

ін.); види аналізу (історико-культурний або культурологічний, соціологічний, естетичний, формальний, компаративний, біографічний, психологічний, філологічний, лінгвістичний, міфологічний, хронотопічний, герменевтичний, контекстуальний та ін.); шляхи осмислення художніх творів («слідом за автором», пообразний, проблемний, комбінований та ін.); представлено особливості аналізу поетичного тексту, уривка прозового твору, поетичного/прозаїчного циклів.

У модулі 4 «Літературознавча діяльність учителя української мови і літератури» репрезентовано специфіку літературознавчої діяльності, охарактеризовано основні її типи (науково-дослідний, усвідомлювально-інтерпретаційний, оцінний, рефлексивно-організаційний, текстологічний, навчально-освітній, методологічний, металітературознавчий) і екстрапольовано у площину шкільної літературної освіти.

Визначено сутність літературознавчої компетентності як професійно-особистісного феномену, презентовано її трикомпонентну структуру. Охарактеризовано ознаки літературознавчої компетентності як сукупності компетенцій (інтелектуальної, літературної, літературознавчої, текстової/текстологічної, читацької, інтерпретаційної, герменевтичної, комунікативної, дискурсивної, інформаційної, дослідницької, евристичної, креативної, культурознавчої, мистецтвознавчої, етичної, психологічної, педагогічної, методичної, технологічної).

Модуль 5 «Технологія формування і розвитку літературознавчої компетентності вчителя-словесника» присвячено осмисленню структури літературознавчої компетентності вчителя-словесника й основним аспектам формування зазначеного утворення в умовах вищого педагогічного навчального закладу на засадах неперервної й компетентнісно зорієнтованої освіти.

Виокремлено педагогічні умови й психологічні чинники, що впливають на розвиток літературознавчої компетентності. Визначено основні форми організації освітнього процесу, методи і прийоми, що сприяють підвищенню рівня літературознавчої компетентності. Особливо наголошується на ролі фахових (фольклорної, літературно-красознавчої, музеєзнавчої і педагогічної) практик у розвитку літературознавчої компетентності.

Лекційні, практичні, семінарські, індивідуально-консультаційні заняття відзначаються особистісно зорієтованим, діяльним, компетентнісним і культурологічним підходами, проблемно-пошуковим спрямуванням, орієнтацією на критичне й образне мислення, спілкування, пізнання, враховують принципи наступності, системності, міжпредметних зв'язків та інтеграції. На заняттях пропонуються різноманітні завдання з метою формування філологічної, а зокрема, - літературознавчої, інтерпретаційної, інформаційної й дослідницької компетенцій: опрацювання інформаційних джерел (друкованих і електронних), конспектування, підготовка презентацій, робота з енциклопедіями й словниками, складання узагальнюючих таблиць, логічних схем, аналіз науково-методичних праць, підготовка анотацій, коротких бібліографічних оглядів, укладання біографічних довідок про письменників, педагогів, методистів, літературознавців, літературно-критичних рецензій на художньо-педагогічні твори, написання нарисів, есе, реферативних повідомлень, наукових статей та ін.

Звичайно ж, кожний інваріантний чи варіативний курс з літературознавчої науки є потужним джерелом у формуванні відповідних якостей майбутніх словесників. Однак наукова новизна пропонованого інтегративного курсу полягає в оригінальному підході до вироблення літературознавчої компетентності в умовах ступеневої і неперервної освіти, що передбачає уведення студентів у предметно-професійний (літературознавчий, психолого-педагогічний, методичний) і соціальний контекст.

Отже, навчальний курс забезпечує формування літературознавчої компетентності цілісно з урахуванням наявних у студентів знань і сформованих умінь і навичок шляхом гармонійного поєднання літературознавчої, психолого-педагогічної, методичної і культурологічної інформації та застосування принципу текстоцентризму. Відтак, пропонований курс є одним із системоутворювальних чинників у загальній технології оновленої літературознавчої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Базиль Л.О. Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури : навч. програма курсу [для студ. вищ. навч. пед. закладів] / Л.О.Базиль. – Луганськ : Ноулідж, 2011. – 151 с.*
2. *Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки по методике / Г.А.Гуковский. – М. – Л. : Просвещение, 1966. – 266 с.*

УДК 378.016:74/75

Бараболя О.І.

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

В статье определяется понятие «методическая компетентность», «художественная компетентность», обосновываются их содержание и функции, внедрение данных компетенций в учебный процесс.

Сучасне суспільство характеризується швидкими і глибокими змінами, які супроводжуються нововведеннями у всіх його інститутах. Система освіти завжди реагувала на зміни, що відбувались у суспільстві, задовольняючи його потреби щодо якості підготовки фахівців. Сьогодні політичні, соціокультурні, духовні та економічні зміни привели до того, що розмаїття форм життя і свобода вибору життєвого шляху стали нормою людського буття.

Останнім часом сучасною проблемою підготовки вчителів образотворчого мистецтва очевидною стає наявність таких суперечностей: між зростаючими об'єктивними вимогами суспільства до вчителя образотворчого мистецтва і недостатнім рівнем його методичної підготовки; між наявними знаннями студентів і умінням реалізувати їх у практичній діяльності; між осучаснення практичної та художньої підготовки студентів та консервацією змісту їх методичної готовності.

На наш погляд, усунення усіх цих суперечностей можливе за умов визначення об'єктивної ролі методики навчання образотворчого мистецтва та її адекватного використання у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах.

Метою статті є визначення поняття «художня компетентність», «методична компетентність» та формування на цих засадах освітніх результатів, які мають бути досягнуті під час навчання методики образотворчого мистецтва студентів у ВНЗ.

Компетентність у педагогічній сфері розглядається як „педагогічна компетентність”, окремим її аспектам присвячені роботи І. Зязюна, В. Галузинського, М. Євтуха, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Столяренко та ін. У науковій літературі ця категорія трактується як здатність учителя виконувати професійні функції, як теоретична і практична готовність здійснювати професійну діяльність або як сформованість професійних якостей педагога.

А. Маркова виділяє спеціальний, соціальний, особистісний та індивідуальний види компетентності педагога [3]. Н. Кузьмін виділяє такі компетентності: спеціальна і професійна компетентність, методична компетентність, соціально-психологічна, диференційно-психологічна, аутопсихологічна компетентність. В.Введенський поділяє професійні компетентності на дві групи, виокремлює ключові й операціональні [1].

Під професійною компетентністю розуміється характеристика суб'єкта, яка відображає пізнання і досвід, його професійну кваліфікацію, а також внутрішні мотивації, пов'язані з системою особистих цінностей. Е. Ф. Зеєр визначає професійну компетентність як сукупність професійних знань, умінь і способів виконання професійної діяльності, і виділяє основні компоненти компетентності: соціально-правову компетентність, спеціальну, персональну, аутокомпетентність, зміст яких розкривається через специфіку діяльності[2]. Спеціальна компетентність відображає готовність до самостійного виконання конкретних видів діяльності та вміння вирішувати типові професійні завдання. Даний компонент розглядається як сукупність особистісних якостей фахівця і мінімально необхідний досвід діяльності в заданій сфері. Ці якості характеризуються наявністю спеціальних знань, що представляють професійні компетенції, які майбутній вчитель образотворчого мистецтва отримувє вивчаючи художні дисципліни. Художня компетентність нами визначається як сукупність знань, умінь та навичок в результаті вивчення спеціальних дисциплін.

Методична компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є важливою складовою його професійного становлення, оскільки, методика як наука займається розробкою найбільш доцільних методів навчання та виховання, встановлює правила та закони навчального процесу та за допомогою психолого-педагогічних методів експериментальних досліджень пропонує нові методи навчання, тобто, методика виступає своєрідним «інструментарієм» для вчителя в його педагогічній роботі.

Літературні джерела (Т.Н. Гущина, А.І. Кочетова, З.В. Кульневич, Л.М. Мітіна, та ін.) свідчать про те, що формування методичної компетентності майбутнього вчителя, його здатності застосовувати отримані знання у реальній життєвій ситуації є з найбільш актуальних проблем сучасної вищої освіти.

Науковці (О.С.Анісімов, Р.У. Боданова, Т.Б. Руденко, Е.В. Титова та ін.) вважають методичну компетентність окремим видом професійної педагогічної компетентності у галузі методики, який певним чином співвідноситься з іншими видами психолого-педагогічної компетентності, педагогічною культурою і визначається як інтегральна багаторівнева професійно значуща характеристика особистості, спілкування і професійної діяльності, яка опосередковує результативний педагогічний досвід.

Деякі дослідники (В.О. Адольф, Н.О. Асташова, Л.В. Шкеріна) пов'язують методичну компетентність з певними властивостями, здібностями особистості й готовністю реалізовувати ці здібності у професійній діяльності, а також зі знаннями, якими оволодівають студенти вищих педагогічних навчальних закладів.

Методична компетентність – це знання в галузі дидактики, методики навчання дисципліни, художніх дисциплін, уміння логічно, обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації із врахуванням психологічних механізмів засвоєння знань, умінь та способів дій.

Методична компетентність майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми тлумачимо як інтегративну якість особистості, досягнуту в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, яка характеризується сукупністю знань, умінь та навичок, теоретичною, практичною, художньою готовністю та особистісних якостей майбутнього учителя, необхідних для якісного викладання предмету «Методика навчання образотворчого мистецтва», що виявляється у сформованості дидактико-методичних, художньо-практичних знань, вмінь.

Метою організації професійної підготовки майбутнього учителя образотворчого мистецтва є формування базових професійних компетентностей: предметно-теоретичної, інформаційно-дослідницької, методичної, комунікативної, художньо-практичної, рефлексивної, творчої. Комплексна дидактична мета курсу „Методика навчання образотворчого мистецтва” полягає у формуванні методичної компетентності, що виявляється у готовності студентів до виконання професійно-педагогічних функцій під час навчання учнів образотворчому мистецтву в умовах реального педагогічного процесу загальноосвітнього навчального закладу. Майбутні учителі образотворчого мистецтва набувають методичної компетентності за умов оволодіння компетенціями:

1. Знання з науково-теоретичні основи викладання образотворчого мистецтва;
2. Готовність реалізовувати прийоми і методи роботи завдання, зміст і структуру програм з образотворчого мистецтва, специфіку поглибленого вивчення образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі;
3. Знати методику проведення уроків образотворчого мистецтва та методику проведення класної роботи з образотворчого мистецтва; форми організації навчальної діяльності.
4. Володіти новими технологіями різних видів мистецтва; технічним прийоми роботи, властивості різних художніх матеріалів; особливості й закономірності створення тематичних композицій.
5. Знання з методики навчання образотворчого мистецтва та будувати різні види занять з використанням форм і методів навчання; уміти володіти методикою особистісно-орієнтованого навчання;
6. Самостійно планувати класну роботу з образотворчого мистецтва, а також моделювати уроки різних типів і видів, використовувачи різні форми і методи навчання;
7. Визначати мету і цілі до уроків з образотворчого мистецтва;
8. Самостійно виготовлювати наочність для уроків образотворчого мистецтва, вміти працювати з методичною літературою, працювати в різних художніх техніках та різними художніми матеріалами, ознайомлення з ним та формування художніх умінь та навичок; готовність реалізувати здобуті знання та вміння під час реальних уроків образотворчого мистецтва.

9. Уміти показати будь-які прийоми художньої роботи як у практичній образотворчій діяльності, так і на шкільній дошці у доступній для дітей формі, аналізувати і оцінювати дитячі художні роботи.

10. Рефлексивна позиція, яка орієнтує вчителя на усвідомлення й аналіз власної діяльності під час вивчення курсу «Методика навчання образотворчого мистецтва», на педагогічну творчість, самостійну дослідницьку діяльність.

Визначені компетенції вчителя образотворчого мистецтва покладено в основу розробки програми курсу «Методика навчання образотворчого мистецтва», вони мають бути одержані як освітній результат після його вивчення студентами. Як результат методика навчання образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах має забезпечувати готовність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до самостійної художньо-педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Введенский В. Н. Педагогическая профессия как социальный институт / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2006. – № 2.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Учебное пособие. 2-е изд. – В.: Изд-во МОДЭК, 2003.
3. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8.
4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и практика креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003.

УДК 81-373.6:[811.16+811.11+811.13]

Борщевський С. В.

Анотація

Стаття посвячена проблемі соотнесення мовних (типологічних) і немовних (генетичних, антропологічних і археологічних) свідчень про доіндоєвропейський субстрат в слов'янських, германських і романських мовах. Постулюється участь неіндоєвропейського (баскського, фінно-угорського, кавказського) компонента в процесах лінгво-етногенезу на території доісторичної Європи.

ДОІНДОЄВРОПЕЙСЬКИЙ СУБСТРАТ СЛОВ'ЯНСЬКИХ, ГЕРМАНСЬКИХ ТА РОМАНСЬКИХ МОВ І ЙОГО ПОЗАМОВНА ОПОРА

Сучасна компаративістика характеризується тенденцією до зближення типологічного мовознавства з порівняльно-історичним (М. М. Гухман, Г. А. Климов, О. С. Мельничук, Ф. О. Нікітіна), продовжуючи аналіз структурно-функціональних особливостей мов світу через зіставлення окремих мовних систем, підсистем та рівнів у діхронічному і синхронічному, зокрема й лінгвогеографічному, аспектах. Такий підхід сприяє з'ясуванню дискусійних питань лінгвоетногенезу, дозволяючи синтезувати класичну індоєвропейістику, метою якої була реконструкція індоєвропейської прамови, зі здобутками неолінгвістів (В. Пізані, М. Bartoli, G. Bonfante, B. Terracini, A. Trombetti) та представників суміжних напрямів (Й. Шмідт, Г. Шухардт), які визнавали пріоритет етномовних контактів у процесах мовної дивергенції і конвергенції. Особливе місце в загальній теорії мовних контактів та етнічних впливів належить теорії субстрату (G. Ascoli), під яким розуміють сукупність рис мовної системи, що їх неможливо вивести з внутрішніх законів розвитку даної мови. Такі риси пов'язані з асимільованою місцевою мовою, яка раніше була поширена на цій лінгвогеографічній території [3, с. 497].

Незважаючи на широкий спектр розвідок, у яких компаративісти припускають доіндоєвропейське походження помітного шару лексем із давніх середземноморських мов, дискусійним залишається питання про співвіднесення мовних та позамовних гіпотез, комплексний розгляд яких дозволяє наблизитись до розв'язання багатогранної проблеми як слов'янського лінгвоетногенезу, так і походження мов інших народів Європи.

Метою розвідки є системна ідентифікація мовних (типологічних) і позамовних (генетичних, антропологічних та археологічних) свідчень про доіндоєвропейський субстрат у слов'янських, германських та романських мовах.

Дослідження феномена субстрату базується на таких основних засадах: 1) субстрат є наслідком глибинних мовних контактів і має вивчатися в контексті сучасної лінгвістичної контактології, що перебуває на стику загального мовознавства, лінгвогеографії, етнолінгвістики тощо; 2) субстратні риси можуть виявлятися на будь-якому мовному рівні і діяти у формі тенденцій на різних етапах розвитку мови-переможниці (А. Мейє, Ю. Покорний), проте дані кожного з мовних ярусів мають відзначатися системністю (Б. О. Серебренников).

У лінгвістичній контактології й донині науковці не дійшли одностайності у розв'язанні питання про роль давніх субстратів у розвитку мов.

Перлиною аргументації на користь доіндоєвропейського субстрату в слов'янських мовах виступає **фонетична типологія** праслов'янської мови (відкритоскладовість) на тлі наявності помітного шару неетимологізованих лексем з елементами сингармонізму (напр. **lada* "дівчина", **kobyła* "кобила", **mogyla* "могила", **małoga* "страховисько; привид", **norava* "назва рослини", **menina* "сережка; перстень" та ін.).

Відомо, що за милозвучністю українську мову часто порівнюють з італійською, яка містить потужний долатинський шар, залишений реліковими мовами середземноморського регіону. Класичній латині були властиві спрощення в консонантних сполуках, а також гармонічність і рівномірність у звучанні складу (відсутність різкого перериву висхідної та низхідної лінії звучності) [8, с. 100–101]. Для сучасної італійської мови характерними є чергування варіантів прийменників, майже суцільна відсутність слів, що закінчуються на приголосний, асимілятивні процеси, наслідком яких стало спрощення у групах приголосних (*avvocato* "адвокат", *direttore* "директор"). В іспанській та французькій мовах певні сполучення приголосних не сприймаються мовою під впливом субстрату, що підтверджується аналогічними рисами доіндоєвропейської баскської мови.

У германських мовах не знаходять задовільного індоєвропейського пояснення 1) перший германський пересув приголосних (закон Грімма); 2) придихова вимова зімкнених приголосних; 3) сильні дієслова, що не мають надійних відповідників за межами германських мов; 4) наявність в англійській мові помітного корпусу т. зв. "коротких слів" – одноморфемних лексем з SVC-структурою