки: «Педагогіка (з методикою виховної роботи)», «Психологія», «Основи педагогічної майстерності», дисципліни професійної і практичної підготовки: «Методика навчання української мови», «Методика навчання української та зарубіжної літератур», «Англійська мова з методикою її навчання».

Для забезпечення міждисциплінарного зв'язку дисциплін мовознавчої, літературознавчої, культурологічної, психолого-педагогічної, методичної і комунікативно-технологічної підготовки було проаналізовано їх програмний зміст і скоректовано програми цих дисциплін в напрямку підготовки майбутніх учителів-філологів до соціокультурної освітньої діяльності. Також було розроблено елективний спецкурс «Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога» і відповідну програму. Крім того, було проведено теоретико-методичний семінар із викладачами дисциплін, які були задіяні в експерименті. До змісту навчальних дисциплін було включено додаткові теми, пов'язані з підготовкою студентів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Нормативні дисципліни, до змісту яких було введено теми, спрямовані на підготовку студентів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії

Цикли підготовки навчального плану	Нормативні навчальні дисципліни	Теми або питання, додатково введені до нормативних навчальних дисциплін
Гуманітарна та соціально-економічна підготовка	Філософія	<ul style="list-style-type: none"> - Мова і культура в сучасному світі. - Проблема співвідношення і взаємозв'язку мови, культури, етносу; - Національно-мовний образ України.

Продовження табл. 2.7		
	Історія української культури	<ul style="list-style-type: none"> - Педагогічна культура українського народу в діалозі слов'янських культур; - Етнолінгводидактична культура як засіб удосконалення творчого потенціалу вчителя; - Українська мова в контексті української культури.
Загально-професійна підготовка	Педагогіка (з методикою виховної роботи)	<ul style="list-style-type: none"> - Національно-мовна особистість сучасного вчителя-філолога; - Національно-мовне виховання особистості в сучасних соціокультурних умовах; - Українська родинна педагогіка.
	Психологія	<ul style="list-style-type: none"> - Національний характер та ментальність; - Етнопсихологічні особливості різних регіонів України; - Етносоціопсихічні особливості учнів старших класів.
Професійно-практична підготовка	Сучасна українська літературна мова	<ul style="list-style-type: none"> - Україномовна картина світу; - Українська мова в «діалозі культур»; Етнолінгводидактичний підхід до вивчення лексикології. Слова-образи; - Лексикон мовної особистості XXI століття; - Народна фразеологія – відображення життя української родини; - Український мовленнєвий етикет.
	Українська діалектологія	<ul style="list-style-type: none"> - Діалектологія як джерело вивчення етнокультури та історії рідного краю; - Міське просторіччя і літературно-розмовне мовлення різних соціальних груп
	Культура української мови	<ul style="list-style-type: none"> - Проблеми лінгвоекології; - Культура мовлення сучасного вчителя-філолога.
	Методика навчання української мови	<ul style="list-style-type: none"> - Методика роботи з етнокультурним матеріалом; - Сучасний медіапростір як чинник соціокультурної освіти учнів старших класів.
Продовження табл. 2.7		

	Фольклор	- Фольклорне краєзнавство; - Історико-культурологічні корені фольклорної символіки.
	Методика навчання української та зарубіжної літератур	- Методика вивчення літератури у зв'язку з іншими видами мистецтв; - Фольклорна підготовка майбутнього вчителя-філолога.
	Англійська мова з методикою її навчання	- Методика навчання соціокультурно-маркованої лексики; - Організація самостійної роботи учнів старших класів із соціокультурними матеріалами.
Елективний спецкурс	«Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога»	

Як бачимо з таблиці 2.7, до нормативного навчального курсу «Філософія» було введено теми: «Мова і культура в сучасному світі. Проблема співвідношення і взаємозв'язку мови, культури, етносу», «Національно-мовний образ України». Дисципліну «Історія української культури» було доповнено темами: «Українська мова в контексті української культури», «Педагогічна культура українського народу в діалозі слов'янських культур», «Етнолінгводидактична культура як засіб удосконалення творчого потенціалу вчителя».

Було внесено зміни і до програм навчальних дисциплін загально-професійної підготовки. Так, до змісту навчального курсу «Педагогіка (з методикою виховної роботи)» введено теми «Національно-мовна особистість сучасного вчителя-філолога», «Національно-мовне виховання особистості в сучасних соціокультурних умовах», «Українська родинна педагогіка». До навчального курсу «Психологія» було рекомендовано ввести такі теми: «Національний характер і ментальність»; «Етнопсихологічні особливості різних регіонів України»; «Етносоціопсихічні особливості учнів старших класів».

Скореговано навчальні програми дисциплін блоку професійної і практичної підготовки. Зокрема, до дисципліни «Сучасна українська літературна мова» введено теми: «Україномовна картина світу», «Українська мова в «діалозі культур», «Етнолінгводидактичний підхід до вивчення лексикології. Слова-образи», «Лексикон мовної особистості XXI століття», «Народна фразеологія –

відображення життя української родини», «Український мовленнєвий етикет». Навчальний курс «Українська діалектологія» було збагачено темами: «Діалектологія як джерело вивчення етнокультури та історії рідного краю», «Міське просторіччя і літературно-розмовне мовлення різних соціальних груп». До курсу «Культура української мови» запропоновано додаткові теми: «Проблеми лінгвоекології», «Культура мовлення сучасного вчителя-філолога». До навчальної дисципліни «Фольклор» введено теми: «Фольклорне краєзнавство», «Історико-культурологічні корені фольклорної символіки». Було введено додаткові теми і в навчальні дисципліни методичного блоку, зокрема, до курсу «Методика викладання української мови» було запропоновано теми: «Методика роботи з етнокультурним матеріалом», «Сучасний медіапростір як чинник соціокультурної освіти учнів старших класів»; до курсу «Методика навчання української та зарубіжної літератур» запропоновано теми: «Методика вивчення літератури у зв'язку із іншими видами мистецтв», «Фольклорна підготовка майбутнього вчителя-філолога», насамкінець, до навчальної дисципліни «Англійська мова з методикою її навчання» запропоновано теми «Методика навчання соціокультурно-маркованої лексики», «Організація самостійної роботи учнів старших класів із соціокультурними матеріалами».

Окрім цього було розроблено навчальну програму елективного спецкурсу «Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога» (див. додаток Е). Дібрано навчальний матеріал, розроблено систему завдань (вправи, проблемні ситуації, програми тренінгів, диспутів і дискусій, сценарії рольових ігор тощо), банк тестів, завдання для індивідуальної і самостійної роботи, методичні рекомендації для студентів і т. ін.

Експериментальне навчання базувалося на авторському методичному доробку, водночас у ньому було використано елементи методик і дидактичного матеріалу вітчизняних і зарубіжних науковців [Див.: 29; 46; 58; 67; 103; 122; 138; 199; 202 та ін.].

Наявність усіх необхідних навчально-методичних матеріалів дозволила започаткувати роботу за експериментальною методикою підготовки майбутніх

учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Опишемо роботу на кожному з етапів експериментальної підготовки.

2.4.1. Методика експериментальної роботи на когнітивно-мотиваційному етапі. На першому (когнітивно-мотиваційному) етапі експериментального навчання, що мав за мету озброєння майбутніх учителів-філологів системою знань соціокультурної спрямованості, формування їхньої соціокультурної компетентності, забезпечення позитивної мотивації до майбутньої соціокультурної професійно-педагогічної діяльності, експериментальною методикою було передбачено індивідуальні, групові й колективні форми навчання в межах навчальних дисциплін мовознавчого, літературознавчого та культурологічного характеру «Історія України», «Історія української культури», «Філософія», «Сучасна українська літературна мова», «Іноземна мова», «Історія української літератури та критики», «Історія зарубіжної літератури», «Актуальні напрями сучасної лінгвістики», «Актуальні напрями світової літератури». У побудові методики експериментального навчання на цьому етапі виходили з позиції, що стрижнем усієї навчально-виховної системи як у гімназії, так і в інших типах навчальних закладів середньої ланки освіти має бути формування української культуромовної особистості. З цією метою зміст мовознавчої, літературознавчої, культурологічної підготовки майбутнього вчителя-філолога було спрямовано на виховання особистості, котра глибоко шанує українську мову й досконало володіє нею, обізнана з іноземними мовами, здійснює вивчення фольклорного і художнього тексту в культурно-антропологічному просторі, опановує виховні й культурні цінності рідного та інших народів. Основними принципами побудови навчального матеріалу були системність і професійна спрямованість. На лекціях, практичних заняттях, у години самопідготовки застосовували особистісно зорієнтовані технології, спрямовані на розвиток таких здібностей студентів, як здатність бачити проблеми, висувати гіпотези, аналізувати,

трансформувати інформацію, здійснювати самостійну, пошуково-дослідницьку діяльність.

Продемонструємо прикладами методику експериментальної роботи на цьому етапі.

Одне із завдань когнітивно-мотиваційного етапу полягало у формуванні соціокультурної компетентності студентів-майбутніх учителів-філологів. Для розв'язання цього завдання було запропоновано низку спеціально дібраних завдань етнокультурного, соціолінгвістичного, полікультурного характеру.

Важливого значення надавали формуванню уявлень студентів про мову як культурний феномен, підняття рівня мовленнєвої культури студентів. На заняттях із дисципліни «[Культура української мови](#)» студенти долучалися до встановлення діалектичного взаємозв'язку між мовою і культурою. Їм доносили думку про те, що мова є виразником ментальності етносу, засобом творчого освоєння світу і знаряддям якнайповнішого самовираження особистості. На заняттях студенти досліджували вплив культури на тенденції розвитку літературної мови, аналізували концепції культури мови в різних лінгвістичних центрах. Важливим вважали акцентування уваги студентів на аналізі культуромовних проблем у наукових студіях українських учених і культурних діячів: Олени Пчілки, Лесі Українки, В. Гнатюка, О. Курило, І. Огієнка, М. Рильського, М. Сулими, О. Синявського, П. Тичини, І. Франка, М. Шумила. Зосереджувалися на питаннях мовної політики, нормалізаторської діяльності мовознавців.

У межах дисципліни «[Історія української культури](#)» увагу студентів зосереджували на питаннях взаємозв'язку мови й культури українського народу, педагогічної культури українського народу, етнолінгводидактичної культури як засобу вдосконалення творчого потенціалу вчителя. Студенти долучалися до *проблемних лекцій*, у яких здійснювався внутрішній (мисленнєвий) і/або зовнішній діалог викладача і студентів над проблемно поданим змістом навчання. Основні цілі проблемної лекції досягалися спільними зусиллями лектора й аудиторії і охоплювали: засвоєння слухачами теоретичних знань, розвиток теоретичного мислення, формування пізнавальної і професійної мотивації,

забезпечення можливостей дослідницького ставлення до змісту наукового знання. Основне завдання лектора вбачали в залученні студентів до суперечностей наукового знання і способів їх розв'язання, тобто до формування їхнього теоретичного мислення, а основне завдання студентів – у «відкритті» ними в діалозі (внутрішньому чи зовнішньому) з лектором нових знань, закономірностей, ставлень. Особистісне, діалогічне включення лектора в спілкування зі слухачами досягалося за рахунок таких вихідних положень: лектор не «законодавець», а співрозмовник; ділиться своїм особистісним та інтелектуальним досвідом, а не «транслює» інформацію; зацікавлений у міркуваннях слухачів; обговорює різні погляди на проблему і її розв'язання; підводить слухачів до самостійних висновків, робить їх співучасниками пошуку розв'язання суперечностей; використовує інформаційні та проблемні запитання; стимулює пошук слухачами власних відповідей. У проблемній лекції поруч із викладом інформації здійснювали аналіз соціокультурних ситуацій, елементи дискусії, мозкового штурму. Розкриємо сутність і технологію реалізації означеного методу навчання.

Тема: Українська мова в контексті української культури.

Мета: формування уявлень студентів про мову як культурний феномен, поглиблення знань студентів про українську мову як національно-культурну цінність українського народу, розвиток соціокультурної компетентності студентів.

Методи: проблемна лекція з елементами дискусії і мозкової атаки.

Хід заняття. Лекція починається з актуалізації уваги студентів-майбутніх учителів-філологів на взаємозв'язку понять «мова» і «культура». Студентам пропонувалося проаналізувати думки видатних науковців, а також висловити власні міркування щодо порушених у них проблем.

Завдання. Прокоментуйте висловлювання:

1. Мова – це наша національна ознака, в мові наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – це форма нашого життя, ...форма національного організування. Мова – душа кожної національності, її святощі і найміцніший скарб... І поки живе мова – житиме й народ як національність (*І. Огієнко*).
2. Межі моєї мови означають межі мого світу (*Л. Вітгенштайн*).

3. Відмінності між мовами становлять щось більше, ніж звичайні знакові відмінності. Різні мови за своєю суттю, за своїм впливом на пізнання та почуття є в дійсності різними світобаченнями (*В. фон Гумбольдт*).
4. Мова є однією з важливих ознак загальної культури. Недарма народна мудрість говорить, що людина, висловлюючи думку, завжди прагне всі слова ставити на своєму місці, не порушувати закономірностей граматичної будови, правильно вимовляти слова (*М. Жовтобрюх*).

Після короткої дискусії започатковувалася власне лекція (виклад матеріалу викладачем), що супроводжувалася аналізом, дискусіями, узагальненнями і висновками, яких студенти доходили самотужки на основі сприйнятого матеріалу і його емпіричного аналізу (див. фрагмент лекції у додатку [Ж.1](#), частина 1).

Студентам пропонувалося поміркувати над тим, що робить мову показником певної культури і ментальності, пригадати слова, що відображають реалії життя українського народу й відсутні в інших мовах. Згодом продовжувався виклад лекційного матеріалу (див. фрагмент лекції у додатку [Ж.1](#), частина 2).

Упродовж лекції добігали такого інтерактивного методу навчання, як мозкова атака. Метод *мозкової атаки* (brainstorming) ґрунтується на груповому формуванні ідеї розв'язання певної задачі. Група, перед якою вона ставиться, висуває якомога більше нових ідей, подекуди абсолютно несподіваних, що сприяє створенню атмосфери невимушеності, змагальності та співробітництва. Заохочується будь-яка пропозиція, думка, ідея, забороняється критика і насмішки щодо них. Тільки після збирання всіх пропозицій починається їх оцінка, що полягає у всебічному та об'єктивному аналізі всіх пропозицій і виборі найбільш оптимальної з них. Елементом мозкової атаки було таке завдання, запропоноване студентам під час лекції.

Завдання. Прочитайте, продовжіть логічний ланцюжок. Виведіть своє тлумачення поняття «мова».

МОВА – це

- психічне явище, що міститься в мозку людини;
- соціальне;

- системне;
- стійке;
- довговічне;
- синхронічне;
- суттєве.

Інший, більш складний різновид методу мозкової атаки, полягав у виведенні студентами поняття «культура». Студенти самостійно пропонували ключові слова або асоціації, які викликало в них досліджуване поняття, потім узагальнювали їх, результатом інтенсивної колективної праці студентів ставало формулювання дефініції поняття.

Прикінцева частина лекції була покликана мотивувати студентів до підвищення рівня мовленнєвої культури. Студентам пропонувалися міркування М. Шумило з теми (див. фрагмент лекції у додатку Ж.1, частина 3). Доречним було використання на лекції *проблемного запитання*, яке стимулювало студентів до критичного мислення, формування підходу до проблеми і формулювання відповіді. Таким проблемним запитанням було: «Як ви вважаєте, діалектизми, жаргон, сленг та арго засмічують мову чи вказують на її розвиток?».

Окрім аналізу й обговорень інформаційних і проблемних запитань, викладач звертався до знань і досвіду студентів, стимулював їх до спільних міркувань, будував роботу так, щоб вони не були пасивними слухачами, а брали активну участь у дискусії, висували гіпотези і підтверджували чи спростовували їх, аналізували, класифікували, узагальнювали, наводили приклади, доходили висновків тощо.

На підсумковому етапі лекції студентам пропонувалося завдання для самостійної роботи, яке полягало в *написанні твору-роздуму* з теми «Мова в контексті сучасної культури», де необхідно було використати такі слова: *мовна культура, засіб пізнання, етнолінгвістика, національна культура, ментальність, етнос, душа, міра культури, інструмент творення, духотворчий феномен мови*.

Важливим в аспекті започаткованого дослідження було оволодіння майбутніми вчителями-філологами етнолінгвопедагогічною культурою. Студентам

на лекції з теми «Етнолінгводидактична культура як засіб удосконалення творчого потенціалу вчителя» пропонувалася теоретична інформація (див. додаток Ж.2), яка обговорювалася на практичних заняттях.

Особливу увагу на когнітивно-мотиваційному етапі формувального експерименту приділяли лінгвістичній підготовці студентів, досягали «усвідомлення значення мови ... як найважливішого джерела формування інтелекту і духовно-емоційної сфери особистості через її органічний зв'язок із національними традиціями» [220, с. 4]. Збагачували мовлення студентів лексичними одиницями з національно-культурною семантикою, формували вміння застосовувати їх у різноманітних ситуаціях спілкування.

На заняттях із дисципліни «Сучасна українська літературна мова» значну увагу приділяли формуванню фразеологічної складової соціокультурної компетентності студентів. Наведемо приклад одного із занять.

Тема: Народна фразеологія – відображення життя української родини.

Мета: актуалізація знань студентів про фразеологію української мови як відображення життя української родини, збагачення мовлення студентів відповідною народною фразеологією, формування умінь застосовувати її в різноманітних соціокультурних ситуаціях.

Методи: аналіз теоретичного матеріалу, дискусія, виконання вправ.

Хід заняття.

Майбутнім учителям-філологам для аналізу пропонували міркування вітчизняних мовознавців щодо фразеологічного багатства української мови, як от:

«Фразеологія національної мови збагачується та вдосконалюється, відшліфовується, убираючи в себе скарби з приказково-прислівникового фонду, афоризмів, професіоналізмів, анекдотів, дотепів і каламбурів, індивідуально-авторських утворень, одним словом, – з усього того, що впродовж віків плекає і зберігає у своїй пам'яті носій мови – народ. Ось деякі зразки фразеологізмів: «Язик до Києва доведе, а інколи до кия»; «частувати (почастувати) березовою кашею (кого)»; «дешевший від дірки з бублика»; «не бачити смаленого вовка»; «битися за масляні вишкварки» та ін. Значна частина фразеологізмів української

мови ґрунтується на асоціаціях, пов'язаних із щоденним побутом, на спостереженні за світом рослин і тварин, прим.: *«диба, мов муха в сметані»*; *«прийти на потрушені груші»*; *«як комашки забігали (полізли, поповзли) по спині (у кого)»*; *«швидкий як черепаха»* (дуже повільний, неповороткий, незграбний у рухах). На деяких фразеологізмах – відбиток нашої історії, пор.: *«набігла, як татарська орда»*; *«де байрак, там козак»*; *«до булави треба голови»*; *«козацькому роду нема переводу»*; *«козацький мороз»* (дошкульний холод); *«хто любить піч, тому ворог Січ»* та ін. (Роксолана Зорівчак).

Студенти долучалися до обговорення інформації, пригадували фразеологізми української мови, систематизували їх за тематичними групами.

Наступним етапом було обговорення інформації про українські фразеологізми, що відображають національну ментальність, родинні стосунки (див. додаток Ж.3).

Після обговорення студенти виконували низку вправ, спрямованих на формування їхньої фразеологічної компетентності. Опишемо їх.

Вправа. Прочитайте подані нижче фразеологізми. Що вони означають, коли вживаються? Чи знаєте Ви відповідники цих фразеологізмів у будь-якій іншій із відомих Вам мов? Відповідь обґрунтуйте.

Подавати рушники, брати рушники, дбати (дати) рушники, готувати рушники, ставати на рушник, слати (посилати) за рушниками, взяти рушники, вернутися з рушниками.

Вправа. Випишіть із фразеологічних словників української мови (на вибір) фразеологізми, що відображають характер родинних стосунків, розкрийте їх зміст, допишіть ті, які зустрічаються у вашому родинному колі.

(Інші вправи див. у додатку Ж.4)

Виняткового значення в експериментальній методиці підготовки набувала самостійна робота студентів, тому пропонували студентам для самостійної опрацювання завдання, спрямовані на розвиток їхньої креативності, критичного мислення, творчого пошуку. Наведемо приклад одного із завдань, що пропонувалося для самостійного позааудиторного опрацювання студентами.

Вправа. Поміркуйте над значенням фразем. У якому стилі мовлення вони вживаються? Які асоціації викликають у житті ці імена? Для підтвердження міркувань наведіть приклади з фольклорних і літературних творів.

На тобі, Гаврило, що мені неміло.

Який Сава – така й слава.

Їж, Мартине, мати ще підкине.

Торохтить Солоха, як діжка з горохом.

В експериментальній методиці навчання застосовували порівняльне дослідження етимології слів-понять близькоспоріднених мов, що функціонують на території України. Не применшуючи ролі жодної з мов, намагалися на заняттях показати красу і філософсько-психологічну своєрідність насамперед рідної мови. Пропонували студентам поміркувати над походженням низки слів, наприклад, в українській і російській мовах. Так, походження українського слова «свято» асоціюється зі «святий», а російського слова «праздник» – зі словом «праздний». Студенти доходили висновків, що значення й образність слів у цих мовах часто відмінні, тому вони започатковують різні напрями думки.

В аспекті розвитку соціолінгвістичної складової соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів приділяли увагу розвитку вмінь студентів планувати висловлювання відповідно до умов спілкування. Наведемо приклади вправ, що використовувалися в навчальному процесі.

Вправа. Як Ви розумієте поняття «офіційні і неофіційні обставини»? Яке вони мають значення для побудови висловлювання в тому чи тому стилі? Згрупуйте приклади так, щоб спочатку були ті, що означають неофіційні обставини, а потім – офіційні.

В гостях у родичів, на вулиці, в кабінеті завідувача кафедри, в театрі, вдома, в гімназії, в музеї, в лінгафонному кабінеті, у громадському транспорті, на курсах іноземних мов, на науковій конференції.

Вправа. Що означають слова *спілкування, повідомлення, вплив*? Згрупуйте приклади і прочитайте їх у такому порядку: вирази, що означають а) процес спілкування; б) повідомлення; в) вплив.

Відповідати на занятті, запросити товариша в гості, описати місцевість, робити зауваження порушникові дисципліни, поділитися з товаришами враженнями від побаченого, викликати інтерес до чогось, пояснити правило товаришеві, обговорити з товаришами цікаву книгу.

Вправа. Конкретизуйте, якщо необхідно, ситуацію (коли? де? з ким? про що?) зазначених нижче видів комунікації. Вкажіть, у яких випадках доречне тільки книжне мовлення, тільки розмовне, а в яких і те, й інше.

Публічний виступ, лекція, повідомлення, розмова пацієнта з лікарем, розмова учня з учителем, інтерв'ювання, розмова пасажирів в автобусі, бесіда між друзями, розмова продавця з покупцем.

Вправа. Підготуйте і виголосіть трихвилинну інформаційну промову «Мовні засоби переконання», дотримуючись логічності мовлення.

Вправа. Поясніть, про що йдеться в кожній із трьох груп прислів'їв і приказок:

- а) про мову як засіб пізнання, навчання;
- б) про мову як засіб спілкування;
- в) про мову як засіб впливу на людей.

I. Домовлятися треба словом, а не кулаками. До нього говорити, як до стовпа (як об стінку горохом). Йому що не говори, як до гори. Розуміє з півслова. Без мови не підійдеш і до корови.

II. Шабля ранить голову, а серце – душу. Слово може врятувати людину, а може і вбити. Гостре словечко коле сердечко. Словом більше болю завдають, як коли шкуру деруть. Не бий дубцем, а карай слівцем! Вміє зуби заговорити.

III. Як не знаєш, прочитаєш. Де розумом не дійду, то в книжці знайду. Людина без книги – риба без води. Хто багато питає, той багато знає.

Окрема увага приділялася роботі з розвитку соціокультурної складової діалогічного мовлення студентів. Зокрема передбачалося опрацювання таких груп умінь:

– для ведення діалогів етикетного характеру (вітатись і відповідати на привітання; знайомитися, представлятись і відповідно реагувати на

представлення співрозмовника; розпитувати про справи, самопочуття, плани на майбутнє, висловлювати своє ставлення до почутого / побаченого; прощатися; вітати, висловлювати побажання і реагувати на них; висловлювати подяку і відповідати на неї; вибачатись і реагувати на вибачення; ініціювати, підтримувати і закінчувати розмову; ввічливо перепитати, відмовити, погодитися і відповідно реагувати);

- для ведення діалогу-розпитування (ініціативно і цілеспрямовано запитувати фактичну інформацію (що? де? як? коли? куди? навіщо? чому? і т. ін.) і відповідно відповідати);
- для ведення спонукальних діалогів (звертатися з проханням і висловити готовність / неготовність його виконати; дати пораду і прийняти / не прийняти її; запрошувати до дії / взаємодії і погодитися / не погодитися взяти в ній участь; висунути пропозицію і висловити згоду / незгоду з нею);
- для ведення діалогу-обміну повідомленнями, думками (обмінюватися інформацією й адекватно реагувати на неї; переходити з позиції, того, хто запитує, в позицію того, хто відповідає, і навпаки; висловлювати точку зору і погоджуватися / не погоджуватися з нею; висловлювати схвалення / несхвалення і реагувати на нього; виражати емоційну оцінку і реагувати на неї).

З метою відпрацювання зазначених умінь студентів долучали до різноманітних видів навчальної діяльності. Наведемо приклад вправи, що мала за мету підготовку студентів до ведення етикетних діалогів.

Вправа. Доберіть і запишіть у таблицю формули мовленнєвого етикету за їх функціональним призначенням. Вкажіть, які з них ви використовуєте в ситуаціях формального спілкування, а які в ситуаціях неформального спілкування.

<i>Ситуація спілкування</i>	<i>Формули мовленнєвого етикету</i>
<i>Знайомство</i>	
<i>Прохання</i>	
<i>Подяка</i>	
<i>Вибачення</i>	
<i>Привітання</i>	
<i>Перепитування й уточнення</i>	

Звертали увагу студентів на особливості мовленнєвому етикету в аспекті «діалогу культур». У цьому зв'язку пропонували ознайомитися з такими міркуваннями мовознавців:

«Мовленнєвий етикет, тобто мовленнєва поведінка в певних ситуаціях, у різних культурах різна. Йдеться про правила мовного спілкування дітей із батьками, чоловіка з дружиною, господаря і гостя тощо. Так, англійським і американським мовними етикетами передбачається, що в магазині чи будь-якій іншій установі першим вітається господар, а в нас – навпаки. Навіть у таких близькоспоріднених мовах, як українська і російська, є відмінності в мовному етикеті. Здавна, наприклад, в Україні діти зверталися до батьків тільки на *Ви*. Отже, вплив культури позначається на своєрідності мовленнєвого етикету» (За *М. Кочерганом*).

Формування соціокультурної компетентності студентів у діалоговій взаємодії відбувалося здебільшого у *змодельованих соціокультурних комунікативних ситуаціях*, коли необхідно було обмінюватися думками «тут і зараз» при цьому враховувати екстралінгвістичні чинники спілкування. Ігрова імітація із симулятивним і автентичним спілкуванням вирізняється свободою і спонтанністю мовленнєвої і немовленнєвої поведінки учасників. Студенти самостійно організовували свою поведінку залежно від розв'язуваної проблеми, свого комунікативного наміру і поведінки партнера / партнерів. Зміст навчальної діяльності в межах імітаційного спілкування полягав у такому:

- сприйняття і відтворення певного акту спілкування, викладеного в ситуації. Роботу починали з аналізу комунікативної ситуації, лінгвістичних і екстралінгвістичних особливостей реалізації акту спілкування, за яким йшов контроль розуміння почутого;
- складання діалогів за аналогією, що реалізували той самий мовленнєвий акт. До останніх можна віднести: складання діалогу за репліками-відповідями, за ініціативними репліками, за першою та останньою репліками діалогу тощо;
- складання діалогів за запропонованою ситуацією.

Студентам подавалася інформація соціокультурного характеру про особливості мовленнєвої поведінки тих чи тих народів пропонувалося скласти діалоги з урахуванням цієї інформації, наприклад:

1. «У неофіційній розмові не говоріть з іспанцями про особисте життя, громадянську війну та диктатора Франко. Якщо Вам не подобається корида, про це іспанці знати не мусять».

2. «У неофіційних розмовах англійці часто уникають таких тем, як особисте життя, професійні успіхи, релігія; у розмовах з іноземцями вони не люблять обговорювати теми, пов'язані з Північною Ірландією та життям королівської родини. Не люблять співрозмовників, які пишаються своєю ерудицією і стверджують будь-що категорично. Така людина може несподівано почути таку фразу на свою адресу; «Навряд чи ця тема може бути доброю для розмови!». Улюблені теми – погода, спорт, садівництво, хатні тварини тощо» (За Г. Колощником).

Загалом викладання курсу «Сучасна українська літературна мова» зацентровували на новій філософії освіти і філософії мови, основних змістових лініях формування мовної особистості – лінгвістичній, комунікативній, соціокультурній, діяльнісній.

У викладанні дисципліни «Українська діалектологія» орієнтувалися на розкриття взаємозв'язку діалекту, культури, етносу. Майбутні філологи пізнавали особливості і знайомилися з науковою інтерпретацією фонологічного, фонетичного, акцентуаційного й граматичного структурних рівнів української діалектної мови, вивчали словниковий і фразеологічний склад окремих діалектів і їх об'єднань. Окрема увага приділялася дослідженню діалектології як джерела вивчення етнокультури та історії рідного краю; вивченню сільської мови, міського просторіччя і літературно-розмовного мовлення різних соціальних груп. Важливого значення набувала робота студентів з електронною фонотекою говірок та електронними варіантами лінгвогеографічних праць, складання лінгвістичних портретів, написання лінгвокраєзнавчих розвідок. Наведемо приклад одного із завдань, що використовувалося в навчальному процесі.

Завдання 1. До якої групи діалектизмів (власне лексичні, етнографічні, фонетичні, морфологічні, словотвірні) належать виділені слова. Поясність їх значення.

1. ... біля *ватри* порпався старий Поп. 2. Петро, який вважав себе за верховинського *моцака*, подався додому через *кичеру*. 3. У добрих умовах готують сир і *вурду*. 4. Іван іще лютіше гримає кулаком по столі. Не має він влади над жінкою. Не має ні *крішечки* – ні грамочка, а хоч би закрив її в пивниці. 5. Лють свою люту і нутрянний вогонь свій непогашений топтав. *Мсту* свою чорну. 6. Дорогий пане-товаришу! – казав *довстріч* Кирило чи то малому, чи то старому – і відкрита усмішка тягнула йому до самих вух. 7. *Не руш* її! – не пам'ятаючи себе, Теофіла навідліг урадила чужинця в груди (*За творами М. Матіос*).

Завдання 2. Прочитайте уривки в творів українських письменників. Знайдіть діалектизми. Поясність, до якої групи вони належать та з якою метою використовуються.

1. Мама звелася і поволіклася на постіль. – Семенку, а тепер файно вмийся, і Катруся, і Марія най си вмийють, і побігни в збанок води начкрпнути, але не впадь у керницю, не хилейси дуже... (*В. Стефаник «Кленові листки»*).

2. Чирячка з молоду не раз сиділа у куні, позводила на той світ аж трьох мужиків і усю худобу попереводила на зіддя та корінці та усякі ліки та лічить людей чи від лихоманки, чи від гризі і від заушниць, бо вона змолоду давила зінське щеня; знімала остуду, переполох вилива, злизує від уроків, соняшниці заварює... І чого вона не знала? (*Г. Квітка-Основ'яненко «Конотопська відьма»*).

Навчальну дисципліну «**Стилістика української мови**» спрямовували на вивчення національної своєрідності системи функціональних стилів, збагачення й розвиток креативної функції мовної особистості майбутнього вчителя-філолога. Вчили студентів здійснювати контрастивні стилістичні студії, які відкривали можливості для ознайомлення з іншими мовними культурами світу, а через них – до повнішого і глибшого усвідомлення особливостей рідної мовної культури. Залучали студентів до виконання лінгвістичного аналізу національно зорієнтованих лексем і фразем кожного з народів. Такий вид роботи сприяв

засвоєнню прийомів розкриття смислового й етнокультурознавчого змісту номінацій.

Загалом на заняттях мовознавчого блоку дотримувалися позиції, що формуванню національно-мовної особистості, соціокультурної компетентності студентів сприяють глибокі знання з усіх розділів науки про мову на засадах українознавства, уміння і навички їх використання в практичній діяльності. Провідною складовою змісту україномовної освіти майбутніх учителів-філологів був етнокультурознавчий, національно-регіональний компонент, який відображає специфіку світобачення і світосприйняття українців, визначає типові особливості українського побуту, національних традицій і найбільш повно виражається в лексико-семантичній і фразеологічній системах. Такий підхід у вивченні лінгвістичного матеріалу сприяв активній мисленнєвій діяльності студентів, стимулював науковий інтерес, розвивав дослідницькі якості.

Важливого значення в експериментальній методиці на когнітивно-мотиваційному етапі набувала літературознавча підготовка майбутнього вчителя-філолога. В організації такої підготовки спиралися на міркування О. Семеног, яка обґрунтовувала «необхідність перетворення технології викладання літератури таким чином, щоб пізнання моральних норм і культурних цінностей відбувалося через емоційне переживання їхньої громадянської й особистісної значущості, наповнення особистості кожного студента високим культурним змістом» [200]. Це відповідає меті особистісно зорієнтованого навчання і сприяє індивідуально-творчому саморозвитку особистості у світі культури.

У навчальному курсі «Фольклор» мали за мету спрямувати студентів на пізнання народної творчості в усіх її виявах, вчили через минуле українського народу бачити його сучасне, формували вміння аналізувати твори української усної народнопоетичної творчості, відкривати особливий світ народного художнього мислення. Зокрема, у вивченні теми «Фольклор і національний характер» студенти знайомилися з міркуваннями дослідників із теми:

«У фольклорі виражені етичний та естетичний ідеали народу, найважливіші принципи народної педагогіки. Народна творчість є важливою для вивчення

ментальності її носіїв. Як складова слов'янської словесності, український фольклор містить чимало спільного з усною народною творчістю неслов'янських народів – фінів, литовців, румунів. Однак, за свідченням науковців, найбагатший фольклор – все ж український, сформований на трипільській культурі у 6 – 4 ст. до н.е.; українці «одарені з природи великими музикальними здібностями і поетичним талантом, мають у порівнянні з іншими східнослов'янськими народами найбагатшу, найбільш розвинену народну поезію» (Ф. Колесса).

(Інші міркування подано в додатку Ж.5).

На наступному етапі студенти визначалися з відповіддю на запитання про те, як фольклор сприяє пізнанню ментальності народу.

Робота за експериментальною методикою передбачала залучення студентів до *виконання творчих, пошукових завдань*. Доцільними були завдання, що мали за мету підготовку студентами повідомлень за певними темами (напр., «Леся Українка і народна поезія», «Добро і зло в міфологічних уявленнях українців», «Вірування і народно-поетичні традиції українського народу в творчості Ліни Костенко»). Значний потенціал містивсь у завданнях лінгвокраєзнавчого характеру, де студентам необхідно було схарактеризувати особливості історико-етнографічного регіону, представником якого вони були.

У побудові курсу «*Історія української літератури і критики*» намагалися максимально враховувати мінливі соціокультурні умови і їх вплив на мовну особистість. Літературу доносили студентам як науку людського спілкування, майстерню художника слова. Мали за мету розвиток креативної функції майбутніх учителів-філологів, що відображається на ступені модифікації мовних одиниць, їх адаптації до умов комунікативної ситуації, на вмінні спостерігати статусні норми спілкування, що прийняті в мовній культурі мовленнєвого колективу. На практичних заняттях студентів учили уважно, осмислено, з нотатками на полях читати текст, заглиблюватися у внутрішній світ художнього твору, з'ясувати його місце у спадщині письменника, літературному житті епохи, в історії національної і всесвітньої літератури.

Курс «Історія зарубіжної літератури» допомагав студентам оволодіти загальнопланетарним мисленням. Формування соціокультурної компетенції досягалося шляхом збагачення літературних, лінгвістичних, прагматичних, естетичних і культурологічних знань студентів. Завдяки вивченню дисципліни «Історія зарубіжної літератури» студенти не лише краще опанували культуру інших країн, але й навчилися вирізняти особливості власної національної культури, що, у свою чергу, сприяло їхньому вихованню в дусі «діалогу культур».

Іншомовну підготовку майбутніх учителів-філологів в аспекті соціокультурної освіти зосереджували на вдосконаленні історико-культурних, країнознавчих знань студентів; поглибленні обізнаності з національно-специфічними моделями комунікативної поведінки представників інших мов і культур; оволодінні студентами лексичними одиницями з національно-культурною семантикою, формуванні уявлень про мовленнєві особливості соціальних угруповань і національних меншин. Ознайомлювали студентів із соціокультурними нормами поведінки в умовах міжкультурної комунікації, особливостями національної ментальності, способом життя соціокультурних співтовариств і співвідносними з ними звичками, нормами, традиціями. Формували в студентів уміння та навички культурного самовизначення, здатність до взаємодії в умовах міжкультурної комунікації, поваги та розуміння соціокультурних особливостей представників інших культур.

Результатом когнітивно-мотиваційного етапу підготовки стало підвищення у майбутніх учителів-філологів рівня соціокультурної компетентності; формування усвідомленого, ціннісного ставлення студентів до навчальної діяльності, забезпечення стійкого інтересу до освітнього процесу, потреби у використанні набутих знань, умінь і навичок у майбутній соціокультурно-спрямованій педагогічній діяльності.

2.4.2. Зміст підготовки майбутніх учителів-філологів на інтегративно-практичному етапі. На другому етапі експериментального навчання мали за мету залучити студентів до активної професійно-спрямованої соціокультурної

навчальної діяльності, здійснюваної в цілісному й інтегрованому комплексі навчальних дисциплін психолого-педагогічної, методичної, комунікативно-технологічної підготовки. Інтегративна технологія давала змогу ущільнити навчальний процес і водночас забезпечити студентів цілісними знаннями з низки суміжних дисциплін.

Важливе місце в системі підготовки майбутнього вчителя-філолога до здійснення соціокультурно-спрямованої професійної діяльності займає психолого-педагогічна підготовка. В експериментальному навчанні дисципліну «Педагогіка (з методикою виховної роботи)» розглядали, услід за М. Євтухом, «і як галузь загальнолюдської культури, і як науку, і як практичну діяльність» [71]. Приділяли особливу увагу етнопедагогічним аспектам цієї дисципліни, забезпечували ґрунтовну обізнаність студентів із багатою скарбницею педагогічної мудрості українського народу, формували в них національну духовність, світогляд, характер; сприяли опануванню студентами технологій роботи з етнопедагогічним матеріалом.

Ефективним методом підготовки студентів були *диспути* і *дискусії*. Навчальні диспути і дискусії як методи навчання базуються на обміні думками між студентами, викладачем і студентами. Ці методи сприяють формуванню вмінь мислити самостійно, виважено аргументувати свої думки і поважно ставитися до думок інших. Наукова суперечка не лише поглиблює знання студентів, а й викликає особливий інтерес до навчання. Одна із дискусій, що мала місце на цьому етапі експериментального навчання, була присвячена національно-мовному вихованню. Розкриємо її зміст і процедуру проведення.

Тема дискусії: «Рідномовні обов'язки» Івана Огієнка – стрижень національно-мовного виховання українського народу.

Мета: ознайомлення студентів із «Наукою про рідномовні обов'язки» Івана Огієнка; формування умінь здійснювати педагогічний аналіз наукових концепцій; удосконалення вмінь діалогічного мовлення, мовленнєвого етикету, толерантності до думок співрозмовників.

Дискусія започатковувалася з інформації про концепцію «рідномовних обов'язків» Івана Огієнка. Викладач наголошував на позиції науковця до рідномовної політики як громадського діяча і патріота країни (див. додаток 3.1).

Після цього студентам пропонувалося самостійно ознайомитися з матеріалами «Науки про рідномовні обов'язки» і підготуватися до їх обговорення.

Запитання для обговорення:

1. З якою метою Іваном Огієнком було підготовлено книгу «Наука про рідномовні обов'язки»?

2. Які тенденції в розвитку суспільства змусили автора взятися за перо?

3. Що Іван Огієнко вкладав у поняття «рідна мова»? Як Ви трактуєте це поняття? Дайте власне визначення поняттю «рідна мова». Наведіть приклади життєвих ситуацій, у яких особливо актуалізується роль рідної мови.

4. Яке прагнення Івана Огієнка простежується з аналізу назв розділів книги «Наука про рідномовні обов'язки»?

5. Що вкладав автор у поняття «рідномовна політика»? Як Ви розумієте це поняття?

6. На яких принципах пропонував будувати «рідномовну політику» Іван Огієнко? Чи дотримуються цих принципів у сучасній мовній політиці держави? Які правові акти і закони визначають мовну політику в Україні? Що, на Ваш погляд, необхідно змінити в мовній політиці нашої держави?

7. У чому сутність рідномовних приписів Івана Огієнка для членів суспільства?

8. Через які державні і суспільні інститути повинна здійснювати свої рідномовні обов'язки держава щодо літературної мови?

9. Що, на думку Івана Огієнка, є стрижнем концепції мовної освіти?

10. Якими є «найперші рідномовні обов'язки громадянина»? Чи дотримуються їх у сучасному українському суспільстві?

11. Визначте перелік із «десяти найголовніших мовних заповідей свідомого громадянина» згідно з приписами Івана Огієнка. Обґрунтуйте, як Ви їх розумієте.

У результаті дискусії студенти глибше усвідомлювали роль рідної мови в становленні мовної особистості, вчилися аналізувати, міркувати, обґрунтовувати і захищати свої погляди.

На самостійну роботу студентам пропонувалося підготувати твір-міркування за однією з «мовних заповідей» Івана Огієнка, як-от: «Мова – то серце народу: гине мова – гине народ»; «Хто цурається рідної мови, той у саме серце ранить свій народ»; «Головний рідномовний обов'язок кожного свідомого громадянина – працювати для збільшення культури своєї рідної літературної мови»; «Кожний свідомий громадянин мусить практично знати свою соборну літературну мову й вимову та свій соборний правопис, а також знати й виконувати рідномовні обов'язки свого народу» [див. 172].

На заняттях із педагогічної підготовки студентів-майбутніх учителів-філологів до здійснення соціокультурної професійної діяльності важливого значення надавали таким темам: «Національно-мовна особистість сучасного вчителя-філолога», «Національно-мовне виховання особистості в сучасних соціокультурних умовах», «Українська родинна педагогіка» та ін.

Окрім цього, на початку експериментальної роботи студентам було запропоновано вести педагогічний тлумачний словник. Складання словника надавало можливість майбутнім учителям-філологам вивчити основні поняття, терміни, категорії, критерії педагогічної і соціокультурно-спрямованої діяльності.

В аспекті започаткованого дослідження особливого значення набувала підготовка студентів із дисциплін психологічного циклу, актуальним завданням якої було забезпечення студентів ґрунтовними знаннями із вікової, педагогічної, когнітивної психології, лінгвопсихології, психології спілкування і стосунків, психології особистості, формування в них умінь визначати рівень соціокультурного розвитку особистості, будувати освітній процес відповідно до вікових, індивідуальних, інтелектуальних особливостей, потреб і запитів майбутніх учнів. Мету психологічних курсів вбачали в підвищенні загальної і психологічної культури студентів, формуванні цілісного уявлення про психологічні особливості людини, забезпеченні найбільш повного виявлення можливостей

особистості як суб'єкта діяльності і спілкування; створення умов для розвитку творчих здібностей, поглиблення інтересів і схильностей.

Продемонструємо, як здійснювалася підготовка студентів-майбутніх учителів-філологів до формування соціолінгвістичного компонента соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. Несформованість соціолінгвістичного компонента соціокультурної компетентності значно ускладнює комунікацію, внаслідок чого виникають помилки в прийманні і передаванні інформації, її декодуванні.

Студентам було запропоновано серію вправ і практичних завдань із психології спілкування, що мали за мету підготувати їх до реалізації майбутньої соціокультурно-спрямованої педагогічної діяльності в аспекті формування вмінь учнів старших класів гімназії здійснювати мовленнєву взаємодію.

Вправа. Познайомтеся з рекомендаціями щодо слухання в мовленнєвій взаємодії, що сформульовані англійським психологом І. Атватером у книзі «Я вас слухаю...». Проаналізуйте, які рекомендації найчастіше порушуються у процесі спілкування.

– Не приймайте мовчання за уважність. Якщо співрозмовник мовчить, це не означає, що він слухає. Він може бути заглибленим у власні думки.

– Будьте уважні фізично. Поверніться обличчям до мовця. Підтримуйте з ним візуальний контакт. Переконайтеся в тому, що ваша поза і жести свідчать про те, що ви слухаєте.

– Не прикидайтеся, що слухаєте. Якби ви не прикидалися, відсутність інтересу й нудьга неминуче виявляться у виразі обличчя й жестах.

– Дайте співрозмовнику час висловитися. Зосередьтеся на тому, про що він говорить. Намагайтеся зрозуміти не лише зміст слів, але й почуття співрозмовника.

– Не перебивайте без потреби. Більшість із нас у соціальному спілкуванні перебивають один одного, часто підсвідомо.

– Якщо вам потрібно перебити когось у серйозній бесіді, допоможіть потім відновити перерваний вами хід думок співрозмовника.

– Не робіть поспішних висновків. Це один із головних бар'єрів ефективного спілкування. Утримуйтеся від оцінок і спробуйте зрозуміти погляди співрозмовника і хід його думок до кінця.

– Не будьте надто чутливими до емоційних слів. Слухаючи схвильованого співрозмовника, будьте обережні та не потрапляйте під вплив його почуттів, інакше можна пропустити зміст повідомлення.

– Якщо співрозмовник уже висловився, повторіть основні пункти його монологу і поцікавтеся, чи те він мав на увазі. Це вбереже від непорозумінь.

– Не загострюйте увагу на розмовних особливостях співрозмовника.

Вправа. Висловіть свої міркування з якогось питання. Попросіть співрозмовника перефразувати ваше повідомлення, переконайтеся в тому, що він правильно вас зрозумів. Обміняйтеся ролями.

Вправа. Підготуйте висловлювання з теми «Соціокультурні аспекти педагогічного спілкування. Мовна майстерність викладача».

Важливого значення в аспекті започаткованого дослідження набувала робота з формування вмінь орієнтуватися в умовах спілкування. Доцільною й ефективною була дискусія, що здійснювалася на основі вивчення прикладів, тобто реалізовували елементи технології *case-study*. Викладач попередньо добирав ситуації-прикладі, що демонстрували відсутність тієї чи тієї умови, необхідної для ефективної діалогової комунікації. Завдання студентів полягало в тому, щоб проаналізувати ситуацію і визначити причину, яка стала на заваді ефективної комунікації. У результаті студенти уклали перелік основних умов, необхідних для діалогового спілкування.

Дискусія «Умови, необхідні для діалогової взаємодії»

Мета: сприяти визначенню та усвідомленню студентами умов, які забезпечують ефективність мовленнєвої інтеракції.

Ситуація-приклад 1

«Герой оповідання А. Чехова «Учитель словесності» вчитель географії та історії Іполіт Іполітович був людиною неговіркою, а якщо і вступав у розмову, то лише для проголошення чергової прописної істини: «Зимою потрібно піч топити, а

літом і без печі тепло. Влітку відчиниш уночі вікна і все тепло, а зимою подвійні рами і все ж холодно». Навіть у передсмертному маренні він бормоче фразу, що стала символом комунікативної банальності: «Волга впадає у Каспійське море, а коні їдять овес і сіно».

Запитання: Чи відбудеться діалог, якщо комуніканти обмінюватимуться загальновідомими істинами? Що необхідно для того, щоб виник інтерес до розмови?

Завдання: чітко сформулюйте першу вимогу, необхідну для діалогової взаємодії.

Ситуація-приклад 2

«Інколи можна спостерігати таке. Сидить людина на лавці чи їде в автобусі, тролейбусі або електричці. До неї підсідає якийсь громадянин і починає розмову. Йому відповідають однослівно, дають зрозуміти, що не зацікавлені в продовженні розмови, а він настійливо лізе з питаннями, щось розповідає. Залишається лише встати і змінити місце чи піти».

Запитання: Чого бракує в цій ситуації для того, щоб відбулася ефективна мовленнєва взаємодія? Як психологічний стан комунікантів може позначатися на ефективності комунікації? Чи залежить, на ваш погляд, потреба в спілкуванні від бажання суб'єкта пізнати щось нове про предмет спілкування? Чи є стимулом до початку спілкування наявність партнера, який реально чи потенційно може бути джерелом невідомої інформації?

Завдання: Визначте другу вимогу, необхідну для діалогової взаємодії.

Ситуація-приклад 3 (див. додаток 3.2)

Запитання: Чи має перспективу така розмова (зверніть увагу, відбувається вона цілком серйозно)? Які зв'язки порушені в ній?

Завдання: визначте третю умову, необхідну для діалогової взаємодії.

За подібною схемою обговорювалися й інші ситуації, що демонстрували необхідність наявності певних умов для ефективної діалогової взаємодії.

Унаслідок виконання завдання студентами було складено перелік таких умов:

1. Розрив у знаннях комунікантів, спрямованість на пізнання нового.
2. Потреба в спілкуванні.
3. Дотримання причинно-наслідкових зв'язків.
4. Вдалих вибір теми для обговорення.
5. Наявність спільної пам'яті.
6. Спільні мовні знання і т. ін.

Участь у дискусії сприяла усвідомленню студентами умов ефективного спілкування, готувала їх до здійснення роботи з формування умінь, необхідних для успішної мовленнєвої взаємодії, у майбутніх учнів, забезпечувала готовність до здійснення соціокультурно-спрямованої професійної діяльності.

Окрему увагу в аспекті психології спілкування приділяли формуванню в майбутніх учителів-філологів умінь установлювати зворотний зв'язок. Акцентували увагу студентів, по-перше, на необхідності уваги до співрозмовника (важливості розуміти не тільки його слова, але й поведінку в процесі спілкування (міміку, погляд, жести, інтонацію і т. ін.)); по-друге, на постійному самоконтролі, необхідності своєю вербальною і невербальною поведінкою допомагати співрозмовнику зрозуміти вас.

Було передбачено низку завдань на ознайомлення студентів із комунікаційними техніками, що сприяють розумінню партнерів. Наприклад.

Завдання «Комунікаційні техніки». Ознайомтеся з комунікаційними техніками, що сприяють розумінню партнерів. Врахуйте їх під час участі в дискусії з теми «Українська родинна педагогіка».

«Комунікаційні техніки, що сприяють розумінню партнерів

Ступінь А «Проговорювання». Співрозмовник точно, дослівно повторює висловлювання партнера. При цьому він може розпочати з функціональних виразів: «На Вашу/твою думку...», «Якщо я зрозумів Вас/тебе правильно...», «Ви/ти вважаєте...» і т. ін.

Ступінь Б «Перефразування». Співрозмовник відтворює висловлювання партнера в скороченому, узагальненому вигляді, коротко формулює найістотніше в його словах: «Вашими / твоїми основними ідеями, як я зрозумів, є...», «Отже, ...».

Ступінь В «Розвиток ідеї». Співрозмовник намагається вивести логічні наслідки з висловлювань партнера чи висунути припущення щодо причин висловлювання партнера: «Зі сказаного виходить...», «Ви, певно, вважаєте ..., тому що ...» і т. ін.».

Особливої уваги надавали формуванню культури мислення студента, вмінь орієнтуватися в умовах спілкування, будувати комунікативний портрет мовця / реципієнта, навичок саморегуляції поведінки.

Для формування цих умінь застосовували *тренінг спілкування «Бесіда незнайомців»* (за О. Леонтєвим). Розкриємо його зміст.

Студентам упродовж певного часу пропонувалося спостерігати за бесідою незнайомих людей (наприклад, на вулиці, в магазині тощо), відповідаючи при цьому на такі запитання:

- Який характер відносин, що пов'язують цих людей (ділові, приятельські, родинні, дружба, любов, просте знайомство)?
- Яке спілкування відбувається (рольове чи особистісне)?
- Якщо спілкування рольове, то які ролі програє кожен із співрозмовників (керівник, ділова людина, представник молодіжної субкультури, крутий, підлеглий і т. ін.)?
- Хто є лідером контакту і хто має вищий соціальний статус?
- Чи є в бесіді другий план або підтекст? Якщо є, то який?
- Чи природна поведінка співрозмовників?
- Якщо ні, то чому (у зв'язку з особистісними особливостями когось із партнерів, теми розмови, емоційного стану і т. ін.)?
- Чим завершиться бесіда?
- Як конкретно буде завершуватися бесіда (техніка виходу з контакту)?

Окрім цього психологічну підготовку майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії збагачували розглядом психологічних портретів, аналізом психолого-педагогічних ситуацій, стилів, функцій, бар'єрів педагогічного спілкування, наявних у творах української художньої літератури.

Важливого значення надавали ознайомленню студентів-майбутніх учителів-філологів із положеннями педагогічної і вікової психології, із закономірностями психічного розвитку особистості у процесі онтогенезу, формуванню вмінь студентів аналізувати різні прояви соціокультурної поведінки, труднощі соціальної адаптації підлітків у сучасному соціокультурному середовищі. Поступово, внаслідок аналізу різних життєвих і соціокультурних ситуацій, а також перегляду відеозаписів уроків і виховних заходів з української мови і літератури, майбутні вчителі-філологи доходили висновку, що саме в незнанні, відчуженості від внутрішнього світу підлітка лежить корінь багатьох помилок у навчальній і виховній роботі, зокрема і в ланці формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

В аспекті започаткованого дослідження особливої актуальності набувала підготовка студентів із питань етнопсихології, яка передбачала вивчення таких проявів духовного життя людини, як мова, міфи, вірування, поетична творчість, мистецтво. У цьому зв'язку значну увагу приділяли опрацюванню таких тем, як «Національний характер і ментальність», «Мова і національна психологія», «Етнічні і соціопсихічні риси українського характеру», «Етнопсихологічні особливості різних регіонів України», «Етносоціопсихічні особливості учнів старших класів» тощо. На заняттях опрацьовували наукові розвідки О. Кульчицького, Ю. Липи, В. Петрова, Б. Цимбалістого, М. Шлемкевича, присвячені питанням призначення України, походження українського народу, розвитку його менталітету, психології української пісні тощо.

Підготовка майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії вдосконалювалася і поглиблювалася в циклі методичних дисциплін. У процесі вивчення навчальної дисципліни

«Методика викладання української мови» студенти засвоювали систему теоретичних знань із лінгводидактики і професійних умінь, покликаних допомогти їм формувати національно свідому, духовно багату мовну особистість учня. Студентів озброювали раціональними та ефективними методами і засобами навчання української мови, що передбачають оптимізацію процесу їхньої підготовки до здійснення соціокультурної педагогічної діяльності. На практичних заняттях студентів знайомили з передовим педагогічним досвідом, методикою і технологіями проведення вчителями окремих соціокультурно-спрямованих видів і методів навчально-виховної роботи. Студенти здійснювали перегляд і аналіз відеозаписів уроків з елементами краєзнавства, зустрічей із діалектологами, соціолінгвістами, фольклористами, етнографами, письменниками. Особливу увагу звертали на підготовку майбутніх учителів-філологів до розробки уроків з елементами етнолінгвістичного, лінгвокраєзнавчого, лінгвокультурологічного пошуку, укладання системи вправ із соціокультурно-спрямованим контентом (на основі текстів фольклорних творів, творів класичної літератури, матеріалу говірок, діалектного мовлення тощо), цілісних уроків-диспутів, уроків-семінарів, уроків-конкурсів тощо.

Окрім цього, готували студентів до моделювання і проведення виховних заходів, що передбачали формування соціокультурної компетентності учнів (розробка сценаріїв етнолінгвістичних ігор, конкурсів, конференцій, краєзнавчих екскурсій, театралізації фольклорних свят, заходів із формування мовної картини світу учнів, підготовки учнів до діалогу культур).

На практичних заняттях долучали студентів до розв'язання *проблемних соціокультурних ситуацій*, які потенційно можуть виникнути в навчальному процесі гімназії, де навчаються здебільшого представники різних національностей, культур, віросповідань.

Ситуація. До класу, де переважно навчаються учні слов'янської національності, прийшов новачок – представник однієї з арабських країн. Хлопець знає українську мову, бо його мама, українка за національністю, навчила його цієї мови. Родина всі попередні роки проживала на батьківщині батька, тому учень не

має досвіду мовленнєвої поведінки, що прийнята в нашому суспільстві. Старшокласники-гімназисти, зацікавлені новим учнем, відразу почали задавати йому багато запитань про особисте життя, про те, як йому живеться в новій для нього країні, про плани на майбутнє. Учні задавали конкретні, подекуди прямолінійні запитання, а у відповідь чули загальні фрази. Старшокласники вирішили, що новий учень не хоче бути з ними відвертим, не зацікавлений у їхньому товаристві. У класі починався конфлікт.

Запитання для студентів: 1. Які соціокультурні особливості спілкування були порушені в цьому випадку? Яку соціокультурну інформацію необхідно донести учням, щоб навчити їх спілкуванню з представниками арабської культури.

У результаті аналізу ситуації, добору необхідної довідкової інформації, студенти доходили висновку про необхідність ознайомлення старшокласників-гімназистів із такими особливостями мовленнєвої культури представників арабських країн: вони не люблять відповідати на особисті питання, не люблять поспіху, розмовляють поважно. Арабський мовленнєвий етикет забороняє забороняє бути категоричним, тому від представників цих країн не варто чекати швидкої і конкретної відповіді «так» чи «ні».

Студентам було запропоновано інші проблемні соціокультурні ситуації, що базувалися на міжкультурних особливостях взаємодії українського народу з представниками інших мовленнєвих спільнот. Окрім цього, студенти долучалися до рольових ігор («Урок української мови в багатонаціональному класі», «Навчаємо національно-маркованої лексики»), які готували їх до здійснення майбутньої соціокультурної педагогічної діяльності.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання української та зарубіжної літератур» студенти оволодівали новою парадигмою літературної освіти, яка, на думку О. Семенов, полягає у зміні орієнтирів «від запам'ятовування – до розуміння й інтерпретації тексту». Доносили до студентів розуміння того, що викладання літератури в школі повинне здійснюватися на основі використання різноманітних міжпредметних зв'язків (мови, історії, психології, філософії, естетики тощо). Намагалися побудувати курс у такий спосіб, щоб студенти не

лише усвідомили специфіку викладання літератури в сучасній гімназії, а й набули досвіду створення нових технологій уроків, які допоможуть розвинути читацьку активність учнів старших класів, сприятимуть формуванню у них соціокультурної компетентності. Вчили студентів залучати на уроках матеріали фольклорного краєзнавства. Опановуючи навчальний курс, студенти створювали *методичні проекти*, сутність яких полягала у з'ясуванні дидактичного потенціалу обраного самостійно або за узгодженням із викладачем літературного твору і проектуванні його методичних можливостей у роботі з формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. Завдяки таким проектам (методичним презентаціям) поглиблювалися теоретичні знання студентів, вироблялися професійні вміння й навички, розвивалося педагогічне мислення, комунікативна культура, забезпечувалася підготовка студентів до самостійного творчого пошуку.

В аспекті започаткованого дослідження опанування методичних курсів забезпечувало студентів необхідними знаннями щодо засад і принципів організації мовної і літературної освіти в навчальних закладах нового типу; вміннями використовувати в навчально-виховному процесі методологічні, історико-наукові знання, надбання етнопедагогіки, українського народознавства; аналізувати, узагальнювати і впроваджувати у практику педагогічні інновації та досвід кращих педагогів; моделювати різноманітні види навчально-пізнавальної діяльності учнів, покликані стимулювати формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

З метою оптимізації підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії в експериментальному навчанні було запропоновано авторський елективний спецкурс «Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога». Зазначений спецкурс був інтегрованим за своїм характером. В організації такого спецкурсу виходили з положення про те, що важливою умовою раціональної інтеграції є зменшення навчальних годин на вивчення інтегрованого курсу порівняно з часом традиційного вивчення предмета, створення умов для

співтворчості студента і викладача в реалізації тактики індивідуального пізнання; стимулювання колективних форм навчання тощо. У моделюванні технології інтегрованого спецкурсу покладалися на міркування І. Козловської, яка вважає, що сутність інтегративного підходу до навчального процесу відрізняється від інших підходів, у т. ч. міжпредметного, тим, що встановлення зв'язків між знаннями йде не за рахунок перебудови чинних планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реально існуючих зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо. Інтеграція знань передбачає перетворення традиційного змісту освіти, структурну перебудову технологічного забезпечення засвоєння інтегративних знань тощо [105, с. 3].

Інтегрований спецкурс передбачав два взаємопов'язані змістові модулі. Перший із них – «Сучасні педагогічні технології у соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога» – мав за мету забезпечити майбутніх учителів-філологів практичними вміннями застосування сучасних педагогічних технологій у соціокультурній професійній діяльності. Зазначений модуль передбачав опрацювання студентами такого матеріалу: Соціокультурна складова професійної діяльності сучасного вчителя-філолога. Тенденції, закономірності й підходи до організації соціокультурної освітньої діяльності в навчальних закладах нового типу. Методичні принципи відбору соціокультурного матеріалу. Можливості інтерактивних методів навчання в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога. Формування соціокультурної компетентності учнів у процесі проектної діяльності. Загальнодидактична типологія проектів. Типологізація проблемних проектів. Роль дискусії і диспуту в розвитку соціокультурної компетентності учнів. Використання тренінгових технологій у соціокультурній діяльності. Особливості технології дидактичної гри у системі формування соціокультурної компетентності учнів. Моніторинг соціокультурно-спрямованої діяльності навчальних закладів нового типу.

У межах другого змістового модуля – «Роль і дидактичні можливості сучасних ТЗН та ІКТ у соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога» студенти оволодівали знаннями й уміннями з таких питань: Роль і дидактичні

можливості відео- й аудіо матеріалів (аудіовізуальних матеріалів) у вирішенні завдань формування соціокультурної компетентності учнів. Програмні засоби, пошукові системи і каталоги для роботи в мережі Інтернет, види Інтернет-комунікації. Роль і дидактичні можливості інформаційно-комунікаційних технологій у соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога. Веб 2.0 технології і їх дидактичні можливості. Методика організації та проведення соціокультурної проектної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Організація самостійної соціокультурної роботи учнів старших класів навчальних закладів нового типу із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Оскільки матеріал спецкурсу надзвичайно різноманітний і об'ємний, у межах цього параграфа зупинимося на розкритті лише однієї з тем, що пропонувалася студентам.

Тема: Веб 2.0 технології і їх дидактичні можливості в соціокультурній освітній діяльності.

На теоретичному етапі роботи узагальнювали знання студентів про основні можливості комп'ютера в соціокультурній освітній діяльності (комунікативні, інформаційно-комбінаторні, обчислювальні, графічні, моделюючі). Систематизовували уявлення студентів про освітній потенціал мережі Інтернет (вихід у світовий простір; доступ до інформації провідних наукових та освітніх центрів, віртуальних бібліотек і музеїв, газет і журналів; можливість спілкування з представниками різних національностей, культур, соціальних груп). Знайомили студентів із можливостями новітніх технологій Веб 2.0 для організації аудиторної та самостійної роботи учнів гімназії щодо формування їхньої соціокультурної компетентності (див. додаток [И.1](#)).

На етапі практичної діяльності знайомили студентів із різними форматами навчальних Інтернет-ресурсів і формували їхні вміння використовувати ці формати в соціокультурній професійній діяльності. Доносили студентам інформацію про те, що кожен формат має свою структуру. Створення конкретного формату залежить від цілей, які ставить перед собою вчитель-філолог.

Повідомляли студентам, що формат Хотліст (Hotlist, «Список посилань») – це згрупований список ресурсів текстового і мультимедійного характеру. Зазначений формат доцільно використовувати в тих випадках, коли навчальна мета передбачає розвиток когнітивних умінь, пізнання нової соціокультурної інформації, оскільки цей формат вирізняється найбільшою самостійністю з боку користувачів, які індивідуально опрацьовують запропонований соціокультурний матеріал. Особливістю формату є його незакінчений характер. У цьому зв'язку пропонували студентам певну тему для дослідження і кілька дібраних до неї посилань на освітні ресурси в мережі Інтернет. Завдання студентів полягало у продовженні списку ресурсів із досліджуваної теми, тобто студенти проводили самостійний пошук інформації, відкривали для себе нові аспекти досліджуваної теми, визначали дискусійні питання. Знайомили студентів із методичними аспектами роботи із форматом Хотліст. Студенти дізнавалися, що вона може бути індивідуальною (продовжити Хотліст викладача або скласти свій з іншого аспекту проблеми), груповою / парною (скласти Хотліст у групі або порівняти свій Хотліст з іншими). Повідомляли студентам, що формат Хотліст доцільно використовувати у випадку, якщо: учні вперше працюють із навчальними Інтернет-ресурсами; суворо обмежений час на вивчення теми; необхідно скоротити етап пошуку та відбору інформації; існує необхідність кількісного та якісного доповнення (розширення) навчального матеріалу, представленого в підручнику.

За таким самим принципом знайомили студентів і формували їхні вміння працювати з іншими форматами навчальних Інтернет-ресурсів (див. додаток [И.2](#)).

Особливого значення надавали формуванню вмінь студентів використовувати у соціокультурній професійній діяльності освітні можливості вебквест-технологій. Веб-квест (WebQuest) – список посилань, питання з кожному розділу, аргументація власної думки і загальне запитання дискусійного характеру (див. додаток [И.3](#)). Цей формат передбачає групову роботу. Доносили до студентів, що технологія веб-квест передбачає різнорівневі проблемні завдання, у результаті виконання яких відбувається соціокультурний розвиток учасників. Презентація

результатів може відбуватися в різних формах: усний виступ, комп'ютерна презентація, есе, веб-сторінка.

Знайомили студентів із структурою веб-квеста (див. додаток [И.4](#)).

Наведемо приклад проведення веб-квеста на прикладі пошукового проекту «Українські та британські університети». Мета соціокультурного веб-квеста – освоєння нового знання на основі добору спеціальних проблемних завдань, спрямованих на інтерпретацію культурних текстів, їх аналіз і осмислення. Студентам було запропоновано випробувати роль дослідників, які готують матеріал про українську й британську системи вищої освіти (з метою вибору вишу для стажування).

Проект був розділений на етапи, що базувалися на технології розробленій Б. Доджем [271]. Для актуалізації смислової спрямованості проектної діяльності, яка вимагає опори на особистий смисловий досвід студента, кожен з етапів був посилений за рахунок соціокультурних проблемних завдань, розроблених на основі герменевтичних, проблемних і рольово-ігрових методів.

На першому (суб'єктивному етапі) веб-квесту використовували рефлексивні завдання, які актуалізували особистий досвід студентів і забезпечували ціннісну рефлексію та осмислення реальних соціокультурних ситуацій. Студентам було запропоновано підкаст із сайту університету Оксфорд, на основі якого було складено завдання на емпатичне читання (складання проблемних запитань), ранжування інформації (порівняйте освіту у вашому вузі і в Оксфорді) й асоціативне розгортання (виділіть, необхідні критерії для пошуку вишу для стажування).

На другому (проектному) етапі студентам було запропоновано завдання, що передбачали актуалізацію змісту соціокультурної інформації – перекодування інформації (опис вимог до навчання в британських вишх і порівняння їх з українськими), використання «інформаційного пробілу» (інтерпретація та аналіз запропонованих сайтів, пошук необхідної інформації), соціологічне опитування (опитування інших студентів за виділеними критеріями, що необхідні для виконання завдання). Мета етапу – оволодіння соціокультурними знаннями у

процесі інтерпретації та розуміння соціокультурних текстів, представлених у веб-квесті. Студенти працювали в групах і виконували кожен свою роль. Викладач виконував роль тьютора-консультанта.

На третьому (продуктивному) етапі використовувалися смислоактуалізуючі завдання, наприклад, колективне конструювання тексту (створення власного тексту – аналітичної статті), які інтегрувалися з комунікативними завданнями (рольова гра, дискусія, прес-конференція), метою яких було моделювання студентами власної поведінки у процесі соціокультурної взаємодії. На цьому етапі для ведення електронного портфоліо була спеціально створена вікі-сторінка, на якій студенти викладали основну інформацію щодо проекту, обмінювалися думками й обговорювали отриману інформацію. Підсумком роботи була організація прес-конференції «Університети в Україні і Британії», у процесі якої кожна група студентів представляла дібраний відповідно до обраних критеріїв університет для стажування.

На завершальному (рефлексивному) етапі студенти писали есе «Чому я хотів (хотіла) б пройти стажування в...» для змістовного смислового узагальнення та проектування подальшої роботи відповідно до досягнутого розумінням цінностей і смислів.

Окрему увагу звертали на формування умінь студентів використовувати можливості сучасного медіапростору в соціокультурній освіті учнів старших класів. Доносили до студентів, що методичні акценти в такій роботі мають бути зміщені на формування елементарних навичок медіаграмотності шляхом розвитку метамовного мислення та вмінь лінгвокреативної діяльності старшокласників. В освітніх і виховних цілях на заняттях з української мови корисно використовувати естетично значущі приклади комп'ютерного дискурсу, тексти і високоякісну продукцію ЗМІ. Перспективним видається розгляд тексту в роботі зі старшокласниками не як статичної одиниці лінгвістики, а як динамічної одиниці комунікації. Продуктивний метод навчання – метод мовної гри. Він забезпечує етичні і культурно-мовні засади для формування умінь нормативного, доречного й етичного використання мовних засобів у сучасних ситуаціях спілкування.

Лінгвометодична стратегія навчання повинна бути зорієнтована на формування в учнівської молоді уявлень про цінність культурної і мовної освіти, на адаптацію старшокласників до нових для них умов, до «дорослого життя в дорослому суспільстві». Завдання сучасної лінгвометодики – забезпечити перетин предмета «українська мова» з потребами медіаосвіти школярів.

Робота в межах інтегративного спецпрактикуму викликала жвавий інтерес студентів, стимулювала їх бажання оволодіти технологіями соціокультурної професійної діяльності, збагатила знання щодо інноваційних педагогічних технологій та сформувала вміння їх практичного застосування.

На заняттях використовували проблемне навчання, яке спонукало студентів до мисленнєвої діяльності, наукового аналізу педагогічних, мовних, літературних явищ, творчої роботи. Його реалізація відбувалася через проблемний виклад матеріалу, евристичні бесіди, проблемні дискусії тощо. Професійній спрямованості студентів, організації їхньої самостійної дослідницької роботи сприяли дискусії, прес-конференції, ділові ігри, перегляд і аналіз відеоуроків, моделювання фрагментів уроків, позакласних виховних заходів.

Загалом на інтегративно-практичному етапі застосовувалися практичні й лабораторні заняття, система інтерактивних видів навчальної діяльності (тренінги, рольові ігри, розв'язання ситуаційних завдань тощо); комплекс методичних завдань із підготовки студентів до формування соціокультурної компетентності учнів; практикуми із застосування інноваційних педагогічних технологій, новітніх ТЗН, ІКТ, ресурсів глобальної мережі Інтернет для формування соціокультурної компетентності учнів.

2.4.3. Сутність експериментальної роботи на креативно-професійному етапі. Метою цього етапу було занурення студентів в активну соціокультурно-спрямовану професійну діяльність під час педагогічної практики, стимулювання творчого застосування майбутніми вчителями сформованих методичних умінь із формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, залучення студентів до рефлексивно-оцінної діяльності у процесі навчально-професійної підготовки.

Основний вид навчальної діяльності студентів – педагогічна практика в гімназії. Педагогічна практика – обов'язкова складова навчального процесу педагогічних університетів, яка передбачає оптимізацію професійної підготовки педагогічних кадрів і підвищення їхньої кваліфікації. Педагогічна практика має на меті: 1) навчити студентів творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, набуті у процесі вивчення педагогіки, психології, окремих методик і спеціальних дисциплін, і застосовувати їх на практиці; 2) сприяти оволодінню студентами сучасними формами і методами організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школі та в інших типах навчально-виховних закладів (гімназіях, ліцеях, коледжах тощо), а також 3) виховувати у студентів інтерес до педагогічної роботи, формувати потребу систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній педагогічній діяльності.

Діяльність студентів у період педагогічної практики є аналогом професійної діяльності вчителя, вона організовується в реальних умовах роботи навчально-виховних закладів. У процесі педагогічної практики у студента є можливість певною мірою осмислити педагогічні явища і факти, закономірності й принципи навчання і виховання, оволодіти професійними вміннями, досвідом практичної діяльності.

Педагогічна практика майбутніх учителів-філологів є інтегруючим і стрижневим компонентом особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, який передбачає формування його як професіонала через оволодіння різними видами педагогічної діяльності.

На настановчій конференції до початку педагогічної практики, яка відбувалася в гімназії, доносили до студентів основні положення роботи з формування соціокультурної компетенції учнів старших класів гімназії, спрямовували їх на розв'язання низки завдань:

– розвиток в учнів світосприймання, розуміння загальноісторичного процесу й усвідомлення впливу України на нього;

- формування в учнів умінь сприймати, аналізувати та оцінювати прочитані, вивчені чи почуті соціокультурні відомості про Україну й світ;
- формування духовного світу учнів, ціннісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів;
- виховання відкритості до інших культур і мов;
- вироблення в учнів уміння взаємодіяти з іншими людьми в полікультурному суспільстві;
- виховання поваги, толерантності до носіїв іншої культури, громадянських прав людини, демократичних цінностей;
- сприяння розвитку комунікативної культури учнів, навчання етично допустимих і юридично виправданих форм самовираження в суспільстві та етики дискусійного спілкування;
- залучення учнів на практиці ефективно застосовувати набуті соціокультурні знання й уміння [див. [113](#), [151](#)].

Актуалізували увагу студентів на тому, що результативність соціокультурного розвитку мовної особистості учнів старших класів гімназії залежить від урахування в навчальному процесі низки педагогічних ідей, провідними серед них є такі: реалізація особистісно зорієнтованого підходу в освітньому процесі; застосування інтегрованого й системно-синергетичного підходів до створення соціокультурного освітнього середовища гімназії; використання дидактичного матеріалу, якому властива глибока соціокультурна сутність; увага до аксіологічних виявів соціокультурного освітнього змісту; принцип єдності навчання, розвитку й виховання особистості; принцип опори на духовність учня; принцип національно-культурної самоідентифікації; створення позитивного культурно-освітнього середовища для дидактичного спілкування; стимулювання навчальної співпраці [див. [129](#)].

Серед завдань педагогічної практики були такі: здійснити моніторинг соціокультурно-спрямованої діяльності гімназії; ознайомитися з досвідом роботи вчителів-філологів; дослідити систему діяльності вчителя-філолога (його дій, методів, засобів) при розв'язанні завдань соціокультурного розвитку учнів;

схарактеризувати стиль соціокультурної діяльності вчителя-філолога; проаналізувати уроки мови й літератури в гімназії щодо їх спрямованості на соціокультурний розвиток учнів; визначити ефективність навчально-виховної роботи вчителя-філолога щодо формування соціокультурної компетентності учнів старших класів; вивчити рівень мотивації учнів старших класів гімназії до соціокультурної навчальної діяльності на уроці і в позакласній роботі; реалізувати навчальні і виховні заходи з формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (традиційні уроки, зорієнтовані на актуалізацію соціокультурної складової, інтегровані уроки, позакласні соціокультурно-спрямовані заходи); дати аналіз успішності й ефективності проведених заходів.

Педагогічна практика студентів, що здійснювалася відповідно до експериментальної методики, була спрямована на розв'язання зазначених вище завдань. Окрім цього, студенти враховували структуру соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, відповідно будували навчальний процес у такий спосіб, щоб удосконалювати етнокультурний, соціолінгвістичний і полікультурний компоненти їхньої соціокультурної компетентності.

Значна увага приділялася формуванню умінь студентів добирати і використовувати в навчальному процесі дидактичний матеріал етнокультурного характеру. Наведемо приклади завдань, які були дібрані студентами для повторення й узагальнення учнями матеріалу з теми «Фразеологія».

Вправа 1. Ознайомтеся з інформацією, пригадайте фразеологізми, що містять слова, які згадуються в тексті.

Фразеологізми зі стрижневими концептами *верба, дуб, осика, гарбуз, ряст, барвінок, мак* міцно «проросли» в українську етнокультуру і нерідко утворюють розгалужені семантико-структурні ряди. Наприклад, фразеологічні вислови, де вжита пара «*верба – груша*», посилюють експресію (*дарма верба, що груш нема! аби зеленіла*), активно варіюються (*наказав на вербі груш, дулю на вербі дістанеш*), функціонують і в інших слов'янських мовах, як-от: білоруське *на вярбе грушы растуць у каго*, польське *gruszki na wierzbie* (зустрічаються також у чехів, сербів, хорватів, болгар).

Вправа 2. У складі багатьох фразеологізмів зустрічаються назви рослин, що є національними символами. Поясніть їх значення. Чи відображено в них особливості рослин? Чому назви рослин *верба* та *калина* вважаються національними символами?

Як виросте гарбуз на вербі; вибуяв (вигнав) як верба; червона як калина; гарна як калина; заливається мов соловейко на калині; як маків цвіт; як плугом одорав.

Вправа 3. Прочитайте порівняння, що існують в мові різних народів. Поміркуйте, яким українським порівнянням вони відповідають.

болг. стрункий, як саджанець; очі карі, як переспілі вишні;

чех. і нім. рот великий, як ворота; очі, як окисдована сталь; довгий, як дердина; ніс великий, як еркер;

нім., швейц. тонкий, як хворостина;

фін. стрункий, як хворостина верби; рум'яна, як троянда; рот маленький, як суниця;

англ. червоний, як троянда (рум'яний, здоровий); червоний, як вишня; незграбний, як щеня; чорний, як ебенове дерево, як гагат; чорний, як бурштин;

кит. рум'яний, як пес; очі зелені, як виноград; струнка, як лоза.

Вправа 4. Ви член журі олімпіади з української фразеології. Деякі учасники нечітко або неправильно пояснили значення фразеологізмів. виправіть помилки в поясненнях.

Хоч греблю гати – все марно, без користі;

хоч кілок на голові теши – хоч кричи «рятуйте»;

не переробиться – надто квапиться;

дерти носа – думати;

мати лій у голові – незібраний, нерозумний, часто розгублюється, дурний;

бути, як вареник у сметані – нестійкий у своїх поглядах, ідеалах;

хоч з лиця воду пий – спітніти.

Окрему увагу студенти присвячували добору вправ, які були покликані розвивати фразеологічну синоніміку мовлення учнів. Наведемо приклади завдань:

1. Користуючись словником, з'ясуйте, скільки груп фразеологічних синонімів можна дібрати до слова *говорити*.
2. Прочитайте, запам'ятайте, як можна виразити приказкою вислів *говорити про пусту річ*:

Городити теревені; гнути всячину; плести нісенітниці; плести смоленого дуба; розказувати сім мішків гречаної вовни; наговорити, що на вербі груші ростуть, а на осиці, кислиці; гнати химери; гонити ахінеї; плести харамани; розказувати сон рябої кобили; Химині кури розводити і т. ін.

3. Доберіть фразеологічні синоніми до таких понять: *говорити невиразно, похапцем, щиро, гнівно*.
4. Прочитайте крилаті вислови, що належать перу Т. Шевченка. Викладіть на папері їх точний зміст.

Хто? Чиї сини? Яких батьків? Ким? За що закуті?

У всякого своя доля і свій шлях широкий.

В своїй хаті й своя правда, і сила, і воля.

Караюсь, мучуся, але не каюся.

Все йде, все минає.

Не гріє сонце на чужині.

5. Відшукайте і поясніть крилаті вислови в поезії Івана Франка, Лесі Українки, Бориса Грінченка, Василя Симоненка, Павла Тичини, Ліни Костенко, Василя Стуса.

Важливим для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії є вміння майбутнього вчителя-словесника добирати матеріал пізнавального характеру, який розширює етнокультурні знання учнів, мотивує їх до кращого оволодіння українською мовою. Наведемо приклад завдання пізнавального характеру, що мало за мету продемонструвати учням історію походження української літери *і*.

Вправа. прочитайте текст, розкрийте походження літери *і* в українській мові.

«Кожен звук має своє походження. На підставі писемних пам'яток встановлено, коли приблизно найдавніша мова східних слов'ян стала набувати

звукових ознак української. Ще в минулому столітті мовознавець О. Потебня, досліджуючи староруські пам'ятки, помітив, що в низці слів замість нормативного для давньоруської мови *є* пишеться **Ѣ** (ять). Може, це випадкові помилки писця? Чи цими літерами позначали однакові звуки? Але така заміна відбувалася лише в тих словах, де ми тепер маємо *і*: *пѢчь*, *сѢдмь* (*сім*), *камѢнь* та інших такого самого типу. З'явився здогад, чи не можуть ці «помилки» означати живу вимову Киян 12 століття, якою вона стала на той час? Цей здогад був перевірений і підтверджений іншими вченими. Таким чином було з'ясовано, до якого часу належить початок нової вимови слів, тих, де тепер *є* чергується з *і*, а цим самим відкрито одну з перших ознак української мови».

Вивчення мови в історичному розрізі посилювало виховний потенціал занять із рідної мови, активізувало діяльність думки учнів, розвивало увагу, логічне мислення, переконувало в тому, що мова проходить складний і тривалий історичний розвиток, тим самим удосконалювали когнітивні компоненти соціокультурної компетентності учнів. Робота з довідковою літературою щодо історії літер Г і Г пропонувалася учням на самостійне опрацювання.

Важливим завданням студентів-практикантів було поглиблення розуміння учнями старших класів гімназії мови як ознаки національної самоідентифікації особистості, консолідуючої сили суспільства. Зазначене спонукало залучати старшокласників до творів-міркувань про рідну мову, її красу й багатство, про духовні скарби, носієм яких вона є. Доцільним в означеному аспекті вважали роботу щодо ознайомлення учнів із висловлюваннями видатних людей про мову, окремі з них ставали мотивами до самостійних висловлювань учнів. Наприклад:

- Мова – то цілюще джерело, і хто не припаде до нього вустами, той сам всихає від спраги (В. Сухомлинський).
- Не умовних знаків тільки вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, але п'є духовне життя й силу з рідної груді рідного слова (К. Ушинський).
- Нападати на мову народу – це означає нападати на його серце (Г. Лаубе).

- Мова – така сама жива історія, як і народ, що її витворив, і коли він кине свою мову, то вже буде смерть його душі, смерть усього того, чим він відрізняється від інших людей (Панас Мирний).
- Той, хто зневажливо ставиться до рідної мови, не може й сам викликати поваги до себе (Олесь Гончар).
- Мова – то серце народу, гине мова – то гине народ (І. Огієнко).

Важливого значення надавали підготовці студентів до впровадження в навчальний процес гімназії елементів лінгвокраєзнавчої діяльності. Зокрема, студенти-практиканти долучали учнів старших класів до **завдань лінгвокраєзнавчого характеру**. Наведемо приклади:

1. Розпитайте у вашої бабусі, дідуся, яке в них було весілля. Які з тодішніх звичаїв збереглися до сьогоднішнього дня? Які зникли? Запишіть весільні пісні, які вони пам'ятають.

2. Дізнайтеся у вашої бабусі, дідуся, чи знайомі вони з такими словами-термінами, що позначають реалії весільного обряду: *заручини, запросини, коровай, гільце, дівич-вечір, комора, покриття, перезва, циганичина*. З'ясуйте за інформаційними джерелами значення тих слів, які залишилися нерозкритими. Опишіть сутність одного з обрядів.

3. Запитайте у ваших родичів, дідусів, бабусь, які страви подавали колись під час весіль. Які танці танцювали, в який одяг були одягнені молоді? Запишіть назви невідомих вам страв, танців, предметів одягу, поділіться ними з вашими однокласниками.

4. Відвідайте краєзнавчий музей і ознайомтеся з традиціями проведення весільного обряду у вашій місцевості. Підготуйте доповідь.

Перевірку виконання такого завдання студенти здійснювали за допомогою **технології «Карусель»**. На уроці під час використання «Каруселі» учні сідали у два кола: зовнішнє і внутрішнє. Зовнішнє коло – рухливе. За сигналом ведучого учасники зовнішнього кола пересувалися на один стілець праворуч і опинялися перед новим партнером. Мета – пройти все коло, виконуючи поставлені завдання. А завдання було таким: учасники внутрішнього кола – гості краю, що хочуть

більше дізнатися про традиції весільних обрядів нової для них місцевості, а зовнішнього – експерти-краєзнавці з весільних обрядів.

Після завершення циклу учасники внутрішнього кола об'єднувалися в мікрогрупи по три-чотири особи і формували певну думку з досліджуваного питання, після чого спікер групи озвучував результати, яких вони досягли. В результаті виконання таких завдань учні оволодівали новою лексикою етнокультурного характеру, збагачували мовлення, розширювали свої етнокультурні знання.

Значущими для формування соціокультурної компетентності учнів були *засідання краєзнавчих гуртків*, які проводилися студентами-практикантами. На засіданнях лінгвістичної секції відбувалося ознайомлення учнів із мовними особливостями регіону, здійснювався розвиток творчих і пізнавальних здібностей, навичок пошукової роботи, виховання національно-мовної особистості засобами зустрічей із місцевими краєзнавцями, проведення лінгвокраєзнавчих олімпіад, ведення словників топонімів тощо. Наведемо тематику і види навчальної діяльності, які виконувалися учнями на засіданнях гуртка під керівництвом студентів-практикантів. Так, на засіданні гуртка з теми «Становлення і розвиток української літературної мови» заслуховували і обговорювали доповідь про основні етапи розвитку української мови (за монографією І. Огієнка «Історія української літературної мови»). На засіданні з теми «Тернистий шлях української мови» ознайомлювали з мовною політикою Царської Росії і СРСР: указ Петра I (1720 р.) про заборону книгодрукування українською мовою та ін. (Шараневич О.А. Закон про мови: «За» і «Проти» / О.А.Шараневич. – УМЛШ. – 1991. – №4. – С. 3-5). При опрацюванні теми «Козаччина – значення в історії і розвитку мови України» досліджували архаїзми та історизми, пов'язані з добою козаччини, аналізували мову художніх і наукових творів про період козаччини (Д. Яворницький, І. Крип'якевич та ін.), проводили конкурс дослідницьких робіт учнів старших класів гімназії з теми «На козаку нема знаку» – відображення козацької епохи у фольклорі». Лінгвокраєзнавчі аспекти мовлення були предметом засідання з теми «Етимологічні сторінки Одещини (Миколаївщини...)), де

відбувалося підведення підсумків конкурсу пошуково-дослідницьких робіт старшокласників «Топоніми і андроніми рідного краю». Жвавий інтерес викликало у старшокласників засідання з теми «Т. Шевченко – засновник сучасної української мови», на якому відбувалося обговорення «Словника Шевченкової мови» І. Огієнка, здійснювався пошук і добір віршів і висловів Т. Шевченка про рідну мову, проводився конкурс есе старшокласників з теми «Моє знайомство з Кобзарем». Окреме засідання гуртка було присвячене вивченню історичних фразеологізмів. На цьому засіданні відбувався круглий стіл «Фразеологізми в житті народу», конкурс на кращого знавця історичних фразеологізмів.

Під час педагогічної практики студенти вчилися застосовувати *інтегративні технології* в соціокультурній освітній діяльності. Студентам було запропоновано провести спостереження за навчальним процесом у старших класах гімназії і знайти ті навчальні теми, які мають соціокультурний потенціал, і які доцільно вивчати на основі інтегративного підходу. Наведемо приклад переліку тем і ситуацій для вивчення на основі інтегративного підходу і міжпредметних зв'язків, який був запропонований практиканткою Олесею К.

Українська мова + англійська мова

(технологія ситуативного моделювання)

- англієць спілкується з українцем за допомогою перекладача про визначні місця, про звичаї, традиції, особливості ментальності українського народу (при вивченні теми «Україна та українці»);
- складання листів (учні пишуть одне одному листи українською та англійською мовами, дотримуючись відповідних норм оформлення, прийнятих в українській і англійській епістолярних традиціях; на лист українською пишуть лист-відповідь англійською і навпаки).

Українська мова + світова та українська література

- дібрати до ілюстрацій із художніх творів фразеологізми, крилаті вислови, прислів'я, приказки, які стосуються цих творів; пояснити свій вибір (при вивченні теми «Фразеологізми. Прислів'я, приказки, крилаті вислови як різновиди фразеологізмів»)

Українська мова + українська література + світова література + історія + етика + художня культура

- учні готують доповіді про походження різних фразеологізмів, виступають експертами, презентуючи певну галузь, з якою пов'язана окрема група фразеологізмів;
- добирають у художніх творах приклади вживання фразеологізмів або окремі твори про цей вислів.

Українська мова + етика

- за допомогою антонімів переформулювати «поради навпаки». Скласти власний «Кодекс ввічливості» або «Абетку моральної культури» (при узагальненні тем «Антоніми», «Типи речень за метою висловлювання» тощо).

Наведемо приклад «Абетки честі гімназиста», що була складена учнями під керівництвом практикантів-майбутніх учителів-філологів.

- Будь вірний Україні та її народові.
- Люби й плекай рідну українську мову.
- Люби свою землю, своє місто, свою гімназію, люби природу й бережи її.
- Поважай батька та матір, знай свій родовід.
- Живи у згоді зі своїми сестрами й братами, друзями.
- Допомагай старшим, немічним, меншим від себе.
- Не бери те, що тобі не належить.
- Будь-яку справу розпочинай із добрими намірами.
- Цінуй час, пізнавай нове щодня.
- Пам'ятай: знання не дають, а беруть.
- Пам'ятай: народу України потрібні культурні й освічені громадяни.

Студенти-практиканти планували, проектували і реалізовували в навчальному процесі інтегровані уроки і позакласні соціокультурно-спрямовані заходи (див. додаток [К](#), де наведено конспект уроку з теми «М. Куліш «Мина Мазайло»: Проблематика та актуальність твору. Мова як засіб характеристики героїв» і конспект уроку «В. Симоненко «Лебеді материнства», «Ти знаєш, що ти

людина». Мотиви лірики», а також додаток Л, де подано конспект позакласного святкового заходу, присвяченого творчості Тараса Шевченка). Зазначені конспекти було розроблено студентами під час проходження педагогічної практики в Одеській гімназії № 1 імені А.П. Бистріної під керівництвом учителя української мови та літератури, спеціаліста вищої категорії, вчителя-методиста, заслуженого вчителя України Л. Дудкевич.

Майбутні вчителі-філологи впродовж педагогічної практики в гімназії вчилися реалізовувати педагогічні технології із формування соціолінгвістичних аспектів соціокультурної компетентності учнів старших класів. Студенти добирали для учнів спеціальні завдання. Наведемо приклади завдань, що мали за мету активізацію власне української лексики в мовленні учнів.

1. Із запропонованої низки слів виберіть слова іншомовного походження і їх українські відповідники: *епоха, горизонт, водограй, дефект, амбіція, доба, вада, цілковитий, фонтан, абсолютний, переважний, честолюбство, візит, фон, аплодисменти, відвідини, оплески, превалюючий, тло*.
2. Доберіть українські відповідники до таких запозичених слів: *сегмент, акомпанемент, абсурд, анархізм, адаптація, біографія, аванс, евакуація*.
3. Складіть речення з такими словами: *визиск, гасло, татунок, багнет, низка, омана, фахівець, поступ*. Скористайтеся тлумачним словником, у випадку, якщо виникають труднощі.

На засіданні гуртка з теми «Мандрівці світу» учні готували доповідь «Запозичені слова й інтернаціоналізми в українській мові», працювали зі словником іншомовних слів, були залучені до гри-подорожі «За українськими словами, запозиченими в різних народів».

Значна увага приділялася формуванню культури мовлення учнів старших класів гімназії, його чистоті. З цією метою студенти вчили учнів здійснювати аналіз власного мовлення і мовлення довколишніх.

Завдання. Проаналізуйте власне мовлення і мовлення близьких вам людей, наведіть приклади засміченості власного мовлення, а також мовлення ваших

батьків, знайомих, однокласників. Вкажіть, які лексичні елементи потребують коригування, заміни на літературні відповідники.

Роботу щодо запобігання проявам власне лексичної інтерференції (використання в мовленні ненормативних запозичень і кальок) здійснювали шляхом збільшення активної мовленнєвої практики учнів, забезпечення соціокультурного україномовного середовища, формування навичок самоконтролю учнів за власною мовленнєвою практикою тощо.

Роботу з попередження лексико-семантичної інтерференції (вживання лексеми у невластивому значенні) студенти планували, оскільки виникнення таких явищ у мовленні можна спрогнозувати. Доцільними і ефективними у цьому аспекті були такі завдання:

Вправа 1. Прочитайте статтю. Визначте, від чого залежить вибір слова, лексична сполучуваність.

Відносини – взаємини – стосунки – відношення – ставлення

«Слова *відносини, взаємини, стосунки, ставлення* деякими значеннями об'єднуються в один синонімічний ряд, проте кожне з них має свою семантику й відрізняється від інших лексичною сполучуваністю.

На позначення стосунків, взаємин між членами якогось колективу, громадян, між суспільними групами, класами, суспільно-економічними і політичними об'єднаннями використовуються слова *відносини, стосунки та взаємини*: відносини між батьками, взаємини між дітьми, приятельські стосунки.

Уживання в цьому розумінні слова *відношення* є неправильним, оскільки воно виражає взаємозв'язки тільки між предметами, явищами тощо.

У багатьох словосполученнях різних галузей науки переважно суспільного, економічного та політичного характеру вживається слово-термін *відносини*: виробничі, економічні, класові, міжнародні, торговельні (ринкові, товарні, кредитні) відносини».

Вправа 2. У тритомному «Російсько-українському словнику» уважно прочитайте статтю *отношение*. Якими словами перекладаються різні значення

цього слова? Напишіть 10 речень, використовуючи слова *відносини – взаємини – стосунки – відношення – ставлення*.

Вправа 3. У наведених нижче реченнях (чи фразах) знайдіть їх смислові помилки:

Я рахую, що ти не правий. Ти мене зрозумів вірно. Терміново дзвонить у міліцію. Накінець скажу вам коротко, що моє відношення до вас не змінилося. На протязі цього тижня ви повинні все виправити. Потрібно прийняти всі міри.

Вправа 4. Прочитайте. З'ясуйте, що засмічує подані речення. Відредагуйте їх і запишіть.

У даній брошурі ми розглянули питання, які стоять на порядку денному нашої астрономії. Праця різних працівників розрізняється за її якістю. Я іду, значить, і розповідає мені про цю подію. Твоя основна функція – стежити за дорогою. А Феня з Броварів каже: «Кому ета нада? Щоб рибйонку голову забивать? Вона і так в нього забита».

На заняттях гуртка студенти пропонували проведення заняття з теми «Складні випадки слововживання», де відбувалося опрацювання довідкової літератури з теми (аналіз праці Б. Антоненко-Давидовича, М. Пентиліук, О. Сербенської, З. Терлака, Є. Чак та ін.), досліджувалися лексичні відхилення у мовленні жителів рідного краю, відбувалася робота з : коригування текстів, що містять помилки у слововживанні.

Важливого значення студенти надавали збагаченню мовлення учнів формулами мовленнєвого етикету. У цьому зв'язку розкривалася роль мовленнєвого етикету в культурному розвитку особистості, відбувалося опрацювання основних його мовленнєвих формул. Наведемо приклади завдань.

Вправа 1. Прочитайте, які формули звертання прийняті в українському мовленнєвому етикеті. Запам'ятайте їх та активно вживайте у своєму мовленні.

Звертання

Дорогі друзі!	Вельмишановний ...
Дорогий друже!	Високоповажний ...
Громадянин (Громадянка)!	Шановна громадо ...
Пане (Добродію)!	Юначе (Молодче)!
Пані (Добродійко, Панно)!	Діти!
Панове!	Господарю (Господине)!
Товариші!	

Вправа 2. Запишіть усі можливі формули вітання і прощання з близькими і малознайомими людьми. Поясніть різницю між цими виразами.

Вправа 3. Прочитайте прислів'я. Які порушення мовленнєвого етикету в них названі?

Базіка – мовний каліка. Ляпає язиком, як постолом. Накрив мокрим рядном та ще й помелом. Говорить, наче три дні не їв. Гавкає, як собака на прив'язі. Заторохтіла сорока, наче діжка з горохом. Глухий слухає, як німий говорить.

Вправа 4. Вивчіть приказки і прислів'я, в яких лаконічно узагальнюються народні погляди на культуру мовлення.

Що маєш казати – наперед обміркуй.

Говори мало, слухай багато, а думай ще більше.

Не хочеш почути поганих і дурних слів, не кажи їх сам.

Краще недоговорити, ніж переговорити.

Умій вчасно сказати і вчасно замовкнути.

Умієш говорити – умій слухати.

Вправа 5. Прочитайте прислів'я. Сформулюйте за їх змістом правила мовленнєвого етикету.

Бережи хліб на обід, а слово на відповідь. Краще мовчати, ніж брехати. Дав слово – дотримай його. Хліб-сіль їж, а правду ріж. Треба знати, де що сказати. Ласкаве слово – як день ясний. Погане слово проковтні. Всякому слову свій час.

Студенти-практиканти залучали учнів до дослідження мовлення молоді ХХІ століття. Так, старшокласники-гімназисти під керівництвом студентів здійснювали

пошуково-дослідницьку діяльність і готували словнички молодіжної сленгової лексики. Наведемо приклади дібраних учнями слів: *валянок* – бездіяльна людина; *балалайка* – балакуча, несерйозна людина; *бацила* – людина, котра заважає кому-небудь, *дятел* – обмежена, дурна людина; *торба* – кінець; *пурга* – дурниця; *башта* – голова; *антена* – мобільний телефон; *портрет* – обличчя, фізіономія і т. ін.

У формуванні соціолінгвістичних компонентів соціокультурної компетентності учнів старших класів корисними й доцільними були рольові ігри, які допомагали розвивати в учнів здатність бути мовним партнером, правильно добирати слова і фрази, що відповідали тій чи тій ситуації спілкування, вміння використовувати невербальні засоби спілкування (міміка, жести).

Окрім цього, вчили учнів здійснювати аналіз наукових праць із проблем культури мовлення. Зокрема, на засіданні гуртка з теми «Значення культури мовлення в житті людини» заслуховували підготовлену учнями старших класів доповідь про ознаки літературного мовлення (за статтею І. Огієнка «Головні ознаки соборної української літературної мови»).

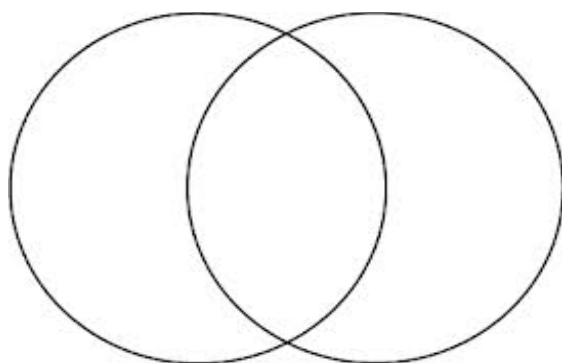
Студенти-практиканти реалізовували на практиці і вдосконалювали сформовані на попередніх етапах експериментального навчання вміння щодо формування полікультурного компонента соціокультурної компетентності старшокласників.

Ефективним засобом формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії були телекомунікаційні проекти. **Телекомунікаційний проект** – це навчально-пізнавальна, спільна творча або пізнавальна ігрова діяльність учнів, партнерів, що перебувають на значній відстані один від одного, заснована на комп'ютерній телекомунікації та має загальну мету – дослідження певної проблеми за допомогою узгоджених методів, способів діяльності, спрямованих на досягнення загального результату. Одним із різновидів телекомунікаційних проектів є **відеоконференції**. Під час проходження практики майбутні вчителі-філологи разом із своїм наставником – учителем англійської мови Одеської гімназії № 1 імені А.П. Бистіної І. Коренфельд організували відеоконференцію між учнями старших класів зазначеної гімназії і школярами з

Індонезії (див. додаток **M**). Відеоконференція відбулася в рамках *міжкультурного проекту Face to Faith*, запровадженого фондом Тоні Блера. Тематика зустрічі охоплювала обговорення свят, звичаїв і традицій обох країн. Школярі з великим задоволенням та ентузіазмом обмінювалися розповідями про те, яке свято є для них особливим і як саме вони відзначають його у своїй країні і у своїй родині. Спілкуючись один з одним, учні мали можливість познайомитися і помітити не лише відмінне, але й подібне в культурі і традиціях обох країн. Завдяки дискусії вони на практиці змогли застосувати свої знання англійській мови, поглибили вміння міжкультурної комунікації, збагатили власну «картину світу». Процес підготовки до відеоконференції сприяв долученню учнів до власної культури, оскільки її учасники більше дізналися про свята власної країни та історію їх виникнення. Забезпечувалася країнознавча пошукова діяльність учнів старших класів гімназії.

У процесі країнознавчої пошукової діяльності учнів долучали до здійснення порівнянь різних аспектів країнознавства: географії, історії, культури, традицій і звичаїв різних народів.

Доречним було використання *діаграми Вена*, що дає можливість порівняти одне й те саме явище в різних культурах.



Наприклад, під час підготовки до описаного вище телекомунікаційного проекту студенти вчили учнів порівнювати ті чи ті аспекти соціокультурного життя українського та індонезійського народів. У лівому колі учні записували ключові слова щодо українських свят і традицій. У правому колі учні зазначали ключові слова з цієї теми щодо індонезійської культури з інформації, одержаної впродовж

відеов'язку. Після завершення телемосту учні одержували проблемне запитання «Що спільне?». Після обговорення заповнювали середню частину діаграми.

В опрацювання тієї чи тієї теми з країнознавства країн, мови яких вивчаються учнями гімназії як іноземні, пропонували поєднати матеріал підручника з матеріалом, здобутим самими учнями у результаті пошуково-творчої діяльності щодо рідного краю. Контроль таких завдань здійснювали шляхом використання *технології інтерактивного навчання «Мікрофон»*. «Мікрофон» надає можливість кожному учню висловитися з теми швидко по черзі, передаючи уявний мікрофон наступному учаснику. Говорити має право лише той, хто тримає мікрофон. У підсумку пошуково-дискусійної роботи учні висловлювали свою думку й отримували в такий спосіб додаткову інформацію.

Упродовж педагогічної практики студенти активно залучали старшокласників-гімназистів до *використання сучасних ІКТ у самостійній роботі з формування соціокультурної компетентності*. Це стало можливим завдяки вивченню студентами інтегрованого спецкурсу «Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога» на попередньому етапі експериментальної підготовки. Студенти вчили гімназистів таких видів діяльності: 1) самостійного накопичення мовного матеріалу, мовних засобів із національно-культурною специфікою (підбір/накопичення мовних засобів із національно-культурною специфікою; аналіз та інтерпретація таких засобів; складання довідкових записів щодо значення і використання мовних засобів із погляду їх соціокультурного значення); 2) самостійна тренувальна робота над мовними засобами (групування мовних засобів, складання банку мовних засобів, виконання тренувальних (мовних) вправ, відтворення/переклад змісту); 3) самостійна практика у всіх видах мовленнєвої діяльності із використанням національно-маркованої лексики; 4) робота з текстами для розуміння тла соціокультурних процесів і збагачення когнітивних компонентів соціокультурної компетентності учнів; 5) формування вмінь міжкультурної комунікації, відкритості до інших культур, толерантності тощо.

Більш складним видом діяльності було залучення учнів до *виконання проектів у мережі Інтернет*. З метою ефективною підготовки учнів до

самостійної роботи з проектами студенти-майбутні вчителі-філологи розробляли спеціальні пропедевтичні вправи і впроваджували їх у навчальний процес. Наведемо приклади.

Вправи для роботи з форматом Концепт Білдер:

1. Вивчіть інформацію, знайдіть спільні риси поняття (явища), порівняйте з уже знайомим поняттям (явищем), наведіть приклади.
2. Перегляньте інформацію, виділіть якісні ознаки і згрупуйте матеріал.
3. Вивчіть інформацію і доберіть приклади, що відображають поняття (явища).
4. Ознайомтеся з інформацією і визначте передумови подій, запропонуйте інший сценарій розвитку події, на випадок, якби щось пішло по-іншому.

Вправи для роботи з форматом Треж Хант:

1. Вивчіть представлену інформацію, знайдіть відповіді на запитання і зробіть висновок.
2. Опрацюйте інформацію, знайдіть відповіді на запитання і порівняйте із ситуацією у вашій державі.
3. Ознайомтеся зі списком подій / фактів / явищ, знайдіть інформацію про них і відновіть історію.
4. Вивчіть інформацію, знайдіть відповіді, подайте відповіді у вигляді таблиці / діаграми / колажу.
5. Перегляньте інформацію, знайдіть відповіді на запитання і сформулюйте запитання, на яке ви не змогли знайти відповідь у поданих матеріалах.

Після виконання серії тренувальних вправ пропонували учням самостійно опрацювати соціокультурні проекти в мережі Інтернет (див. у додатку [Н](#) приклад проекту «Незвичайні будівлі Лондона», що виконувався у форматі Трежа Хант).

Студенти-практиканти залучали старшокласників-гімназистів до виховної соціокультурно-спрямованої діяльності (приклад одного з позакласних заходів див. у додатку [О](#)).

Упродовж креативно-професійного етапу навчання в опрацюванні всіх компонентів соціокультурної компетентності студенти-практиканти активно долучали учнів старших класів гімназії до пошукової діяльності, яка охоплювала:

пошук в Internet; самостійну роботу зі словниками, довідниками, газетами та журналами; проведення аналогій між поняттями; вибір конкретної інформації з тексту; збір інформації та її опрацювання; дискусії з метою виявлення певної точки зору; проектну роботу; рольові гри; пошук найкращої ідеї в результаті мозкової атаки; науково-дослідницьку роботу. Серед уживаних видів і форм активного навчання, що впроваджувалися студентами в навчальний процес із формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, найбільш ефективними були: робота у проблемних групах, технології «мікрофон», «мозковий штурм», інтерактивні методи, рольові ігри, драматизації, телекомунікаційні проекти і проектна діяльність загалом.

На прикінцевому етапі педагогічної практики у процесі підготовки до підсумкової конференції студенти-практиканти готували розгорнутий звіт про свою діяльність. До звіту студенти докладали пакет документів, у якому були такі, що безпосередньо стосувалися підготовки студентів до здійснення соціокультурної освітньої діяльності й розвитку вмінь оцінювання й самооцінювання, з-поміж них: звіт щодо моніторингу соціокультурного освітнього середовища гімназії; звіт студента про власну соціокультурно-спрямовану освітню діяльність у гімназії (розробка і проведення традиційних уроків, зорієнтованих на актуалізацію соціокультурної складової, інтегрованих уроків, позакласних соціокультурно-спрямованих заходів); характеристика соціокультурної діяльності вчителя-філолога гімназії; план-конспект проведеного студентом-практикантом уроку і позакласного заходу соціокультурного характеру. Окрім цього, студенти подавали аналіз уроку і позакласного заходу, що були проведені їхніми колегами-практикантами (див. додаток II).

Студентам було запропоновано рекомендації до організації та здійснення методичного аналізу уроку, проведеного студентом-практикантом.

Загальний аналіз заняття

1. Практикант користується схемою аналізу заняття як опорою на занятті.

2. Під час заняття, що проводиться студентом-практикантом, студенти, що відвідують заняття, письмово розробляють «фотографію» всього заняття, фіксуючи об'єкти аналізу відповідно до схеми.

3. Після заняття заслуховується самоаналіз студента-практиканта, який проводив це заняття (цілі, обґрунтування етапів і прийомів, досягнення поставлених цілей; що вдалося, що ні, що зробив би інакше).

4. Студенти, які відвідали заняття, проводять його загальний аналіз за схемою, що подана в додатку.

5. Методист разом із студентами-практикантами підбиває підсумки, виділяє найбільш вдалі етапи та прийоми навчання і формулює рекомендації для всіх студентів-практикантів щодо запобігання професійних помилок і шляхів удосконалення навчальної діяльності.

У такий спосіб досягали формування вмінь студентів здійснювати аналіз, спостереження, оцінювання і, відповідно, вдосконалювали вміння самоаналізу, самоспостереження, самооцінювання.

В експериментальному навчанні також готували студентів використовувати різноманітні діагностувальні методики як для моніторингу власного професійного зростання в соціокультурній освітній діяльності, так і моніторингу діяльності педагогічної установи, колег тощо (приклади тестів подано в додатку P).

У такий спосіб розвивали рефлексію студентів, вдосконалювали вміння оцінювання і самооцінювання щодо навчальної і професійної діяльності, формували самостійність у підвищенні рівня професійної компетентності студентів у соціокультурній сфері.

2.5. Порівняльний аналіз рівнів підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

По завершенні формувального етапу експерименту було проведено прикінцевий зріз, спрямований на порівняльний аналіз рівнів підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності

учнів старших класів гімназії на констатувальному та практичному етапі. Рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за гносеологічним критерієм діагностувалися за середнім арифметичним одержаних результатів. Одержані результати подано в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за гносеологічним критерієм (початковий і прикінцевий зрізи)

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	Початковий зріз		Прикінцевий зріз		Початковий зріз		Прикінцевий зріз	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Низький	50	22	12	5	56	25	29	13
Базовий	95	42	56	25	88	39	95	42
Достатній	52	23	82	37	48	21	65	29
Високий	28	13	75	33	33	15	36	16

Як засвідчує таблиця 2.8, високого рівня підготовленості до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за гносеологічним критерієм в ЕГ досягло 33 % студентів (на початковому зрізі – 13 %), достатнього – 37 % майбутніх учителів (на початковому зрізі – 23 %), базового – 25 % (на початковому зрізі – 42 %), на низькому залишилося 5 % респондентів ЕГ (на початковому зрізі – 22 %). У КГ на високому рівні виявлено 16 % студентів (на початковому зрізі – 15 %), на достатньому – 29 % майбутніх учителів (на початковому зрізі – 21 %), на базовому – 42 % (на початковому зрізі – 39 %), на низькому – 13 % респондентів (на початковому зрізі – 25 %).

Порівняльні результати підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за організаційно-діяльнісним критерієм представлено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за організаційно-діяльнісним критерієм
(початковий і прикінцевий зрізи)

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	Початковий зріз		Прикінцевий зріз		Початковий зріз		Прикінцевий зріз	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Низький	59	26	14	6	59	26	38	17
Базовий	114	51	45	20	111	50	113	51
Достатній	38	17	101	45	43	19	47	21
Високий	14	6	65	29	12	5	27	11

Як бачимо з таблиці 2.9, в ЕГ високого рівня підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за організаційно-діяльнісним критерієм досягло 29 % студентів (на початковому зрізі – 6 %), достатнього – 45 % майбутніх учителів (на початковому зрізі – 17 %), базового – 20 % (на початковому зрізі – 51 %), низький залишивсь у 6% студентів (на початковому зрізі – 26 %). У КГ на високому рівні перебувало 11 % студентів (на початковому зрізі – 5 %), достатньому – 21 % (на початковому зрізі – 19 %), базовому – 51 % (на початковому зрізі – 50 %), низькому – 17 % (на початковому зрізі – 26 %).

Порівняльні результати підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за комунікативно-технологічним критерієм представлено в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за комунікативно-технологічним критерієм
(початковий і прикінцевий зрізи)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	Початковий зріз	Прикінцевий зріз	Початковий зріз	Прикінцевий зріз

	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Низький	70	31	12	5	72	32	91	19
Базовий	94	42	49	22	97	43	113	50
Достатній	51	23	94	42	49	22	51	23
Високий	10	4	70	31	7	3	20	8

Як видно з таблиці 2.10, в ЕГ до високого рівня підготовленості учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за комунікативно-технологічним критерієм піднялися 31 % студентів (на початковому зрізі – 4 %), достатнього – 42 % майбутніх учителів (на початковому зрізі – 23 %), на базовому зафіксовано – 22 % (на початковому зрізі – 42 %), на низькому залишилося 5 % студентів (на початковому зрізі – 31 %).

Змінилися результати й у КГ: високого рівня досягли 8 % студентів (на початковому зрізі – 3 %), достатнього – 23 % (на початковому зрізі – 22 %), базового – 50 % (на початковому зрізі – 43 %), низький рівень зберігсь у 19 % студентів (на початковому зрізі – 32 %).

Результати підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за особистісним критерієм подано в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за

особистісним критерієм (початковий і прикінцевий зрізи)

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	Початковий зріз		Прикінцевий зріз		Початковий зріз		Прикінцевий зріз	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Низький	49	22	14	6	54	24	34	15

Базовий	98	44	45	20	98	44	90	40
Достатній	59	26	103	46	58	25	76	34
Високий	19	8	63	28	15	7	25	11

Як бачимо з таблиці 2.11, в ЕГ високого рівня підготовленості до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за особистісним критерієм досягло 28 % студентів (на початковому зрізі – 8 %), достатнього – 46 % майбутніх учителів (на початковому зрізі – 26 %), базового – 20% (на початковому зрізі – 44 %), низький рівень залишився приманний 6 % респондентів (на початковому зрізі – 22 %).

Змінилися результати й у КГ, на високому рівні виявилось 11 % студентів (на початковому зрізі – 7 %), достатньому – 34 % майбутніх учителів (на початковому зрізі – 25 %), базовому – 40 % (на початковому зрізі – 44 %), низький рівень зберігся у 15 % респондентів (на початковому зрізі – 24 %).

Порівняльні дані підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії констатувального і формувального етапів експерименту подано в таблиці 2.12.

Як засвідчили порівняльні дані, в ЕГ високого рівня досягли 32 % студентів (було – 13 %), достатнього – 42 % (було – 23 %), базовий рівень був притаманний 20 % (було – 40 %), елементарний – 6 % студентів (було – 24 %). У КГ високого рівня досягли 15 % студентів (було – 12 %), достатнього – 26 % (було – 22 %), базового – 44 % (було – 41 %), елементарний рівень зберігсь у 15 % студентів (було – 25 %).

Таблиця 2.12

Рівнева характеристика підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії за результатами формувального етапу експерименту

Групи	Рівні	Низький	Базовий	Достатній	Високий	Достовірність розбіжностей між ЕГ і КГ за критерієм Пірсона $\chi^2_{\text{емп}}$
		(%)	(%)	(%)	(%)	
	Зрізи					
	и					

ЕГ	початк.	24	40	23	13	0,312
	прикінц.	6	20	42	32	102,614
КГ	початк.	25	41	22	12	0,312
	прикінц.	15	44	26	15	102,614

Стан підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії на констатувальному етапі експерименту подано на рис. 2.2, після формувального етапу експерименту – на рис. 2.3.

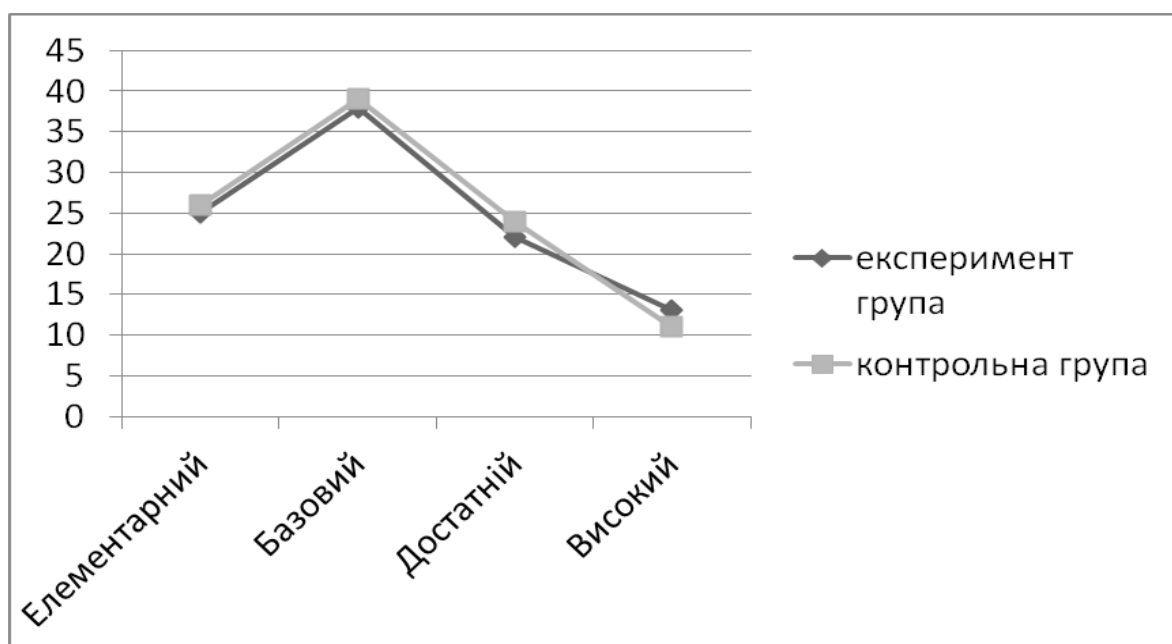


Рис. 2.2. Рівні підготовленості учнів старших класів гімназії до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії на констатувальному етапі експерименту

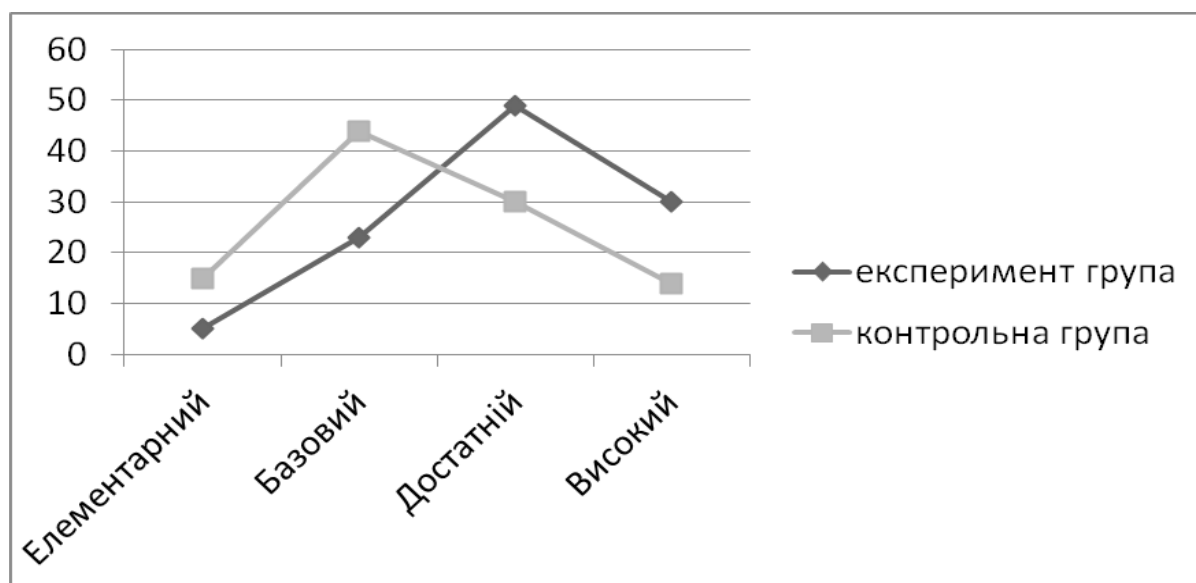


Рис. 2.3. Рівні підготовленості учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії на формувальному етапі експерименту

Як видно з таблиці і рисунків, після формувального експерименту значно змінилися результати рівнів підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. Так, в ЕГ на високому рівні результати збільшилися на 19 % (у КГ – на 3 %), на достатньому рівні збільшилися на 19 % (у КГ на 4 %), на базовому рівні результати зменшилися на 20 % (у контрольній групі збільшилися на 3 %), на низькому рівні зменшилися на 18 % (у контрольній групі зменшилися на 10 %). Одержані результати свідчать про доцільність реалізації у вищому педагогічному навчальному закладі експериментальної моделі і методики підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії з упровадженням визначених педагогічних умов.

Для перевірки отриманих результатів на початковому і прикінцевому зрізах та підтвердження статистичної значущості було використано χ^2 - критерій Пірсона і Колмогорова-Смірнова (див. додаток С).

Результати обчислень засвідчили, що розбіжності між результатами експериментальної і контрольної груп за критеріями Пірсона і Колмогорова-Смірнова по завершенні формувального етапу експерименту мали достовірний характер. Зазначене дало можливість дійти висновку, що процес підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії буде ефективним, якщо реалізувати експериментальну модель і методику з упровадженням запропонованих педагогічних умов.

Висновки з другого розділу

У розділі досліджено стан підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, визначено педагогічні умови, представлено експериментальну модель і описано

зміст підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Критеріями і показниками підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії було обрано: гносеологічний (показники: наявність соціокультурних знань і вмінь, обізнаність із нормативно-правовою і програмно-методичною документацією щодо організації навчально-виховного процесу в гімназії, наявність знань про специфіку соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії), організаційно-діяльнісний (показники: вміння здійснювати моніторинг соціокультурної діяльності гімназії, вміння планувати навчально-виховний процес щодо формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, вміння реалізовувати в навчально-виховному процесі гімназії соціокультурну педагогічну діяльність), комунікативно-технологічний (показники: знання програмних засобів, пошукових систем і каталогів для роботи в мережі Інтернет, видів Інтернет-комунікації, вміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями, вміння використовувати інформаційні ресурси і технології з метою формування соціокультурної компетентності учнів старших класів у навчально-виховному процесі гімназії, вміння організовувати самостійну соціокультурну роботу учнів старших класів гімназії із застосуванням сучасних ІКТ), особистісний (показники: наявність позитивної мотивації на здійснення майбутньої педагогічної діяльності, прагнення до успіху в діяльності із формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, виявлення толерантності, здатність до саморефлексії).

Умовно було визначено такі рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії: високий, достатній, базовий і низький.

Для оцінки рівнів підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії було застосовано розроблені автором діагностувальні методики: тестові завдання («Нормативно-правова база, програмно-методичне забезпечення щодо організації навчального процесу в гімназії»), «Обізнаність майбутніх учителів-філологів із сутністю соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії», «Знання та вміння з організації

соціокультурної педагогічної діяльності в гімназії» «Обізнаність з освітніми ресурсами мережі Інтернет», «Оцінка мотивації до майбутньої соціокультурної педагогічної діяльності»), завдання з виявлення самооцінки («Уміння проектувати та планувати соціокультурну педагогічну діяльність»), творчі діагностувальні завдання («Проектування картки моніторингу соціокультурного середовища гімназії», «Розробка соціокультурно-спрямованих навчальних завдань для учнів старших класів гімназії»).

Було побудовано модель підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, яка охоплювала такі взаємопов'язані етапи: когнітивно-мотиваційний, інтегративно-практичний, креативно-професійний.

Метою першого – когнітивно-мотиваційного – етапу було озброєння майбутніх учителів-філологів системою знань соціокультурної спрямованості, забезпечення позитивної мотивації до майбутньої соціокультурної педагогічної діяльності. Формами навчання виступили індивідуальні, групові й колективні форми в межах навчальних дисциплін культурологічного, мовознавчого та літературознавчого характеру. У навчально-виховному процесі було задіяно такі методи навчання, як проблемні лекції, лекції-презентації, лекції-дискусії, лекції з використанням «мозкової атаки», диспути, круглі столи, серія практичних мовних і мовленнєвих вправ, творчі, пошукові завдання, аналіз соціокультурних ситуацій із постановкою проблемних питань. На цьому етапі навчання реалізовували таку педагогічну умову: усвідомлення майбутніми вчителями-філологами необхідності реалізації соціокультурної складової майбутньої професійно-педагогічної діяльності в роботі з учнями старших класів гімназії.

Метою другого – інтегративно-практичного – етапу було залучення студентів до активної професійно-спрямованої соціокультурної навчальної діяльності, здійснюваної у цілісному й інтегрованому комплексі навчальних дисциплін психолого-педагогічної, методичної, комунікативно-технологічної підготовки із забезпеченням їх програмно-методичного супроводу, а також на основі експериментального спецкурсу «Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога», що мав за мету ознайомлення студентів з інноваційними технологіями формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. Основними методами навчання

виступили практичні і лабораторні заняття, система вправ та інтерактивних видів навчальної діяльності: комунікативні завдання, диспути і дискусії, евристичні бесіди, тренінги спілкування, рольові ігри, методичні проекти, соціокультурний вебквест, практикуми із застосуванням інноваційних педагогічних технологій, новітніх ТЗН, ІКТ, ресурсів мережі Інтернет для формування соціокультурної компетентності учнів, перегляд і аналіз відеоуроків, підготовка системи вправ із соціокультурно-спрямованим контентом, моделювання фрагментів уроків та позакласних виховних заходів (уроків-диспутів, уроків-семінарів, уроків-конкурсів, розробка сценаріїв етнолінгвістичних ігор, конкурсів, конференцій, краєзнавчих екскурсій, театралізації фольклорних свят і т. ін.). На цьому етапі реалізовували другу (актуалізація міждисциплінарної інтеграції та її програмно-методичного супроводу у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії) педагогічну умову експериментальної методики підготовки.

Метою третього – креативно-професійного – етапу було занурення студентів в активну соціокультурно-спрямовану професійну діяльність під час педагогічної практики, стимулювання творчого застосування майбутніми вчителями сформованих методичних умінь із формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, залучення студентів до рефлексивно-оцінної діяльності у процесі навчально-професійної підготовки. Основний вид навчальної діяльності студентів – педагогічна практика в гімназії, що була аналогом професійної діяльності вчителя й організовувалася в реальних умовах роботи навчально-виховного закладу. Методи навчальної діяльності: моніторинг соціокультурної діяльності гімназії; проектування, планування, реалізація навчальної і виховної діяльності з формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (традиційних уроків, зорієнтованих на актуалізацію соціокультурної складової), інтегрованих уроків, позакласних соціокультурно-спрямованих заходів (круглі столи, конкурси пошуково-дослідницьких робіт, ігри-подорожі, відеоконференції в межах міжкультурного проекту Face to Faith із ровесниками за кордоном, лінгвокраєзнавчі олімпіади); проведення засідань краєзнавчих гуртків. На цьому етапі реалізовували такі педагогічні умови: занурення студентів в активну професійно-спрямовану соціокультурну навчальну і професійну діяльність та

залучення студентів до рефлексивно-оцінної діяльності у процесі їхньої підготовки до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Основні положення другого розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [227; 229-231].

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, що дозволило обґрунтувати і побудувати модель забезпечення цього процесу, визначити та експериментально перевірити педагогічні умови в системі навчально-професійної студентів-майбутніх учителів-філологів.

1. Встановлено, що на підготовку майбутнього вчителя-філолога впливає низка чинників сучасного інноваційного освітнього простору, освітні традиції і практичний стан вишівської та шкільної філологічної освіти в Україні. Професійну компетентність учителя-філолога розуміємо як особистісну якість, інтегрований результат підготовки, що базується на синтезі, нерозривній єдності системи знань, умінь і навичок, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, культури мовлення, необхідних для якісного забезпечення філологічної освіти учнів.

2. Соціокультурну компетентність учнів старших класів трактуємо як якість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності, як інтегрований результат набутих знань, умінь і навичок, ставлень, спеціальної системи мотивів, що дозволяють їй успішно будувати позитивні стосунки з людьми з різними етнокультурними, національними, соціальними, релігійними, світоглядними особливостями. Соціокультурна компетентність старшокласника-гімназиста охоплює три складники: етнокультурний, соціолінгвістичний і полікультурний. Доведено, що формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії найбільш ефективно відбувається на засадах інтегративного підходу.

3. Підготовленість майбутнього вчителя-філолога до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії трактуємо як результат професійної підготовки студента в педагогічному ВНЗ, який виражається у його готовності до організації соціокультурного освітнього середовища учасників

освітнього процесу і здатності здійснювати роль керівника, координатора та організатора цього середовища в гімназії. Підготовленість досягається в результаті формування в студентів відповідної мотивації, системи соціокультурних знань і вмінь, оволодіння педагогічними технологіями та методиками формування соціокультурної компетентності учнів, ціннісних орієнтирів і особистісних якостей майбутніх учителів-філологів.

Визначено критерії з відповідними показниками підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії: гносеологічний, організаційно-діяльнісний, комунікативно-технологічний, особистісний; якісні характеристики рівнів підготовленості (високий, достатній, базовий, низький) майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

4. Доведено, що підготовка майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії відбувається ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: усвідомлення майбутніми вчителями-філологами необхідності реалізації соціокультурної складової майбутньої професійно-педагогічної діяльності з учнями старших класів гімназії; актуалізація міждисциплінарної інтеграції та її програмно-методичного супроводу в процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; занурення студентів в активну професійно-спрямовану соціокультурну навчальну і професійну діяльність; забезпечення рефлексійно-оцінної діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

5. За результатами констатувального етапу експерименту побудовано й апробовано модель і експериментальну методику підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, яка передбачала проведення цілеспрямованої роботи, що відбувалася поетапно (когнітивно-мотиваційний, інтегративно-практичний, креативно-професійний етапи), із упровадженням визначених педагогічних умов.

Метою когнітивно-мотиваційного етапу було озброєння майбутніх учителів-філологів системою знань соціокультурної спрямованості, забезпечення позитивної мотивації до майбутньої соціокультурної педагогічної діяльності. Метою інтегративно-практичного етапу було залучення студентів до активної професійно-спрямованої соціокультурної навчальної діяльності, здійснюваної у цілісному й інтегрованому комплексі навчальних дисциплін психолого-педагогічної, методичної, комунікативно-технологічної підготовки й експериментального спецкурсу «Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога». Метою креативно-професійного етапу було занурення студентів в активну соціокультурно-спрямовану професійну діяльність під час педагогічної практики, залучення студентів до рефлексивно-оцінної діяльності у процесі професійної підготовки. Формами навчання виступили індивідуальні, групові й колективні форми на заняттях у межах дисциплін лінгвістичної, літературознавчої, культурологічної, психолого-педагогічної і методичної підготовки, спецкурсу «Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога», педагогічна практика. Провідні методи навчання: лекційні, практичні і лабораторні заняття, система вправ та інтерактивних видів навчальної діяльності (тренінги, диспути, круглі столи, мозковий штурм, проектна діяльність), аналіз соціокультурних ситуацій із постановкою проблемних питань, практикуми із застосування новітніх ТЗН, ІКТ, ресурсів мережі Інтернет у соціокультурній педагогічній діяльності; спостереження, само- і взаємоаналіз, само- і взаємооцінювання.

6. Встановлено, що впровадження моделі та методики підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії дозволило досягти позитивних змін у рівнях підготовленості студентів експериментальної групи порівняно з контрольною. Так, в експериментальній групі високий рівень збільшився з 13 % до 32 %, достатній – із 23 % до 42 %, базовий зменшився з 40 % до 20 %, низький – із 24 % до 6 % студентів. У контрольній групі високого рівня досягли 15 % студентів (було – 12 %), достатнього – 26 % (було – 22 %), базового – 44 % (було – 41 %), низький рівень зберігсь у 15 % студентів (було – 25 %).

Проведене дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. До перспективних напрямів подальших наукових досліджень віднесено розробку теоретичних засад, моделі і методики роботи з удосконалення підготовленості вчителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії в системі підвищення кваліфікації вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Аверинцев С.С. Филология / Большая советская энциклопедия / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М. : Сов. Энциклопедия, 1977. – Т. 27. – С. 409.
3. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Изд-во «ИКАР», 2009. – 448 с.
4. Азимов Э.Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного / Э.Г. Азимов. – М. : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2000. – 150 с.
5. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/umova>
6. Александрова В. Мовленнєва культура сучасної молоді / В. Александрова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8 (Ч. 2). – С. 7–11.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Теорія [підруч. для студ., асп. вузів] / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
8. Амирова Т.А. История языкознания / Т.А. Амирова и др.; под ред. С.Ф. Гончаренко. – М. : Академия, 2003. – 672 с.
9. Андерсен Б. Мультимедия в образовании / Б. Андерсен. – М. : Дрофа, 2007. – 224 с.
10. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту : Статті, нариси, інтерв'ю / Віктор Петрович Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 804 с.
11. Антонова Л.Г. Классические законы коммуникации и современное информативное пространство / Л.Г. Антонова // Русский язык в школе. – 2009. – № 4. – С. 17–21.
12. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1998. – 896 с.

13. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
14. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
15. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г.О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 3–11.
16. Балл Г.О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г.О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти. – К., 1994. – С. 98–100.
17. Барбина Е.С. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы / Е.С. Барбина, В.А. Семиченко. – К. : ИППО, 1996. – 261 с.
18. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
19. Бацевич Ф. Духовна синергетика рідної мови. Лінгвофілософські нариси / Ф. Бацевич. – К. : Академія, 2009. – 192 с.
20. Беликов В.И. Социолінгвістика : учебник для філол. вузов и университетов / В.И. Беликов, Л.П. Крысин. – М. : Изд-во РГГУ, 2001. – 439 с.
21. Белобородова Н.С. Синергетический подход к проектированию культуросообразного образовательного пространства / Н.С. Белобородова. – Аналітика и культурологія. – 2006. – №2 (6). – С. 34–41.
22. Белякова Н.М. Формирование социокультурной компетенции у студентов начальных курсов языковых вузов при самостоятельной работе в сети Интернет : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.М. Белякова; Санкт.-Петербург. гос. ун-т. – СПб, 2008. – 226 с.
23. Бердичевский А.Л. Диалог культур на уроках родного и иностранного языков / А.Л. Бердичевский, Н.Н. Соловьева // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 6. – С. 20–24.
24. Бех В. Філософський аналіз походження соціальних проблем вищої школи / В. Бех // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 13–20.

25. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>
26. Беляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови : навчально-методичний посібник / О.М. Беляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
27. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры (Два философских введения в двадцать первый век) / В.С. Библер. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1991. – 414 с.
28. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1–5.
29. Богдан С.К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність / С.К. Богдан. – К. : Рідна мова, 1998. – 475 с.
30. Богуш А.М. Принципи модернізації вищої освіти / А.М. Богуш // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. статей. – Рівне, 2003. – Вип. 4., Ч. 1. – С. 6–9.
31. Болонський процес: Документи / Уклад. : З.І. Тимошенко, А.М. Грехов, Ю.А. Гапон, Ю.І. Палеха. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.
32. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
33. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.
34. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
35. Бор Н. Единство знаний / Нильс Бор – М. : Наука, 1971. – 275 с.
36. Будак С.В. Дидактичні умови підготовки майбутніх педагогів до навчання англійської мови дітей дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Будак Сергій Валерійович. – О., 2003. – 293 с.
37. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 50–57.
38. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка : уч. пособие для студентов пединститутов по специальности «Русский язык и литература» / Ф.И. Буслаев. – М. : Просвещение, 1992. – 512 с.

39. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке : учеб. пособие для студ. вузов / Н.С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 304 с.
40. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
41. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
42. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 400 с.
43. Вовк Л.П. Історія педагогіки у системі підготовки вчителя / Л.П. Вовк // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя : Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського держ. пед. ун-ту. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2002. – Вип. 3, Т. 1. – С. 16–22.
44. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник / Наталія Павлівна Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2001. – 576 с.
45. Волохонский В.Л. Психологические механизмы и основания классификации блогов / В.Л. Волохонский // Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. блоги: новая реальность. – СПб., 2006 – С. 117–131.
46. Воробьев Г.А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции: Английский язык, лингвистический вуз : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.А. Воробьев. – Пятигорск, 2004. – 220 с.
47. Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков новые вызовы и приоритеты / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – № 5. – 2008. – С. 2–7.
48. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
49. Гац И.Ю. Лингвометодические проблемы в современной языковой ситуации / И.Ю. Гац // Вестник МГОУ. – 2010. – № 2. – С. 78–83.

50. Гац И.Ю. Модернизация обучения школьников русскому языку: лингвометодическая стратегия в современной языковой ситуации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / И.Ю. Гац. – М., 2011. – 43 с.
51. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
52. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования (ЕФО), 1997 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.invest.net/training_glossary.html.
53. Гончаренко С.У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / С.У. Гончаренко. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.
54. Гончаренко С.У. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі / С.У. Гончаренко, І.М. Козловська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2 (15). – С. 9–18.
55. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
56. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія / О.М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
57. Горошкіна О. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів / О. Горошкіна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 22. – Ч II. – С. 183–189.
58. Готуємося до уроку української мови : методичний посібник / За ред. О. Семеног. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2012. – 254 с.
59. Грушевський М. Про українську мову й українську школу / М. Грушевський. – К. : Веселка, 1991. – 46 с.
60. Гудзик І.П. Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / І.П. Гудзик. – К., 2008. – 42 с.

61. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 2000. – 400 с.
62. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт / Пер. с нем. М.И. Левиной и др.; сост., общ. ред. и вступ. ст. А.В. Гульги, Г.В. Рамишвили. – М. : Прогресс, 1985. – 451 с.
63. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера. – М. : Просвещение, 1975. – 303 с.
64. Донченко Т. Уроки мови мають стати уроками словесності / Т. Донченко // Дивослово. – 1995. – № 4. – С. 36–38.
65. Дороз В.Ф. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах / В.Ф. Дороз. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 386 с.
66. Дорофеева Є.А. Реалізація інтегрованого підходу на уроках української мови в 10-11 класах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://s-journal.cdu.edu.ua/base/2008/v4/v4pp49-51.pdf>
67. Драгунова А.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков через использование учебных Интернет-ресурсов на основе технологий Веб 2.0 : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.А. Драгунова. – Ярославль, 2014. – 331 с.
68. Дружененко Р.С. Етнопедagogічні засади формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р.С. Дружененко; Херс. держ. ун-т. – Херсон, 2005. – 18 с.
69. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
70. Ефремова Н.Н. Формирование социокультурной компетенции учащихся старших классов гимназии в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Н. Ефремова. – Чебоксары, 2008. – 232 с.
71. Євтух М.Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / М.Б. Євтух // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України; АПН України : У 2-х ч. – Харків : ОВС, 2002. – Ч. 2. – С. 66–75.

72. Жайворонок В.В. Українська етнолінгвістика: деякі аспекти досліджень / В.В. Жайворонок // Мовознавство. – 2001. – № 5. – С. 48–63.
73. Жежера Е.А. Формирование социокультурной компетентности курсантов высших военно-учебных заведений в процессе изучения гуманитарных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.А. Жукова. – Челябинск, 2008. – 218 с.
74. Жукова Т.А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.А. Жукова. – Самара, 2007. – 202 с.
75. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. докт. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
76. Закір'янова І.А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ірина Аксановна Закір'янова. – К., 2006. – 214 с.
77. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
78. Закон України «Про засади державної мовної політики» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T125029.html
79. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
80. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании : учебное пособие / И.Г. Захарова. – Тюмень : Изд-во Тюменск. гос. ун-та, 2014. – 332 с.
81. Зеер Э. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Зеер Э., Заводчиков Д. // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39–45.
82. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

83. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
84. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. Кн. 2. – М., Уфа : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10–19.
85. Иванова Н.С. Молодежный жаргон в лингвокультурологическом освещении : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н.С. Иванова. – Екатеринбург, 2007. – 369 с.
86. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография / Т.В. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
87. Извозчиков В.А. Новые информационные технологии обучения / В.А. Извозчиков. – Спб., 1991. – 67 с.
88. Іванишин В. Пізнання літературного твору : метод. посібник для студентів і вчителів / Іванишин В., Іванишин П. – Дрогобич : Вид. фірма «Відродження», 2003.
89. Інтегровані уроки мови й літератури: проблемний підхід / С. Фурсова, Н. Гайдукова, С. Гулькіна, Є. Ісайкіна, І. Коробко та ін. / Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 224 с.
90. Кадченко Л.П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Кадченко. – Харьков, 1992. – 173 с.
91. Капустина Т.В. Теория и практика создания и использования в педвузе новых информационных технологий на основе комплексной системы Mathematica : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.02, 13.00.08 / Т.В. Капустина. – М., 2001. – 45 с.
92. Караман С.О. Етнокультурознавчий компонент у змісті уроків гімназійного курсу мови / С.О. Караман // Проблеми загальної і професійної педагогіки : зб. наук. праць. – Харків : Каравела, 2005.

93. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посібник для студентів вищих закладів освіти / С.О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
94. Караман С. Полікультурна освіта як складова концепції поглибленого вивчення української мови в допрофільній і профільній школі / Караман С., Караман О. // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти: зб. наук. праць. – Хмельницький : ПП Заколотний М.І., 2011. – С. 174–182.
95. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 261 с.
96. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
97. Карпова Э.Э. Гуманизация профессиональной деятельности педагога в контексте изменения культурных стереотипов / Э.Э. Карпова // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наук. пр. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – Вип. 3. – С. 56–58.
98. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність (від Олександра Потебні до гіпотези мовного релятивізму) / Р. Кісь. – Львів : Літопис, 2002. – 304 с.
99. Климова К.Я. Дидактичні принципи навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2009_4/Klimova.pdf
100. Климова К.Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія / К.Я.Климова; Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. – Житомир : Рута, 2010. – 560 с.
101. Клочек Г. Сучасна шкільна мовно-літературна освіта: спроба системного аналізу / Г. Клочек // Дивослово. – 2002. – № 4. – С. 26–32.

102. Кобцев Д.А. Реалізація соціокультурної змістової лінії на уроках української мови в 5 класі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Д.А. Кобцев. – Харків, 2012. – 259 с.
103. Ковтун О.В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : монографія / О.В. Ковтун; наук. ред. док. пед. наук, проф., дійсний член НАПН України Богуш А.М. – К. : Освіта України, 2012. – 448 с.
104. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 176 с.
105. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи) / І.М. Козловська. – Львів : Світ, 1999. – 302 с.
106. Колесник Н.Є. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Колесник Наталія Євгенівна. – Житомир, 2007. – 335 с.
107. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1989. – С. 11–136.
108. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу) // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 4. – С. 51–64.
109. 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.
110. Конвенція про визнання кваліфікацій, що стосуються вищої освіти в європейському регіоні, 1997 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/PDF/Ukrainian/165-Ukrainian.pdf>
111. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>

112. Копусь О.А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / О.А. Копусь. – Луганськ, 2013. – 43 с.
113. Корицька Г. Реалізація соціокультурної змістової лінії на уроках української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lad-osvita.at.ua/PDF/Nadpomogu/realizacija_sociokulturnoji_zmistovoji_liniji.pdf
114. Корнев К. Особенности Интернет-коммуникации и типы Интернет-пользователей в молодежной студенческой среде / К. Корнев // Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. блоги: новая реальность. – СПб., 2006 – С. 76–85.
115. Короткина И.Б. Концепция «Академической грамотности» и проблемы интеграции российского образования в мировую систему / И.Б. Короткина // Школьные технологии. – 2009. – № 1. – С. 18–23.
116. Кошеляева Е.Д. Методика развития социокультурных умений студентов посредством социального сервиса "Вики" : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.Д. Кошеляева. – Тамбов, 2010. – 210 с.
117. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
118. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 512 с.
119. Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В.Ю. Кричевский. – М. : Педагогика, 1987. – 212 с.
120. Кузьмина Н.В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н.В. Кузьмина, В.И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63–66.
121. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 41–44.

122. Культура і побут населення України : навч. посібник / За ред. В.І. Наулко, А.Ф. Артюх, В.Ф. Горленко та ін. – К. : Либідь, 1993. – 288 с.
123. Культурологический поход в теории и практике педагогического образования / Под ред. И. Ф. Исаева. – Белгород : Изд-во БГУ, 1999. – 151 с.
124. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З.Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.
125. Кучеренко І.О. Упровадження часткової інтеграції на уроках української мови в основній школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/42_1/visnu_k_10.pdf
126. Кучерук О.А. Інтеграція методів у навчанні мови / О.А. Кучерук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – Вип. 52. – С. 66–70.
127. Кучерук О.А. Основні напрями розвитку електронної лінгводидактики / О.А. Кучерук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – № 41 (3). – С. 83–91.
128. Кучерук О.А. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи / О.А. Кучерук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39 (3). – С. 194–199.
129. Кучерук О. Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема / О. Кучерук // Українська мова і література в школі. – 2014. – №2 (112). – С. 2–7.
130. Кыверьялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверьялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.
131. Левина М.М. Эвристические приемы в деятельности педагога / М.М. Левина // Magister. – 2000. – № 3. – С. 64–76.
132. Лекції з історії світової та вітчизняної культури : навч. посібник / За ред. проф. А. Яртися та проф. В. Мельника. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – Львів : Світ, 2005. – 568 с.
133. Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание. Личность / А.А. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 400 с.

134. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 2-е, доп. изд. – М. : Мысль, 1965. – 574 с.
135. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер.– М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
136. Лернер К.Б. Социальная природа языка и процесс языкового взаимодействия / К.Б. Лернер. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 112 с.
137. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А.Ф. Ліненко. – О. : ОКФА, 1995. – 80 с.
138. Лозко Г. Українське народознавство / Г. Лозко. – К. : Зодіак, 1995. – 366 с.
139. Лотман Л.М. Культура и взрыв / Л.М. Лотман. – М. : Гнозис; издательская группа «Прогресс», 1992. – 272 с.
140. Лузик Э.В. Интегрированные учебные курсы – основа оптимизации подготовки специалиста современной высшей школы / Э.В. Лузик, Н.В. Ладогубец // Управление качеством обучения в системе непрерывного профессионального образования : Науч. труды XII Междунар. науч.-метод. конфер. – М., 2006. – Вып.10. – Т.1. – С. 351–356.
141. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : навч. посібник / В.С. Лутай. – К. : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
142. Мадзігон В. Інститут педагогіки – поступ у третє тисячоліття / В. Мадзігон // Освіта України. – № 16-17 (805) від 27 лютого 2007 р. – С. 22–23.
143. Максименко С.Д. Фахівців потрібно моделювати / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3–4. – С. 68–72.
144. Максимова В.Н. Интеграция в системе образования / В.Н. Максимова. – СПб, 1991. – 84 с.
145. Малютина Н.К. Основы профессиональной подготовки словесника-русиста : монография. – Кишинев : Штиинца, 1988. – 132 с.
146. Малькова Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения : Немецкий язык в неязыковом вузе, факультет с расширенной сеткой часов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.В. Малькова. – М., 2000. – 263 с.

147. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
148. Маркова А.К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
149. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності / Олена Матвієнко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 6 (Ч. 1). – С. 238–244.
150. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань : Таткнигоиздат, 1972. – 365 с.
151. Мацько Л. Програмні засади навчання української мови учнів старшої школи / Мацько Л., Семенов О // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 3. – С. 2–8.
152. Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі : навч. посібник / Л.І. Мацько. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
153. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
154. Межпредметные связи в обучении: сб. научных трудов / [отв. ред. Н.А. Сорокина] – Тула : Изд-во ТГПИ им. Л.Н. Толстого, 1980. – 100 с.
155. Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модельної технології навчання у формуванні професійної компетенції майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г.В. Мельниченко. – Одеса, 2004. – 273 с.
156. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика : пособие для студентов гум. вузов и уч-ся лицеев / Н.Д. Мечковская. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 207 с.
157. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.
158. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы / Л.М. Митина // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3–4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [scilance.com>library/book/35961](http://scilance.com/library/book/35961)

159. Мова і культура / Ред. І.Р. Вихованець, К.Г. Городенська, П.Ю. Гриценко та ін. – К. : Наукова думка, 1986. – 184 с.
160. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.
161. Муравьева Н.Г. Использование веб-квест технологии для совершенствования социокультурной компетенции студентов вуза / Н.Г. Муравьева // Культура и образование. – Сентябрь 2014. – № 9 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vestnik-rzi.ru/2014/09/2325>
162. Муравьева Н.Г. Модель формирования социокультурной компетенции студентов вуза в проектной деятельности (на примере иностранного языка) / Н.Г. Муравьева // Образование и наука. – 2013. – № 3. – С. 121–131.
163. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н.Г. Муравьева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 136–143.
164. Назарова Т.С. Средства обучения: технология создания и использования / Т.С. Назарова, Е.С. Полат. – М. : УРАО, 1998. – 387 с.
165. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf>
166. Никитина Л. Технология формирования профессиональной компетентности / Никитина Л., Шагеева Ф., Иванов В. // Высшее образование в России. – 2006. – № 6. – С.125–127.
167. Ничкало Н.Г. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз. – К. : Наукова думка, 2003. – С. 345–448.
168. Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя-словесника : [монографія] / А.В. Нікітіна. – К. : Ленвіт, 2013. – 338 с.

169. Новий словник української мови. У трьох томах /Уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – Вид-ня друге, випр. – Т. 1: А-К. – К. : Вид-во «АКОНІТ», 2003. – С. 793.
170. Обухова Л.Ф. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссия / Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменская. – М. : Академия, 2001. – 184 с.
171. Огар Е. Українська мова в сучасній мовній ситуації в Україні: соціолінгвістичний та етнокультурний аспект / Емілія Огар [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n12texts/ohar.htm>
172. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / Іван Огієнко. – Львів : Фенікс, 1995. – 46 с.
173. Огієнко Іван (митрополит Іларіон). Рідна мова / Іван Огієнко; упоряд., авт. передмови та коментарів М.С. Тимошик. – К. : Наша культура і наука, 2010. – 436 с.
174. Огнев'юк В.О. Орієнтири розвитку національної освіти / В.О. Огнев'юк // Світ виховання. – 2004. – № 1 (2). – С. 6–7.
175. Онкович Г. Українознавство і лінгводидактика : навч. посібник / Г. Онкович. – К. : Логос, 1997. – 108 с.
176. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта. Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001. – С. 41–48.
177. Паламар Л.М. Лінгводидактичні умови формування україномовної особистості / Л.М. Паламар. – К. : Либідь, 1997. – 235 с.
178. Пассов Е.И. Современные направления в методике обучения ИЯ / Е.И. Пассов. – Воронеж, 2002. – № 22. – С. 36.
179. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова [та ін.]. – 3-є вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
180. Педагогічна діагностика. Методичні рекомендації / Укл. В. Урусський [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://refdb.ru/look/2107229-pall.html>

181. Пентилюк М.І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М.І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 2 – 5.
182. Підхід // Тлумачний словник онлайн [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://language.br.com.ua/підхід/>
183. Познин В.Ф. Язык электронной эпохи / В.Ф. Познин // Русский язык в школе. – М., 2009. – № 3. – С. 94–97.
184. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М. : Академия, 2001. – 267 с.
185. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. –К., 2007. – 144 с.
186. Потапенко О. Лінгвокультурологічна, ноосферна парадигма навчання мови у ВНЗ / О. Потапенко // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 6. – С. 57–60.
187. Потєбня А.А. Мысль и язык / А.А. Потєбня. – М. : Лабиринт, 1999. – 300 с.
188. Прокопович Ф. Філософські твори. В трьох томах / Феофан Прокопович. – К., 1979. – Т. 1. – 512 с.
189. Професійна освіта: Словник : навч. посібник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 390 с.
190. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Дж. Равен. – 2-е изд., испр. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
191. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. – М. : Школа – Пресс, 1994. – 205 с.
192. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
193. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
194. Савченко О.Я. Функціональний підхід при підготовці майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Освіта України. – 2002. – № 44–45. – С. 7.

195. Сазоненко Г.С. Компетентність у системі неперервної освіти: акмеологічна модель : наук.-метод. посібник / Г.С. Сазоненко, В.В. Приступа. – Макарів : Софія, 2013. – 416 с.
196. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж : Истоки. 1996. – 212 с.
197. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / Серия: О чем спорят в языковой педагогике / В.В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2004. – 236 с.
198. Семенов О. Етнолінгводидактична культура педагога. Практикум : навч. посібник / Олена Семенов. – К., 2006. – 241 с.
199. Семенов О. Мовне родинознавство (виховний потенціал лінгвокультури рідного краю) : навч. посібник / Олена Семенов. – К.-Глухів : РВВ ГДПУ, 2003. – 105 с.
200. Семенов О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / Олена Семенов. – Суми : ВВП «Мрія – 1» ТОВ, 2005. – 404 с.
201. Семенов О. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки) : монографія / Олена Семенов. – К., 2007. – 303 с.
202. Семенов О. Український фольклор : навч. посібник / Олена Семенов. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2004. – 254 с.
203. Семиченко В.А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки / В.А. Семиченко // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – 2007. – Вип. 1. – С. 119-127.
204. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

205. Синенко В.Я. Интеграционные процессы в образовании – на пути к новой модели : учебно-методическое пособие / В.Я. Синенко, А.П. Кондратенко, Н.Е. Буланкина. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2009. – 184 с.
206. Синенко В.Я. Профессионализм учителя / В.Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45–51.
207. Скуратівський Л. Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови / Л. Скуратівський // Дивослово. – 2005. – № 5. – С. 2–5.
208. Слостёнин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Слостёнин, А.И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.
209. Слостенин В.А. Формирование социально-активной личности учителя / В.А. Слостенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76–84.
210. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : уч. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
211. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посібник / [О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'янченко та ін.]; за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
212. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
213. Соссюр Ф. д. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр; пер. со второго фр. изд. А.М. Сухотин. – М. : Логос, 1998. – 296 с.
214. Социологический энциклопедический словарь : На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / Под ред. Г.В. Осипова. – М. : НОРМА, 1998. – 488 с.
215. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (Болонья, 19 червня 1999 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_525

216. Стратегия модернизации содержания общего образования : Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М. : ООО «Мир книги», 2001. – 104 с.
217. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
218. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1973. – 249 с.
219. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти тт. – Т. 1. – К. : Радянська школа, 1976. – 654 с.
220. Сучасна українська літературна мова : підручник / А.П. Грищенко, Л.І. Мацько, М.Я. Плющ та ін.; За ред. А.П. Грищенка. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Вища школа, 1997. – 493 с.
221. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий [Текст] / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – М. : Глосса-Пресс, Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 182 с.
222. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика / П.В. Сысоев. – М. : Глосса-Пресс, 2008. – 385 с.
223. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : м-лы ко 2-му засед. методол. семинара : авторская версия / Ю.Г. Татур. – М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
224. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20 – 26.
225. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посібник / За заг. ред. О.О. Дубасенюк. – Житомир : ЖДПУ, 2001. – 267 с.
226. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании. Теория и практика : пособ. для студентов и

- аспірантов язык. фак-тов ун-тов и вузов / С.В. Титова. – М. : Квинто-Консалтинг, 2009. – 240 с.
227. Топчій Л.С. Експериментальна модель підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії / Л.С. Топчій // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Дод. 1 до Вип. 35, Том VIII (59). – Тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітньо-го простору». – К. : Гнозис, 2015. – С. 322–330.
228. Топчій Л.С. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів-філологів у педагогіці вищої школи / Л. С. Топчій // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Дод. 4 до Вип. 31, Том 1 (9) : Тем. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К. : Гнозис, 2014. – С. 450–457.
229. Топчий Л. С. Модель подготовки будущих учителей-филологов к формированию социокультурной компетентности учащихся старших классов гимназии / Л.С. Топчий // The Unity of science : International scientific professional periodical journal. – Vienna, Austria. – January, 2015. – Vol. 2. – P. 24–27.
230. Топчій Л. С. Мотивація як чинник формування готовності майбутнього вчителя-філолога до соціокультурної освітньої діяльності / Л.С. Топчий // Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток : м-ли IV Міжнародної наук.-практ. конф. (Одеса, 2015 р.). – Одеса : Видавець Букаєв В.В., 2015. – С. 181–183
231. Топчій Л.С. Роль педагогічної практики у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів гімназії / Л.С. Топчій // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – № 1 (48). – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. – С. 309–315.
232. Топчій Л.С. Соціокультурна компетентність у структурі професійної компетентності майбутніх учителів-філологів / Л.С. Топчій // Наука і освіта. – 2014. – № 10 / СХХVII. – С.198–203.

233. Топчій Л.С. Специфіка соціокультурної компетентності учнів старшого шкільного віку / Л.С. Топчій // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2014. – Дод. 1 до Вип. 35. – Том IV (49). – Темат. випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2014. – С. 192–198.
234. Топчій Л.С. Сутність професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у педагогіці вищої школи / Л.С. Топчій // Нова педагогічна думка. – 2015. – № 1 (81). – С. 55–60.
235. Топчій Л.С. Формування україномовної соціокультурної компетентності: теоретичні і практичні аспекти / Л.С. Топчій // Молодий вчений. – № 7 (10), липень 2014 р. – Ч. I. – С. 170–173.
236. Торндайк Э. Бихевиоризм / Торндайк Э., Уотсон Дж. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.
237. Трешина И.В. Развитие профессионально-лингвистической компетенции преподавателя иностранного языка в курсе «Профессионально-педагогическая интерпретация текста» : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / И.В. Трешина. – М., 2005. – 17 с.
238. Українська мова. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / За ред. Л.В. Скуратівського. – К. : ВТФ «Перун», 2005. – 176 с.
239. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – С. 194–256.
240. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: Т. 5 / К.Д. Ушинский. – М. : Изд-во АПН СССР, 1949. – 356 с.
241. Федоришин М. Щодо термінології Болонського процесу / М. Федоришин // Проблеми української термінології : зб. наук. праць. – 2006. – С. 193–195.
242. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В.Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 472 с.
243. Философский энциклопедический словарь / Ред. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М. : Инфра-М, 1997. – 576 с.

244. Філософський словник соціальних термінів / За заг. ред. проф. В.П. Андрущенко. – Вид. 3-є, доповн. – Х. : Р.И.Ф, 2005. – 672 с.
245. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : колект. монографія / За ред. акад. А.М. Богуш. – О. : ПНЦ АПН України, 2008. – 271 с.
246. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 235 с.
247. Хропко П.П. Проблемы литературоведческой подготовки учителей-словесников / П.П. Хропко // Педагогика і психологія. – 1994. – № 3. – С. 81–90.
248. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
249. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
250. Чайка В.М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія / В.М. Чайка; [за ред. Г.В. Терещука]. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 275 с.
251. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебной деятельности / А.Я. Чебыкин. – М., 1988. – 254 с.
252. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАМА, 2002. – 437 с.
253. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд. корп. «Логос», 1996. – 320 с.
254. Шехавцова С.О. Сутність соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у контексті компетентнісного підходу [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11ssokkr.pdf>

255. Шикун А.Ф. Профессионально-педагогическая подготовленность к деятельности как психогическая проблема / А.А. Шикун, А.Ф. Шикун, М.В. Скотников [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://eprints.tversu.ru/619/3/Шикун_Шикун_Скотников.pdf
256. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30–34.
257. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.
258. Ярмаченко М.Д. Основні педагогічні категорії / М.Д. Ярмаченко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 5–11.
259. Ярмолюк А. Формування соціокультурної компетенції старшокласників у процесі роботи над текстом / А. Ярмолюк // Українська мова і література в школі. – 2008. – № 7–8. – С. 33–37.
260. Ярцева И.К. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов отделения переводчиков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И.К. Ярцева. – Воронеж, 2009. – 188 с.
261. Armstrong L. Blogs as electronic learning journals. E-Journal of Instructional Science and Technology [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/vol7nol/cuiTentpractice-/blogs.htm>
262. Austin J.L. Performative-constative / J.L. Austin // Philosophy and Ordinary Language / Ch.E. Caton (ed.). – Urbana : Univ. of Illinois Press, 1963. – P. 22–23.
263. Beaucco J.-C. Competence de communication: des objectifs (d' enseignement aux pratiques de classe / J.-C. Beaucco // Le Francais dans le Monde. – 1980. – № 153. – P. 35–40.
264. Bender T. Discussion-based online teaching to enhance student learning: theory, practice, and assessment / T. Bender. – Stylus Publishing, LLC, 2003. – 128 p.
265. Besse H. Enseigner la competence de communication? / H. Besse // Le Francais dans le Monde. – 1980. – № 153. – P. 41–47.

266. Bontinck I. The impact of electronic media on adolescents, their everyday experience, their learning orientations and leisure time activities / I. Bontinck // *Communications*, 1986. – P. 21–30.
267. Bruner J. S. *The Culture of Education* / J.S. Bruner. – Cambr. : Mass. Harvard University, 1996.
268. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swaine // *Applied Linguistics*. – 1980. – Issue 1. – P. 27–31.
269. *Concise encyclopedia of psychology* / Raymond J. Corsini and Alan J. Auerbach, ed. – 2nd edition. – New York : J. Wiley & Sons, 1996. – 1035 p.
270. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eaea.org/GA/11g.doc>
271. Dodge B. *Some Thoughts about WebQuests* / B. Dodge. – San Diego : San Diego State University, 1995 (updated 1997) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
272. Donnelly R. *Applied e-learning and e-teaching in higher education* / R. Donnelly. – N.Y. : IGI Global, 2009. – 206 p.
273. Ek van J. *Threshold Level 1990* / Ek van J., Trim L. M. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Threshold-Level_CUP.pdf
274. Gunther S. *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht* / S. Gunther // *Info Daf* 16, 4, 1989. – S. 431-447.
275. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning* / H. Holec. – Oxford : Pergamon Press, 1979. – 167 p.
276. Hutmacher W. *Key competencies for Europe* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/93/92.pdf
277. Hymes D. *On Communicative Competence* / D. Hymes // *Sociolinguistics*. – Harmondsworth : Penguin Books, 1972. – P. 269–293.

278. Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit // Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit / Hrsg. A. Knapp-Potthoff, M. Liedke. – München, 1997. – P. 19–39.
279. Lenhart A. Teens and social media / Lenhart A., Madden M., Rankin Macgill A., Smith A. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Social_Media_Final.pdf
280. Leslie S. Social softtware for learning: what is it, why use it? / S. Leslie, B. Landon. – N.Y., 2008. – 230 p.
281. Little D. Learner Autonomy / D. Little. – Dublin : Authentic, 1991. – 192 p.
282. Longman Dictionary of Contemporary English. Essex, England : Pearson Education Ltd., 1995.
283. March T. The Learning Power of Web Quests / Tom March // Educational Leadership. – December 2003/January 2004. – Volume 61. – Number 4 : New Needs, New Curriculum. – P. 42-47.
284. Maslow A. Motivation and personality / A. Maslow. – New York : Addison – Wesley Educational Publishers, Inc., 1987. – 293 p.
285. Omaggio A.C. Teaching language in context / A.C. Omaggio. – Boston : Heinle & Heinle Publishers Inc., 1986. – 479 p.
286. Oxford R.L. Language Learning Strategies: What every teacher should know // Rebecca L. Oxford. – The University of Alabama: Heinle& Heinle Publishers, 1990. – 339 p.
287. Peters L. Global Education Using Technology to Bring the World to Your Students / L. Peters // International Society for Technology in Education, 2009. – 146 p.
288. Savignon S.J. Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education / S.J. Savignon. – New Haven & London : Yale University Press, 2002. – 243 p.
289. Searle J.R. What is a Speech Act? / J.R. Searle // Pragmatics / Ed. by Steven Davis. – New York–Oxford : Oxford University Press, 1991. – C. 254–264.
290. Topchiy L.S. To the issue dealing with the development of sociocultural competence of gymnasium high school students / L.S. Topchiy // Science and

Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(15) – Issue: 30. – Budapest, 2014. – P.23–24.

291. Ulrich W. Grundbegriffe des Deutschunterrichts: Sprachdidaktik und Literaturdidaktik. Wörterbuch / W. Ulrich. – Kiel : F.Hirt, 1979. – P. 17–24.
292. Willoughby T. Children's learning in a digital world / T. Willoughby, E. Wood. – Blackwell Publishing Ltd., 2008. – 138 p.
293. Zarate G. Enseigner une culture étrangère / G. Zarate. – Paris : Hachette, 1986. – 160 p.

Додаток А

АНКЕТИ

Додаток А.1

Анкета для студентів

Шановні студенти!

Просимо Вас взяти участь у дослідженні, що спрямоване на вдосконалення у педагогічному ВНЗ процесу підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Ваші відверті й вичерпні відповіді допоможуть виявити стан підготовленості студентів до здійснення соціокультурно-спрямованої професійно-педагогічної діяльності та визначити шляхи для оптимізації навчального процесу із забезпечення такої підготовленості в педагогічному ВНЗ.

1. Чи знайомі Ви з поняттям «соціокультурна компетентність»? Дайте визначення цього поняття. У чому полягає його зміст?

а) так знайомий, можу дати формулювання _____;

б) знайомий, але чіткого формулювання дати не можу;

в) ні, не знайомий, але щось про нього чув;

г) ніколи про таке поняття не чув.

2. Чи необхідно в педагогічному ВНЗ здійснювати спеціальну роботу з формування соціокультурної компетентності у студентів-майбутніх учителів-філологів?

а) вкрай необхідно;

б) необхідно значною мірою;

в) бажано, але не обов'язково;

г) не можу відповісти.

3. Які навчальні дисципліни у педагогічному ВНЗ, на Ваш погляд, сприяють формуванню соціокультурної компетентності у студентів-майбутніх учителів-філологів? _____

4. Чи в навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ передбачено діяльність із підготовки майбутніх учителів-філологів до роботи в гімназії?

- а) так;
- б) частково;
- в) ні.

5. Чи необхідно в педагогічному ВНЗ здійснювати спеціальну роботу з підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності в учнів гімназій?

- а) вкрай необхідно;
- б) необхідно значною мірою;
- в) бажано, але не обов'язково;
- г) не можу відповісти.

6. У чому, на Ваш погляд, полягає специфіка соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії? _____

7. Які напрями діяльності повинна включати в себе цілеспрямована робота з формування соціокультурної компетентності учнів у гімназії?

- а) реалізація соціокультурної змістової лінії на уроках української мови;
- б) проведення інтегративних уроків соціокультурної спрямованості;
- в) організація позакласної соціокультурно-спрямованої роботи;
- г) створення цілісного соціокультурного освітнього середовища гімназії;
- д) інше (напишіть) _____.

8. Наскільки важливими, на Ваш погляд, є такі напрями підготовки майбутніх учителів-філологів у ВНЗ до здійснення соціокультурно-спрямованої професійно-педагогічної діяльності в гімназії (зробіть ранжування за ступенем важливості):

- а) робота з формування соціокультурної компетентності студентів;
- б) забезпечення мотивації студентів до здійснення майбутньої соціокультурно-спрямованої професійно-педагогічної діяльності;
- в) формування умінь добирати і використовувати в освітніх цілях матеріали соціокультурного характеру;
- г) забезпечення знаннями з педагогіки і вікової психології;

- г) оволодіння методичними знаннями і вміннями за фахом;
- д) формування технологій і методик проведення уроків і позакласних заходів соціокультурної спрямованості;
- е) розвиток комунікативно-технологічних умінь, пов'язаних з організацією аудиторної та самостійної роботи учнів з оволодіння соціокультурною компетентністю за допомогою сучасних інформаційних технологій;
- є) організація науково-дослідної роботи студентів із соціокультурних питань;
- ж) організація педагогічної практики студентів у гімназії, що зорієнтована на актуалізацію соціокультурно-спрямованої складової педагогічної діяльності;
- з) формування особистісних якостей студентів (толерантності, здатності до саморефлексії і самовдосконалення, ціннісних орієнтацій і т. ін.).

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

9. Оцініть за п'ятибальною шкалою організацію навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ щодо підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (викресліть необхідну оцінку) **1 2 3 4 5**

10. Напишіть, будь ласка, Ваші пропозиції щодо покращення у педагогічному ВНЗ підготовки студентів-майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії:

- а) _____;
- б) _____;
- в) _____.

Щиро дякуємо за допомогу!

Анкета для педагогів-практиків

Шановні колеги!

Просимо Вас взяти участь у дослідженні, що спрямоване на вдосконалення у педагогічному ВНЗ процесу підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Ваші відверті й вичерпні відповіді допоможуть визначити шляхи для оптимізації навчального процесу в педагогічному ВНЗ із забезпечення підготовленості майбутніх учителів-філологів до здійснення соціокультурно-спрямованої професійно-педагогічної діяльності.

1. У чому полягає призначення соціокультурної змістової лінії в мовній освіті старшокласників-гімназистів? _____
2. Чи знайомі Ви з поняттям «соціокультурна компетентність»? Дайте визначення цього поняття. У чому полягає його зміст?
 - а) так знайомий, можу дати формулювання _____;
 - б) знайомий, але чіткого формулювання дати не можу;
 - в) ні, не знайомий, але щось про нього чув;
 - г) ніколи про таке поняття не чув.
3. Чи необхідна для сучасної гімназії цілеспрямована та організована діяльність із формування соціокультурної компетентності учнів?
 - а) вкрай необхідна;
 - б) необхідна значною мірою;
 - в) бажана, але не обов'язкова;
 - г) не можу відповісти.
4. У чому, на Ваш погляд, полягає специфіка соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії? _____
5. Які напрями діяльності повинна включати в себе цілеспрямована робота з формування соціокультурної компетентності учнів у гімназії?
 - а) реалізація соціокультурної змістової лінії на уроках української мови;

- б) проведення інтегративних уроків соціокультурної спрямованості;
- в) організація позакласної соціокультурно-спрямованої роботи;
- г) створення цілісного соціокультурного освітнього середовища гімназії;
- г) інше (напишіть) _____.

6. Що, на Вашу думку, входить у сферу компетенції вчителя-філолога в організації та проведенні роботи з формування соціокультурної компетентності учнів?

- а) забезпечення учнів системою знань соціокультурного характеру;
- б) формування в учнів соціокультурних умінь і навичок;
- в) залучення учнів до соціокультурно-спрямованої позакласної роботи;
- г) організація самостійної роботи учнів з оволодіння соціокультурними знаннями і вміннями;
- г) організація освітнього процесу з урахуванням соціокультурного розвитку учнів;
- д) формування особистісних якостей учнів (патріотизму, толерантності, відкритості до діалогу культур);
- е) усі напрями в комплексі.

7. Оцініть за п'ятибальною шкалою Ваш особистий досвід і вміння в таких галузях (викресліть необхідну оцінку):

- а) організація освітнього процесу з урахуванням соціокультурного розвитку учнів **1 2 3 4 5**;
- б) організація позакласної соціокультурно-спрямованої роботи **1 2 3 4 5**;
- в) організація самостійної роботи учнів з оволодіння соціокультурними знаннями і вміннями **1 2 3 4 5**.

8. Наскільки важливими, на Ваш погляд, є такі напрями підготовки майбутніх учителів-філологів у ВНЗ до здійснення соціокультурно-спрямованої професійно-педагогічної діяльності в гімназії (зробіть ранжування за ступенем важливості):

- а) робота з формування соціокультурної компетентності студентів;
- б) забезпечення мотивації студентів до здійснення майбутньої соціокультурно-спрямованої професійно-педагогічної діяльності;

- в) формування умінь добирати і використовувати в освітніх цілях матеріали соціокультурного характеру;
- г) забезпечення знаннями з педагогіки і вікової психології;
- г)) оволодіння методичними знаннями і вміннями за фахом;
- д) формування технологій і методик проведення уроків і позакласних заходів соціокультурної спрямованості;
- е) розвиток комунікативно-технологічних умінь, пов'язаних з організацією аудиторної та самостійної роботи учнів з оволодіння соціокультурною компетентністю за допомогою сучасних інформаційних технологій;
- є) організація науково-дослідної роботи студентів із соціокультурних питань;
- ж) організація педагогічної практики студентів у гімназії, що зорієнтована на актуалізацію соціокультурно-спрямованої складової педагогічної діяльності;
- з) формування особистісних якостей студентів (толерантності, здатності до саморефлексії і самовдосконалення, ціннісних орієнтацій і т. ін.).

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

9. Напишіть, будь ласка, Ваші пропозиції щодо покращення у педагогічному ВНЗ підготовки студентів-майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії:

а) _____;

б) _____;

в) _____.

Щиро дякуємо за допомогу!

Додаток Б

Завдання для перевірки підготовленості студентів за гносеологічним критерієм

Додаток Б.1

Тест «Нормативно-правова база, програмно-методичне забезпечення щодо організації навчального процесу в гімназії»

1. Педагогічна діяльність – це _____
2. Педагогічна культура – це _____
3. Професійні знання вчителя – це _____
4. Професійні вміння вчителя – це _____
5. Професійна підготовка майбутнього вчителя – це _____
6. Професійна підготовленість майбутнього вчителя – це _____
7. Соціокультурно-спрямована професійно-педагогічна діяльність міститься у _____
8. Підготовленість майбутнього вчителя-філолога до соціокультурно-спрямованої професійної діяльності – це _____
9. Професійна компетентність вчителя-філолога – це _____
10. Принципи навчання та їх значення у сфері філологічної освіти _____
11. Методи навчання – це _____
12. Форми навчання – це _____
13. Підготовка вчителя до уроку передбачає _____
14. Нормативною базою щодо організації та діяльності гімназії є _____
15. Гімназія – це _____
16. Головні завдання гімназії полягають у _____
17. Принципи, на яких базується навчально-виховний процес гімназії _____
18. Навчальний план, за яким працює гімназія, визначається _____
19. Поглиблена підготовка учнів у гімназії досягається в результаті _____
20. Метою дисципліни «Українська мова» в 10-11 класах на базовому рівні є _____
21. Метою дисципліни «Українська мова» в 10-11 класах на профільному рівні є _____
22. Метою дисципліни «Українська література» в 10-11 класах на базовому рівні є _____
23. Метою дисципліни «Українська література» в 10-11 класах на профільному рівні є _____

24. Метою дисципліни «Англійська мова» в 10-11 класах на базовому рівні є _____
25. Метою дисципліни «Англійська мова» в 10-11 класах на профільному рівні є _____
26. Сутність особистісної орієнтації навчання полягає в _____
27. Комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні полягає в _____
28. Компетентнісний підхід у навчанні полягає в _____
29. Соціокультурний підхід передбачає _____
30. Професійно-спрямований підхід у філологічній освіті старшокласників гімназистів міститься у _____

Оцінка результатів тесту

Низький рівень	до 60% правильних відповідей;
Базовий рівень	60-74 % правильних відповідей;
Достатній рівень	75-89% правильних відповідей;
Високий рівень	90-100 % правильних відповідей

Додаток Б.2

Тест «Обізнаність майбутніх учителів-філологів із сутністю соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії»

- Соціокультурна компетентність учнів старших класів гімназії – це:
 - система знань учнів соціокультурного характеру;
 - комплекс соціокультурних умінь і навичок учнів;
 - інтегративна якість особистості учня, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності.
- Соціокультурна змістова лінія в мовній освіті учнів старших класів ґрунтується на розумінні мови як:

- а) носія культурних цінностей;
- б) основи професійного становлення людини;
- в) носія культурних цінностей, основи професійного становлення людини, засобу формування мовної картини світу.
3. Які структурні компоненти доцільно виокремити у структурі соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії відповідно до соціокультурної змістової лінії в мовній освіті учнів старших класів:
- а) країнознавчий, лінгвокраїнознавчий, етнокультурний;
- б) етнокультурний, соціолінгвістичний, культурологічний;
- в) етнокультурний, соціолінгвістичний, полікультурний.
4. Що, на Вашу думку, входить у сферу компетенції вчителя-філолога в організації та проведенні роботи з формування соціокультурної компетентності учнів?
- а) забезпечення учнів системою знань соціокультурного характеру;
- б) формування в учнів соціокультурних умінь і навичок;
- в) залучення учнів до соціокультурно-спрямованої позакласної роботи;
- г) організація самостійної роботи учнів з оволодіння соціокультурними знаннями і вміннями;
- д) організація освітнього процесу з урахуванням соціокультурного розвитку учнів;
- е) формування особистісних якостей учнів (патріотизму, толерантності, відкритості до діалогу культур);
- є) усі напрями в комплексі.
5. Об'єднайте поняття з відповідним визначенням:
- | | | |
|------------------------------|--|---|
| Соціолінгвістичний компонент | засвоєння мовного специфічних культурних особливостей, відтворюють поведінкових щодо особливостей основних цінностей і типових для певного | національно-культурного компонента (сукупності елементів, які є мовними й кодами, відображають світобачення народу, загальну картину стереотипів), відомостей національного характеру, повсякденного життя, |
|------------------------------|--|---|

суспільства оцінок, норм поведінки тощо

Полікультурний
компонент

знання мовних особливостей соціальних прошарків, представників різних поколінь, статей, суспільних груп, діалектів; мовленнєвих стереотипів, ситуативних і комунікативних кліше, формул мовленнєвого етикету, моделей мовленнєвої поведінки

Етнокультурний
компонент

знаннях щодо соціокультурних особливостей різних націй, народностей, з представниками яких можливе спілкування сучасного старшокласника-гімназиста, уміння оперувати цими знаннями в конкретній соціально-мовленнєвій ситуації тощо

6. Наведіть приклади соціально-маркованих лінгвістичних одиниць, що характерні для мовлення учнів старших класів _____
7. Дайте визначення поняттю «соціокультурне освітнє середовище гімназії»

8. Чи знаєте Ви, хто з українських лінгводидактів досліджував питання соціокультурного розвитку учнів? (Зазначте прізвища) _____
9. Що, на ваш погляд, означає здійснювати навчально-виховний процес «в контексті національної культури і в діалозі культур»? _____
10. Зазначте принципи, на яких повинна організовуватися навчальна діяльність гімназії із формування соціокультурної компетентності учнів старших класів

Оцінка результатів тесту

Низький рівень	до 60% правильних відповідей;
Базовий рівень	60-74 % правильних відповідей;
Достатній рівень	75-89% правильних відповідей;
Високий рівень	90-100 % правильних відповідей

Тест «Наявність соціокультурних знань і вмінь»

Завдання 1. Проведіть асоціацію фольклорних символів:

Куниця – це .., небо – це .., місяць – це .., сонце – це .., зірки – це .., образ чистої води – це ..; скаламучена водиця – це ..; море, річка, вітер – це джерело .., дощ – це .., рушник – це .., подарована хустина – символ .., виноград – символ

Завдання 2. При виконанні якого обрядового дійства проказували такі слова: «Сійся, родися, жито, пшениця, всяка пашниця, коноплі по стелі, льон по коліна, щоб у вас, хрещених, голівка не боліла»? Що символізувало це дійство?

Завдання 3. Які б зауваження Ви зробили своєму співрозмовнику, якщо б він уживав такі слова чи словосполучення під час розмови?

Розроблено міроприємства; приймати участь; відноситися з повагою; прийти до висновку, заходи по оздоровленню економіки; виступити краще всіх; самий рентабельний; працювати по сумісництву.

Завдання 4. Прочитайте прислів'я та приказки. Поясніть, які риси тварин, птахів стали основою для їх складання.

Гусь свині не товариш.

Індик хоч не співає, та багато думає.

І сліпа курка на зерно трапить.

Два ведмеді в одній берлозі не живуть.

Аби вовк ситий, і баран цілий.

Лисяча хитрість, заяче серце.

Видно зайся по вухах.

Вдача собача, натура вовча.

Пес бреше – вітер розносить.

Бачить кіт сало, та сили мало.

Для миші і кішка звір.

Завдання 5. Оберіть правильну відповідь.

Прозовий фольклор представлений:

а) казками, небилицями, легендами, переказами, билинами, оповідками, оповіданнями;

б) піснями, голосіннями, думами, билинами, приказками.

До якого жанру належать думи, балади, історичні пісні?

а) епічного;

б) лірики;

в) драматичного.

Яким жанрам властиве соціальне, громадське звучання?

а) думам, історичним, соціально-побутовим пісням;

б) ліричним пісням;

в) казкам.

Коли, за народним повір'ям, «зима зустрічається з літом»?

а) 15 лютого;

б) 1 березня;

в) 24 лютого.

Додаток В

Завдання для перевірки підготовленості студентів за організаційно-діяльнісним критерієм

Додаток В.1

Проектування картки моніторингу соціокультурного середовища гімназії

Завдання для студентів:

Розробіть картку моніторингу соціокультурного середовища гімназії.

Оцінка результатів:

Низький рівень – у картці зазначено 1-2 позиції.

Базовий рівень – у картці зазначено 3-4 позиції.

Достатній рівень – у картці зазначено 5-6 позицій.

Високий рівень – у картці зазначено 7 і більше позицій.

Додаток В.2

Тест самооцінки «Уміння проектувати та планувати соціокультурну професійно-педагогічну діяльність»

№	Показники	Високий	Достатній	Базовий	Низький
1.	Володіння навичками керівника і координатора соціокультурного освітнього середовища гімназії				
2.	Уміння забезпечити соціокультурні умови, в яких відбувається формування й розвиток особистості учня старших класів гімназії				
3.	Уміння створити позитивний соціокультурний емоційно-поведінковий простір у гімназії				
4.	Уміння планувати фрагменти уроків, присвячені формуванню соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії				
5.	Уміння планувати інтегровані уроки з метою формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії				
6.	Уміння планувати й організувати позакласну соціокультурно-спрямовану освітню діяльність у гімназії				
7.	Уміння здійснювати методичний супровід соціокультурного освітнього процесу в гімназії				

8.	Уміння добирати логічні і дієві засоби, методи, технології соціокультурно-спрямованого навчання й виховання учнів старших класів гімназії				
9.	Уміння проводити моніторинг індивідуального рівня соціокультурної компетентності чнів старших класів гімназії				
10.	Уміння оцінювати ефективність соціокультурно-спрямованої роботи вчителя гімназії				
11.	Володіння комплексною методикою оцінки ефективності соціокультурно-спрямованих навчальних і виховних заходів гімназії				
12.	Уміння забезпечувати диференційний і індивідуальний підхід до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії				
13.	Уміння добирати цінний із соціокультурного погляду дидактичний матеріал				
14.	Уміння враховувати в плануванні соціокультурно-спрямованій діяльності гімназії вікові особливості та інтереси учнів старших класів				
15.	Уміння планувати використання				

	ІКТ для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії				
--	---	--	--	--	--

Додаток В.3

Тест «Знання та вміння з організації соціокультурної педагогічної діяльності в гімназії»

1. Інтегрований урок – це _____
2. Конспект уроку – це _____
3. Позакласний захід – це _____
4. Сценарій позакласного заходу – це _____
5. Диспут – це _____
6. Конференція – це _____
7. Семінар – це _____
8. Дискусія – це _____
9. Лекція – це _____
10. Бесіда – це _____
11. Олімпіада – це _____
12. Конкурс – це _____
13. Вікторина – це _____
14. Веб-квест – це _____
15. Ігри та театралізовані дійства – це _____
16. Шкільні свята та вечори – це _____
17. Круглий стіл – це _____
18. Телекомунікаційний проект – це _____
19. Який матеріал Ви будете використовувати у підготовці до конференції «Українська мова – мова професійної орієнтації»? _____
20. Зазначте складові семінару «Мовний портрет як самооцінка власного майбутнього» _____
21. Зазначте складові семінару «Українська мова в Інтернет-джерелах» _____
22. Якими будуть матеріали до лекції «Рідномовні обов'язки» Івана Огієнка?» _____
23. З яких складових Ви підготуєте матеріали до лекції «Національно-мовне виховання особистості в сучасних соціокультурних умовах»? _____
24. Розробіть план до проведення шкільної олімпіади «Слово як носій добра, істини й краси» _____
25. Які тестові завдання можуть увійти до вікторини «Українська мова і світ»? _____
26. Розробіть питання до вікторини «Лінгвокультурні особливості регіонів України» _____
27. Розробіть теми для конкурсу творчих робіт учнів 11 класів гімназії _____
28. Якою має бути структура круглого столу «Мовосимволи української _____

- державності»? _____
29. Розробіть план-конспект соціокультурно-спрямованого інтегрованого уроку для учнів 10–х класів гімназії _____
30. Розробіть сценарій позакласного заходу «Наші національні святині й скарби» _____

Оцінка результатів тесту

Низький рівень	менше 60% правильних відповідей;
Базовий рівень	61-74 % правильних відповідей;
Достатній рівень	75-89% правильних відповідей;
Високий рівень	90-100 % правильних відповідей

Додаток Г

Завдання для перевірки підготовленості студентів за комунікативно-технологічним критерієм

Додаток Г.1

Тест «Обізнаність з освітніми ресурсами мережі Інтернет»

1. Дайте визначення поняттю «технічні засоби навчання» _____.
2. Наведіть приклади ТЗН, що можуть використовуватися в мовній освіті учнів старших класів гімназії _____.
3. Що Ви розумієте під поняттям «інформаційно-комунікаційні технології»? _____
4. Зазначте функції, які можуть виконувати інформаційно-комунікаційні технології в мовній освіті _____.
5. Як часто Ви користуєтеся освітніми ресурсами мережі Інтернет?
 - а) часто;
 - б) достатньо часто;
 - в) зрідка;
 - г) ніколи.
6. Які програмні засоби Ви використовуєте для роботи в мережі Інтернет?
7. Які пошукові системи мережі Інтернет Ви знаєте? _____.
8. Які види Інтернет-комунікації Ви знаєте? _____
9. Об'єднайте поняття з відповідним визначенням:

Блог (а Blog)	цифровий мультимедійний файл (серія файлів), які поширюються через Інтернет для відтворення на портативних медіаплеєрах і персональних комп'ютерах
Підкаст (Podcast)	Інтернет сайт, де запис ведеться в хронологічному порядку, а відображається в зворотньому порядку
Фликр (Flickr)	сайт, який дозволяє відвідувачам додавати, видаляти і редагувати вміст
Вики (Wiki)	сайт обміну фотографіями та онлайн майданчик для обміну думками, що містить набір веб-сервісів

10. Які із зазначених технологій Веб 2.0 Ви використовували в навчальних цілях?

11. Об'єднайте поняття з відповідним визначенням:

Хотліст	анотований список посилань, який містить набір проблемних питань за змістом ресурсів і фінальне питання проблемного характеру
Концеп Білдер	згрупований список ресурсів текстового і мультимедійного характеру
Сабджект Семпла	список посилань, питання на особисте сприйняття, що вимагають письмової фіксації і подальшого написання творчості
Інсайт Рефлектор	список ресурсів, питання аналітичного характеру на виявлення концептів теми і фінальне проблемне питання
Трежа Хант	список посилань, питання по кожному розділу, аргументація власної думки і загальне питання дискусійного характеру. Передбачає групову роботу
Вебквест	анотований список посилань, питання, засновані на змісті сайтів і вимагають вираження свого ставлення до проблеми

12. Які із зазначених форматів навчальних Інтернет-ресурсів Ви використовували в навчальних цілях? _____

13. Які формати навчальних Інтернет-ресурсів найбільш доцільно використовувати для формування соціокультурної компетентності? Чому?

14. Які формати Ви плануєте використовувати в майбутній соціокультурно-спрямованій професійно-педагогічній діяльності? _____

15. У чому Ви вбачаєте головні переваги навчальних Інтернет-ресурсів перед іншими засобами навчання? _____

16. Які недоліки в роботі з навчальними Інтернет-ресурсами Ви можете відзначити? _____

**Тематика соціокультурної інформації, що добиралася студентами
в мережі Інтернет**

1. Багатство виражальних можливостей української мови.
2. Духовний пантеон України.
3. Загальнолюдські цінності.
4. Історія освіти в Україні.
5. Що впливає на вибір професії.
6. Український мовленнєвий етикет.
7. Українці у світі.
8. Українські народні промисли й ремесла.
9. Українська мова у світі.
10. Мандрівки рідною землею.

Додаток Г.3

Завдання для студентів:

1. на основі попередньо дібраної соціокультурної інформації, розробіть серію вправ / завдань, які можна використовувати в навчальному процесі гімназії з метою формування в учнів старших класів соціокультурної компетентності;
2. продумайте завдання, які передбачають формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії під час їх аудиторної роботи із сучасними інформаційними ресурсами і технологіями.

Додаток Г.4

Завдання для студентів:

Розробіть завдання для самостійної роботи учнів старших класів гімназії щодо формування соціокультурної компетентності із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Додаток Д

Завдання для перевірки підготовленості студентів за особистісним критерієм

Додаток Д.1

Тест «Оцінка мотивації до майбутньої соціокультурної педагогічної діяльності»

Усі пункти шкали оцінюються в балах від 1 до 5 та виражають позитивне або негативне ставлення до соціокультурно-спрямованої професійної діяльності. Загальна оцінка складається з балів за рядками. Варіанти відповідей на судження можуть бути «так, безумовно», «скоріше так, ніж ні», «утримуюсь від відповіді», «скоріше ні, ніж так», «ні, безперечно».

1. Чи бажаєте Ви в майбутньому працювати за фахом?
2. Чи непокоїть Вас рівень соціокультурної компетентності підростаючого покоління й населення України в цілому?
3. Чи цікава для Вас діяльність у напрямку забезпечення соціокультурної освіти учнів?
4. Чи вважаєте Ви, що формування соціокультурної компетентності учнів є важливим компонентом професійної діяльності сучасного вчителя-філолога?
5. Чи бажали б Ви розробляти інноваційні чи вдосконалювати традиційні методики формування соціокультурної компетентності учнів?
6. Чи вважаєте Ви, що знання, отримані під час навчання у вищому навчальному закладі, дають Вам можливість здійснювати ефективну професійну діяльність, спрямовану на соціокультурний розвиток учнів?
7. Чи виникали у Вас утруднення в проведенні соціокультурно-спрямованої діяльності під час педагогічної практики?
8. Чи відвідували б Ви спеціальні заняття задля одержання нових сучасних професійних знань щодо організації соціокультурно-спрямованої освітньої діяльності в навчальних закладах різних типів?

9. Чи достатньо Ви освічені для роботи з учнями старших класів гімназії?
10. Чи маєте Ви уявлення про поняття «соціокультурна компетентність учнів старших класів гімназії»?
11. Чи знаєте Ви структуру соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії?
12. Чи обізнані Ви з основними напрямками діяльності вчителя-філолога щодо формування соціокультурної діяльності учнів старших класів гімназії?
13. Чи вважаєте Ви, що формування соціокультурного освітнього середовища є головним завданням гімназії як освітнього закладу?
14. Чи вважаєте Ви, що зусиллями педагогів і батьків можливо вплинути на ставлення учнів старших класів гімназії до свого соціокультурного розвитку?
15. Чи вважаєте Ви, що вчителю-філологу необхідно формувати в учнів старших класів гімназії вміння самоосвіти в напрямку соціокультурного розвитку?
16. Чи готові Ви в майбутній професійній діяльності формувати в учнів вміння самостійної роботи щодо вдосконалення соціокультурної компетентності?
17. Чи цікавлять Вас нові ідеї, які можна впроваджувати в соціокультурний розвиток учнів?
18. Чи хотіли б Ви дізнатися більше про методику застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії?
19. Чи готові Ви застосовувати новітні інформаційно-комунікаційні технології для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії?
20. Чи цікаво для Вас вивчати досвід учителів гімназії у формуванні соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії?

Обробка та інтерпретація результатів

Ступені мотивації майбутніх учителів-філологів до майбутньої соціокультурно-спрямованої професійної діяльності

Рівень мотивації	Низький	Базовий	Достатній	Високий
Сума балів	> 60	60 – 74	75 – 89	90 – 100

Додаток Д.2

Тест «Оцінка рівня толерантності»

Шановні студенти!

Уважно прочитайте питання опитувальника. Відмітьте в бланку вірне, на Вашу думку, твердження.

1. Ви вважаєте, що у Вас виникла цікава ідея, але її не підтримали. Це Вас засмутить?
 - а) так;
 - б) ні.
2. Друзі пропонують розпочати гру. Чому Ви віддасте перевагу?
 - а) щоб у ній брали участь ті, які добре грають;
 - б) щоб грали й ті, які не знають правил.
3. Чи зможете Ви спокійно вести дискусію з людиною, що дотримається поглядів, які протилежні до Ваших?
 - а) так;
 - б) ні.
4. Чи легко Ви знаходите контакт із людьми іншої професії, матеріального достатку, з іншими звичками?
 - а) це важко зробити;
 - б) так, легко.
6. Над Вами пожартували. Як Ви на це відреагуєте?
 - а) мені не подобаються ні жарти, ні жартівники;
 - б) хоча цей жарт може бути неприємним, відповім тим самим.
7. Чи згодні Ви з тим, що багато людей «перебувають не на своєму місці» і «роблять не свою справу»?
 - а) так;
 - б) ні.
8. Буває так, що в компанії Ви з другом (подругою), який стає об'єктом загальної уваги, відвертаючи її від Вас. Якою буде реакція?
 - а) мені неприємно, що мене позбавляють уваги;
 - б) я лише радію за нього/неї.

9. У гостях Ви зустрічаєте людину, яка критикує культуру й традиції іншої країни.

Ваша реакція:

- А) підете раніше під якимось приводом;
- Б) почнете сперечатися.

Обробка результатів:

По два бали додається за відповіді: 1б, 2б, 3б, 4а, 5б, 6б, 7б, 8б, 9а.

Від 0 до 4 балів – **низький рівень**. Ви безкомпромісні і вперті. Де б Ви не перебували, складається враження, що Ви намагаєтеся нав'язати іншим свою думку. Ви можете проявити агресію, навіть підвищити голос аби досягти своєї мети. З таким характером важко підтримувати стосунки з тими, хто дотримується іншої точки зору, і не погоджується з Вашими діями.

Від 5 до 9 балів – **базовий рівень**. Ви здебільшого спроможні відстоювати свою точку зору і вести діалог, змінювати свою точку зору, якщо це необхідно. Ви готові прийняти ідею, з розумінням поставитеся до досить неочікуваного вчинку, навіть якщо його не схвалюєте. Ви достатньо критично ставитеся до своєї думки, здатні відмовитися від поглядів, що, як виявилось, були помилковими.

Від 10 до 13 балів – **достатній рівень**. Ви спроможні відстоювати свою точку зору і вести діалог, змінювати свою точку зору, якщо це необхідно. Ви можете виграти суперечку з людиною, тому що твердість Ваших переконань поєднується з Вашою толерантністю. Ви можете прийняти будь-яку ідею, з розумінням поставитеся до досить неочікуваного вчинку, навіть якщо його не схвалюєте. Ви досить критично ставитеся до своєї думки і здатні з повагою і тактом відмовитися від поглядів, що, як виявилось, були помилковими.

Від 14 до 18 балів – **високий рівень**. Ви намагаєтеся відстоювати свої позиції так, щоб не образити оточуючих, але, захопившись, можете відійти від цього правила. Чужі ідеї Ви ретельно аналізуєте, намагаючись знайти якісь недоліки. Ваш характер більш врівноважений, з Вами, при бажанні, можна знайти непоганий компроміс.

Додаток Д.3

Оцінка мотивації до успіху

(Тест Т. Елерса)

Тест складається з 41 твердження, кожне з них респондент повинен підтвердити відповідями «так» чи «ні».

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу повністю виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні підряд немає справ, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Відносно себе я суворіший, ніж відносно інших.
8. Я доброзичливіший за інших.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я б домігся успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення ще більш твердими.
17. Я легко проявляю честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що необхідно зробити негайно.
21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Кожного разу, коли мені належить виконати важливе завдання, ні про що інше я не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато-хто інший.

25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я налаштований на роботу, то роблю її краще і кваліфікованіше, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть наполегливо працювати.
28. Коли в мене немає справ, я почуваю себе некомфортно.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Інколи я не знаю, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я стаю нетерплячим.
36. Зазвичай я звертаю незначну увагу на свої досягнення.
37. Якщо я працюю разом з іншими, моя робота дає більше результатів, ніж робота інших.
38. Багато з того, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не дуже завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне влади і статусу.
41. Якщо я впевнений, що правий, то для доведення своєї правоти можу піти навіть на крайні заходи.

Обробка результатів

Першу сукупність запитань тесту (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 40, 41) складають твердження, в яких виражається впевненість, чіткість, визначеність у своїх успіхах. За кожну відповідь «так» на ці запитання респондент ставить собі по 1 балу. Другу сукупність запитань тесту (6, 11, 12, 13, 18, 20, 24, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39) складають твердження, в яких висловлені сумніви, проблемність, невизначеність,

невпевненість щодо своїх успіхів у роботі та спілкуванні. За кожну відповідь «ні» на ці запитання респондент ставить собі по 1 балу.

Високий ступінь (за першою сукупністю запитань) нараховував від 21 бала і вище; **достатній** ступінь – у межах 20-17 балів; **базовий** ступінь – у межах 16-11 балів; **низький** відповідно – 10 та менше балів.

Високий ступінь (за другою сукупністю запитань) оцінювався 11 та більше балами, **достатній** ступінь – 10-8 балів, **базовий** ступінь визначавсь у межах 7-5 балів; **низький** – 4 та менше балів.

Додаток Д.4

Діагностика рефлексії

(Методика А.В. Карпова) [96]

Інструкція. Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей, навпроти номера питання поставте, будь ласка, цифру, що відповідає варіанту Вашої відповіді:

1. - абсолютно невірно;
2. - невірно;
3. - швидше невірно;
4. - не знаю;
5. - швидше вірно;
6. - вірно;
7. - абсолютно вірно.

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало мені на думку.
3. Перше ніж зняти слухавку телефона, щоб зателефонувати у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Припустившись якогось промаху, я потім довго не можуть відволіктися від думок про нього.

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені раптом стає цікаво згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявляти кінцеву мету своєї діяльності, деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозне лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я віддаю перевагу діям, а не розмірковуванням щодо причин своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюю деталі, розглядаю всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в більшості ситуацій потрібно діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я інколи продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я в першу чергу, починаю з себе.
20. Перед тим як прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти через те, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене чекають довколишні.
22. Буває, що обдумуючи розмову з іншою людиною, я подумки веду з нею діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково продумую, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка результатів

Сумуйте проставлені бали за запитаннями №№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, і додайте суму інверсованих балів.

Бали за шкалами 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 необхідно інверсувати:

Проставлений бал	7	6	5	4	3	2	1
Інверсований бал	1	2	3	4	5	6	7

Переведіть бали в стени згідно з таблицею:

Бали	до 99	100	101	107	108	113	114	122	123	130	131	139	140	147	148	156	157	171	172	і вище
Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10									

При інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації отриманих результатів на три основні категорії.

Результати методики, рівні або більші, ніж 7 стенів, свідчать про високорозвинену рефлексивність.

Результати в діапазоні від 4 до 7 стенів – індикатори середнього рівня рефлексивності.

Показники менше 4-х стенів – свідоцтво низького рівня розвитку рефлексивності.

Додаток Е

Програма елективного спецкурсу «Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя- філолога»

ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів – 2	Галузь знань Гуманітарні науки	<u>Нормативна</u> (за вибором)
Модулів – 1	Напрямок підготовки: 6.020303 Філологія*. Українська мова і література	Рік підготовки: 4-й
Змістових модулів – 2		Семестр: 8-й
Загальна кількість годин – 72	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Лекції: 8 год.
		Практичні заняття: 30 год.
		Самостійна робота: 34 год.
		Вид контролю: залік

І. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

1.1. Мета викладання навчальної дисципліни

Елективний курс «Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога» має за мету забезпечити необхідну методичну підготовку майбутніх учителів-філологів у галузі здійснення соціокультурної професійної діяльності, що є однією з визначальних умов успішної майбутньої професійно-педагогічної діяльності в навчальних закладах нового типу; озброїти студентів інноваційними технологіями соціокультурної професійної діяльності.

1.2. Завдання вивчення навчальної дисципліни

Завданнями вивчення навчальної дисципліни є:

- ознайомити студентів з основами теорії і методики реалізації соціокультурної професійної діяльності, основними тенденціями, закономірностями і підходами до організації соціокультурної освітньої діяльності у навчальних закладах нового типу; методичними принципами відбору соціокультурного матеріалу, інноваційними технологіями формування соціокультурної компетентності учнів;
- сформувати вміння студентів творчо застосовувати в навчальному процесі знання методики реалізації соціокультурної професійної діяльності, ефективно здійснювати мовну освіту з урахуванням соціокультурної складової, впроваджувати інноваційні технології в навчальний процес із формування соціокультурної компетентності учнів;
- ініціювати навчально-дослідницьку й самоосвітню діяльність студентів в опануванні інноваційних технологій соціокультурної професійної діяльності.

1.3. Інтегровані вимоги до знань та умінь з навчальної дисципліни

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати:

- основи теорії і методики реалізації соціокультурної професійної діяльності;
- основні тенденції, закономірності й підходи до організації соціокультурної освітньої діяльності в навчальних закладах нового типу;
- методичні принципи відбору соціокультурного матеріалу,
- інноваційні технології формування соціокультурної компетентності учнів;

вміти:

- здійснювати моделювання соціокультурного освітнього процесу, планувати власну соціокультурно-спрямовану професійну діяльність і діяльність учнів навчальних закладів нового типу у процесі оволодіння соціокультурною компетентністю;
- добирати (з традиційних і новітніх інформаційних джерел, зокрема глобальної мережі Інтернет) і систематизувати соціокультурно-спрямований дидактичний матеріал, обирати ефективні методи і прийоми досягнення сформульованих цілей у соціокультурно-спрямованій професійній діяльності, розробляти комплекси завдань для формування соціокультурної компетентності учнів навчальних закладів нового типу;
- творчо застосовувати в навчальному процесі знання методики реалізації соціокультурної професійної діяльності, впроваджувати інноваційні технології в навчальний процес із формування соціокультурної компетентності учнів;
- методично доцільно використовувати сучасні технічні та інформаційно-комунікаційні засоби навчання в соціокультурно-спрямованій професійній діяльності.

II. ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

2.1. Зміст навчальних модулів навчальної дисципліни

2.1.1. Модуль № 1 «Сучасні педагогічні технології у соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога»

Соціокультурна складова професійної діяльності сучасного вчителя-філолога. Тенденції, закономірності й підходи до організації соціокультурної освітньої діяльності в навчальних закладах нового типу. Методичні принципи відбору соціокультурного матеріалу. Можливості інтерактивних методів навчання в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога. Формування соціокультурної компетентності учнів у процесі проектної діяльності. Загальнодидактична типологія проектів. Типологізація проблемних проектів. Роль дискусії і диспуту в розвитку соціокультурної компетентності учнів. Використання тренінгових технологій у соціокультурній діяльності. Особливості технології дидактичної гри у системі формування соціокультурної компетентності учнів. Дидактичні можливості сучасного медіапростору у соціокультурній освіті учнів старших класів. Моніторинг соціокультурно-спрямованої діяльності навчальних закладів нового типу.

2.1.2. Модуль № 2 «Роль і дидактичні можливості сучасних ТЗН та ІКТ у соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога»

Роль і дидактичні можливості відео- й аудіо матеріалів (аудіовізуальних матеріалів) у вирішенні завдань формування соціокультурної компетентності учнів. Програмні засоби, пошукові системи і каталоги для роботи в мережі Інтернет, види Інтернет-комунікації. Роль і дидактичні можливості інформаційно-комунікаційних технологій у соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога. Веб 2.0 технології і їх дидактичні можливості. Методика організації та проведення проектної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Організація самостійної соціокультурної роботи учнів старших класів навчальних закладів нового типу із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

2.2. Тематичний план навчальної дисципліни

№ пор.	Назва теми	Обсяг навчальних занять (год.)			
		Усього	Лекції	Практичні	СРС
1	2	3	4	5	6
8 семестр					
Змістовий модуль № 1 «Сучасні педагогічні технології у соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога»					
1.1	<i>Соціокультурна складова професійної діяльності сучасного вчителя-філолога. Тенденції, закономірності й підходи до організації соціокультурної освітньої діяльності в навчальних закладах нового типу.</i>	9	4	2	3
1.2	Методичні принципи відбору соціокультурного матеріалу.	5	2	2	1
1.3	<i>Можливості інтерактивних методів навчання в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога.</i>	4	-	2	2
1.4	Формування соціокультурної компетентності учнів у процесі проектної діяльності. Загальнодидактична типологія проектів. Типологізація проблемних проектів	4	-	2	2
1.5	<i>Використання тренінгових технологій у соціокультурній діяльності.</i>	4	-	2	2
1.6	Особливості технології дидактичної гри у системі формування соціокультурної компетентності учнів	4	-	2	2
1.7	Дидактичні можливості сучасного медіапростору у соціокультурній освіті учнів старших класів	5	2	2	1
1.8	Моніторинг соціокультурної освітньої діяльності навчальних закладів нового типу	3	-	2	1
Усього за модулем №1		38	8	16	14
Змістовий модуль № 2 «Роль і дидактичні можливості сучасних ТЗН та ІКТ у соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога»					
2.1	<i>Роль і дидактичні можливості відео- й аудіо, мультимедійних матеріалів у вирішенні завдань формування соціокультурної компетентності учнів.</i>	6	-	2	4
1	2	3	4	5	6

2.2	Програмні засоби, пошукові системи і каталоги для роботи в мережі Інтернет, види Інтернет-комунікації.	6	-	2	4
2.3	Роль і дидактичні можливості інформаційно-комунікаційних технологій у соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога.	8	-	4	4
2.4	Веб 2.0 технології і їх дидактичні можливості	8		4	4
2.5	Методика організації та проведення проектної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій	6	-	2	4
Усього за модулем №2		34	-	14	20
Усього за навчальною дисципліною		72	8	30	34

Додаток Ж

Додаток Ж.1

Фрагменти лекції з теми

«Українська мова в контексті української культури»

1. Складним є питання впливу мови на культуру. Е. Сепір зазначав: «Не можу я визнати і справжньої причинної залежності між культурою і мовою. Культуру можна визначити як те, що суспільство робить і думає. Мова є те, як думають. Зрозуміло, що зміст мови нерозривно пов'язаний із культурою. Мова у своїй лексиці відносно точно відображає культуру, якої не обслуговує; цілком справедливим є і те, що історія мови й історія культури розвиваються паралельно. Отже, впевнено можна стверджувати лише те, що культура визначає план змісту знакової системи мови. У семантиці мови відображаються загальні, універсальні компоненти загальнолюдської культури і своєрідність культури конкретного народу.

2. У кожній мові є прошарок безеквівалентної лексики, до якої належать слова, що позначають специфічні явища культури і не мають однослівного перекладу іншими мовами. При перекладі вони передаються описово або запозичуються. Запозичені безеквівалентні слова називають *екзотизмами*. Так, слова *стерлінг, шилінг, крикет* пов'язані з англійською матеріальною і духовною культурою; *конклав, спагеті, тарантела* – з італійською; *песо, тореадор, корида, болеро* – з іспанською; *ковбой, рейнджер, авеню* – з американською; *сарафан, щі, боярин* – із російською; *кишлак, арик, домбра* – із середньоазіатською; *сакура, гейша, ікебана, кімоно* – з японською і ін. До української безеквівалентної лексики відносять такі слова, як *чумак, гривня, рушник, галушки, вареники, борщ, бандура, кобзар, коломийка, гопак, тризуб*. Як правило, безеквівалентна лексика в кожній мові становить не більше 6–7 % від загальної кількості активно вживаних слів.

Слова з тотожним денотативним значенням можуть мати різні емоційні й оцінні відтінки, а також різні асоціативні зв'язки. Зрідка ці відмінності зумовлені відмінностями і в самих реаліях, як, наприклад, укр. *хата* і рос. *изба* (різна форма, оздоблення тощо), укр. *призьба* і рос. *завалинка*, укр. *личаки* і рос. *лапти*. Часто спостерігається розбіжність у символічних значеннях. Так, зокрема, укр. *лебідь* і рос. *лебедь* символізують дівчину, однак укр. *лебідь* символізує ще жінку, молодицю, а інколи й батька; укр. *зозуля* і рос. *кукушка* – це вісниця, провидиця, однак укр. *зозуля* – ще символ безпритульності, самотності, а також дружини, сестри, матері; укр. *калина* – символ краси, здоров'я, дівчини, дівочтва, любові, України, рос. *калина* символізує розлуку й невдале заміжжя.

Найбільші розбіжності слова-відповідники в різних мовах мають у семантичних асоціаціях. Науковцями було проведено психолінгвістичний експеримент із трьома групами реципієнтів – українцями, росіянами, туркменами, який засвідчив, що такі слова, як *хозяин, отец, мать, бабушка, дедушка, свадьба, молоко* дали різні асоціації. Так, слово *хозяин* у росіян викликало асоціації *человек*,

мужчина, владелец, сад, деревня, город; в українців – *муж, владелец, предприниматель, хозяйство, дом, слуга, пьеса Карпенко-Карого*; у туркменів – *огромный человек с бородой, большой человек с бородой и усами, солидный мужчина в халате, официант*. Слово *свадьба* у студентів-туркменів асоціюється, на відміну від українців і росіян, не тільки з веселістю, а й з утратою, із змаганнями. У словах *отец, мать, бабушка, дедушка* яскраво відчутний «компонент поваги» (*бабушка – голова, серебро, уважение; отец – золото, гора, главарь, уважение*).

Наведені факти свідчать про те, що ґрунтовне оволодіння мовою неможливе без засвоєння культури народу – носія мови.

3. Є різні люди, різного культурного рівня по-різному вони ставляться до мови. Одні розуміють всю глибину значення мови в житті народу, тому плекають її і леліють, дбають про неї, невпинно збагачують свій словник, фразеологію, образність. Послухаєш таку людину: мова ллється, як музика, – багата, барвиста, пересипана народними слівцями, прислів'ями, дотепами, висвічує й виблискує. Є люди і малоосвічені або й зовсім без освіти, але які від природи мають тонке чуття мови. З них бувають талановиті казкарі, оповідачі... Це художники слова – самородки, творці чудових народних пісень, дум, переказів. Однак є навіть освічені люди, які не дбають про мову. Говорять неохайно, суржилом, не стежать за чистотою слова, сьак-так варнякають. Та ще гірше буває, коли людина нехтує мовою свого народу. Така людина, очевидно, хоче показати, що вона стоїть вище свого народу, а насправді – цим виявляє лише свою некультурність. З цього приводу доречно буде навести слова російського письменника Костянтина Паустовського з його статті «Поезія прози»: «Зі ставлення кожної людини до своєї мови можна цілком точно судити не лише про культурний рівень, але й про її громадську цінність. Справжня любов до своєї країни немислима без любові до своєї мови. Людина, байдужа до рідної мови, – дикун. Вона шкідлива самою своєю суттю тому, що її байдужість до мови пояснюється цілковитою байдужістю до минулого, сучасного і майбутнього свого народу» (М. Шумило).

Додаток Ж.2

Фрагменти лекції з теми

«Етнолінгводидактична культура як засіб удосконалення творчого потенціалу вчителя»

Актуальна тенденція сьогодення – усвідомлення потреби нової гуманістичної парадигми освіти. Її мета – підготовка вчителя, рівень якого гармонійно поєднує освіченість, професіоналізм, моральну вихованість, розвиток особистості відповідно до духовних цінностей національної й загальнолюдської культури. Нові підходи до змісту шкільних курсів української мови і літератури, зумовили проблему формування *культуромовної особистості* вчителя як головного носія національної мови, культури й духовності у третьому тисячолітті.

Етнолінгводидактика як наука визначає принципи і прийоми вивчення рідної мови на основі етнокультурних, етнопсихологічних, етносоціальних даних. Мета

етнолінгводидактики – розширити уявлення студентів про національну специфіку мовної картини світу, функції мови, взаємозв'язок мови і культури, народну культуру як об'єкт етнолінгвістики, формування етнолінгводидактичної культури, розвиток умінь етнолінгвістичного аналізу текстів при викладанні фахових предметів у загальноосвітньому закладі.

Педагог має розумітися на традиціях, звичаях і обрядах рідного народу, викладати українську мову як національно-культурний феномен, що відображає духовно-моральний досвід народу, а українську літературу – в контексті розвитку української та світової культури, обґрунтовувати власну позицію до питань, які стосуються ціннісного ставлення до історичного минулого.

Педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури. У ній втілені духовні цінності освіти і виховання, способи творчої педагогічної діяльності, які слугують соціалізації особистості в конкретних історичних умовах. Педагогічна культура вчителя є системним утворенням. Її головні структурні компоненти – педагогічні цінності, творчі засоби педагогічної діяльності, досвід створення учителем зразків педагогічної практики з позицій гуманізму.

Етнолінгводидактична культура – одна із складових педагогічної культури вчителя – передбачає опрацювання широкого кола питань загальнофілологічного, загальнокультурного спрямування, прагнення до постійного мовного самовдосконалення, набуття знань про історію рідної мови в тісному поєднанні з історією культури, психології етносу, глибоке розуміння мови фольклору, художньої літератури певного народу, вміння використовувати в навчально-виховній діяльності етнографічний матеріал (В.І. Кононенко).

Учитель повинен уміти характеризувати феномен української культури, історію її розвитку, місце в системі світової культури, оцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, бути здатним до діалогу культур, висловлювати й обґрунтовувати власну позицію до питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичного минулого.

Принципами формування етнолінгводидактичної культури виступають науковість, інтегрованість, комунікативність, особистісно зорієнтований принцип. Зокрема особистісно зорієнтований принцип означає визнання культуромовної особистості головним суб'єктом навчального процесу. Така особистість має достатній словниковий запас, володіє стилістичними засобами мови, вміннями витлумачити спектр значень слова, користуватися різними видами словників, здатна відчувати мову як національну і загальнолюдську цінність, формує національну ціннісно-мовну картину світу на основі вивчення ключових компонентів української культури, опрацювання української мови і літератури в контексті національної культури (використані матеріали з [198]).

Додаток Ж.3

Сьогодні розвивається новий напрям фразеології – етнофразеологія, у центрі якої перебувають вислови, пов'язані із традиційною культурою. Наприклад: *дати гарбуза, колупати піч, макогін облизати, закопили губи, скупаний у любистку, піти по нишпорках*. Це вирази питомі тільки в українській мові. Сюди ж належать і

фразеологізми з національними власними іменами. Наприклад: *вискочив, як Пилип з конопель; Охримова свита; за царя Панька; бувати в Бувальцях*. У випадку, що вимагає виразу *Ліс рубують – тріски летять*, українці мають своє: *Де борошно, там і порошно*. Російському *Скатертю дорога* відповідає наше: *Баба з воза – кобилі легше*. Ситуацію, яку окреслює вираз *У сімох няньок дитина без догляду*, українська душа відбила у прислів'ї *Де багато господиць, там хата неметена*. Там, де росіяни вживали *На бідного Макара всі шишки летять*, українці казали *На похиле дерево кози скачуть*, а, замість позиченого *На лови їхати – собак годувати*, серед українців має поширення *Шити-білити – завтра Великдень* (джерело: http://pedmaster.ucoz.ua/Nacionalnuy_kolorut.pdf)

Додаток Ж.4

Завдання. Прочитайте інформацію, обміркуйте її.

Серед фразеологізмів, що відображають культурологічну цінність комплексно і вказують на якісь звичаї, знаходимо такі вислови, сртижневим словом яких виступає *пори́г*. Пори́г для наших предків був символом домашнього вогнища. Саме там, під порогом, жив дух-покровитель – домовий.

Коли невістка вперше входила в хату, вона не мала права ступити на поріг, його треба було переступати. І сьогодні через поріг намагаються не вітатися і не прощатися, не передавати речей. За поріг хати не можна виносити сміття. Так фразеологізм *на поріг не пускати* означає «зачинити двері до своєї хати, не допустити до якоїсь справи»; переступити поріг чогось – «зважитися на щось». Це переосмислене розуміння порогу як важливої межі, визначає нову якість: на поріг показати – «вигнати», оббивати пороги – «часто приходити до когось, набридати».

Завдання. Поясніть, коли вживають вислови, подані нижче, що вони означають:

Батьківський поріг; оббивати поріг; показати на поріг; на поріг не пускати, переступити поріг чогось, на поріг показати.

Завдання. Побудуйте невелику розповідь (6-7 речень) на тему «На порозі нового життя». Які з наведених вище фразеологізмів можна використати в такій розповіді?

Завдання. Відшукайте потрібні слова до першої колонки, щоб утворилися фразеологізми. З'ясуйте значення фразеологізмів і джерело їх походження:

Брати	Правити
Провідна	До відома
Наріжний	Слід
Чорним	Зірка
Тримати	По білому
Теревені	Камінь
Гарячий	Камінь за пазухою
Життєвий	Шлях

Додаток Ж.5

«Українці, на думку багатьох дослідників, психологів, фольклористів характеризуються такими ознаками, як інтравертність вищих психічних функцій у сприйнятті довколишньої дійсності; прояв сентиментальності, чуттєвості, любові до природи; анархічний індивідуалізм, що виявляється в різних формах цілеспрямованості до власної волі. До позитивних національних рис українців дослідники відносять працьовитість, гостинність, тяжіння до освіти, статичність у сімейних стосунках, прагнення до духовного життя, повагу до дорослих, мужність, здоровий оптимізм, прагнення до незалежності».

Серед негативних рис національного характеру українців відзначають взаємне нерозуміння, схильність до анархізму, невизначеність, імпульсивність, індивідуалізм. Тому для образу українського народу у фольклорі характерна недостатня соціальна активність, відсутність згуртованості, що інколи приводить до втрати національної ідентичності, розвитку комплексу «малоросійства» (Ю. Руденко).

Додаток 3

Додаток 3.1

1. «Наука про рідномовні обов'язки» Івана Огієнка є рідномовним катехізисом для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкої громадськості. Взятися за перо автора змусила сучасна йому рідномовна практика й політика, що вели до мовного винародовлення, національного та громадського нігілізму українського етносу як в Україні, так і далеко за її межами. Усвідомлення Іваном Огієнком рідної мови як найважливішої основи, на якій духовно й культурно зростає кожний народ, випливало з таких чинників: національною ознакою самоідентифікації народу є рідна мова, а найміцнішим цементом єдності нації є добре вироблена літературна форма рідної мови. Через це кожний народ виробляє собі певну реальну практику, щоб забезпечити рідній і літературній мові найкращий і найлегший розвиток. В означеній праці І. Огієнка виклав основні принципи рідномовної політики (рідномовні обов'язки), які розумів як збір державних і приватних практик найкращого розвитку рідної і літературної мови, потрібних для скорішого духовного поступу народу та його культури. Рідномовна політика, на думку вченого, є надзвичайно важливою для будь-якого народу, її мусить знати кожний інтелігент, який бажає бути свідомим членом своєї нації. «Знання рідномовних обов'язків сильно підносить національну свідомість, а вона – найкращий ґрунт для знання й розвитку соборної літературної мови».

У «Науці про рідномовні обов'язки» чітко простежується двобічність поглядів вченого на феномен «рідна мова». Як громадський діяч, учений пов'язує її з державними цінностями, які оновлюються в духовній культурі кожного народу. За словами професора Огієнка, рідна мова – то найважливіший ґрунт духовного й культурного розвитку народу, то «сила культури, а культура – сила народу». Як патріот своєї країни, вчений стверджує, що тільки рідна мова є для людини найвищою цінністю, оскільки приносить найбільше й найглибше особисте щастя, водночас вона є і найвищою державною цінністю, оскільки формує найсильніші патріотичні характери. «Без добре виробленої рідної мови немає всенародної свідомості, без такої свідомості немає нації, а без свідомості нації – немає державності, як найвищої громадської організації, в якій вона отримує найповнішу змогу свого всебічного розвитку й виявлення».

Додаток 3.2

Діалоги персонажів із «антип'єси» в одній дії Е.Іонеско «Лиса співачка» вирізняються тим, що найтривіальніші, відомі кожному спостереження викликають здивування у персонажів.

Місіс Мартін: Я бачила: на вулиці поруч із кафе стояв пан, гарно вбраний, років сорока, який...

Містер Сміт: Який що?

Місіс Мартін: Боже правий, ви подумайте, що я вигадала. Він нахилився і...

Містер Мартін, місіс Сміт, містер Сміт: О!

Місіс Мартін: Так, нахилився!

Містер Мартін, місіс Сміт, містер Сміт: Не може бути!

Місіс Мартін: Так, нахилився! Я підійшла подивитися, що він робить.

Містер Мартін, місіс Сміт, містер Сміт: Що? Що?

Місіс Мартін: Він зав'язував шнурівки на черевиках.

Містер Мартін, місіс Сміт, містер Сміт: Фантастика!

Містер Сміт: Якби мені розповів це хтось інший, я б не повірив.

Містер Мартін: Чому ж? Коли прогулюєшся містом, помічаєш речі ще більш незвичайні. Уявіть, сьогодні я своїми очима бачив у метро людину, яка сиділа собі й абсолютно спокійно читала газету.

Місіс Сміт: Який оригінал!

Містер Сміт: Це, певно, той самий.

Додаток И

Матеріали спецкурсу

«Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога»

Додаток И.1

Сучасне освітнє середовище неможливе без використання в ньому комп'ютерів, Інтернету та технологій Веб 2.0. Основні можливості комп'ютера в соціокультурній освітній діяльності можна узагальнити за такими напрямками: комунікативні (можливість прийому та видачі інформації в найрізноманітніших формах); інформаційно-комбінаторні (можливість запам'ятовувати, зберігати, структурувати і сортувати великі обсяги інформації, швидко знаходити потрібні дані); обчислювальні (швидко і точно перетворення будь-яких видів інформації, напр., числової, текстової, графічної, анімаційної і т. ін.); графічні (представлення результатів своєї роботи у відповідній формі); моделюючі (побудова моделей, у тому числі й динамічних, реальних, об'єктів і явищ). Інтернет, у свою чергу, є одним із найбільш доступних і найбільш ємних джерел інформації. Всесвітня мережа – це вихід у світовий простір, можливість отримання інформації з провідних наукових та освітніх центрів, віртуальних бібліотек і музеїв, газет і журналів, а також можливість спілкування з носіями мови, що вивчається. Інтернет є потужним інструментом в освіті, важливим засобом активізації студентів та організації їхньої самостійної роботи. Технології покоління Веб 2.0 охоплюють підкасти, блоги, вікі, соціальні мережі та інші форми організації та передачі інформації. У технологіях Веб 2.0 визначальним чинником є людина, її соціальні комунікації та особисті переваги. Таким чином, на відміну від Інтернету першого покоління, який являв собою середовище для отримання інформації, технології Веб 2.0 стають посередниками між користувачами в процесі їхньої соціальної взаємодії.

Технології Веб 2.0 відкривають перед освітньою практикою широкі можливості: застосування вільних електронних ресурсів, які можуть бути використані у навчальних цілях; забезпечують самостійне створення мережевого контенту; міжособистісну взаємодію суб'єктів освітнього процесу.

Навчальні Інтернет-ресурси – це текстові, аудіо- та візуальні матеріали різної тематики, спрямовані на формування соціокультурної компетентності учнів, Вчителю-філологу важливо оволодіти вміннями здійснювати пошук, відбір, класифікацію, аналіз і узагальнення соціокультурно-доцільної інформації з мережі Інтернет, використовувати її в навчальних цілях. Розробка навчальних Інтернет-ресурсів дозволяє по-новому подивитися на освітні ресурси мережі Інтернет і сприймати їх не як додаткові (хоча такими вони можуть бути), а як аналогові чи альтернативні».

Додаток И.2

Трежа Хант (Treasure Hunt, «Пошук скарбів») – анотований список посилань, який має набір проблемних питань за змістом ресурсів і фінальне питання проблемного характеру. Головне завдання формату Трежа Хант – навчити студентів знаходити інформацію самостійно, а не отримувати її в готовому вигляді, як прийнято в традиційному навчанні. Зазначений формат повинен бути розроблений таким чином, щоб у результаті поетапного виконання завдань студент здобував набір базових знань із досліджуваної теми, використовуючи ресурси мережі Інтернет. Варто відзначити, що вміння отримувати фактичні знання належать до найпростіших в ієрархії розумових дій, що є особливістю Трежа Хант. Однак правильно складений Трежа Хант через питання фактичного характеру підводить студентів до фінального питання, яке повинне носити не тільки узагальнюючий, а насамперед проблемний характер. Цей формат доцільно використовувати на початку вивчення нової теми. Він існує у двох варіантах: 1. Перелік питань, на які студенти самостійно шукають відповіді. 2. Перелік питань до конкретних джерел, які запропоновані студентам. Формат Трежа Хант викладач обирає в разі, якщо: студенти повинні отримати тільки фактичні знання з досліджуваної проблеми; розвиток критичного мислення не є самоціллю; Інтернет-ресурси є більш актуальними, інформаційними або доступними, ніж традиційні джерела.

Сабжект Сампла (Subject Sampler, «Коллекция прикладів») – анотований список посилань, питання, що засновані на змісті сайтів і вимагають вираження свого ставлення до проблеми. Формат має особистісно зорієнтований характер. Цей формат має за мету вивчення теми через особистісне сприйняття. Подання фактичної інформації не є головною метою. Сабджект Семпла призначений для розвитку таких когнітивних умінь, як уміння порівнювати та інтерпретувати. Зазначений формат викладач обирає, якщо: необхідно залучити емоції студентів; потрібно мотивувати студентів на подальше вивчення теми; вивчення теми обмежене стислими термінами або наявністю невеликої кількості матеріалів.

Інсайт Рефлектор (Insight Reflector, «Відбивач сутності») – список посилань, питання на особисте сприйняття, що вимагають письмової фіксації і подальшого написання твору-міркування. Формат Інсайт Рефлектор залучається для ефективної роботи над темами, які не можуть розглядатися тільки з однієї позиції. Він виступає ефективним засобом формування когнітивних умінь. Провідним видом мовленнєвої діяльності у цьому форматі є писемне мовлення. Результатом роботи студентів є твір-роздум, заснований на отриманих знаннях, власних емоціях і досвіді. У відборі Інтернет-матеріалів головним критерієм стає нетрадиційність у трактуванні проблеми або опис відомого факту з іншої точки зору. Формат Інсайт Рефлектор викладач обирає у разі, якщо: головна мета заняття – формування умінь критичного мислення; дослідження проблеми з нестандартної точки зору; актуалізація емоції студентів щодо досліджуваної проблеми.

Концепт Білдер (Concept Builder, «Конструктор ідей») – список ресурсів, питання аналітичного характеру на виявлення концептів теми і фінальне проблемне питання. Цей формат базується на індуктивному підході, коли студентам пропонується широкий спектр прикладів будь-якого поняття (явища), а

їм, у свою чергу, необхідно визначити поняття (явище). На початковому етапі роботи із запропонованим форматом викладач може направляти студентів, задаючи уточнювальні питання, які розкривають специфічні риси явища (поняття). Формат Концепт Білдер обирають, якщо: пояснення поняття (явища) носить абстрактний характер; існує велика кількість прикладів у мережі Інтернет; легко виділяються і сприймаються найбільш важливі якісні ознаки поняття (явища); існує необхідність залучити студентів у подальше вивчення теми.

Додаток И.3

Веб-квест – найскладніший із зазначених навчальних Інтернет-ресурсів. За своєю структурою він належить до електронних проектів. Розрізняють два типи веб-квестів: для короткотривалої (мета – поглиблення знань та їх інтеграція, розраховані на одне-три заняття) і довготривалої роботи (мета – поглиблення і перетворення знань учнів/студентів упродовж тривалого часу, напр., семестр чи навчальний рік). Особливістю освітніх веб-квестів є те, що частина або вся інформація для самостійної або групової роботи учнів/студентів із ними розміщена на різних веб-сайтах.

Поняття «веб-квест» як освітню технологію ввели американські вчені Б. Додж (Bernie Dodge) і Т. Марч (Tom March) з Державного університету Сан-Дієго. Вони описують веб-квест як метод навчання, який «використовує посилання на важливі ресурси в Інтернеті і ставить справжні завдання, щоб мотивувати студентів досліджувати важливі для них питання, розвивати індивідуальний досвід і брати участь у підсумковій груповій презентації, що передбачає трансформацію нової для студентів інформації і переведення її у більш глибоке розуміння. Кращі веб-квести надихають студентів побачити багатші смисли у досліджуваних темах, сприяють справжньому вкладу в навчання і змушують думати про свої власні метакогнітивні процеси» [271].

Згідно з Г. Воробйовим, використання веб-квестів у навчальному процесі «моделює необхідні соціокультурні характеристики соціуму у процесі пошуку й обробки інформації, впродовж якого відбувається накопичення, організація і структурування знань про світ» [46].

Додаток И.4

Кожен веб-квест містить такі елементи.

Вступ, у якому чітко описані головні ролі учасників або сценарій квесту, попередній план роботи, огляд усього квесту.

Центральне завдання, яке повинне бути зрозумілим, цікавим і здійсненим. Чітко визначений підсумковий результат самостійної роботи (наприклад, задана серія питань, на які потрібно знайти відповіді, прописана проблема, яку потрібно вирішити, визначена позиція, яка повинна бути захищена, і вказана інша діяльність, яка спрямована на переробку і представлення результатів, виходячи із дібраної інформації).

Список інформаційних ресурсів, необхідних для виконання завдання. Цей список повинен бути анотованим.

Опис процедури роботи, яку необхідно виконати кожному учаснику квесту при самостійному виконанні завдання (етапи).

Опис критеріїв та параметрів оцінки веб-квеста. Критерії оцінки залежать від типу навчальних завдань, які вирішуються у веб-квесті.

Керівництво з діяльності (як організувати і подати дібрану інформацію) може бути представлене у вигляді напрямних питань, які організують навчальну роботу (напр., пов'язаних із визначенням часових меж, загальною концепцією, рекомендаціями щодо використання електронних джерел, представленням «заготовок» веб-сторінок та ін.).

Висновок, де підсумовується досвід, який буде отриманий учасниками під час самостійної роботи над веб-квестом.

Додаток К

КОНСПЕКТИ УРОКІВ

Додаток К.1

Тема уроку: М. Куліш «Мина Мазайло»: Проблематика та актуальність твору. Мова як засіб характеристики героїв.

Мета уроку: допомогти учням усвідомити значення моральних і суспільних проблем твору; з'ясувати особливості процесу українізації 20-х рр.; розвивати аналітичне мислення, мовлення учнів, уміння характеризувати героїв драматичного твору; виховувати любов до рідного народу та негативне ставлення до проявів шовінізму й крайнього націоналізму в суспільстві, прищеплювати найкращі людські почуття, формувати естетичні смаки.

Тип уроку: урок засвоєння нових знань, інтегративний урок (українська література, українська мова, історія України).

Обладнання: портрет М. Куліша, текст твору «Мина Мазайло», мультимедійна дошка, комп'ютер, презентація до твору М. Куліша «Мина Мазайло», уривки з фільму «Мина Мазайло», тлумачний словник української мови.

ХІД УРОКУ:

I. Організаційний момент.

II. Вступне слово учителя (слайд 1.)

*Я запитую в себе, питаю у вас, у людей,
Я питаю в книжок, роззираюсь на кожній сторінці:
Де той рік, де той місяць, той проклятий тиждень і день,
Коли ми, українці, забули, що ми – українці?
В. Баранов*

Сьогодні на уроці продовжуємо вивчати творчість відомого українського письменника, найталановитішого драматурга Розстріляного Відродження Миколи Гуровича Куліша. «Ох і драматург же був! Світ бачив по-новому і писав по-новому – як Тичина в поезії, Курбас на сцені, Довженко в кіно» (Олександр Підсуха).

Творчість М. Куліша порівнюють з феєрверком. Один за одним виходять його твори – «97», «Патетична соната», «Маклена Граса», «Комуна в степах», «Прощай село». Драматург пише «Народний Малахій». Устами головного героя саме цього твору було проголошено актуальну і в наш час фразу «Кажіть руською мовою, не гвалтуйте українською...».

М. Куліш був патріотом своєї країни, не стояв осторонь болючих проблем. «Ми маємо обминання в нашій літературі таких важливих, пекучих проблем, як національна... Я не можу обійти цієї проблеми й не хочу розв'язувати її в білих рукавичках». У 1929 році написана п'єса «Мина Мазайло». «Український театр дістав свою найкращу, може, свою єдину комедію, якщо властивістю комедії вважати легкість, грайливість, ритмічність, грацію на підложжі глибокого змісту», – писав Юрій Шерех.

III. Інтелектуальна розминка

1. Коли й де відбувається дія, показана в творі?
2. Що хоче додати до свого прізвища Мокій Мазайло?
3. Яке завдання дала Рина своїй подрузі?
4. Яким чином Мина хоче покращити знання російської мови?
5. Хто прийшов на допомогу Мокієві у родинній дискусії?
6. На яке нове прізвище Мина хоче поміняти своє?
7. На чиєму боці опиняється дядько Тарас при голосуванні?
8. За що звільнено з посади Мину ?

IV. Актуалізація знань учнів:

(Бесіда з елементами розповіді)

У 1929 році на пленумі в Управлінні мистецтв Микола Гурович сказав: «Треба писати повноцінні твори і висвітлювати теми так, щоб вони проймали цілу епоху, а не лише перспективи сьогоднішнього дня. Драматичний твір не повинен бути метеликом, що живе один день». М. Куліш як письменник, суспільний діяч і просто українець не міг залишитися байдужим до змін у суспільстві, намагався про них розповісти. У драматичному творі це було можливим тільки через висловлювання героїв.

- В чому полягає основний конфлікт твору?
- Чи є підстава змінювати прізвище в героя твору? Що означає його прізвище?

(«Ще з діда Мазайло-Квач прозивався і чумацькі колеса мазав», «Мазав, щоб не пропала тая козацька слава, що по всьому світу дибом стала, а ти моє славне прізвище міняєш»).

- Чи є він є винятком у своєму бажанні змінити прізвище?
- А як вважаєте ви, чи може прізвище вплинути на долю людини?
- В якій ситуації ви б могли погодитися змінити прізвище?
- А тепер виникає питання, що ж відбувалося з Україною ? Що відбувалося з людьми, якщо вони зважувалися зректися свого роду, коріння, нації?

V. Оголошення теми, мети уроку (слайди 2, 3).

VI. Вивчення нового матеріалу.

1. Слово вчителя.

Щоб згадати історичний відрізок часу, який зображено у п'єсі, давайте звернемося до фактів. В квітні 1926 року на сесії ЦВК СРСР В. Чубар сказав: «Я заявляю со всей ответственностью, что у нас русский язык так же общепринят, как и украинский, но надо добиться того, что когда в учреждение приходит крестьянин, знающий родной язык, ему ответили на том же языке, который он понимает...»

У 1923 р. секретар ЦК КП(б) виступив з теорією, в якій доводив, що в Україні точиться боротьба між двома культурами: пролетарською передовою російською селянською відсталою українською. Більшовики в цій боротьбі були на боці російської. Теорія невдовзі була засуджена, але настрої залишилися.

Ідея українізації гуманна, проте з самого початку визначено, що українська мова – це мова селян. Також чітко окреслене завдання: примусити вчити мову службовців. У результаті з явилися такі люди як Мина, які заради того, щоб не вважатися селянином, що в психології більшості асоціювався з людьми 3-го сорту, йшли на відступництво від свого, національного.

2 . *Представлення результатів роботи домашніх груп (Домашнім завданням для вас було опрацювати образи твору, дати їм цитатну характеристику).*

I група – слова Мина Мазайла:

- Серцем передчуваю, що українізація – це спосіб зробити з мене провінціала, другосортного службовця і не давати мені ходу на вищі посади.
- Оце саме те і є моє лихо предковичне. Прокляття, якесь каїнове тавро, що по ньому мене впізнають навіть тоді, коли я розговорю не те, що чистою руською, а небесною, ангельською мовою...оце саме «ге» увесь вік і кар'єру поламало ...
- Українцями зветься ті, хто вчить нещасних службовців так званої української мови.
- Ой-о !Залишаю! Залишаю корінь, тільки не чіпайте мене, діду, не чіпайте мене, Боже мій, Боже мій!
- ношу я це прізвище, і воно, як віспа на житті – Мазайло! Ще малим, як оддав батько в город до школи, першого ж дня на регіт взяли: Мазайло
- Мазайло! Жодна гімназистка не хотіла гуляти – Мазайло! На службу не приймали – Мазайло! Од кохання відмовлялися – Мазайло!

II група – слова Мокія:

- Говорить про титри кінокартин! От, наприклад, записи в «Звенигорі»-краса! Стильні, поетичні, справжньою українською мовою писані.
- А подивіться ви на написи по других кінокартинах. Олива з мухами! Немов нарочито псують таку прекрасну, таку милозвучну мову...»
- Сиджу сам удень і вночі перебираю, потужно вивчаю забуту й розбиту і все таки багату, прекрасну нашу мову! Кожне слово! Щоб не пропало, знаєте, щоб пригодилося на нове будування. Бо вивчивши мову так-сяк, нічого прекрасного з неї не складеш.
- Хто стане нищити двадцять мільйонів одних лише селян українців, хто?

(перегляд фрагменту з п'єси про красу українського слова «бринить»)

III група – характеристика Улі

«Уля як Уля»

(перегляд фрагменту фільму)

IV група – слова дядька Тараса:

- Їхня українізація – це спосіб виявити всіх нас, українців, а тоді знищити разом, щоб і духу не було... Попереджаю!
- Чи, може, й ви мене не розумієте, як ті у трамваї... Тільки й слави, що на вокзалі «Харків» написано, а питаєш по-нашому, всяке на тебе очі дере... Всяке то тобі штокає, – приступу немає.
- наші селяни не українці! Га!... Та тому вже тисяча літ, як вони українці, а їх все не називають за українців.
- «Ми расейщини в нашій мові ніколи не заводили, а ви що робите? Є своє слово універсал, а ви маніфеста заводите... Рідне слово пристрій ви на апарат обернули, а забули, як у народній мові про це говориться?

(Це представник старої патріархальної школи. Він виступає за збереження всього старого і заперечує нове, він ладен вигадати нові слова, аби тільки не позичати в когось... Але він справді любить країну, має здоровий глузд, знає історію, але це слабка людина, яка не здатна відстояти власну думку).

V група – слова тьоті Моті:

- Та в «Днях Турбіних» Альоша, ти знаєш, як про українізацію сказав: все це туман, чорний туман, каже, і все це минеться. І я вірю, що все оце минеться. Зостанеться єдина, неподільна...
- Я так і знала, я так і знала, що тут діло нечисте... Так от вони хто, ваші українці! Тепер я розумію, що таке українська мова. Розумію. Австріяцька видумка, так?
- По-моєму, прілічнее бить ізнасілованной, нежелі українізірованной.
- да єтого не может бить, потому што єтого не может бить нікада!
- ащо, питаюсь, нащо ви нам іспортілі город
- Коли в українській опері «Тарас Бульба» артисти співають українською мовою, вона вигукує – «єто ж просто безобразіє»

Попри те, що українізація відбувалася під акомпанемент червоного терору, її успіхи все ж були вражаючими: вже на кінець 1927 року українською мовою вчилосся 77 відсотків школярів, а на 1932 рік на 88 відсотків було зукраїнізовано пресу.

Як тільки комуністичний режим зрозумів, що ситуація виходить із-під контролю, кампанію українізації було припинено в 1932-33 роках. Мільйони виморених голодом українських селян і 80 відсотків репресованих кадрів української культури – негативний підсумок українізації. До речі Сталін не приховує того, з якою метою було дозволене контрольоване більшовиками національне відродження, що офіційно потрактовувався як розквіт націй. Як говорив він на 16 з'їзді ВКП (б) (1930): «Треба дати можливість національним культурам розвинути і розгорнути... щоб створити умови для злиття їх в одну спільну культуру з однією спільною мовою».

Численні факти свідчать, що на розгортанні національних культур (в першу чергу української та білоруської) правляча верхівка поставила крапку вже на початку 30-х років. Так у постанові ЦК ВКП(б) та Раднаркому СРСР від 14 грудня 1932 року вказувалося, що в ряді районів України «українізація вийшла з-під контролю і посприяла посиленню впливу буржуазно-націоналістичних елементів». Порівняно з попереднім 1932-33 навчальним роком вже в наступному навчальному році кількість українських шкіл зменшилася в Україні на 270, а кількість російських зросла на 198.

VI група – слова комсомольців:

- Ми, члени КСМУ, обговоривши питання про прізвище взагалі, принципово подаємо таку пропозицію: ми переконані, що за повного соціалізму поміж вільних безкласових людей поведуться зовсім інші, нові прізвища. Можливо, що й не буде окремих прізвищ... А просто так, що кожний член великої всесвітньої трудової комуни замість прізвища матиме свого нумера, і все...

(Учні зачитують цитати, доходять висновків).

Отже, заходи й наміри влади щодо українізації не були щирими. Саме тому її пізніше називали «фальшивою».

Паралельно з українізацією йшло нечуване нищення українського народу; розгром Української Автокефальної Православної церкви, розгром Української Академії наук із припиненням видавничої діяльності, розгром української кооперації, переслідування і масове знищення передової інтелігенції. У 1932-33 році додався ще й штучний голод. Як сказав відомий історик Р. Конквест, Сталін винищував українських селян насамперед тому, що вони українці, а вже потім селяни.

Українізація мала негативні і позитивні наслідки, і кожна людина сприймала її по-своєму.

- На які групи поділилися представники родини після новини про можливу зміну прізвища?

(Слайд 6)

прихильники російської мови

↓
Мина Мазайло
Тьотя Мотя
Килина Мазайло
Рина

↔

прихильники української мови

↓
Мокій
дядько Тарас

- Чи можна було розв'язати конфлікт твору шляхом компромісу?

(Учні висловлюють думки щодо вирішення цієї проблеми, доходять висновків).

- Кожен повинен знати, любити рідну мову, захищати інтереси своєї нації. Як називаються такі люди? *(Патріоти)*

Поряд із поняттям патріотизму часто вживають такі слова, як «націоналізм», «шовінізм». Чи можете ви пояснити їх значення?

- А хто такі манкурти?

(Слайд 7)

Шовініст – людина, що обстоює ідею расової винятковості та розпалює національну ворожнечу й ненависть.

Націоналіст – той, що розпалює національну ворожнечу під гаслом захисту своїх національних інтересів і національної винятковості.

Манкурт – особа, що відмовляється від свого народу, національності.

Патріот – віддана своїй вітчизні та народу людина.

- Проведіть паралелі між поняттями і героями твору. Відповідь аргументуйте
- Кого ж із героїв комедії можна вважати патріотом? Висловіть свою думку, аргументуйте за допомогою цитат.
- Що можна сказати про Моку? Чим він зайнятий щоденно? Як називають його інші члени родини? Як поводить себе із коханою дівчиною?
- Автор сміється над ним, а не схвалює. Чому?

(Його боротьба за українську мову – не конкретні дії, а захоплення зовнішньою формою проблеми, але не змістом. Любов до свого викликала у нього нехтіть до чужого, його ставлення до мови як у науковця)

- Зробимо висновок: які риси об'єднують героїв?

(Бездуховність, міщанство)

- Яка ідея твору?

Інтерактивна вправа « Коло ідей». Визначення ідеї твору

- Розвінчання духовної обмеженості на матеріалі українізації, втілене в образах мина Мокія, тьоті Моті, дядька Тараса
- Сатиричне викриття бездуховності обивателів, що злікуються мови, культури традицій

- Які ж проблеми піднімає автор у творі? Як ми бачимо ці проблеми?

(Збереження єдності родини, історичного прізвища як духовної цінності роду, рідної мови, бездуховності, проблема добра і зла, батьків і дітей, кохання)

- Отже, які моральні проблеми суспільства висміює автор у своїй комедії?

Проблеми взаємовідносин батьків і дітей (Мина Мазайло загрожує синові: «Заставлю! Виб'ю з голови дур український! А як ні – то через труп переступлю. Через труп!..» або «Уб'ю!.. Вижену з дому»: Мати Ліна Мазайло каже: «Може, проклясти!»; Часті сварки матері і доньки, кожна вважає себе розумнішою за іншу...).

Проблема кохання (Замість слів кохання Мокій говорить: «Ах, Улю! Мені вже давно хотілось вам сказати. Хотілось сказати, а тепер ще охотніше скажу: Улю! Давайте я вас українізую»).

VII. Закріплення вивченого матеріалу (Слайд 8)

Слово вчителя

Сценічна історія комедії «Мина Мазайло» (Слайд 9)

Головнорепертком республіки дав п'єсі «Мина Мазайло» у тому ж таки 1929 році категорію «А» – найсприятливішу для повсюдного оприлюднення. Тож п'єса тріумфально обійшла театри Дніпропетровська і Херсона, Одеси і Вінниці, Житомира і Маріуполя. У київському театрі ім. Івана Франка її поставив режисер Гнат Юра, а у харківському театрі «Березіль» – Лесь Курбас.

Але як тільки українізацію було згорнуто, п'єсу одразу ж заборонили, як і ряд інших творів Миколи Куліша

Актуальність п'єси (Інтерактивна вправа «Мікрофон»).

- Вважаю, що актуальність трагікомедії М. Куліша «Мина Мазайло» в тому...

Отже, твір змушує сприймати його не очима, а серцем читати й перечитувати, сміятися й замислюватися над проблемами, які корінням сягають у далеке минуле.

VIII. Узагальнення й систематизація знань:

(Інтерактивна вправа «Коло ідей»)

- Як ви вважаєте, як складеться подальше життя Мيني?

IX. Підсумки уроку:

Ми знаходимо у п'єсі стільки гумору, асоціацій, стільки відповідей на болючі питання того часу, що закінчити урок хочу словами Остапа Вишні «Отже, читайте «Мину Мазайла, товариші!»

X. Домашнє завдання:

Написати твір за комедією на тему «Значення драми «Мина Мазайло» вчора й сьогодні».

Додаток К.2

Тема уроку: В. Симоненко «Лебеді материнства», «Ти знаєш, що ти людина». Мотиви лірики.

Мета уроку: закріпити знання про життєвий і творчий шлях поета, виявити основні мотиви лірики, розвивати вміння і навички виразного читання ліричних творів, сприяти розвитку умінь аналізу поетичних творів, удосконалювати мовленнєві здібності учнів, збагачуючи їх словниковий запас; формувати соціокультурну компетентність учнів, сприяти розвитку пізнавальних процесів в учнів; виховувати любов до неньки, мови, Батьківщини і книги.

Обладнання: портрет, ілюстрації, підручник, аудіозапис.

Тип уроку: інтегративний урок (література, мова, історія).

ХІД УРОКУ

Епіграфи до уроку: Ти знаєш, що ти – людина?

Ти знаєш про це чи ні?..
В.Симоненко

...Хто матір забуває,
Того Бог карає.
Т. Шевченко

I. Організаційний момент.

II. Мотивація учнівської діяльності

(читання вчителем вірша В. Симоненка «Поет»)

ПОЕТ

Я жив не раз, хоч не в одній оправі,
 Вмирав не раз і знову воскресав,
 Серцями людськими, мов каменем, кресав,
 Втопивши біль у віковій заgravі.

Тоді, як ви плелися невеселі,
 Опутані кайданами в катівні,
 Мартинови під ваші сні наївні
 Мені стріляли в груди на дуелі.

Я не вмирав. На прив'язі міцному
 Мене, мов пса, покірні холуї
 Тримали в закутку холодному, тісному,
 Закинувши в віддалені краї.

Та не піддавшись зарібку легкому,
 Я не прислужував ніколи і нікому.

III. Повідомлення теми і мети уроку

(Записування епіграфів у зошит).

IV. Актуалізація опорних знань

1. Бесіда про життєвий шлях автора
 - Що ви пам'ятаєте про життя і долю поета?

Василь Симоненко (1935-1963)

Народився Василь Симоненко у селі Біївці Лубенського району на Полтавщині в селянській родині. Цей край пов'язаний із багатьма ушлавленими іменами та подіями. Наприклад, М. Коцюбинський побував колись поблизу Біївців біля криниці, поруч із якою відбувалися гомінки ярмарки. Тут малий Василько вчився розуміти добро і зло, поважати людину праці.

Виховувався без батька. Дитинство і юність припали на воєнні та післявоєнні роки. Ще у школі Василь почав складати вірші, і школярі називали його гучним словом «поет». Після закінчення сільської середньої школи (із золотою медаллю) у 1952-1957 навчався на факультеті журналістики Київського

інституту. Працював секретарем в університетській багатотиражці, був учасником вишівської літстудії.

Симоненко почав писати, навчаючись в університеті. З 1957 він був співробітником газет «Молодь Черкащини», «Черкаська правда», власкором «Робітничої газети». Як журналіст, у своїх статтях показував хиби партійно-бюрократичного апарату, через що зазнавав систематичного цькування з боку офіційних владних структур.

Перша збірка поезій «Тиша і грім» з'явилася у 1962 році й одразу стала подією в літературно-мистецькому житті України.

Навесні 1960 року в Києві було засновано Клуб творчої молоді. Учасниками цього мистецького утворення стали Алла Горська, Ліна Костенко, Іван Драч, Іван Світличний, Василь Стус, Микола Вінграновський, Євген Сверстюк та інші. Василь Симоненко брав активну участь у роботі клубу, багато їздив по Україні, залучався до літературних вечорів і диспутів, виступав на творчих вечорах...

А ще займався пошуками місць масових поховань жертв сталінських репресій. То було покликання серця, внутрішня потреба і вираз болю за народ, над яким було вчинено нелюдську, звірячу наругу. У той час за участю Василя Симоненка було складено і надіслано до Київської міської ради Меморандум із вимогою оприлюднити місцезнаходження масових поховань і перетворити їх на національні місця скорботи та пам'яті.

Точкою останнього відліку для Василя Симоненка була подія, що сталася влітку 1962 року на залізничному вокзалі в Черкасах. Між буфетницею тамтешнього ресторану і Симоненком випадково спалахнула щонайбанальніша суперечка: за кільканадцять хвилин до обідньої перерви самоправна господиня відмовилась продати Василеві пачку цигарок. Той, звичайно, обурився. На шум-гам нагодилися двоє чергових міліціонерів і, ясна річ, зажадали в Симоненка документи. Не передбачаючи нічого, Симоненко пред'явив редакційне посвідчення. А далі... Далі були побої в районному відділку міліції. Побої особливо жорстокі, біль яких невгамовно мучив Симоненка до самої смерті. Трохи більше як через рік після цього 14 грудня 1963 року – він помирає.

Після смерті поета видано такі збірки: «Земне тяжіння» (1964) (висунута на здобуття премії ім. Т. Шевченка за 1965), «Поезії» (1966), «Лебеді материнства» (1981), «Поезії» (1985), казки «Цар Плаксій та Лоскотон» (1963), «Подорож у країну Навпаки» (1964), збірка новел «Вино з троянд» (1965), «Півні на рушниках» (1992). Колись першим слухачем казок був син поета Лесик. Давно вже виріс Олесь, і ось уже нові покоління читачів читають казки Симоненка.

Василя Симоненка було посмертно удостоєно Національної премії ім. Тараса Шевченка в 1995 році.

Питання до учнів

- Чи знайомі ви з творчістю В.Симоненка? Наведіть приклад за бажанням.

"Де зараз ви, кати мого народу?.."

Де зараз ви, кати мого народу?

Де велич ваша, сила ваша де?

На ясні зорі і на тихі води
Вже чорна ваша злоба не впаде.

Народ росте, і множитья, і діє
Без ваших нагаїв і палаша.
Під сонцем вічності древніє й молодіє
Його жорстока й лагідна душа.

Народ мій є! Народ мій завжди буде!
Ніхто не перекреслить мій народ!
Поцезнуть всі перевертні й прибууди,
І орди завойовників-заброд!

Ви, байстрюки катів осатанілих,
Не забувайте, виродки, ніде:
Народ мій є! В його гарячих жилах
Козацька кров пульсує і гуде!

"Минуле не вернуть..."

Минуле не вернуть, не виправить минуле.
Вчорашнє - ніби сон, що випурхнув з очей.
Як луки на весні ховаються під мулом,
Так вкриється воно пластами днів, ночей.
Але воно живе – забудьте й не забудьте,
А час, не зупиняється, а молодість біжить,
І миті жодної не можна повернути,
Щоб заново, по-іншому прожити.

- Як ви гадаєте, чи міг Василь Симоненко вважати себе послідовником Григорія Сковориоди і Тараса Шевченка?
- Що означають для Василя Симоненка традиції його роду, родина, взаємини у ній?
- Поезія (вірш) – це...? (Поезія — ритмічно організоване мовлення, що постало на основі конкретно-історичної версифікаційної системи і є відмінним від прози).

ПАМ'ЯТАЙТЕ ЦІ СЛОВА. СПРАВЖНІЙ ПАТРІОТ ЗАВЖДИ БУВ ГОРДІСТЮ БУДЬ-ЯКОЇ НАЦІЇ (учні записують у зошити і пояснюють значення слів).

Перш ніж почати знайомитися з творчістю поета, давайте поміркуємо:

- Що постає у вашій уяві, коли ви тільки читаєте назви поезій: «Лебеді материнства», «Гей нові Колумби й Магеллани...», «Ти знаєш, що ти людина», «Перехожий».

V. Опрацювання нового матеріалу

1. Читання і аналіз вірша «Лебеді материнства» (підр. С. 212-213).

ЛЕБЕДІ МАТЕРИНСТВА

Мріють крилами з туману лебеді рожеві,
Сиплють ночі у лимани зорі сургучеві.

Заглядає в шибку казка сивими очима,
Материнська добра ласка в неї за плечима.

Ой біжи, біжи, досадо, не вертай до хати,
Не пущу тебе колиску синову гойдати.

Припливайте до колиски, лебеді, як мрії,
Опустіться, тихі зорі, синові під вії.

Темряву тривожили криками півні,
Танцювали лебеді в хаті на стіні,

Лопотіли крилами і рожевим пір'ям,
Лоскотали марево золотим сузір'ям.

Виростеш ти, сину, вирушиш в дорогу,
Виростуть з тобою приспані тривоги.

У хмельні смеркання мавки чорноброві
Ждатимуть твоєї ніжності й любові.

Будуть тебе кликати у сади зелені
Хлопців чорночубих диво-наречені.

Можеш вибирати друзів і дружину,
Вибрати не можна тільки Батьківщину.

Можна вибрати друга і по духу брата,
Та не можна рідну матір вибирати.

За тобою завше будуть мандрувати
Очі материнські і білява хата.

І якщо впадеш ти на чужому полі,
Прийдуть з України верби і тополі.

Стануть над тобою, листям затріпочуть,
Тугою прощання душу залоскочуть.

Можна все на світі вибирати, сину,
Вибрати не можна тільки Батьківщину.

Одним із найпопулярніших віршів В. Симоненка, який став справжнім поетичним шедевром, є його вірш «Лебеді материнства». Незвичайна, романтична навіть сама назва твору. У центрі уваги автора – мати. Найкраща, наймиліша, найрідніша у світі! Вона завжди в турботах і клопотах про своїх дітей, тому і лебеді, бо лебідь – символ вірності і добробуту. Це її добре серце, невтомні руки роблять наше дитинство щасливим, схожим на дивну казку, повну чарівних видінь.

*Заглядає в шибу казка сивими очима,
Материнська добра ласка в неї за плечима.*

Втомлена постійною нескінченною роботою, піклуючись про добробут сім'ї, мати і ввечері знаходить час попестити дитину, розповісти казку, заспівати колискову. І з'являються чарівні видіння: у хаті на стіні танцюють лебеді. І ніби чується тихесеньке тріпотіння їхніх крил, чується, як вони лопочуть «крилами і рожевим пір'ям». Ласкавий неньчин голос благає, щоб зорі опустились під вії синові. Наступає тихий, спокійний сон, який оберігатиме мамина турбота і її велика, свята материнська любов.

Поезію «Лебеді материнства» можна умовно поділити на дві частини. У першій частині ми бачимо, як турбується мати про маленького сина, який лежить ще в колисці.

І мати для нього – увесь світ.

У другій – образ матері переростає в образ матері-Батьківщини, рідної поетові України. Життя поставить перед сином нові вимоги, нові клопоти, але мати завжди буде турбуватися про сина.

*Виростеш ти, сину, вирушиш в дорогу,
Виростуть з тобою приспані тривоги.*

Але як би далеко не завела доля сина, завжди за ним «будуть мандрувати очі материнські і білява хата». З'являться на його життєвому шляху і брати по духу, і диво-наречені, але нетлінною, найбільшою завжди буде материнська любов.

Багато в людському житті буває випробувань. Може й доведеться десь впасти на чужому полі, але завжди треба пам'ятати, що навіть і в такий час «прийдуть з України верби і тополі», «тугою прощання душу залоскочуть» і зроблять легшими навіть останні твої хвилини...

*Можна все на світі вибирати, сину,
Вибрати не можна тільки Батьківщину.*

Бо вона, Батьківщина, як і мати, в тебе одна. Не забувай же цього ніколи. І хай життя наше, освітлене святою материнською любов'ю, завжди буде чесним, незаплямованим, гідним, щоб ніколи ні матері, ні Батьківщині не було соромно за нас, щоб могла вона пишатися нашими ділами, радіти нашим успіхам, величатися нашими іменами.

Цьому вчать нас Лебеді материнства, які злітають із теплих співучих долонь талановитого витязя молодого української поезії – Василя Симоненка. Летять у вічність.

2. Робота за підручником (С. 213-214)

- Що таке колискова? (Коліскова – оберіг, лагідна усмішка та ніжність неньки, дорога скарбниця народної мудрості і самобутньої творчості. З давніх-давен передає народ своїм нащадкам через пісенну творчість любов до Батьківщини та своїх пращурів, учить добру і справедливості).
- У творчості яких поетів можна зустріти образ матері?
- Визначити і знайти образи-символи у поезії.
- Які художні засоби зустрічаємо у поезії?

3. Виразне читання вірша учнями «Гей нові Колумби й Магелани...»

Гей, нові Колумби й Магеллани,
Напнемо вітрила наших мрій!
Кличуть нас у мандри океани,
Бухту спокою облизує прибій.

Хто сказав, що все уже відкрито?
Нащо ж ми народжені тоді?
Як нам помістити у корито
Наші сподівання молоді?

Кораблі! Шикуйтеся до походу!
Мрійництво! Жаго моя! Живи!
В океані рідного народу
Відкривай духовні острови!

Геть із мулу якорі іржаві –
Нидіє на якорі душа!..
Б'ються груди об вітри тужаві,
Каравела в мандри вируша.

Жоден вітер сонця не остудить,
Півень землю всю не розгребе!
Україно! Доки жити буду,
Доти відкриватиму тебе.

Мріяти й шукати, доки жити,
Шкварити байдужість на вогні!..
А якщо відкрию вже відкриті,
Друзі! Ви підкажете мені...

* Каравела – старовинний вітрильник із трьома або чотирма щоглами, на якому іспанці та португальці здійснювали морські подорожі.(Записати у зошити слово).

Можна відкрити нову землю, новий острів чи протоку, врешті-решт – нову зірку в небі. А якщо ти не мандрівник і не астроном? Не втрачай надії: найбільша загадка – це сама людина. І, перш ніж мріяти про далекі чужі землі, хай і прекрасні, подивися навколо, від крий для себе синяву безмежного неба, квітку в росі, невтомну мурашку. Відкрий друга, якусь гарну рису у товариша, захопися книгою Зроби добрий вчинок, допоможи комусь. Оце й буде той «духовний острів», який ти відкриєш.

Увесь вірш «Гей, нові Колумби й Магеллани...» В. Симоненка – пристрасний заклик до роботи душі, до мрій і пошуків, до нових звершень. Поет дуже категоричний, тому й лексика в нього часто емоційно забарвлена, з різким відтінком (помістити у корито, якорі іржаві, нидіє душа, півень землю всю не розгребе, шкварити байдужість).

- Які художні засоби використовує автор у творі?

4. Літературна хвилинка

(Слухання аудіозапису: вірш В. Симоненка «Світ який – мереживо казкове!..»)

- Головна ідея поезії?
- Які почуття викликала поезія?

VI. Закріплення вивченого матеріалу.

1. Читання поезії «Ти знаєш, що ти – людина...»

Ти знаєш, що ти – людина?

Ти знаєш про це чи ні?

Усмішка твоя – єдина,

Мука твоя – єдина,

Очі твої – одні.

Більше тебе не буде.

Завтра на цій землі

Інші ходитимуть люди,

Інші кохатимуть люди –

Добрі, ласкаві й злі.

Сьогодні усе для тебе –

Озера, гаї, степи.

І жити спішити треба,

Кохати спішити треба –

Гляди ж не проспий!

Бо ти на землі – людина,

І хочеш того чи ні –

Усмішка твоя – єдина,

Мука твоя – єдина,

Очі твої – одні.

Людина – найбільша цінність світу, вона спроможна змінити світ на краще. Великий людинолюб Василь Симоненко не залишився осторонь теми людини. У його поезіях вона зазвучала з новою силою. Ставлення до людини як до гвинтика, що принижувало людину, її гідність, убивало її творчий дух, – це і змусило написати його вірш «Ти знаєш, що ти людина?». Поет жив у таку добу, коли зовсім не цінувалася людина, людська індивідуальність. Усе робилося нібито «для держави», «для світлого майбутнього», і було не важливо, якою ціною. А держава складалася з тисяч, мільйонів людей, особистостей, і саме для них вона має працювати, про них дбати і їх цінувати. І самі люди перестали себе поважати, розуміти свою неповторність та швидкоплинність людського життя.

Поезія «Ти знаєш, що ти людина?» починається з риторичних запитань, після чого поет вмотивовано пояснює смисл і призначення людини на землі, швидкоплинність її життя. Автор твору наголошує на тому, що людина повинна поспішати жити, робити добрі справи, залишаючи по собі слід.

Симоненко доводить, що щастя не лише в матеріальних благах, достатку. Людина має розуміти красу природи, прагнути жити в гармонії з навколишнім світом і собою. Поет звертається до нас: «Гляди ж, не проспи». Є люди, які думають, що в них все попереду, не поспішають робити добро іншим.

Кожна людина – цілий світ. Людина замислюється – а чи так я живу? Що треба зробити, аби залишити по собі добру пам'ять? А сьогодні все для тебе, говорить поет, отож проживи життя гідно, достойно людини, передай нащадкам те, що дістав ти в спадок від пращурів.

В. Симоненко сміливо ламав стереотипи, оспівуючи не полководців, героїв, керівників, а простих людей, які творять щоденний подвиг. Мільярди людей... усі вони неповторні й несхожі. Вони, як зірки на небі, де кожна горить незвичайним світлом. Він сміливо заявив: «На світі безліч таких, як я. Та я, Йй-Богу один». З точки зору ліричного героя, людина — це унікальна особистість з не повторним внутрішнім світом. Спеціально для неї створений весь світ, і потрібно скористатися цим даром.

Ця поезія спонукає до роздумів про кожного з нас: які ми є, чи відповідаємо тим критеріям людяності, які утверджує своєю поезією В. Симоненко. Треба гідно прожити життя, лишити добрий слід на землі, бо призначення людини – творити добро, жити відповідно до законів людської моралі.

Сам поет поспішав жити, намагався встигнути все. Не судилось, але того, що залишилось по ньому, цілком достатньо, щоб ми завжди пам'ятали – він був на цій землі.

Ми завжди повинні залишатися людьми, брати приклад з цих рядків і завжди йти за покликом нашого серця. Давайте завжди залишатимемося людьми, щоб нами пишалася наша ненька, країна і ми самі. А для цього нам потрібно? (Власні роздуми учнів).

VII. Підсумок

1. Чи можемо ми стверджувати, що мотиви лірики поета були досить різноманітні?
2. Яка основна ідея поезій Василя Симоненка?
3. З якими віршами поета ми познайомились сьогодні на уроці?
4. До яких висновків ми прийшли прочитавши і прослухавши ці вірші, чи можемо ми їх зв'язати з епіграфами до уроку?

VIII. Оцінювання

IX. Домашнє завдання

Вивчити напам'ять вірші «Лебеді материнства», «Ти знаєш, що ти – людина...», завдання на картках: Скласти короткий аналіз вірша «Світ який – мереживо казкове!..»

Додаток Л

КОНСПЕКТ ВИХОВНОГО ЗАХОДУ

Назва виховного заходу: святковий захід, присвячений творчості Т.Г. Шевченка

Мета: виховання любові до рідної мови, скарбів поетичного слова, України; вшанування пам'яті видатного художника слова, патріота України – Т.Г. Шевченка; формування культури мовлення через красу й багатство рідної мови; пропагування творчості рідного краю.

Використані джерела:

1. Дзюба І. Тарас Шевченко: Життя і творчість / І. Дзюба – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 718 с.
2. Клочек Г. Поезія Тараса Шевченка: сучасна інтерпретація / Г. Клочек. – К. : Освіта, 1998. – 237 с.
3. Плавай, плавай, лебедонько : пісенник : народні пісні на слова Т. Шевченка. – Вид. 3-тє, допов. – Київ : Музична Україна, 1989. – 158 с.
4. Шевченко Т. «Заповіт» мовами народів світу / уклад. Б.В. Хоменко. – К. : Наукова думка, 1989. – 248 с.
5. Шевченко Т. Кобзар / Тарас Шевченко. – К. : Клуб сімейного дозвілля, 2012. – 960 с.

СЦЕНАРІЙ

І частина

На сцені – рушник і вислів “Не одиурайтесь своєї мови...”.

Біля сцени на столі рушник, портрет Тараса Шевченка, квіти, свічка.

Ведучий 1: Шановні гості! Запрошуємо вас у царство мудрого й красивого, правдивого й цінного, сильного й ласкавого, доброго й мужнього слова. Поезія – це вогник, схожий на полум'я свічки, що запалює душу людини.

(Запалює свічку).

Ведучий 2: Хай палає свічка.

Хай палає,

Поєднає нас вона в цей час.

Друзів голоси нехай лунають,

Слово й музика нехай єднають нас.

(Звучить мелодійна музика та віри М. Бригільського).

Учень 1: Мова українська – то Шевченка слово,
Лесі Українки і Марка Вовчка.

Учень 2: Мова українська – то дарунок Бога,
Це барвисте слово генія Франка.

Учень 1: Мова українська – це і степ широкий,

Це сади вишневі, і гаї, й ліси.

Учень 2: Мова українська – океан глибокий
Мудрості народу – вічної краси.

Учень 1: Мова українська – берегиня наша,
Пісня материнська, голос немовлят.

Учень 2: Мова українська – це достатку чаша
І найбільше свято із відомих свят.

(Звучить українська пісня на слова вірша Тараса Шевченка «Черевички»).

Ведучий 1: Рідна мово! У тобі щедрість віків і пам'ять тисячоліть, неосяжна душа народу і безсмертя його.

Ведучий 2: Духовним батьком, творцем і рятівником української мови й всієї нації став Великий Кобзар – Тарас Шевченко.

То була дивовижна зоря.
На убогу і світом забуту,
Щоб її до життя повернути,
Бог послав Кобзаря.

Ведучий 1: Дякуємо Богу святому, що живемо не в такий вік, коли за слово правди людей на хрестах розпинали або на кострах палили. Не в катакомбах, не в вертепах зібралися ми славити великого чоловіка за його науку праведну: зібрались ми серед білого дня і всією громадою складаємо йому щиру дяку за його животворне слово.

Учень 1: Щовесни, коли тануть сніги
І на рясті засяє веселка,
Повні сил і живої снаги
Ми вшановуєм пам'ять Шевченка.

Учень 2: Ти, Тарасе, сьогодні
Нас зібрав до купи.
І зійшлися у цій залі
Шевченка онуки.

(Звучить пісня “Одна калина”).

Учень 3: Хліб і сіль тобі, Тарасе,
Сьогодні підносимо...

(Виносимо хліб-сіль, кладемо біля портрету)

Вшанувати цю гостинність
Оплесками просимо.

Учень 4: Ти зорею сіяєш у прийдешнім віку,
Сходиш хлібом духовним на яр-рушнику.
У розкриллі земних і заобрійних трас
Височієш над світом, великий Тарас.

Учень 5: Твій голос – повнить пшеничний колос,
 Бо те, за що ми жили й боролись,
 Твій сон щасливий, зоря твоя,
 Велика, вольна, нова сім'я...

(Український танок).

Ведучий 1: Тарас Шевченко... Геній, мислитель, пророк. Людина незвичайної долі й незвичайного таланту, що здобула світову славу.

Ведучий 2: Увібравши в себе душу народу, він підніс його духовну велич і красу на найвищу височінь, чим збагатив увесь світ. Тарас Шевченко звеличив Україну, звеличив весь український народ. Давайте ж сьогодні торкнемося серцем Шевченківських творів. Проймемося їхнім духом, тим самим зможемо виконати поетові заповіти:

Учень 6: ...Не одцурайтесь своєї мови
 Ні в тихі дні, ні в дні громові,
 Ні в дні підступно мовчазні,
 Коли стоїш на крутизні
 Один, чолом сягнувши птаха,
 Й холодний вітер попід пахви
 Бере і забиває дих,
 Щоб ти скорився і притих.
 Не одцурайсь, мій сину,
 Мови. У тебе іншої нема.
 Ти плоть і дух – одне-єдине
 Зі словом батьківським – Людина,
 Без нього – просто плоть німа.
 Без мови в світі нас – нема!

Учень 7: Схаменіться, ...
 Подивіться на рай тихий,
 На свою країну,
 Полюбіте щирим серцем
 Велику руїну,
 Розкуйтеся, братайтеся!
 У чужому краю
 Не шукайте, не питайте
 Того, що немає
 І на небі, а не тільки
 На чужому полі.
 В своїй хаті своя й правда,
 І сила, і воля.

Учень 8: Учітесь, читайте,
 І чужому навчайтесь,
 Й свого не цурайтесь,

Бо хто матір забуває,
Того Бог карає,
Того діти цураються,
В хату не пускають.
Чужі люди проганяють,
І немає злomu
На всій землі безконечній
Веселого дому.

Учень 9: Обніміте ж, брати мої,
Найменшого брата, -
Нехай мати усміхнеться,
Заплакана мати.
Благословить дітей своїх
Твердими руками
І діточок поцілує
Вольними устами.
І забудеться срамотня
Давня година,
І оживе добра слава,
Слава України,
І світ ясний, невечірній
Тихо засіяє...
Обніміться ж, брати мої,
Молю вас, благаю!

Учень 10: І мене в сім'ї великій,
В сім'ї вольній, новій,
Не забудьте пам'янути
Незлим тихим словом.

(Звучить пісня на слова Шевченка "Зоре моя вечірня").

Ведучий 1: "Незлим тихим словом" згадуємо ми свого пророка, який залишив нам прекрасні твори. А що ж залишимо своїм нащадкам ми?

Учень 11: Залишим у спадок новим поколінням
Свої ідеали й свої устремління,
Могутню Вкраїну, в якій наша сила,
І геній Шевченка як нації крила.

Учень 12: Залишим і те, що душею народу
Зовуть недаремно від роду до роду,
Як вищу красу і життєву основу,
Залишимо Слово, Ім'я своє, Мову.

II частина

До участі в II частині запрошуються сучасні творці слова, літератори, члени літературних, мовних товариств рідного краю, обдаровані учні, які досягли високих успіхів у олімпіаді з української мови та літератури, у конкурсах учнівської творчості.

Ведучий 1: Сьогодні у нас в гостях присутні сучасні творці слова, люди, які все своє життя, працюючи творчо й натхненно, бережуть і леліють мову. Вони залишають у спадок новим поколінням животворне слово.

Введучий 2: Ми раді вітати на нашому святі громадських діячів, сучасних митців нашого краю:

Присутнім надається слово для виступу.

Ведучий 2: Дякуємо вам,, за щирі слова, за чудові поезії. Дозвольте побажати вам міцного здоров'я, натхнення й творчої наснаги. Нехай у ваших душах ніколи не перестає палати вогонь любові до рідної мови, до свого народу, до України. Прийміть, будь ласка, від учнів нашої гімназії в подарунок – пісню.

(Звучить пісня “Про добро”).

Ведучий 1: Ми продовжуємо знайомство з митцями нашого міста. І зараз наша мова піде не про відомих досвідчених поетів і письменників, а про початківців, про наших ровесників. Вони навчаються, як і ви, в школі, живуть у нашому місті, ходять тими ж вулицями, що і ви. Але відрізняються від нас особливим сприйняттям оточуючого нас життя, особливим даром розповісти про свої відчуття, думки мовою поезії. Це молоді музи наших шкіл.

Представлення, привітання гостей (можна у віршовій формі).

Інтерв'ю з юними даруваннями, читання власних творів гостями.

Ведучий 1: Хотілося б висловити слова подяки юним поетичним даруванням за ті почуття й думки, які пробудили вони в нас. І, мабуть, усі присутні у цій залі погодяться з нами, що “якщо і є на світі Бог, то це поезія”, це слово, це наша мова, це генетичний код нації.

Ведучий 2: Світ починався зі Слова, і Україна починалася зі Слова. Слово, як плуг, орало правічний переліг життя, із черноземної скиби його виростили поети, і в кожного на устах у час неволі й радості була своя, але одна молитва – Україна.

Ведучий 1: Слово, як собор, і в його святості палахкотять, як свічки, праведні душі поетів, і з блакитного купола благословляє нас небо, і хоралом віри зливаються голоси наших предтеч і суцих в одну молитву – Мова.

Дівчина в національному костюмі зі свічкою в руках читає “Молитву до мови”

Дівчина: Мово! Пресвята Богородице мого народу! З чорнозему, любистку, м'яти, рясту, євшан-зілля, з роси, з дніпровської води, від зорі і місяця народжена.

Мово! Мудра берегине, що не давала погаснути земному вогнищу роду нашого і тримала народ на небесному олімпі волелюбності, слави і гордого духу.

Мово! Велична молитво у своїй нероздільній трійці, що ти єси і Бог Любов, і Бог Віра, і Бог Надія. Мово, що стояла біля вівтаря нашого національного храму і не впускала туди злого духа виродження, злого духа скверноти, ганьби, і множила край веселий, святоруський, люд хрещений талантами, невмирущим вогнем пісень, і наповнювала душі Божим сяйвом золотонебесним, бо то кольори духовності і Божого знамення.

Мово наша! Звонкова кринице на середохресній дорозі нашої долі! Твої джерела б'ють десь від магми, тому й вогненна така. Тож цілювала ти втомлених духом, давала силу і здоров'я, довгий вік і навіть безсмертя тим, що пили тебе, цілющу джерелицю, і невмирущими ставали ті, що молилися на дароване тобою слово. Бо "споконвіку було Слово, і Слово було у Бога, і Слово було Бог".

Прости! Воскресни! Повернися! Возродися! Забувай вічним і віщим словом від лісів – до моря, від гір – до степів. Освіти від мороку і освяти святоруську землю, Русь-Україну возвелич, порятуй народ її навіки.

Ведучий 1: Шановні гості! Ми вдячні вам за те, що розділили з нами радість свята, за ваші добрі слова і теплі обличчя.

Дай вам, Боже, дай із неба,
 Дай, чого вам більше треба, -
 Дай вам миру і спокою
 Під могутньою рукою...

Зичимо вам здоров'я, щастя, добра, любові і нових творчих звершень. Нехай у ваших серцях завжди живе українська мова, звучить рідна пісня.

ЧИТАННЯ «ЗАПОВІТУ МОВАМИ СВІТУ»

(англійською (у перекладі Джон Вір), німецькою (у перекладі Івана Франка), французькою (у перекладі Анрі Абріля), російською (у перекладі О. Твардовського), грецькою (у перекладі Емілія Парніса).

Додаток М

Матеріали з відеоконференції «Face to Faith»

Face to Faith
Video Conference 21 November, 2014

Face to Faith Video Conference 21 November, 2014



Додаток Н

Завдання для самостійної роботи учнів старших класів гімназії над формуванням соціокультурної компетентності в режимі мережі Інтернет

Формат: Трежа Хант

Назва: Extraordinary Buildings in London / Незвичайні будівлі Лондона

Технології Веб 2.0: Блог, Вікі, Ютуб

Компетенції, що формуються: лінгвістична, соціолінгвістична, соціокультурна, соціальна.

Час виконання: 90 минут

Вступ

Using the Web allows you to discover way more than you may have ever thought possible and is a great complement to the materials found in the library. Below is a list of questions about skyscraper Mary Axe 30 in London. Surf the links on this page to find answers to the questions. Note: Please limit your answer so it fits into the box so you can print it later. You can also save the page as text; but you will lose some formatting.

Питання

1. What is 30 St Mary Axe?

The history of 30 St Mary Axe, about its planning process, about its design and construction and look through the gallery with 30 St Mary Axe's photos

http://en.wikipedia.org/wiki/30_St_Mary_Axe

2. Where is 30 St Mary Axe located? When was it constructed?

The most important information and interesting facts about 30 St Mary Axe:

<http://www.emporis.com/building/30stmaryaxe-london-unitedkingdom>

3. What prize did 30 Mary Axe win in 2004? And for what?

Information about the 30 St Mary Axe's awarding the Top Architecture Prize

<http://searchresultsguide.com/?dn=allinfo-about.com&pid=9POGER71L>

4. Looking at the photo, what can you say about the external qualities of 30 St Mary Axe? What specialities does it have?

The photo made outside the St Mary Axe

http://www.greatbuildings.com/cgi-bin/gbi.cgi/30_St_Mary_Axe.html/cid_1186352_741_img_5356a.jpg

5. Watching the video, answer the question. What possibilities does this building have? What people may do in 30 St Mary Axe?

An amazing building with a video made inside St Mary Axe

http://www.youtube.com/watch?v=ug0R_U_6BDU&feature=related

Discussion, details, background information

http://www.archiplanet.org/wiki/30_St_Mary_Axe

6. Why is 30 Mary Axe also called a first ecological tall building?

The presentation of 30 Mary Axe in photos

<http://www.fosterandpartners.com/projects/swiss-re-headquarters-30-st-mary-axe/>

Основне питання

On what signs can we distinguish Mary Axe 30 from other skyscrapers in London?

Творче завдання

Write wiki page about these signs.

Додаток О

ПРОЕКТ Одеської гімназії № 1 іменя А.П. Бистріної «ДЕНЬ РІДНОЇ МОВИ»

Розробники проекту: педагогічний колектив гімназії, студенти-практиканти.

Виконавці проекту: адміністрація, педагогічний колектив гімназії, студенти-практиканти, учнівський колектив, батьківська громадськість, соціальні партнери гімназії.

Мета проекту:

- ознайомлення учнів із національними та народними символами України та інших держав і національностей, що навчаються в гімназії;
- формування національної свідомості гімназистів, виховання почуття любові, національної гордості та гідності;
- розвиток здатності учнів до креативного творення свого особистого життя, його осмисленої організації на основі національних і загальнолюдських цінностей, любові до своєї Батьківщини та поваги традицій інших національних культур;
- поглиблення знань учнів з особливостями національної та загальнолюдської культури, культурологічними основами сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій;
- розвиток загальнокультурних компетенцій, компетенції у побутовій та культурно-дозвільній сфері.

Пояснювальна записка

Процеси, що відбуваються в державному і громадському житті країни, поставили педагогічні колективи перед необхідністю пошуку нових шляхів свого розвитку в нових соціально-економічних умовах. Гімназія розвивається, удосконалюється, якщо вона активно взаємодіє з довколишнім середовищем, використовує виховний потенціал довкілля.

Соціокультурний простір нашої гімназії – це насамперед все те, що оточує нас – соціум. Соціалізацію дітей бачимо у взаємодії в процесі навчання і виховання всіх об'єктів соціального оточення.

Соціум, ситуація в ньому завжди утворює певне загальне тло життєдіяльності гімназії. Він також є необхідним джерелом для нормальної життєдіяльності ресурсів. Соціум створює гімназію як соціальну організацію, дає їй певний статус, дає оцінку її діяльності.

Соціум також є соціальним замовником гімназії, об'єднуючи зусилля різних структур, учасників освітнього процесу для вирішення завдань формування особистості гімназиста.

Необхідність об'єднання всіх соціально значимих об'єктів довкола гімназії стало важливою умовою виховання учнів, заснованого на співробітництві, принципі гуманізації, визнання цінності особистості дитини, розвитку творчості, визначенні форм діяльності з урахуванням інтересів і потреб дітей.

Ми ведемо свою роботу так, щоб знайти точки дотику, які зацікавили б усіх учасників навчально-виховного процесу. У цьому проекті – це мови, країнознавство, культурологія, народна творчість та ін.

Хід заходу: Упродовж святкування Дня рідної мови учні гімназії організовують «Ярмарок країнознавства», де представлені книги, предмети побуту та народної творчості країни, яку вони представляють; ярмарок «Кухні народів світу», де представлені страви національних кухонь. Завершує святкування концерт, в ході якого учні гімназії демонструють знання рідних мов, мов своїх пращурів, через декламацію віршів, виконують національні хореографічні та вокальні композиції.

Сценарій заходу

Фонограма. По черзі виходять ведучі, рідними мовами вимовляють «Мир. Дружба. Любов».

Разом (українською мовою): Мир, дружба, любов – це те, що нас об'єднує.

Ведучий 1: У кожного народу є свої особливості, традиції, культура і мова. Саме це змушує людей пишатися приналежністю до того чи іншого народу. У мові передаються всі особливості способу життя того чи іншого народу. Тому багато народів, особливо малі, намагаються всіма засобами і силами зберегти свою мову, свою гордість, віддаючи данину предкам і своїй унікальності.

Ведучий 2: 21 лютого – міжнародний день рідної мови.

Ведучий 3: В ноябре 1999 года, на 30-й Генеральной конференции ЮНЕСКО был провозглашен Международный день родного языка, а отмечаться он стал с февраля 2000-го. Мера, принятая мировой общественностью, призвана способствовать признанию многообразия языков и культур, свободе их проявления.

Ведучий 4: День 21 лютого обраний за пропозицією Бангладеш в пам'ять про події 1952 року, тоді загинули п'ять студентів, які виступали за надання мові Бенгл статусу державної в Пакистані.

Ведучий 1: Ніхто точно не знає, скільки сьогодні в світі існує мов. За даними ЮНЕСКО їх приблизно 6-7 тисяч, в одній тільки Індії – до 1600 мов і діалектів. В Африці їх важко порахувати, приблизно 80 відсотків мов не мають писемності.

Ведучий 2: З маминого мовлення починає пізнавати світ малюк, але, ставши дорослим, він обирає для спілкування з людьми ту мову, яку вважає більш зручною. Вважається, що мова, яку перестають вивчати понад 30 відсотків дітей у якоїсь спільноті, стає вимираючою. Щонайменше половині живих мов на планеті загрожує зникнення.

Ведучий 3: Не удивительно, что Генеральная конференция ЮНЕСКО провозгласила соответствующий праздник – Международный день родного языка. Праздник отмечается ежегодно, 21 февраля, и способствует языковому и культурному разнообразию, сохранению культурного наследия.

Ведучий 4: Мова – це цілий світ, повний принад, чарівності та чаклунства. Вона – жива пам'ять народу, його душа, його надбання. Всі ми любимо свою рідну мову.

Ведучий 1: Сьогодні ми з вами теж святкуємо День рідної мови, оскільки в кожного з нас вона своя, то й виступи звучатимуть різними мовами. Одеса завжди була багатонаціональною.

Ведучий 2: У нашій гімназії теж навчаються представники різних національностей: української, російської, грузинської, грецької, польської, вірменської, азербайджанської, єврейської, болгарської, молдавської, чеченської, китайської, корейської, в'єтнамської та багатьох інших.

Ведучий 3: Поэтому сегодня у нас есть возможность узнать больше о разных национальностях...

Ведучий 1: Але найважливіше і найцікавіше те, що сьогодні ми зможемо почути вірші, пісні, побачити народні танці та багато іншого рідними мовами.

Ведучий 3: Сегодня очень важный день. Ведь когда мы говорим на родном языке, мы сохраняем культуру и традиции своего народа.

МОЛДОВА

Мне Молдова знакома во снах...
 Облетевшие старые кодры...
 Листья вишни... Черешня в садах...
 Днестра синие гордые воды...
 А когда на чужбине проснусь,
 Вновь не буду клясть белые ночи.
 И уняв виноградную грусть,
 Я прочту буквы первые строчек.
 Знаком ли вам тот край, где щедрая природа
 Рассыпала дары свои по всем местам,
 На нивах, на лугах, на грядках огорода,
 В лесах, садах, по долам, по горам!
 Где труд и песнь одно в понятиях народа,
 С работою идет забава пополам,
 Господствует закон и царствует свобода,
 Тот благодатный край знаком ли вам?
 О, край родной! Счастлив, кому судила доля
 Увидеть Божий свет в молдавской стороне.
 Где счастье наяву, как бы в волшебном сне.
 Сюда со всех сторон влечет толпами воля
 Людей за промыслом, как в Индии края,
 Где золото полна богатая земля.

ГРУЗИЯ

Грузия моя. Я сам не знаю,
 что со мной творится,
 другой красы душа, не понимает,
 и холм чужбины в зрении двоится
 и Грузию мою напоминает.
 Природе только слово соразмерно.
 Смотрю, от обожания немею и все,
 что в этом мире несравненно,
 я сравниваю с Грузией моею.
 Её свеча восходит солнцем малым
 средь звезд и лун, при ветреной погоде.
 Есть похвала тому, что изумляет:
 о, как оно на Грузию похоже.

КИТАЙ

Великая Китайская стена ведь это чудо!
 Кто не был здесь тот просто не поймет
 Всю мощь и силу этого народа,
 Который рядом с нами здесь живет.
 Хочу не раз сюда еще вернуться.
 Ведь сердце ранил ты, Пекин, мое.
 Чтоб к энергетике твоей вновь прикоснуться
 И ощутить душевное тепло...
 Здесь все смешалось старина и сказка,
 Мощь стадионов, красота дворцов.
 Тобою очарована не раз я была ,Пекин,
 Ты словно из других миров
 Бейпин, Бейдзин, Пекин названий много.

ИЗРАИЛЬ

Вспомни ИЗРАИЛЬ! САМ БОГ говорил,
 Что тебе делать и как тебе жить,
 Будешь послушным Я место сокрыл,
 Чтобы ты мог молоко с мёдом пить.
 Славься ИЗРАИЛЬ! Святая земля,
 Слава Всевышнему! Честь и хвала,
 Милость ЕГО наполняет сердца,
 Каждый из нас пусть прославит Творца.
 Избранных нас всей душой возлюбил,
 Вывел из плена и мир подарил.
 Радость и счастье искупленным дал,
 Так береги свою честь АВРААМ.
 Слышишь ИЗРАИЛЬ! Враг злобой шипит,

Хочет тебя и народ твой сгубить,
 Встань на защиту ОТЧИЗНЫ твоей,
 И прояви себя как Моисей.
 Славься ИЗРАИЛЬ! родная страна,
 БОГ наделил тебя силой сполна,
 Верь, что ОН будет с тобою всегда,
 И не оставит в беде никогда.

УКРАЇНА

РІДНА МОВА

Розвивайся, звеселяйся, моя рідна мово,
 У барвінки зодягайся, моє щире слово.
 Колосися житом в полі, піснею в оселі,
 Щоб зростали наші діти мудрі і веселі.
 Щоб на все життя з тобою ми запам'ятали,
 Як з колиски дорогої мовоньку кохали.
 Велична, щедра і прекрасна мова.
 Прозора й чиста, як гірська вода,
 Це України мова барвінкова,
 Така багата й вічно молода.
 Рідна мова, мов гірська вода,
 Рідна мова вічно молода,
 Рідна мова, в серці з ранніх літ
 Гордо лине мова у політ!
 Вона, як ніжна пісня колискова,
 Заходить в серце й думи з ранніх літ,
 Це мова, наче пташка світанкова,
 Що гордо лине у політ!

ГРЕЦІЯ

О, Греция! Страна Олимпиад!
 Гордимся мы и славою твоих побед.
 И красотой твоей могучей и прекрасной.
 Хранительницей дружеских побед.
 И пусть к тебе дороги нележки,
 Они для нас как песня, как судьба
 Любовь к тебе у нас так велика,
 Она, как пламя в жилах у меня.
 Эллада! Этот дух пройдет через века.
 Хотя стары, но вечно молоды
 Твои поля, леса, долины, реки.
 Твоя пленительная красота
 Цветет на радость людям вей планеты!

АРМЕНИЯ

Я люблю тебя, моя Армения,

Ты – обетованная земля.
 Ты мечта, ты свет и откровение!
 Родина далекая моя!
 Как любимы мной твои просторы,
 Как мечтаю вновь увидеть я
 Всю твою красу, леса и горы,
 Родина цветущая моя!
 Ереван – весь в розоватой дымке,
 Озеро Севан – печаль веков,
 И Сарьяна дивные картинки,
 И хранилище старинных книг и слов.

Ведучий 1: Добігає кінця наш святковий концерт.

Ведучий 2: Сподіваємося, що цей незвичайний день запам'ятається Вам і принесе багато позитивних емоцій та цікавої інформації.

Ведучий 3: Дорогие друзья, помните, что владея родным языком и уважая другие, вы показываете свой культурный уровень. Язык есть драгоценнейшее сокровище народа, первое средство его развития и залог всех духовных успехов, главное право на славу в потомстве.

Ведучий 4: Завершить хочется прекрасным стихотворением

Родной язык – народа достоянье,
 Он с детства каждому из нас знаком.
 Стихи и проза, сказки и преданья,
 Все мило нам на языке родном !
 Учите, берегите речь родную
 Стихи слагайте, украшая жизнь!
 Потомкам передайте речь живую,
 Чтоб память о народе сохранить!

Додаток П

Додаток П.1

Схема загального аналізу уроку

I. Цілеспрямованість уроку:

- 1) визначити тему уроку, місце уроку в модулі, тип уроку;
- 2) назвати цілі уроку: практичну, соціокультурну, розвивальну, виховну;
- 3) встановити відповідність поставлених цілей місцю уроку в модулі та типу уроку.

II. Структура і зміст уроку:

- 1) назвати етапи уроку в їх послідовності;
- 2) встановити відповідність прийомів навчання основним цілям уроку;
- 3) оцінити раціональність співвідношення тренувальних і мовленнєвих, соціокультурно-спрямованих вправ;
- 4) назвати допоміжні засоби навчання, що використовувались, оцінити їх доцільність та ефективність;
- 5) визначити соціокультурну, розвивальну, освітню, виховну цінність мовленнєвого матеріалу уроку і вправ, їх відповідність віковим/пізнавальним інтересам учнів.

III. Організація уроку:

- 1) оцінити організаційну чіткість структури уроку;
- 1) визначити вчасність підготовки навчально-методичного забезпечення уроку;
- 2) оцінити організацію діяльності учнів на уроці, вміння підтримувати дисципліну;
- 3) оцінити раціональність розподілу часу.

IV. Активність учнів на уроці:

- 1) визначити основні форми взаємодії практиканта та учнів на уроці, їх місце (на якому етапі, для вирішення яких завдань) та ефективність;
- 2) окреслити прийоми стимулювання мовленнєвої, розумової активності учнів (уміння практиканта збуджувати і підтримувати інтерес та увагу учнів упродовж усього уроку; уміння здійснювати індивідуальний та диференційований підходи на уроці; врахування на занятті вікових та індивідуальних психологічних особливостей учнів).

V. Мовленнєва поведінка практиканта:

- 1) визначити відповідність мовлення практиканта мовній нормі, його адаптованість соціокультурним вимогам;
- 2) оцінити чіткість і доступність формулювання практикантом завдань та зверненість його мовлення до учнів;
- 3) оцінити культуру мовлення практиканта (культура й стиль спілкування, дотримання педагогічного такту, контакт із класом);

VI. Психологічна атмосфера на уроці:

- 1) оцінити емоційний стан практиканта на уроці (настрій, зібраність, уміння володіти собою, впевненість, самоконтроль);
- 2) наявність елементів педагогічної творчості на уроці, нетрадиційних методів і прийомів;

3) культура зовнішнього вигляду та поведінки вчителя.

VII. Результативність уроку:

1) назвати, які соціокультурно-спрямовані знання та вміння опрацьовувалися на уроці;

1) визначити відповідність рівня сформованості мовленнєвих і соціокультурних умінь поставленим цілям;

2) оцінити об'єктивність та мотиваційний потенціал виставлених практикантом оцінок.

Додаток П.2

Схема аналізу виховного заходу, проведеного практикантом

Дата _____ Клас _____

Тема : _____

Форма проведення _____

1. Мета виховного заходу і ступінь її досягнення.

2. Структура, заходу: масовий, груповий, індивідуальний, змішаний.

3. Підготовка учнів до проведення виховного заходу:

- врахування рівня вихованості, потреб, інтересів учнів при визначенні теми, мети заходу;
- місце конкретного заходу в системі соціокультурної роботи гімназії;
- рівень і характер активності, самостійності, творчості і відповідальності учнів у процесі підготовки та проведення виховного заходу.

4. Проведення заходу:

- організаційний аспект (оформлення приміщення, використання технічних засобів; дозування часу, раціональність його використання тощо);
- змістовний аспект (наявність соціокультурного змістового аспекту, відповідність соціальному замовленню суспільства: зв'язок із життям класу, гімназії; врахування рівня вихованості, захоплень, інтересів, вікових та індивідуальних особливостей учнів, тенденцій сучасного життя);
- методичний аспект (оригінальність вибору форми (бесіда, диспут, дискусія, «круглий стіл», конкурс, ділові ігри тощо; наявність елементів обговорення, дискусії, відкритого обміну думками; рівень самостійності учнів).

5. Результативність:

- досягнення поставленої мети;
- аналіз ставлення учнів до змісту заходу;
- аналіз упущень і недоліків. їх причин та шляхів усунення в подальшій роботі;
- висновки та рекомендації, що можуть бути використані на практиці.

Додаток Р

Додаток Р.1

Методика «Ціннісні орієнтації»

(тест Мільтона Рокіча)

Інструкція. Шановні студенти! Зараз Вам буде пред'явлений набір із 18 карток із позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх в порядку значимості для Вас як принципів, якими Ви керуєтеся у житті. Кожна цінність написана на окремій картці. Уважно вивчіть картки і вибравши ту, яка для Вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значимістю цінність і помістіть її за першою. Проробіть те саме з усіма картками, що залишилися. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце. Працюйте не поспішаючи, вдумливо. Якщо в процесі роботи Ви зміните свою думку, можете виправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат повинен відбивати Вашу щирі позицію.

Щоб отримати додаткову діагностичну інформацію і зробити більш обґрунтовані висновки, після основної серії можна попросити респондента ранжувати картки, відповідаючи на такі питання:

- У якому порядку і якою мірою (у відсотках) реалізовані ці цінності у Вашому житті?
- Як би Ви розташували ці цінності, якби стали таким, яким мріяли?
- Як, на Ваш погляд, це зробила б досконала людина?
- Як зробили б це, на Вашу думку, більшість людей?
- Як би Ви зробили це 5 або 10 років тому?
- Як би Ви зробили це через 5 або 10 років?
- Як ранжували б картки близькі Вам люди?

Список А (термінальні цінності):

- активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя);
- життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
- здоров'я (фізичне і психічне);
- цікава робота;
- краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі й мистецтві);
- любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
- матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних утруднень);
- наявність гарних і вірних друзів;
- суспільне визнання (повага навколишніх, колективу, товаришів по роботі);
- пізнання (можливість розширення свого утворення, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
- продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
- розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне удосконалювання);
- розваги (приємний, необтяжливий плин часу, відсутність обов'язків);

- воля (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);
- щасливе сімейне життя;
- щастя інших (добробут, розвиток і удосконалювання інших людей, усього народу, людства в цілому);
- творчість (можливість творчої діяльності);
- впевненість у собі (внутрішня гармонія, відсутність внутрішніх протиріч, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності)

- охайність, вміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
- вихованість (гарні манери);
- високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
- життєрадісність (почуття гумору);
- ретельність (дисциплінованість);
- незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- непримиренність до недоліків у собі й інших;
- освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- відповідальність (почуття обов'язку, вміння дотримувати слова);
- раціоналізм (вміння реалістично і логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення);
- самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів;
- тверда воля (вміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами);
- терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки й омани);
- широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);
- чесність (правдивість, щирість);
- ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);
- чуйність (дбайливість).

Додаток Р.2

Самооцінка реалізації потреб педагогів у розвитку та саморозвитку

Відповідаючи на запитання анкети, поставте бали, які відповідають Вашій думці:

- 5 - якщо дане твердження повністю відповідає дійсності;
- 4 - скоріше відповідає, ніж ні;
- 3 - і так, і ні;
- 2 - скоріше не відповідає;
- 1 - не відповідає.

1. Я прагну вивчити себе.
2. Я залишаю час для розвитку, як би не був завантажений справами.

3. Виникаючі перешкоди стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотній зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати і оцінити себе.
5. Я рефлексую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час.
6. Я аналізую свої почуття і досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я широко дискутую з питань, які мене цікавлять.
9. Я вірю в свої можливості.
10. Я прагну бути якомога більше відкритою людиною.
11. Я усвідомлюю той вплив, який здійснюють на мене оточуючі люди.
12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
13. Я отримую задоволення від засвоєння нового.
14. Зростаюча відповідальність не лякає мене.
15. Я позитивно ставлюсь до просування по службі.

Підрахуйте загальну кількість балів, якщо Ви набрали 55 і більше балів - це означає, що Ви активно реалізуєте свої потреби в саморозвитку; набравши від 36 до 54 балів, Вам доведеться визнати, що у Вас відсутня чітка система саморозвитку; нарахувавши від 15 до 35 балів, Ви повинні зрозуміти, що перебуваєте в стадії призупиненого саморозвитку.

Додаток Р.3

Тест «Ваш творчий потенціал»

Щоб довідатись про свій творчий потенціал, уважно прочитайте запитання і виберіть одну відповідь з трьох запропонованих.

1. Чи вважаєте Ви, що довколишній світ може бути покращений?
 - а) так;
 - б) ні, він і так достатньо хороший;
 - в) так, але лише де в чому.
2. Чи думаєте Ви, що можете самі брати участь в значних змінах довколишнього світу?
 - а) так, у більшості випадків;
 - б) ні;
 - в) так, в окремих випадках.
3. Чи вважаєте Ви, що деякі з Ваших ідей принесли б значний прогрес у тій сфері діяльності, в якій Ви працюєте?
 - а) так;
 - б) так, за сприятливих обставин;
 - в) лише в деякій мірі.
4. Чи вважаєте Ви, що в майбутньому будете відігравати настільки важливу роль, що зможете щось принципово змінити?
 - а) так, напевне;
 - б) це мало ймовірно;
 - в) можливо.

5. Коли Ви вирішили щось зробити, то чи переконані, що реалізуєте задумане?
- а) так;
 - б) часто думаю, що не зумію;
 - в) так, часто.
6. Чи відчуваєте Ви бажання зайнятися справою, яку абсолютно не знаєте?
- а) так, невідоме притягує мене;
 - б) невідоме мене не цікавить;
 - в) все залежатиме від характеру цієї справи.
7. Вам доводиться займатися невідомою справою. Чи відчуваєте Ви бажання досягнути в ній досконалості.
- а) так;
 - б) обмежитесь тим, чого встигли досягти;
 - в) так, але тільки, якщо це Вам подобається.
8. Якщо справа, яку Ви не знаєте, Вам подобається, чи хотіли б Ви дізнатися про неї все?
- а) так;
 - б) ні, Ви хочете навчитися лише головному;
 - в) ні, Ви хочете лише задовольнити свою цікавість.
9. Коли Ви зазнали невдачі, то:
- а) деякий час опираєтесь, наперекір здоровому глузду;
 - б) махнете рукою, оскільки розумієте, що справа нереальна;
 - в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли очевидно, що перешкоди нездоланні.
10. На Вашу думку, професію слід обирати виходячи з:
- а) своїх можливостей, подальших перспектив для себе;
 - б) стабільності, значимості, потреби в професії;
 - в) переваг, які вона забезпечує.
11. Подорожуючи, чи могли б Ви легко зорієнтуватись на маршруті, який вже пройшли?
- а) так;
 - б) ні, оскільки Вас лякатиме можливість збитися з шляху;
 - в) так, але лише там, де місцевість Вам сподобалась.
12. Відразу після будь-якої бесіди Ви можете згадати її зміст:
- а) так, без труднощів;
 - б) все згадати не можете;
 - в) запам'ятаєте лише те, що Вас цікавить.
13. Коли Ви чуєте слово на незнайомій Вам мові, то зможете повторити його по складах, без помилки, навіть не розуміючи його значення:
- а) так, без труднощів;
 - б) так, якщо це слово легко запам'ятати;
 - в) повторите, але не зовсім правильно.
14. У вільний час Ви надаєте перевагу:
- а) залишитися наодинці, подумати;
 - б) бути в компанії;
 - в) Вам без різниці, будете Ви один чи в компанії.

15. Ви займаєтесь якоюсь справою. Вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:

- а) справа завершена і здається Вам виконаною на відмінно;
- б) Ви більш чи менш задоволені;
- в) Вам ще не все вдалося зробити.

16. Коли Ви наодинці:

- а) любите мріяти про якісь, навіть абстрактні речі;
- б) за будь-яку ціну пробуєте знайти для себе конкретну справу;
- в) інколи любите помріяти, але про речі, які пов'язані з Вашою роботою.

17. Коли яка-небудь ідея захоплює Вас, то Ви будете думати про неї:

- а) незалежно від того, де і з ким Ви перебуваєте;
- б) Ви можете робити це лише на самоті;
- в) лише там, де не буде занадто шумно.

18. Коли Ви відстоюєте яку-небудь ідею:

- а) можете відмовитись від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів;
- б) залишитесь при своїй думці, які б аргументи не вислухали;
- в) зміните свою думку, якщо опір виявиться занадто сильний.

Підрахуйте бали, які Ви набрали, таким чином: за „а“ - **3 бали**; за „б“ - **1 бал**; за „в“ - **2 бали**.

Питання 1,6,7,8 визначають межі Вашої **допитливості**; питання 2,3,4,5 - **віру в себе**; питання 9 і 15 - **постійність**; питання 10 - **амбіційність**; питання 11 - **зорову пам'ять**; питання 12 і 13 - **слухову пам'ять**; питання 14 - Ваше **прагнення бути незалежним**; питання 16 і 17 - **здатність абстрагуватися**; питання 18 - **здатність зосереджуватися**.

Ці здібності складатимуть основні якості творчого потенціалу. Загальна сума набраних балів демонструватиме рівень Вашого творчого потенціалу.

45 і більше балів. У Вас закладено значний творчий потенціал, який надає Вам великий вибір творчих можливостей. Якщо Ви зможете в конкретних справах реалізувати Ваші здібності, то Вам під силу різноманітні форми творчості.

Від 24 до 44 балів. Ви володієте цілком нормальним творчим потенціалом., тими якостями, які дозволяють Вам творити, але у вас є й проблеми, які гальмують процес творчості. У будь-якому разі, Ваш потенціал дозволить Вам творчо проявити себе, якщо Ви, звичайно, цього забажаєте.

23 і менше балів. Ваш творчий потенціал, нажаль, невеликий. Але, може бути, Ви просто недооцінюєте себе, свої здібності? Відсутність віри в свої сили може привести Вас до думки, що Ви взагалі не здатні до творчості. Позбудьтеся цього і таким чином розв'яжете проблему.

Додаток С

Перевірка достовірності результатів дослідження

Критерій χ^2 застосовували для зіставлення емпіричних розподілів досліджуваних груп. Критерій χ^2 відповідає на запитання, чи з однаковою частотою зустрічаються різні значення ознаки в емпіричному та теоретичному розподілах. Чим більші розходження між двома досліджуваними розподілами, тим більше емпіричне значення χ^2 .

Розбіжності між експериментальною і контрольною групами за критерієм Пірсона мали недостовірний характер за всіма досліджуваними критеріями підготовленості студентів на констатувальному етапі експерименту та достовірний – на прикінцевому (див. табл. 2.12). Загальний рівень підготовленості студентів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії на прикінцевому зрізі засвідчив, що емпіричні частоти експериментальної групи становили – 14 (низький рівень), 45 (базовий рівень), 103 (достатній рівень), 63 (високий рівень), контрольної групи відповідно – 34, 90, 56, 25 (див. табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Розрахунок узагальнених даних щодо рівнів підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (ЕГі КГ, прикінцевий зріз) за критерієм Пірсона (χ^2)

N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2/f_{\text{т}}$
1	14	24.05	-22.79	519.38	10.226
2	45	24.26	22.79	519.38	10.142
3	103	71.22	-53.36	2847.29	18.936
4	63	71.83	53.36	2847.29	18.777
5	34	75.94	36.68	1345.42	8.392
6	90	76.59	-36.68	1345.42	8.321
7	56	52.83	39.47	1557.88	13.968
8	25	53.27	-39.47	1557.88	13.852
Підсумок	450	450	-	-	102.614

Результат: $\chi^2_{\text{емп}} = 102.614$

Як видно з таблиці 2.13, було виконано розрахунки теоретичної частоти ($f_{\text{т}}$), підрахована різниця між емпіричною та теоретичною частотою за кожним розрядом, визначена кількість ступенів свободи, отримані відмінності значень у квадраті, отримані квадрати відмінностей були розподілені на теоретичну частоту (остання колонка), отримана сума була – $\chi^2_{\text{емп}}$.

Розбіжності між двома розподілами можуть бути достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0,05}$, і тим більш достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ досягає чи перевищує $\chi^2_{0,01}$. Отже, $\chi^2_{\text{емп}}$ рівне критичному значенню або перевищує його, розбіжності між розподілами статистично достовірні, результати

експериментальної і контрольної груп після формувального експерименту статистично значущі.

Перевірку одержаних даних за критерієм Пірсона ми здійснили за λ -критерієм Колмогорова-Смірнова. Було висунуто статистичну гіпотезу H_1 : різниця між розподілами контрольної та експериментальної груп достовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної підготовленості суттєво відрізнявся. Алгоритм розрахунку λ -критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами формувального експерименту здійснювався за формулами:

Серед визначених модулів різності відносних частот ми вибирали найбільший модуль, який означений як d_{\max} .

Емпіричні значення критерію λ здійснювалися за допомогою формули:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 – кількість спостережень у виборці контрольної групи, n_2 – кількість спостережень в експериментальній групі, d_{\max} – найбільша абсолютна різниця. Одержані дані заносилися до таблиці 4.9.

Різниця між розподілами може вважатися достовірною, якщо абсолютна величина максимальної різниці $d_{\text{емп.}}$ досягає або перевищує $d_{0,05}$, і тим більше достовірною, якщо $d_{\text{емп.}}$ досягає чи перевищує $d_{0,01}$ (за Б. Л. Варденом, 1960).

Таблиця 2.14

Модуль розбіжності відносних частот для експериментальної та контрольної вибірки респондентів за результатами прикінцевого етапу педагогічного експерименту)

Ступінь	Відносна частота ЕГ f експерим.	Відносна частота КГ f контр.	Модуль різності частот (d_{\max}) (f експер – f контр)
Низький	14/225=0,06	34/225=0,15	0,09
Базовий	45/225=0,20	90/225=0,4	0,2
Достатній	103/225=0,46	56/225=0,25	0,21
Високий	63/225=0,28	25/225= 0,11	0,17

Як видно з таблиці 2.14, модуль розбіжності відносних частот (d_{\max}) для експериментальної та контрольної вибірки респондентів складав на низькому рівні – 0,09; базовому – 0,2; достатньому – 0,21; високому – 0,17.

Було одержано, що $d_{\text{емп.}} > d_{0,01}$.

За таблицею розрахунків визначено, що $\lambda_{\text{кр}} = 2,08$, отже, $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}}$, це підтверджує гіпотезу H_1 . Емпіричний розподіл більший за $\lambda_{\text{кр}}$, отже, одержані результати після формувального експерименту є статистично значущими.